

Федеральное агентство по образованию  
АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ГОУ ВПО «АмГУ»

УТВЕРЖДАЮ

Зав. кафедрой ПиП

\_\_\_\_\_ А.В. Лейфа

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2007 г.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
ИССЛЕДОВАНИЙ  
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ДИСЦИПЛИНЕ

для специальности 050711 «социальная педагогика»

Составитель: И.Г. Карбушев

Благовещенск

2007

Печатается по решению  
редакционно-издательского совета  
факультета социальных наук  
Амурского государственного  
университета

И.Г. Карбушев

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Методология и методы психолого-педагогических исследований» для студентов очной и заочной форм обучения специальности 050711 «социальная педагогика». - Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2007. – 86 с.

Учебно-методические рекомендации разработаны с целью оказания помощи студентам очной и заочной форм обучения по специальности 050711 «социальная педагогика» в овладении знаниями в области, направленной на изучение теоретических и практических вопросов опытно-поисковой и экспериментальной работы в школе и других образовательных учреждениях.

© Амурский государственный университет, 2007

## СОДЕРЖАНИЕ

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ДИСЦИПЛИНЫ, ЕЕ МЕСТО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ
2. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ
  - 2.1 Стандарт (по предмету)
  - 2.2 Тематический план занятий
  - 2.3 Планы практических занятий
  - 2.4 Задания для самостоятельной работы
  - 2.5 Примерный перечень тем рефератов
  - 2.6 Примерный перечень вопросов к экзамену (зачету)
  - 2.7 Критерии оценки знаний студентов
  - 2.8 Итоговый тест по курсу «Методология и методы психолого-педагогических исследований»
3. СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИЙ
4. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

## **1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ДИСЦИПЛИНЫ, ЕЕ МЕСТО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

**Цель курса:** сформировать у студентов представление о психолого-педагогическом исследовании, о применении теоретических и эмпирических методов исследования; освоить приемы выдвижения гипотезы, процесс возникновения идеи и замысла психолого-педагогического исследования, основные методы и методики поисковой работы, а также способы апробации и интерпретации результатов исследования, условия развития творчества и исследовательских умений педагогов.

### ***Задачи курса:***

- научить студентов вести наблюдение и проводить эксперименты, анализировать и обобщать полученные данные, разрабатывать и реализовывать рекомендации;

- освоить исследовательские подходы и алгоритм проведения психолого-педагогического исследования, что должно стать неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущего специалиста;

- сформировать умения и навыки осуществления психолого-педагогического исследования.

### ***Место курса в профессиональной подготовке выпускника***

Курс позволяет овладеть методологией, категориальным аппаратом психолого-педагогических исследований, наметить пути решения основных проблем данной области знания и деятельности; студентам стремящимся к творческому поиску, осознать современную образовательную и воспитательную ситуацию, проанализировать успехи и недостатки, вскрыть резервы, увидеть новые стратегические ориентиры, овладеть методикой организации и проведения психолого-педагогической исследовательской работы; открывает возможность для проведения междисциплинарных исследований в сфере социальных и поведенческих наук.

## **2. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ**

### **2.1 Стандарт (по предмету)**

Общие представления о методологии науки. Теория, метод и методика, их взаимосвязь. Классическая и постклассическая парадигма науки. Основные категории психологии и педагогики. Язык педагогики и психологии.

Взаимосвязь предмета и метода. Классификация методов исследования. Исследование и диагностика. Требования к надежности, валидности и чувствительности применяемых методик. Способы представления данных. Методы статистической обработки данных. Общая характеристика методов психолого-педагогических исследований. Процедура и технология использования различных методов психолого-педагогического исследования. Опрос и его виды. Наблюдение. Эксперимент и его виды. Психосемантические методы. Проективные методы. Метод анализа результатов деятельности.

Обработка, анализ и интерпретация результатов исследования. Составление заключения и практических рекомендаций на основе исследовательских данных. Организация опытно-экспериментальной работы в учреждениях образования.

## 2.2 Тематический план занятий

№ п/п	Наименование темы	Аудиторные занятия		Самотоятель- ная работа
		лекции	практические	
1.	Общая характеристика психолого-педагогического исследования.	6	4	20
2.	Логическая структура исследования.	8	4	20
3.	Методы и методики психолого-педагогического исследования.	8	4	20
4.	Истолкование, апробация и оформление результатов исследования.	8	4	20
5.	Творческая индивидуальность педагога.	6	2	16
	<b>Всего: 150 час.</b>	<b>36</b>	<b>18</b>	<b>96</b>

## 2.3 Планы практических занятий

### Тема I. Общая характеристика психолого-педагогического исследования.

1. Современная стратегия обновления и развития образования.
2. Понятие о психолого-педагогическом и психологическом исследовании.
3. Природа и функции образовательных инноваций.
4. Теоретические основы и проблематика современных психолого-педагогических исследований.
5. Источники и условия исследовательского поиска.
6. Организация опытно-поисковой исследовательской работы образовательных учреждений.
7. Характеристика методологических принципов психолого-педагогического исследования.

#### *Самостоятельная работа*

##### *Рефераты*

Проблема исследования и уровни методологии науки.

Проблематика современных психолого-педагогических исследований.

Методологические принципы психолого-педагогического исследования.

#### *Литература*

*Айзенк Г.* Исследования человеческой психики. Почему мы ведем себя именно так. – М., 2002.

*Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. – М., 1984.

*Асмолов А.Г.* Психология личности. – М., 2001.

*Асмолов А.Г., Леонтьев Д.А.* Личность // Новая философская энциклопедия: В 4 т. – М., 2001. – Т.2.

*Атаханов Р., Загвязинский В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. — М., 2005.

*Горбатов Д. С.* Практикум по психологическому исследованию: Учеб. пособие. — Самара, 2000.

*Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования. — М., 2002.

*Загвязинский В. И.* Методология и методика социально-педагогического исследования. — М., 2005.

*Краевский В. В.* Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. — Самара, 2004.

*Кузьмина Л. В.* Психологическое исследование. — СПб., 2004.

*Кэмпбелл Д. Т.* Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. — СПб., 1996.

*Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии. — СПб., 2006.

*Скаткин М.Н.* Методология и методика педагогических исследований. - М., 1996.

Эксперимент в школе: организация и управление / Под ред. М. М. Поташника. — М., 2003.

## **Тема II. Логическая структура исследования.**

1. Понятие о логике исследования.
2. Проблема и тема исследования.
3. Объект и предмет исследования.
4. Цели и задачи исследования.
5. Идея, замысел и гипотеза как теоретическое ядро исследования.
6. Критерии успешности исследовательского поиска и мониторинг процесса и результатов исследования.
7. Этапы практической диагностики и преобразования в психолого-педагогическом поиске.

### *Самостоятельная работа*

#### *Рефераты*

Гипотеза как теоретическое ядро исследования.

Критерии успешности исследовательского поиска.

Диагностики и преобразования в психолого-педагогическом поиске.

### *Литература*

*Адлер А.* Понять природу человека. – СПб., 2000.

*Атаханов Р., Загвязинский В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. — М., 2005.

*Выготский Л.С.* Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1984. – Т. 4.

*Горбатов Д. С.* Практикум по психологическому исследованию: Учеб. пособие. — Самара, 2000.

*Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования. — М., 2002.

*Загвязинский В. И.* Методология и методика социально-педагогического исследования. — М., 2005.

*Краевский В. В.* Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. — Самара, 2004.

*Кузьмина Л. В.* Психологическое исследование. — СПб., 2004.

*Орлов А.Б.* Психология личности и сущность человека: Парадигмы, проекции, практики: Учебное пособие для студентов вуза. – М., 2002.

*Райх В.* Анализ личности. – М., 1999.

### **Тема III. Методы и методики психолого-педагогического исследования.**

1. Исследовательские методы и методики.
2. Методы эмпирического психолого-педагогического исследования.
3. Применение статистических методов и средств формализации в психолого-педагогическом исследовании.
4. Методы теоретического исследования.
5. Психолого-педагогическое обследование.
6. Изучение и использование передового опыта.
7. Опытная работа.
8. Комплексный педагогический эксперимент.

#### *Самостоятельная работа*

#### *Рефераты*

Эмпирические методы психолого-педагогического исследования.

Теоретическое моделирование.

Проективные методики.

#### *Литература*

*Загвязинский В. И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.

заведений. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 208 с.

*Кон И. С.* Ребенок и общество (историко-этнографическая перспектива). — М., 1988.

*Мадди С.Р.* Теории личности: Сравнительный анализ: Пер. с англ. — М., 2001.

*Первин Л.А.* Психология личности: Теория и исследования: Пер. с англ. — М., 2001.

*Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. — М., 1982.

*Шибутани Т.* Социальная психология. — Ростов н/Д., 1998.

*Горбатов Д. С.* Практикум по психологическому исследованию: Учеб. пособие. — Самара, 2000.

*Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования. — М., 2002.

*Загвязинский В. И.* Методология и методика социально-педагогического исследования. — М., 2005.

*Краевский В. В.* Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. — Самара, 2004.

*Кузьмина Л. В.* Психологическое исследование. — СПб., 2004.

*Кэмбелл Д. Т.* Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. — СПб., 1996.

*Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии. — СПб., 2006.

*Скаткин М.Н.* Методология и методика педагогических исследований. — М., 1996.

#### **Тема IV. Столкновение, апробация и оформление результатов**

##### **Исследования.**

1. Интерпретация результатов исследования.
2. Апробация работы.
3. Оформление результатов поиска.

##### *Самостоятельная работа*

##### *Рефераты*

Обработка результатов психолого-педагогического исследования.

Апробация результатов исследования.

Оформление результатов исследовательского поиска.

## *Литература*

*Атаханов Р., Загвязинский В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. — М., 2005.

*Горбатов Д. С.* Практикум по психологическому исследованию: Учеб. пособие. — Самара, 2000.

*Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования. — М., 2002.

*Загвязинский В. И.* Методология и методика социально-педагогического исследования. — М., 2005.

*Елисеев О. П.* Практикум по психологии личности. — М.; Харьков; Минск; СПб., - 2000.

*Краевский В. В.* Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. — Самара, 2004.

*Кузьмина Л. В.* Психологическое исследование. — СПб., 2004.

*Кэмпбелл Д. Т.* Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. — СПб., 1996.

*Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии. — СПб., 2006.

*Скаткин М. Н.* Методология и методика педагогических исследований. — М., 1996.

Эксперимент в школе: организация и управление / Под ред. М. М. Поташника. — М., 2003.

*Насиновская Е. Е.* Альтруистический императив // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Лентьева. — М., 2002.

Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л. В. Кулков. — М.; Харьков; Минск; СПб., - 2000.

### **Тема V. Творческая индивидуальность педагога.**

1. Личность педагога и педагогические способности.
2. Педагогическая интуиция, импровизация, артистизм и творческая индивидуальность педагога.

### *Самостоятельная работа*

#### *Рефераты*

Основные педагогические способности.

Педагогическая интуиция и импровизация.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности.

## Литература

*Атаханов Р., Загвязинский В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. — М., 2005.

*Горбатов Д. С.* Практикум по психологическому исследованию: Учеб. пособие. — Самара, 2000.

*Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования. — М., 2002.

*Загвязинский В. И.* Методология и методика социально-педагогического исследования. — М., 2005.

*Краевский В. В.* Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. — Самара, 2004.

*Кузьмина Л. В.* Психологическое исследование. — СПб., 2004.

*Кэмпбелл Д. Т.* Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. — СПб., 1996.

*Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии. — СПб., 2006.

*Скаткин М.Н.* Методология и методика педагогических исследований. - М., 1996.

Эксперимент в школе: организация и управление / Под ред. М. М. Поташника. — М., 2003.

*Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. — М.; Харьков; Минск; СПб., - 2001.

*Асмолов А.Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. — М., 2002.

*Кречмер Э.* Строение тела и характер. — М., 2001.

*Орлов А.Б.* Психология личности и сущность человека: Парадигмы, проекции, практики: Учебное пособие для студентов вуза. — М., 2002.

*Райх В.* Анализ личности. — М., 1999.

## 2.4 Задания для самостоятельной работы

2.4.1 Раскройте один из подходов к развитию личности: психосексуальный, психосоциальный, когнитивный, бихевиористический, гуманистический, Деятельностный, акмеологический или системный.

2.4.2 Выявите ошибки в предложениях:

а) альтруизм – безнравственная норма, небескорыстное и неуважительное отношение к другим людям, неготовность сопереживать, действовать в их интересах, поступившись своими;

б) мадригальность – пограничность, периферийность или промежуточность по отношению к каким-либо социальным общностям (национальным, культурным, религиозным и др.);

в) эмоциональность – совокупность качеств личности, определяющих динамику возникновения, протекания и прекращения волевых состояний; чувствительность к эмоциогенным ситуациям;

г) реактивность – характеристика личности, определяющая интенсивность, продолжительность, частоту и разнообразие выполняемых действий или деятельностей какого-либо рода.

2.4.3 Задание на установление соответствия.

В первой колонке таблицы дается понятие, во второй – его определение. Дайте соответствующее (правильное) определение понятиям.

<b>Понятия</b>	<b>Определения</b>
Негативизм	чувственное состояние человека, которое определяется соотношением между системой потребностей и оценкой вероятности их удовлетворения в связи с окружающими условиями.
Аттракция	необоснованное противодействие всему, что исходит от других людей, которое свидетельствует о слабости воли, неумении владеть собой.
Заражение	стремление человека быть в обществе других людей
Аффилиация	привлекательность, возникающая при восприятии человека человеком

2.4.4 Постройте классификацию стадий когнитивного развития:

- а)
- б)
- в)
- г)

*2.4.5 Из перечисленного выберите то, что Л.Кольберг выделяет как уровни развития личности:*

- а) преднравственный уровень,
- б) нравственный уровень,
- в) конвенциональный уровень,
- г) ориентационный уровень,
- д) постконвенциональный уровень.

*2.4.6 Назовите общим термином совокупность перечисленных понятий:*

- а) индивид,      б) персона,      в) индивидуальность.

*2.4.7 Как называется наука, возникшая на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин, изучающих феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии.*

*2.4.8 Верны ли следующие утверждения?*

*Аттитюд – социальная фиксированная установка, предрасположенность к определенному поведению личности в ситуациях общения с другими людьми.*

*Самоактуализация – стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.*

*2.4.10 Составьте из предложенных слов название понятия, которое определяется как процесс формирования личности, социального качества индивида в результате его социализации и воспитания:*

- |                 |                     |
|-----------------|---------------------|
| 1) воспитание   | а) индивидуальности |
| 2) формирование | б) личности         |
| 3) развитие     | в) индивида         |

*2.4.11 кажите имя исследователя, который разработал теорию психосоциального развития личности:*

Тейлор, Фрейд, Лайкерт, Эриксон, Мэйо, Уотсон, Кольберг.

### **2.5 Примерный перечень тем рефератов**

- Методологические принципы педагогических исследований.
- Теоретические основы и проблематика современных психолого-педагогических исследований.
- Понятие о логике педагогического исследования.
- Проблема и тема исследования, обоснование их актуальности.
- Объект и предмет исследования.
- Идея, замысел и гипотеза как теоретическое ядро исследования.
- Исследовательские методы и методики.
- Эмпирические методы психолого-педагогических исследований.
- Изучение и обобщение педагогического опыта и опытная педагогическая деятельность.
- Педагогический эксперимент.
- Планирование педагогического эксперимента.
- Репрезентативность экспериментируемых групп.
- Трудности проведения эксперимента.
- Методы математической обработки результатов. Специальные методы педагогических исследований.
- Теоретические методы исследования.

- Интерпретация результатов исследования. Апробация работы.

### ***Требования к написанию реферата***

1. Реферат по данному курсу является одним из методов организации самостоятельной работы студентов.
2. Темы рефератов являются дополнительным материалом для изучения данной дисциплины.
3. Реферат является допуском к экзамену.
4. Реферат должен быть подготовлен согласно теме, предложенной преподавателем. Допускается самостоятельный выбор темы реферата, но по согласованию с преподавателем.
5. Объем реферата – не менее 10 страниц формата А4.
6. Реферат должен иметь:
  - титульный лист, оформленный согласно «Стандарта предприятия»;
  - содержание;
  - текст должен быть разбит на разделы согласно содержания;
  - заключение;
  - список литературы не менее 5 источников.
7. Обсуждение тем рефератов проводится на тех семинарских занятиях, по которым они распределены. Это является обязательным требованием. В случае не представления реферата согласно установленного графика (без уважительной причины), студент обязан подготовить новый реферат.
8. Информация по реферату должна не превышать 10 минут. Выступающий должен подготовить краткие выводы по теме реферата для конспектирования студентов.
9. Сдача реферата преподавателю обязательна

## 2.6 Примерный перечень вопросов к экзамену (зачету)

1. Понятие о методологии педагогики и ее уровнях.
2. Понятие о психолого-педагогическом исследовании.
3. Методологические принципы педагогических исследований.
4. Теоретические основы и проблематика современных психолого-педагогических исследований.
5. Понятие о логике педагогического исследования.
6. Проблема и тема исследования, обоснование их актуальности.
7. Объект и предмет исследования.
8. Идея, замысел и гипотеза как теоретическое ядро исследования.
9. Исследовательские методы и методики.
10. Эмпирические методы психолого-педагогических исследований.
11. Изучение литературы и других источников.
12. Метод наблюдения.
13. Метод беседы.
14. Метод опроса (интервью, анкетирование).
15. Тестирование (метод тестов).
16. Изучение и обобщение педагогического опыта и опытная педагогическая деятельность.
17. Педагогический эксперимент.
18. Планирование педагогического эксперимента.
19. Репрезентативность экспериментируемых групп.
20. Трудности проведения эксперимента.
21. Методы математической обработки результатов. Специальные методы педагогических исследований.
22. Теоретические методы исследования.
23. Интерпретация результатов исследования.
24. Апробация работы.
25. Оформление результатов педагогического исследования.

## 2.7 Критерии оценки знаний студентов

Итоговая экзаменационная оценка знаний студента оценивается по четырехбалльной системе. При этом учитываются: выполнение самостоятельной работы, участие студента в обсуждении тем семинарских занятий и раскрытие вопросов экзаменационного билета. Если студент не выполнил самостоятельную работу, то экзаменационная оценка понижается на один балл.

Оценка **«отлично»** - материал усвоен в полном объеме, изложен логично, сделаны выводы, самостоятельная работа выполнена.

Оценка **«хорошо»** - в усвоении материала имеются некоторые пробелы, ответы на дополнительные вопросы недостаточно четкие.

Оценки **«удовлетворительно»** - не полные ответы на вопросы билета, затрудняется отвечать на дополнительные вопросы.

Оценка **«неудовлетворительно»** - самостоятельная работа не выполнена, ответы не раскрывают вопросы экзаменационных билетов.

## 2.8 Итоговый тест

### по курсу «Методология и методы психолого-педагогических исследований»

#### *Инструкция для студента:*

*Тест содержит 26 заданий, из них 16 заданий – часть А, 5 заданий – часть В, 5 заданий – часть С. На его выполнение отводится 90 минут. Если задание не удастся выполнить сразу, перейдите к следующему. Если останется время, вернитесь к пропущенным заданиям. Верно выполненные задания части А оцениваются в 1 балл, части В – 2 балла, части С – 5 баллов.*

#### **ЧАСТЬ А**

К каждому заданию части А даны несколько ответов, из которых только один верный. Выполнив задание, выберите верный ответ и укажите в бланке ответов.

А 1. О какой задаче педагогической науки идет речь в тексте? Выберите правильный вариант ответа.

«Эта задача педагогики предполагает установление связи между специально созданными или объективно существующими условиями и достигнутыми результатами педагогического процесса».

А. Определение и изучение закономерностей в области воспитания и обучения, управления образовательными системами.

Б. Изучение и обобщение педагогического опыта.

В. Прогнозирование дальнейшего развития образовательных систем.

Г. Разработка новых методов, средств и форм обучения и воспитания.

Д. Внедрение результатов педагогического исследования в практику образования.

А 2. Выберите правильный вариант ответа.

Теоретическая функция педагогики реализуется на трех уровнях.

А. Описательном, диагностическом, прогностическом.

Б. Проективном, преобразовательном, рефлексивном и корректировочном.

В. Технологическом, конструктивном, коррекционном.

А 3. К какому понятию относится данное определение. Выберите правильный вариант ответа.

«Целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал».

А. Метод педагогического исследования.

Б. Наблюдение.

В. Анкетирование.

Г. Тестирование.

Д. Эксперимент.

А 4. Выберите правильный вариант ответа.

Диагностический уровень педагогической науки предполагает.

- А. Изучение передового, инновационного педагогического опыта.  
Б. Выявление состояния педагогических явлений, успешности и эффективности совместной деятельности педагогов и учащихся.  
В. Экспериментальные исследования педагогического процесса и построение более эффективных моделей этого процесса.
- А 5. К какому понятию относится определение. Выберите правильный вариант ответа.  
«Массовый сбор материала, когда респонденты дают письменные ответы на вопросы».  
А. Метод педагогического исследования.  
Б. Наблюдение.  
В. Анкетирование.  
Г. Тестирование.  
Д. Эксперимент.
- А 6. Закончите предложение.  
Составная часть целостного педагогического процесса, направленная на развитие личности, ее отношений, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе называется ...  
А. Воспитание.  
Б. Обучение.  
В. Образование.  
Г. Развитие.
- А 7. О какой задаче педагогической науки идет речь в тексте? Выберите правильный вариант ответа.  
«Одним из путей решения этой задачи выступают научно-практические центры, лаборатории, объединения. Эффективность решения этой задачи во многом достигается привлечением педагогов-практиков к подготовке и проведению исследования и созданию нового педагогического продукта (технологии, методики, методического оснащения и др.)».  
А. Определение и изучение закономерностей в области воспитания и обучения, управления образовательными системами.  
Б. Изучение и обобщение педагогического опыта.  
В. Прогнозирование дальнейшего развития образовательных систем.  
Г. Разработка новых методов, средств и форм обучения и воспитания.  
Д. Внедрение результатов педагогического исследования в практику образования.
- А 8. Выберите правильный вариант ответа.  
Прогностический уровень педагогической науки предполагает.  
А. Изучение передового, инновационного педагогического опыта.  
Б. Выявление состояния педагогических явлений, успешности и эффективности совместной деятельности педагогов и учащихся.  
В. Экспериментальные исследования педагогического процесса и построение более эффективных моделей этого процесса.
- А 9. К какому понятию относится определение. Выберите правильный вариант ответа.

«Исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и возможностей воздействия исследователя на педагогическое явление».

А. Метод педагогического исследования.

Б. Наблюдение.

В. Анкетирование.

Г. Тестирование.

Д. Эксперимент.

А 10. О какой задаче педагогической науки идет речь в тексте? Выберите правильный вариант ответа.

«Решение этой задачи во многом опирается на изучение новых открытий в смежных научных областях (психологии, физиологии, социологии, информатики и др.), а также определяется пониманием специфики современного социального заказа в области образования».

А. Определение и изучение закономерностей в области воспитания и обучения, управления образовательными системами.

Б. Изучение и обобщение педагогического опыта.

В. Прогнозирование дальнейшего развития образовательных систем.

Г. Разработка новых методов, средств и форм обучения и воспитания.

Д. Внедрение результатов педагогического исследования в практику образования.

А 11. Выберите правильный вариант ответа.

Рефлексивный и корректировочный уровень педагогической науки предполагает.

А. Разработку методических материалов.

Б. Внедрение достижений педагогической науки в практику.

В. Анализ и оценку влияния научных исследований на практику обучения и воспитания.

А 12. К какому понятию относится определение. Выберите правильный вариант ответа.

«Способ сбора научной информации по отобранным стандартизированным вопросам и заданиям со шкалами их значений для выявления индивидуальных различий».

А. Метод педагогического исследования.

Б. Наблюдение.

В. Анкетирование.

Г. Тестирование.

Д. Эксперимент.

А 13. Что называется составной частью целостного педагогического процесса, направленной на развитие личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности, двусторонний процесс, осуществляемый учителем (преподавание) и учащимися (учение).

А. Воспитание.

- Б. Обучение.
- В. Образование.
- Г. Развитие.

А 14. О какой задаче педагогической науки идет речь в тексте? Выберите правильный вариант ответа.

«Эта задача предполагает выявление в инновационных авторских подходах того, что может быть перенесено в массовую педагогическую практику, а с другой стороны, тщательное исследование педагогических ошибок и причин возникновения негативных явлений в образовательном процессе».

- А. Определение и изучение закономерностей в области воспитания и обучения, управления образовательными системами.
- Б. Изучение и обобщение педагогического опыта.
- В. Прогнозирование дальнейшего развития образовательных систем.
- Г. Разработка новых методов, средств и форм обучения и воспитания.
- Д. Внедрение результатов педагогического исследования в практику образования.

А 15. Выберите правильный вариант ответа.

Преднамеренным контактом (длительным или временным) педагога и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения (в их поведении, деятельности и отношениях) называют ...

- А. Педагогическая цель.
- Б. Педагогическая задача (ситуация).
- В. Педагогическое взаимодействие.
- Г. Педагогическая система.
- Д. Педагогическая деятельность.

А 16. Выберите правильный вариант ответа.

Сознательная и целенаправленная деятельность человека по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств называется ...

- А. Самообразование.
- Б. Самовоспитание.
- В. Субъект деятельности.
- Г. Субъектность.
- Д. Познавательная активность.

## **ЧАСТЬ В**

**Будьте внимательны! Задания части В могут быть 3-х типов:**

- 1) задания, содержащие несколько верных ответов;**
- 2) задания на установление соответствия;**
- 3) задания, в которых ответ должен быть дан в виде числа, слова, символа.**

В 1. Педагогика в первую очередь изучает три главных составляющих образовательного процесса: ...

- А. Цели обучения (для чего учить).

- Б. Содержание обучения (чему учить).  
В. Формы и методы обучения (как учить).  
Г. Индивидуальные особенности личности (кого учить).
- В 2. Вставьте пропущенное слово или словосочетание.  
Процесс и результат усвоения определенной системы знаний в интересах человека, общества и государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (цензов) называется ...
- В 3. Назовите основные критерии педагогических инноваций. Выберите варианты ответов.  
А. Новизна.  
Б. Оптимальность.  
В. Результативность.  
Г. Возможность творческого применения в массовом опыте.
- В 4. К какому понятию относится следующее определение. Выберите правильные варианты ответа.  
«Осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека».  
А. Аксиология.  
Б. Ценности.  
В. Цель.  
Г. Парадигма.  
Д. Гуманизм.  
Е. Задача.
- В 5. Выберите правильные варианты ответа.  
Рассмотрение педагогического процесса как целостности возможно с позиций системного подхода, который позволяет увидеть в нем прежде всего ...  
А. Педагогическую цель.  
Б. Педагогическую задачу (ситуацию).  
В. Педагогическое взаимодействие.  
Г. Педагогическую систему.  
Д. Педагогическую деятельность.  
Е. Образовательную систему.

### ЧАСТЬ С

**Ответы к заданиям части С формулируете в свободной краткой форме и записываете в бланк ответов.**

- С 1. Дайте определение понятию «педагогика».  
С 2. Назовите основные категории педагогической науки.  
С 3. Что изучает педагогика?  
С 4. Как называется процесс, реализующий цели образования и воспитания в условиях педагогических систем, в которых организовано взаимодействуют воспитатели и воспитуемые.  
С 5. Что является предметом педагогики?

АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
БЛАНК ОТВЕТА

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 200\_ г.

Тест № 1 по курсу «Методология и методы психолого-педагогических исследований».

Студента \_\_\_\_ курса, группы \_\_\_\_\_, факультета \_\_\_\_\_  
отделения \_\_\_\_\_

ф.и.о. студента \_\_\_\_\_

**Часть А**

Номер задания	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Номер верного ответа	А	А	Б	Б	В	А	Д	В	Д	Г	В	Г	Б	Б	В	Б

**Часть В**

Номер задания	1	2	3	4	5
Номер верного ответа	А, Б, В	Образование	А, Б, В, Г	В, Е	Г, Е

**Часть С**

1. Педагогика – это наука о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах передачи человеческого опыта и подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности.
2. Образование, воспитание, обучение, педагогическая деятельность, педагогический процесс, педагогическая технология, педагогическая задача, педагогическое взаимодействие.
3. Педагогика как наука изучает сущность, закономерности, тенденции и перспективы образования как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни.
4. Педагогический процесс.
5. Предмет педагогики – это целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях).

### 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИЙ

#### Тема 1

#### **Понятие о психолого-педагогическом и психологическом исследовании**

В силу сложности, многогранности педагогического процесса в образовании необходимы очень разные — и по своей тематике, и по предметной направленности исследования. Очень важны психологические исследования. В психологических исследованиях ведется поиск наиболее эффективных для конкретной ситуации механизмов психического развития, психологической реабилитации воспитанников, умножения их творческого потенциала, условий самореализации, определяются исходные позиции для индивидуального и личностно ориентированного подходов, для слежения за результатами обучения и воспитания.

Усиливается потребность в социологических исследованиях, чтобы выявить запросы населения, отношение родителей и общественности к тем или иным новшествам, оценки деятельности образовательного учреждения или образовательной системы.

Исследования валеологического и медицинского характера направлены на поиски вариантов образования, сохраняющих и укрепляющих здоровье учащихся и воспитанников.

Весьма разноплановы и многофункциональны педагогические исследования. Это исследования историко-педагогического, философско-педагогического, социально-педагогического, психолого-педагогического, методического характера.

Однако практически все прикладные исследования, связанные с функционированием и развитием образовательного процесса и образовательных учреждений, носят комплексный психолого-педагогический (нередко социально-психолого-педагогический, медико-педагогический и т. д.) характер. Даже когда речь шла о знаниевой концепции обучения, невозможно было изучать образовательный процесс, не исследуя и не развивая внимания, памяти, мышления, эмоций, способностей к различным видам деятельности учащихся и воспитанников. Речь всегда шла о воспитании целостной, разносторонней личности, о развитии воли, о формировании убеждений, об учете индивидуальных особенностей. Строить подлинное исследование в образовательной сфере без определения ее психологического содержания было невозможно.

В последнее десятилетие, когда задачи развития личности стали приоритетными, любое продуктивное исследование в образовательной области должно быть психолого-педагогическим, раскрывать и исследовать единство внешних и внутренних факторов образования, педагогические условия и способы формирования мотивации, установок, ценностных ориентации, творческого мышления, интуиции, убеждений личности, условия ее здорового психического и физического развития.

При этом педагогическое исследование всегда сохраняет свою специфику: в нем идет речь о педагогическом процессе, об обучении и воспитании, об организации и управлении процессом, в котором обязательно участвуют педагог и воспитанник, функционируют и развиваются педагогические отношения, решаются педагогические задачи.

И еще один нюанс. Известные (стандартные) психологические подходы, методы и методики могут использоваться для определения позиций, диагностики, интерпретации результатов. Тогда вернее определять исследование как педагогическое с использованием психологических знаний и методов. Если же идет поиск лично ориентированных, индивидуализированных или работающих на психологию коллектива позиций и подходов, более точных психологических подходов или методов (например, способов определения творческого потенциала личности и степени ее реализации), то исследование действительно становится психолого-педагогическим.

## **Тема 2**

### **Теоретические основы и проблематика современных психолого-педагогических исследований**

Своеобразие, специфику решения педагогических задач в зависимости от этапа, формы, региональных особенностей образования невозможно в полной мере выявить и использовать без знания и учета общего. Поэтому попытаемся начать с выяснения положений, составляющих ядро современных психолого-педагогических концепций.

К числу положений, несомненно, имеющих общепедагогический смысл, а поэтому составляющих ядро концептуальной платформы любых образовательных программ, по всей видимости, принадлежат следующие важнейшие положения и соответствующие им закономерности и принципы.

1. Социальная обусловленность и непрерывное обновление целей, содержания и методов воспитания и образования в соответствии с требованиями общества. Это предполагает подготовку личности к вхождению в современное общество, учет и реализацию меняющегося, как официально оформленного в директивных документах, так и неофициального, более близкого к подлинным запросам человека и человеческих общностей социального заказа, создание условий для достойного развития и существования каждого человека.

2. Целостность воспитательного процесса, формирующего личность человека как в официально структурированной, так и в неофициальной, специально не организованной, открытой среде. В этой среде наиболее значимыми являются влияние семьи и непосредственного социального окружения, поэтому возникает необходимость выявления и использования его педагогического потенциала.

3. Единство, перспективность и преемственность целей, содержания и методов воспитания и образования, обеспечивающие единое образовательное пространство и целостность образовательной системы.

Большую роль в достижении единства образования в соответствии с Законом «Об образовании» Российской Федерации призваны сыграть единые стандарты образования и образовательные цензы, устанавливаемые и контролируемые государством.

4. Педагогическая многомерность, отражение всех наиболее важных сторон педагогического процесса: всякие одномерные оценки в педагогической теории и практике неприемлемы и ущербны. Односторонние ориентации на коллектив, на общественные ценности, на «завтрашнюю», а не сегодняшнюю радость принесли нам немало вреда. Однако и забвение, игнорирование коллективных связей, общественных интересов, равно как и перспектив развития общества, коллектива и отдельного человека, пагубны для педагогического процесса. Педагогика в значительной степени — наука о достижении меры, о путях гармонизации противоположных сил и тенденций педагогического процесса: централизации и децентрализации, личного и общественного, управления и самоуправления, исполнительства и инициативы, алгоритмических действий и творчества, нормативности и свободы, устойчивости и динамизма личности.

5. Единство социализации и индивидуализации, обязательного учета индивидуальной ориентации воспитания и его социальной сущности как несомненных приоритетов демократического общества и его образовательно-воспитательной подсистемы. Степень удовлетворения потребностей, реализации возможностей человека, его права на самореализацию, самобытность, автономию, свободное развитие является основным критерием успеха в образовании и воспитании.

6. Вариативность и свобода выбора путей, способов и форм осуществления стратегических образовательных идей, как для педагога, так и для воспитанников. Конечно, и вариативность, и свобода выбора реально в той или иной мере ограничены социальными нормами, обязательным объемом образования, минимально допустимыми стандартами его качества, реальными возможностями общества.

7. Деятельностный подход: он заключается в признании того, что развитие личности происходит в процессе ее взаимодействия с общественной средой, а также обучения и воспитания как путей присвоения общественно-выработанных способов выполнения действия и их воспроизводства, т. е. в созидательной деятельности самих учащихся. Реализация развивающих функций обучения и воспитания обусловлена характером познавательных и практических задач, решаемых в этом процессе, а также особенностями педагогического управления этим процессом (в том числе способом подачи информации и ее структурированием — последовательностью предъявления целостных по смыслу блоков и образцов действий, рефлексивного осмысления и оценки результативности). При этом важно, чтобы деятельность обучающихся осуществлялась в форме сотрудничества, как с

педагогом, так и со сверстниками, способствовала реализации возможностей каждого, находилась в «зоне ближнего развития» ученика (Л. С. Выготский), в которой ученик имеет базу для дальнейшего продвижения и развития, отзывчив к педагогической помощи и поддержке.

8. Формирующая роль отношений в нравственно-эмоциональном развитии личности. Эмоциональная окрашенность, содержательность, новизна многообразных отношений к предмету деятельности, нравственным ценностям, другим людям (в том числе родителям, педагогам, друзьям, соученикам, соседям, коллегам), самому себе (самосознание, самооценка, характер и уровень притязаний) — все эти атрибуты отношений присваиваются человеком и становятся личностными качествами формирующегося человека. Социальная микросреда (микрогруппа, коллектив) служит в этом плане средством, фактором создания и функционирования формирующих личность отношений.

9. Комплексность и целостность функционирования образовательно-воспитательных структур обусловлены многогранностью педагогических задач, внутренней взаимосвязью сфер личности и ограниченностью времени на обучение и воспитание. Отсюда возникает необходимость решения в процессе одной деятельности целого «веера» образовательных и воспитательных задач (Ю. К. Бабанский), интеграции в этих целях воспитательных возможностей семьи, школы и микросоциума (например, общинных и муниципальных органов самоуправления, юношеских и детских объединений, клубов, секций, учреждений культуры, спорта, правопорядка и т.д.).

10. Единство оптимизационного и творческого подходов к содержанию и организации педагогического процесса. Оптимизационный подход предусматривает выработку и использование алгоритмов для выбора наиболее экономных и эффективных способов деятельности, творческий подход — выход за рамки алгоритмов, правил, инструкций, постоянный поиск с использованием гипотез, нестандартных идей и замыслов, мысленного предвосхищения желаемого результата. Творческие идеи и замыслы, будучи воплощены в жизнь, отработаны, достигают стадии алгоритмизированной технологии, что дает возможность их широкого использования.

На основе указанных подходов, изложенных выше положений нужно в каждом конкретном случае разработать соответствующие рекомендации и требования к организации учебно-воспитательного процесса.

Обозначим теперь примерную проблематику возможных психолого-педагогических исследований, связанных с образовательным процессом. Хотя о проблеме и теме исследования речь еще впереди, обратим внимание на то, что в основе любой проблемы лежит какое-то противоречие, рассогласование, требующее поиска решения, чаще всего гармоничного, а сама проблема должна быть актуальной и истинной (т. е. действительно еще не решенной).

К числу *методологических и теоретических исследовательских проблем* могут быть отнесены следующие:

соотношение философских, социальных, психологических и педагогических закономерностей и подходов при определении теоретических основ (концепции) и решении ведущих проблем педагогической деятельности, выборе направлений и принципов развития образовательных учреждений;

способы отбора и интеграции в психолого-педагогическом исследовании подходов и методов конкретных наук (социологии, этики, валеологии и др.);

специфика психолого-педагогических систем: образовательных, воспитательных, коррекционных, профилактических, лечебно-оздоровительных и т. д.;

соотношение глобальных, общероссийских, региональных, местных (локальных) интересов и условий при конструировании психолого-педагогических систем и проектировании их развития;

учение о гармонии и мере в педагогическом процессе и практические способы их достижения;

соотношение и взаимосвязь процессов социализации и индивидуализации, новаторства и традиций в образовании;

критерии успешности воспитательной работы, развития личности воспитанников в определенных типах образовательных учреждений;

методология и технология педагогического проектирования (на уровне предмета, образовательного учреждения, педагогической системы города, района, региона и др.);

способы корректного конструирования и эффективного осуществления всех этапов исследовательского поиска.

Среди *прикладных (практических) проблем* можно назвать следующие:

развивающие возможности современных методических систем;

гуманитарное образование и духовный мир учителя;

пути и условия интеграции гуманитарного и естественнонаучного образования в средней школе;

здоровьесберегающие технологии в учебном процессе;

развивающие возможности новых информационных технологий;

сравнительная эффективность современных систем обучения для различных категорий учащихся;

традиции обучения и воспитания в России и других государствах бывшего СССР и их использование в современных условиях;

формирование воспитательной системы школы (или иного образовательного учреждения);

школа в системе социального воспитания и обучения;

педагогические возможности «открытой» школы;

семья в системе социального воспитания;

подростковый (молодежный) клуб как база развития внеучебных интересов и способностей;

традиции народной педагогики в воспитании;

роль неформальных структур в социализации молодежи, способы взаимодействия педагогов с неформальными структурами.

Разумеется, приведенный перечень далеко не полон, он предполагает существование других серьезных и актуальных проблем, и в частности — связанных с управлением образованием, с совершенствованием его инфраструктуры и ее отдельных составляющих, проблем профессионального образования, проблем, связанных с реализацией идеи непрерывного образования и т. д.

### Тема 3

#### Источники и условия исследовательского поиска

Стремление педагогов к психолого-педагогическому исследовательскому поиску в наше время поддерживается всеми уровнями управления образованием. Но одного стремления, даже основанного на осознании проблем, мало. Нужно использовать источники, подпитывающие такой поиск, родники, из которых можно почерпнуть для творческой переработки подходы, образцы, идеи, методы и технологии.

Можно выделить, по крайней мере, пять таких источников.

1. Общечеловеческие гуманистические идеалы, которые своеобразно, порой неточно и неполно находят свое отражение в так называемом социальном заказе.

2. Достижение всего комплекса наук о человеке, а также рекомендации, вытекающие из современных научных подходов, особенно рекомендации медицины, валеологии (учения о здоровье), психологических и педагогических наук, в том числе социальной педагогики, социальной, педагогической и возрастной психологии.

3. Передовой опыт прошлого и настоящего, в том числе новаторский.

4. Педагогический потенциал коллектива педагогов и обучающихся, окружающей социальной среды, производственных предприятий, учреждений культуры и медицины, правоохранительных органов, родителей, людей самых разных профессий, жизненных судеб и увлечений.

5. Творческий потенциал профессионального педагогического работника.

Успех исследовательского поиска во многом зависит от того, насколько полно использованы все эти источники. Попытаемся дать им краткую характеристику.

**Общечеловеческие гуманистические идеи и идеалы, отраженные в философии, религии, искусстве, народных традициях.** Воспитание, активное стимулирование и поддержка развития личности невозможны без формирования нравственного идеала. Между тем после крушения официальной коммунистической идеологии и коммунистических идеалов в обществе и в среде педагогов ощущается идеологический вакуум, острый кризис идеалов. Он в определенной мере компенсируется религиозной идеологией и религиозным сознанием. Однако такой выход приемлем не для всех. «Во что же верить? Как можно воспитывать, если все идеалы низверг-

нуты?» — спрашивают педагоги. Думается, что конструктивный ответ на этот вопрос есть.

Педагогические идеалы должны быть связаны с непреходящими гуманистическими ценностями, с идеалами человеколюбия, с культом личности (не отдельной, а личности каждого). Эти ценности в полной мере, ярко и образно отражены в классической литературе, других жанрах искусства. Пусть декларативно, но именно эти ценности были наиболее конструктивной частью коммунистической идеологии (вспомним хотя бы многие положения «Морального кодекса строителя коммунизма»). Именно эти ценности сохранила христианская религиозная мораль. Они присутствуют и в других религиях, и в прогрессивных атеистических учениях. Вера в человека, поиск путей его максимальной реализации, уважение к растущей личности ребенка, к его своеобразию и индивидуальности, к его праву на свободное развитие и счастье — это ядро любых прогрессивных педагогических концепций прошлого и настоящего. Педагог, воспитатель, психолог может быть верующим или атеистом, сторонником республики или конституционной монархии, но он должен исповедовать культ человека, вдохновляться перспективами его развития, видеть в том, чтобы способствовать становлению личности, свой высший долг и смысл своих исканий.

