

УДК 378:001

Д.А. Старовойтова

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ КАК ФАКТОР КАЧЕСТВА НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ статистических отчётов Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь позволяет установить тенденцию к снижению качества процесса и результатов диссертационных исследований в области социально-гуманитарных наук. Указываются конкретные методологические недостатки работ: неактуальность, отсутствие логики исследования, низкая теоретическая и практическая значимость результатов, шаблонность и очевидность выводов, отсутствие однозначности научных терминов и др. В данной статье обосновывается актуальность формирования у исследователей методологической рефлексии как фактора качества научного исследования. Представлена трактовка понятия «рефлексия» в разных науках. Особый акцент сделан на рассмотрении данного понятия в методологии науки: рефлексия есть функция науки, заключающаяся в ревизии, экспертизе самой себя; рефлексия есть «самосознание» науки. Методологическая рефлексия рассмотрена также в качестве инварианты методологической компетентности, методологической культуры педагога-исследователя. В статье раскрывается ценность методологической рефлексии на всех этапах научного поиска. Аргументируется необходимость «тотальной» методологической рефлексии педагогом-исследователем процесса и результатов исследования с позиции методологических норм, критериев качества.

Введение

По статистике ВАК Республики Беларусь, в 2010 году на разных этапах экспертизы отклонено 10,9 % от общего числа всех рассмотренных диссертаций. Наибольший процент отклонённых диссертаций по педагогическим наукам – 35 % [1]. Экспертными советами ВАК по гуманитарным наукам проведён анализ отрицательных заключений по диссертациям в области гуманитарных наук, на основании которого выделены основные недостатки диссертационных исследований и предложены рекомендации для их устранения. В аналитической справке «О недостатках при планировании, подготовке и экспертизе диссертаций по гуманитарным наукам, послуживших основанием для их отклонения в ВАК» указываются следующие недостатки [2]:

- неточности в определении объекта и предмета исследования;
- подмена новизны исследования его актуальностью;
- общеизвестность или заимствованный характер выносимых на защиту положений;
- неопределённость новизны собственного исследования;
- нечёткость в обозначении авторских позиций соискателя учёной степени;
- имитация научности, оригинальности;
- противоречивость теоретических позиций и как следствие нарушение логики изложения и подачи материала;
- отсутствие логической последовательности между поставленными задачами, положениями, выносимыми на защиту, и пунктами заключения;
- отсутствие анализа использованных литературных источников, вольное обращение с понятиями, наукообразный стиль;
- описательный характер диссертаций;
- отсутствие чёткого замысла диссертационного исследования;
- неадекватность используемого в диссертации инструментария;

- некорректное использование терминологии;
- произвольная интерпретация полученных в процессе эксперимента результатов;
- подмена формирующего эксперимента отчетно-экспериментальной работой, где описан опыт работы автора диссертации или других лиц;
- недостаточная теоретическая и практическая значимость полученных результатов;
- формальный характер внедрения результатов исследования и др.

Основная детерминанта такого состояния – низкий уровень методологической культуры исследователей в целом, несформированность у них методологической рефлексии в частности.

Рефлексия как объект научных исследований

В настоящее время рефлексия является объектом рассмотрения многих наук: философии, методологии науки, психологии, педагогики и других, в каждой из них данный термин имеет свои семантические оттенки. Так, под рефлексией в *философии* понимают «тип... мышления, направленный на осмысление и обоснование собственных предпосылок, требующий обращения сознания на себя» [3, с. 882]. Рефлексия есть способность человека «сделать предметом размышления сами результаты и выводы умственной деятельности, пытаюсь постичь их смысл, общие цели или отсутствие таковых» [4, с. 293]. Здесь подразумевается деятельность, требующая «обращения сознания на себя». В *психологии* под рефлексией понимается самоанализ, осмысление, оценка предпосылок, условий и течения собственной деятельности, внутренней жизни. Смыслом рефлексии выступает переход неявного знания в явное, формализованное и логически расчленённое [5]. Таким образом, здесь акцент делается на рассмотрении процесса самопознания человеком своих внутренних психических процессов и состояний. В *психологической антропологии* самым главным и центральным феноменом человеческой субъективности выступает именно рефлексия, под которой понимается «такая специфически человеческая способность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития)» [6, с. 161]. Кроме того, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев отмечают, что «именно рефлексия есть то, что обеспечивает выход из полной поглощённости непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне её, для суждения о ней» [6, с. 180]. Акцент сделан на рассмотрении рефлексии в качестве основания для становления и развития человека.

