

**НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ
И ВАРИАНТЫ РЕАЛИЗАЦИИ**

Выявлены основные характеристики научной проблемы, ее роль в системе методологических ориентиров, способы реализации методологических требований к ее постановке в педагогических исследованиях. Установлено, что научная проблема является системообразующим и формообразующим элементом педагогического исследования. Эмпирические результаты исследования обнаруживают ряд проблемных зон при формулировании научной проблемы, в частности, смысловое дублирование.



Ключевые слова: научная проблема, педагогическое исследование, научное знание, концептуализация знания, характеристики проблемы, противоречия, структурный элемент.

В современном мире знания представляют собой ценный ресурс, а их обогащение и приращение определяет темпы и направления развития общества. Рост научного знания представляет собой, по выражению Карла Поппера, «самый важный и интересный пример роста знания», поскольку сопряжен с разрешением постоянно возникающих проблем разного рода, определяющих научный прогресс [15, с. 38]. Это означает, что решение проблемы не является ее окончательным устранением, а скорее перемещением ее в новое пространство.

При всем многообразии работ по логике и методологии научного познания как особого вида полноты знания об окружающей действительности и наполняющих ее смыслах вопрос о роли, месте проблемы в научном исследовании, а также способах ее постановки всегда остается актуальным и требует постоянного теоретического осмысления. Эта проблема особенно обостряется, когда речь идет о педагогических исследованиях, отражающих не только широкий круг педагогических явлений и процессов, но и множественность смыслов ввиду динамизма, целенаправленного воздействия, объективно-субъективного характера педагогической действительности. Это определило цель исследования, которая заключается в выявлении ключевых характеристик научной проблемы в педагогическом исследовании, методологическом обосновании способов ее постановки на основе этих характеристик.

Ключевые исследовательские вопросы следующие: 1) как понимается научная проблема в педагогических исследованиях; 2) как проблема связана с другими структурными элементами педагогического исследования, какую роль она играет при проведении исследования; 3) как основные характеристики научной проблемы обуславливают способы ее постановки в педагогических исследованиях. Ключевые исследовательские вопросы определили логику изложения в данной работе.

В качестве методологической основы исследования выступает гуманитарный подход. В работе представлена компиляция качественных и количественных методов. Основным исследовательским методом выступил критический контент-анализ научной литературы по философии, педагогике, методологии гуманитарного и педагогического исследования, социологии образования, а также нормативных документов, учебно-методической литературы и рекомендаций для проведения диссертационных исследований в области наук об образовании.

Эмпирической базой исследования послужили авторефераты диссертационных исследований на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальности 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования», находящихся в открытом доступе на сайте Высшая аттестационная комиссия при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации за последние 4 года с момента изменения номенклатуры научных специальностей (с 2021 года). Всего методом сплошной выборки выделено 305 авторефератов, однако некоторые работы не содержали файлов, в связи с чем итоговое количество проанализированных работ составило 226 авторефератов. Для сбора и обработки текстовых данных применялся метод парсинга, реализованный с помощью программных инструментов (платформа net 8.0 и библиотека iTextSharp) на языке c# и среды разработки Visual Studio 2022.

Если опираться на тот факт, что методологической основой гуманитарного знания, включая педагогику, является философия, то постановка проблемы педагогического исследования должна исходить из философского понимания «несоответствия между взглядами на жизнь и жизненным миром человека» [14, с. 92]. Иными словами, объективная реальность действительно существует в отраженной форме именно в сознании субъекта, а в случае с педагогической наукой субъект (педагог) не только познает объективную реальность, но и сам является органичной ее частью. Он создает и познает свою педагогическую реальность: систему образования в целом, сам педагогический процесс, конкретные образовательные ситуации, возникающие в ходе обучения. Такое познание приобретает ценностное, принадлежащее ему воплощение. Педагогический процесс становится не только объектом научного анализа, но и полем для личной рефлексии. Педагог постоянно взаимодействует с собственными убеждениями и ценностями, что формирует в его сознании некую «ментальную сущность», «концепт» [17], который определяет «образ» педагогического процесса в сознании педагога, его роль в этом процессе. В этом контексте педагогическое исследование становится не только инструментом для получения знаний, но и сложным многогранным процессом самопознания и самосовершенствования. Оно позволяет педагогу формировать свою реальность и осознавать влияние своих ценностей и убеждений на результаты своего педагогического труда.