Общечеловеческие гуманистические идеи и идеалы, зачастую искаженно и односторонне, но в определенной конкретной форме отражаются в социальном заказе образованию, т. е. в тех требованиях к выпускникам учебных заведений, которые определяют содержание и смысл образования, систему отношений, способы деятельности воспитанников. Нужно только учесть, что, во-первых, школа должна выполнять не только сегодняшний, но и обязательно перспективный социальный заказ и, во-вторых, сам социальный заказ в современной ситуации сложен и завуалирован. Раньше он выражался в партийных и правительственных постановлениях, которые ученые-обществоведы, органы народного образования и школы интерпретировали, находя лучшие способы его осуществления. Теперь же предстоит выявлять, извлекать социальный заказ не только из законодательных актов, решений и постановлений правительства, но и из вечных идеалов добра и человечности, содержащихся в фольклоре, религии, классическом искусстве, из общественного мнения (выступления общественных деятелей, социологические опросы, анализ прессы и т.д.), экспертных оценок, результатов анализа статистических материалов. Нужно далее отследить этот социальный заказ на разных уровнях: глобальном (общечеловеческом), общегосударственном, региональном, местном (локальном) — и сделать это так, чтобы не упустить главного — личностного ориентира, запросов и потребностей родителей и самих детей.

Итак, чем ближе к идеалам гуманизма, задачам развития человека, тем продуктивнее и прогрессивнее любые педагогические идеи и идеалы, а также, естественно, и результаты их воплощения.

### **Достижения наук о человеке, в том числе психологии и педагогики.**

Как известно, психология изучает природу и закономерности развития психики; есть отрасли психологической науки, которые изучают особенности развития психики в соответствующих конкретных условиях. Например, социальная психология изучает особенности поведения и взаимодействия личности в составе групп, а педагогическая психология изучает особенности развития психики и присвоения личностью общественного опыта в условиях обучения и воспитания. Педагогика изучает условия, способы и закономерности направленного преобразования психики человека. Психология может существовать и развиваться и без педагогики, хотя ее практические результаты в таком случае оказываются ограниченными. Нередко психологи сами берут на себя функции педагогов-исследователей, разрабатывают содержание и средства обучения и воспитания, но это вовсе не значит, что педагогики нет или она не нужна. Просто функции ученых-педагогов успешно или не очень выполняют сами психологи. Но вот педагогике без психологии в принципе обойтись невозможно, исключая, конечно, ее формально-бюрократический, «бездетный», «бесчело вечный» вариант, не входящий в сферу научного знания. Поэтому психологические предпосылки педагогического знания являются внутренним ядром любой педагогической отрасли знаний и любой педагогической системы, ибо без знаний о психике, закономерностях ее развития, отношениях между людьми, между человеком и его окружением ни о каких серьезных принципах и средствах педагогической работы вести речь невозможно.

Между прочим, педологи как раз и пытались в свое время (20-30-е годы прошлого столетия) синтезировать психологию и педагогику ради более глубокой диагностики и поиска условий для развития ребенка. Вероятно, возврата к педологии как синтезу психологии и педагогики не будет, но необходимость решения задач на стыке знаний, а также поиска общих средств остается. Может быть, одной из таких общих отраслей и психологической науки, и педагогики будет зарождающаяся психодидактика. Сегодняшние представления о психодидактике таковы, что она должна установить и реализовать взаимосвязь и взаимодействие теорий учения и дидактических принципов не только с закономерностями развития психики, но и с частными методиками и технологиями обучения. Если согласиться с этим, то психодидактика будет первой современной реальной психолого-педагогической наукой, если не считать педагогическую психологию. Исследовательских проблем в этом направлении — хоть отбавляй.

Достижения психологической науки и ее отраслей, например социальной и педагогической, общепризнанны. Наряду с этим в силу объективных причин (сложность психики, уникальность каждой человеческой индивидуальности и т.д.) и субъективных накладок (разгром той же педологии, долгое отрицание роли подсознательного и бессознательного в психике, позднее обращение нашей науки и практики к социально-психологическим проблемам и др.) в ней имеется много белых пятен.

Более жесткой и во многом справедливой критике в не столь давние времена подвергалась педагогика. Можно говорить о том, что эта критика не всегда была корректной и справедливой, о слабом внимании к этой науке, о крайней малочисленности научных кадров. Но даже если признать критику полностью, то оказывается, что иной научной основы для развития образования, для практики обучения и воспитания просто не существует. Попытки заменить науку передовым опытом оказались совершенно несостоятельными и окончились тем, что педагоги-новаторы публично признали свое кровное родство с наукой, признали тот факт, что они опирались на научно разработанные положения и развивали их в новых условиях. Работы классиков педагогической мысли и известных современных педагогов В. Н. Сороки-Росинского, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, М. А. Данилова, М. Н. Скаткина, И.Я.Лернера, Ю. К. Бабанского и многих других составляют золотой фонд нашей педагогики. В них развиваются идеи личностного, деятельностного, индивидуально-дифференцированного подхода к обучению и воспитанию, раскрыты его движущие силы, способы оптимизации содержания и методики развивающего обучения, разработаны способы воплощения культуры в содержании образования и многие другие подходы, положенные в основу современных педагогических систем.

Наконец, существует тот аргумент, что научные педагогические знания не столь уж важны, так как педагогика — не столько наука, сколько искусство, а недостаток знания педагог компенсирует опытом. Практическая педагогика, конечно, великое искусство, где очень много зависит от Мастера, но в основе этого искусства лежат научные принципы, подходы, системы. Если они выявлены, если они используются, практика существенно выигрывает, уменьшается вероятность потерь и ошибок. Противопоставлять научную теорию и практику (искусство) — все равно, что противопоставлять теорию музыки, музыкальную композицию, в конечном счете — музыкальную грамотность искусству исполнения. И несколько слов о медицине и валеологии (науки о здоровье). В полезности рекомендаций этих наук мало кто сомневается. Однако вся практика воспитания и обучения очень медленно и неполно учитывает советы и рекомендации, нацеленные на сохранение здоровья, ищет способы здоровьесберегающего образования.

**Передовой опыт** является наиболее близким и понятным источником подходов, решений, методов, организационных форм. Диапазон его очень широк. Идет небезуспешное возрождение традиций прошлого отечественного опыта. Восстанавливаются частные школы, лицеи, гимназии, гувернерство, преподавание риторики, бальных танцев, традиции российского милосердия и благотворительности. Постепенно открываются для нас и сокровища мирового опыта, например достижения вальдорфской школы и педагогики, системы свободного воспитания М. Монтессори, С. Френе. Все это чрезвычайно важно. Заметный след в отечественной практике обновления школы оставили педагоги-новаторы или, как они сами себя именуют, педагоги-экспериментаторы, чей опыт широко пропагандировался

на рубеже 80-х и 90-х годов «Учительской газетой», «Комсомольской правдой», Центральным телевидением и другими средствами массовой информации. В этот же период одна за другой стали выходить книги педагогов-новаторов, их статьи и статьи о них в педагогических журналах. В последние годы интерес к их опыту снизился, к тому же появился и ряд критических публикаций, содержащих обвинения и негативные оценки их опыта.

Попробуем с позиции современности, когда страсти вокруг новаторов несколько улеглись, дать объективную оценку их опыта, его значения для обновления школы и развития психолого-педагогических наук.

Для оценки движения новаторов нужно определить, какие конкретные задачи они решили, какую роль выполнили.

Возникновение новаторства не случайное, а закономерное явление. Жизнь поставила перед российским образованием в конце XX в. жгучие вопросы, возникла острая общественная потребность в обновлении. Ситуация усугубилась трудностями, возникшими с переходом ко всеобщему среднему образованию по единым усложненным программам, что в совокупности с допущенными ошибками в управлении, формализмом, страстью к показухе привело к процетомании, определенному снижению общего уровня образования и другим отрицательным явлениям кризисного характера.

Нужно было учить всех, и учить по более сложным программам, воспитывать творчество, самостоятельность и инициативу, отношения сотрудничества. Педагогическая наука не готова была дать школе достаточно конструктивные рекомендации. Эту миссию и взяли на себя педагоги-новаторы. Новаторы в этих условиях были необходимы, и они действительно появились, а точнее говоря, «проявились» те, кто уже многие годы вел упорные и нелегкие поиски. Это были своеобразные педагогические «шестидесятники», дети политической «оттепели» 60-х годов, связанной с разоблачением культа личности. Новаторов активно поддерживали пресса, педагогическая общественность. Они прорвались на общественную арену сквозь препоны бюрократизма, запретов, инерции и рутины самой педагогической среды. И тут возникло явление, которое М. М. Поташник метко охарактеризовал как «ослепление модой».

Но на новаторство вообще моды быть не должно. Может возникнуть и должна пройти мода на отдельных новаторов, могут померкнуть определенные «звезды» или отойти на второй план кумиры, но новаторство — не дань моде, а прогрессивное движение, прокладывающее путь в будущее.

В чем же конкретный вклад новаторов, их реальные заслуги перед отечественным образованием?

Первое. Очень разные по творческому стилю (Ш. А. Амонашвили — уникальный философ-гуманист, психолог и педагог-практик, Е. Н. Ильин — яркий импровизатор, В. Ф. Шаталов — аналитик-алгоритмист, М. П. Щетинин — романтик, Р. Г. Хазанкин — эрудит и систематик и т.д.), они в противостоянии с формализмом, бюрократическими ограничениями и

унификацией отстаивали право педагога на творческую самостоятельность, на поиск, на авторскую самобытность.

Второе. Своей практикой они утвердили гуманистические идеи сотрудничества и сотворчества со школьниками, внутренней свободы формирующейся личности, целесообразной помощи каждому и тем самым проложили дорогу коренным демократическим преобразованиям в образовании, способствовали гуманизации общества.

Третье. Они создали новые педагогические системы, в каждой из которых найдено решение определенных, очень актуальных педагогических проблем. В. Ф. Шаталов показал, как с помощью системы опорных сигналов можно выучить всех и дать каждому ребенку «точку опоры» в его жизненном самоутверждении. Ш. А. Амонашвили удалось найти средства, чтобы пробудить «серебряные колокольчики» в душе каждого ребенка, не отбить у него тягу к школе, знанию, учителю, обеспечить его развитие. М. П. Щетинин создал особенно ценную для села новую форму образовательного учреждения — школу-комплекс, не без успеха вел поиски путей разностороннего развития личности через эмоционально-художественную деятельность.

Жизненный подвиг директора Сахновской средней школы А. А. Захаренко заключался в том, что он создал сельский культурно-образовательный комплекс, доказал, что школа может возродить село. А. А. Католиков показал, как реально скрасить сиротство и обеспечить питомцам школы-интерната полноценную жизнь, развитие, продолжение образования. И. П. Волков сумел пробудить творческое начало у каждого школьника. С. Н. Лысенкова создала систему ранней педагогической пропедевтики посредством опережающего обучения в начальных классах.

Особо следует подчеркнуть заслуги энтузиастов и новаторов социальной педагогики, преодолевших узкие традиции социальной помощи в рамках доставки пенсии и ухода за престарелыми, утвердивших комплексный подход к защите и реабилитации детей и подростков, создавших комплексные социально-педагогические и социально-реабилитационные учреждения (И. И. Рябов, С. З. Ревзин, В. К. Волкова, Н. А. Голиков и др.).

И еще один штрих. В плеяде педагогов-новаторов, как это ни странно на первый взгляд, большинство мужчин. И это еще раз говорит о том, как нужен школе умный и инициативный педагог-мужчина. Педагоги-новаторы, если так можно выразиться, защитили мужское достоинство педагогики.

Нужно, таким образом, судить о педагогах-новаторах именно по тому позитивному вкладу, который весьма весом, а не по отдельным срывам, неудачам или фактическим ошибкам.

**Педагогический потенциал собственного коллектива и социума.** Творческий потенциал коллектива, конечно же, создается творческими личностями. В нем вырабатываются собственные традиции, свое отношение к ценностям, к педагогическому поиску. Психологический климат, коллективные установки и оценки, взаимодействия разных по творческому

стилю и потенциалу людей оказываются либо стимулом, либо тормозом для развития творчества и инициативы.

Теория и практика социального воспитания исходит из посылки о том, что только организация жизнедеятельности ребенка в реальной социальной среде с участием многих социальных институтов (семья, предприятия, клубы, ассоциации, творческие объединения, органы правопорядка, учреждения физкультуры, театры, кинотеатры и т.д.) и массы непрофессиональных педагогов (прежде всего это родители) позволяет полноценно вести обучение и воспитание. Тут, в непрофессиональной среде, можно почерпнуть много идей, подходов, форм, с успехом применимых и в школе, и во внешкольной сфере. Получили уже достаточно широкое распространение научные общества учащихся, руководимые учеными, спортивные секции, которыми руководят спортсмены или тренеры, художественные студии и т. д. В образовании «работают» идеи кибернетики, валеологии, герменевтики (наука о понимании), ему нужны новые подходы различных областей науки и техники, человеческой практики.

**Творческий потенциал личности педагога** проявляется во внутренних источниках творческого поиска: воображении, фантазии, умении прогнозировать, комбинировании известных способов или элементов, умении видеть предмет в его необычных функциях и связях, принимать нестандартные решения, т. е. во всем, что характеризует креативность (творческую сущность) самой личности педагога-исследователя. Внешние факторы стимулируют творчество педагога, поставляют ему материал и дают образцы решений. Но творческий педагог обладает собственным педагогическим мышлением, способен продуцировать новые идеи и методы (об этом подробнее в последнем разделе пособия).

## Тема 4

### **Организация опытно-поисковой исследовательской работы в образовательных учреждениях**

Организация исследования зависит от многих факторов, но больше всего — от его вида, т. е. от того, является ли оно коллективным, комплексным или индивидуальным. Коллективное исследование связано с разработкой группой участников работы общей темы, когда каждый из исследователей выполняет какую-то часть общей работы. Комплексное исследование — разновидность коллективного. Оно отличается многопредметностью (несколько предметов исследования) и многоаспектностью, например, включает психологический, социально-педагогический, технологический, управленческий аспекты, причем результаты его интегрируются и выражаются в виде педагогических или организационно-педагогических выводов, моделей и рекомендаций. Индивидуальное исследование проводится одним исследователем, и его организация представляет собой самоорганизацию деятельности.

Остановимся на наиболее сложном с точки зрения организации виде исследования — коллективном комплексном исследовании.

Первый этап — ориентировочный. Он предполагает объективный анализ и оценку образовательной ситуации в стране, регионе, городе (районе) или микрорайоне, изучение социального заказа общества и государства образованию, запросов населения, насыщенности и запросов рынка образовательных услуг, поиск возможных «социальных ниш» для предложения образовательных услуг, оценку успехов, достижений и проблем, стоящих перед коллективом или органами управления.

Этот этап осуществляет инициатор и потенциальный руководитель коллективного поиска с группой своих помощников-активистов, среди которых очень желательно иметь представителей основных направлений планируемого комплексного исследования: социолога, демографа, психолога, ученого-педагога, педагогов-предметников, педагога-технолога, валеолога и др. (тут возможны разные варианты).

Второй этап — диагностический (если необходимая диагностика уже проведена, то на этом этапе упорядочиваются, актуализируются ее результаты). Изучается уровень развития интересующих исследователей педагогических процессов и явлений, исторический и современный опыт решения аналогичных (или близких) проблем. К исследованию на этом этапе привлекается более широкий круг специалистов, в основном используются уже известные (стандартные) методы и методики.

Третий этап — постановочный. Определяются исходные теоретические позиции, цели и задачи поиска, проектируется модель будущего, преобразованного состояния исследуемого процесса, учреждения, системы, их новое «лицо». Происходит генерирование ведущих идей и замысла преобразования, подбор «носителей» нововведений, намечаются способы введения нового и отслеживания эффективности нововведений (подробнее об этом см. в главе II «Логическая структура исследования»). На этом этапе сочетаются индивидуальная творческая деятельность инициаторов поиска, ответственных за его отдельные направления, и коллективная мыследеятельность (дискуссии, защиты проектов, мозговой штурм, обсуждения). Составляются концепции и своего рода сценарный проект (программа, исследовательский проект) поиска.

После предварительного определения основных параметров исследования полезно заняться решением **организационных** вопросов, если они не были решены раньше.

На этом этапе следует позаботиться об улучшении морально-психологического климата, о мотивации педагогических работников проводить педагогический поиск, а также о кадровом, материально-техническом, финансовом (т.е. ресурсном), управленческом, психологическом и педагогическом обеспечении поиска. Главная задача этого этапа — оптимизация условий для творческого поиска.

Четвертый, преобразующий, основной по времени и объему работы этап исследования. Выполняется запланированная работа (эксперимент, создание и реализация авторских программ и проектов, введение усовершенствованных технологий, моделей управления и т. д.). Особое значение

приобретают обучение кадров методике исследовательской работы, осуществление научного и научно-методического сопровождения преобразований (поэтапный анализ, научные и научно-методические семинары, экспертиза завершенных фрагментов работы). Должны активно работать кафедры, секции, исследовательские проблемные лаборатории, творческие группы, интенсивно идти обмен опытом работы, совместный поиск лучших решений (совещания, консилиумы, советы специалистов и т.д.).

Пятый, заключительный этап включает итоговую диагностику, обобщение, интерпретацию и оценку результатов, представление итогового аналитического отчета о проделанной работе, публикации в педагогической печати, внедренческие документы (учебные планы, программы, рекомендации, положения и т. д.). Материалы готовят исполнители, руководители направлений, а обобщает и представляет руководитель исследовательской работы.

Заранее продуманная логика исследования отражается, фиксируется в основных документах, определяющих содержание, направленность и методику поиска, в концепции и в исследовательском проекте.

**Педагогическая концепция** содержит обоснование проблемы и развернутое изложение исходных положений, основных идей, прогностических проработок.

Основное содержание **исследовательского проекта** — раскрытие содержания звеньев будущего исследования. Наряду с этим в проекте должны быть отражены вопросы организационного, материального и кадрового обеспечения поиска, факторы риска и способы компенсации возможных упущений, форма представления результата, а также содержание и способы управления опытно-экспериментальной работой.

Проект может быть заменен **исследовательской программой**. Отличие последней в том, что содержание работы изложено не по основным логическим блокам, а по направлениям работы с выделением этапов и мероприятий по их осуществлению.

Отдельные блоки логической проработки проекта или программы целесообразно подробнее разработать в других документах, составляющих в совокупности с исследовательским проектом (программой) пакет документов, обеспечивающих исследовательский процесс и представляемых сначала на экспертизу, а затем на утверждение в районные, городские или областные органы власти или управления. В пакет документов обычно входят:

- концепция;
- исследовательский проект (программа);
- устав учреждений нового типа, примерные положения об их подразделениях и службах;
- учебные планы и программы (прежде всего оригинальные, авторские);
- штатное расписание, положение об оплате труда, о порядке комплектования штатов;

смета необходимых расходов, проекты нового строительства и другие документы, обосновывающие запрашиваемые финансовые средства.

В зависимости от целей и характера поиска могут разрабатываться и представляться и другие документы (положение о приеме, о педагоге-исследователе, о кафедрах, лабораториях и т.д.). Все они после внутренней и внешней апробации и последующего утверждения приобретают юридическую силу и составляют документальную основу проводимого исследования, а также лицензирования, аттестации и последующей аккредитации образовательного учреждения<sup>1</sup>. <sup>1</sup> *Лицензирование* — выдача лицензии, документа на право осуществлять определенные виды деятельности (в т.ч. образовательной, лечебной), зафиксированные в Уставе учреждения. *Аттестация* — официальная оценка уровня работы, соответствия государственным требованиям. *Аккредитация* — официальное утверждение статуса учреждения (гимназии, колледжа, социально-педагогического комплекса). Все вышеуказанные процедуры осуществляются органами государственного управления.

Специфична работа исследователей по составлению программ **развития образования**, комплексных программ социально-педагогической защиты семьи и детства для региона, города, муниципального объединения.

Для создания таких программ развития образования необходимо привлечь наиболее компетентных и заинтересованных людей, причем не только педагогов и специалистов в области образования. Для этого целесообразно объявлять конкурсы на составление проектов программ развития образования, а победителей определять на основе экспертной оценки проектов группой высококвалифицированных специалистов. Авторы победившего проекта становятся ядром группы создателей программы.

Организация составления программы развития ориентировочно включает в себя следующие элементы (шаги).

1. Разработка (заказчиком или совместно с заказчиком) технологического задания для исполнителей.

2. Создание группы составителей программы. Этот этап начинается с отбора специалистов-аналитиков (социологов, экономистов, политологов, историков, демографов, юристов, психологов, педагогов и др.) и ознакомления их с техническим заданием.

В группе происходит обсуждение концептуальных основ программы до той стадии, пока они не будут приняты всеми привлеченными специалистами. В ходе этой работы происходит уточнение концепции, обновление членов группы (уход несогласных, привлечение новых и др.), распределение заданий, уточнение сроков выполнения.

3. Сбор материала, проведение диагностического, констатирующего изучения положения дел.

4. Аналитическая работа группы. На основе статистических, исторических и иных исследовательских материалов проводится комплексный анализ состояния системы образования региона и основных тенденций ее развития в контексте общего развития региона и намечаются

первые рекомендации по содержанию и направлениям изменений в системе образования.

5. Конструктивная работа группы. Отрабатываются концепция и замысел исследования, осуществляется разработка инвариантной структуры разделов, карты-инструкции по каждому разделу (для ориентации и общего обсуждения). Например, на основе рекомендаций членами группы выделяются основные направления (целевые блоки) программы, под каждый блок разрабатываются в структурном и содержательном аспектах проекты, направленные на реализацию целевых блоков программы («Досуг», «Семья», «Воспитание» и т.п.). Каждый из проектов разрабатывается по схеме: а) ориентиры проектной деятельности; б) конкретные мероприятия по реализации проекта; в) ответственные исполнители мероприятий; г) сроки исполнения мероприятий.

6. Разработка каждого направления и раздела, включая анализ, прогноз, проектирование, программирование.

