



План:

1. Сущность методологии и методики.
2. Три уровня методологии.
3. Методы организации исследований.
4. Методологические основы выявления закономерных связей в изучаемых явлениях и выявление противоречий.

1. Сущность методологии и методики

Педагогическая деятельность по своей сути стоит рядом с научно-исследовательской деятельностью. Как говорит В.Ф. Шаталов, настоящий учитель всегда экспериментатор. Ежедневно в своей практической деятельности он, как и педагог-исследователь, решает множество задач, руководствуясь при этом принципами научного исследования. В любой конкретной ситуации учитель действует по всем правилам исследовательского поиска, и это первый шаг к совершенствованию профессионального мастерства. Поэтому подготовка студентов к творчеству и исследовательскому поиску является важной задачей обучения.

Современному учителю приходится постоянно экспериментировать в своей учебно-методической работе, осваивая новые для него методы обучения и воспитания, дополняя имеющуюся систему приёмов и средств обучения, сравнивая эффективность различных методов и средств обучения при решении одних и тех же дидактических задач. Ему приходится оценивать направленность и уровень воздействия тех или иных приёмов на психические процессы учащихся, ежедневно разрешать десятки микропроблем в разнообразнейших ситуациях. В этих условиях педагогический эксперимент становится атрибутом и неотъемлемой чертой учительского труда.

Увеличение объёма экспериментальной работы учителя приводит к её существенным качественным изменениям. Уже становится недостаточным интуитивный уровень проведения эксперимента с оценками типа «хорошо, плохо», «лучше, хуже». Всё чаще учитель пытается заглянуть в глубину педагогических явлений, выявить существенные противоречия, а это требует определённых исследовательских умений, знания методологии и методики педагогического поиска.

Методология – это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе (данное определение является буквальным переводом этого термина с греческого языка). Важную роль в вычленении методологии в специальную область рационального познания сыграла необходимость выбора наиболее эффективного пути достижения цели и получения наиболее значимых результатов. Многие педагоги, стремясь уточнить предмет методологии педагогики, предлагают считать её предметом процесс познания

педагогической действительности и его результат – систему (совокупность) педагогических знаний.

При изучении процесса познания педагогической действительности ставятся и решаются такие вопросы:

- методы исследования, их особенности и взаимосвязи;
- соотношение качественных и количественных характеристик, содержательных и формализованных методов;
- эвристическое значение понятий и образов, научных фактов и гипотез;
- типы и уровни исследования (логический и исторический, эмпирический и теоретический);
- методологические проблемы прогнозирования развития педагогической науки.

Для познания системы педагогических знаний исследуется следующий круг вопросов:

- предмет педагогики;
- место педагогики в системе наук;
- взаимосвязь педагогики с другими науками;
- общие и специфические задачи педагогических дисциплин;
- понятийно-терминологическая система педагогики.

Назначение и главная задача методологических исследований состоит в том, чтобы найти эффективные способы разработки хорошей педагогической теории, повысить эффективность исследовательской деятельности. Хорошая педагогическая теория – лучший способ помощи школе и совершенствования практики. Есть два основных способа влияния педагогической науки на совершенствование практики: прямой и косвенный. Прямое воздействие на практику оказывают преимущественно прикладные исследования и разработки, содержащие конкретные научно обоснованные рекомендации. Косвенное воздействие на практику идёт через совершенствование теоретической и практической деятельности учёных, вооружённых методологией.

2. Три уровня методологии

Обычно рассматривают три уровня методологии – философский, общенаучный и конкретно-научный.

На *философском уровне* рассматриваются общие принципы познания и категориальные структуры мышления. Философская методология не существует в виде обособленной дисциплины – её функции выполняет вся система философского знания. В отношении к познанию диалектический материализм выступает в качестве совокупности предпосылок и ориентиров, позволяющих раскрыть объективную диалектику изучаемых явлений. В какой бы отрасли ни работал исследователь, он должен опираться на важнейшие положения, категории, принципы, законы диалектического материализма:

- о материальности мира;

- о сознании как отражении материального мира;
- о конкретности истины;
- о роли практики в процессе познания;
- о причинности;
- о противоречии как движущей силе любого процесса;
- о единстве и борьбе противоположностей;
- о переходе количества в качество;
- об отрицании отрицания.