В этом процессе усматриваются три «логики» механизма, определяющего гуманитарную модель развития и описания исследования: «логика индивидуально-личностного вопрошания и восполнения», «логика практической модернизации», «логика символической реконструкции» [2, с. 67–69]. Педагог исходит из собственного опыта, потребностей, целей и интересов, руководствуясь своим субъективным пониманием ситуации, неотъемлемой и активной частью которой он сам является. Этот процесс отражает стремление педагога к самопознанию, личностному росту и связан с постоянным поиском способов улучшить образовательный процесс, усовершенствовать существующие практики, внедрить инновационные методы и формы работы. При этом педагог не только прибегает к определенным действиям, экспериментам, исследованиям для практической модернизации процесса обучения, но и интерпретирует свои действия, придавая смысл полученному опыту и создавая в процессе его осмысления и переосмысления концепции, теории, модели, методики и др. Таким образом, педагогическое познание – это не пассивное отражение педагогической реальности, а активное ценностно-обусловленное взаимодействие с ней, опосредованное личностным и социокультурным опытом.

Вызовы времени порождают объективную потребность в том, чтобы педагогическая наука находила новые интерпретации и векторы развития традиционных концепций, теорий, моделей согласно трансформирующимся запросам личности и общества; давала знания о новых или изменившихся отношениях внутри педагогических систем и между ними; предлагала ценностно-ориентированные теоретические и практические

нововведения, способные минимизировать любые негативные проявления в образовательных практиках. Это, в свою очередь, порождает проблемные ситуации, которые являются следствием существующего на данный момент времени ограничения в знаниях и / или способах (методах) решения проблемы. Проблемы научного характера невозможно решить только на основе имеющихся знаний, поскольку проблема «фиксирует объективно существующий пробел в науке» [8, с. 42], содержит в себе вопрос, на который в накопленных знаниях и опыте нет четкого ответа. Его получение требует проведения специального исследования, выход за рамки известного для получения нового знания.

Отталкиваясь от философского понимания «проблемы», можно сказать, что проблема возникает, когда исследователь сталкивается с Другим [10], чем-то, о чем еще нет знаний, или они довольно ограничены, нет эффективных способов исследования и применения Другого ввиду общечеловеческого прогресса, трансформаций, предъявляющих исследователю что-то принципиально новое или несоответствующее устоявшимся представлениям, вызывающее конфликт между тем, что есть, и тем, что должно быть. Постановка научной проблемы – это не просто формулировка вопроса, а сложный и творческий процесс, который можно сравнить с обнаружением «белого пятна на карте науки». Это определяет центральную характеристику проблемы в науке в целом и в педагогических исследованиях, в частности, как особую форму знания – «очевидное незнание». Опираясь на принципы методологии научно-педагогического исследования, разработанные академиком РАО В.И. Загвязинским, получаем, что научная проблема предполагает «нахождение лакун, установление дефицита теоретических знаний и способов деятельности, видение нестыковок, установление противоречий между фактами и их теоретическим осмыслением, между разными объяснениями, интерпретациями фактов» [4, с. 52]. Ключевое отличие научной проблемы от научного вопроса определяется недостаточностью получения одного ответа для разрешения проблемы, поскольку глубина проблемы, ее суть обуславливается совокупностью взаимосвязанных вопросов, требующих многоаспектного исследования: что именно необходимо исследовать, какие сферы, связи и отношения следует изучить, какие методы исследования применить и в каком виде будет представлен конечный результат. Такой тщательный комплексный анализ позволяет спланировать весь исследовательский процесс.

Взаимосвязь проблемы с другими структурными элементами педагогического исследования

Тема педагогического исследования может быть точно определена и ограничена, только когда будет очерчен круг взаимосвязанных проблем, из которого впоследствии выявляется центральная проблема [5]. Необходимость разрешения этой ключевой проблемы и задает направления поиска в педагогическом исследовании. Проблемность, как и актуальность, является одним из основных методологических требований, определяющих выбор темы.

