

ЯЗЫК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Учебное пособие

Школа молодого исследователя

Под научной редакцией С.Г. Вершловского

ВВЕДЕНИЕ

Предлагаемое пособие, в отличие от предыдущих двух,¹ адресовано не только начинающим исследователям, но и их научным руководителям. «Расширение адресата» вызвано целым рядом причин. Прежде всего, необходимостью поиска общего языка между пишущим диссертацию и тем, кто осуществляет научное руководство этим процессом. Разумеется, у каждого опытного руководителя своя сложившаяся система работы с теми, кто делает первые шаги в науку. Но далеко не всегда эта система находит понимание у аспирантов и соискателей. Возникающий смысловой барьер особенно опасен на первых этапах совместной работы, поскольку «столкновение» языков во многом определяет научную судьбу молодого исследователя.

Есть еще одно обстоятельство, побуждающее обратиться не только к пишущим диссертацию. В последние годы заметно «омолодился» состав научных руководителей. Их «первые шаги» не лишены своих проблем. Чаще всего их собственный опыт работы над научным текстом определяет стиль и характер научного руководства.

И в первом и во втором случае можно наблюдать две крайности в «тактике» работы с аспирантами и соискателями. Первая – *постоянная опека*, лишаящая молодого человека самостоятельности и права на творческий поиск. Привычка «зависеть» приводит к боязни сказать свое слово и постоянной ссылке на «слово» руководителя, чрезмерному доверию мнениям авторитетов. В итоге авторская позиция начинающего исследователя оказывается изложением позиции руководителя, но в иной «языковой упаковке».

Другая крайность заключается в *полной свободе* соискателя вместо серьезного и глубокого руководства диссертационным исследованием. Встречи от случая к случаю, к которым не всегда готов руководитель, недостаточное внимание к тому, что и как осознается соискателем «задерживает» осмысление им исходных позиций и роковым образом сказывается на последующих этапах. Зачастую сторонник свободы действий возлагает большие надежды на самостоятельную работу соискателей, на специально организованные для них курсы. Но ни полная свобода действий, ни курсы, ни семинары не способны заменить консультации и встречи, как в профессиональном, так и в личностном плане.

¹ См.: Вершловский с.Г., Матюшкина М, Д., Анкетный опрос в социально – педагогическом исследовании: Учебное пособие. – СПб., 2005; Вершловский с.Г., Матюшкина М.Д. Контент – анализ в педагогическом исследовании: Учебное пособие. – СПб., 2007

Как известно, крайности сходятся: и опекаемый и предоставленный себе в одинаковой мере не способны более или менее четко сформулировать ожидаемые результаты своего исследования, объяснить, что оно внесет в педагогическую теорию и чем обогатит образовательную действительность.

До сих пор речь шла о негативных стилях научного руководства. Справедливости ради следует остановиться на некоторых крайностях в позиции молодых исследователей. Одна из самых распространенных – потребительское отношение к руководителю. «О чем писать?, Как писать?, Что мне почитать по этому поводу? Вы мне подскажите, а я запишу» - вот наиболее типичные вопросы и предложения, с которыми некоторые начинающие аспиранты (и не только начинающие) обращаются к своим руководителям. Подобные вопросы можно интерпретировать как свидетельство серьезных (и естественных) трудностей, с которыми сталкиваются учителя - практики, делающие первые шаги в науке. Но вместе с тем они отражают и определенную незаинтересованность, незрелость молодых людей, не научившихся (а порой и не желающих) самостоятельно работать

Другая крайность – иного рода. Она связана с «переносом» опыта самостоятельной профессиональной деятельности учителя – аспиранта в исследовательскую. Признанный в профессиональной среде, успешно работающий учитель, с трудом осваивает новую для себя логику и стиль рассуждений. «Отчетный» характер выступлений с рассказом «из опыта» с трудом переводится на язык исследования. Неудачи обескураживают: непривычная роль ученика вступает в конфликт с привычной ролью учителя.

Хотелось бы напомнить, что «встреча» руководителя и аспиранта – встреча взрослых людей, обладающих своим жизненным и профессиональным опытом. Норма их взаимоотношений при всем разнообразии характеров и жизненных ценностей должна определяться андрагогическими принципами, среди которых особое значение приобретает «равенство» сторон, основанное на диалогических отношениях как форме межсубъектного взаимодействия. В этом случае речь идет не о навязывании мнения, метода, не о подчинении соискателя руководителю, а об искусстве руководства, которое М.С. Каган определил как «способность разгадать, что сильно в его (т.е. аспиранта) мышлении, построить тему диссертации таким образом, чтобы она легко и органично уложилась в его ментальную структуру, чтобы он не делал насилия над собой, чтобы не старался играть под тебя... Разгадать в ученике его склонности – это непросто. Для этого надо и над собой определенные усилия сделать, потому что до чего же хочется, чтобы человек работал так же, как ты, чтобы думал в твоём ключе. Но если ты видишь, что это не получается, значит нужно дать ему возможность самовыразиться» (Каган М.С., Соколов Е. Г. : Диалоги. – СПб.: Изд –во Санкт – Петербургского университета, 2006, С. 220, 221).

Возможность самовыражения, предоставляемая научным руководителем, означает его умение не навязывать свои взгляды, свой метод, свой образ мышления. Но при одном условии: приступая к работе над темой, начинающий исследователь должен изучить все сделанное по проблеме до него, чтобы «встроиться в эстафету».

Далее следуют «правила игры», не зависящие ни от руководителя, ни от соискателя, и которыми следует руководствоваться (требования к объему диссертации, к введению в диссертацию и т.д.).

Вне зависимости от различий в стиле руководства и в позиции руководимого есть несколько принципиальных особенностей профессионального сознания учителя, делающего первые шаги в педагогической науке. Их корни лежат в специфике практической, профессиональной деятельности педагога, носящей явно выраженный технологический характер. Да и профессиональная подготовка, как отмечает профессор Ю.В. Сенько, ставит своей целью научить студентов умениям и навыкам «перевода» сущего в должное, желаемое (Педагогика, 2005, № 6, С. 21). Поэтому, начинающий исследователь, как правило, находится в плену «повседневного» профессионального сознания, ограниченного *миром явлений*, затрудняющего проникновение в мир сущностей и закономерностей. Большое место в его суждениях и оценках занимает эмоциональная сторона: чувства, настроения. В рамках профессионального сознания, сложившегося под влиянием педагогического опыта, зачастую находятся суждения, взаимно исключаящие друг друга. Их противоречивость во многом объясняется стихийно складывающимся процессом передачи традиций и норм конкретного педагогического коллектива. Поэтому на первых порах язык науки подменяется начинающим исследователем языком обыденно – практическим: анализ сущностных явлений подменяется примером, иллюстрацией, описанием, взятым из опыта. Это вовсе не означает, что педагогический опыт играет сугубо негативную роль, мешает приобщению к исследованию. Эмпирические суждения содержат яркие образы, живые наблюдения. Важно, чтобы они не уводили от анализа, но и не схематизировали педагогическую реальность, не подменяли характеристику явления «игрой в пример», но и не обесценивали разнообразие школьной жизни в контексте конкретной социальной ситуации.

«Перевод» сознания соискателя с одного этажа на другой – процесс длительный и сложный. По существу, он сопровождает его работу над диссертацией и является ее результатом. С этой точки зрения все этапы исследовательской деятельности (от обоснования темы до защиты диссертации) отличаются своими специфическими трудностями и проблемами. И все же первые шаги определяют характер движения по «избранному маршруту». Именно здесь начинается процесс творческого самоопределения аспиранта. Неявное знание, содержащееся в его индивидуальном сознании и выраженное на обыденном языке при помощи

языка рефлексии, начинает приобретать теоретическую форму. Незрелость молодого исследователя, его неопытность, нечеткость интересов могут быть преодолены только в процессе «вживания» в проблему. Процедура теоретической рефлексии в этом случае начинается не с подсказки руководителя, а с предложения подумать над вариантами того, что представляется интересным соискателю и с последующим совместным поиском формулировки темы, определением исходных позиций

На этом пути начинающие исследователи сталкиваются с типичными проблемами и допускают примерно одни и те же ошибки. Помочь им в их преодолении – цель данного пособия, авторами которого являются опытные научные руководители и исследователи - преподаватели кафедры педагогики Российского Государственного педагогического университета им. А. И. Герцена и преподаватели кафедры педагогики и андрагогики Санкт – Петербургской академии постдипломного педагогического образования.

Глава 1

ЯЗЫКОВАЯ ФОРМА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АППАРАТА ИССЛЕДОВАНИЯ

Нет мысли вне ее выражения в языке,
и поиски слова - это, в сущности, поиски мысли.
Д.С. Лихачев

Рассматриваемая проблема является отражением значительной по своей методологической сущности и познавательному смыслу проблемы – язык педагогической науки. В языке современной педагогической науки происходят сложные и противоречивые процессы. Они связаны с не вполне четко определенным сегодня статусом научной педагогики, с ее структурой, с противоречивым понятийно-терминологическим составом научного тезауруса, взаимодействием педагогики с другими науками. К чему это приводит? Являясь сложным синтезом естественнонаучного и социально-гуманитарного знания, педагогическое знание объединяет в себе свойства объективного, рационального и духовно-практического знания, которое, по мнению многих ученых, всегда «отягощено» субъективно-личностными элементами: ценностными установками, научными идеалами и пристрастиями самого ученого, «оно нередко формулируется в качестве вопроса, проблемы, коллизии, широко использует сравнительные, сослагательные, модальные грамматические формы, как бы балансируя на грани, разделяющей миры действительного, должного и возможного» (9, стр. 19).

В становлении педагогики столкнулись два пласта знаний: донаучный и активно *становящийся* - научный. При этом первый оказал существенное влияние на научные знания и на всю педагогическую науку: на ее язык, способы познания, формы презентации результатов познания.

Педагогика как наука с начала своего становления испытала влияние естественных наук, что проявилось в столкновении двух противоречивых тенденций: стремления к рационализированному, теоретическому, внеличностному, абсолютному знанию, а с другой стороны - трудностью оперирования лишь идеальными сущностями, абстракциями, уводящими от живых процессов и реальных людей. Это проявилось в естественном стремлении тех, кто занимался и занимается педагогической наукой, «оживить» («очеловечить») теоретические рассуждения конкретными примерами, описаниями, практическими предписаниями, воспользоваться

образами и метафорами. Эта тенденция стала одной из причин присутствия в общественном и научном сознании мнения о «ненаучности» педагогики.

Специфика педагогической деятельности как одного из феноменов педагогики такова, что в каждом отдельном случае она неповторима, отражает особенности личности и ее субъекта (исполнителя), и тех, на кого она направлена (воспитанников). Во многом прав В.И. Гинецинский, относя педагогическую деятельность к «исполнительскому творчеству», важнейшими характеристиками которого выступают «непосредственность акта творчества, совпадение процесса и продукта, необратимость, невозпроизводимость, непредсказуемость, вариантность, импровизационность» (3, стр. 130). Эти характеристики деятельности, не явно отраженные в ней теоретические знания и становятся источником сомнений в научности педагогики как самостоятельной дисциплины, что отражается и в ее языке.

Наука не может существовать, если она не выполняет своих основных функций. Их состав представлен в разных источниках по-разному. Приведем одну из наиболее распространенных схем:

- описательная;
- объяснительная;
- теоретическая;
- • прогностическая.

Очевидно, что представление этих функций, их реализация невозможны без использования естественного языка, учитывая специфику педагогики. В рассматриваемом контексте как чрезвычайно актуальный воспринимается язык педагогических исследований, посредством которых развивается педагогическая наука. Этот вопрос может быть отнесен к методологии науки и педагогического исследования.

Размышления о методологии педагогического исследования касаются широкого круга вопросов: выбора темы и проблемы исследования, определения их актуальности, формулирования объекта и предмета, цели и задач, гипотезы, положений, выносимых на защиту, обоснования исследовательских методов. Собственно, все эти компоненты рассматриваются в работах по методологии исследования. И почти никогда речь не идет *специально* о языке как средстве выражения научных мыслей, форме презентации нового знания.

Между тем язык как основное средство выражения научных позиций и исследовательских результатов в исследованиях гуманитарного характера требует особого внимания. Не случайно о языке как выразителе смысла говорили Платон, Сократ, Руссо, Декарт, Гегель, Фихте, а также философы новейшего времени. Разумеется, язык отражает позиции автора текста как субъекта научных размышлений, но он (язык) одновременно - результат соглашения. Он обеспечивает научную коммуникацию. От него зависит понимание научных идей и полученных исследовательских результатов другими учеными и практиками.

Анализируя научные тексты, диссертации и авторефераты по педагогике, приходишь к выводу о том, что им свойственны, по крайней мере, четыре основных языковых недостатка:

1. Избыточная наукообразность.
2. Смешение научного и обыденного языка, что отражается в нечеткости и аморфном представлении нового знания.
3. Пренебрежение стилем научного изложения, отраженном в синтаксисе, семантике и грамматике текста.
4. «Размытость», нечеткость терминологии.

Поскольку в данной главе речь идет о концептуальной части исследования, представленной в авторефератах, то и основное внимание следует сосредоточить на языковой форме именно этой части научного текста. Концептуальному аппарату уделено значительное внимание в работах по методологии педагогического исследования (Н.В.Бордовская, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, С.А.Писарева и др.). Ученые-методологи пишут о логике, теоретичности, системности и других свойствах исследования. И в меньшей степени – о его языке. Справедливости ради отметим, что Н.В.Бордовская относит умение оформить научный текст к методологической компетентности исследователя, к проявлению его методологической культуры (1, стр. 493). В работе Н.И.Загузова, С.А.Писаревой, А.П.Тряпицыной (4) есть специальный раздел, посвященный оцениванию текста автореферата и диссертации. В нем формулируются ценные положения о недостатках текстов современных исследований.

По нашему мнению, язык презентации научных позиций и исследовательских результатов – один из существенных показателей качества исследования. И, вероятно, он должен оцениваться не скороговоркой и не дежурной фразой (язык четкий, доступный и др.), а как значимый показатель готовности исследователя к научной работе, к способности ученого представлять научное знание в различных формах языкового воплощения. Зададимся вопросом: почему одних ученых читать нам интересно, а других – нет. Причины окажутся разными: новизна проблемы и научных результатов, убедительность аргументации, ясное выражение собственной позиции, открытость сомнений, рефлексии, сочетание в языке научности и желания быть понятыми другими, открытость к диалогу – это в одном случае. В других случаях возникает досада от ощущения известности (повторяемости, «замыленности») проблемы, унифицированного, бессубъектного языка изложения, нечеткости исходных абстракций, выдвигаемых положений и терминологии, запутанности и усложненности словесных конструкций, «общих мест», схематизма.

