

## **ПЕДАГОГИКА**

© А. Ф. ЗАКИРОВА

*Тюменский государственный университет  
a.fagalovna@mail.ru*

УДК 37.0 (075.8)

### **ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПРОБЛЕМАМ ОБРАЗОВАНИЯ\***

### **METHODOLOGICAL APPARATUS OF SCIENTIFIC RESEARCH IN TERMS OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE CONCEPTUALIZATION**

*В статье охарактеризованы содержание и структура методологического аппарата научного исследования по проблемам образования. С позиций панорамного подхода раскрыты требования к обоснованию актуальности исследования, описаны логико-стилистические и языковые особенности аргументации при оформлении методологического аппарата. Дана характеристика типов исследовательских гипотез и реализуемых ими функций. Научная гипотеза представлена как инструмент концептуализации педагогического знания. Представлена авторская трактовка «сквозного» поэтапного гипотезирования как процесса смыслообразования и теоретической организации предмета исследования.*

*The article highlights the content and structure of the methodological apparatus of scientific research on educational problems. From the panoramic approach viewpoint the requirements for substantiation of the study relevance are disclosed. Logical, stylistic and language features of argumentation in the process of perfecting methodological apparatus are outlined. The article reveals the characteristics of different types of research hypotheses and its implementable functions. The scientific hypothesis is presented as a tool for the con-*

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практико-ориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036)

*ceptualization of pedagogical knowledge. The author's interpretation of the "transparent" gradual hypothesizing as the process of meaning formation and theoretical organization of the subject study are presented.*

*КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Методологический аппарат, рабочая гипотеза, гипотезирование, описательная гипотеза, объяснительная гипотеза, прогностическая гипотеза, концептуализация знания.*

*KEY WORDS. Methodological apparatus, operational hypothesis, hypothesizing, descriptive hypothesis, explanatory hypothesis, prognostic hypothesis, conceptualization of knowledge.*

Глубоко продуманный и корректно изложенный методологический аппарат во многом предопределяет результаты и характеризует качество научного исследования. При подготовке диссертации специального внимания требуют следующие методологические характеристики работы: актуальность темы исследования; проблема и противоречия, лежащие в ее основе; объект и предмет исследования; рабочая гипотеза; цели и комплекс исследовательских задач; теоретико-методологические основы и методы исследования; положения, характеризующие научную новизну, теоретическую и практическую значимость; положения, выносимые на защиту.

Следует подчеркнуть, что все составляющие методологического аппарата содержательно связаны между собой и исследователю важно, опираясь на целостный и панорамный подходы, по возможности, одновременно видеть все методологические характеристики своей научной работы, осуществляя трансуровневую концептуализацию научного знания.

Рассмотрим конкретные методологические атрибуты более детально. Так, структура и логика обоснования актуальности научно-педагогического исследования включает описание научной и социальной значимости труда, его практической востребованности. При этом при оценке актуальности фундаментальных исследований делается акцент на теоретической неразработанности проблемы, а при ведении прикладных — на практические потребности.

По степени выраженности актуальности диссертационные исследования подразделяются на группы. Методологи Леднев В. С., Краевский В. В., Полонский В. М., Штульман Э. А. выделяют следующие типы:

- высокоактуальные исследования характеризуются тем, что разрабатываемая в них проблема не исследована вообще или исследована очень слабо, по данному направлению существуют отдельные частные публикации и работа может существенно изменить научные представления на эту тему;
- актуальные исследования характеризуются слабой разработанностью и тем, что имеющиеся по данной теме подходы противоречивы, а решение проблемы положительно скажется в практике и дополнит теорию;
- малоактуальные исследования обычно проведены по теме, которая уже изучена удовлетворительно, хотя отдельные вопросы и не решены; прак-

тическая потребность в таких работах незначительная; по данному вопросу опубликовано большое количество работ;

- неактуальные исследования посвящены проблеме, которая для практики не значима; по теме есть много теоретических и прикладных работ; полученные данные дублируют известное и ничего не изменят в науке [11].