Актуальность проблемы определяется мерой несоответствия, расхождения между существующими потребностями общества (в научных идеях, достижениях, практических рекомендациях, решениях) и возможностями науки и практики в какой-то степени удовлетворить их в настоящий момент времени. Наличие такого взаимодействия «между взаимоисключающими, но при этом взаимообуславливающими и взаимопроникающими друг в друга противоположностями внутри единого объекта и его состояний» [12, с. 26] является важнейшим стимулом для проведения научных исследований, подчеркивает их значимость, обосновывает необходимость поиска новых решений. Такие противоречия, пока они существуют, не позволяют что-то улучшить, сделать более эффективным, препятствуют дальнейшему развитию и прогрессу [18]. Научная проблема, характеризуясь внутренним противоречием, служит источником для обоснования актуальности, формулирования научной гипотезы или серии гипотез, предопределяет

цель исследования и его результат [17]. В некоторых работах выявление противоречий рассматривается как отдельный методологический этап исследования, который предваряет постановку проблемы [3], образуя цикличное движение: 1) от выявления противоречий к постановке проблемы; 2) от проблемы к обоснованию актуальности. Иными словами, проблема определяется на основе существующих противоречий, и она же, заключая в себе эту противоречивость, обосновывает актуальность. В этой связи постановка научной проблемы – это не просто констатация факта неизвестности, а активный и творческий этап научного познания, требующий глубокого критического осмысления научной литературы, выявления противоречий, что обеспечивает формирование «идейного стержня», направляющего дальнейший процесс познания, постановку цели и гипотезы исследования.

В педагогических исследованиях цель воплощает в себе замысел исследования и представляет собой предполагаемый результат, описанный в некоторой степени обобщенно, но достаточно точно, чтобы направлять исследование. Проблема и цель являются своеобразным каркасом, «точками приложения сил» [5], между которыми протекает процесс исследования.

В гипотезе проблема воплощается «в наиболее наглядной и верифицируемой форме» через нечто новое, «что предлагает внести в образовательный процесс автор» [17]. Гипотеза представляет собой целостный конструкт, построенный по определенным категориальным цепочкам, максимально охватывающий условия и механизмы, влияющие на научно-педагогический процесс. Это положение находит подтверждение в работах многих известных методологов, например, в трудах академика РАО А.М. Новикова, который подчеркивает, что гипотеза, претендующая на научную состоятельность, должна объяснять полностью весь круг явлений и процессов, которые она призвана анализировать [13, с. 174]. При этом процесс гипотезирования носит не одномоментный и не завершённый, а сквозной, непрерывный характер. Он продолжается в ходе дальнейшего научно-теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы, претерпевая смысловую динамику, содержательное и качественное обогащение, приобретая функции более высокого порядка: объяснительную и прогностическую [7]. Использование «циркулярной логики» в процессе пролонгированного гипотезирования обладает мощным гносеологическим и эвристическим потенциалом, в основе которого лежит проективно-рефлексивный процесс смыслообразования [Там же, с. 91]. Этот же процесс, но в обратном порядке, лежит в основе проблематизации как концептуализации научного знания. Его рефлексивная природа проявляется в осмыслении накопленного знания, осознании его незавершённой целостности, а проективная сущность заключается в генерации нового знания, обогащении, достраивании научного знания, направленного на расширение и углубление смыслов. Цикличность этого процесса основана на том, что результатом решения каждой проблемы неизбежно становится возникновение новой проблемы другого уровня.

Способы постановки научной проблемы в педагогических исследованиях

Проблематизация предполагается на начальном (постановочном, согласно разработанной и описанной В.И. Загвязинским структуре проведения педагогического исследования) этапе исследования [5]. Это положение находит свое выражение в работах В.В. Краевского, который указывает на необходимость обоснования исследования: его основных положений, логики, предполагаемого результата и способов его получения, еще до его реализации [9, с. 92]. В качестве ориентиров для актуальной проблематики научно-педагогического исследования могут стать практические затруднения, потенциал новых подходов к изучению образовательных систем, классическое наследие разных наук (философии, социологии, логики, культурологии, психологии и др.) для объяснения педагогических явлений. Ввиду сверхсложности современных социально-экономических и технологических трансформаций особое значение приобретают пробле-

мы структурного, содержательного, технологического характера для обновления педагогического образования, создания новых методологических и теоретических ориентиров. Новое научное осмысление получают вопросы стимулирования непрерывного профессионально-личностного развития, аксиологические, социально-культурологические аспекты этого процесса, соотношения фундаментальности и практической направленности подготовки специалистов новой формации, гуманитарного проектирования новаций и многие другие.