В *методологии науки* рефлексия – это не просто стремление к воспроизведению, отражению реальности, а стремление к сознательному контролю за ходом, формами, условиями и основаниями процесса познания (Э.Г. Юдин). Наука поэтому, «в силу своей теоретичности, немислима вне постоянно углубляющейся самокритики, а развитие научного познания выступает не только как накопление положительных знаний, но и как развитие самосознания науки» [7, с. 35]. Именно наличие критической рефлексии выступает характерной чертой научного знания, в отличие от стихийно-эмпирического.

Рефлексия над способами научно-познавательной деятельности, как отмечает В.С. Швырёв, представляет собой акты мышления, которые направлены на выявление и сознательный контроль условий, оснований и средств деятельности по формированию и развитию научного знания. Автор особо подчёркивает, что «степень рефлексивности научного мышления пропорциональна... степени осознанности приёмов и способов, посредством которых оно осуществляется, степени сознательного контроля над ними и овладения ими» [8, с. 25]. Рефлексия выполняет функцию самосознания науки. «Это само-

сознание функционирует через посредство выработанных в науке... рефлексивных механизмов, то есть... понятий о методах научного исследования, формах и структурах знания, операциях и приёмах, критериях оценки действий по формированию и развитию знания... Для научного мышления характерно сознательное, критико-рефлексивное отношение к своим задачам и к средствам, способам их решения» [8, с. 26]. Таким образом, функция рефлексии в науке заключается в ревизии, логико-методологической экспертизе самой себя. Однако рефлексия выступает также в качестве критерия и атрибута методологической компетентности, культуры исследователя, рассматривается как его качество (свойство), детерминирующее качество научных продуктов.

Специфика методологической рефлексии педагога-исследователя как компонента его методологической культуры

Методологическая культура есть культура мышления, основанная на рефлексии (В.В. Краевский). Учёный в качестве компонентов методологической культуры педагога-исследователя рассматривал следующие: методологическую рефлексию (умение анализировать собственную научную деятельность), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определённых концепций, форм и методов познания, управления, конструирования [9; 10].

С позиции С.Н. Северина, методологическая культура педагога-исследователя – это личностное образование, интегрирующее ценностное сознание исследователя, его методологическую компетентность (системные методологические знания; методологические умения; когнитивные метаспособности (эвристичность, методологичность и рефлексивность научного мышления)), персональный интеллектуальный стиль (стиль постановки и решения научной проблемы), обуславливающие методологически адекватное решение научной проблемы, создание нового научно-методического продукта и приращение научного знания [11]. Исследователь отмечает, что методологическая компетентность, ядро которой составляют системные и действенные методологические знания, методологические умения, когнитивные метаспособности (эвристичность, методологичность и рефлексивность научного мышления), выступает сущностным инвариантным признаком; ценностное сознание, персональный интеллектуальный стиль – вариативными признаками. Методологическая компетентность проявляется в высоком уровне развития эвристичности, методологичности и рефлексивности научного мышления. Под методологической рефлексией понимается «свойство научного мышления, заключающееся в самоанализе, переосмыслении процедуры и результатов исследования с позиции методологических норм и гуманитарных ценностей с целью коррекции» [11, с. 59]. Педагогу-исследователю необходимо проанализировать процедуру и результаты собственного исследования сквозь призму следующих методологических норм: критериев научности (научно-познавательная цель, адекватное применение методов научного исследования задачам исследования, однозначность терминологии), критериев научности социально-гуманитарных исследований (корректность использования статистических методов и качественная интерпретация результатов, «взаимовлияние» субъекта и объекта исследования, корректность использования формально-логических правил и др.), методологических критериев качества исследования (актуальность проблемы, темы, объект исследования, его предмет, цель, задачи, эвристичность гипотезы и защищаемых положений, степень новизны, теоретической и практической значимости результатов), степени корреляции между компонентами методологического аппарата и др.

В.В. Краевский и Е.В. Бережнова указывают на то, что существенной частью рефлексии по поводу исследовательской деятельности выступает привычка задавать вопросы самому себе. Так, для анализа системы методологических характеристик исследователями предлагается комплекс вопросов: при формулировке проблемы –

что надо изучить из того, что ранее в науке не было изучено; при формулировке темы – как это назвать; актуальности – почему именно эту проблему нужно в настоящее время изучать; объекта исследования – что рассматривается; предмета исследования – как рассматривается объект, в каком ракурсе; цели исследования – какой результат предполагается получить, каким, в общих чертах, видится этот результат ещё до его получения; задач – что нужно сделать, чтобы цель была достигнута; гипотезы и защищаемых положений – что не очевидно в объекте, что исследователь видит в нём такого, чего не замечают другие; новизны результатов – что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые; значения для науки – в какие проблемы, концепции, отрасли науки вносятся изменения, направленные на развитие науки, пополняющие её содержание; значения для практики – какие конкретные недостатки практики можно исправить с помощью полученных в ходе исследования результатов [12;13].

