

*Е.М. Ибрагимова, докт. пед. наук, профессор
Л.Т. Бакулина, докт. юр. наук, профессор,
М.Г. Ибрагимов, юр. наук
Казанский (Приволжский) Федеральный Университет,
г. Казань, Россия*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МАГИСТЕРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ ПО ПРАВОВОМУ РЕГУЛИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

***Аннотация.** Статья посвящена теме, актуальность которой обусловлена имеющим место противоречием в системе подготовки магистров: между объективной необходимостью формирования у выпускников магистратуры методологической культуры, позволяющей грамотно и в соответствии с требованиями проектировать, реализовывать и оценивать результаты научно – исследовательской работы, с одной стороны, и их недостаточной готовностью к методологическому обеспечению научно – исследовательской деятельности.*

Цель исследования: выявить и систематизировать типичные недостатки в методологическом обеспечении магистерских исследований по правовому регулированию образовательных отношений.

Задачи исследования: 1) раскрыть сущность и содержание понятие «методологическое обеспечение магистерского исследования»; 2) выявить и систематизировать по основным методологическим характеристикам типичные недостатки магистерских исследований по правовому регулированию образовательных отношений.

Методы исследования: в работе применялись теоретические методы: анализ магистерских исследований по правовому регулированию образовательных отношений; изучение научно – педагогической литературы по проблеме: систематизация, обобщение.

В работе показано, что несмотря на актуализацию в последние годы внимания исследователей и экспертов к вопросам методологии педагогических исследований, в реальной практике выполнения магистерских диссертаций, в том числе и по проблемам правового регулирования образовательных отношений, продолжают иметь место определённые недостатки в части методологического обеспечения исследований такого рода.

Вкладом в педагогическую науку является выделение и систематизация типичных недостатков магистерских исследований по правовому регулированию образовательных отношений, касающихся их методологического обеспечения. (актуальность, противоречие, проблема, цель, гипотеза, задачи и др.).

***Ключевые слова:** методология, методологическое обеспечение, магистерская диссертация, правовое регулирование образовательных отношений*

*E.M. Ibragimova, doctor, professor
L.T. Bakulina, doctor, professor
M.G. Ibragimov, PhD
Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russia*

METHODOLOGICAL SUPPORT FOR MASTER'S THESES ON LEGAL REGULATION OF EDUCATIONAL RELATIONS

***Abstract.** The article is devoted to the topic, the relevance of which is due to the existing contradiction in the system of master's training: between the objective need to form a*

methodological culture among graduates of the master's program, which allows them to design, implement and evaluate the results of research work competently and in accordance with the requirements, on the one hand, and their lack of readiness for methodological support of research activities.

The purpose of the study: to identify and systematize typical shortcomings in the methodological support of master's studies on the legal regulation of educational relations.

Research objectives: 1) to reveal the essence and content of the concept of "methodological support for master's research"; 2) to identify and systematize the main methodological characteristics of typical shortcomings of master's research on the legal regulation of educational relations.

Research methods: theoretical methods were used in the work: analysis of master's studies on legal regulation of educational relations; study of scientific and pedagogical literature on the problem: systematization, generalization.

The paper shows that despite the recent increase in the attention of researchers and experts to the methodology of pedagogical research, in the actual practice of master's theses, including on the problems of legal regulation of educational relations, there are still certain shortcomings in the methodological support of research of this kind.

The contribution to pedagogical science is to identify and systematize typical shortcomings of master's studies on legal regulation of educational relations, concerning their methodological support. (relevance, contradiction, problem, goal, hypothesis, tasks, etc.).

***Keywords:** methodology, methodological support, master's thesis, legal regulation of educational relations*

Введение. В современных условиях, когда очевиден факт возрастания значимости высшего образования, актуализируется внимание общества и государства к вопросам качества магистерских диссертаций, в том числе в области правового регулирования отношений в сфере образования. И в этом направлении в последние годы проводится большая работа как отечественными, так и зарубежными учеными.

В части методологического обеспечения магистерских диссертаций внимание ученых сосредоточено на вопросах выявления и уточнения содержания понятия методология науки, анализа методологических характеристик и методов диссертационного исследования [1–7 и др.].