Общенаучный уровень методологии характеризуется положениями, применимыми в ряде конкретных наук и являющимися конкретизациями положений философского уровня. Примером такой конкретизации применительно к исследованию, проектированию, конструированию объектов как систем является системный подход. Такой подход имеет определённые достоинства:

- позволяет выявить более широкую педагогическую реальность;
- даёт возможность провести поиск конкретных механизмов функционирования объектов и достаточно полной типологии их связей;
- обеспечивает адекватность расчленения объекта, то есть такого расчленения, при котором удаётся фиксировать целостные свойства объекта, его структуру и динамику функционирования.

Конкретно-научный уровень реализуется через частные научные теории и концепции, проверенные на практике и могущие выполнять методологическую функцию, т.е. служить организующим началом в работе учёного. Широкое признание получила в педагогике, например, концепция развивающего и воспитывающего обучения. Но до сих пор можно наблюдать случаи пренебрежения её методологической функцией, и которые приводят к грубым ошибкам. Например, ряд моделей кабинетной системы занятий в школе разрабатывался без учёта её влияния на организацию воспитательной работы. Также при переходе в своё время на трёхлетнее начальное обучение неправомерно было уменьшено число тренировочных упражнений в 1-3 классах, что привело к ослаблению развития учащихся и формирования учебных навыков. Когда вновь вернулись к четырёхлетней начальной школе, число таких упражнений, как ни странно, возросло незначительно.

Другим примером частной научной теории, выполняющей методологическую функцию, является теория выбора оптимальных педагогических решений, которую можно рассматривать как одну из конкретизаций системного подхода. Оптимальное решение понимается в этой теории как наилучшее для данной ситуации, причём с точки зрения определённых критериев. Эта теория включает в себя критерии оптимальности, систему способов оптимизации, описание некоторых процедур, используемых при выборе оптимальных решений. Изучение теории оптимизации и опора на неё при проведении педагогического поиска учителями могут быть весьма эффективными, но для этого исследовательские умения учителей должны быть в достаточной мере

сформированными. Для чего, на первых порах, следует использовать известный алгоритм организации исследований.

3. Методы организации исследований

Всегда важно правильно организовать исследование и выбрать соответствующие методы. Для этого обычно используют лонгитюдный и сравнительный методы исследования.

Лонгитюдный метод характеризуется тем, что на протяжении длительного времени последовательно изучаются одни и те же испытуемые, педагогические процессы и явления. При этом могут применяться разные методы сбора фактического материала, но все они направлены на один и тот же объект исследования.

Сравнительный метод состоит в том, что параллельно и одновременно изучаются различные объекты исследования, хотя при этом выделяется единый предмет и общая задача исследования.

Алгоритм организации педагогического исследования должен отвечать некоторому обязательному минимуму и соответствовать трем уровням методологии. Он должен опираться на основные положения диалектического материализма, быть конкретизацией системного подхода, учитывать ведущие педагогические теории и концепции.

Рассмотрим пример алгоритма организации педагогического исследования, построенного на концепции цикличности процесса познания. В этой концепции принято, что цикл познания представляется как совокупность четырёх последовательных этапов:

- сбор исходных фактов;
- разработка гипотезы исследования;
- дедуцирование следствий из гипотезы;
- экспериментальная проверка гипотезы исследования.

Этот цикл можно представить схемой:

ИФ → Г → ДС → ЭП

Такое построение цикла позволяет учесть основные положения диалектического материализма. При сборе исходных фактов практика выступает как источник познания, а при экспериментальной проверке – как критерий истины. При переходе от первого этапа ко второму реализуется движение мысли исследователя от абстрактного к конкретному. Разработка гипотезы направлена на выявление и преодоление существенных противоречий, которые являются движущей силой изучаемого явления. Положение о конкретности истины учитывается при дедуцировании следствий, то есть при выборе конкретных мероприятий, которые логически соответствуют гипотезе. Здесь же находит своё конкретное преломление и принцип причинности.