Исследователям следует обратить внимание на то, что работа по обоснованию актуальности изучаемой проблемы начинается при выборе, формулировании и уточнении темы и продолжается на всем протяжении ее разработки: при выдвижении цели, задач, обосновании рабочей гипотезы, в ходе анализа теоретических аспектов темы, в процессе ведения опытно-экспериментальной работы и интерпретации ее результатов. По своей сути обоснование актуальности представляет собой последовательную системную аргументацию важности и состоятельности избранной темы. Таким образом, на всех этапах научного исследования происходит пошаговое дополнение системы доказательств аргументами, подтверждающими социальную и научно-практическую значимость, современность проводимой работы. При этом актуальность конкретизируется с точки зрения новизны подхода, прогностического потенциала выдвигаемых научных положений и возможностей современных методов теоретического и эмпирического исследования.

В структуре обоснования полезно условно выделить следующие разделы-уровни: социально-педагогический, научно-теоретический, практико-методический.

На 1 уровне проводится описание потребностей *социально-педагогической практики* в решении конкретных проблем (дидактики, теории воспитания, теории управления и пр.). Для этого необходимо обратиться к социальному заказу системе образования (он может содержать и социальные, и собственно педагогические, и экономические, и политические, и военные, и др. аспекты).

Социальный заказ может быть обозначен прямо — в Конституции Российской Федерации, в Федеральном Законе «Об образовании» и др. или косвенно — в нормативно-правовых актах, заданиях, финансовых ассигнованиях со стороны государства. Изучив аналитический материал прогностического характера, исследователю следует установить, как должно быть в новых социокультурных условиях, какие в аспекте избранной темы перед педагогической наукой стоят задачи.

Кроме того, в данном разделе описания актуальности формулируются положения, характеризующие сущее, то есть реально представленное в образовательной практике. Состояние дел можно показать, обращаясь к обобщающим выводам, убедительным фактам, ярким и показательным цифрам и пр. При этом для аргументации можно привлекать некоторые данные констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы исследователя.

На 2-м, *научно-теоретическом уровне актуальности*, важно выявить и «выпукло» представить *собственно теоретические предпосылки*, позволяющие

приступить к исследованию проблемы. Для этого следует ответить на вопросы: что уже сделано учеными-предшественниками по разрабатываемой теме; что осталось нераскрытым; что в теоретическом плане предстоит сделать?

Пытаясь аргументировано обосновать научно-теоретическую актуальность, востребованность и значимость работы, полезно обращаться не только к трудам по педагогике и психологии. На современном, постнеклассическом — этапе развития научной рациональности, свою мировоззренческую и аксиологическую функцию все более активно начала выполнять философия. Обращение к философскому знанию, к его методам научного познания позволит более точно показать место конкретного направления исследования в культурно-цивилизационном процессе и общенаучном контексте. Как точно заметил А. Г. Бермус, «методологический выбор исследователя становится политическим и, более того, — идеологическим выбором» [1, с. 6].

3-й, *практико-методический уровень описания актуальности* исследования, обращен к непосредственным запросам образования. В связи с этим следует убедительно доказать, что проводимое исследование востребовано конкретной образовательной практикой.

В качестве источников изучения состояния дел в реальной практике полезно использовать:

- методическую литературу (специальные книги, журналы);
- методические разработки информационно-методических центров, методических кабинетов разных уровней, архивов;
- опыт конкретных педагогов (представителей массового, передового, новаторского опыта).

Аргументированное описание актуальности исследования, проведенное на 3-х названных уровнях, должно закономерно подвести исследователя к *противопоставлению сущего и должного*. На основе такого противопоставления автором работы доказательно и осознанно выделяются противоречия, лежащие в основе исследования — т. е. существующие в теории и практике несоответствия, парадоксы и рассогласования.

Противоречия обычно обнаруживаются при осмыслении социального заказа образованию и новых запросов практики, а также при обращении к существующим научным теориям (когда появляются новые, не согласующиеся с теориями факты, выявляются новые связи, в имеющихся теориях обнаруживаются логические изъяны или лакуны).

Осознав, взвесив и всесторонне проанализировав противоречия, можно определить *проблемное поле исследования*. Следует подчеркнуть, что не всякая проблема имеет научный характер и разрешается научными средствами (проблемы могут быть обусловлены финансовыми, кадровыми, материальными затруднениями, отсутствием необходимого оборудования, инвентаря и пр.). Отличительной особенностью научной проблемы является то, что она рождается как констатация недостаточности именно научных знаний. Проблема исследования логически вытекает из установленного противоречия. При этом из про-

творчества вычленяется то, что имеет отношение только к науке и переведено в плоскость познания, выражено на языке науки.