Методологическую рефлекссию необходимо осуществлять на всех этапах научного исследования: на этапе проектирования, в процессе осуществления исследования (реализации цели и задач), а также на рефлексивно-оценочном этапе осуществлённого исследования, когда определяются новизна, теоретическая и практическая значимость его результатов. Вначале соискателю учёной степени необходимо осуществить «*рефлексивный выход*» (Г.П. Щедровицкий). Так, на начальном этапе исследования нужно качественно проанализировать научные источники по проблеме с целью аргументации теоретической актуальности темы исследования и на этой основе начинать проектирование своей исследовательской деятельности. Необходимо рефлексировать процедуру и результаты исследований других авторов как источник повышения своего уровня методологической культуры и качества научного исследования в целом.

При проектировании собственного исследования необходимо определить и установить связь между его основными методологическими характеристиками (проблемой, актуальностью, темой, объектом, предметом и др.). Следует определить проблемное поле предстоящего исследования. Необходимо помнить, что научная проблема – «белое пятно на карте науки» (В.В. Краевский). Поэтому на данном этапе ценность методологической рефлексии заключается в том, чтобы на основе критического анализа научных источников определить проблему именно для науки, а не для себя по причине своего незнания, недостаточной теоретической или практической компетентности. После постановки проблемы формулируется тема исследования, обосновывается её актуальность, определяются объект и предмет. Далее ставится цель, которая конкретизируется в задачах, выдвигается гипотеза исследования. Очень часто именно на этом этапе возникает ряд трудностей. Не всегда удачной является формулировка темы. Так, например, очень широко сформулированы следующие темы: «Проектировочные умения педагога», «Проектная культура педагога». Корректным может быть название «Содержание и методы формирования у будущих педагогов проектировочных умений в процессе преподавания педагогических дисциплин». Соискатель учёной степени с низким уровнем сформированности методологической рефлексии не устанавливает корреляционные зависимости между основными методологическими характеристиками: «цель – задачи», «объект – предмет», «тема – объект – предмет – цель – задачи – результат» и др. Рассмотрим следующие формулировки характеристик исследования: объект исследования – процесс подготовки студентов, направленный на развитие у них проектировочных умений, предмет исследования – проектировочные умения студентов-гуманитариев; тема – формирование проектировочных умений у студентов-гуманитариев, цель – разработать методику формирования проектировочных умений, задачи: 1) раскрыть сущность понятия «проектировочные умения»; 2) изучить степень разработанности проблемы формирования проектировочных умений в науке и практи-

ке; 3) построить модель формирования проектировочных умений у студентов-гуманитариев. Так, в первом примере предмет определяется в области психологии. Во втором случае целью является разработка методики формирования названных выше умений, которая абсолютно не находит отражения в задачах данного исследования. Приведём в качестве примера корректные формулировки методологических характеристик из диссертационного исследования Г.О. Рождиной. Тема – «Формирование проектировочно-управленческих умений у будущих учителей в колледже»; цель – «выявить и обосновать педагогические условия и эффективные средства формирования проектировочно-управленческих умений у студентов колледжа»; объект – «процесс формирования проектировочно-управленческих умений у студентов»; предмет – «педагогические условия и средства формирования проектировочно-управленческих умений у будущих учителей в колледже»; задачи: «1. Определить сущность и структуру проектировочно-управленческих умений. 2. Выявить критерии, показатели и уровни сформированности исследуемых умений. 3. Обосновать модель формирования проектировочно-управленческих умений. 4. Выявить организационно-педагогические условия формирования проектировочно-управленческих умений. 5. Разработать комплекс педагогических средств для формирования проектировочно-управленческих умений» [14, с. 4–5].

В.В. Краевский указывает на то, что зачастую гипотеза и защищаемые положения носят тривиальный, самоочевидный характер [10]. Приведём пример нетривиальной гипотезы из диссертации В.М. Баженова: «Формирование у будущих учителей технологии и предпринимательства проектировочных и конструктивных умений будет эффективным при педагогическом обеспечении самоопределения будущего специалиста в содержательном приоритете собственной профессиональной подготовки и проектирования им собственной деятельности, самореализации субъекта в ходе выполнения самостоятельных педагогических, технологических и предпринимательских проектов, процесса усвоения студентом обобщённого алгоритма проектирования и конструирования деятельности...» [15, с. 5].