Заметим, что еще в 80-ые гг. В.С.Швырев, исследовавший научное познание как деятельность, писал, что порождающая новое знание «деятельность предстает перед нами как сложная, многоуровневая, многослойная система, развернутая в глубину» (14, стр.211); в ней отражаются метафизические предпосылки (картины мира, онтологические схемы, типы отношения к действительности). Эти предпосылки во многом определяют позицию исследователя, они выражены в языковых формах и, естественно, отражаются в специфике и индивидуальной стилистике научного объяснения. Рассмотрим на одном из примеров, как своеобразие научных позиций отражается в стилистике научного текста, благодаря чему читать научное произведение читать интересно.

Когда читать интересно...

Несколько отодвигая поставленную в названии проблему, обратимся не к диссертационным исследованиям, а к научной книге. Предметом наших размышлений стала далеко не новая книга «Философско-педагогические проблемы развития образования» А.С. Арсеньева, Э.В.Безчеревных, Р.Р.Кондратова, Ф.Т.Михайлова, последнюю главу написал В.В.Давыдов, и вся книга вышла под его редакцией (7).

Почему именно эта книга вызвала наш интерес сегодня?

Изданная в 1981 году, она и сегодня представляет интерес с точки зрения проблемности рассматриваемых вопросов – она совершенно справедливо включает в название понятие «проблемы»; она отвечает в полной мере этому понятию. Кроме того, она интересна, с точки зрения своей прогностичности: многие проблемы актуальны и сегодня, поскольку они не решены в образовании. Наконец, она важна и необходима для понимания эволюции научных взглядов в сфере образования: интересно оценить существовавшие и прежде, в иной политико-экономической, социальной и образовательной системе подходы к образованию и воспитанию и подходы современные; оценить динамику и вектор свершившихся в науке об образовании перемен.

Эта книга вызвала жесткую реакцию, и в скором времени она стала фактически недоступной. Что вызывало сомнение в позициях авторов? Тому есть не мало причин. Может быть, утверждение как сущностной характеристики человека его «способности к свободному волеизъявлению» [12, стр. 46], «деятельная активность», изменяющая обстоятельства, способность «*сотворить в себе человека*»? (12, стр. 51). Может, тезис о цели развития? «Человек, чтобы развиваться как личность, должен иметь в качестве цели себя самого» (12, стр. 63). Может быть, положение об антиномичности целей воспитания? «Воспитывать ли человека как личность или как рабочую силу, как культурно-исторического субъекта или как специалиста-профессионала?» (4, стр. 64). Это написано в 1981 году...

Читая эту небольшую книжку, испытываешь сожаление, что сегодня мы не часто обращаемся к осмыслению того, что было уже предметом анализа других ученых в иные периоды истории (ведь до новой России было еще целое десятилетие после выхода этой небольшой научной публикации!)... Размышления авторов не категоричны, не ортодоксальны. Они часто даются в форме вопросительных предложений, что говорит о приглашении читателя к полемике, диалогу, может быть, спору.

Написанная с учетом доминирующей тогда идеологии, книга выходила за границы, за пределы господствующей идеологии. До всплеска научного интереса к проблемам творчества в книге *творчество* утверждалось как наиболее продуктивная идея для образования. Творческое мышление противопоставлялось вещно-рассудочному: «И в какой бы области ни осуществлялся процесс творчества, человек в момент творчества выходит за пределы своей профессии, своей специальности и действует как человек *вообще*, как личность» (12, стр. 66).

Весь процесс воспитания предстает в этой работе как источник многих проблем, что было неожиданным для исторического периода, когда многое воспринималось как непреложная истина, не подлежащая никакому сомнению. И в самом деле: априори было ясно, что процесс обучения воспитывает (идеи воспитывающего обучения). А авторы книги неожиданно вдруг засомневались: «...остается открытым вопрос: как, в каком направлении воспитывает?» Они увидели в целях воспитания антиномию, проблему и представили возможные пути ее решения. Точно предвосхищая будущее развитие проблемы, они писали об учебных заведениях разного типа, в которых можно и воспитывать по-разному: в одних – людей творческого типа, представителей элитарной культуры, со способностью к универсальному общению, а в других – как носителей социальных функций, способных обслуживать производство.

Развертывание этих идей, возможно, не бесспорных, поиск путей разрешения проблем личностного развития школьника находит адекватную форму языкового оформления. Авторы при помощи языка раскрывают всю сложность обсуждаемой проблематики: они ставят перед читателем вопросы (отнюдь не риторические!). Они не провозглашают готовые ответы, а описывают возможные поиски, предполагают трудности нахождения однозначного ответа. Отсюда немало вводных слов: «видимо», «по-видимому»; конструкций, указывающих на *возможность*: «может быть», «можно согласиться», «можно было бы обозначить», «можно попытаться», «можно поступить»... Почти в каждом рассматриваемом вопросе мы видим постановку и *возможное* развертывание проблемы или группы проблем.

Кратко анализируя сложившиеся (традиционные) подходы, авторы рассматриваемой книги показывают их недостаточность для решения многих вопросов педагогики и образования. Они показывают «зазоры» в сложившихся научно-педагогических решениях, побуждая читателя к собственным выводам, сомнениям, оценкам. Они помогают читателю понять логику рассуждений с помощью комментариев, уместного цитирования, сравнения научных позиций разных ученых. Вот как, к примеру, представлены недостаточность и несовершенство процесса обучения и как они прокомментированы: «Простейшее отношение, формирующееся в результате освоения учебного материала современными школьниками, есть *отношение использования*. С эмпирической точки зрения это отношение кажется вполне оправданным и основательным. Но, используя факты культуры, ребенок научается лишь тому, что стихотворение – это то, что надо выучить наизусть, песня – то, что надо разучить и спеть, правило – то, что надо запомнить и уметь применять в своих действиях» (12, стр.135). Развивая это положение, автор главы выходит на постановку принципиально новой проблемы – проблемы учебной деятельности как коллективного общения, общения детей по поводу объекта их учебной деятельности.

В.В. Давыдов представил в книге заключительную главу «Психическое развитие и воспитание». К этому времени в области развивающего обучения было сделано не мало; все педагоги-дидакты знали и цитировали работы Л.С. Выготского, а на лекциях по педагогике непринужденно излагались положения его теории о развитии ребенка. И все-таки... Многие оставались декларацией, как пишет В.В. Давыдов. Сила педагогических традиций проявилась в доминировании дидактического принципа доступности, особенно в начальной школе. Очевиден был разрыв между теорией и практикой обучения, между доступностью и необходимой для развития личности трудностью обучения. Автор находит удачную языковую форму для обозначения противоречия в использовании идей развивающего обучения. Он видит это противоречие и формализм в «создании и распространении эклектичных концепций, решающих проблему с помощью союза *и*, - признается наличие особых факторов развития *и* развивающая роль обучения» (12, стр. 157). Но ведь главное – объяснить, как происходит развитие, а использование союза *и* в объяснении вовсе не вскрывает процесс и механизмы развития ребенка. Выразительная языковая форма (намек на роль союза *и* как формального выразителя идеи развития) позволил кратко зафиксировать сложившуюся в науке ситуацию.

В этой главе представлен богатый сравнительный научный материал, немало риторических вопросов, помогающих увидеть сложность проблемы («Где же выход?» «А велика ли мудрость этих принципов, если они выражают столь тривиальные идеи?», «Но что вкладывается в термин *понимать?*»). Языковая форма представления небесспорных идей помогает читателю, если и не принять их, то, во всяком случае, вызывает желание их понять. В этом смысл проблемности изложения и научного объяснения высказанных позиций, порождающих научную рефлексия, которая так необходима для небесстрастного, заинтересованного отношения к научному тексту.

Анализируя текст книги, которую читатель увидел двадцать пять лет назад, видишь, что во многом интерес к ней был вызван и самой постановкой проблем образования, и проблемным способом изложения, и самой научной стилистикой.

Законы жанра, или формулировка проблемы и темы исследования

А как обстоит дело с научными текстами, например, с диссертациями и авторефератами? Законы этих «жанров» не позволяют столь свободно пользоваться языковыми средствами, как в монографии или научной статье. Они строго ограничивают автора в композиции, последовательности изложения, выборе языковых средств выражения научных идей. Жанровая ограниченность обуславливает строгие требования к языку текста, требует его однозначного понимания читателем. Однако иногда не проблемность идей и позиций, сколько нетребовательность автора к языку текста вызывает

споры и вопросы на защитах.

Научный интерес читателя к диссертационным исследованиям тоже во многом возникает из первоначального чувства удивления, озадаченности, когда знакомишься с тем, что в исследовании называется *постановка проблемы*. Однако гладкость словесных формулировок во многих авторефератах, их стандартность заставляет пробегать по тексту, особенно не углубляясь в него. Чтобы этого не случилось, исследователю так важно сосредоточиться на формулировании проблемы, на поисках адекватной языковой формы ее представления. Насколько это трудно, знает каждый научный руководитель.

Начинающий исследователь часто озабочен лишь выбором темы – тема определяет исследовательское поле, оформляет внешнее направление поиска. Однако в нем нужно выделить еще не решенную задачу, которая концентрирует научные поиски на неизвестном или на том, что уже устарело. В процессе совместной работы руководителя и исследователя одна из первых преодолеваемых трудностей – увидеть проблему, а затем ее оформить словесно. Проблематизация - исходный этап исследования. Между тем справедливым остается высказанное более двадцати пяти лет назад утверждение А.М. Сохора о том, что «в педагогике весьма не просто провести достаточно четкую грань между известным и неизвестным. Поскольку история обучения и воспитания неотделима от истории человеческого общества, существует область проблем, постоянно включаемых в поле зрения педагогов». (10, стр.50).

Беру автореферат. Название обычное – «Педагогические условия развития... одаренных детей». Не пишу, в какой области одаренных детей. Кажется, нет ничего неожиданного в такой теме. Кто же спорит, что для развития одаренности нужны специальные педагогические условия? Читаю дальше. Становится интереснее. Почему? Автор видит проблему глубже, чем она расшифровывается по теме (названию) исследования. Он считает, что «запечатленный опыт» (художественные произведения, мемуары, автобиографическая проза) показывает, что процесс работы с одаренными детьми обязательно должен включать, помимо развития специальных способностей к определенному виду художественной деятельности, направление личностного развития (мотивационная, эмоционально-волевая сфера). Только в этом случае можно говорить о наиболее полной реализации потенциала человека, его природного дара. Автор увидел «пробел» (авторское определение) в традиционном исследовании путей развития одаренных детей. Этот пробел он определил как недостаточное научное внимание к сфере *личностного* развития одаренных детей. Однако языковая форма презентации проблемы, на наш взгляд, оказалась несовершенной и не вполне четкой: «... **проблема** исследования заключается в рассогласовании между необходимостью в знаниях об условиях и детерминантах развития ... одаренных детей, об их психологических особенностях, способствующих или препятствующих этому, и отсутствием требуемой системы этих знаний». Это определение, учитывая специальность (13. 00. 01), не вполне отражает сферу общей педа-

гогики, оно нечетко, довольно тяжеловесно, неконструктивно («условия и детерминанты»). А «отсутствие требуемой (кем? чем? где?) системы этих (каких?) знаний» делает проблему совершенно не отчетливой, даже невнятной. Между тем в раскрытии гипотезы автор уже более четко выразил свои педагогические позиции, поставив на первое место идею личностного развития одаренного ребенка. Собственно, именно в этом и видится главная проблема.

Исследователь именно на этом сосредоточен. Это действительно важно, поскольку сами по себе способности еще не гарантия личностной состоятельности человека. Но для того чтобы понять исследовательский замысел автора, надо «расшифровывать» неотчетливую словесную форму выражения этого замысла. Вывод: каждое слово в определении проблемы исследования должно быть взвешено с точки зрения его научной убедительности и словесной точности. Иначе сомнения начинают возникать сразу, и вовсе – не от спорности, полемичности решаемой проблемы.

Анализ авторефератов кандидатских диссертаций показывает, что большинство исследователей приходит к формулировке проблемы путем обозначения объективных познавательных противоречий (в научных данных, в образовательной практике), которые необходимо разрешить. Осознание этих противоречий – это процесс длительных размышлений и рассуждений. Исследователь осознает научную или практическую необходимость неких знаний, их отсутствие в науке, либо их неполноту, их несоответствие новой научной, образовательной ситуации. Обозначение противоречий – необходимый этап в формулировании проблемы.

Приведем примеры формулирования противоречий, которые стали условием выдвижения исследовательской проблемы и ее формулирования:

- между значением детского театра как феномена культуры, театральной и общей педагогики и отсутствием научного обоснования его роли в развитии ребенка, его творческих интересов;
- между значением плаката как вида искусства и явления повседневной жизни и фактическим отсутствием его в системе художественно-педагогической подготовки учителя;
- между значимостью информационной безопасности в современном обществе и отсутствием системных знаний, как надо школьников обучать этой безопасности.

Как следует из приведенных примеров, исследователь знает некоторую совокупность сведений о значении изучаемого педагогического феномена и фиксирует в них отсутствие или неполноту его педагогических характеристик, или условий, следствий, связанных с этим феноменом, его функционированием в педагогическом процессе. На основании этого и формулируется противоречие или их система. Это важный этап своеобразного «мысленного эксперимента». Теперь мысль должна быть переведена в словесную формулу. Однако, не редко исследователи избегают делать это. Почему? Одно из существенных научных правил: «Научная проблема должна быть сформулирована в понятиях науки, т.е. исходя из

разработанных систем научных знаний» (2, стр. 74). Учитывая, что педагогическая терминология сегодня все больше и больше размывается, часто видишь обобщенный характер формулирования проблемы или вообще словесные конструкции такого рода: «таким образом, выявленное противоречие позволило определить проблему исследования» - сама же проблема даже и не формулируется. Предполагается, что она очевидна и читатель ее осознаёт. Между тем словесная формула проблемы позволят понять и предмет, и цель, и возможную логику исследования. Недаром Г.Г. Шпет писал: «Смысл и значение предмета раскрывается только тогда, когда он перестает быть «пустым», только из его содержания, не подразумевая которое, мы не можем вообще и говорить о предмете» (16, стр. 33).

Часто в авторефератах проблема отождествляется с темой исследования, что становится основанием начинать автореферат словами «актуальность исследования проблемы объясняется рядом обстоятельств» или: «особую актуальность приобретает проблема» ... (далее называется тема диссертации); другой вариант: называется тема, а далее декларируется, что она относится к «вечным проблемам педагогики» или к ее «центральной проблеме». Размышляя над языком этой части авторефератов по педагогике, видишь, что формулирование проблемы, ее словесная оболочка сегодня являются уязвимым элементом научного изложения. Авторы представляют проблему разными способами:

- отождествляют ее с темой исследования;
- она подразумевается автором-исследователем, но не называется, а характеризуется как актуальная, необходимая для решения, «вечная», «центральная» и т.д.
- она представляется посредством определения тех противоречий, которые необходимо разрешить в процессе исследования.

Проблема, не может быть отождествлена с темой. На основе одной проблемы может быть сформулированы совершенно разные, не совпадающие по смыслу исследовательские темы. Точно так же и перечисление противоречий в науке и практике не может быть чисто механическим основанием для обозначения некой, не выраженной словом проблемы.