Итак, аргументированное обоснование актуальности избранной темы дает возможность четко определить, на какие вопросы теории и практики будут даны ответы в результате проведения исследования. Это — своего рода «обещание», которое исследователь обязуется исполнить, проведя теоретический анализ, подкрепленный опытно-экспериментальной работой.

Важно отметить, что раздел научной работы, отведенный описанию актуальности и проблемы исследования, имеет *логико-стилистические и языковые особенности*. Если говорить о стиле написания, то в нем могут присутствовать элементы публицистизма и обращение к широкому социокультурному контексту, что позволит ярче высветить общественное звучание разрабатываемой темы. В этих целях полезно привлекать научную литературу не только по педагогике и психологии, но также по социологии, культурологии, этике, политологии, демографии, экономике, а кроме того — материалы из публицистики и авторитетных средств массовой информации (при этом важно не забывать о том, что все приводимые факты должны отвечать требованию достоверности).

Языковые средства, применяемые в оформлении данного раздела, разумеется, должны быть преимущественно научными, однако допустимо, а часто и полезно введение ярких языковых средств, содержащих эмоционально-оценочные элементы, поэтому целесообразно применять следующие приемы:

- «нагнетание» убедительных и впечатляющих аргументов при изложении материала;
- привлечение ярких примеров, фактов, цифровых данных;
- использование для более контрастной и «выпуклой» подачи материала антонимов, то есть слов с противоположным значением;
- применение параллельных конструкций при выделении противоречий (например, «с одной стороны, ... с другой стороны, ...»; «если... то...»; «в то время как..., тем не менее наблюдается...» и пр.

Чтобы избежать ошибок при формулировании актуальности и проблемы исследования, исследователю полезно знать наиболее типичные из них:

- актуальность обоснована формально, как что-то очевидное;
- описание актуальности исследования не связано или представляет собой «привесок», слабо связанный с основным содержанием;
- исследователь предлагает обоснование актуальности не конкретной темы, а целой области знания;
- автор выдвигает искусственно надуманную проблему (псевдопроблему), основанную на ложном посыле;
- проблема формулируется не в научном смысле (как осознание недостаточности знаний), а в общеупотребительном (как задача, препятствие);
- в изложении актуальности публицистизм преобладает над научным стилем речи.

- при аргументации приводятся непроверенные, сомнительные факты, цифры (автор прибегает к неавторитетным источникам, например, недоверным газетным материалам);
- доказательство актуальности построено с методологическими ошибками, описанными в трудах классика отечественной педагогики А. С. Макаренко («ошибка этического фетишизма», «ошибка уединенного средства», «ошибка дедуктивного умозаключения»);
- актуальность изложена ярче, нежели сама работа. Диссертант не возвращается к идеям, отраженным при описании актуальности, а бросает их. При этом работа не оправдывает ожиданий, а ее автор не выполняет данных обещаний.

Принципиально важными инструментальными характеристиками научной работы являются *объект* — специально выделенный и обозначенный процесс или комплекс, подлежащий изучению, и *предмет исследования* — те связи, зависимости, отношения в объекте, которые специально изучаются.

Эпицентром исследования является *рабочая гипотеза*. Именно в форме гипотезы зарождается, развивается и совершенствуется новое научное знание. В процессе *гипотезирования* — выдвижения, проверки, конкретизации и совершенствования гипотезы — происходит систематизация и обобщение научно-теоретического и опытного знания. При научно обоснованном, методологически выверенном гипотезировании рабочая гипотеза становится эффективным инструментом концептуализации педагогического знания.

*Концептуализация* знания в ходе исследования проблем образования — это процесс надления начальных представлений исследователя о педагогических явлениях и процессах теоретическим смыслом, первичная теоретическая организация научного материала. Концептуализация позволяет установить связи между изучаемыми понятиями, увидеть возможные варианты развития процессов и событий и построить *многоуровневые схемы*, которые могут быть положены в основу моделей преобразования. Чем выше уровень рефлексии ученого и, соответственно, шире диапазон рассмотрения объекта познания, отдаленнее исследовательская прогностика, тем раньше (уже на этапе выбора темы, обоснования ее актуальности, осознания проблемы и выработки идеи) происходит закладка способов «стыковки», обобщения и синтеза знаний, составляющих методологические основания, объект и предмет научного анализа. Главный же вектор концептуализации и систематизации теоретического материала и эмпирических данных задается на начальных этапах научного исследования рабочей гипотезой исследования.