7. Сведение воедино отдельных разделов, их координация и обобщение, согласование всех положений, устранение дублирования, последовательное проведение основных идей преобразований, первичное редактирование.

8. Обсуждение первого варианта программы. После составления первого варианта программы его желательно растиражировать и привлечь к обсуждению как можно большее число педагогов-профессионалов, представителей общественности, независимых экспертов. В ходе обсуждения содержание программы может существенно измениться, вплоть до отказа от одних вариантов и разработки других, новых.

9. Доработка проекта с учетом замечаний и предложений, редактирование текста.

10. Принятие программы. Уточненный вариант программы выносится на обсуждение собрания практических педагогических работников (компетентных учителей, работников детских дошкольных, внешкольных образовательных учреждений, руководителей учебных заведений) и принимается им. После этого про-

грамма развития образования выносится на экспертизу. Утвержденная управлением образования и администрацией (или органом власти), она становится основным документом, регулирующим ход обновления образования региона.

Разумеется, положения программы следует регулярно уточнять, она не должна превращаться в догму. Для успешного мониторинга и коррекции выполнения программы желательно сохранить в качестве аналитиков и консультантов группу ее создателей.

Следующая организационная задача — научно-методическое обеспечение выполнения программы (поиск и отбор имеющихся методик и разработка новых) и обеспечение научно-методического сопровождения программы (обучение кадров, разработка подпрограмм, поэтапный анализ и коррекция ее разделов, обмен опытом и др.).

Программная деятельность, таким образом, должна исходить из учета как общего, так и особенного, из стимулирования самодеятельности, инициативы, активности участников образовательного процесса и из не жестко, а мягко регламентирующих опосредованных управленческих воздействий. В программах целесообразна разработка собственных подходов авторов к тем важным позициям, которые не нашли отражения в общегосударственных документах или недостаточно в них конкретизированы.

Программы развития образования при таком подходе не являются программами-директивами (время директив прошло, да и в условиях социальной нестабильности и рыночной экономики директивный подход бесперспективен), но не становятся только программами-прогнозами. Это скорее научно обоснованные программы-ориентиры, указывающие стратегические цели, этапы обновления всех звеньев образования, требующие дальнейшей конкретизации в рабочих планах, отдельных целевых программах, проектах и конкретных мероприятиях и стимулирующие инициативу, широкую поисковую работу в учреждениях образования, практическую проверку проектов, их совершенствование.

Остановимся чуть подробнее на способах оптимизации условий психолого-педагогического поиска в коллективе как важного направления организаторской работы.

Успех поиска в значительной степени определяют условия, т. е. те внешние и внутренние обстоятельства, в которых поиск совершается. Поэтому перед началом опытно-поисковой работы необходимо проанализировать условия и постараться их оптимизировать. Конечно, не все зависит от самих экспериментаторов, но многие условия можно скорректировать, усилить позитивное и снизить негативное влияние условий на процесс и результаты работы. Если их совокупность явно неблагоприятна или отсутствуют определяющие (обязательные) условия, следует воздержаться от развертывания опытно-поисковой работы и поработать над созданием благоприятных или хотя бы приемлемых условий. Некоторые из условий достаточно осознать и учесть, другие можно изменить и скорректировать.

Начнем с *условий широкого социально-политического плана*. Они в целом достаточно благоприятны. Общество и его официальные органы дают «добро» на педагогический поиск, общественная востребованность социально-педагогических инноваций проявилась достаточно явно, но в то же время реальные социально-экономические условия педагогического творчества обеспечены еще очень неполно. Обществом и государством не осознана решающая роль образования для судеб страны, педагогизация среды идет медленно, школа так и остается одиночкой со своими нуждами. Не преодолен узковедомственный подход к проблемам образования, семьи, безработицы, реабилитации. Совершенно недостаточны государственные ассигнования на развитие образования и социальной сферы. Следует, однако, заметить, что именно учреждения, стремящиеся к новому, гораздо быстрее

находят поддержку общественности, получают государственные дотации и спонсорские средства.

Теперь поговорим об *организационно-методических условиях*, многие из которых в той или иной степени подвластны организаторам, поддаются регулированию. Мы хотим только предупредить, что часть из них являются обязательными, а часть — желательными. В последнем случае наличие условий облегчает, а отсутствие или неполнота — затрудняет, снижает эффективность поиска.

Обязательных условий мы выделяем четыре:

наличие «лидера» (индивидуального или коллективного — группы руководителей и педагогов), вооруженного идеями преобразования и способного их генерировать;

осмысление реальных трудностей, противоречий, перспектив развития; адекватная оценка ситуации, собственных достижений, проблем и возможностей;

наличие квалифицированных кадров, владеющих ведущими видами деятельности (учителей-мастеров, квалифицированных воспитателей и психологов);

достаточно высокий общекультурный уровень педагогического коллектива (его еще называют культурным или интеллектуальным «фоном» поиска). Только общая культура специалиста может быть основой его творческой деятельности, а общая культура коллектива — залогом успеха коллективного и тем более комплексного исследования.

К желательным условиям творческого поиска можно отнести следующие:

достаточно высокий престиж учреждения, доверие к нему со стороны родителей, учащихся, общественности, клиентов;

благоприятный психологический климат в коллективе;

не очень большое число учащихся (до 500—700) или воспитанников (до 100 — 150); тогда есть возможность изучить каждого, создать атмосферу взаимного доверия, да и в истории педагогики очагами новаторства, передового опыта выступают чаще всего именно сравнительно небольшие школы и воспитательные учреждения; если же в школе более тысячи учеников, то для экспериментального поиска полезно взять относительно самостоятельное подразделение, скажем начальные классы или старшее звено;

занятия в школе в одну (первую) смену, что дает возможность планировать работу с учащимися на полный день;

наличие материальных условий (помещение, оборудование, литература, финансирование и т.д.); наличие средств, что дает возможность тиражировать программы, методическую документацию, анкеты, проводить математическую обработку данных, привлекать специалистов, оплачивать дополнительный труд учителей, повышать их квалификацию и т. д.;

резерв свободного времени у участников эксперимента, дающий возможность думать, составлять проекты, анализировать, искать и исправлять ошибки;

весьма желательны контакты с научными коллективами (кафедрами вузов, подразделениями НИИ и др.).

Если желательные условия поиска не полностью удовлетворяют требованиям, это создает дополнительные трудности, но не исключает возможности успешного ведения поиска.

## Тема 5

### Характеристика методологических принципов психолого-педагогического исследования

Успех любого исследования во многом определяется общими и конкретно-научными подходами и принципами, составляющими содержание общенаучной и специальной (психолого-педагогической) методологии. Эти принципы составляют ядро методологической культуры педагога или психолога-исследователя.

Что же такое методология науки?

**Методология науки** — это учение об исходных положениях, принципах, способах познания, объяснительных схемах преобразования действительности. **Методология педагогики** — это учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, способах объяснения (создания концепции) и практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания.

**Методология педагогики включает в себя следующие положения.**

1. Учение о структуре и функциях педагогического знания.
2. Исходные, ключевые, фундаментальные педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие общенаучный смысл.
3. Учение о логике и методах педагогического исследования.
4. Учение о способах использования полученных знаний для совершенствования практики.

Такая схема приложима к методологии, как психологической науки, так и ее отраслей, возникающих на стыке наук.

В методологическом знании особенно важную роль играют принципы и требования к исследовательской деятельности. Они как бы соединяют в единый поток теорию и практику, дают практике научно обоснованные ориентиры.

Разница между *принципом* и *требованием* усматривается в том, что принцип должен иметь более глубокое и развернутое *научное* обоснование (выражать способ достижения социально значимых целей на основе учета объективных закономерностей) и носить более *обобщенный* характер (быть применимым к исследованию всех ситуаций в данной сфере). Принцип всегда обязателен для исполнения. Требование же может относиться к исследованию части педагогических или психолого-педагогических ситуаций и не быть столь глубоко обосновано в теоретическом плане. Конкретные требования, как правило, вытекают из того или иного принципа, но их использование во многом диктуется особенностями ситуации, допускаются

отдельные исключения из общих правил, даже невыполнение каких-то требований с учетом конкретных обстоятельств.

Остановимся, прежде всего, на использовании в психолого-педагогических исследованиях общенаучных принципов.

Основополагающим принципом любого научного исследования является методологический *принцип объективности*. Он выражается во всестороннем учете порождающих то или иное явление факторов, условий, в которых они развиваются, адекватности исследовательских подходов и средств, позволяющих получить истинные знания об объекте, предполагает исключение субъективизма, односторонности и предвзятости в подборе и оценке фактов. Например, в психологических исследованиях это становится возможным в силу того, что познание психических явлений

достигается путем опосредованного изучения и анализа их объективных проявлений в процессе деятельности, в поведении, в продуктах деятельности, в общении. Это вытекает также из общепсихологического методологического принципа единства сознания и деятельности.

Принцип объективности, однако, не исключает субъективности, включенности в процесс исследования человека-исследователя с его творческой индивидуальностью, определенно ориентированным внутренним миром.

Принцип объективности диктует *требование доказательности*, обоснованности исходных посылок, логики исследования и его выводов. В связи с этим особое значение имеют установление и учет всех относящихся к изучаемым явлениям фактов и их правильное истолкование. Достоверность фактов есть необходимое, хотя еще недостаточное условие достоверности выводов.

Требование доказательности предполагает также *альтернативный характер* научного поиска. В общем смысле это требование выделить и оценить все возможные варианты решения, выявить все точки зрения на исследуемый вопрос. Обычно в конкретном исследовании предварительный анализ позволяет выделить наиболее значимые для данных условий решения. Условие альтернативности научного поиска реализуется, если при анализе взглядов или путей решения проблемы приводятся не только совпадающие с принятой позицией или близкие точки зрения, но и несовпадающие, противоположные, если проверяются не только напрашивающиеся, но и скрытые, неочевидные способы решения. Часто альтернативность выражается в выявлении и рассмотрении возможных вопросов, возникающих при решении той или иной проблемы. Так, идея «открытой» школы может быть реализована как путем вынесения части школьных занятий, жизнедеятельности учащихся в социум, так и путем привлечения, использования педагогических возможностей социума в школе. Возможно и сочетание указанных путей.

При определении логики исследования нужно проанализировать возможность иных логических вариантов, противопоставить проверяемому варианту альтернативные решения.

Другим методологическим принципом является близкий к рассмотренному выше *принцип сущностного анализа*. Соблюдение этого принципа связано с соотношением в изучаемых явлениях общего, особенного и единичного, проникновением в их внутреннюю структуру, раскрытием законов их существования и функционирования, условий и факторов их развития, возможностей целенаправленного их изменения. Этот принцип предполагает движение исследовательской мысли от описания к объяснению, а от него — к прогнозированию развития педагогических явлений и процессов.

Будучи очень сложным, многофакторным и непрерывно изменяющимся, педагогический процесс глубоко динамичен по своей природе. Поэтому важным *требованием* является *необходимость учета непрерывного изменения, развития* исследуемых элементов и педагогической системы в целом. Функции многих элементов в процессе развития существенно меняются, а отдельные из них переходят в свою противоположность. Например, творческие задания, повторенные на том же уровне сложности, превращаются в репродуктивные, детальные инструкции, регламентирующие выполнение поручений, из средства развития умения очень быстро могут превратиться в препятствие, сковывающее развитие более высоких уровней самостоятельности и инициативы. Эффективное педагогическое средство уже на следующем, ближайшем этапе может, таким образом, оказаться не только малоэффективным, но и вредным.

Многообразие влияний и воздействий различных факторов на психолого-педагогические процессы требует *выделения основных факторов*, которые определяют результаты процесса, установления иерархии, взаимосвязи основных и второстепенных факторов в изучаемом явлении. Так, например, психологические и педагогические исследования показали, что микросреда, сфера личностного общения и особенно взаимовлияние сверстников в процессе неформального общения оказывают определяющее влияние на подростков, и это привело к изменению укоренившихся представлений о возможностях школы и целесообразных сочетаний прямых и косвенных воздействий на формирование личности школьника.

Чтобы перейти от уровня изучения явлений к уровню познания сущности, исследование должно соответствовать *требованию раскрытия противоречивости изучаемого предмета, его количественной и качественной определенности*, взаимосвязи и взаимопереходов количественных и качественных изменений, движения к более высоким стадиям развития с сохранением всего положительного. К примеру, становление и развитие социальной педагогики как отрасли педагогической науки в нашей стране связано с преодолением противоречий, сложившихся между процессом саморазвития личности и традиционным воспитанием, нацеленным на единые стандарты ее формирования. Это противоречие, как отмечает В. Г. Бочарова, усугубляется несоответствием между возможностями всех субъектов общества в реализации воспитательных задач и отсутствием механизмов их использования (возложение функции воспитания

в основном на учреждения системы образования, отчуждение семьи, микросоциума от воспитательно-образовательного процесса и пр.), несоответствием между необходимостью воспроизводства всего многообразия культурных ценностей общества и вульгарно-социологическим подходом к содержанию образования и рядом других несоответствий и противоречий<sup>1</sup>. <sup>1</sup> См.: Бочарова В.Г. Педагогика отношений в социуме: Перспективная альтернатива // Программы высших учебных заведений для специальности 031300 «Социальная педагогика». — М., 1991. — С. 20—21.

Для психолого-педагогических и психологических исследований важно соблюдение *генетического принципа*, сущностью которого является рассмотрение изучаемого факта или явления на основе анализа условий его происхождения, последующего развития, выявления моментов смены одного уровня функционирования другим (качественно иным), например выяснение генетических и социальных предпосылок возникновения индивидуальных психологических особенностей человека в онтогенезе. При организации психологического исследования следует учитывать то, что сами психические явления непрерывно изменяются. Классическим примером является отслеживание Л. С. Выготским особенностей эгоцентрической речи детей. Эгоцентрическая речь является одним из внешних проявлений эгоцентризма ребенка. С точки зрения Ж. Пиаже, эгоцентрическая речь не служит для детей средством общения и воздействия на других, а направлена на самого ребенка, сопровождает его действия и переживания. Ребенка удовлетворяет наличие интереса наблюдателя к его действиям. Эгоцентризм речи ребенка исчезает и уступает место децентрации к концу дошкольного возраста. Л. С. Выготский, исследуя внутреннюю речь и условия ее происхождения, установил, что эгоцентрическая речь является «речью ребенка для себя» и затем переходит во внутренний план, трансформируясь, превращаясь во внутреннюю речь. Как известно, внутренняя речь является регулятором мышления, интеллекта и поведения человека.

Генетический метод проявляется не только в том, что исследуется механизм возникновения уже сложившихся психических свойств, но и в том, что выявляются тенденции во вновь зарождающихся особенностях психики детей. Это позволяет предвидеть возможности развития, целенаправленно организовывать образовательный процесс в школе. Такие конкретные виды эксперимента, как обучающий и формирующий, обусловлены именно этим принципом, который создает возможность, как утверждал С. Л. Рубинштейн, «изучать детей, обучая их». Этим же может быть обусловлено применение метода «продольного», растянутого во времени, изучения (лонгитюдного метода).

С генетическим подходом связан также *принцип единства логического и исторического*, который требует в каждом исследовании сочетать изучение истории объекта (генетический аспект) и теории (структуры, функций, связей объекта в его современном состоянии), а также перспектив его развития. Исторический анализ возможен только с позиций определенной научной концепции, на основе представлений о структуре и функциях тех или иных

элементов и отношений, а теоретический анализ несостоятелен без изучения генезиса (происхождения, становления) объекта. Поэтому различие между историко-педагогическим и теоретико-педагогическим исследованием — лишь в акценте на тот или иной аспект единого исследовательского подхода.

Из рассматриваемого принципа вытекает требование преемственности, учета накопленного опыта, традиций, научных достижений прошлого. «Новое», не выросшее на этой благодатной почве, оказывается очень чахлым и нежизнеспособным, несмотря на внешнюю привлекательность. Это «новое» оказывается либо беспочвенным прожектерством, либо переодетым, подкрашенным старым.

Одним из общих научных принципов является и **принцип концептуального единства** исследования, ибо если исследователь не защищает, не проводит последовательно определенной концепции, вырабатывая ее сам или присоединяясь к одной из существующих, ему не удастся осуществить единство и логическую непротиворечивость подходов и оценок, он неизбежно соскальзывает на позиции эклектики. Принцип концептуальное™ внутренне противоречив, он представляет единство определенного, принятого как верное, и неопределенного, изменчивого. Это и отличает его от предвзятости. Принятые исходные положения проверяются, развиваются, корректируются в ходе поиска, а в случае необходимости и отбрасываются (происходит смена или модернизация концепции).

Многообразие сторон, элементов, отношений, внутренних и внешних факторов функционирования и развития социально-педагогического процесса определяет необходимость его системного изучения.

**Системный подход** основан на положении о том, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а связана, прежде всего, с *характером взаимодействия* между элементами. На первый план, поэтому выдвигается задача познания характера и механизма этих связей и отношений, в частности отношений человека и общества, людей внутри определенного сообщества.

В процессе системного анализа выясняются не только причины явлений, но и воздействие результата на породившие его причины.

Сущность системного подхода находит выражение в следующих положениях, помогающих устанавливать свойства системных объектов и совершенствовать их.

1. Целостность системы по отношению к внешней среде, ее изучение в единстве со средой. Вопросы образования в свете этого положения составляют относительно самостоятельный круг вопросов, но изучаются в тесной связи с социальным и экономическим развитием, запросами общества.

2. Расчленение целого, приводящее к выделению элементов. Свойства элементов зависят от их принадлежности к определенной системе, а свойства системы не сводятся к свойствам ее элементов или их суммы.

3. Все элементы системы находятся в сложных связях и взаимодействиях, среди которых нужно выделить наиболее существенную, определяющую для

данной системы, как говорят, системообразующую связь. В «открытой» образовательной системе такой связью выступает отношение личности и различных условий и источников воспитания, в «закрытой» — отношения «учитель-ученик» или «воспитатель—воспитуемый».

4. Совокупность элементов дает представление о структуре и организации системных объектов. Эти понятия выражают определенную упорядоченность системы, взаимозависимости и взаимоподчиненности ее элементов. Такова, скажем, система категорий, отражающих основные элементы любой целенаправленной, в том числе педагогической, системы: цели — содержание — условия — средства — способы функционирования и развития — результаты.

5. Специальным способом регулирования связей между элементами системы и тем самым изменений и самих элементов является управление, включающее постановку целей, выбор средств, контроль и коррекцию, анализ результатов. Педагогическое управление — важная сторона деятельности педагога, хотя оно не исчерпывает всего богатства этой деятельности и не допускает чрезмерной жесткости.

Следует особо обратить внимание на необходимость целостного подхода к образовательным системам — иными словами, соблюдения *принципа целостности* в исследовании и очень осторожного подхода к вычленению в целях специального изучения отдельных сторон, элементов, отношений психолого-педагогического процесса. Само вычленение можно производить лишь условно, временно, постоянно соотнося получаемые результаты с ходом всего процесса в целом и его результатами. Требование целостного подхода обусловлено еще и тем, что структуру обучения и воспитания можно характеризовать как динамическую, развитие которой определяется постоянной сменой состояний неравновесия и относительного равновесия ее противоположных внутренних сил и тенденций, которые невозможно понять и тем более влиять на их развитие изолированно.

Психолого-педагогический процесс является так называемой нелинейной системой (при изменении одного из элементов нелинейной структуры другие изменяются не пропорционально, а по более сложному закону), исследование ее структуры не может быть осуществлено изучением ее отдельных элементов, так как сумма действий компонентных причин, действующих отдельно, порознь, не равна тому следствию, которое получается при совместном действии.

Здесь уместно напомнить выдвинутое А. С. Макаренко положение о том, что «основанием для советского педагогического закона должна быть индукция целого опыта».

При изучении какой-либо стороны, аспекта, элемента педагогического процесса нужно всегда учитывать общие закономерности и важнейшие взаимодействия всего процесса в целом.

В педагогическом процессе явно выявляются взаимодействия, изучаемые *синергетикой* — современной теорией совместного действия (от греч. *synergos* — совместно действующий; термин введен Г. Хакеном). Эта теория

фокусирует внимание на неравновесности, нестабильности как естественном состоянии открытых нелинейных систем, на многовариантности и неопределенности путей их развития в зависимости от множества влияющих факторов и условий. Отсюда следует вывод о том, что любой системе, в том числе педагогической, нельзя навязывать способ поведения или развития, но можно выбирать и стимулировать один из заложенных в конкретных условиях вариантов, рассчитывая не столько на кибернетический (управленческий), сколько на синергетический (самоуправляемый) процесс, на несильные, но совпадающие с возможным вариантом развития воздействия (их называют резонансными).

Целостное изучение такого сложного комплекса явлений, как педагогический процесс, предполагает очень *осторожный подход к формализации*, введению строго выраженных показателей и зависимостей, математизации отдельных компонентов и тем более всего процесса. Формализация почти всегда связана с утратой известной части содержания, с обеднением исследуемых процессов и явлений. Поэтому формализация при изучении психолого-педагогического процесса оказывается полезной для выявления отдельных связей, зависимостей (например, между эффективностью психологической защиты и частотой обращений в соответствующую службу за помощью и консультированием), но оказывается недостаточной для общих выводов о его протекании. Вот почему нужно очень осторожно подходить к попыткам выразить точно уровни воспитанности, нравственной зрелости, отзывчивости, зависимости между потенциалом развития личности и степенью его реализации, между влияниями среды и внутренней позицией личности и т. д. В педагогике, по крайней мере, на современном этапе развития, *содержательные подходы должны играть ведущую роль по сравнению с формализованными*.