Однако все-таки есть ли примеры формулирования проблем в кандидатских исследованиях? Есть: «... указанные трудности определили проблему исследования, которая заключается в обосновании условий, необходимых для...»; «мы видим проблему в определении возможностей ...», «актуальной становится разработка ...», «проблема заключается в обосновании ... и разработке...». Во всех этих случаях проблема не дублирует словесную формулу темы. Но авторефератов с четкой словесно оформленной проблемой немного. Почему складывается такая тенденция? Наверное, это объясняется целым рядом обстоятельств:

1. Отсутствием в современном методологическом дискурсе внимания к языку гуманитарных (педагогических) исследований.
2. Объективной трудностью вычленения в теме исследования ее проблемной сущности.

3. Возрастающей социологичностью педагогического знания – потребность в новом педагогическом знании часто объясняется не логикой его развития («пустоты», неполнота в теле науки), а в большей степени социальными процессами. При этом происходит прямой переход из сферы социальной в сферу науки. У Г.Л. Тульчинского есть удачное выражение об описаниях, «прикалывающих» знание к миру реальности (11, стр. 125). К сожалению, в наших авторефератах таких представлений нового знания, «прикалывающих» его к миру реальности, предостаточно.

На первый взгляд, именно *тема* исследования первична – она стоит на обложке диссертации и автореферата. Именно она, как кажется, условие возникновения научного интереса к исследованию. На самом деле, тема – результат подчас долгих и мучительных размышлений над увиденной, осознанной проблемой, результат ее локализации и оформления в тему. Это напряженный этап научной и литературной деятельности. Как показывает анализ названий выполненных работ, они часто страдают тяжеловесностью, структурной нечеткостью, научной неясностью ключевого слова («роль», «использование», «проблемы», «основы» и т.д.). В названиях часто присутствует цепочка существительных, стоящих в родительном падеже, что затрудняет восприятие темы, выделение в ней наиболее значимого элемента. Это вызывает оправданное раздражение читателя, сомнение в новизне проблемы и исследования в целом.

Таким образом, работа над языком исследования должна активно начинаться с момента формулирования проблемы и темы - она необходимый элемент научного поиска, условие точного определения объекта и предмета исследования.

О соотношении предмета и объекта исследования

Казалось бы, в этих «дежурных» понятиях нет ничего непостижимого. Однако в авторефератах и диссертациях все-таки сталкиваешься со смешением этих понятий, их словесно не четким выражением. Реферат «Духовное воспитание в семье в творческом наследии Л.Н. Толстого». Сразу возникает вопрос о *творческом наследии* Толстого. Что подразумевает автор *под творческим наследием*? Обращает на себя внимание в теме повторяющийся предлог *в* (*в семье в творческом наследии*), говорящий о языковой небрежности. Однако рассмотрим, как автор представил объект и предмет исследования.

Формулировка темы предполагает, что объектом исследования станет *творческое наследие Л.Н. Толстого* (объект скорее всего не вполне педагогический). Однако в авторской интерпретации объект – это *семья как фактор духовного воспитания*. Да, этот объект являет собой педагогическую действительность, но анализ содержания автореферата показывает, что этот объект сужен до религиозно-нравственной системы взглядов Л.Н. Толстого на феномен семьи и отражения этих взглядов в его художественных

произведениях. Объект в такой формулировке сливается с предметом исследования, который определен как *духовное воспитание в семье в творческом наследии Л.Н. Толстого*. Нечеткое разграничение объекта и предмета исследования нашло отражение и в названиях глав: «Философско-этические взгляды на семейное воспитание в творческом наследии Л.Н. Толстого» (глава 1) и «Семейное воспитание в России конца XIX века в историко-художественном наследии Л.Н. Толстого» (глава 2).

Нечеткая словесная формулировка объекта и предмета становится причиной нарушения в соотношении между целым (объект) и его частью (предмет), приводит к неотчетливости выражения педагогической сущности исследуемой действительности, к подмене педагогического объекта иным объектом. У. Эко справедливо считает, что *«предмет исследования должен обладать узнаваемостью и поддаваться описанию»* (16, стр. 56).

Иногда встречаешься с некоторым искажением объекта и предмета по сравнению с тем, что заявлено в теме, а также при определении объекта исследования. Например, автор избирает тему, связанную с воспитанием какого-либо личностного качества (самостоятельности, этнокультурной идентичности, коммуникативной культуры и т.д.) в образовательном процессе. В определение объекта включается «образовательный процесс» И вдруг в определении предмета акцент смещается в сторону деятельности (исследовательской, проектной, учебной и др.) учащихся, в которой и формируется названное качество личности. Это уже иной поворот мысли. Образовательный процесс подменен другим феноменом, более узким (не менее значимым, но более узким!) – деятельностью. Конечно, деятельность – основа любого педагогического процесса. Однако она не тождественна всему процессу... И это всегда вызывает вопросы.

Развивающееся качество гуманитарности педагогики в том, что научные знания как продукт человеческой деятельности существенно зависят от личностных особенностей ученых, добывающих и развивающих эти знания: их мировоззрения, социальной и научной позиции, направленности личности, типа и способа мышления и т.п. Поэтому педагогические знания, существующие в различных формах (теории, концепции, идеи, принцип, определение понятий, обоснование подходов, классификации и т.д.), далеко не однозначны по языковому воплощению. Ученые, специально занимавшиеся историей развития понятийной системы педагогики, показывают долгий путь специализации педагогических понятий. «На протяжении многих веков педагогические идеи выражались в форме афоризмов, пословиц, сентенций, басен, притч, речений, проповедей, дидактических наставлений, житий святых, поучений (например, «Поучение Владимира Мономаха детям», вобравших мудрость народной педагогики», - пишет И.М. Кантор (5, стр. 41). И до сих пор мы постоянно встречаемся с параллельным употреблением педагогической лексики в научных жанрах и в разнообразных жанрах художественной литературы, вследствие чего бывает трудно выделить ее специальный смысл, свойственный определенной области педагогического знания.

Некоторые выдающиеся ученые и педагоги, выдвинувшие инновационные идеи, раскрывая их, подчас не находят адекватного понятия в науке. Они используют метафорический язык для обозначения нового понятия, и постепенно возникший неологизм становится общепонятным и общеупотребительным в педагогической науке: «параллельное действие», «перспективные линии», «метод взрыва» (А. С. Макаренко), «суворовская педагогика» (В.Н. Сорока-Росинский), «точка опоры» (В. Ф. Шаталов). Л. С. Выготский в «Педологии подростка», описывая кризис отрочества, использовал прекрасную метафору Л.Н. Толстого «пустыня отрочества». Метафоричность некоторой части педагогического языка, прекрасная по самой своей познавательной и эстетической сущности, также приводит к нестрогости языка исследований.

Поэтому так не просто найти единые, общепринятые формулировки, определения понятий как основы четкого и лаконичного обозначения объекта и предмета исследования.

В зависимости от контекста исследования, личной позиции ученого педагогическое знание выступает как вероятностное. Но эта вероятность приобретает зачастую крайне субъективный характер, что отражается и в исследованиях, в определении их объекта и предмета.

Какой вывод напрашивается в итоге этих размышлений?

В границах конкретной исследовательской работы необходимо исключить произвольность словоупотребления понятий и терминов, особенно в части формулирования объекта и предмета исследования, проделать большую работу по отбрасыванию и выбору различных вариантов их определения, чтобы добиться их словесно четкого оформления, исключить омонимию, когда за одним термином скрывается несколько неоднозначных его определений. В противном случае это приведет к тому, что класс познавательных задач, обозначенных задачами исследования, будет выделен не убедительно, не четко, не эвристично.

Как лучше сформулировать цель и задачи исследования?

Четко сформулированная проблема помогает словесно точно определить *цель исследования*, которую, на наш взгляд, целесообразно представлять в глагольных формах: *охарактеризовать, определить, разработать, выявить, обосновать, проверить, доказать* и т.д. Почему такие формулировки предпочтительнее иных? В их особом целеполагающем смысле, который несколько нейтрализуется в назывных предложениях с преобладанием имен существительных, пусть и отглагольных, например: «выявление и обоснование возможностей...», «обоснование заданий как эффективного пути к осознанию...», «обоснование и практическая разработка условий эффективного функционирования...», «научное обоснование организационно-педагогических условий, обеспечивающих

успешное функционирование...». Читатель обратит внимание на то, что чрезмерное употребление существительных создает трудности восприятия таких конструкций.

Если внимательно прочитать эти формулировки, то окажется, что в них невозможно обойтись без набора существительных в родительном падеже, которые, «цепляясь» друг за друга, создают сложный для восприятия контекст, затемняют ключевые понятия, раскрывающие цель исследования.

Именно поэтому, глаголы более целесообразны в формулировании целей и задач. Они придают тексту энергию, активность, отчетливую исследовательскую направленность.

Ключевое понятие

Исследование направлено на получение нового знания. Его прообраз заключен в проблеме и теме исследования. Именно поэтому в научной презентации исследования необходимо обязательно дать толкование ключевого понятия, термина, проблемы, которые включены в предмет исследования, по-новому изучаются ученым. Однако многие начинающие ученые не заботятся об этом, хотя явление омонимии в науке весьма распространено. Один и тот же термин, одно и то же явление по-разному трактуются разными учеными, а также в разных дисциплинах. Об этом выразительно писал Г.Г. Шпет: «Язык наш – враг наш. Почти за каждым высказываемым или воспринимаемым словом таится, как в засаде *омонимия*. Мысля, и в особенности выражая свои мысли, мы других не можем обеспечить от ошибок понимания, а сами впадаем в ошибки выражения» (15, стр. 20).

Анализируя авторефераты, в которых важно каждое слово и каждое предложение, обращаешь внимание на то, что автор зачастую не стремится к тому, чтобы читающий принял его позицию или воспринимал ее так, как она трактуется логикой и содержанием исследования. Предпочтительными для читателя оказываются авторефераты, в которых авторы определяют ключевое понятие своего исследования: *самостоятельность* как инструмент познания и качество личности; *творческий интерес* как осознанное избирательное отношение личности к творческой деятельности; *под личным социальным* опытом понимаются те знания, умения, эмоциональные состояния и оценочные суждения, которые образовались в результате собственного непосредственного чувственно-эмпирического взаимодействия с окружающим миром.

Почему необходимо такое внимательное пояснение, определение ключевых понятий? Научный текст автореферата или диссертации, как и любой текст, должен быть ориентирован на читателя. Здесь нет той свободы изложения мыслей, которая присуща, например, статье, книге, о чем мы писали ранее. В условиях стесненной свободы изложения, соблюдения законов жанра надо завоевывать читателя, в том числе и уместными,

краткими пояснениями терминологии, концептуально важной для вашего исследования. Как писал У.Эко: «Для критической работы, научного текста предпочтительнее функциональный ключ, все термины должны быть унифицированными и однозначными» (16, стр. 219).

Как обстоит дело с этим в педагогических исследованиях? Педагогика – живая, развивающаяся область знания, которая имеет дело с явлениями педагогической реальности, не имеющими еще четкого понятийного обозначения. В силу этого, в авторефератах иногда наблюдается тенденция к использованию фигурального стиля изложения, что обнаруживается в появлении таких понятий, как *особый ребенок, приобщение, вхождение, выбор, траектория, пространство и др.* Разумеется, науке вовсе не противопоставлен метафорический язык, тем более что многие понятия науки возникли на основе переноса повседневных слов в научный лексикон. Однако в педагогике эти процессы приобретают во многом неконтролируемый характер. В определении ряда понятий обнаруживается субъективизм, не подкрепленный убедительной научной аргументацией. В изложении результатов научного исследования лучше этого избегать, для чего и следует пояснять содержание ключевого понятия.

Гипотеза

Постановка цели и задачи исследования тесно связана с определением системы гипотетических положений и с их оформлением в целостную гипотезу. Она предстает в сознании исследователя как мысленный эксперимент, как вероятностный ответ, как возможный способ разрешения проблемы, осуществления цели и задач исследования.

Развитие и прогресс в науке связывается во многом с выдвижением гипотез, «которые объясняют известные или новые факты, способствуют поиску новых явлений и законов, ведут к открытиям, к перестройке понятийного и логического аппарата науки» (2, стр. 195). По мнению Ш.И. Ганелина, гипотеза в педагогическом исследовании содержит в себе проект решения проблемы в теории и на практике. Гипотезу исследователи рассматривают как переход от существующих знаний (опытных, теоретических, статистических) к исследованию, которое должно их подтвердить или опровергнуть.

Гипотеза должна обязательно фиксировать недостаток имеющихся знаний по той или иной проблеме, неубедительность и неполноту утвердившихся взглядов и решений.

Гипотеза в целом и система гипотетических положений, входящих в нее, становятся основой мысленного моделирования систем, процессов, отношений, видов деятельности, технологий, факторов и т.д.

Именно система гипотетических положений определяет программу исследования, систему последовательных исследовательских шагов, выбор способов решения поставленных задач, определение критериев, по которым

будут измеряться полученные результаты, подтверждающие или опровергающие гипотезу, и, наконец, результат. Гипотеза лежит между истинным и ложным знанием. Доказанная гипотеза становится истиной, научным знанием, опровергнутая - заблуждением, ошибкой, ложным знанием. Доказанная гипотеза перестает быть вероятностным, проблематичным знанием и становится элементом педагогической теории или концепции.

Именно поэтому так важно четкое формулирование гипотезы, ее предельно ясная языковая форма.

Несмотря на то, что наиболее «сильными» в науке считаются объяснительные гипотезы, в педагогике доминирует ориентация исследователей на описательные гипотезы, фиксирующие поиск условий для решения самых разных педагогических задач широкого плана (связанных с совершенствованием образовательного процесса) и более локальных, ограниченных задачами развития и воспитания какого-либо качества личности, разработки и апробации технологии обучения, средства, использования того или иного подхода к образовательному процессу.

Анализ гипотез в многочисленных авторефератах показывает, что не всегда обозначается ключевое гипотетическое положение, к примеру, такого рода: *«использование личного социального опыта учащихся может совершенствовать процесс обучения обществознанию»* (далее выдвигаются положения, выдвигающие предположения о том, при каких условиях это произойдет).

Вместо такой структуры часто предлагается повторная формулировка темы и декларируются условия, при которых реализуется названный процесс, произойдет нечто важное (становление, предупреждение, освоение, приобщение и т.д.).

Формулировка гипотезы – одно из уязвимых мест современных исследований. Гипотетические положения (чаще всего это искомые условия *улучшения, совершенствования, формирования, решения* и т.д.) страдают многословием, неясностью логических и содержательных взаимосвязей. Иногда они не убедительны в научном отношении, т.к. очевидны. Ну, разве можно сомневаться в необходимости специальной подготовки педагога к инновационной деятельности или в подготовке к решению не бывших в его опыте задач? И в соответствии с этим выстраивается искомая педагогическая система, которая включает чаще всего уже известные элементы.