Если разработка гипотезы связана с законом единства и борьбы противоположностей, то основу экспериментальной проверки составляет другой закон диалектики – о переходе количества в качество. Таким образом,

основной элемент концепции цикличности – схема цикла познания – обеспечивает учёт основных положений диалектического материализма, в значительной мере предотвращает возможность их упущения в работе исследователя.

Однако для применения этой схемы в качестве алгоритма исследования необходимо описать процедуры выполнения каждого этапа цикла. При этом должны быть использованы методологические положения общенаучного и конкретно-научного уровней.

4. Методологические основы выявления закономерных связей в изучаемых явлениях и выявление противоречий

Изучение педагогических процессов и явлений в их развитии является важным условием исследования. Педагогические процессы и явления непрерывно изменяются, развиваются, что необходимо учитывать при организации исследования. Следует выявлять не только те процессы, явления и закономерности, которые уже сложились, но и те новые, которые ещё только зарождаются. Это особенно важно при изучении личности школьника, когда внимание учителя должно быть направлено на предвидение будущего развития ребёнка, без чего невозможно целенаправленное построение учебно-воспитательной работы.

Существование в личности каждого человека общего, особенного и индивидуального делает необходимым руководствоваться аналитико-синтетическим принципом при построении исследования. Аналитическое изучение позволяет познать элементы явления или процесса, а синтетическое – даёт возможность выявить взаимосвязи всех отдельных элементов.

Выявление противоречий в изучаемых явлениях и процессах – необходимое условие эффективности педагогического исследования. В современной педагогике описано множество противоречий, однако, нет ещё их единой систематизации, поэтому необходимо вести поиск существенных противоречий.

Для поиска противоречий следует выделить элементы структуры изучаемого объекта, рассмотреть внутренние и внешние противоречия для каждого из элементов, отобрать характеристики изучаемого явления, связанные с рассмотренными противоречиями.

Чаще всего учителю приходится решать задачи повышения эффективности учебного процесса в конкретном классном коллективе. В этом случае можно выделить не менее трёх взаимодействующих элементов: учитель, ученики, учебный материал. Выделение слишком большого числа элементов значительно усложняет задачи исследования, что неприемлемо для условий дипломной работы. Даже для названных трёх элементов приходится рассматривать 6 различных противоречий:

- Между реальными и необходимыми учебными возможностями учеников.
- Между возрастанием объёма учебного материала и ограниченными возможностями его передачи.

- Между решаемыми дидактическими задачами и реальными учебными возможностями учеников.
- Между реальным и необходимым уровнем активности психических процессов.
- Между имеющимся и необходимым арсеналом приёмов работы учителя.
- Между имеющимся и необходимым набором средств обучения.

В других случаях существенными противоречиями будут иные.

В современной педагогике раскрыто множество противоречий, но нет их единой классификации. Тем не менее, обычно выделяют следующие группы противоречий:

- Между знанием и незнанием. Здесь часто имеет место не только отсутствие знаний у одной части учащихся, но и нежелание приобретать новые знания.
- Между реальными и необходимыми учебными возможностями учащихся. Например, с позиций развивающего обучения здесь следует иметь в виду множество различных показателей, которые могут быть объектом исследования. Это, во-первых, характеристики общеучебных и специальных умений: скорость чтения, быстрота письма, темп вычислений и др. Во-вторых, показатели воспитанности: доброта, отзывчивость, обязательность, авторитетность, сформированность нравственного идеала и др. В-третьих, показатели развития психики: объём памяти, устойчивость внимания, нешаблонность мышления, умение обобщать и др.
- Между ростом объёма учебного материала и ограниченными возможностями учащихся в его восприятии.
- Между решаемыми дидактическими задачами и реальными учебными возможностями учащихся.
- Между ограниченным арсеналом педагогических приёмов учителя и большим числом решаемых дидактических задач.
- Между коллективом учащихся и коллективом учителей.