*Сложность* предмета исследования, его многоплановость делает *невозможным его непосредственное познание как целого*. На практике такие попытки приводят к хаотичности и бессистемности анализа. Поэтому нет иного пути глубокого познания сложных явлений, кроме выделения определенных позиций для рассмотрения, *аспектов*. Для конкретной темы должен быть свой ведущий аспект (угол зрения, ракурс).

Аспект изучения тесно связан с целями и характером исследования. Возможен, например, *генетический аспект* (изучение происхождения объекта и основных этапов его становления), *прогностический аспект* (предсказание перспектив развития явления), *функциональный аспект* (изучение функционирования социально-педагогических, психолого-педагогических явлений, способов управления ими в существующих условиях). В других случаях выделяют мотивационный, содержательный, операционный, управленческий аспекты в изучаемой системе.

Психолого-педагогическое исследование всегда комплексно, многоаспектно уже в силу своей междисциплинарности, привлечения к нему разных специалистов — психологов, социологов, врачей, педагогов, каждый из которых может иметь свою позицию, выделять свой аспект. При этом

важно, во-первых, последовательно выдержать принятый аспект, во-вторых, учесть возможность других аспектов, в-третьих, реально оценивать полученные результаты как аспектные, понимая необходимость их соотнесения и синтеза с данными анализа изучаемых процессов в иных аспектах. При соблюдении указанных условий аспектность не превращается в односторонность, а выступает условием полного, многоаспектного, целостного изучения предмета. Именно синтез аспектного знания приводит к конкретному знанию.

Из целостного подхода к изучению педагогического процесса вытекает, таким образом, требование *сочетания аспектного, под определенным углом зрения, анализа с многоаспектностью, многоплановой интерпретацией его результатов.*

Мы рассмотрели содержательные характеристики общенаучных методологических принципов, которые являются универсальными, применимыми к широкому кругу наук с учетом особенностей, свойственных той или иной сфере научного познания. Указанные методологические принципы определяют общие ориентиры теоретического и эмпирического научного исследования и соответствующей деятельности исполнителя. Естественно также и то, что имеется доля условности в выделении и содержательной характеристике методологических принципов: они кое в чем повторяют и дополняют друг друга, предупреждая тем самым возникновение ошибочных установок в организации научного исследования.

Методология исследования имеет также конкретно-научные формы: они проявляются в ориентации на систему знаний, создаваемых научными школами, которые имеют свои объяснительные принципы и конкретные способы организации научных исследований.

Выделим теперь некоторые принципы, связанные со спецификой психолого-педагогического исследования.

В психолого-педагогических исследованиях должен последовательно воплощаться *принцип сочетания сущего и должного* (В. В. Краевский). Этот принцип заключается в обязательном соотнесении плана должного и плана сущего (существенного), объяснительных и прогностических элементов в каждом исследовании, что не исключает возможности исследований, в которых одна из сторон или функций выступает как ведущая. Любое из существующих педагогических явлений может быть верно, понято и оценено только в сопоставлении с нормой или идеалом, а любая педагогическая перспектива не может быть обоснована и понята без соотнесения с существующим, без учета состояния современной теории и реальной практики.

Единство сущего и должного позволяет избегать как гипертрофированных или спекулятивных построений, оторванных от практики и ее реальных возможностей, так и узко эмпирических построений, лишенных творческой глубины и перспективы.

Деятельностный подход в психологических и психолого-педагогических исследованиях также является конкретно-научным методологическим

принципом. Деятельностный подход выражается в стремлении исследователей использовать положения теории деятельности в методике и интерпретации содержания своих работ.

Сущность деятельностного подхода заключается в том, что исследуется реальный процесс взаимодействия человека с окружающим миром, который обеспечивает решение определенных жизненно важных задач. Человек в этом случае выступает как активное начало, как субъект взаимодействия, выполняющий определенную последовательность разного рода действий, в том числе психических. Все функциональные возможности психики включены и соподчинены решению задач осуществляемой деятельности.

Применительно к проблемам обучения Деятельностный подход означает выявление и описание тех способов действия в деятельности, которые должны привести к раскрытию содержания понятия в изучаемом учебном материале и полноценному усвоению соответствующих знаний. Вместе с тем усвоение знаний приводит к закреплению известных действий, овладению новыми действиями, которые опосредуют становление общих способностей и способов поведения ученика. Знания не просто передаются, они добываются учеником в процессе его собственной деятельности (например, учебной). В процессе выполнения такой деятельности большое значение имеют умения, связанные с осуществлением содержательного анализа и проектирования продуктов деятельности.

Психолого-педагогическое исследование (за исключением сугубо теоретического) обычно вписано, вплетено в реальный процесс обучения и воспитания. Такое психолого-педагогическое исследование должно удовлетворять требованию *единства исследовательской и практической учебно-воспитательной работы*. Это требует очень осторожного взвешенного подхода к нововведениям, чтобы *минимизировать степень возможного риска*, не навредить детям, воспитанникам.

## Тема 6

### Понятие о логике исследования

Эффективность научного поиска во многом обуславливается последовательностью исследовательских шагов, которые должны привести к истинным результатам, т. е. логикой исследования. Специфика психолого-педагогического исследования определяется тем, что предметом исследования становится сложная система взаимоотношений развивающегося человека с окружающей средой, все многообразие социальных связей развивающегося человека. При этом и сам растущий и развивающийся человек входит в этот предмет как субъект воспитания. Все это определяет высокие требования к логической обоснованности, а следовательно, экономичности, целесообразности структуры научного поиска.

Разработка логики, воплощающей стратегию поиска, — сложный процесс, который не только предшествует, но и сопутствует всему процессу исследования, ибо характер и последовательность шагов во многом предопределяются полученными уже в ходе работы результатами и возникшими трудностями. Тем не менее, основную работу по конструированию логики педагогического исследования необходимо проделать в начале работы, опираясь на принцип моделирования конечного результата и предположительные представления о тех этапах изыскания, которые обеспечат его достижение.

Можно выделить три этапа конструирования логики исследования: постановочный, собственно исследовательский и оформительско-внедренческий. Первый этап — от выбора темы до определения задач и разработки гипотезы — в значительной мере может осуществляться по общей для всех исследований логической схеме (проблема — тема — объект — предмет — научные факты — исходная концепция — ведущая идея и замысел — гипотеза — задачи исследования). Логика этой части научного поиска хотя и не строго однозначна, но все же в значительной мере задана. Логика же второго — собственно исследовательского — этапа работы задана только в самом общем виде, она весьма вариативна и неоднозначна (отбор методов — проверка гипотезы — конструирование предварительных выводов — их опробование и уточнение — построение заключительного вывода). Более однозначна логика заключительного этапа исследования. Она включает апробацию (обсуждение выводов, их представление общественности), оформление работы (отчеты, доклады, книги, диссертации, рекомендации, проекты и т. д.) и внедрение результатов в практику.

В каждом исследовании необходимо найти один из оптимальных вариантов последовательности поисковых шагов, исходя из характера проблемы, предмета и задач исследования, уровня оснащения работы, возможностей исследователя и других факторов, а также определить логику и характер изложения результатов с учетом подготовленности и интересов адресата. Ясно, что логика каждого исследования специфична, своеобразна. Наша задача — наметить те общие подходы, которые позволят выявить инвариантные элементы любой работы, а также показать, как эти элементы функционируют в исследованиях, раскрывающих взаимодействие школы и социальной среды, личности и коллектива, педагога и воспитанника, человека и культуры, становление и развитие личности в разных образовательных системах.

Начнем с выяснения характера и последовательности шагов, осуществляемых на постановочном этапе работы.

## Тема 7

### Проблема и тема исследования

Исследовательская работа начинается с выбора *объектной области* исследования, т. е. той сферы действительности (в нашем случае —

педагогической), в которой накопились важные, требующие разрешения проблемы. В образовательной системе в качестве таких сфер выступают дошкольное воспитание, учебный процесс в средней или высшей школе, гражданское и нравственное воспитание, информатизация, процесс непрерывного образования и др. Выбор объектной области определяется такими объективными факторами, как ее значимость, наличие нерешенных проблем, новизна и перспективность, и субъективными факторами: образованием, жизненным опытом, склонностями, интересами исследователя, его связью с тем или иным направлением практической деятельности, научным коллективом, ориентированным на определенную тематику, научным руководителем.

Выбор объектной области требует изучения объективной потребности в обновлении элементов образовательной системы, учета реальных условий и возможностей. В условиях обновления всей образовательно-воспитательной системы актуальных сфер исследования очень много. Это прежде всего определение и проверка нового содержания воспитания, это разработка новых эффективных технологий и методик обучения и воспитания, формирование отношений, переход к новым типам образовательно-воспитательных учреждений, вопросы связи школы и социальной сферы, переход к более эффективным технологиям образования, в том числе к здоровьесберегающим.

Последующие, тесно связанные между собой шаги — определение *проблемы* и *темы* исследования. По сути, сама тема должна содержать проблему, следовательно, для сознательного определения и тем более уточнения темы необходимо выявление исследовательской проблемы.

Проблема понимается или как синоним практической задачи (проблема организации свободного времени детей, проблема профилактики трудновоспитуемости), или как нечто неизвестное в науке. Мы будем употреблять это понятие в его втором значении. В этом смысле проблема — мост от известного к неизвестному, конкретное «знание о незнании». Иными словами, проблему можно обнаружить, только хорошо ориентируясь в определенной области, только сопоставляя уже известное и то, что надлежит установить. В отличие от ответа на вопрос решение проблемы не содержится в существующем знании и не может быть получено путем преобразования наличной научной информации. Требуется найти способ получения новой информации и получить ее.

Сущность проблемы — противоречие между установленными фактами и их теоретическим осмыслением, между разными объяснениями, интерпретациями фактов. Научная проблема не выдвигается произвольно, а является результатом глубокого изучения состояния практики и научной литературы, отражает противоречия процесса познания на его исторически определенном этапе.

Сегодня, например, совершенно определенно выявились назревшие противоречия между общим для всех учащихся нормативным содержанием образования и индивидуальными возможностями, склонностями,

интересами; между задачами формирования здорового человека и однообразием школьных занятий, гиподинамией, перегрузками учебными заданиями; между разнообразными воспитательными возможностями среды и относительной замкнутостью, закрытостью образовательно-воспитательных учреждений; между воспитанием как руководством, программированием, навязыванием и индивидуальной свободой, суверенностью формирующейся личности.

Вытекающая из выявленных противоречий проблема должна быть актуальной, отражать то новое, что входит или должно войти в жизнь. Таковы в настоящее время проблемы, связанные с гуманизацией и демократизацией образования, учетом индивидуальных особенностей и реализацией возможностей каждого школьника, формированием воспитывающей среды в школе и микрорайоне, комплексной профилактикой и реабилитацией несовершеннолетних.

Ученые настойчиво подчеркивают мысль о том, что правильная постановка проблемы — залог успеха научного поиска. «Когда мы сможем сформулировать проблему с полной четкостью, мы будем недалеко от ее решения», — утверждал У. Р. Эшби. «Часто правильно поставленный вопрос означает больше, чем решение проблемы наполовину», — заметил В. Гейзенберг.

Источником проблемы обычно являются узкие места, затруднения, конфликты, рождающиеся в практике. Возникает потребность их преодоления, отражающаяся в выявлении насущных практических задач. Таковы задачи устранения разрыва между обученностью и воспитанностью, формальными и неформальными молодежными структурами, профилактики трудновоспитуемости, координации усилий школы, семьи и других воспитательных институтов и т. д. Непосредственно побуждением к анализу, размышлениям, поискам могут быть успехи, опыт эффективного преодоления трудностей. Но и в этом случае первоосновой поиска остаются противоречия, осознаваемые как трудности, как барьеры на пути к цели, только уже разрешенные, преодоленные. Чтобы перейти от практической задачи к научной проблеме, необходимо совершить, по крайней мере, две процедуры:

а) определить, какие научные знания необходимы, чтобы решить данную практическую задачу;

б) установить, имеются ли эти знания в науке. Если знания есть и необходимо их только отобрать, систематизировать, использовать, то собственно научной проблематики не возникает. Если необходимых знаний не хватает, если они неполные или неточные, то возникает проблема. Для ее выделения и последующего решения нужно возможно полнее изучить то, что известно по теме, по смежным вопросам. Для решения значительных практических задач часто необходима разработка целого комплекса теоретических и прикладных проблем, и наоборот, разрешение крупной научной проблемы обычно позволяет решить не одну, а целый ряд практических задач. Скажем, для решения практической задачи профилактики правонарушений подростков необходимо разрешение проблем единства воспитания, обучения

и развития, формирования разносторонних потребностей, подлинной комплексности воспитания, единого и целостного педагогического процесса. Решение же, например, научной проблемы о критериях воспитанности способствовало бы значительным успехам социально-педагогической диагностики, профилактики отставания и трудновоспитуемости, оперативной коррекции содержания и методов воспитательной работы.

Заключенное в проблеме противоречие должно прямо или косвенно найти отражение в теме, формулировка которой одновременно фиксирует и определенный этап уточнения и локализации (ограничения рамок) проблемы.

Вот примеры актуальных, на наш взгляд, и явно заключающих в себе противоречия тем социально-педагогических исследований.

Самоутверждение личности в разновозрастном коллективе.

Взаимосвязь управления и самоуправления в воспитательной системе.

Свобода личности и педагогическое требование.

Подросток как объект и субъект воспитания.

Профессиональное и непрофессиональное воспитание, их единство и различия.

Стандарт и творческий поиск как компоненты педагогической деятельности.

Проблема может быть заключена в теме и в завуалированном виде, т. е. проблемность темы может обнаруживаться при ее расшифровке, истолковании.

Например, тема «Формирование экологической культуры школьников» проблемна, так как сам феномен культуры противостоит узко понимаемой цели образования как усвоения знаний, умений и навыков, кроме того экология — результат интеграции естественно-научного и гуманитарного знания. Тема «Эвристические возможности новых информационных технологий» связана с преодолением традиционного представления о новых технологиях как о совершенном средстве передачи информации и с раскрытием их возможностей формировать творческие способности учащихся.

Вытекающие из этих проблем темы должны быть более конкретизированными, привязанными к определенным этапам и условиям педагогического процесса, к конкретным объектам, или связанными с раскрытием определенных аспектов общих проблем.

Как-то на защиту была представлена дипломная (выпускная) работа на тему: «Эстетическое воспитание школьников». Пришлось долго убеждать студентку-заочницу в том, что защищать диплом на такую общую тему будет очень трудно. Возникает множество вопросов: включает ли тема анализ истории эстетического воспитания? О каком возрастном этапе развития детей пойдет речь? Будет ли рассматриваться воспитание в процессе изучения учебных предметов или во внеклассной работе? На каких личностных новообразованиях будет акцентировано внимание? После уточнения (локализации) тема выглядела так: «Воспитание эстетических потребностей

учащихся начальных классов сельской школы в процессе изучения родного языка и литературы».

Дальнейший процесс развития проблемы связан с определением объекта и предмета исследования.

## Тема 8

### Объект и предмет исследования

Понятие **объект исследования** нетождественно понятию «*объективная реальность*» или понятию «*объектная область исследования*». В качестве объекта познания выступают связи, отношения, свойства реального объекта, которые включены в процесс познания. Объект исследования — это определенная совокупность свойств и отношений, которая существует независимо от познающего, но отражается им, служит конкретным полем поиска. Это делает объект научного познания некоторым единством объективного и субъективного.

Объект исследования в педагогике и психологии — это некий процесс, некоторое явление, которое существует независимо от субъекта познания и на которое обращено внимание исследователя, например, на процесс развития субъектов воспитывающих отношений, на процесс становления новой образовательной системы, на эффективность определенной технологии. Вот почему не совсем корректно называть объектом исследования, например, начальную школу или подростковые клубы. Это не объект, а либо конкретная база, либо достаточно широкая сфера, далеко не все элементы которой подлежат изучению в данной работе.

Понятие **предмет исследования** еще конкретнее по своему содержанию: в предмете исследования фиксируется то свойство или отношение в объекте, которое в данном случае подлежит глубокому специальному изучению. В одном и том же объекте могут быть выделены различные предметы исследования. В пред-

мет включаются только те элементы, связи и отношения объекта, которые подлежат изучению в данной работе. Поэтому определение предмета исследования означает и установление границ поиска, и предположение о наиболее существенных в плане поставленной проблемы связях, и допущение возможности их временного вычленения и объединения в одну систему. В предмете в концентрированном виде заключены направления поиска, важнейшие задачи, возможности их решения соответствующими средствами и методами.

Предмет исследования — это своего рода ракурс, точка обзора, позволяющая видеть специально выделенные отдельные стороны, связи изучаемого. Иначе говоря, это определенный аспект изучения объекта. Чаще всего выделяют в качестве предмета целевой, содержательный, операционный (технологический), личностно-мотивационный, организационный аспекты. Скажем, при создании и экспериментальной проверке проекта социально-педагогического комплекса в качестве

относительно самостоятельных предметов исследования могут быть выделены: определение функциональных направлений и приоритетов в деятельности комплекса (целевой аспект), уточнение видов услуг и направлений работы (содержательный аспект), способы создания условий социальной реабилитации, комфортного общения, полноценного образования и развития, удовлетворения интересов детей, подростков (деятельностно-операционный аспект).

Предметом психолого-педагогического исследования могут быть отношения в коллективе, формирование единого коллектива взрослых и детей в совместной деятельности, педагогизация социальной среды, связи между факторами, влияющими на образование и развитие детей, и полученными результатами (например, влияние среды на развитие познавательных интересов или характера общения на самооценку и уровень притязаний воспитанников; зависимость эффективности запоминания языкового материала от организации познавательной деятельности; специфика и динамика решения интеллектуальных задач партнерами в условиях интеллектуально-игрового противоборства). Предмет психолого-педагогического исследования непременно должен включать связи воспитательного института с внешней средой, собственно педагогические, социальные и психологические факторы и связи в их сцеплении и взаимодействии.

Предмет исследования, таким образом, формируется на объективной основе самим исследователем, придающим ему определенную логическую форму выражения. Сделать это можно, только опираясь на определенные исходные положения, на некоторую, пусть приблизительную, гипотетическую *концепцию изучаемого*.

Приступая, скажем, к разработке проблемы разновозрастного сотрудничества в объединениях по месту жительства, исследователь должен опираться на положения об определяющей роли деятельности в формировании личности, о ведущей роли отношений сотрудничества в совместной деятельности, о решающей роли мотивации и целеполагания и на ряд других положений, а также учитывать потребность подростков в самоопределении.

Если речь идет о создании школы здорового образа жизни, то за исходные могут быть приняты следующие положения.

1. Здоровье — высшая человеческая ценность, как для общества, так и для каждого индивида.

2. Ребенок почти каждый день проводит значительную часть времени в школе. От режима дня, психологической атмосферы, нагрузок, питания и других факторов школьной жизни во многом зависит здоровье школьников. Школа призвана растить здоровое поколение и при всех условиях делать все от нее зависящее, чтобы обеспечить полноценное физическое развитие и психическое здоровье учащихся. Пока школа этой функции не выполняет.

3. Необходимо обеспечить воспитание у каждого школьника культуры здоровья, умения ценить, охранять и укреплять свое здоровье и здоровье других.

4. Школа должна бороться за здоровый образ жизни воспитуемых.

5. Все основные ориентиры в данной работе дают медицина — наука о профилактике и лечении заболеваний — и валеология — учение о здоровье.

Таким образом, выделение одного или нескольких предметов исследования — это уже начало теоретического анализа, определения некоторых оснований и целевых установок последующей исследовательской работы.

## Тема 9

### Цели и задачи исследования

Уже в начале исследования очень важно по возможности конкретно представить себе общий результат поиска, его **цель** и провести операцию целеполагания.

Как известно, целенаправленность — важнейшая характеристика деятельности человека, отличающая ее и от инстинктивного поведения животных, и от хаотических, не ориентированных целью действий человека. Прежде чем достигнуть чего-то, человек создает мысленный образ потребного ему будущего, строит его в своей голове, совершает так называемое опережающее отражение действительности. Все эти положения в полной мере относятся к педагогическому процессу. Подлинная педагогическая деятельность возникает лишь тогда, когда действия человека целенаправленны и внутренне мотивированы.

Значит, исследовательская цель в психолого-педагогическом исследовании — это результат целеобразующей деятельности, проектирующей, в свою очередь, целенаправленную преобразующую деятельность субъектов образования — педагогов и воспитанников. Это своего рода «двойное» целеполагание и «двойная» целесообразность.

Исследовательское целеполагание и есть выбор наиболее оптимальных с точки зрения потенциальных возможностей реальной педагогической действительности способов ее преобразования из существующего положения в новое, искомое, потребное состояние, в желаемое будущее. Такое преобразование, предвосхищающее, пока мысленно, желаемые результаты, и есть целеполагание.

Педагогическая цель не является плодом мечты, фантазии или только благих пожеланий исследователя. Она — результат предвидения, основанного на сопоставлении педагогического идеала и потенциальных резервов преобразования реальных процессов и явлений педагогической действительности.

Педагогический идеал исторически изменчив, он в определенной мере зависит от особенностей социальной ситуации, от существующего политического и экономического строя, однако в нем все же преобладают

выраженные в национально-специфической форме общечеловеческие ценности. Речь идет об идеале всесторонне (или разносторонне) развитого здорового и свободного человека творческого склада, обладающего высокой нравственностью и гражданской ответственностью. Степень же достижения этого идеала во многом определяется готовностью общества, его резервами, степенью зрелости, развитием его социальной и педагогической инфраструктуры.