Проблема методологии и методов научного исследования в образовании интенсивно изучается и зарубежными исследователями, которые уделяют много внимания обоснованию и разработке смешанных методов исследования. Обзор качественных и количественных концепций многоуровневых исследовательских планов, а также пример многоуровневого исследования смешанных методов, направленного на объяснение культурных, поведенческих и нейробиологических аспектов грамотности представлен в исследовании Марсия Гэйл Хедли и Вики Л. Плано Кларк [13]. Пегги Шэннон-Бэйкер проводит сравнительный анализ четырех основных прагматических перспектив, о которых говорится в литературе о смешанных методах: прагматизм, преобразующая эмансипация, диалектика и критический реализм [14]. Вопросы интеграции качественных и количественных методов исследования рассмотрены в работе [15].

Однако несмотря на накопленный в методологии педагогики научный потенциал, состояние качества магистерских диссертаций далеко не всегда

соответствует предъявляемым требованиям, особенно в части методологического обеспечения исследования, где диссертанты испытывают наибольшие трудности.

Несоответствие между наличием в педагогике достаточно большого багажа методологического знания, и трудностями, с которыми сталкиваются диссертанты в процессе его применения для концептуального обоснования программы исследования вычленяет **проблему**: каковы состав и содержание основных недостатков в части методологического обеспечения магистерских диссертаций?

Цель исследования: выявить наиболее распространенные недостатки методологического обеспечения магистерских диссертационных исследований в области правового регулирования отношений в сфере образования и определить пути их преодоления.

Методы исследования. В работе использовались теоретические методы – изучение литературы, анализ и синтез, систематизация. Базой для анализа служили магистерские диссертации в области правового регулирования отношений в сфере образования. Анализировались также публикации по проблеме методологического обеспечения диссертационных исследований.

Результаты исследования и их обсуждение. В.В. Краевский выделяет понятия «методологическое исследование» и «методологическое обеспечение научно-исследовательской деятельности». Методологическое исследование направлено на выявление закономерностей развития права и педагогики как науки, раскрытие принципов повышения эффективности и качества исследований, по правовому регулированию образовательных отношений анализ понятийного аппарата и методов исследований. Что же касается *методологического обеспечения* – то его задача – дать ответ на вопрос о том, как использовать методологические знания для обоснования программы исследования и оценки ее качества [6]. Отсюда следует, что методологическое обеспечение магистерских диссертаций требует от его автора глубокого освоения методологии науки.

Мы исходим из трактовки методологии как учения об организации деятельности, которое получило обоснование в работах А.М. Новикова [7]. Соответственно, методологическое знание – это знание о том, как организовать научно-исследовательскую деятельность в области правового регулирования образовательных отношений. Поскольку временная структура научно-исследовательской деятельности включает три основные фазы (проектирования, технологическую и фазу рефлексии), постольку качество магистерских диссертаций будет зависеть от того, насколько корректно подготовлены и реализованы все три фазы.

Начальной фазой магистерской диссертации является *фаза проектирования*, осуществляемая, как известно, по общепринятой схеме: обоснование актуальности темы – выявление противоречия – постановка проблемы – формулирование цели – определение объекта и предмета исследования – построение научной гипотезы – определение задач исследования – планирование исследования. Именно в этой части магистранты

испытывают немалые трудности. Поэтому остановимся подробнее на вопросе о том, *каковы типичные недостатки методологического обеспечения магистерских диссертаций, встречающиеся в процессе проектирования исследования?*

Как известно, основная цель этапа *обоснования актуальности темы* исследования состоит в том, чтобы показать востребованность исследуемой темы с точки зрения: а) социального и отраслевого заказа; б) потребностей практики правового регулирования отношений в сфере образования; в) состояния теории. Наличие потребности с позиции всех этих трех аспектов (социальный, практический и теоретический) позволяет говорить об актуальности темы исследования.