В исследовательской практике, к сожалению, не изжита методологически бесплодная трактовка гипотезы лишь как необходимого атрибута введения диссертации или текста автореферата. Обращение к текстам диссертаций и авторефератов нередко разочаровывает рецензентов и оппонентов именно из-за универсального характера выдвигаемых исследователями гипотез, в которых заданные системы общих категорий подавляют жизненные прояв-

ления, а за обобщающими понятиями теряется суть. В исследовательской практике на уровне цели, задач и положений рабочей гипотезы обычно содержится заявка на разрешение существующей в педагогике и образовании проблемы. Автор обязуется «выявить закономерности», «выдвинуть принципы», «разработать модель», «создать концепцию» и тем самым внести вклад теорию. Однако опыт свидетельствует, что нередко в полученных авторами выводах по работе, в специально сформулированных положениях, выносимых на защиту, а также в позициях, характеризующих новизну и теоретическую значимость (например, «установлена закономерность», «обоснован принцип», «сконструирована модель», «разработана система», «выдвинута концепция», «предложен подход») отсутствуют (или слабо представлены) характеристики заявленного теоретического продукта — закономерности, принципа, модели и т. д.

Следует подчеркнуть, что исследовательская гипотеза — это инструмент порождения и синтеза научного знания, а процесс гипотезирования сам по себе имеет эвристическую природу и во многом предопределяет успех исследовательской деятельности. Для актуализации креативного потенциала рабочей гипотезы полезно освоить механизмы действенного гипотезирования.

*Процедура выдвижения гипотезы (гипотезирование)* — это многоступенчатый процесс, аналитико-синтетическая проективно-рефлексивная деятельность, соединяющая в себе рациональное объяснение с интуитивным (чувственным) пониманием на основе многокурсной (и многократной) рефлексии по поводу содержания, логики, системно-структурных отношений элементов педагогического знания и соответствующих им образов культуры и повседневной жизни в контексте самопознания, профессионального и личного жизненного опыта исследователя. Осознанное построение научной гипотезы обеспечивает структурное упорядочение и систематизацию представлений о педагогических явлениях и фактах. При этом исследователю очень важно продумать логическую структуру, в соответствии с которой научный материал будет помещен в вербализованную гипотезу. Логико-гносеологический аспект гипотезирования предусматривает целостный анализ предмета исследования и его предъявление на основе системно-структурного подхода. Вместе с тем необходим также анализ элементов знания, образующих систему, выявление главного (системообразующего) элемента и определение наиболее существенных связей элементов знаний. В связи с этим исследователю полезно определить состав ключевых научных понятий, которые войдут в гипотезу.

Структурирование научного материала гипотезы может быть проведено по разным принципам: например, на основе показа отношений причины и следствия, целого и частного, рода и вида.

Кроме того, с учетом содержательной специфики научно-педагогического материала (исследование процесса образования, развития, обучения и воспитания личности) вполне оправдывает себя логическая структура гипотезы, в которой представлено научно обоснованное предположение о сущности, содержании, процессе, предполагаемых результатах и критериях оценки образовательного процесса.

Достаточно популярна также структура педагогической гипотезы, в содержании которой раскрываются представления о целях, принципах, содержании, методах, приемах и формах образовательного процесса.

В ходе теоретического и эмпирического исследования автору на конкретном педагогическом материале важно реализовать все основные функции научного знания: описательную, объяснительную и прогностическую (не ограничиваясь при этом элементарным описательным изложением). Гипотеза как форма существования знания в процессе научно-педагогического исследования развивается, конкретизируется и совершенствуется, проходя путь от аморфной догадки до научно обоснованного предположения о закономерностях развития педагогических явлений. В первом приближении к научной проблеме, опираясь на фактологическую и эмпирическую базу, а также научные данные, исследователь обычно выдвигает рабочую гипотезу *описательного характера*. Степень аргументированности выдвигаемых на начальном этапе положений, как правило, не высока, и гипотеза больше описывает, чем объясняет, содержит предположение о наборе элементов в изучаемом объекте, но ожидаемый результат в ней представлен лишь в общем виде.