Предвидение, связанное с сопоставлением идеала и реальности и выявлением возможности приближения к идеалу, создает возможность реального целеполагания. Оно совершается на основе анализа действительности, экстраполяции ее тенденций на будущее (Б. С. Гершунский), с учетом регулирующих возможностей изменения условий и средств педагогического процесса. В таком процессе участвуют и расчет, и анализ, и фантазия, и интуиция исследователя. Учитываются педагогические, психологические, общесоциальные закономерности, которые, как известно, носят стохастический, приблизительный характер, отражают тенденции, а не конкретный, во многом вариативный, зависящий от совпадения многих обстоятельств процесс развития.

Итак, **цель** — это обоснованное представление об общих конечных или промежуточных результатах поиска. Подобно шахматисту, исследователь должен, оценив сложившуюся позицию, мысленно преобразовать ее в иную, более выгодную позицию с тем, чтобы потом выработать план игры, определить ходы, наилучшим образом ведущие к намеченному преобразованию.

Важным и необходимым этапом исследования является конкретизация общей цели в *системе исследовательских задач*.

Задача представляет собой звено, шаг, этап достижения цели. Задача — это цель преобразования конкретной ситуации или, иными словами, ситуация, требующая своего преобразования для достижения определенной цели. Задача всегда содержит известное (обозначение условий ситуации) и неизвестное, искомое, требуемое, рассчитанное на совершение определенных действий, приложение усилий для продвижения к цели, для разрешения поставленной проблемы. Реализованная с учетом конкретных условий задача синтезирует содержательную, мотивационно-побудительную и операционную стороны исследовательской деятельности и является ее своеобразным «фокусом».

Таким образом, процедура целеполагания и определения порядка реализации целей достаточно сложна, вариативна, требует глубокого проникновения в исследуемую область и смежные области знания, учета специфики каждого исследования.

Среди значительного количества задач, подлежащих решению очень важно выделить основные. Их рекомендуется выделить сравнительно немного, не более 5—6. Однако обязательно должны быть выделены три группы задач.

Чаще всего первая из основных групп задач — *историко-диагностическая* — связана с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования; вторая — *теоретико-моделирующая* — с раскрытием структуры сущности изучаемого, факторов его преобразования, модели структуры и функций изучаемого и способов его преобразования; третья — *практически-преобразовательная* — с разработкой и использованием методов, приемов, средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования и с разработкой практических рекомендаций.

Остальные, более частные задачи, относят чаще всего в качестве подзадач к основным.

Вот как сформулировала задачи своего исследования на тему «Коммуникативная деятельность учителя как условие гуманизации образования старших школьников» преподаватель Омского педагогического университета О. В. Морозова.

1. Провести теоретический анализ состояния коммуникативной деятельности учителя в зарубежной и отечественной педагогике, показать ее современное состояние в теории и практике образования.

2. Определить содержание, структуру, функции и критерии эффективности коммуникативной деятельности учителя, ее гуманистической направленности.

3. На основе анализа коммуникативной деятельности учителя как условия гуманизации процесса образования разработать и экспериментально проверить программу, методические приемы и методику гуманизации коммуникативной деятельности учителя.

4. Выработать систему (программы, способы, формы) освоения учителем гуманизированной коммуникативной деятельности в процессе образования.

Лестница верно поставленных задач (или, как часто выражаются, «дерево целей», «череда задач») определяет «маршрут» поиска, уточняет, какую последовательность задач нужно выстроить, чтобы решить проблему. Составление этого «дерева» чаще всего проводится путем выяснения того, что нужно узнать, установить для получения результата (цели). Затем происходит своего рода «обратное восхождение» от цели к исходным позициям.

В литературе по науковедению обычно процессы целеполагания и целеосуществления связываются сначала с построением «дерева целей», начиная от основной, а затем с «восхождением» от его «корней» и «ветвей» к вершине. Это верно только в самом общем плане. На деле же способы «восхождения» диктуются конной логикой конкретного поиска. При этом достраивание логической цепочки, или «куста» задач, происходит по мере самого

восхождения.

Обратимся к примеру. Рассмотрим построение «дерева целей», а «восхождение» по нему на примере исследования В. А. Игнатовой посвященного формированию экологической культуры учащихся (докторская диссертация защищена в июне 1999 г. в диссертационном совете по общей педагогике при Тюменском государственном университете)<sup>1</sup>. <sup>1</sup>*Игнатова В. А. Интегративные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Тюмень, 1999.*

Разработка целей исследования начинается с определения содержания, состава и структуры основного понятия — экологическая культура (ЭК), ибо предполагается, что ЭК личности (в данном случае школьника) в целом изоморфна (т. е. соответствует) культуре как целостному социальному феномену. Разрабатывается понятийная матрица (состав ЭК), а затем выясняется соотношение (иерархия) составляющих ЭК — экологических потребностей, ценностей и идеалов, экологического мышления, экологического отношения (к людям, окружающему миру) как компонентов экологического мировоззрения, тесно сопряженных с экологической деятельностью (см. схему 1).

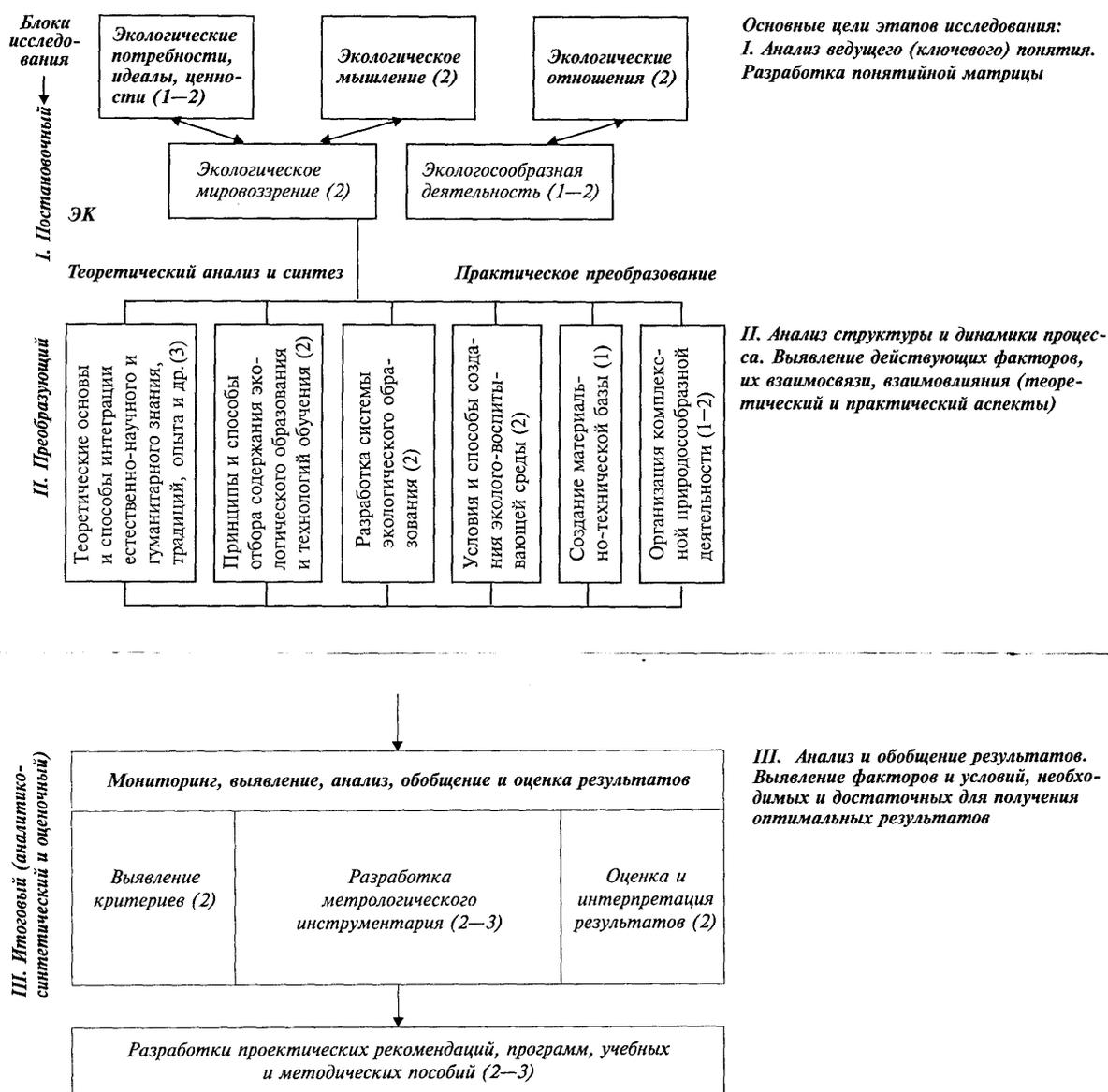
Выполненная часть работы дает представление о том, что необходимо сделать по моделированию и организации формирования ЭК, чтобы выявить условия и факторы его успешности, найти средства и способы его организации и диагностики результатов. Первый блок исследования, таким образом, связан с разработкой общей структурной модели объекта и носит характер теоретического анализа.

Второй блок связан с определением целей конструирования процесса, выявлением факторов, условий и способов формирования ЭК (содержания, технологий, способов организации среды, взаимодействия школы, семьи, различных экологических организаций и т.д.). На этом этапе теоретические цели (выявление условий и процедур интеграции естественно-научного и гуманитарного знания, принципов отбора экологического содержания и ДР-) сочетаются с практическими (создание экологически развивающей среды, материальной базы, организация природосообразной деятельности и др.).

Наконец, в третьем блоке реализуются цели, связанные с систематизацией фактов, их оценкой, выявлением необходимых и достаточных для получения искомых результатов факторов и условий.

**Формирование экологической культуры учащихся (ЭК)**

Общая цель: Выяснение теоретических основ, содержания и процедур формирования ЭК учащихся.



Примечание. Цифры в скобках (1, 2, 3) означают:  
 1 — положение можно найти, отобрать в существующем знании;  
 2 — требуется уточнить, конкретизировать положение;  
 3 — необходимо оригинальное решение на основе собственного поиска.

В процессе разработки системы целей важно определить, какие из них требуют преимущественно изучения литературы и отбора того, что нужно, из уже имеющихся вариантов (минимальная степень новизны, обозначенная цифрой 1), какие цели требуют модернизации, обобщения или комбинирования имеющихся подходов (степень новизны выше, они

обозначены цифрой 2) и, наконец, какие цели являются проблемными и их нужно решать именно в данном исследовании (обозначены цифрой 3). Одной из таких проблем в исследовании, о котором идет речь, выступает проблема интеграции естественнонаучных и гуманитарных знаний, научного и внеучного знания. Сегодня перспективы исследования интеграции разнопредметных знаний связываются с идеями синергетики и теории систем<sup>1</sup>.

После построения «дерева целей» предстоит реализация обозначенных целей. В данном случае их полезно осуществлять, начиная с I блока, с раскрытия содержания всех выделенных понятий, установления способов их взаимодействия и взаимовлияния. Затем полезно реализовать цели и задачи III этапа (кроме разработки рекомендаций, пособий и программ, что, естественно, делается на последнем этапе). Разработка теоретических курсов представлений, общей модели (по I блоку), критериев и инструментария (по III блоку) дает возможность взяться за основной блок. Причем каждый из составляющих этого блока потребует опять-таки осуществления ряда производных целей (задач). Скажем, цель «Выявление теоретических основ и способов интеграции» будет складываться из решения задач: установление сфер науки, опыта, практики, подлежащих интеграции; изучение достаточности имеющихся способов и средств интеграции; выявление инвариативных основ интеграции, отбор и разработка процедур интеграции. В последнюю очередь воплощаются цели, обозначенные в III блоке и связанные с разработкой выходов в более широкую практику (пособия, рекомендации и т.д.).

## Тема 10

### **Идея, замысел и гипотеза как теоретическое ядро исследования**

Поставив задачи, исследователь подготавливает «прорыв», свое, пусть маленькое, открытие, а все последующие логические этапы будут представлять ступени движения к инструментровке, проверке истинности и воплощению этого открытия. Формой такого предвосхищения, предвидения результатов выступает **гипотеза** — обоснованное предположение о том, как, каким путем, за счет чего, можно получить искомый результат. В форме гипотезы проявляется реальное движение познания к новым, более глубоким обобщениям на основе предвидения.

Предвидение осуществляется в виде ретроспекции, анализа прошлого, выявления его тенденций и экстраполяции, распространения этих тенденций на будущее. В этом отношении глубоко рациональный смысл содержится в высказывании У. Р. Эшби о том, что «предвидение есть по своему существу операция над прошлым». Однако предвидение не сводится к прогнозированию, ибо оно охватывает и невыявленные элементы и связи прошлого (таковы историко-педагогические гипотезы), и неизвестные отношения и элементы настоящего.

Для выдвижения гипотезы необходимы не только тщательное изучение состояния дела, научная компетентность, но и осуществление хотя бы части диагностического обследования на основе опросов, анкет, тестирования и других методов, используемых в педагогике и психологии.

Формирование гипотезы в сознании исследователя — сложный и пока еще мало изученный процесс. Ясно, что в психологическом плане здесь наряду со способностями к конструированию и переконструированию знаний, мысленному моделированию значительную роль играют проблемное видение, альтернативный характер мышления, перенос и интуиция.

\* В логическом плане происходит движение от анализа научных фактов, не объясняемых имеющейся теорией, к ведущей идее преобразования и новому замыслу, которые затем развертываются в гипотезу.

В связи с этим возникает необходимость обратиться к вопросу о **научном факте**. Факт как научное понятие неправомерно смешивать с явлением. Явление — момент бытия, эмпирическая единица знания, отражение отдельного как такового, взятого вне его связей и взаимодействий, а факт — отражение многих явлений и связей, их обобщение, он в значительной мере — результат идеализации, предположения о том, что все аналогичные явления, связи, отношения принадлежат к данному классу явлений.

Психологическим или педагогическим фактом на этом основании можно считать отдельные, многократно и достоверно зафиксированные связи между условиями среды и факторами развития личности. Такова, например, зависимость между авторитетностью педагога и воспитательным эффектом его воздействия, между интеллектуальной активностью воспитанников и развитием, между степенью интеграции воспитательных влияний среды и результатами воспитания. Все это эмпирические факты. В качестве фактов могут выступать и отдельные положения теории (конкретные зависимости, законы), если речь идет о более широких обобщениях, о поиске общего, инвариантного в воспитании на разных возрастных этапах, в разных воспитательных системах. Полнота и достоверность фактов, достаточно богатая фактологическая база — необходимое (хотя и недостаточное) условие достоверности выводов.

По мере накопления фактов, не укладывающихся в рамки существующих объяснений, возникает потребность в новой теории, которая и зарождается в виде *ключевой идеи* и *замысла* ее осуществления. Так, например, многократно зафиксированное явление, заключающееся в том, что второгодники учатся плохо, отрицательно относятся к учению, часто бросают школу, встают на путь правонарушений, позволило установить факт: второгодничество наносит серьезный ущерб личности и обществу, оно педагогически не оправдано. Возникла идея: предупреждение неуспеваемости на основе диагностики ее причин; и возник замысел: на основе конкретной диагностики причин неуспеваемости разработать систему предупреждения неуспеваемости.

Можно было считать установленным фактом разобщенность воспитательных институтов, нескоординированность и противоречивость воспитывающих влияний на ребенка, подростка, формализм «мероприятийной» педагогики. Возникла идея интеграции воспитательных усилий, педагогизации окружающей среды, а затем и замысел: создать социально-педагогические комплексы, организовать воспитательную среду по месту жительства, сделать школу открытой для социальной среды системой.

Развитие ключевой идеи связано с мысленным развертыванием замысла, его идеальным, воображаемым осуществлением в виде *гипотезы*, содержащей предвосхищение, догадку о путях, способах и результатах решения поставленных задач.

«Рождение» идеи, претворение ее в замысле, а затем развертывание его в гипотезу и представляет собой самый сложный, творческий элемент исследования, его *творческое ядро*, прорыв к новому.

Возникает вопрос, можно ли дать определенные рекомендации по осуществлению этого этапа?

Правомерен ли вообще вопрос о механизмах, технологии творческой деятельности? Известно, что творческий процесс глубоко индивидуален, своеобразен, неповторим. Он не укладывается ни в какие правила и предписания и в этом смысле *нетехнологичен*. Творчество в определенном смысле *антипод деятельности по алгоритму*, по строгой технологии. Но только в определенном смысле. Характерно, что во всем мире в период глубоких преобразований в образовании нарастают две противоположные тенденции — тяга к технологизации и стремление к творчеству.

Глубоко не правы те, кто противопоставляет эти две тенденции, считая их взаимоисключающими (В. П. Беспалько). В действительности каждый подход служит решению специфического класса задач: технологический подход — для решения типовых, стандартных задач, для обеспечения оптимальных параметров и процедур деятельности в достаточно определенных ситуациях, творческий подход — для решения задач в сложных, в чем-то новых и нетипичных проблемных ситуациях. Однако нередко эти подходы взаимодействуют, взаимопроникают друг в друга. Дело в том, что в педагогическом творчестве тесно переплетаются два начала: логическое и интуитивное; их взаимообусловленность объясняется тем, что педагогическое творчество осуществляется на основе качественной переработки не только ясно осознаваемой, но и заложенной в подсознании информации об условиях протекания педагогического процесса. На первый взгляд, педагогическое решение приходит неосознанно в виде готового знания о способе деятельности, но необходимо помнить, что логическое начало оказывает сильнейшее влияние на формирование интуитивного. В. В. Краевский по этому поводу отмечает: «Тот факт, что решение конкретных педагогических задач происходит на основе интуиции, не означает, что учитель всегда действует «по наитию». Интуитивный опыт учителя — это его собственный опыт общения с учениками. Однако для того, чтобы этот опыт

можно было воспроизвести или передать другим, он Должен быть осмыслен»<sup>1</sup>. <sup>1</sup> Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. — М., 1977.

Вместе с тем довольно часто момент рациональности, осмысленности в выработке педагогами творческих решений бывает ослабленным, и глубокая интуиция подменяется житейской догадкой. Нередко педагоги действуют по аналогии, используя свой прежний опыт или опыт других педагогов, порой приходят к давно установленным истинам методом многочисленных проб и ошибок. Возникает необходимость повысить и уровень интуиции, и уровень осознанности принимаемых педагогических решений. Учитывая, что интуиция педагога обусловлена накопленными им знаниями, особенностями его профессионального мышления, всем педагогическим опытом, важно создать для творчества благоприятные условия, позволяющие педагогу успешно сочетать знание с догадкой. В творческом акте алгоритмизируемые и логически выверенные шаги выступают как подготовительные звенья творческого прорыва и как способ закрепления, освоения, интерпретации его результатов. Можно поэтому говорить о технологической подготовке творческого решения, об алгоритмических способах приближения к нему. О технологии самого творческого акта, включающего рождение идеи, разработку замысла и его мысленное развертывание в гипотезу, можно говорить только условно, имея в виду не жесткий алгоритм, а примерную последовательность и взаимообусловленность исследовательских действий, открывающих возможность творческих решений.

Итак, какова же эта «технология»? Результативность поиска, наличие в нем хотя бы элементов новизны зависят от того, возникла ли у исследователя идея открытия (нововведения). Понятие «идея» можно раскрыть как мысль о преобразовании, как единство, мостик от известного к новому. Рождение идеи — глубоко интимный индивидуальный процесс, в основе которого лежат опыт, логическая проработка, интуиция, мысленные «пробы» и эксперименты. Стимулировать этот процесс можно, выделив на основе анализа многих педагогических открытий условные звенья движения к цели.

Прежде всего, следует обратиться к *исходному факту*, фиксирующему существующую, но не удовлетворяющую нас ситуацию, скажем, катастрофическое ухудшение здоровья подрастающего поколения или разобщенность воспитательных инструментов общества, снижение уровня учебно-познавательной мотивации школьников и т. д. Предварительная оценка исходных эмпирических данных убеждает, что нередко неблагополучие ощущают или осознают все субъекты педагогического процесса: и дети, и родители, и педагоги (А. Ф. Закирова).

Мотивация деятельности педагогов на начальном этапе педагогического поиска имеет различный характер, но основывается именно на осознании исходного факта как негативного. Так, например, открытию Е. Н. Потаповой эффективного способа обучения письму первоклассников с помощью

рисования и графических упражнений предшествовало осознание учителем глубо-

кой неудовлетворенности своей деятельностью: она 20 лет работала по традиционной методике обучения письму, предусматривающей усиленный зрительный самоконтроль и опирающейся на механизмы произвольной памяти первоклассника. Из года в год педагог наблюдала, с какими неоправданными нервными затратами овладевают навыками письма дети, работающие с прописями, и, наконец, как плачет ее собственный сын-первоклассник (по статье А. Зверева в «Учительской газете» от 2 декабря 1986 г.).

Для известного педагога-новатора В. Ф. Шаталова толчком к творческому поиску стало осознание противоречий между установкой на всеобщее обязательное среднее образование и невозможностью со старым арсеналом методов и приемов обучения «учить всех, учить каждого» независимо от уровня способностей школьников.

Для ученого и учителя-практика Ш. А. Амонашвили с его глубокой и искренней верой в высокую миссию каждого ребенка стали тесными рамки традиционной системы воспитания и обучения младших школьников, основанной на императиве и наказании двойкой.