Согласно методологическим установкам ВАК РФ, отраженным в Методических рекомендациях «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании», научная проблема может быть изложена двумя способами: либо указанием на существующее затруднение (даже кризисное явление) в практике и науке, либо постановкой вопроса, не имеющего готового решения [11, с. 7]. Проблему отождествляют с вопросом на том основании, что каждая проблема заключает в себе какой-то вопрос. Однако ученые сходятся во мнении, что не каждый вопрос содержит в себе проблему [1, с. 19]. При этом формулировка научной проблемы в виде выдвижения основного ее вопроса происходит на основании выявленных и / или наблюдаемых противоречий разного уровня (в педагогической науке – это уровень, обусловленный потребностями социально-педагогической практики, научно-теоретический уровень, практико-методический уровень). Таким образом, постановка проблемы исследования возможна только после глубокого изучения состояния научных исследований и практических решений на определенном историческом этапе и выявления актуальных для современного этапа развития науки и практики противоречий.

Результаты анализа диссертационных работ (кандидатских и докторских) по специальности 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования» показали, что чаще всего исследователи формулируют проблему в виде вопроса (120 работ), не редко называя ее «научной задачей» исследования. Это в целом является допустимым, если имеются в виду диссертационные исследования на соискание ученой степени кандидата наук [16]. Однако следует отметить, что основными отличиями научной задачи от научной проблемы являются меньший охват и глубина исследуемых явлений, а также зачастую известное науке наличие, по меньшей мере, одного способа решения этой задачи. Проблема как «знание о незнании», то есть отсутствия знаний о чем-либо, ставится в 18 работах. Чаще происходит повторение, дублирование научной проблемы в цели (73 работы), что не только нарушает принцип логической преемственности структурных элементов научно-педагогического исследования, которые «должны быть связаны сквозной содержательной линией» [6, с. 30], но и обесценивает значимость проблемы как формы концептуализации знания, отрицает ее идейное содержание, формализует в непродуктивный шаблон. Возможно, именно это послужило основанием для исключения такого структурно-содержательного элемента, как «проблема», из ряда проанализированных работ или ее нечеткого, размытого описания (13 работ), отождествления ее с темой научного исследования (1 работа), а также игнорирования выявления главной проблемы из круга очерченных проблем (1 работа).

Таким образом, выявление и постановка проблемы в педагогических исследованиях требует глубокого понимания ее природы и основных характеристик. К ним относятся указание на пробел в знаниях (знание о незнании), объективность (доказанность или очевидность существования такого пробела), субъективность (значимость этого пробела для педагога-исследователя), внутренняя противоречивость, идейно-смысловое содержание, воплощение и раскрытие разных аспектов проблемы в других структурных элементах исследования, ретроспективная и проективная рефлексивность (проблематизация известного и генерирование нового знания), прогностичность (предопределение логики и исследования и результатов), двойная цикличность (обратный цикл проявля-

ется через рефлексивно-проективное смыслообразование и прямой цикл – цикл развития, естественный процесс возникновения проблем нового уровня).

Проблема является мощным инструментом наращивания и систематизации знаний, развивая у исследователя системное мышление и способность отделять лишнее от необходимого. Проблема представляет собой фундаментальный, системообразующий и формообразующий элемент, формирующий методологический каркас исследования, предопределяющий его логику и результаты. При неявной проблематизации существует как риск «распыления» внимания, т.е. исследователь может оказаться в ситуации, когда его усилия будут разбросаны по множеству направлений, что в конечном итоге не приведет к каким-либо значимым достижениям; так и риск повторений уже сделанных другими исследователями достижений и ошибок. В этой связи на этапе постановки научной проблемы чрезвычайно важно тщательно проработать все ее аспекты, учитывая существующий объем и глубину знаний, доступные качественные и количественные методы анализа и потенциальное практическое применение полученных результатов.

Список литературы

1. Ануфриев А.Ф. Научное исследование. Курсовые, дипломные и диссертационные работы. М., 2004.
2. Бермус А.Г. Контуры методологической деятельности в условиях гуманитаризации образования // Методология научного исследования в педагогике: коллективная монография. М., 2016. С. 57–68.
3. Валеев Г.Х. Методология научной деятельности в сфере социогуманитарного знания. М., 2005.
4. Загвязинский В.И. Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов учреждений высших профессиональных образования. М., 2012.
5. Загвязинский В.И. Методология педагогического исследования: учебник для вузов. М., 2025.
6. Загвязинский В.И. Характер типичных ошибок в педагогических исследованиях // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. №3. С. 28–31.
7. Закирова А.Ф. Научно обоснованная гипотеза как инструмент педагогического исследования // Образование и качество жизни. 2022. №4(30). С. 86–91.
8. Здор Д.В., Савельева Е.В., Островская И.Э. Научная проблема в структуре педагогического исследования // Успехи гуманитарных наук. 2020. №11. С. 39–43.
9. Краевский В.В. Методология педагогики и методы педагогических исследований. Педагогика: учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. М., 2002.
10. Левинас Э. Время и другой. СПб., 1998.
11. Методические рекомендации «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании» / под ред. В.М. Филиппова. М., 2023.
12. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. М., 1998.
13. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М., 2007.
14. Павлов А.В. Логика и методология науки: Современное гуманитарное познание и его перспективы: учебное пособие. М., 2010.
15. Поппер К. Логика и рост научного знания. М., 1983.
16. Постановление Правительства РФ от 24 сентября 2013 г. №842 «О порядке присуждения ученых степеней». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70461216/?ysclid=mcgcy1503с368957590> (дата обращения: 12.04.2025).
17. Сериков В.В. Педагогическое исследование: в поисках путей повышения качества // Образование и наука. 2015. №7(126). С. 4–23.
18. Якимович В.С. Методология подготовки диссертационных исследований // Физическое воспитание и спортивная тренировка. 2022. №1(39). С. 7–16.