В начале исследования необходимо также осуществить рефлекссию понятийно-категориального аппарата с целью соблюдения одного из критериев научности работы – терминологической однозначности – и структурировать понятийное поле собственного исследования. Для качественного осуществления вышеназванных мыследеятельностных процедур на этапе проектирования исследователю нужно иметь сильную теоретическую базу (системные общенаучные и методологические знания), которая выступает одним из условий качественной методологической рефлексии.

В ходе исследования необходимо определить целесообразность и эффективность используемого методологического инструментария (методы, методики, техники исследования), его соответствие целям и задачам исследования, в случае необходимости заменять его другим с целью оптимизации процесса. Педагогу-исследователю следует принимать во внимание результаты исследований, полученные другими авторами, с целью постоянного переосмысления собственного исследования («цель – содержание – инструментарий – результат»). Соискатель учёной степени должен также уметь критически экстраполировать научные результаты в смежных научных областях. Так, методологическим основанием педагогических исследований выступают философские и общенаучные концепции и подходы. В ходе педагогического эксперимента целесообразно использовать результаты психологических исследований (например, специфику и динамику психических процессов). Многие социологические методы, приёмы, методики являются важным диагностическим инструментарием, применяемым в педагогических исследованиях.

После проведённого исследования необходимо занять позицию независимого оппонента относительно своей работы, уметь абстрагироваться от собственных резуль-

татов, чтобы объективно определить уровень новизны полученных результатов (уровень конкретизации, дополнения, преобразования (В.М. Полонский)), их теоретическую и практическую значимость (процесс идентификации и оценки результатов научного исследования). Объективно определить степень новизны результатов можно лишь в том случае, если они «рельефно» прописаны. В данном контексте приведём цитату В.В. Краевского: «Конечно, в том смысле, в каком Колумб (или кто-то другой, как теперь выясняется) открыл Америку, говорить о новизне в педагогике не стоит. Вряд ли мы изобретём, например, совсем новые методы обучения. Новизна появляется за счёт нового структурирования уже имеющихся элементов в соответствии с новыми задачами образования и новыми этапами развития науки» [10, с. 230]. Однако новизна не должна констатироваться следующим образом: «проанализирована литература по теме исследования», «изучена специфика формирования проектировочных умений студентов-гуманитариев» и т.п., так как в таких формулировках нет конкретного указания на те результаты, которые получены впервые. Все соискатели учёной степени изучают, например, научную литературу по проблематике исследования. Содержательно прописана новизна исследования у В.М. Баженова: «... определены педагогические условия, обеспечивающие формирование у будущих учителей технологии и предпринимательства проектировочных и конструктивных умений: личностно-ориентированное информирование будущего специалиста; развёртывание поля социально-профессиональных проб...» [15, с. 7]. При определении теоретической значимости проведённого исследования соискателю необходимо установить, какое значение имеет его концепция для строительства «здания науки» в целом и что именно она развивает. Так, в диссертации Н.Г. Никокошевой теоретическая значимость заключается «в уточнении сущности и значения понятия «проект», под которым мы понимаем разработанную систему и структуру действий педагога для подготовки к реализации конкретной педагогической задачи с определением роли и места каждого действия, их участников и условий, необходимых для эффективности всей системы действий» [16, с. 11]. В качестве примера формулировки значения результатов исследования для практики приведём цитату из диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук В.П. Бедерхановой: «разработанные методики совместного проектирования взрослых и детей, проектировочных, продуктивных, диагностических игр, сборов могут быть использованы и уже широко используются в образовательной практике России» [17, с. 15–16].

О высоком уровне методологической рефлексии можно судить, если на рефлексивно-оценочном этапе исследователь представляет свою работу в виде паспорта результатов [18] (метод паспортизации), составляет корреляционные матрицы. Важно, чтобы на каждом этапе исследовательской работы были чётко определены объекты рефлексии, которыми могут выступать, например, методы научного исследования, приёмы, качественные диагностические шкалы, критерии и показатели, диагностические методики, технологические алгоритмы исследования.