На последующих этапах научного исследования, когда автор производит многократную проверку, корректировку, конкретизацию данных и углубляется в теорию вопроса, рождается предположение о причинно-следственных связях и устойчивых закономерностях развития педагогических явлений, что требует опытно-экспериментальной проверки рабочей гипотезы, которая приобретает статус *объяснительной*. В результате анализа и обобщения данных проведенной опытно-экспериментальной работы и их теоретического осмысления у исследователя появляется возможность модифицировать гипотезу, придав ей характер *прогностической*, способной выполнять преобразующую функцию педагогической науки.

Таким образом, в принципах и способах структурирования научно обоснованной рабочей гипотезы в ходе поэтапного гипотезирования заложена пошаговая концептуализация научного материала, выход на более высокий уровень обобщения. Поскольку концептуальная схема в процессе гипотезирования приобретает трансуровневый характер, оттачивая и совершенствуя в ходе теоретического анализа и опытной работы рабочую гипотезу, на завершающих этапах исследователю полезно убедиться в продуктивности научно-теоретического поиска и провести для этого самопроверку, ответив на следующие вопросы:

- 1) раскрыта ли сущность исследуемого педагогического явления или процесса на уровнях описания, объяснения, прогнозирования;
- 2) освоено ли содержание исследуемого явления или процесса на уровнях описания, объяснения, моделирования;
- 3) исследован ли процесс на уровнях описания, объяснения и педагогического проектирования;
- 4) представлены ли результаты (обучения, воспитания, развития) на уровнях описания, объяснения предвидения вариантов методического воплощения и дальнейшего развития образовательного процесса;

Вспомогательным инструментом рефлексивного отслеживания трансуровневой концептуализации рождающегося педагогического знания может стать рабочая матрица (табл. 1), которую исследователю полезно заполнить и продемонстрировать, как в процессе исследования на конкретном педагогическом материале реализуются функции научного знания: описательная, объяснительная и прогностическая. Это позволит исследователю приблизиться к цельному видению объекта исследования и за счет обнаружения концептуальных связей выйти на более высокий уровень обобщения знания.

*Таблица 1*

**Направления концептуализации научно-педагогического знания в процессе гипотезирования**

	<b>Описание</b>	<b>Объяснение</b>	<b>Прогноз</b>
Сущность			
Содержание			
Процесс			
Результат			

Осуществляя многоракурсную методологическую рефлексивную педагогическую рефлексию, педагог-исследователь необходимо предостеречься от следующих ошибок гипотезирования:

- не выдавать за научные гипотезы очевидные факты;
- не совершать ошибку генерализации, выдвигая гипотезу «для одного случая»;
- не называть гипотезой намерение осуществить исследование;
- не формулировать гипотезы «по аналогии» (или, по крайней мере, не поддаваться соблазну гипотезировать по шаблону);
- не оставлять рабочую гипотезу в стадии аморфной догадки;
- не забывать многократно возвращаться к рабочей гипотезе, совершенствуя ее и корректируя;
- не бояться отказаться от непродуктивной гипотезы.

Масштабность концептуализации, широта и глубина проникновения педагога-исследователя в суть педагогических процессов во многом определяются его рефлексивным умением в процессе гипотезирования соединять рациональную логику с ассоциативным мышлением; соотносить терминологизацию с метафоризацией знания; обращаться к типичным, закономерно повторяющимся связям между явлениями и их индивидуальными проявлениями, осознанно гармонизируя в познавательной деятельности процессы технологизации и творчества. Методологически оправдано стремление «сфокусировать» в целостной научной гипотезе как форме становления научного знания необходимые атрибуты методологического аппарата исследования:

- признаки принципиальной новизны;
- теоретической и практической значимости;
- элементы описания, аргументации и научного предвидения;
- полемический потенциал;
- возможность представить гипотезу как протомодель педагогического процесса.