Однако анализ показал, что в большинстве магистерских диссертаций (около 80 %) встречаются такие недостатки, как: нечеткая формулировка социального и отраслевого заказа, выражающаяся в отсутствии ссылок на нормативные документы, определяющие и регулирующие систему высшего образования; анализ состояния реальной практики подготовки будущих магистров дается умозрительно (в виде общих фраз типа: практика испытывает трудности в ..., ситуация в практике не соответствует социальному заказу и т. п.), без ссылок на данные статистики и результаты экспертной оценки; оценка состояния вопроса в научной литературе сводится зачастую к перечислению выполненных исследований без их критического анализа; нередко имеют место ситуации, когда анализу подвергаются работы, не имеющие или имеющие очень отдаленное отношение к выполняемой теме; в одном ряду упоминаются классики науки и неизвестные современные исследователи и др..

Актуальность можно считать обоснованной, если в результате анализа вычлняются объективные, существенные *противоречия*. В общественных и гуманитарных науках противоречие понимается как несогласованность, несоответствие между какими-либо противоположностями, несоответствие между желательным (например, с точки зрения нормативной практики или теории) и действительным (имеющимся на практике, в теории). Важно иметь в виду, что противоположные стороны каждого противоречия относятся к тому или иному аспекту практики или теории.

Среди типичных недостатков в формулировании противоречия можно выделить: неубедительное (или полное отсутствие) обоснование противоречия, проявляющееся в том, что оно не вытекает логично из предшествующего анализа; нарушение требования отнесения противоположностей к единому объекту (либо в практике, либо в теории); несоответствие формулировки противоречия научному направлению, по которому выполняется магистерская диссертация; отсутствие содержательной связи противоречия с целью, задачами, гипотезой научно-исследовательской работы [3: 8].

В связи с этим отметим, что отдельные авторы высказываются за то, чтобы вообще отказаться от «противоречий», поскольку в магистерских диссертациях имеет место традиция их выдумывания, что это рудимент «диалектической схоластики» [9]. Действительно, в ряде магистерских

диссертаций имеют место ситуации «выдумывания противоречий», однако это не основание для отказа от этой методологической характеристики. Противоречия во многих магистерских диссертациях не выдуманные, а основанные на анализе реальной педагогической практики и педагогической теории. Значит вопрос в том, чтобы корректно вычленять и формулировать противоречия, лежащие в основе проблемы.

Вместе с тем, обратим внимание на то, что отечественная наука традиционно опиралась на тезис диалектического материализма о том, что движущей силой развития выступает противоречие как взаимодействие противоположных сторон и тенденций, взаимоисключающих, но вместе с тем, находящихся во внутреннем единстве. Однако на современном этапе общественного развития философской основой выступает не только диалектика, но и другие философские учения (экзистенциализм, практицизм, неотомизм, позитивизм, неопозитивизм, бихевиоризм и др.), что актуализирует вопрос о месте и роли противоречия как методологической характеристики магистерских диссертаций. Думается, что вопрос о противоречиях в диссертационных исследованиях по педагогике требует специального внимания и потому, что этот методологически значимый момент исследования зачастую превращается в искусственное придумывание несоответствий, работающих на тему исследования.

Ключевой методологической характеристикой магистерской диссертации является *гипотеза исследования*, являющаяся *моделью* будущего научного знания, в нее закладываются новые связи и отношения, которые в случае экспериментального подтверждения, приобретают статус нового научного знания.

Как правильно сформулировать гипотезу? Для этого необходимо соблюдать требования к научной гипотезе, отличающие ее от произвольного предположения или догадки. К таким требованиям мы относим следующие.

1. *Обоснованность* выдвигаемых положений гипотезы. Очень часто под гипотезой понимают любое предположение. Однако в роли гипотезы может выступать лишь то предположение, которое выражается в форме суждений, основанных на уже доказанных предшествующих знаниях. Гипотеза – это обоснованное предположение, поэтому ее выдвижение следует «подготовить» таким образом, чтобы логика развития мысли как бы подводила магистранта именно к тем позициям, которые будут основными элементами гипотезы.

Заметим, что одним из наиболее распространенных недостатков формулируемых гипотез является как раз то, что выдвигаемые в них предположения никак не следуют из предыдущих рассуждений исследователя, из предшествующего текста. Такая гипотеза возникает «вдруг» и научный руководитель или рецензент начинают испытывать сомнения по поводу обоснованности гипотезы магистерской диссертации.