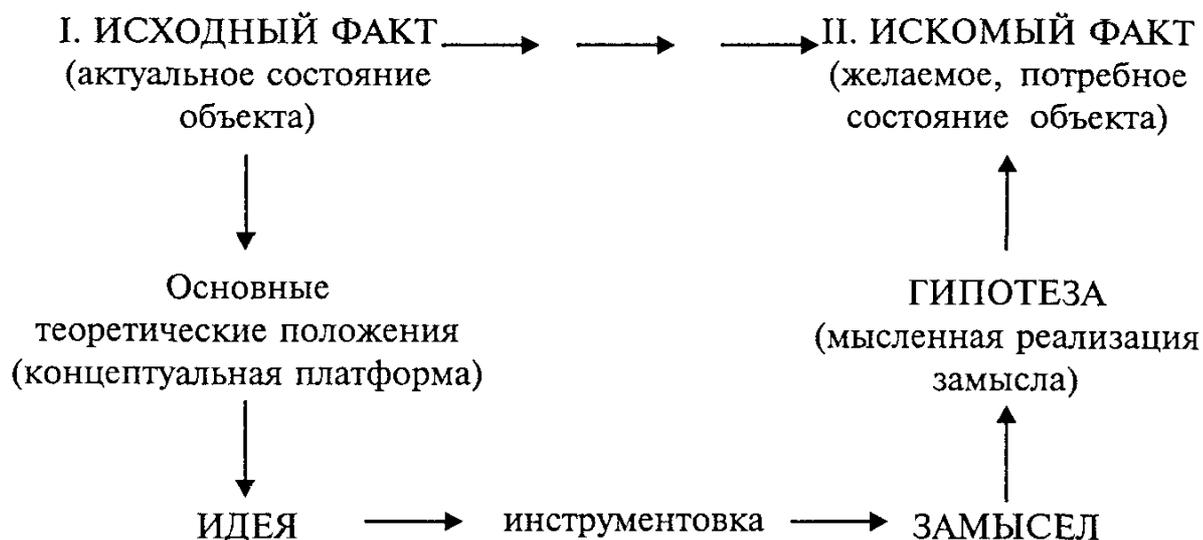
После анализа и оценки исходных педагогических фактов целесообразно четко выделить и зафиксировать основные положения (постулаты, аксиомы) *теоретической концепции* (исходной концептуальной платформы) данного исследования. Следует заметить, что в качестве таковых берутся уже хорошо проверенные положения, которые в данном исследовании не проверяются (хотя, разумеется, могут быть уточнены и конкретизированы). Например, если речь идет о создании «школы здоровья» или реабилитационного детского центра, в качестве исходных могут быть приняты приведенные в разделе 3 данной главы исходные положения о здоровье как высшей человеческой ценности.

Теперь нужно исходный факт многократно «пропустить» через «сито» основных положений, стремясь мысленно преобразовать его в иное (желаемое, потребное) состояние. При этом осуществляется поиск условий, механизмов, средств и способов деятельности для перевода исходного факта в искомый, желаемый (см. схему 2)<sup>1</sup>.<sup>1</sup> Схема, ее обоснование и раскрытие выполнены с участием А. Ф. Закировой. См.: Загвязинский В. И., Закирова А. Ф. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования // Педагогика. — 1997. — № 2. — С. 9—14.

Тут может родиться идея преобразования. Ну а если она так и не родилась? Тогда приходится прибегать к заимствованию уже выдвинутых кем-то идей, к «усыновлению» или, точнее, «удочерению» идеи, которую нужно сделать родной, освоить, по мере сил модифицировать, конкретизировать в соответствии с условиями и возможностями.

Схема 2

## Преобразование на основе исходных принципов



**ПРИМЕЧАНИЕ:**  
последовательность  
звеньев вариативна

Корреляция исходных фактов и исходных теоретических положений у каждого исследователя происходит своеобразно, на различных этапах поиска. Однако всегда творчество имеет спиралевидный характер: исследователь попеременно возвращается то к фактическому материалу, то к теории. Причем на первый план выходит поочередно теоретический и эмпирический анализ. Иногда открытия педагогов *post faktum* переосмысливаются с теоретических позиций (психологическое осмысление методики опережающего обучения С. Н. Лысенковой и интерпретация ее с позиций теории поэтапного усвоения умственных действий).

В некоторых случаях теоретический и эмпирический аспекты исследования реализуются в тесной связи, одновременно. Так, Е. Н. Потапова вела творческий поиск, параллельно анализируя идеи Л. С. Выготского, В.А.Сухомлинского, П.Я.Гальперина, Н. Ф. Талызиной. В ходе исследования Е.Н.Потапова периодически соотносила факты эмпирической действительности с теоретической концептуальной платформой. В то же время обращение к идеям сенсорного воспитания итальянского педагога М. Монтессори состоялось уже после открытия.

Следующий (а нередко идущий одновременно) этап — инструментовка идеи, которая приводит к возникновению замысла. Замысел — это инструментированная идея, это идея, снаряженная средствами ее осуществления. Теперь остается мысленно реализовать замысел, проделать путь восхождения к цели. Такое мысленное предвосхищение и приводит к **гипотезе-предположению** о содержании, структуре, функциях искомого состояния преобразуемых объектов педагогической действительности, о

путях и способах движения к этой цели. Гипотеза — это своего рода эпицентр исследования, проводимого как на макро-, так и на микроуровне. В форме гипотезы возникает и развивается новое знание, новая теория. Именно в гипотезе синтетически представлены содержание и процессуальная сторона творческого поиска: исходная концептуальная основа, идея и замысел ее реализации.

Целесообразно содержательную сторону гипотезы рассматривать в единстве с ее языковым оформлением. По этому поводу А. Д- Ботвинников отмечает, что гипотезу желательно формулировать по схеме: «Если ..., то ..., так как ...», что позволяет реализовать описательную, объяснительную и прогностическую функции гипотезы.

Использование указанной «понятийной цепочки»: исходный факт — проблема — исходные концептуальные положения — идея — замысел — гипотеза — желаемый результат определенно прослеживается в новаторском опыте и инновационных поисках.

Например, исходные положения и гипотеза исследовательского поиска Е. Н. Потаповой могли бы быть сформулированы следующим образом.

Исходный факт:	у первоклассников неоправданно много сил и энергии уходит на овладение написанием букв, отработку каллиграфии; целесообразно умственное воспитание младших школьников сочетать с эстетическим и нравственным воспитанием и активным развитием внешних чувств (идеи В. А. Сухомлинского).
Опорные теоретические положения:	следует учитывать наличие сензитивных периодов в жизни ребенка, в частности высокое развитие тактильных анализаторов 6—7-летних детей (идеи М. Монтессори); важно, чтобы освоению умственных действий предшествовало вынесение их во внешний план (идеи П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной).
Если (идея и замысел как ядро гипотезы)	процесс обучения письму тесно связать с нравственным и эстетическим воспитанием, осуществлять его через занятия рисованием, штриховку, ощупывание наждачных букв и завершить отработку навыков каллиграфического письма работой с трафаретом,
то (предполагаемый результат)	деятельность всех учащихся может стать успешной, радостной и желанной,
так как (объяснение эффекта)	значительно снизится психологическая перегрузка, включатся механизмы произвольной мускульной и тактильной памяти, появятся резервы времени для занятий творчеством.

Созданные на основе гипотетической идеи положения гипотезы, как известно, должны содержать нечто неочевидное и нуждаться в проверке.

В данном случае гипотеза носит характер объяснения результата. Чаще всего она содержит предположение о том, что если создать или использовать некие условия, то за счет определенных социальных, педагогических, психологических механизмов будет получен искомый результат.

Рассмотрим по той же схеме опыт педагога-новатора, московской учительницы С. Н. Лысенковой.

Исходный факт и проблема:	уже в 1-м классе ученики сталкиваются со сложными для них темами, не справляются с ними, и начинается их хроническое отставание.
Ведущие концептуальные положения:	необходим надежный и успешный «старт» в обучении, условием чего является опора на хорошо усвоенное, преемственность в обучении
<b>Если</b> (идея и замысел — ядро гипотезы)	перейти к «опережающему» обучению, обеспечить ознакомление с материалом «трудных» тем на ряде предшествующих уроков, обеспечить на основе повторения прочное овладение базовыми знаниями и умениями,
<b>то</b> (желаемый, искомый результат)	можно осуществить действенную профилактику неуспеваемости, обеспечить надежный и успешный «старт» в образовании каждому школьнику.

Покажем выявленный механизм рождения идеи, замысла и гипотезы на примере проектирования экспериментального детского реабилитационного центра-лицея «Крепыш» (Тюмень, директор В. К. Волкова).

В созданном 10 лет назад дошкольном реабилитационном центре для пролечивания хронически больных детей дошкольного, а затем и младшего школьного возраста удалось добиться эффективной постановки диагностической и реабилитационной работы. В 80 — 85 % случаев к окончанию лечения достигалась ремиссия, однако возникла проблема, связанная с недостаточностью краткосрочного (от 1 до 4 мес) пролечивания детей. Возвращение к условиям массового образовательного учреждения и не всегда благоприятные семейные обстоятельства приводили к новому обострению заболевания, что нередко предопределяло развитие у них пожизненного хронического заболевания. Был осознан *исходный факт*: по данным медиков, здоровых детей в России осталось всего 5 — 10 %, в то же время число часто болеющих возросло до 35 %, хроников — до 25 %. В Тюменской области особенно распространены аллергические заболевания детей, а также детский церебральный паралич. Среди *исходных концептуальных положений*, касающихся здоровья и образования, помимо указанных выше, были обозначены следующие: 1) больные дети — предмет

особого внимания и заботы государства и общества; 2) каждому больному ребенку необходима индивидуальная программа разносторонней реабилитации; 3) больные дети очень часто талантливы и склонны к гуманитарным профессиям, требующим соучастия, сопереживания; 4) необходимо исходить из единства медицинских, валеологических и педагогических подходов.

Из анализа проблемы и исходного факта в свете концептуальных положений и требований (конечно, в то время еще четко не сформулированных и в чем-то базирующихся на интуиции) родилась у В. К. Волковой и ее соратников **идея**: обеспечить комплексный и протяженный во времени (пролонгированный) процесс профилактики, лечения, социальной адаптации, медицинской и психологической реабилитации, образования и развития воспитанников от 1 года до совершеннолетия в одном лечебно-педагогическом учреждении.

Указанная идея воплотилась в **замысле**: преобразовать детский реабилитационный центр «Крепыш» в лечебно-оздоровительный лицей, сделать его многопрофильным лечебно-рекреационным и развивающе-образовательным учреждением, предоставляющим весь комплекс услуг, необходимых хронически больному ребенку для полной реабилитации и полноценного развития. Для реализации этого замысла учредить реабилитационный Центр-лицей, в котором дети могли бы получать лечение, среднее образование по повышенным стандартам, физическое и эстетическое воспитание.

В новом статусе детский центр-лицей был утвержден в 1994 г., в нем в ходе опытно-экспериментальной работы проверяется следующая **гипотеза**: если в единый лечебно-педагогический процесс включить диагностику, профилактику, лечение, образование до окончания полной средней школы, занятия музыкой, изобразительным искусством, ритмикой и другими предметами с учетом интересов и возможностей каждого школьника, то:

обеспечивается надежная и комплексная реабилитация больных детей;

открываются возможности социальной адаптации ранее хронически больных воспитанников, раскрытия их способностей и дарований;

ребенок проживает полноценное счастливое детство;

освобожденная от непосильных забот по уходу за больным ребенком, обеспечению его жизненных потребностей и образования семья становится очагом более здорового развития ребенка;

обеспечивается повышение качества услуг, их удобство (все в одном месте, комплексно) и в конечном итоге заметная экономия средств, отпускаемых различными ведомствами для обслуживания ребенка.

Таким образом, выделение «понятийной цепи» исследовательского поиска помогает выявить и использовать эвристическую технологию, стимулирующую педагогическое творчество и, в частности, реализацию «творческого ядра» всего исследовательского поиска, связанного с рождением идеи преобразования, ее воплощением в замысел и мысленным развертыванием в гипотезу.

В философской литературе различают рабочую гипотезу (или временное предположение для систематизации имеющегося фактического материала) и научную (или реальную) гипотезу, которая создается, когда накоплен значительный фактический материал и появляется возможность выдвинуть «проект» решения, сформулировать положения, которые с определенными уточнениями и поправками могут быть развиты в научную теорию, воплощены в методики и технологии. Процесс создания гипотезы, таким образом, длителен, он часто совмещается с другими этапами исследования.

Научная гипотеза должна отвечать ряду установленных философами и логиками требований: соответствие фактам, проверяемость, приложимость к широкому кругу явлений, возможная простота и др. По своему характеру она может быть выдвижением принципиально нового положения (революционизирующие гипотезы) или модификацией известных законов на основе предположений о том, что некоторые законы существуют в областях, где действие их еще не выявлено. По логической структуре гипотезы могут носить линейный характер, когда выдвигается и проверяется одно предположение, или разветвленный, когда необходима проверка нескольких предположений.

Если гипотеза заключает предположение о связи между условиями, предполагаемыми мерами, содержанием, технологиями, формами деятельности и результатами, но не раскрывает социально-психологических механизмов, определивших данный результат, то такая гипотеза носит эмпирический характер, ее часто именуют функциональной. Если гипотеза заключает предположение и о механизме исследуемых связей, их внутренней закономерности, то она носит теоретический характер, ее именуют объяснительной гипотезой.

В дидактике (теории обучения) и педагогической психологии в последние десятилетия родился ряд принципиально новых гипотез: гипотеза о ведущей роли теоретического обобщения в школьном обучении (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), об обучении в будущем как органическом синтезе элементов проблемного и сообщающего обучения (М. Н. Скаткин), о необходимости усвоения в школе всех элементов человеческой культуры (И. Я. Лернер), об «опережающем» обучении (Ш. А. Амонашвили, С. А. Лысенкова) и др.

В теории и методике воспитания новые гипотезы вычленяются труднее. Скорее можно вести речь о возрождении на новой основе ряда старых идей и гипотез. Таковы принципиально важные идеи о коллективе как воспитательной системе (Л. И. Новикова, В. М. Коротов, В. А. Караковский и др.), о коллективной творческой деятельности как средстве воспитания личности (И. П. Иванов и др.), о воспитании как широком социальном процессе, требующем единства школы и среды (Л. И. Новикова, В. Г. Бочарова, В. Д. Семенов и др.).

Следует заметить, что в прикладных исследованиях чаще всего идея рождается вместе с замыслом, причем последний проявляется наиболее открыто, осознаваемо, идея же часто остается скрытой, не осознается порой

даже самим автором. Это понятно: практик часто мыслит конкретно, его идеи сразу «одеваются» в методические инструменты и формы реализации.

Следует сказать и еще об одном аспекте предвидения — о предвидении возможных негативных последствий внедрения нововведений. Их относят к так называемым побочным результатам опытной или экспериментальной работы.

Любой поиск, любой эксперимент, так или иначе, включает определенные факторы риска. Это неудивительно, ибо изменяется, трансформируется пусть не очень эффективная, но работающая система, и утверждается нечто новое. Нужно, конечно же, стремиться к минимизации риска, отсеять наиболее опасные варианты. Затем, в процессе мысленного «проигрывания» нововведений, нужно постараться выявить возможные осложнения, потери, конфликты, чтобы предусмотреть меры их профилактики и компенсации. Например, переход в обычной школе на гимназические программы образования может породить и социальную напряженность в отношениях с родителями, и опасную конфронтацию среди учащихся, и чувство неполноценности у части школьников, и перегрузку гимназистов, и ряд других опасных явлений. И если не предусмотреть меры профилактики, можно нанести ущерб детям и загубить хорошее начинание.

Усиленная социальная опека и защита могут снизить инициативу, ответственность, самостоятельность, породить иждивенчество. Это ярко проявилось, в частности, в школах-интернатах для детей коренных народов Севера.

Надо также предвидеть, что нередко нововведения встречают явное или скрытое сопротивление у определенной части педагогов.

## Тема 11

### **Критерии успешности исследовательского поиска и мониторинг процесса и результатов исследования**

Исследователю и органам управления совершенно необходимы постоянное наблюдение за процессом преобразования, объективная информация о результатах работы. Сбор, обработка и анализ такой информации, дающие возможность анализировать, оценивать и корректировать дальнейшую работу, составляют содержание мониторинга. Базовой для мониторинга выступает система диагностики. Для ее осуществления необходим выбор **критериев** (обобщенных показателей). В зависимости от содержания работы образовательного учреждения или их системы приоритет может быть отдан разным критериям, но так или иначе, на наш взгляд, необходимо учитывать пять критериев: образовательный, социологический, индивидуально-личностного развития, воспитанности, здоровья и психологического комфорта. В чем они заключаются? Раскроем примерное содержание основных компонентов комплексного критерия оценки качества образования применительно к отдельному образовательному учреждению (школе) с указанием показателей, т. е. фактов, позволяющих

выявить и оценивать эффективность деятельности по каждому из критериев и индикаторов — показателей, которые можно изменять.

**Образовательный критерий:**

качество подготовки, прежде всего по ведущим предметам и направлениям, определяемое по количеству медалистов, победителей олимпиад, конкурсов, числу поступивших в вузы на госбюджетные места, по успеваемости;

количество учащихся, вовлеченных в творческую и исследовательскую деятельность;

глубина, систематичность и действенность знаний, уровень овладения деятельностью (узнавание, воспроизведение, алгоритмическая деятельность, творческий поиск и преобразование); уровень сложности решаемых задач.

**Социологический критерий:**

реальные возможности свободного выбора школьника в рамках школы (выбор учителя, уровня и профиля обучения, внеклассных занятий по интересам и т.д.);

адаптация школьника к среде (школьной, по месту жительства, семейной); его умение строить отношения в коллективе;

адаптация выпускников школы: успешность обучения в вузах и средних специальных учебных заведениях; приспособление к условиям социальной среды (конкурентоспособность, социальная устойчивость, овладение профессией и успешность профессиональной деятельности и др.);

престиж школы в глазах родителей, руководителей производства, конкурсы при поступлении в школу;

правонарушения и отклоняющееся (девиантное) поведение школьников; уровень развития классных коллективов.

**Критерий индивидуально-личностного развития:**

широта и устойчивость интересов, общекультурный кругозор, проявляющийся в оценках, отношениях, поступках;

характеристика уровня мышления, воли, эмоциональной сферы; адекватность самооценки;

степень контактности, отзывчивости, соучастия, умения сопереживать и «сорадоваться» (А. Г. Асмолов), понимать и принимать других людей, терпимость и лояльность;

степень самореализации (реализации индивидуальных возможностей);

выраженность индивидуального стиля деятельности и черт характера;

развитость восприятия, воображения, образной памяти, эстетического вкуса, художественной интуиции, творческих способностей (креативность, «творчество»), стремление к гармонии.

**Критерий воспитанности:**

сформированность гражданского правосознания, патриотизма, планетарного мышления, социальной ответственности и активности;

степень сформированности нравственных идеалов и нравственного поведения;

развитие экологической культуры личности;

развитие толерантности, стремления помогать другим людям;  
наличие или отсутствие вредных привычек;  
факты девиантного (отклоняющегося от норм) поведения и правонарушений;

степень сплоченности классных коллективов.

**Валеологический критерий (критерий здоровья):**

уровень психического и физического здоровья, развития основных функций и систем организма по отношению к возрастной норме;  
заболеваемость (степень резистентности и общие показатели по школе);  
распределение учащихся по группам здоровья;  
количество и качество услуг, способствующих здоровьесбережению и лечению.

**Критерий психологического комфорта:**

степень оптимизма, защищенности, уверенности в завтрашнем дне, положительного или отрицательного отношения к школе, окружающим, образованию вообще, эмоциональное состояние;

уровень тревожности;

межличностные отношения, социальное благополучие.

Критерии успешности, конечно, непосредственно связаны с профилем образовательного учреждения. В экспериментальном социально-педагогическом центре Центрального территориального округа Тюмени, работающем с неблагополучными семьями и детьми «группы риска», для анализа и оценки результатов деятельно-определены следующие ведущие критерии и раскрывающие их показатели:

критерии здоровья (динамика основных показателей здоровья

результатов лечебно-профилактических мероприятий: соматические заболевания, признаки повышенной нервозности, видимая или продиагностированная психическая патология, патологическое влечение к курению, алкоголю, наркотическим и токсическим веществам);

критерий психологической комфортности (изменения эмоциональных проявлений, работоспособности, межличностных отношений, поведения и др.);

критерий самостоятельности (изменения отношения к самообслуживанию, выбор и принятие самостоятельных социально значимых решений, проявление инициативы и лидерских качеств);

критерий адаптивности (изменение отношений в микросоциуме, развитие и проявление коммуникативных качеств, уровень психологической напряженности и др.);

критерий жизненного определения (уровень соответствия реализации прав несовершеннолетних действующему в РФ законодательству, социальное устройство несовершеннолетних; создание условий для обучения, воспитания и развития, эффективность работы по профессиональной ориентации и приобщению к трудовой деятельности).

Специфичны критерии и показатели развития образовательных систем муниципальных образований и регионов. Они могут выделяться по

основным направлениям преобразовательной деятельности или (и) по основным проблемам.

Здесь должны найти отражение такие показатели, как реализация права граждан на полноценное общее и профессиональное образование, соблюдение государственных образовательных стандартов, номенклатура и качество образовательных услуг, инновационное развитие, социальная защита детей и педагогов, финансирование, развитие материальной базы и др.

Приведем для примера некоторые критерии и показатели успешности реализации программы развития образования г. Муравленко Ямало-Ненецкого автономного округа, рассчитанной до 2004 г. (научные руководители программы С. А. Гильманов и И. К. Сидорова, консультант В. И. Загвязинский).