Разумеется, выстраивание системы согласованных между собой гипотетических положений, определяющих главное предположение, во многом зависит от квалификации исследователя. Однако, по нашему мнению, значительную роль в этом процессе играет и языковая культура исследователя, способного в слове выразить мысль, новую идею, построить убедительный научный дискурс, соблюдая языковые нормы научного изложения и не впадая при этом в чрезмерное наукообразие.

Научные результаты

Каждый, кто писал Заключение диссертационного совета или участвовал в его написании, знает, как трудно дается раздел, посвященный результатам выполненного исследования. На первый взгляд, все обстоит просто – ведь каждым исследователем формулируются специально положения, выносимые на защиту. В чем трудность?

Прежде всего, в понимании самого феномена научных результатов и в выборе критериев *их оценки*. Чему они должны соответствовать? Задачам исследования? Гипотетическим положениям, доказанным или не доказанным? Положениям, вынесенным на защиту?

Все выглядело бы проще, если бы все эти элементы были согласованы в тексте. Но они иногда бывают так словесно не согласованы, что возникает означенная трудность.

Вот автор выдвигает гипотезу о том, что учебная аттестация является средством повышения качества образования. Очевидно, он должен был это положение доказать и включить его как защищаемую идею, как доказанное знание. Однако в защищаемом положении говорится о функциях, формах, видах аттестации, но безотносительно к качеству образования.

Можно, разумеется, говорить о противоречивой *логике* изложения, которая приводит к невнятности смысла. Но логика смысла в гуманитарных областях знания передается средствами научного языка. Следовательно, язык как средство выражения смысла должен стать предметом пристального внимания любого исследователя.

Нам удалось коснуться лишь отдельных вопросов языкового оформления концептуального аппарата исследования. Мы попытались неудачи в этом процессе объяснить не только сугубо личными свойствами исследователя, но и объективными процессами, связанными с «молодостью» педагогики как науки, неразработанностью методологических основ и ее научного языка.

Однако снимает ли это полностью ответственность с самого исследователя? Разумеется, нет. Есть вполне достижимые вещи, о чем мы сказали выше.

В целом же работа над языком исследования, его стилистикой – необходимая часть всей научной работы. В ней много рутины, она связана с перечитыванием текста, его усовершенствованием, отбрасыванием вариантов написанного, созданием новых. В части представления концептуального аппарата исследования это особенно важно, ибо для рецензента, оппонента, читателя именно в этом разделе начинается важный процесс интерпретации и оценки научных позиций ученого, их новизны, убедительности, значимости для теории и практики.

Работа над научным стилем диссертации и автореферата, как справедливо пишет В.К. Харченко (13), не должна перекладываться на плечи научного руководителя или консультанта. Это самостоятельная работа исследователя, заинтересованного в том, чтобы его идеи были поняты и приняты.

Библиография

1. *Бордовская Н.В.* Диалектика педагогического исследования. - СПб., 2001.
2. *Герасимов И.Г.* Научное исследование. - М., 1972.
3. *Гинецинский В.И.* Основы теоретической педагогики. – СПб., 1992.
4. *Загузов Н. И., Писарева С.А., Тряпицына А.П.* Современные диссертационные исследования по педагогике. – М., 2003.
5. *Кантор И.М.* Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. – М., 1980.
6. *Колесникова И.А.* Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. - СПб., 1999.
7. *Лихачев Д.С.* Без доказательств. – СПб., 1996.
8. Педагогический энциклопедический словарь./ Под ред. Б.М. Бим-Бада. – М., 2001.
9. Познание в социальном контексте. – М., 1994.
10. *Сохор А.М.* Некоторые методологические вопросы теоретических исследований в педагогике // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке /Под ред. М.Н. Скаткина и Г.В. Воробьева. Т.2 - М., 1976.
11. *Тульчинский Г.Л.* О существенном /Мысль: Философия в преддверии XXI столетия. Сб. ст. – СПб., 1997.
12. Философско-педагогические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1981.
13. *Харченко В.К.* Как заниматься наукой. - Белгород, 1996.
14. *Швырев В.С.* Научное познание как деятельность. – М., 1981.
15. *Шпет Г.Г.* Философские этюды. – М., 1994.
16. *Эко У.* Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки /Пер. с ит. – СПб., 2004.

Глава 2

ОШИБКИ В ТЕКСТЕ ДИССЕРТАЦИИ И АВТОРЕФЕРАТА

Время проходит, но сказанное слово остается.

Л.Н. Толстой

В педагогике сложилась ситуация, спрогнозированная Воробьевым Г.В. еще в 1985 году, когда «воспроизводство старых знаний (в обновленной форме) значительно превосходит естественную норму преемственности, неизбежную при переходе от одной теоретической концепции к другой. В итоге получается не столько приращение нового научного знания, сколько увеличение информационных помех, стирающих границы между решенными и нерешенными проблемами» (3). Ежегодно увеличивающееся количество диссертационных исследований по педагогике привело к ситуации, адекватной явлению «критическая масса». В этой связи Фомичева И.Г. отмечает, что современная наука об образовании накопила огромную массу педагогических сведений как теоретико-методологического, так и прикладного характера, которая рискует стать критической вследствие невозможности ее продуктивного использования из-за разнородности и противоречивости многих педагогических идей, положений, концепций, категорий, терминов, технологий, процедур и методик.

Как отмечается на научных форумах многими учеными, уровень современных диссертационных исследований значительно упал. Массовый характер диссертационных исследований на практике обернулся большим числом ошибок, наиболее типичные из которых охарактеризованы в частных исследованиях и на всероссийских методологических семинарах в Москве (2002 г.), Волгограде (2003 г.), Санкт-Петербурге (2004 г.).

Многие современные ученые (Н.В. Бордовская, Н.Д. Никандров, В.В. Лаптев, О.Е. Лебедев, В.С. Леднев, А.А. Орлов, К.Д. Радина, В.А. Сластенин, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына, Д.И. Фельдштейн и др.) обращают внимание на следующие наиболее часто встречающиеся ошибки в диссертационных исследованиях по педагогике:

- чаще всего методологические и теоретические основания излагаются сами по себе, безотносительно предмета исследования или их взаимосвязь обозначается чисто словесно, и в дальнейшем не играет никакой роли в системе доказательств;
- при описании новизны результатов исследования нередко говорится о важности темы для науки и практики, о том, что она до сих пор не рассматривалась, но эти обстоятельства не характеризуют результат исследования, а скорее относятся к обоснованию темы;
- при формулировании новизны – повторение известных положений, которые уже взяты на вооружение педагогической наукой, доказательство уже доказанного;

- проблема исследования представляет собой субъективную проблему педагогической практики, уже решенную в науке и апробированную в рамках других практик;
- расхождение между поставленной проблемой и непосредственными целями исследования в ряде случаев проявляется в том, что в диссертации отсутствует ясное объяснение того, почему данную проблему нельзя решить на базе уже имеющихся знаний;
- наряду с прямым дублированием известных теоретических положений для педагогических исследований характерно получение известных результатов, изложенных в новой терминологии;
- в диссертациях идут нескончаемые «игры» в гипотезы, которые, как правило, банальны или же изначально становятся своеобразными синонимами исследования;
- характеристика достоверности и надежности научных результатов нередко снижаются из-за того, что методы исследования неадекватны его задачам и логике, не учитывают природу изучаемого объекта; зачастую это параметр исследования просто переписывается из одной диссертации в другую, не неся отпечатка выполненной работы;
- 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;
- иногда экспертная оценка подменяется простым рецензированием или авторитетным суждением компетентных лиц;
- не всегда проводится оценка диагностических возможностей выделенных единиц наблюдения, а математическая обработка таких единиц часто осуществляется без их предварительной проверки на однородность.

Ошибка, как известно, является результатом неправильного действия. **Какие неверные действия могут совершить исследователи, которые приведут к возникновению указанных и других ошибок?** Ответ на это вопрос лежит в пространстве возможных подходов к классификации ошибок. Е.В. Титова (7) предлагает рассматривать разные классы методологических ошибок, возникающих в результате нарушения правил или законов методологии научного познания.

Ошибки конструирования исследовательского аппарата, возникающие вследствие того, что исследовательский аппарат конструируется не *до* написания работы, а *после* в процессе ее оформления.

Ошибки определений, которые можно отнести к наиболее типичным. Данный класс ошибок вызван следующими причинами: а) нарушение логических правил формулировки определения, б) заимствование неточного (непродуктивного для данного исследования) варианта определения понятия из перечня уже существующих, в) подмена определения суждением, г)

неоправданное стремление «наполнить» уже устоявшееся определение понятия новым содержанием.

Ошибки анализа возникают в ряде случаев. Например, когда исследователь ошибочно принимает авторские суждения за определения понятия, доказанную истину и т.д. и начинает их анализировать, сравнивать, сопоставлять или, наоборот, пытаясь соотнести анализируемую работу со своим исследованием, «выдергивает» из контекста авторского текста суждение и строит на нем какие-либо теоретические конструкции зачастую искажающие смысл исходного суждения. В результате возникает ситуация, которую можно охарактеризовать как «сравнение несравнимого, сопоставление несопоставимого».

Можно обозначить также ошибки гипотез и прогнозов, систематизации, классификации, интерпретации, представления результатов.

Довольно часто встречаются **текстовые ошибки**. К ним относятся, прежде всего, ошибки конструирования предложений и понятий, ошибки выбора термина; двусмысленность, косноязычие; одушевление неодушевленного и т.д.

Так называемые **речевые ошибки** (или стилистические) порой не так безобидны, как это может показаться. Ошибка, допущенная в формулировке анкеты, приведет к искажению результата. Стилистически неточно построенное предложение может привести к искажению смысла. Текст является своеобразным шифром мыслей его автора. Поэтому, необходимо стремиться к избежанию текстовых ошибок с целью более точной расшифровки (наиболее приближенной к замыслу автора) текста его читателем.

Серьезные проблемы создают **этические ошибки**. К наиболее часто встречающимся, Е.В. Титова относит следующие: а) искажение идеи и позиции автора, произвол в трактовках (произвольная, вольная трактовка); б) некорректное цитирование; в) эклектика; г) историческая некорректность (7).

Значительная часть ошибок связана с недостаточно умелым представлением исследования в тексте диссертации и автореферата. Как справедливо отмечает Н.С. Чернякова (8), судьба объективированной, зафиксированной в научном тексте идеи или концепции самым непосредственным образом зависит от авторской формы выражения знания, поскольку проблема понимания индивидуальных особенностей теоретического языка и логики рассуждения автора оказывается подчас не менее сложной, чем та научная проблема, которую он решает.

Любая система научного знания существует и функционирует в научном сообществе в виде совокупности научных текстов. Научные тексты, отмечает Н.С. Чернякова, представляют основную форму объективации, опредмечивания научной мысли. Вне этой формы научное знание не может существовать как общественный феномен, не может сохраняться и передаваться в процессе научных коммуникаций. Д.С. Лихачев писал: «Хороший язык научной работы не заметен читателям. Заметной должна быть только мысль». К сожалению, не каждая диссертационная работа

написана доступно даже для подготовленного читателя. Иногда чтение текста сопровождается работой с несколькими словарями. Приходится неоднократно возвращаться к началу абзаца, параграфа, главы, сверять выдвинутую гипотезу с ходом исследования и т.п.

В качестве иллюстрации приведем примеры, взятые из авторефератов диссертаций, выполненных на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Это некоторые из положений, выносимых авторами на защиту.

Пример 1. «Государственно-общественная парадигма модернизации системы управления качеством образования предполагает переход на программно-целевую межинституциональную модель управления, реально обеспечивающую подход к образованию как к главному социальному ресурсу развития гражданского общества, приоритетной сфере социальной политики, открытой социально-педагогической системе, призванной и способной выполнять образовательную, культурную, здоровьесберегающую, социальнозащитную, реабилитационную функции».

Пример 2. «Изучение в материалах рассматриваемого периода генезиса экспликации природы методологии педагогики с опорой на разработанные нами модели - репрезентаторы методологического содержания положений и операциональной структуры новой версии диалектического материализма и современной общенаучной методологии, отчетливо демонстрируют, что наиболее адекватным является истолкование сущности педагогической методологии как органического единства ее логико-философской части, в которой обосновывается категориально-логическая форма воспитательно - образовательной реальности, идеалы, принципы, пути познания этой области действительности и собственно методологической составляющей, ориентированной на производство парадигм познавательной и практической педагогической деятельности, процедур демонстрации нормативной рациональности полученного знания. Игнорирование или недооценка в педагогических исследованиях рассматриваемого периода сущности взаимосвязи названных фрагментов фундаментальных оснований педагогики сдерживали выработку продуктивной метатеории этой специальной отрасли научного познания».

Думается, что у читателя найдется немало подобных примеров. Такие тексты сложны для понимания, при чтении необходимо несколько раз возвращаться к началу фразы и поэтому закономерно возникают трудности в оценке качества проведенного исследования.

К сожалению, не всегда сам диссертант осознает значимость собственно текста научной работы. Видимо, это обусловлено постепенно сложившимся устойчивым мнением, что текст диссертации читает ограниченный круг заинтересованных лиц, а «текст автореферата не позволяет изложить все результаты исследования в силу своего ограничения в объеме». Так обычно указывают соискатели в своих ответах на вопросы и замечания, сформулированные в отзывах об автореферате. Поэтому и не

стремятся авторы в коротком автореферате отшлифовать все фразы, еще раз перепроверить смысл выражений, использовать все возможности этого жанра научных текстов.

Иногда диссертант не умеет толково изложить на бумаге собственное исследование, т.к. не владеет специальными коммуникативными умениями, характеризующими его как начинающего ученого. К этим умениям могут быть отнесены следующие: владение специальной научной терминологией; умения аргументации, доказательства, обобщения, сопоставления; умения четкого изложения мысли в письменном тексте и т.п.

Примером может служить фрагмент, заимствованный нами из автореферата кандидатской диссертации по педагогике. Автор обращается к проблеме взаимодействия субъектов образовательного процесса и определяет проблему исследования следующим образом – теоретическое обоснование и практическая реализация технологии организации взаимодействия преподавателя и студентов, которая бы соответствовала особенностям инновационного образовательного процесса педагогического вуза. У читателя возникает вопрос: а в чем собственно состоит проблема? Обращение к цели исследования только усиливает недоумение, т.к. цель формулируется практически зеркально проблеме – теоретическое обоснование и практическая реализация технологии организации взаимодействия преподавателя и студентов, соответствующей особенностям инновационного образовательного процесса педагогического вуза. Совершенно очевидно, что цель не должна дублировать проблему, она должна раскрывать путь ее решения. В данном случае из-за того, что проблема четко не сформулирована, произошла подмена цели. Теоретическое обоснование предполагает выдвижение совокупности взаимосвязанных убедительных доводов, доказательств чего-либо, например, правомерности существования какой-либо идеи. Что хочет теоретически обосновать автор данной работы? Судя по цели, технологию взаимодействия преподавателя и студента. Но что именно подлежит обоснованию, автор указывает в одной из задач - теоретически обосновать особенности организации взаимодействия преподавателя и студентов в инновационном образовательном процессе педагогического вуза. Требуют ли особенности организации взаимодействия теоретического обоснования? К сожалению, далее в этом автореферате ответ на это вопрос найти не удалось, т.к. автор не дает не только теоретического обоснования особенностей указанного взаимодействия, но даже не охарактеризовывает сами особенности. Можно предположить, что описанная в примере ошибка формулировки проблемы исследования, является коммуникативной, т.к. автор использовал известные слова, не задумавшись над их истинным назначением в исследовании. А если это ошибка методологическая? Но ответ на этот вопрос нужно искать уже в тексте диссертации.