1. Anufriev A.F. Nauchnoe issledovanie. Kursovye, diplomnye i dissertacionnye raboty. M., 2004.
2. Bermus A.G. Kontury metodologicheskoy deyatel'nosti v usloviyah gumanitarizacii obrazovaniya // Metodologiya nauchnogo issledovaniya v pedagogike: kollektivnaya monografiya. M., 2016. S. 57–68.
3. Valeev G.H. Metodologiya nauchnoj deyatel'nosti v sfere sociogumanitarnogo znaniya. M., 2005.
4. Zagvyazinskij V.I. Atahanov R. Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya: uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij vysshih professional'nyh obrazovaniya. M., 2012.
5. Zagvyazinskij V.I. Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya: uchebnik dlya vuzov. M., 2025.
6. Zagvyazinskij V.I. Harakter tipichnyh oshibok v pedagogicheskikh issledovaniyah // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2011. №3. S. 28–31.
7. Zakirova A.F. Nauchno obosnovannaya gipoteza kak instrument pedagogicheskogo issledovaniya // Obrazovanie i kachestvo zhizni. 2022. №4(30). S. 86–91.
8. Zdor D.V., Savel'eva E.V., Ostrovskaya I.E. Nauchnaya problema v strukture pedagogicheskogo issledovaniya // Uspekhi gumanitarnykh nauk. 2020. №11. S. 39–43.
9. Kraevskij V.V. Metodologiya pedagogiki i metody pedagogicheskikh issledovanij. Pedagogika: uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i pedagogicheskikh kolledzhej. M., 2002.
10. Levinas E. Vremya i drugoj. SPb., 1998.
11. Metodicheskie rekomendacii «Primenenie kriteriev dokazatel'nosti dissertacionnykh issledovanij v oblasti nauk ob obrazovanii» / pod red. V.M. Filippova. M., 2023.
12. Novikov A.M. Nauchno-eksperimental'naya rabota v obrazovatel'nom uchrezhdenii. M., 1998.
13. Novikov A.M., Novikov D.A. Metodologiya. M., 2007.
14. Pavlov A.V. Logika i metodologiya nauki: Sovremennoe gumanitarnoe poznanie i ego perspektivy: uchebnoe posobie. M., 2010.
15. Popper K. Logika i rost nauchnogo znaniya. M., 1983.
16. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 24 sentyabrya 2013 g. №842 «O poryadke prisuzhdeniya uchenykh stepenej». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70461216/?ysclid=mcgcyl503c368957590> (data obrashcheniya: 12.04.2025).
17. Serikov V.V. Pedagogicheskoe issledovanie: v poiskah putej povysheniya kachestva // Obrazovanie i nauka. 2015. №7(126). S. 4–23.
18. Yakimovich V.S. Metodologiya podgotovki dissertacionnykh issledovanij // Fizicheskoe vospitanie i sportivnaya trenirovka. 2022. №1(39). S. 7–16.



Scientific problem in the structure of pedagogical research: methodological requirements and implementation variations

The basic characteristics of scientific problem, its role in the system of methodological focuses and the ways of implementation of methodological requirements to its statement in pedagogical research are revealed. It is stated that the scientific problem is a systemically important and form-generating element of pedagogical study. The empirical results of study discover the row of problem areas in the process of formulating the scientific problem, particularly the semantic duplication.

Key words: *scientific problem, pedagogical research, scientific knowledge, conceptualization of knowledge, characteristics of problem, contradictions, structural element.*

(Статья поступила в редакцию 27.05.2025)