Заключение

Для организации и проведения качественного научного исследования необходим высокий уровень сформированности у педагога-исследователя методологической рефлексии, которая будет способствовать осмыслению исследователем собственной деятельности с позиции дескриптивного и прескриптивного методологического знания с целью последующей коррекции. Значение методологической рефлексии заключается в корректировке степени корреляции между методологическими характеристиками исследования. Чтобы объективно оценить процедуру и результат исследования, необходимо предельно конкретно формулировать компоненты методологического аппарата. При обосновании актуальности исследования следует представить актуальность на-

правления, теоретическую и практическую актуальность темы (В.В. Краевский). На этапе проектирования ценность методологической рефлексии состоит в определении и структурировании корреляционных зависимостей между методологическими характеристиками собственного исследования, система которых выступает критерием качества научного исследования: «цель – содержание – инструментарий – результат», «объект – предмет», «цель – задачи – результат» и др. На этапе опытной и/или экспериментальной работы соискатель учёной степени с высоким уровнем методологической рефлексии адекватно применяет инструментарий, заменяет его в случае необходимости другим с целью коррекции. На этапе оценки полученных результатов исследования без рефлексии невозможно содержательно с позиции методологических норм и критериев качества определить и проранжировать их ценность. Метод паспортизации служит для определения новизны, теоретической и практической значимости, например, разработанной методики. В этой связи отметим необходимость именно «тотальной» методологической рефлексии педагога-исследователя на всех этапах научного исследования с целью обеспечения его качества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об итогах работы Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь в 2010 году [Электронный ресурс] // Электрон. науч.-теорет. и информ.-метод. журн. «Атэстацыя». – 2011. – Вып. № 1. – Режим доступа: <http://journal.vak.org.by/index.php?go=Pages&in=view&id=1076>. – Дата доступа: 10.05.2011.
2. Аналитическая справка «О недостатках при планировании, подготовке и экспертизе диссертаций по гуманитарным наукам, послуживших основанием для их отклонения в ВАК» [Электронный ресурс] // Электрон. науч.-теорет. и информ.-метод. журн. «Атэстацыя». – 2009. – Выпуск № 3–4. – Режим доступа: <http://journal.vak.org.by/index.php?go=Pages&in=view&id=513>. – Дата доступа: 31.03.2011.
3. История философии : Энциклопедия / сост. и гл. науч. ред. А.А. Грицанов. – Минск : Интерпрессервис ; Книжный Дом, 2002. – 1376 с.
4. Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1982. – 431 с.
5. Дьяченко, М.И. Краткий психологический словарь / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Народная асвета, 1996. – 399 с.
6. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека : Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
7. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
8. Швырёв, В.С. Научное познание как деятельность / В.С. Швырёв. – М. : Политиздат, 1984. – 232 с.
9. Краевский, В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В.В. Краевский // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 3–10.
10. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
11. Северин, С.Н. Введение в нормативную методологию педагогики : пособие для магистрантов, аспирантов, педагогов-исследователей / С.Н. Северин. – Брест : Изд-во БрГУ. – 2008. – 82 с.
12. Краевский, В.В. Методологическая рефлексия / В.В. Краевский // Советская педагогика. – 1989. – № 2. – С. 72–79.

13. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 400 с.

14. Рощина, Г.О. Формирование проектировочно-управленческих умений у будущих учителей в колледже : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г.О. Рощина ; Ярославск. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2007. – 22 с.

15. Баженов, В.М. Педагогические условия формирования у будущих учителей технологии и предпринимательства проектировочных и конструктивных умений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В.М. Баженов ; Костромск. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова. – Ярославль, 2000. – 19 с.

16. Никокошева, Н.Г. Комплекс проектов как средство формирования проектировочных умений у будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.Г. Никокошева. – Екатеринбург, 2006. – 174 л.

17. Бедерханова, В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; 19.00.07 / В.П. Бедерханова ; Кубанск. гос. ун-т. – Краснодар, 2002. – 47 с.

18. Сендер, А.Н. Практикум по методологии педагогики / А.Н. Сендер, С.Н. Северин; Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2010. – 64 с.

Staravoitava D.A. Methodological Reflection of a Teacher-Researcher as a Quality Factor of Scientific Research

The analysis of statistic reports of the Supreme Certification Board of the Republic of Belarus enables to establish the tendency to lowering the quality of preparing and defending theses in the field of humanities. The report points out the particular shortcomings of the theses: lack of topicality, absence of research logic, low theoretical and practical significance of their results, triteness and obviousness of conclusions, inconsistent usage of scientific terms, etc. The article substantiates the urgent necessity of forming researchers' methodological reflection as a quality factor of scientific research. It presents the interpretation of the notion of «reflection» by various sciences. Special emphasis is laid on treating this notion in methodology of science: reflection is a function of science which consists of revising and examining itself, as reflection is «self-consciousness» of science. Methodological reflection is also regarded as an invariant of methodological competence and methodological culture of a teacher-researcher. The article reveals the value of methodological reflection at all stages of scientific research. Special reasons are given for a teacher-researcher to prove the necessity of the «total» methodological reflection of the process and its results in terms of methodological norms and quality criteria.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 09.09.2011