2. *«Гипотетичность»* гипотезы. Это значит, что гипотеза не должна быть тривиальной, очевидной (как это часто наблюдается в магистерских диссертациях). В нее следует включать только положения или предполагаемые связи, которые объективно нуждаются в доказательстве.

3. *Компактность и простота*: гипотеза не должна быть громоздкой, в нее нежелательно включать много позиций, требующих доказательства. В случае, когда гипотеза содержит много позиций, возникает по крайней мере два вопроса: об оптимальности и о возможности доказательства всех выдвинутых предположений.

Требование простоты гипотезы заключается не в ее легкости и доступности, а в ее способности, исходя из единого основания, объяснить, по возможности, более широкий круг различных явлений, процессов, не прибегая при этом к искусственным построениям и произвольным допущениям, не выдвигая в каждом новом случае все новые гипотезы.

4. *Связь с проблемой, предметом и целью исследования*.

Из представленных требований к гипотезе чаще всего в магистерских диссертациях (примерно в 80 % работ) не соблюдаются первое (обоснованность) и второе (гипотетичность).

Еще следует сказать о структуре гипотезы, которая может быть двухчленной и трехчленной. *Двухчленная* гипотеза – это описательная гипотеза, содержащая предположение о той или иной форме связи между наблюдаемыми явлениями и процессами (если ..., то ...). Она не содержит обоснования в явном виде. *Трехчленная* гипотеза – это объяснительная гипотеза, выступающая как предположение о связи между наблюдаемыми явлениями, процессами и их внутренней основой. Она включает в себя утверждение, предположение и научное обоснование (если ..., то ..., так как ...). В подавляющем большинстве магистерских диссертаций (свыше 90 %) доминируют двухчленные гипотезы и заметно меньше встречаются трехчленные гипотезы.

Что касается следующей методологической характеристики – *задач исследования*, то здесь типичными недостатками в их формулировании выступают: использование в формулировках выражений, указывающих на процесс, а не результат: «проанализировать ...», «провести анализ ...» (около 50 %) и т. п.; формулировка отдельной задачи иногда полностью совпадает с целью исследования (примерно 45%); отсутствие корреляции с целью и гипотезой, или, наоборот, дублирование положений гипотезы (50 %).

Теперь о *методологических основах* магистерских диссертаций. Анализ показывает, что в последнее время в содержании раздела магистерской диссертации «методологические основы» перечисляются подходы (целостный, системный, личностно-деятельностный, культурологический, компетентностный, интегративный, системно-функциональный, синергетический, кибернетический и др.); философские положения о: диалектическом соотношении фундаментального и прикладного в образовании; общего, особенного и единичного; единстве теории и практики; базовые принципы; теоретико-методологические и психолого-педагогические основы компетентностного подхода в образовании; нравственно-культурологический аспект формирования личности специалиста; моделирование как общенаучный метод исследования и т. д.

Такое многообразие позиций, будучи в целом положительным явлением, приводит, однако, к возникновению следующих *неточностей*.

Во-первых, наблюдается смешение методологических и теоретических основ. Например, нередко к методологическим основам относят те или иные теории (психологические теории активности, личностного роста, субъектности, теоретические основы интеграции и т. п.). Иногда один и тот же подход относят то к методологическим, то к теоретическим основам; либо один подход указывается и в методологических и в теоретических основах. В некоторых работах наряду с методологическими основами выделяют концептуальные основы, содержательно дублирующие друг друга.

Во-вторых, имеет место формализм, отсутствие конкретности. Например, в ряде диссертаций встречается утверждение, что методологической основой исследования являются: «методология современной юридической и педагогической науки», из которого неясно, что стоит за таким утверждением. Перечисление многочисленных авторов – методологов современной юридической, педагогической и других наук – ставит читателя в затруднительное положение, поскольку он вынужден додумывать и уточнять, что же конкретно имеется в виду под той или иной методологией.

В-третьих, декларирование методологических подходов не воплощается в применение достоверных методов исследования. По поводу *методов исследования* следует сказать, что диссертанты применяют достаточно широкий спектр методов исследования – как теоретических, так и эмпирических, а также математическую статистику [10–12 и др.].