Практически во всех методических, учебных и учебно-методических пособиях, посвященных выполнению диссертационной работы, есть параграфы или подпараграфы, в которых рассматриваются вопросы, связанные с изложением хода и результатов исследования на бумаге. Надо

сказать, что авторы выводят на первый план разные проблемы, связанные с описанием исследования. Обратим внимание на некоторые из проблем, представляющих, на наш взгляд, интерес для авторов исследований.

Анализируя вопросы языка диссертационной работы и литературного стиля ее изложения, Б.А. Райзберг (5) выделяет *стилистические пороки*, встречающиеся в работах рассматриваемого жанра:

- Общее падение культуры речи, письма, тяготение к утилитаризму, засорение лексики модными «новообразованиями», многословие, неграмотное и не к месту употребление иностранных слов. В качестве примера приведем фрагмент из автореферата: «серьезной эрозии подверглись функции государства по контролю качества, что создало благоприятный фон для функционирования рыночных механизмов...».
- Стремление к вычурной, абстрактно-научной, понятной узким специалистам речи. Б.А. Райзберг называет это явление «научным снобизмом», стремлением подчеркнуть свою причастность к узкому клану, «секте посвященных». Примером данной ошибки может служить следующий фрагмент: «Рассматривая предложенные критерии как комплементарные, так как они детерминированы ценностно-смысловым самоопределением субъектов педагогического процесса или ценностными ориентациями, лежащими в основе педагогических явлений и процессов, автор предполагает правомерным постановку задачи разработки целостного подхода к анализу педагогической действительности, системообразующим элементом которого выступает аксиологическая составляющая».

Наличие этих и подобных ошибок в тексте свидетельствует о стремлении авторов исследований за внешними эффектами изложения скрыть внутренние проблемы своего исследования.

Следует отметить, что вопросы стиля довольно часто становятся предметом обсуждения в методической литературе. В частности, Ю.Г. Волков (1) рассматривает следующие *способы изложения* диссертационного материала:

- в виде развернутого доказательства сформулированной в начале работы гипотезы, когда вся диссертация представляет собой как бы расширенное подробное единое доказательство;
- вначале формулируется задача исследования, а затем начинается движение от нее к конечному выводу;
- от общих аксиоматических положений к анализу частных случаев (т.е. дедуктивным путем);
- от эмпирических случаев, экспериментальных данных к теоретическим обобщениям (т.е. индуктивным путем);
- в виде описания, когда автор старается скорее показать факты, чем сделать из них широкомасштабные выводы;
- с использованием хронологического способа изложения, когда научные факты излагаются в определенной временной последовательности.

Рассуждая дальше о культуре языка исследователя, Ю.Г. Волков называет следующие *характеристики научного текста*:

- *Формально-логическое изложение материала*, т.е. построение изложения в форме рассуждений и доказательств. Автор связывает данное требование с требованиями «академического этикета», требующего исчерпывающей доказательности выдвинутых соискателем положений, смысловой законченности, целостности и связности текста.
- *Прагматическая направленность на конечный результат*, предполагающая построение максимально точных, лишенных стилистических украшений фраз. Научный текст диссертации не требует художественности, эпитетов и метафор, эмоциональных средств выражения, но в нем должны употребляться специальные термины в их точном значении, умело и к месту. Нельзя смешивать терминологию различных наук.
- *Синтаксический строй текста, логическая цельность и связанность его частей* требует широкого использования сложных предложений, которым присуща разветвленная синтаксическая структура с обилием связок и союзов. Превалируют сложноподчиненные предложения, поскольку они более гибко отражают логические связи внутри текста. Автор отмечает, что не следует понимать требования простоты и ясности изложения как призыв максимально упростить синтаксис.
- *Стиль диссертации – это стиль безличного монолога*, лишенного эмоциональной и субъективной окраски. Благодаря такому стилю создается впечатление, что мнение автора как бы имплицитно подкрепляется мнением стоящих за ним людей – научного коллектива, школы или направления.
- *Принцип точности научной речи*, предполагающий отсутствие лексических ошибок, соответствие требованию единства терминологии.
- *Ясность и краткость изложения*.

Этот перечень требований Ф.А. Кузин (2) расширяет еще одним, не менее важным, требованием – *объективностью изложения*. Это основная черта научной речи, вытекающая из специфики научного познания, стремящегося установить научную истину. Объективность в изложении достигается наличием в тексте вводных слов и словосочетаний, указывающих на степень достоверности сообщения. Благодаря таким словам тот или иной факт можно представить как вполне достоверный (*конечно, разумеется, действительно*), как предполагаемый (*видимо, надо полагать*), как возможный (*возможно, вероятно*). Обязательным условием объективности изложения материала является также указание на то, каков источник сообщения, кем высказана та или иная мысль, кому конкретно принадлежит то или иное выражение.

К сожалению, далеко не всегда авторы диссертаций учитывают эти требования, предъявляемые к тексту, в своих исследованиях. Анализ целого ряда исследований показал, что некоторые диссертации написаны небрежно, без должного внимания к языку, манере и логике изложения, эстетике, стилю,

культуре письменного текста. Обратим внимание на обнаруженные *ошибки и недочеты*:

Стремясь отдать дань композиционным формам, авторы иногда используют *неинформативные формулы*, например, «в заключении приведены обобщенные результаты исследования, которые позволяют сделать вывод о том, что исходные гипотетические положения подтверждены».

Практически постоянным стало *формальное описание* такого *параметра* исследования как *достоверность*. Зачастую из одного автореферата в другой переписывается клише, которое может быть применено к любому исследованию, и не иметь отношения к данной работе. Примером может служить следующий вариант: «Достоверность основных положений и выводов исследования обеспечивается непротиворечивостью реализации выбранных методологических подходов, логикой построения работы, адекватностью комплекса методов исследования целям и задачам исследования».

В диссертациях встречается *недостаточно логически и теоретически продуманная разбивка текста на предложения и абзацы*. Выше мы привели пример положения, вынесенного на защиту и состоящего из одного предложения, располагающегося на 11 строках (пример 2). Такие длины в тексте чрезвычайно затрудняют понимание мысли автора. Не менее сложным оказывается обратный процесс – расшифровка мысли автора. Примером может служить формулировка следующего положения, вынесенного на защиту: «Требования, показатели презентации и методика выявления типичных особенностей описания эмпирических методов в научно-педагогических исследованиях, обеспечивающие объективную оценку методологической культуры и открывающие направления усиления исследовательской подготовки в области использования эмпирических методов». Что здесь вынесено на защиту? Практически за каждым смысловым словосочетанием стоит целый ряд вопросов.

Довольно частым стало *употребление выражений, не имеющих смысла*, например: управление эффективностью обучения (как можно управлять эффектом от чего-либо?); оценка ответственности образовательной системы (ответственность – это качество субъекта, но не объекта); наиболее апробированный способ (у апробации нет меры наиболее или наименее); достижение индивидуального прогресса (прогресса достичь нельзя, это бесконечный процесс); и т.п. Что это? Речевые ошибки или непонимание смысла описываемых явлений?

В условиях свободного доступа к зарубежным источникам в отечественную педагогику стали интенсивно вводиться *иностранные термины, которые вытесняют устоявшуюся отечественную научную лексику*. А.М. Новиков замечает в связи с этим, что «в последнее время широко распространилось словосочетание "когнитивная деятельность", что выдается за новизну, хотя в русском языке давно используется словосочетание "познавательная деятельность". Точно так же "креативная

деятельность", которая сегодня фигурирует в десятках диссертаций как новое направление исследований, хотя фактически это синоним давно известного в российской психологии и педагогике понятия "продуктивная деятельность", понимаемого как деятельность, направленная на создание принципиально нового продукта — субъективно нового или объективно нового (в последнем случае продуктивная деятельность является по определению творчеством). То же относится к "философии образования" и многим другим понятийно-терминологическим "новациям", которым, очевидно, диссертационные советы должны поставить надежный заслон» (4).

В последнее время соискатели ученых степеней используют в своих диссертациях и авторефератах понятия, относящиеся к *научным подходам в исследовательской работе*. Однако, *не всегда подобные обоснования обдуманны*. Например, в одной из работ автор пишет: «Теоретико-методологическую основу исследования составляет ориентационно-деятельностный подход с опорой на базовые и смежные теории и концепции...». Возникает ряд вопросов: есть ли необходимость опираться на базовые теории? Как можно опираться на смежные теории? Смежные по отношению к каким? В каком соотношении, по мнению автора, находятся подход, концепция и теория? Другой вариант: «Теоретико-методологическую основу исследования составляют... индивидуальный и системный подходы...». Автор не учел, что индивидуальный подход – это подход к организации деятельности субъекта, а системный – это подход к изучению педагогической реальности. Что же в результате является основой исследования? Зачастую в диссертациях указывается большое число используемых подходов, при этом автор не объясняет, каким образом он их использовал.

Довольно часто соискатели ставят в один ряд *апробацию и внедрение* результатов своего исследования. Хотя эти понятия нельзя назвать синонимами. Апробация – это испытание (одобрение, утверждение) разработанных материалов в условиях, наиболее приближенных к реальности, и принятие решения об их внедрении (или невнедрении) в массовую практику. Внедрение – это специальный законодательный акт, который разрешает использование тех или иных разработок в практической деятельности. Внедрение может быть осуществлено на уровне государства, региона, отрасли, предприятия, учреждения, но везде необходимы решения соответствующих органов управления. Зачастую в текстах авторефератов и диссертаций пишут, например, так: «Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись через публикации, участие автора в работе конференций, практической работе в качестве учителя в школах...». Через публикации может осуществляться распространение результатов, через участие в работе конференций возможно обсуждение результатов и распространение тоже. И только через собственно практическую работу возможна апробация результатов, но это еще необходимо обосновать.

Приведенный нами перечень ошибок в текстах диссертаций и авторефератов далеко не полный. Мы стремились акцентировать внимание читателя на наиболее типичных из них.

В заключение отметим, что объяснение возрастающему числу ошибок может быть следующим. Наблюдается слишком быстрое «вхождение в науку», неоправданно быстрая подготовка и защита кандидатских и докторских диссертаций, что не способствует развитию исследовательской культуры научных кадров. И хотя формальные требования в большинстве диссертаций соблюдаются, постановка проблемы и формулировка задач, новизна, положения, выносимые на защиту, научный текст диссертации нужных размеров, апробация, авторитетные отзывы и пр., но в ряде случаев «научная работа проводится некачественно, исследование нередко имитируется» (6), следствием этого является «размытость» получаемых результатов.

Библиография

1. *Волков Ю.Г.* Диссертация: Подготовка, защита, оформление: практическое пособие / Под ред. Н.И. Загузова. – М.: Гардарики, 2001.
2. *Кузин Ф.А.* Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты: Практическое пособие для аспирантов и соискателей ученой степени. – 6-е изд., доп. – М.: Ось-89, 2003.
3. Методологические проблемы развития педагогической науки /Под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985.
4. *Новиков А.М.* Количество и качество педагогических диссертаций в России // Педагогика. – 2004. - № 6. – С.50-57.
5. *Райзберг Б.А.* Диссертация и ученая степень: пособие для соискателей. М.: ИФРА-М, 2003.
6. Резолюция научно-практической конференции «Методология психологического и педагогического исследования» (г. Москва, 4 октября 2002 г.) / Вестник диссертационного совета – СПб. – Тюмень: №1, 2003.
7. *Титова Е.В.* Методологические ошибки в педагогических исследованиях // Северо-запад России: педагогические исследования молодых ученых: Материалы региональной научной конференции «Исследовательская культура: методы, приемы, процедуры» 22 апреля 2005 г. / Под ред. А.Г. Козловой, Буториной Т.С., Тряпицыной А.П. – Вып. 2. – СПб.: ООО Нестор, 2005.
8. *Чернякова Н.С.* Наука как феномен культуры: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУЦ им. А.И. Герцена, 2001

Глава

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ: ЯЗЫК ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И АНАЛИЗА

Истины плодотворны только тогда,
когда между ними есть внутренняя связь.

Пуанкаре

Современные диссертационные исследования по педагогике в подавляющем большинстве сочетают в себе теоретический анализ поставленной проблемы и эмпирические исследования, призванные подтвердить теоретические рассуждения и выводы.

С философской точки зрения **эмпирический** и **теоретический** типы исследовательской деятельности различаются по предмету и методам исследования. Эмпирическое исследование ориентируется на непосредственное изучение явлений, теория же ориентируется на уровень сущности и объективной закономерности в изучаемом процессе, явлении. Эмпирическое исследование в качестве методов использует реальное наблюдение, реальный эксперимент, различные способы описания реальных явлений и т.д. На теоретическом уровне применяют методы идеализации, исторический и логический; методы восхождения от абстрактного к конкретному, аксиоматический, гипотетико-дедуктивный и пр.[7].

Язык исследования в широком смысле – это *система знаков и набор используемых терминов и понятий (словарь)*, а также *правила их употребления и интерпретации («грамматика»)*, кроме того, имеют значение и *стиль изложения, его порядок*, и используемые *специальные формы представления* (таблицы, графики, математические формулы, цитаты, рисунки, фотоматериалы и пр.).

Традиционно эмпирическое исследование в педагогике ассоциируется с исследованием количественным, с измерением тех или иных характеристик педагогических процессов и явлений. Количественное исследование требует владения определенной терминологией, но не только: оно предполагает достаточно определенную строгую логику построения исследования, наиболее четко выраженную в таком понятии, пришедшем из социологии, как «программа исследования».

Такой подход соответствует естественнонаучному методу исследования (в широком смысле метод – путь, способ познания), для которого **главная цель – познание истины**. Здесь «истина» – *закономерность или закон, справедливый не для единичного, уникального объекта, а для явления, в той или иной степени массового, распространенного*. Работая в этом ключе,

исследователь пытается отыскать закономерность, которую затем можно было бы использовать в других аналогичных ситуациях. Он старается быть вне ценностей, беспристрастным. Установление закономерности часто требует «измерения» каких-то свойств, **количественных расчетов и математического аппарата** для обработки. Но главная сущность парадигмы естественных наук состоит в том утверждении, что **все гипотезы надо проверять опытным**, экспериментальным путем [1].

Обоснованно считается, что при рассмотрении крупных систем, макро-процессов, наиболее адекватен достаточно разработанный инструментарий количественных методов, включающих массовые опросы, тестирование, использование баз данных образовательной статистики.

Чем выше уровень изучаемой системы, тем более адекватными являются количественные методы, которые достаточно «алгоритмизированы» в плане последовательности этапов и имеют достаточно определенный язык представления данных.