Опыт исследовательской экспертной деятельности свидетельствует, что рационально выверенная многомерная рефлексия с учетом трансуровневой концептуализации научно-педагогического знания обеспечит конструктивность методологического аппарата исследования и предопределил продуктивность, достоверность и аргументированность исследовательских решений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бермус А. Г. Введение в гуманитарную методологию / А. Г. Бермус. И.: Канон+, Реабилитация, 2007. 336 с.
2. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие / В. И. Загвязинский. М.: Академия, 2010. 176 с.
3. Загвязинский В. И. Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Р. А. Атаханов; под ред. В. И. Загвязинского. М.: Академия, 2013. 240 с.
4. Интеграция современного научного знания. Методологический анализ. Киев: Вища школа, 1984. 184 с.
5. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. М.: Академия, 2006. 400 с.
6. Марков Б. В. Проблема обоснования и проверяемости теоретического знания / Б. В. Марков. Л.: издательство Ленинградского государственного университета, 1984. 167 с.
7. Овчинников Н. Ф. Принципы теоретизации знания / Н. Ф. Овчинников. М., 1996. 215 с.
8. Орлов А. Методологические характеристики диссертационного исследования — основа его качества / А. Орлов // Педагог-соискатель. № 3. 2008. С. 35-40.
9. Розин В. М. Особенности дискурса и образцы исследования в гуманитарной науке / В. М. Розин. М.: Либроком, 2009. 208 с.
10. Стратегические ориентиры современных педагогических исследований. Проектирование исследовательского процесса. Тюмень: Издательство ТОГИРРО, 2015. 24 с.
11. Требования к диссертациям по педагогическим наукам: Научно-методические рекомендации / В. С. Леднев. М.: Эгвес, 2006. 88 с.

#### REFERENCES

1. Bermus A. G. Vvedenie v gumanitarnuyu metodologiyu [Introduction to the Humanitarian Methodology]. I.: Kanon+, Reabilitaciya [Rehabilitation], 2007. 336 p. (In Russian)

2. Zagvyazinskij V. I. Issledovatel'skaya deyatel'nost' pedagoga: uchebnoe posobie [The Research Activity of a Teacher: a Tutorial]. M.: Akademiya [Academy], 2010. 176 p. (In Russian)
3. Zagvyazinskij V. I., Zakirova A. F., Atahanov R. A. Kachestvennye i kolichestvennye metody psihologicheskikh i pedagogicheskikh issledovaniy: uchebnyk dlya stud. uchrezhdeniy vyssh. prof. obrazovaniya [Qualitative and Quantitative methods of Psychological and Educational Research: the Textbook for Students of Institutions of Higher Professional Education] / V. I. Zagvyazinsky (Ed.). M.: Akademiya [Academy], 2013. 240 p. (In Russian)
4. Integraciya sovremennogo nauchnogo znaniya. Metodologicheskij analiz [Integration of Modern Scientific Knowledge. Methodological Analysis]. Kiev: Vishcha shkola [Higher School], 1984. 184 p. (In Russian)
5. Kraevskij V. V., Berezhnova E. V. Metodologiya pedagogiki: novyj ehtap: uchebnoe posobie [The Methodology of Pedagogics: a New Stage: a Tutorial]. M.: Akademiya [Academy], 2006. 400 p. (In Russian)
6. Markov B. V. Problema obosnovaniya i proveryaemosti teoreticheskogo znaniya [The Problem of Justification and Verification of Theoretical Knowledge]. L.: Izdatel'stvo Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta [Leningrad State University Publishing House], 1984. 167 p. (In Russian)
7. Ovchinnikov N. F. Principy teoretizacii znaniya [The Principles of Theorizing Knowledge]. M., 1996. 215. (In Russian)
8. Orlov A. Metodologicheskie karakteristiki dissertacionnogo issledovaniya — osnova ego kachestva [Methodological Characteristics of a Thesis Research is the Basis of Its Quality] // *Pedagog-soiskatel'* [A Teacher-applicant.]. 2008. No 3. Pp. 35-40. (In Russian)
9. Rozin V. M. Osobennosti diskursa i obrazcy issledovaniya v gumanitarnoj nauke [Peculiarities of Discourse and Samples of Research in the Humanities]. M.: Librokom, 2009. 208 p. (In Russian)
10. Strategicheskie orientiry sovremennyh pedagogicheskikh issledovaniy. Proektirovanie issledovatel'skogo processa [Strategic Guidelines of Modern Pedagogical Research. The Design of the Research Process]. Tyumen: TOGIRRO Publishing, 2015. 24 p. (In Russian)
11. Trebovaniya k dissertaciyam po pedagogicheskim naukam: Nauchno-metodicheskie rekomendacii [Requirements for the Thesis on Pedagogical Sciences: Scientific Guidelines] / V. S. Lednev (Compil.). M.: Egves, 2006. 88 p. (In Russian)

#### **Автор публикации**

**Закирова Альфия Фагаловна** — доктор педагогических наук, профессор Академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета

#### **Authors of the publication**

**Alfia F. Zakirova** — Dr. Sci. (Ped.), Professor at the Academic Department of Methodology and Theory of Social and Educational Research, Tyumen State University