Среди теоретических методов перечисляются: анализ, синтез, моделирование, конкретизация, сопоставление, обобщение, метод аналогий, проектирование, индукция, дедукция, формализация, контент-анализ. Обращает внимание, что используются разные виды анализа: теоретический, сравнительный, системный, понятийно-терминологический, междисциплинарный, ретроспективный, историко-генетический и др. Редко встречается указание на применение таких методов, как: классификация, систематизация, прогнозирование, сравнение, экстраполяция и др. В целом в одной магистерской диссертации упоминается от двух до восьми методов теоретического исследования.

Что касается *эмпирических методов*, то здесь имеют место: анкетирование, тестирование, интервью, экспертная оценка, беседы, анализ результатов текущего и итогового контроля. В одной магистерской диссертации используется от трех до семи методов эмпирического исследования. При этом наиболее часто применяются анкетирование, тестирование, которые встречаются в каждой диссертации. Только в 10 % диссертаций находят применение методы беседа и интервью, групповые дискуссии, которые, между тем, обладают большим потенциалом.

Заключение.

Таким образом, в исследовании выделены типичные недостатки методологического обеспечения магистерских диссертационных исследований в области правового регулирования отношений в сфере образования, которые

систематизированы по основным методологическим характеристикам исследования (актуальность, противоречие, проблема, цель, гипотеза, задачи, методологические основы). Истоки этих недостатков мы видим прежде всего в том, что магистранты осуществляют фазу проектирования исследования довольно формально, не придавая большого значения ее тщательной подготовке.

Для снятия большинства из выделенных недостатков в педагогике наработан достаточный запас методологического знания. Однако то, насколько он будет освоен и использован в процессе научно-исследовательской деятельности зависит во многом от самого магистранта, осознания им роли методологического знания, стремления понять и вникнуть в содержательную сущность методологического обеспечения диссертационного исследования.

Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие методологии магистерских диссертационных исследований. Результаты исследования могут быть использованы магистрантами, а также их научными руководителями в целях совершенствования методологического обеспечения магистерских диссертационных исследований.

Литература

1. Белозерцев Е.П. *Размышления о методологической культуре исследования отечественного образования // Педагогика. 2014. – № 4. – С. 115–121.*
2. Валеев Г.Х. *Гипотеза педагогического исследования // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 22–26.*
3. Загвязинский В.И. *О типичных недостатках и ошибках в педагогических исследованиях // Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 100–105.*
4. Иванова С.В. *Методологические аспекты научного исследования и подготовка диссертационных работ // Ценности и смыслы. – 2013. – № 2. – С. 60–72.*
5. Саранцев Г.И. *Цель, объект и предмет педагогического исследования // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 13–19.*
6. Краевский В.В., Бережнова Е.В. *Методология педагогики: новый этап: учебное пособие. – Москва: Академия, 2006. – 400 с.*
7. Новиков А.М. *Методология образования. – М.: Эгвес, 2002. – 320 с.*
8. Хрыков Е.Н. *Противоречия в педагогических исследованиях // Педагогика. – 2014. – № 1. – С. 15–24.*
9. Щадриков В.Д., Розов Н.Х., Боровских А.В. *Автореферат полностью отражает ... // Педагогика. – 2012. – № 4. – С. 100–111.*
10. Ибрагимов Г.И. *Проблемы и перспективы развития педагогического эксперимента // Педагогика – 2010. – № 3. – С. 20–27.*
11. Ибрагимов Г.И. *Тенденции развития системы контроля и оценки результатов образования в высшей школе / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова, Л.Т.Бакулина // Альма-матер. – 2017. – № 12. – С. 10–15.*
12. Самойлова, М.В. *Условия организации экспериментального исследования в педагогике // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. – 2017. – № 3. – С. 39–44.*
13. Marcia Gail Headley¹ and Vicki L. Plano Clark *Multilevel Mixed Methods Research Designs: Advancing a Refined Definition // Journal of Mixed Methods Research 1–19 The Author(s) 2019.*
14. Peggy Shannon-Baker *Making Paradigms Meaningful in Mixed Methods Research Journal of Mixed Methods Research 2016, Vol. 10(4) 319–334.*
15. Mertens, D.M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. Thousand Oaks, CA: Sage.*