### **1. Критерий сформированности целостного образовательного пространства.**

Его показатели:

число социальных видов деятельности, в которых принимают участие учреждения и органы системы образования;

номенклатура видов образовательных услуг для учащихся и для населения, предоставляемых в учреждениях основного и дополнительного образования;

социально-психологические аспекты состояния системы образования: число конфликтов в образовательных учреждениях и органах системы образования, стабильность кадрового состава, удовлетворенность отношениями в учреждениях;

социальная оценка деятельности системы образования: престиж образовательных учреждений, конкурсы при поступлении, конкурентоспособность выпускников при поступлении в центральные и областные вузы;

число связей системы образования города с другими образовательными системами и институтами.

### **2. Критерий развития общего образования.** Его показатели:

преимущество содержания и технологий образования на различных ступенях обучения;

«набор» реализуемых образовательных дисциплин;

номенклатура типов образовательных учреждений;

количество и типы внедряемых образовательных технологий;

количество и регулярность издания и приобретения учебно-методических пособий;

эффективность экспертной деятельности;

наличие механизма и нормативов лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений.

### **3. Критерий профессионального образования.** Его показатели:

номенклатура профессий, по которым ведется подготовка;

наличие и преимущество ступеней профессионального образования;

сформированность уровня деятельности филиала Тюменского государственного университета как базового вузовского подразделения города;

количество выпускников школ города, охваченных деятельностью подразделений центра образования.

#### **4. Критерий становления системы полноценной социализации и воспитания, деятельности учреждений дополнительного образования.**

Его показатели:

количество видов социально и личностно значимой деятельности, в которых участвуют учащиеся и педагоги;

действенность общегородских акций, проведенных представителями образования и их учениками (по общественному резонансу);

сформированность в образовательных учреждениях воспитательных систем, соответствующих принципам и ориентирам концептуальных установок программы;

охват учащихся внеучебной деятельностью;

динамика количества учащихся, совершивших правонарушения;

количество направлений деятельности и мероприятий, подготовленных совместными усилиями различных учреждений;

динамика спортивных достижений учащихся;

динамика распространения наркомании и алкоголизма среди подростков и молодежи;

число детей и семей, которым была оказана материальная и социальная поддержка;

полнота учета семей «группы риска» (отношение числа заранее выявленных семей «группы риска» к числу семей, в отношении которых пришлось принимать меры «по факту»);

процент успешно социализирующихся детей «группы риска» (на конец каждого года);

сформированность традиций в образовательных учреждениях и городских традиций;

номенклатура видов деятельности в учреждениях дополнительного образования;

общее количество охваченных кружковой работой в учреждениях дополнительного образования;

участие учреждений дополнительного образования в развитии культурной, социальной, экономической жизни города.

#### **5. Критерий хода инновационных процессов.**

Его показатели:

отношение общего количества образовательных учреждений к числу образовательных учреждений, реализующих инновационные проекты;

уровень научной и организационно-управленческой обеспеченности и обоснованности инноваций в образовательных учреждениях (концепции и исследовательские проекты, критерии успешности и системы диагностики и др.);

наличие научно-методической базы обеспечения инновационных процессов в образовании округа (научно-методические материалы, нормативные документы);

уровень реального хода инновационных процессов (по экспертным оценкам).

Основной проблемой, поставленной в программе, была проблема влияния образования на формирование поселенческой культуры изолированного северного города. Основная концептуальная идея авторов проекта заключалась в том, чтобы деятельность системы образования стала важнейшим фактором формирования культуры и культурной среды города, в свою очередь становящейся фактором развития личности. На основании этого особо был выделен еще один критерий — **критерий развития культуры города.**

Его показатели:

наличие в городе сформировавшихся и самостоятельных продуктивных, активных, конструктивных субъектов (как отдельных личностей, так и организаций) во всех компонентах культуры (экономика, социальная организация, наука, искусство, духовность);

культура жизнедеятельности, проявляющаяся в стремлении населения к совершенствованию культурной среды в ее пространственных (от жилищ до структурирования городской среды в целом), временных (традиции, история города), социальных (культура отношений между поколениями, межнациональных, межсубъектных отношений), смысловых (символы города) континуумах (здесь — в смысле многообразия измерений единой городской среды);

сформированность чувства городского патриотизма, нужности городу, чувства принадлежности к городской общности.

Наиболее общим подходом для определения качества образования является установление степени достижения поставленных целей (при условии их адекватности требованиям времени). Все данные диагностики берутся в динамике за определенный период.

Результаты исследовательского поиска, итоги деятельности образовательной системы или учреждения могут быть признаны успешными, если по всем компонентам комплексного критерия достигнуты положительные результаты или получены положительные сдвиги по отдельным компонентам при условии, что нет ухудшения по другим.

Если хотя бы по одному из критериев допущено ухудшение, то общие результаты не могут быть признаны удовлетворительными, и тогда возникает вопрос о коррекции, о способах компенсации допущенных потерь или прекращении процесса преобразований в данной его форме.

## Тема 12

### Этапы практической диагностики и преобразования в психолого-педагогическом поиске

Все этапы исследования, которые мы пока рассматривали в плане подготовки, предварительного проектирования и планирования, теперь предстоит реализовать практически. Заранее предвидимые и неожиданно возникающие трудности, динамизм условий, неоднозначность ситуаций и решений, кадровые изменения, конфликты делают этот процесс сложным и ответственным даже при условии, если он проводится на основе тщательно продуманных и утвержденных проектов.

*Диагностика, изучение состояния и возможностей развития* исследуемых процессов и явлений сопутствует всему процессу поиска, сопровождает его, но особо выделяют исходную (в начале исследования) и заключительную диагностику, необходимую для ориентации поиска и определения его эффективности. Собственно психолого-педагогическая диагностика, о которой уже шла речь, есть определение качественных и количественных параметров изучаемых объектов на основе принятых критериев и показателей с помощью известных (в том числе стандартизированных) методик, а также на основе конструирования и разработки новых.

В широком плане к диагностике можно отнести изучение прошлого опыта, практику решения аналогичных проблем. В узком плане — это система диагностических процедур, осуществляемая с помощью наблюдений, опроса, тестирования и других исследовательских методов и методик (см. главу III).

Собственно *поисковый, преобразующий* этап работы связан с введением в педагогический процесс запланированных новшеств, нововведений, или инноваций. Его содержание специфично, зависит от целей, предмета, характера изучаемых процессов, особенностей предполагаемых нововведений, степени готовности практики к их восприятию. Если работа достаточно объемна и продолжительна, ее полезно разделить на *подэтапы*. На каждом подэтапе определяется содержательная сторона нововведений (что вносится, каковы «носители» нового), временные рамки и технологии нововведений. Это может быть, например, разработка и опробование новых программ обучения, освоение нетрадиционных технологий или методик (обучение на основе диалога отечественной и зарубежных культур, типологический подход к дифференцированному обучению, использование метода погружения и т. д.), способов стимулирования и оценивания успехов в обучении, воспитании и развитии учащихся, изменений в системе образования, в способах управления.

Не следует забывать, что каждый этап исследования включает в себе два плана, два аспекта: *практический* и *исследовательский*. На каждом этапе важен практический (обучающий, воспитывающий, консолидирующий) эффект и одновременно — приближение к выяснению исследовательских задач, углубление в предмет поиска, уточнение исследовательских методов.

Должно быть обеспечено квалифицированное руководство процессом исследования. На наш взгляд, это руководство не чисто административное и не чисто научное (его осуществляет научный руководитель, если он есть), а скорее научно-методическое, которое выполняет на каждом подэтапе следующие функции.

1. Диагностика процесса и результатов предшествующего этапа, целеполагание и озадачивание.
2. Уточнение логики и процедуры данного этапа исследования.
3. Прогнозирование результатов (мысленное преобразование).
4. Практическое преобразование.
5. Стимулирование поиска и обучение кадров.
6. Анализ, обобщение, апробация и представление результатов.
7. Коррекция дальнейшей работы.

Перечисленные функции, с одной стороны, реализуются последовательно и составляют в совокупности содержательное наполнение каждого этапа исследования, однако, с другой стороны, некоторые из этих функций, например стимулирующая, могут оказаться необходимыми на протяжении всего исследования.

Раскроем обозначенные функции несколько подробнее. *Функция диагностики и целеполагания* заключается в осознании того, что было сделано на предшествующем этапе, какого уровня развития достигли обучаемые или воспитуемые, чем овладели учителя, какие удалось создать условия, какие исследовательские задачи были решены, а какие нет, каков уровень исследовательских подходов и умений у участников опытно-поисковой работы. Видимо, полезно сопоставить исследовательский проект, обозначенные в нем позиции и подходы с реально полученными результатами, конкретными трудностями, находками, ошибками. Жизнь всегда богаче и разнообразнее схем. Где-то и в чем-то, возможно, придется отойти от первоначально намеченной программы, где-то вернуться назад, возникнут новые проблемы и препятствия, обнаружатся и новые способы решения задач. Не решенные на предшествующем этапе задачи придется перенести на текущий этап. Результатом реализации рассматриваемой функции руководителем поисковой работы или аналитической группы является совокупность конкретных задач данного этапа, а также скорректированные, обогащенные представления о путях их решения, об осуществлении общего замысла.

*Уточнение логики и процедуры* данного этапа исследования также связано с результатами предшествующего этапа. Если, скажем, выявилось негативное отношение к перепрофилированию школы у части родителей, то следует запланировать и провести с ними разъяснительную работу, изменить профилирование таким образом, чтобы все или большинство учащихся могли

найти интересующий их профиль или соответствующие их возможностям условия обучения.

Помимо учета непредвиденных обстоятельств на этом этапе просто необходима более детальная проработка внедренческих документов, последовательности исследовательских процедур, их координация и синхронизация. Нельзя, скажем, сначала вводить новые программы, а потом соответствующую замыслу технологию. Их следует вводить комплексно.

*Прогнозирование результатов.* Речь идет о процедуре, аналогичной той, которая используется при выдвижении гипотезы и представляет собой мысленное преобразование объекта, построение модели потребного будущего. Быть может, именно на этом этапе проявятся, оформятся конструктивные элементы замысла, промелькнет та «искра», которая придаст импульс дальнейшей работе. Это может быть оригинальный подход (например, раздельное обучение мальчиков и девочек по разным программам с учетом несинхронности их физиологического и интеллектуального созревания), представление о еще не достигнутых, но возможных результатах (школа как очаг культуры, в котором звучат музыка и поэзия, господствуют изысканные манеры и высокое понятие чести и достоинства, в котором велика страсть к познанию и поиску) и многое другое. Прогностическая функция может осуществляться в индивидуальном творчестве или в коллективной деятельности — в виде «мозгового штурма», игры, анализа ситуаций.

*Практическое преобразование* предполагает «запуск» того новшества, ради которого велась вся подготовительная работа: новых предметов, обновленных программ, учебников, технологий и средств обучения и воспитания, иных структур управления, систем аттестации или оплаты труда педагога и т. п. Этот этап предусматривает и конкретизацию поручений, оперативную помощь, оптимизацию условий и приведение в действие источников творческого поиска (изучение опыта, знакомство с литературой и т. д.).

Лучше, если задания будут выданы творческим группам или лабораториям, которые сами будут проводить инструктирование, ознакомление с необходимой информацией и проверку исполнения. Одним из условий успешного поиска является благоприятный психологический настрой, надежная защищенность творцов от огульной критики, общая творческая атмосфера, в которой, естественно, выделяются лидеры, но в творческий процесс втягиваются все участники.

*Стимулирование поиска и обучение кадров* служат творческому раскрепощению педагогов-исследователей, преодолению неуверенности в своих силах, снятию психологических «барьеров», углублению мотивации поисковой деятельности. Этому может способствовать выявление исследовательских элементов (в частности, элементов созидания и использования передового опыта) в уже имеющемся опыте педагогов школы и создание «ситуации успеха» при выполнении относительно несложных поручений. Вводится моральное и материальное стимулирование

исследовательской работы, обеспечиваются индивидуальная психологическая поддержка молодых исследователей и систематическое обучение кадров, во-первых, по существу исследуемой проблемы, во-вторых, по методологии и методам исследования.

*Анализ, обобщение, апробация и изложение результатов.* Вопросы анализа и обобщения педагогических явлений будут рассмотрены на примере оперирования с передовым педагогическим опытом. Главная задача при выполнении этой функции заключается в том, чтобы выявить решающие факторы успеха (или неуспеха), соотношение внутренних и внешних условий развития, взаимосвязь замысла, содержания, средств и результатов. Научная квалификация и истолкование результатов и составляют основу обобщения. Полученные результаты полезно апробировать (вынести для обсуждения и оценки), а для этого необходимо их изложить.

Более подробно об апробации и изложении результатов рассказано в специальном разделе. Пока же отметим, что все указанные действия полезно выполнять поэтапно, формулируя промежуточные и предварительные выводы.

*Коррекция дальнейшей работы* вытекает из анализа полученных результатов и оценки эффективности аппарата и процедур исследования. Вносятся изменения в практическую работу (компенсация недостатков, коррекция программ, уточнение тактики индивидуального подхода и др.), логику и методы исследования.

Для каждого этапа исследования продумывается такая совокупность и последовательность применения исследовательских методов, которая обеспечивает полное и достоверное решение поставленных задач. Совокупность исследовательских методов составляет комплексную методику исследования, которая позволяет исследователю проверять и уточнять гипотезу или гипотезы. Изучение и обобщение опыта, наблюдения, опросы, организация нового опыта по заранее составленным программам, педагогический эксперимент — эти и многие другие методы исследования позволяют получать достоверные знания о педагогических явлениях, выявлять или преднамеренно вносить новое в педагогический процесс.

Оценка и интерпретация полученных результатов, прежде всего положительных, но также причин ошибок и неудач, позволяют сформулировать предварительные теоретические и практические выводы. Эти выводы необходимо осмыслить в общей системе уже известных теоретических положений и практических подходов, проверить и уточнить в более широком опыте. После этого необходимо перейти к апробации (обсуждению) и литературному (включая наглядное и компьютерное) оформлению результатов: написанию отчетов, рекомендаций, статей, книг, диссертаций. Средства и способы осуществления всех этапов исследования — особый предмет для обсуждения. Об этих вопросах пойдет речь в следующей главе пособия.

### 3. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

#### ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

*Атаханов Р., Загвязинский В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. — М., 2005.

*Горбатов Д. С.* Практикум по психологическому исследованию: Учеб. пособие. — Самара, 2000.

*Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования. — М., 2002.

*Загвязинский В. И.* Методология и методика социально-педагогического исследования. — М., 2005.

*Краевский В. В.* Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. — Самара, 2004.

*Кузьмина Л. В.* Психологическое исследование. — СПб., 2004.

*Кэмпбелл Д. Т.* Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. — СПб., 1996.

*Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии. — СПб., 2006.

*Скаткин М.Н.* Методология и методика педагогических исследований. - М., 1996.

Эксперимент в школе: организация и управление / Под ред. М. М. Поташника. — М., 2003.

#### ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

*Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. — М., 1980.

*Алексеев Н.А.* Личностно-ориентированное обучение: Вопросы теории и практики. — Тюмень, 1997.

*Амонашвили Ш.А.* Гуманно-личностный подход к детям: В 3 т. — М.; Воронеж, 1988.

*Амонашвили Ш.А.* Здравствуйте, дети! — М., 1983.

*Амонашвили Ш.А.* Педагогическая симфония. — Екатеринбург, 1993.

*Амонашвили Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике. — М., 1996.

*Анастаси А.* Психологическое тестирование. — М., 1982. — Кн. 1.

*Андреев В.Н.* Дидактика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества. — Казань, 1988.

*Атаханов Р. А.* Математическое мышление и методика определения уровня его развития / Под ред. В.В.Давыдова. — М.; Рига, 2000.

*Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения. — М., 1977.

*Бабанский Ю.К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. — М., 1982.

- Белкин А. С.* Возрастная педагогика. — Екатеринбург, 1999.
- Берне Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986.
- Воспитательная система школы: Проблемы и поиски / Сост. Н.Л.Селиванова. — М., 1989.
- Выготский Л. С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избр. психол. исследования. — М., 1956.
- Гершунский Б. С.* Педагогическая прогностика. Методология. Теория. Практика. — Киев, 1986.
- Гершунский Б. С.* Прогностические методы в педагогике. — Киев, 1974.
- Гильманов С. А.* Интуиция педагога. — Тюмень, 1992.
- Тильманов С. А.* Творческая индивидуальность учителя. — Тюмень, 1995.
- Гласе Док., Стенли Док.* Статистические методы в педагогике и психологии / Пер. с англ. под общ. ред. Ю.П.Адлера. — М., 1976.
- Голубев Н.К., Битинас Б. П.* Введение в диагностику воспитания. — М., 1989.
- Горбатов Д. С.* Практикум по психологическому исследованию: Учеб. пособие. — Самара, 2000.
- Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. — М., 2000.
- Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М., 1986.
- Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. — М., 1996.
- Данилов М.А.* Процесс обучения в советской школе. — М., 1960.
- Днепров С. А.* Педагогическое сознание: Теории и технологии формирования у будущих учителей. — Екатеринбург, 1998.
- Дружинин В.Н.* Экспериментальная психология. — СПб., 2000.
- Ерофеев А. К.* ЭВМ в психодиагностике высшей школы. — М., 1987.
- Загвязинский В. И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 208 с.
- Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования. — М., 1982.
- Загвязинский В. И.* Методология и методика социально-педагогического исследования. — М., 1995.
- Загвязинский В. И.* Организация опытно-экспериментальной работы в школе. — Тюмень, 1993.
- Загвязинский В. И.* Педагогическое предвидение. — М., 1987.
- Загвязинский В. И.* Педагогическое творчество учителя. — М., 1987.
- Загвязинский В. И.* Учитель как исследователь. — М., 1980.
- Загвязинский В. И., Гильманов С. А.* Творчество в управлении школой — М., 1991.
- Закирова А. Ф.* Введение в педагогическую герменевтику. — Екатеринбург, 2000.

*Кан-Калик В. А.* Педагогическая деятельность как творческий процесс: Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога. — Грозный, 1976.

*Кан-Калик В. А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество. — М., 1990.

*Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н.Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание: Теория и практика школьных воспитательных систем. — М., 1996.

*Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Педагогический словарь. — М., 2000.

*Краевский В. В.* Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. — Самара, 1994.

*Краевский В. В.* Соотношение педагогической науки и педагогической практики. — М., 1977.

*Кузьмина Н. В.* Профессионализм деятельности преподавателя производственного обучения профессиям. — М., 1989.

*Кузьмина Л. В.* Психологическое исследование. — СПб., 1994.

*Кузьмина Н. В.* Способности, одаренность, талант учителя. — Л., 1985.

*Кэмпбелл Д. Т.* Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. — СПб., 1996.

*Лаак Я.* Психодиагностика: проблемы содержания и методов. — М.; Воронеж, 1996.

*Левитан КМ.* Педагогическая деонтология. — Екатеринбург, 1999.

*Львова Ю.Л.* Творческая лаборатория учителя. — М., 1985.

*Маркова А. К.* Психология труда учителя: Книга для учителя. — М., 1993.

*Маслак А.А.* Основы планирования и анализа сравнительного эксперимента в педагогике и психологии. — Курск, 1998.

Методология и методы социальной психологии. — М., 1977.

Методология педагогических исследований / Под ред. А. И. Пискунова, Г.В.Воробьева. — М., 1980.

Методы психологических исследований / Под ред. В. И.Журавлева. — М., 1972.

Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н. В. Кузьминой. — Л., 1980.

*Немое Р. С.* Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — М., 1997. — Кн. 1. Общие основы психологии.

*Немое Р. С.* Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — М., 1999. — Кн. 3. Психодиагностика.

*Новиков А. М.* Как работать над диссертацией. — М., 1994.

Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М., 1987.

Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А.Зязюна. — Киев, 1987.

Педагогический поиск. — М., 1988.

- Петрова Н. И.* Индивидуальный стиль деятельности учителя. — Казань, 1982.
- Платонов К. К.* Краткий словарь системы психологических понятий. — М., 1981.
- Поташник М. М.* Как развивать педагогическое творчество. — М., 1987.
- Поташник М.М.* Оптимизация управления школой. — М., 1991.
- Психологическая диагностика: Учеб. пособие / Под ред. К. М. Гуревича и Е.М.Борисовой. — М., 1997.
- Психологический словарь / Под ред. В. В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. — М., 1983.
- Реан А.А.* Психология изучения личности: Учеб. пособие. — СПб., 1999.
- Рожков М.И.* Теоретические основы воспитательного процесса. — Ярославль, 1999.
- Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии. — М., 1998.
- Сенько Ю.В.* Гуманитарные основы педагогического образования / Под ред. В. А. Слостенина. — М., 2000.
- Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии. — СПб., 1996.
- Скаткин М.Н.* Методология и методика педагогических исследований. - М., 1986.
- Слостенин В.А., Каширин В. П.* Основы педагогики и психологии. — М., 2001.
- Сохор А.М.* Логическая структура учебного материала. — М., 1974.
- Сухомлинский В. А.* Павлышская средняя школа. — М., 1979.
- Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. — Киев, 1973.
- Фомичева И. Г.* Модели педагогической деятельности: Опыт систематизации. — Тюмень, 1997.
- Харькин В. Н.* Педагогическая импровизация: Теория и методика. — М., 1992.
- Шевандрин Н. И.* Психодиагностика, коррекция и развитие личности. — М., 1999.
- Эксперимент в школе: организация и управление / Под ред. М. М. Поташника. — М., 1991.
- Якиманская И. С.* Развивающее обучение. — М., 1979.
- Ямбург Е.А.* Педагогический ансамбль школы. — М., 1987.
- Ямбург Е.А.* Школа для всех. — М., 1997.