Однако сегодня все чаще ученые чувствуют недостаточность макро-методов. Новая социальная реальность, характеризующаяся распадом одних и появлением других социальных реалий, требует их глубинного нетрадиционного изучения новыми инструментами. Данные больших массовых опросов и других количественных методов не позволяют «ухватить» и проанализировать изменяющуюся социальную ткань, так как новое появляется первоначально в форме единичного или отклонений от норм. Это объясняет, почему в последние годы все чаще социальные исследования обращаются к **качественным методам**.

Этот процесс начинает захватывать и педагогику, однако здесь качественные методы еще не завоевали прочных позиций. Спор о самом определении качественного исследования ведется учеными до сих пор. Нам представляется обоснованным соотнесение качественного исследования с методами гуманитарных наук.

Путь гуманитарных наук – **стремление к познанию смысла**, опирающееся на **традиции и идеалы** [1]. Здесь немислимо отделить ученого от его ценностных ориентаций, установок, преданности какой-либо традиции. В гуманитарных науках возможно изучение уникального единичного объекта, проникновение в «суть» и смысл – не путем количественных измерений, а на качественном уровне – путем описания явления и встраивания его в свою систему, осмысление, открытие смысла. Предмет изучения гуманитарных наук – текст (в широком понимании), а любой текст в принципе допускает бесконечное число интерпретаций. Поэтому гуманитарные науки **интерпретативны** по своей сути.

Гуманитарным наукам адекватны методы, где мы не производим операций сравнения по типу «больше-меньше», количественных измерений. Эти методы условно называются качественными (например, исследование биографий конкретных людей, лонгитюдное исследование одного ученика на протяжении всей его школьной жизни, анализ уникального исторического документа и пр.).

Наиболее глубокие различия в подходах к изучению социально-педагогической реальности связаны с **целью исследования**, которая в большинстве случаев может быть кратко сформулирована как **описание, объяснение или понимание**. Именно здесь происходит «водораздел» между «количественной» и «качественной» методологией [12].

«Количественная» методология позволяет решать задачи объяснения явлений и процессов, происходящих не в единичном случае, а в некоторой совокупности случаев, «качественная» методология ставит задачи понимания. Описательные цели могут быть достигнуты в рамках обеих методологий. Каждая методология работает с эмпирическими данными, но имеет свои особенности языка их представления, поэтому целесообразно в данной главе разграничить эти два принципиальных подхода и рассмотреть отдельно их особенности с точки зрения языка исследования.

В педагогике сегодня мы наблюдаем противоречивое сочетание естественнонаучного и гуманитарного подходов, количественных и качественных методов.

Противоречие современных педагогических исследований заключается в том, что сегодня в научно-педагогическом сообществе приоритетны идеи гуманизации и гуманитаризации, что «подталкивает» аспирантов к выбору соответствующих теорий в качестве методологических оснований своего исследования и к собственной рефлексии над ключевыми вечными вопросами педагогики – о целях и смыслах образования. Гуманитарные смыслы не могут быть «доказаны» количественными методами обработки и представления эмпирических данных. Здесь более уместен теоретико-философский подход. Возможно, педагогика из всех наук о человеке ближе других располагает к философии, являющейся сугубо гуманитарной наукой.

С другой стороны, форма построения диссертации по педагогике [4] подчиняется скорее логике естественнонаучного исследования (или количественного социологического исследования) с априорным выдвиганием гипотез и их проверкой на практическом уровне или в эксперименте.

Диссертант должен осознавать, *в логике какого подхода он реально работает*, и соответственно сделать выбор формы представления своих данных, в том числе эмпирических.

Если рассматривать «классическое» диссертационное исследование по педагогике, цель которого – обоснование какой-либо новой методики, призванной улучшить какой-то значимый показатель учебно-воспитательного процесса, то такое классическое исследование, действительно, должно включать эмпирическую проверку результативности новой методики на некоторой выборке, причем с достаточно строгим аппаратом обоснования ее переносимости на более широкую совокупность.

В таких исследованиях формулируется достаточно четкая гипотеза, которая должна быть эмпирически проверена.

Однако недостатком многих педагогических диссертационных исследований является то, что при такой традиционной постановке описание эмпирических данных, их анализ не соответствует стандартам естественнонаучных или социологических количественных исследований.

Зачастую педагог, проводя количественную эмпирическую проверку гипотезы, не владеет основными понятиями и принципами количественного исследования, а просто приводит некие численные показатели, якобы подтверждающие гипотезу.

Поэтому вначале рассмотрим более подробно принципиальные моменты представления и анализа эмпирических данных в количественном исследовании, а затем – особенности языка описания эмпирических данных при использовании качественных методов.

1. Особенности количественного исследования и его языка

Как уже отмечалось, количественные исследования – это исследования свойств не единичного объекта, а некоторой изучаемой совокупности объектов, называемой **генеральной совокупностью** (примеры генеральных совокупностей - школьники Санкт-Петербурга, учащиеся выпускных классов, учителя школ города, студенты гуманитарных вузов и т.п.). Если генеральная совокупность велика, мы не можем изучить всех, то мы делаем **выборку**, и должны быть уверены, что результаты, полученные на выборке, можем перенести на всю генеральной совокупности.

Для этого мы должны разработать стратегию, часто называемую *процедурой формирования репрезентативной выборки*, с помощью которой можно решить, *сколько объектов нужно изучить и как следует их отбирать* [6].

Репрезентативная выборка – это такая выборка, в которой все основные признаки генеральной совокупности представлены приблизительно в той же пропорции или с той же частотой, с которой данный признак выступает в этой генеральной совокупности. Иными словами это часть, которая по своей структуре является **микромоделью целого**.

Иногда поступают следующим образом: выделяют некоторые наиболее важные для анализа параметры и пытаются сформировать выборку так, чтобы по каждому из этих параметров состав обследуемых примерно соответствовал пропорциям в генеральной совокупности. Например, при проведении массового опроса старшеклассников Санкт-Петербурга мы пытаемся сформировать выборку так, чтобы в ней учащиеся школ разных типов были представлены в пропорции, примерно соответствующей общегородской. То же самое касается района проживания опрашиваемых, их пола и т.д.

Часто в педагогических исследованиях используются другие виды выборок, например, исследователь просто выбирает те объекты, которые ему доступны. Тогда он должен обосновать, по какой причине он считает их типичными или репрезентативными, на какую совокупность можно будет распространить полученные в исследовании выводы. К сожалению, очень распространенной ошибкой педагогических диссертационных исследований является простое игнорирование данной проблемы, когда изучаются «свои данные» (учителя или ученики одной своей школы, процесс освоения учебного материала по новой методике в одном, «своем» классе и т.п.) и на основании полученных эмпирических данных делается заключение о школьниках «вообще», в целом об учителях и т.д. Такой перенос неправомерен. В строгом исследовании после проведения измерений свойств выборочных объектов с помощью статистического аппарата делаются какие-то выводы о свойствах генеральной совокупности. Вопрос о том, каков при этом может и должен быть размер репрезентативной выборки, осуждался нами в пособии, посвященном анкетному опросу [2].

В исследованиях количественного типа применяется какая-то методика **измерения для выяснения свойств каждого объекта. Измерение** - выражение характеристик социально-педагогических объектов и взаимоотношений между ними в виде числовых значений. Процедура измерения **четко фиксируется**, так что для всех объектов она одинакова. Она должна быть описана в диссертации.

Самая первая сложность, с которой сталкивается исследователь в социальных (в частности, педагогических) исследованиях, - это необходимость **перевода сложных и неоднозначных понятий**, описывающих изучаемые явления, **в набор характеристик, которые можно измерить**, и которые бы в совокупности соответствовали выбранным понятиям.

Если мы в состоянии сделать это для некоторого понятия, то говорят, что понятие имеет **эмпирические референты**: оно относится к тому, что можно прямо или косвенно наблюдать и измерять. Поиск эмпирических значений понятия называют его *эмпирической интерпретацией*, а определение понятия через указание правил фиксирования соответствующих эмпирических признаков – *операциональным определением*.

Иными словами, сформулировав проблему, исследователь должен очень внимательно изучить, что же имеется в виду под каждым используемым им понятием, и попытаться перевести их на язык измеряемых показателей.

Последовательность действий при операционализации [13]:

1. Теоретическая работа: анализ литературы, уточнение смысла понятия в рамках какого-то теоретического подхода; выбор своего «рабочего определения»

2. Создание «образа» изучаемого понятия, представление понятия в каких-то «зримых проявлениях»

3. Построение более упорядоченной системы характеристик, свойств этого «образа»

4. Выбор прямых показателей каждой из характеристик и переход к операционным уточнениям: каким конкретно методом можно зафиксировать то или иное свойство.

Таким образом, в процессе логического анализа происходит перевод теоретических (абстрактных) понятий в операциональные, при помощи которых составляется инструментарий для сбора эмпирических данных. В этом состоит значительная часть работы над первой (методологической) частью программы исследования.

Вторая (процедурная часть) программы исследования включает методику и технику исследования, т.е. описание способов сбора, обработки и анализа информации.

В зависимости от специфики объекта осуществляется выбор методов сбора информации - наблюдения, анкетирования, тестирования и т.д. и на этой основе разрабатывается инструментарий исследования (конкретные анкеты, опросные листы, тесты, карточки наблюдения и др.). Описание методов сбора информации предполагает **обоснование избранных методов, фиксацию основных элементов инструментария и технических приемов работы с ними**. Описание способов обработки и анализа информации предполагает указание, каким образом это будет производиться, с использованием каких статистических методов и компьютерных программ.

К сожалению, часто в педагогических диссертациях ограничиваются перечислением использованных методов эмпирического исследования, но не приводят ни их обоснования, ни описания способов статистической обработки.

Диссертант, проводящий количественные исследования, должен понимать значения таких терминов, как «валидность» и «надежность» измерения.

Для обозначения *степени соответствия измерений понятиям, которые эти измерения должны отражать, используется термин «валидность»*. Утверждать, что измерение валидно – значит утверждать, что с помощью данного измерения мы действительно измеряем то, что предполагали измерять. Обеспечение валидности часто считается *основной проблемой, связанной с измерением в социальных науках*. Валидность создаваемого инструмента измерения всегда в известной мере гипотетична, но исследователь должен попытаться обосновать валидность своих измерений.

Другой проблемой, связанной с измерениями в социально-педагогических исследованиях, является проблема их надежности. Под **надежностью измерения** понимается *устойчивость получаемых с его помощью значений*. Если при неоднократном применении некоторого измерения один и тот же объект не получает одного и того же значения, это измерение является *ненадежным*.

Кроме того, в количественных исследованиях существует проблема ошибок измерения. Систематические ошибки могут возникать из-за недостатков измерительного инструмента (анкеты, теста, правила проведения наблюдения и т.д.). Случайные ошибки обусловлены преходящими, ситуационными факторами. Источники ошибок должны быть выявлены в процессе **тестирования и пилотажного исследования**.

Существуют определенные методы выявления ошибок и установления надежности измерения, например, метод неоднократного тестирования, когда разработанный инструмент неоднократно опробуется на одной и той же тестовой группе в разное время, в различных условиях; возможно тестирование на различных группах.

Важно то, что надежность (и, насколько это возможно, валидность) инструментария измерения необходимо установить *до того, как будет начато исследование*. Это требует проведения *пилотажного исследования*, предназначенного исключительно для оценки самого измерительного инструмента, который будет использован в исследовании. В педагогических диссертационных работах редко отражается этот важный момент, что, к сожалению, может свидетельствовать о том, что во многих случаях пилотажные исследования просто не проводятся.

Представление количественных данных оперирует понятием **шкалы или уровня измерения**. Перечислим вкратце понятия, которые диссертант должен правильно понимать и адекватно использовать в исследовании.

Все процедуры измерения предоставляют некие средства упорядочения, сравнения явлений или исследуемых свойств объекта. Вместе с тем одни процедуры дают возможность выявить более тонкие и детальные различия между явлениями, чем другие. Поэтому говорят о различных уровнях измерения: *номинальном, порядковом и интервальном* [6]. В литературе можно встретить понятие *измерительной шкалы*, что является синонимом уровня измерения.

Номинальное измерение (шкала наименований или номинальная шкала) – это простое наименование объектов в соответствии с заранее заданной схемой классификации. Например, национальность обычно «измеряется» на номинальном уровне посредством классификации людей на русских, англичан, немцев и т. п. Это измерение не позволяет упорядочивать всех людей по данной шкале. Использование номинального измерения всего лишь дает *возможность объединить объекты в классы*, которые не пересекаются и в совокупность исчерпывающи. По таким шкалам можно судить об отношениях равенства и неравенства. Примеры номинальных шкал, часто использующихся в социально-педагогических анкетных опросах: тип образовательного учреждения, преподаваемый педагогом предмет, пол респондента, место жительства и т.д.

Порядковые измерения (или порядковая шкала) дают возможность *упорядочивать, или ранжировать, явления по степени выраженности свойства или признака*. «Располагая порядковым измерением, мы можем сказать, какие объекты характеризуются большим (или меньшим)

количеством измеряемого свойства по сравнению с какими-то другими объектами; мы можем также расположить объекты по порядку в зависимости от количества того свойства, которое их характеризует» [6]. Примеры порядковых шкал – ранг, рейтинг того или иного объекта, оценка по 3-х или 5-балльной системе и т.п.

Интервальное измерение позволяет сказать, *насколько* большим или меньшим количеством измеряемого свойства одни объекты характеризуются по сравнению с другими. Интервальное измерение основано на представлении о *существовании некоторой стандартной единицы измеряемого свойства*. Оно несет информацию о «расстоянии». Примеры интервальных шкал – *доход, возраст*.

Уровень измерения существенно определяет возможности последующей статистической обработки материала. Строгое проведение обработки эмпирических данных предполагает, что для оценки порядковых данных будут использоваться одни статистические процедуры и критерии, для оценки интервальных данных – другие. Этот аспект очень редко находит отражение в диссертациях по педагогике.

Чаще всего эмпирические данные в диссертационных исследованиях по педагогике приводятся в виде таблиц **простых распределений** (гистограмм) какого-либо показателя. В последнее время распространенным стал способ представления таких данных в виде столбчатых, круговых или иных диаграмм.

Конечно, по виду гистограммы мы можем сказать, какое значение данного показателя наиболее часто встречается, какое – встречается очень редко (в нашей выборке) и т.п. Однако такой анализ малопродуктивен. Анализ простых распределений отдельных признаков будет более осмысленным, если имеются некоторые «эталоны» для сравнения полученных результатов. Например, мы можем сравнивать результаты наших измерений с результатами, полученными с применением того же инструмента, но другим автором, в другое время, в другом регионе и т.п. Иными словами, сравнивать результаты, полученные на разных выборках.

При этом обычно мы ищем различия в результатах, полученных на разных выборках, и если такие различия есть, это может свидетельствовать о том, что какие-то факторы, отличающие рассматриваемые выборки друг от друга, связаны (возможно, даже являются причиной) выявленных различий в значениях рассматриваемого показателя.

Часто в педагогических диссертациях различия в распределениях между двумя выборками являются основаниями для неоправданно категоричных выводов. Рассмотрим пример.

В классе 11«А», где проводилась профориентационная работа по определенной методике, 63% учащихся ответили, что считают себя хорошо подготовленными к учебе в вузе, в классе 11 «Б», где такая работа не велась, только 41% учащихся оценили свою подготовку хорошей. Как правило, из таких данных делается вывод, что профориентационная работа по

рассматриваемой методике способствует лучшей подготовленности учащихся к учебе в вузе.

Очевидно, что такой категоричный вывод из рассматриваемых данных делать нельзя.

Во-первых, кроме указания на полученные различия (в процентах, в средних величинах и т.п.), **необходимо ответить на вопрос: насколько достоверны, неслучайны эти различия?**

На подобный вопрос нужно давать ответ в каждом случае, когда мы сравниваем два распределения. Очевидно, что степень достоверности зависит от того, *насколько различаются* распределения в двух выборках, но не в меньшей степени и от *объемов этих выборок*. Предположим, что в приведенном примере в опросах в классах 11 «А» и 11 «Б» участвовали около 20 человек из каждого класса. Интуитивно понятно, что тогда даже такие значительные различия в процентах могут быть случайными.

Для того, чтобы оценить достоверность различий двух распределений, используют **статистические критерии**. Для сравнения двух эмпирических распределений номинальных или порядковых признаков могут использоваться «Критерий χ^2 Пирсона», «Критерий λ Колмогорова», «Критерий ϕ Фишера» и некоторые другие статистические критерии. Часто используемые в биологических, психологических исследованиях параметрические критерии (например, критерий « t » Стьюдента), далеко не всегда оказываются адекватным в педагогических исследованиях, т.к. параметрические критерии предполагают определенный вид распределений исследуемых величин, например, нормальное распределение. По нормальному закону могут быть распределены такие «непрерывные» величины, как рост, вес, иногда – результаты тестирования по очень дробной шкале (скажем, 100-балльной) и пр. Педагог-исследователь, если и не обязан знать все тонкости статистики, то он должен, работая с эмпирическими данными в количественном исследовании, понимать, что они требуют статистической обработки и при необходимости обращаться к справочной литературе или к соответствующим специалистам.

Возвращаясь к рассмотренному выше примеру, отметим, что даже если по статистическим критериям различия оказались достоверными, из этого еще не следует, что именно рассматриваемая методика профориентационной работы *является причиной* лучшей подготовленности учащихся класса «А». Дело в том, что вклад в подготовленность вносят многие факторы: профиль класса, материальный и образовательный уровень семьи, личности учителей, уровень преподавания по разным предметам, неформальные лидеры коллективов и пр.

Для того, чтобы разобраться с этой проблемой, рассмотрим различия в понятиях **«корреляционное исследование»** и **«эксперимент»**.

Если взять современный западный учебник по социальной психологии [5], то в разделе методов эмпирических исследований указываются два основных метода исследования:

- корреляционное исследование;
- эксперимент.

В педагогике термин «корреляционное исследование» практически не применяется, а словом «эксперимент» называют почти все что угодно, и это зачастую ведет к недопониманию принципиальной разницы этих двух методов (которые реально используются в педагогических исследованиях), к смешению этих понятий и соответственно к ошибкам при анализе данных.

Корреляционное исследование устанавливает **взаимосвязь** (correlation) между различными показателями, факторами. Обычно проводится в естественных условиях. Частные методы – наблюдение, опрос, тесты и т.п.

Для анализа взаимосвязи двух признаков рассчитываются **коэффициенты связи (корреляции)** – показатели взаимозависимости признаков.

Коэффициент связи – это показатель, который обозначает степень возможности определения значений одного признака, базируясь на значении другого. Чем больше коэффициент, тем сильнее связь и, следовательно, выше возможности прогноза. Значения коэффициента колеблется в пределах от 0 до 1 или от –1 до 1. Значения, близкие к +1 или к -1, характеризуют сильную связь, а значения, близкие к 0, – слабую. По направлению связь может быть положительной или прямой (коэффициент имеет положительный знак) и отрицательной или обратной (коэффициент имеет отрицательный знак).

Принято считать, что связь:

- сильная при коэффициенте корреляции $r > 0.70$
- средняя при $0.50 < r < 0.69$
- умеренная при $0.30 < r < 0.49$
- слабая при $0.20 < r < 0.29$
- очень слабая при $r < 0.19$

Расчет коэффициентов можно провести с помощью прикладных компьютерных программ по статистике. Анализ корреляций иногда приводят в педагогических диссертациях, но редко учитывают следующий нюанс. При малых выборках даже сильная корреляция может оказаться недостоверной, в то же время при больших объемах выборки и слабая корреляция может оказаться достоверной, значимой.

При анализе корреляций важно помнить, что корреляционное исследование не отвечает на вопрос «почему», что является причиной, что следствием.

Например, при исследовании взаимосвязи самооценки учащихся и их успеваемости была установлена достоверная и относительно сильная положительная связь [5]. Недобросовестный исследователь может из этих данных сделать определенный вывод (тот, который ему больше нужен: либо, что успеваемость влияет на самооценку, либо – наоборот, высокая

самооценка способствует хорошей учебе). На самом деле *корреляционные связи амбивалентны и могут быть опосредованы другими факторами*.

В приведенном примере более тщательное исследование выявило, что взаимовлияние успеваемости и самооценки опосредовано другими факторами – интеллектом и статусом семьи, и если их влияние устранить, то окажется, что никакой корреляции между самооценкой и успеваемостью нет.

Таким образом, корреляционное исследование формирует из рабочей гипотезы более обоснованную научную гипотезу, но не более того. Сформированная гипотеза нуждается в проверке экспериментом или практикой.

В педагогике часто выделяют 3 типа эксперимента:

- **Констатирующий эксперимент** – изучение существующих явлений в естественных условиях. Например, констатация наличного уровня грамотности, отношения учеников к предмету, уровня познавательной активности и т.п. – с целью более объективной оценки существующего положения, выявления наиболее узких мест, подтверждения существования противоречий, и с целью получения исходных данных для сравнения их с данными, которые будут получены после каких-то изменений в учебно-воспитательном процессе, которые собирается провести исследователь. Констатирующий эксперимент по сути чаще всего представляет собой просто сбор данных по определенной методике и их представление в виде таблиц, гистограмм простых распределений; иногда он может включать корреляционное исследование взаимосвязи некоторых показателей.
- **Проверяющий эксперимент** – предназначен для проверки **гипотезы исследования**. Это центральное понятие для диссертационного исследования. Общие определения эксперимента (а их много) в большинстве соответствуют понятию проверяющего эксперимента. Например, можно привести следующее определение. Эксперимент - это исследовательская деятельность для проверки выдвинутой гипотезы, разворачиваемая в естественных или искусственно созданных контролируемых и управляемых условиях.

Критерии экспериментальной деятельности, отличающей ее от другой [10]:

- Наличие цели эксперимента
- Наличие специально созданных условий эксперимента, разработанных способов, приемов вмешательства в практику образования
- Наличие гипотезы
- Наличие способов диагностики результатов
- Воспроизводимость эксперимента (не только данным автором, но и другими, и в новых условиях)
- **Преобразующий или созидательный эксперимент** – направленная и контролируемая педагогическая деятельность по апробации новых образовательных технологий; обоснованное *конструирование новых педагогических явлений* (в малых масштабах – это новый опыт,

привносимый педагогом в его деятельность, эффективность которого должна быть обоснована теоретически и подтверждена в проверяющем эксперименте; в больших масштабах преобразующий эксперимент должен проводиться только после многочисленных проверок, т.е. в том случае, если гипотеза доказывается).

В диссертационных исследованиях достаточно часто эти понятия употребляются не в соответствии с указанными значениями. Оправданием может служить то, что, действительно, понятие эксперимента в педагогике неоднозначно. Поскольку работа с людьми требует соблюдения главного правила «Не навреди», натуральный эксперимент проводить всегда рискованно, поэтому часто встречаются «мысленные эксперименты», квазиэксперименты (моделирование на компьютере, работа не напрямую с людьми, а только с информацией).

Часто в исследовании локальный преобразующий эксперимент сочетается с проверяющим.

Возможные варианты экспериментальной деятельности педагога:

- изучение процессов (формирования интеллектуальных умений, определенных ЗУН и т.п.), изучение зависимости между содержанием образования, методами и определенными процессами;
- изучение эффективности педагогического опыта (зависимость между методикой и результатом);
- экспериментальная проверка новой образовательной модели (например, системы развивающего обучения и т.п.)
- сравнение различных методов обучения, их влияния на результаты (например, на обученность)
- «воспитательный эксперимент» (изучение влияния различных методов, содержания и т.д. на качества личности) – самый сложный из-за отсроченности результата, неявных эффектов, неопределенности критериев.

Если говорить о типичных ошибках диссертантов, то часто экспериментальная часть исследования описывается так, что а) не ясны или недостаточно обоснованы критерии, способы оценки результатов эксперимента; б) описание недостаточно для того, чтобы соблюдалось требование воспроизводимости эксперимента, возможности его повторения другим автором.

Язык представления данных констатирующих экспериментов в количественных исследованиях часто напоминает отчет, в котором приводятся путем простого перечисления различные числовые характеристики, но нет аналитического комментария к ним (по типу отчетов о проделанной работе в учреждении, отчетов о результативности обучения, статистических отчетов, которые обычно называются «аналитическими», но по сути никакого анализа не содержат).

Главной же ошибкой является проведение «проверяющего эксперимента без контрольной группы». Допустим, автор хочет доказать позитивное влияние собственной методики «М» на результативность

обучения (обученность) по своему предмету. Во-первых, автор должен определить критерии, по которым он будет оценивать обученность. Допустим, это сделано. Тогда обычно логика эксперимента основывается на сравнении обученности до внедрения методики и после (скажем, через год). Если показатели, оценивающие результативность, через год оказались выше, чем были год назад, делается вывод о положительном влиянии рассматриваемой методики. Очевидно, что такой результат не противоречит проверяемой гипотезе, но также очевидно, что он и не доказывает ее. Дело в том, что кроме методики «М» на повышение результативности могли оказать влияние другие факторы: личность педагога, сам факт статуса «экспериментальной группы», взросление учащихся и изменение их мотивации, которое может быть связано с другими факторами, а не с методикой «М» и т.д. Поэтому в «строгом» проверяющем эксперименте необходимо сравнение результатов экспериментальной группы с контрольной. Существуют различные варианты схем «строгого» эксперимента с контролем.

Например, возможна следующая схема.

Участвующие в эксперименте «испытуемые» делятся на 2 группы – экспериментальную и контрольную, во всех отношениях «одинаковые», сопоставимые (по полу, возрасту, семейным условиям, успеваемости, исходному уровню знаний по рассматриваемому предмету и т.д.). *Группы должны отличаться только одним фактором – именно тем, который подлежит проверке.* В нашем случае это означает, что в экспериментальной группе в течение года занятия велись по методике «М», в контрольной – по традиционной методике.

Сопоставимые группы	Условия, которые мы меняем (исследуемый фактор)	Критерий, который мы измеряем
1 группа - эксперимент	Преподавание по методике «М»	О ц е н к а результативности (P ₁ – среднее по группе 1)
2 группа - контроль	П р е п о д а в а н и е по традиционной методике	О ц е н к а результативности (P ₂ – среднее по группе 2)

Требование, чтобы экспериментальная и контрольная группы отличались только одним фактором – условием эксперимента – возможно соблюдения, если эксперимент достаточно масштабный и в группы эксперимента и контроля происходит случайный отбор учащихся. В реальной педагогической практике случайный отбор обычно неприменим. Другой вариант соблюдения строгости - рассмотрение двух «очень похожих» классов, в которых преподавание ведется одним и тем же учителем, но в

одном классе – по экспериментальной методике, в другом – по традиционной. До начала эксперимента может быть произведен первичный «замер» обученности в обоих классах. Если классы действительно сопоставимы, то различия в средних по классам показателях обученности, замеренных «до», должны быть статистически недостоверны (малы). Через год проводится основной замер «после» (инструментарий измерения, естественно, для экспериментальной и контрольной групп должен быть одинаковым). Полученные средние для классов значения P_1 и P_2 сравниваются и оценивается достоверность различий. Если выявляются достоверные различия обученности в экспериментальной и контрольной группах, делается вывод, что варьируемый в эксперименте фактор действительно, может быть одной из причин полученных различий.

В такой схеме есть опасность тенденциозности педагога, стремящегося «защитить» свою методику, поэтому очень важно, чтобы подобный эксперимент мог быть проведен повторно и независимо другими исследователями.

В целом, использование количественных методов требует обоснования и корректного описания инструментария измерений – анкет, планов интервью, карточек наблюдений, тестов и т.д. (сам инструментарий может приводиться диссертантом в приложениях), а также корректного описания порядка проведения измерений, эксперимента. Результаты оформляются в виде таблиц, графиков и комментируются с привлечением методов статистической обработки.

Иногда диссертантам приходится напоминать, что все приводимые таблицы должны иметь подписи и «шапки», чтобы было однозначно понятно, какие данные приводятся – проценты, количества учащихся, баллы, набранные по тестовой методике и т.д. Аналогично, все приводимые графики и диаграммы должны иметь подписи-названия, подписи координатных осей с указанием единиц измерения. Если какие-то расчетные материалы выносятся в приложения, то в приложениях они должны быть описаны с соблюдением тех же правил, а в тексте диссертации должны быть на них ссылки с кратким комментарием.

Когда педагогов спрашивают, к методам каких наук наиболее близки методы педагогического исследования, то чаще всего называют психологию и социологию. Студентов-психологов и социологов обучают статистике в вузе достаточно основательно, с большим количеством практикумов, причем не на примитивном уровне, а с освоением более сложных методов, как факторный, регрессионный, кластерный анализ и другие. Педагогов же этому не учат, потому что к методам педагогической практики это не имеет никакого отношения. Однако если мы говорим о педагогическом исследовании, оказывается, что количественные методы педагогического исследования действительно практически те же, что в психологии или социологии и требуют понимания языка статистики и строгого оформления полученных результатов обработки данных. В Приложении приведен краткий глоссарий

терминов, используемых при представлении количественных данных (кроме упоминаемых в параграфе).

2. Особенности языка качественного исследования в педагогике.

В исследовательской практике понятие качественного исследования трактуется достаточно широко и не всегда однозначно.

В книге Семеновой В.В. «Качественные методы: введение в гуманистическую социологию» [9] **качественное исследование** понимается как исследование, где данные получены путем наблюдения, интервью, анализа личных документов (текстовых, реже визуальных — фото- и видео-источников). Зачастую это свидетельства, собранные несколькими разными способами. Первичными являются данные о субъективных мнениях людей, выраженные чаще всего пространственными высказываниями, реже — жестами, символами, отражающими их взгляды.

При этом, если в количественном исследовании в инструментарий исследования включаются вопросы типа «как часто?», «как долго?», на которые мы получаем достаточно объективный ответ, фиксирующий количество, то в качественном исследовании обычны вопросы «открытого типа», на которые мы получаем номинальный ответ, обозначающий *качество отношения* или, другими словами, *субъективную ценность*, значимость данного предмета для человека в его собственных выражениях (например, на вопрос: «как вам понравился фильм?», мы можем получить ответы: фильм скучный, интересный, любопытный и т. д.) [9].

Такие данные анализируются **не математически, а путем аналитического раскрытия их субъективного смысла.**

Таким образом, если *количественное исследование* основано на **статистическом сравнении** характеристик различных объектов или случаев; **качественное** - **на понимании** тех же самых объектов или случаев исследователем.

Качественное исследование проводится прежде всего для изучения *индивидуального* аспекта социальной практики — реального опыта жизни конкретных людей в конкретных обстоятельствах. Но *через анализ индивидуального могут исследоваться и более широкие социальные и педагогические проблемы.*

Качественные методы необходимы там, где *нужно понять природу неизвестного до сих пор феномена, детально описать новые аспекты уже известных проблем или раскрыть скрытые субъективные смыслы* или механизмы функционирования социальной (в частности - педагогической)

практики, что не может быть достигнуто путем массовых опросов и количественного анализа.

Качественный подход особое значение придает фигуре самого исследователя. Его опыт, эрудиция, интуиция, владение логикой анализа имеют здесь гораздо большее значение, чем в более алгоритмизированном количественном исследовании.

Из чего состоит качественное исследование?

Это прежде всего *эмпирические неструктурированные свидетельства*, полученные из разнообразных человеческих документов или «документов жизни», как их называют: текстовые записи интервью и наблюдений, личные и официальные документы, фотографии и т.д.

Вторым компонентом качественного исследования являются аналитические и *интерпретативные процедуры*, используемые для анализа. Они включают в себя разные техники, начиная от описания и комментирования до кодировки и категоризации.

Третьим компонентом является *повествовательный отчет*. **По жанру — интерпретация, размышление, гипотезы или теоретизирование** о данном феномене социальной жизни.

Таким образом, результат качественного исследования по форме не вполне соответствует канонам диссертации, и это является одной из причин его редкого использования в педагогических диссертациях. Другой причиной является особенность самого метода.

Понимание как метод познания был глубоко разработан еще М. Вебером в рамках понимающей социологии и позднее герменевтиками. Не вдаваясь в философскую глубину этой проблемы, укажем только **основные принципы** этого метода.

1. Понимание предполагает *непосредственный контакт и прямое постижение объекта* путем «сопереживания ему всеми силами нашей сущности... в живом беспокойстве».

2. Понять — значит *поставить себя в положение других людей* для проникновения в тот смысл, который они придают своим действиям, выявить их собственные намерения и цели. Для понимания одного и того же высказывания нужно точно знать, при каких обстоятельствах и в каком контексте оно было произнесено, иначе оно может быть понято превратно.

3. И, на чем настаивает *герменевтика*, понять — это значит *переместиться в чужую субъектность*, постичь ее значение в контексте *общего мировоззрения того общества или группы*, которые породили ее.

Основой описания данных в рамках качественного подхода является определение ситуации в терминах самих участников. При этом язык исследования *максимально приближен к языку повседневного общения*.

Существует несколько условных разновидностей качественных методов. По фокусу интереса или *тактикам проведения исследования* обычно различают изучение случая (кейс-стади), этнографическое описание, историю жизни, историю семьи, историческое исследование (устная история), «восхождение к теории» (grounded theory).

- В случае *кейс-стади* в фокусе интереса исследователя прежде всего проблемы уникального объекта и выяснение скрытых пружин его функционирования. В этом случае результаты исследования сугубо прикладные и носят характер советов или рекомендаций относительно разрешения конкретной проблемы изучаемого объекта. Поэтому единичные кейс-стади мало применимы для диссертационного исследования, поскольку не предполагают обобщения.
- Если в фокусе исследования новое знание *о культуре определенного сообщества* (этнического, религиозного и т.п.), нормах и образцах его поведения, выбирается тактика *этнографического исследования*.
- Если исследование направлено на восстановление полной картины субъективной стороны исторического события или процесса и его последствий для участников или очевидцев, то избирается *тактика устной истории*, где воспоминания человека сопоставляются с документальными источниками.
- Существует *тактика истории семьи*, в которой, привлекая свидетельства нескольких членов семьи из разных поколений, исследователь пытается воссоздать ретроспективу социальных процессов и исследовать механизм передачи культурного опыта от поколения к поколению.
- *Тактика истории жизни (биографический метод)* используется, если интересна прежде всего индивидуальная жизнь и отражение в ней социальных и культурных процессов, соотношение индивидуального и социального в исторической ретроспективе.
- Наконец, если исследователь пытается провести теоретическое осмысление какого-то социального феномена, наблюдаемого в жизненной практике, то применяется тактика, которая в разных переводах обозначается по-разному, например, как *«восхождение к теории»* или *«обоснованная теория»*.

Язык качественного исследования сочетает «плотное» (насыщенное) описание конкретных эмпирических данных и их интерпретацию автором исследования, теоретизирование с применением логики и **специфических процедур качественного анализа**: методов простой и перекрестной группировки, а также эмпирической и теоретической типологизации и косвенного эксперимента; процедур прогноза и его основных методов - экстраполяции, моделирования, экспертизы [8].

Наиболее распространенная форма представления данных в качественных исследованиях – это «комментированные первичные тексты». При таком способе авторский текст в виде комментариев, теоретической интерпретации «сопровождает» основной первичный текст, например, следует за каждой из «историй».

Другой, более соответствующей канонам диссертации, является форма, когда научный анализ автора выступает центральным элементом, а первичные тексты представлены в форме отрывков, цитат, иллюстрирующих теоретические положения. Первичные документы при этом выполняют функцию аргументов авторской концепции. При такой форме подачи

необходимым элементом является краткое методологическое описание пути, пройденного исследователем от отдельных фактов к теоретическим построениям.

Существует точка зрения, что разделение на качественную и количественную стратегию – два существенно разных подхода к самому предмету науки. Что же влияет на выбор стратегии конкретного исследователя?

Согласно В.А.Ядову [13], имеют значение четыре следующие группы факторов:

1) Теоретическая ориентация автора (методологические основы исследования)

Если исследователь исходит из системно-структурного представления об изучаемом феномене, изучает социальные институты и их функции (например, образование, школа, семья и т.д. как социальные институты), предпочтительнее количественный подход

Если исследователь хочет изучать реальность с позиций понимания людьми их жизненного мира, более адекватным будет качественный подход.

2) Цели исследования

Если исследователь формулирует гипотезы, подсказанные теорией (дедуктивного типа) и затем хочет их проверить, или он стремится найти наилучшее решение практической проблемы (обоснование использования какой-либо методики обучения и т.п.), имеет преимущество количественный подход. Если изучается нечто совсем новое или уникальное, для чего еще нет теории, нет гипотезы, преимущества получает качественный подход

3) Наличные ресурсы

Количественные исследования требуют больше затрат в плане организации массовых наблюдений, опросов и т.п. и математической обработки данных. Качественные исследования предполагают больше затраты личного времени исследователя и его творческих интеллектуальных умений, требуют большой общей и профессиональной культуры исследователя.

4) Амбиции, склад ума, личные способности

Исследователь, у которого доминирует художественное восприятие мира, образное мышление будет проявлять склонность к качественным методам, тот же, у кого более развито аналитическое мышление, – к количественным.

Относительная «нестрогость» качественных методов и интерес к ним в последнее время может приводить к недопустимому смешению стилей. Это касается тех случаев, к сожалению, достаточно обычных в педагогических диссертациях, когда автор, не располагая большой репрезентативной выборкой, приводит отдельные примеры случаев, подтверждающих исследовательскую гипотезу, отдельные высказывания учащихся или учителей «в пользу своей гипотезы», цитаты, отрывки из интервью и т.п. При этом диссертант *не работает ни в какой технике качественного*

исследования, его примеры имеют иллюстративный характер, но приводятся как доказательства.

Здесь надо отчетливо понимать, что качественное исследование не означает произвольности интерпретаций, оно имеет свои, достаточно сложные и еще мало представленные в отечественной педагогике методики и техники (включая использование специальных компьютерных программ, которых сегодня в мире разработано уже большое количество); оно ни в коем случае не может подменяться простыми перечислениями и иллюстрациями.

Иллюстративный материал, естественно, может присутствовать в диссертационном исследовании, при любом подходе, и качественном, и количественном. Иллюстрациями могут служить текстовые отрывки, выдержки-цитаты из интервью, сочинений, фрагментов уроков и т.д. Язык иллюстративного материала допускает выразительность, эмоциональность, однако нужно всегда точно разграничивать в тексте диссертации иллюстрации и собственно авторский текст. Художественный и научный стили не должны смешиваться, необходимо соблюдение меры в объеме иллюстративного материала.

Сегодня в научном мире складывается довольно широкий консенсус относительно того, что в социологических исследованиях оптимальным является взаимодополнение количественного и качественного подходов. Все большую поддержку получает так называемая *стратегия триангуляции*, смысл которой заключается в применении в одном эмпирическом исследовании различных методов, различных подходов, например, соединения качественных методов, таких как «включенное наблюдение», жизнеописание, глубинные интервью, с количественными методами - психологическими тестами, анкетированием, статистической обработкой данных и т.д.

Претерпевает изменение само понятие измерения в социальных дисциплинах, его перестают связывать с числом, вводят в него понятие нечеткости. Теория измерений, родившаяся еще в 1940-х гг. под воздействием социологии и психологии, «дает в руки исследователя мощный аппарат, позволяющий рассматривать в качестве результатов измерения отображение реальных объектов во многих нечисловых логических, лингвистических конструкциях. Самые многообещающие подходы к измерению разрабатываются на базе комплексного использования «жестких» и «мягких» способов опроса респондентов» [11]. Большое распространение получают «промежуточные» между количественными и качественными **контент-аналитические исследования**, в которых выводы делаются на основании численных оценок встречаемости в текстах того или иного понятия, упоминания (о фактах, персонажах, ситуациях), речевого оборота, словосочетания и т.п. [3].

Остается пожелать, чтобы педагоги-исследователи больше знакомились с современными методами и методиками эмпирических исследований, применяемыми в социологии, психологии, экономике, политологии, экологии и других дисциплинах о человеке. Хотелось бы, чтобы язык представления и

анализа эмпирических данных обогащался в соответствии с появляющимися новыми подходами, методами, понятиями, не теряя при этом таких свойств, как логичность, рациональность, предметность; иными словами, обладал свойством научности.

Библиография

1. *Аллахвердов В.М.* Сознание как парадокс. – СПб., 2000.
2. *Вершовский С.Г., Матюшкина М.Д.* Анкетный опрос в социально-педагогическом исследовании: Учебное пособие. Школа молодого исследователя. – СПб., 2005.
3. *Вершовский С.Г., Матюшкина М.Д.* Контент-анализ в педагогическом исследовании. Учебное пособие. – СПб., 2006.
4. *Зягузов Н.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П.* Современные диссертационные исследования по педагогике. – М.:ИРПО, 2003.
5. *Майерс Д.* Социальная психология /Пер.с англ. – СПб.: «Питер», 2000.
6. *Мангейм Дж.Б., Рич Р.К.* Политология. Методы исследования: Пер. с англ. / Предисловие А.К. Соколова. – М.: “Весь Мир”, 1997.
7. Новейший философский словарь /Под редакцией Грицанова А. А. – Минск: «Книжный дом», 2003.
8. Оперативные социологические исследования: методика и опыт организации - Минск: БГУ, 2001.
9. *Семенова В.В.* Качественные методы: введение в гуманистическую социологию.- М.: «Добросвет», 1998.
10. *Сидоренко А.С., Новикова Т.Г.* Эксперимент в образовании. – М., 2002.
11. *Толстова Ю.Н.* Количественный и качественный анализ: органическое единство или автономия // Социологические исследования. - № 9. - 2004.
12. Энциклопедия социологии /Под редакцией Грицанова А. А. – Минск: «Книжный дом», 2003.
13. *Ядов В.А.* Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – М.: «Добросвет», 2003.

Краткий глоссарий терминов, используемых в количественных исследованиях²

Верификация (позднелат. *verificatio* - подтверждение; лат. *verus* - истинный, *facio* - делаю) - логико-методологическая процедура установления истинности научной гипотезы (равно как и частного, конкретно-научного утверждения) на основе их соответствия эмпирическим данным (прямая или непосредственная В.) или теоретическим положениям, соответствующим эмпирическим данным (косвенная В.).

Данные (Data) – сведения, полученные путем измерения, наблюдения, логических или арифметических операций и представленные в форме, пригодной для постоянного хранения, передачи и (автоматизированной) обработки.

Измерение (Measurement) - применение инструментария для подсчета или любого другого способа количественной характеристики результатов наблюдений над действительностью.

Корреляция - взаимосвязь между переменными, не предполагающая причинной зависимости. Как правило, термин "К." применяют к количественным, порядковым и дихотомическим переменным. Для количественных и порядковых переменных прямая (положительная) К. означает одновременное увеличение или уменьшение их значений; обратная (отрицательная) К. - возрастание значений одной переменной при уменьшении значений другой. Для дихотомических признаков прямая К. означает, что они чаще появляются или не появляются вместе, чем врозь; обратная К. - что признаки чаще появляются порознь, чем совместно. Для измерения корреляционной связи используются специальные меры связи.

Критерий (Criterion, от греч. *Kriterion* - признак, служащий основой оценки) - признак, являющийся основой классификации.

Математическая статистика - наука, изучающая методы раскрытия закономерностей, свойственных большим совокупностям однородных объектов, на основании их выборочного обследования.

Непараметрическая статистика (Non-parametric statistics) - техника статистического анализа, применение которой не приводит к допущениям относительно точной формы распределения генеральной совокупности.

² Использован словарь «Глоссарий.ру» - <http://www.glossary.ru/>

Ошибка измерения (Measurement error) в широком смысле - расхождение между действительностью и зарегистрированными результатами наблюдений.

Переменная (Variable) - признак (исследуемого объекта), который может принимать разные значения для различных случаев или для различных моментов времени в рамках одного случая.

Показатель (Indicator; Index) - обобщенная характеристика свойств объекта или процесса. Показатель выступает методологическим инструментом, обеспечивающим возможность проверки теоретических положений с помощью эмпирических данных. Различают:

- качественные показатели, фиксирующие наличие или отсутствие определенного свойства; и
- количественные показатели, фиксирующие меру выраженности, развития определенного свойства.

Признак (Sign; Indication) - характеристика предмета или явления, по которым его отличают от других предметов или явлений. Признак - свойство или характеристика изучаемого явления, выраженные в совокупности переменных, которые могут быть подвергнуты наблюдению и измерению.

Шкалирование (Scaling) - совокупность методов измерения, посредством которых эмпирическая система отношений трансформируется в соответствующую числовую систему.