

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**Казанский (Приволжский) федеральный университет
Институт психологии и образования**

В. Ф. Габдулхаков

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Монография

Казань, 2015

УДК 370.153
ББК 88.12
Т67

Координационный совет
по психолого-педагогическим
исследованиям РАО

Главный редактор
Д. И. Фельдштейн
Заместитель главного редактора
С. К. Бондырева

© **Габдулхаков В.Ф.**

Методология и методы научного исследования: монография.

М.: Московский психолого-социальный ун-т (изд-во НПО «МОДЭК»);

Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2015.

110 с.

ISBN 5-89502-779-14 (МПСУ)

ISBN 5-89395-688-12 (НПО «МОДЭК»)

В книге раскрываются вопросы методологии психолого-педагогических исследований (по программам подготовки магистров психологии и педагогики). Адресована магистрам психологии и педагогики.

Казанский (Приволжский) федеральный университет
Усл. печ. л. 5,8. Уч.-изд. л. 6,0.
Тираж 1000 экз.

УДК 370.153
ББК 88.12

ISBN 5-89502-779-14 (МПСУ)

ISBN 5-89395-688-12 (НПО «МОДЭК»)

© ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
Российской академии образования (РАО), 2015

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время ведущей проблемой в подготовке педагогов (на уровне магистерских программ) становится проблема выработки у них адекватной современным требованиям методологической грамотности, которая составляет основу методологической (научной, педагогической и методической) культуры.

Известен ряд работ по исследованию методологической культуры педагогической деятельности и формированию методологической культуры студентов педагогических вузов (В.И.Андреев, О.С.Анисимов, Г.И.Ибрагимов, П.Г.Кабанов, В.В.Краевский, В.В.Кондратьев, О.Е.Лебедев, В.С.Лукашов, М.И.Махмутов, З.Г.Нигматов, Е.Огарев, Л.Б.Соколова, А.П.Тряпицына, Ю.С.Тюнников и др.).

Представление о методологии как практико-ориентированной нормативной базе педагогики (Ю.К.Бабанский, В.Е.Гмурман, М.А.Данилов, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, М.Н.Скаткин и др.) начало формироваться в 60-е гг. XX столетия. Термин «методология» очень широко используется исследователями не только педагогических проблем, но и проблем (в первую очередь) философии, социологии, математики, физики, химии и т.д. При этом представители каждой отрасли научного знания наделяют его своими смыслами.

Фактически общепринятым является определение методологии педагогики как системы знаний об исходных положениях, обосновании и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность (Данилов М.А., 1973). Спустя 20 лет оно было дополнено В.В.Краевским: «...а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных исследований». В первоначальном определении акцент делается на собственно методологии педагогики как науки, дополнение к этому определению, на наш взгляд, касается прежде всего области методологии педагогических исследований.

Само же слово **методоло́гия** (от греч. *μεθoδολογία* – учение о способах; от др.-греч. *μέθοδος* из *μετά*- + *ὁδός*, букв. «путь вслед за чем-либо» и др.-греч. *λόγος* – мысль, причина) означает учение о методах, способах и стратегиях исследования предмета.

В других вариантах:

- **методология** (*methodology*) – это постоянно развивающаяся наука о логической организации разных видов человеческой деятельности, в том числе научной, практической, художественной, игровой и учебной, при помощи специально разработанных методов и способов для каждого вида деятельности;

- **методология** – это наука, представляющая собой учение об организации разных видов деятельности человека, а именно – научной, практической, учебной, игровой и художественной. В методологии используют различные способы, стратегии и методы построения определенного вида деятельности, разработанные специалистами из этой области знаний на основании глубокого изучения принципов деятельности и процессов работы в выбранном направлении;

- **методология** – это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

Такие определения однозначно детерминируют и предмет методологии – организация деятельности. Поэтому методологию чаще определяют как учение об организации деятельности.

В то же время не всякая деятельность нуждается в организации, в применении методологии. Как известно, человеческая деятельность может разделяться на деятельность репродуктивную и продуктивную.

Репродуктивная деятельность является слепком, копией с деятельности другого человека, либо копией своей собственной деятельности, освоенной в предшествующем опыте. Такая деятельность, как, например, рутинная повседневная деятельность учителя - «урокодателя» на уровне раз и навсегда освоенных технологий в принципе уже организована (самоорганизована) и, очевидно, в применении методологии не нуждается.

Другое дело – продуктивная деятельность, направленная на получение объективно нового или субъективно нового результата. Любая научно-исследовательская деятельность, если она осуществляется более или менее грамотно, по определению, всегда направлена на объективно новый результат. Инновационная деятельность специалиста-практика может быть направлена как на объективно новый, так и на субъективно новый (для данного специалиста или для данного учреждения) результат.

Учебная деятельность всегда направлена на субъективно новый (для каждого конкретного обучающегося) результат. Поэтому в случае продуктивной деятельности возникает необходимость её организации, то есть возникает необходимость применения методологии.

Если методологию мы рассматриваем как учение об организации деятельности, то, естественно, необходимо рассмотреть содержание понятия «организация».

В соответствии с определением, организация – это:

- внутренняя упорядоченность, согласованность взаимодействия более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленная его строением;
- совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого;
- объединение людей, совместно реализующих некоторую программу или цель и действующих на основе определенных процедур и правил.

Отсюда логическая структура деятельности включает в себя следующие компоненты: субъект, объект, предмет, формы, средства, методы деятельности, её результат. Внешними по отношению к этой структуре являются следующие характеристики деятельности: особенности, принципы, условия, нормы. Поэтому временная структура деятельности включает: фазы, стадии, этапы деятельности.

Методология любого исследования начинается с выбора, постановки и формулирования его цели. Объектом исследования является система управления. Но в методологическом отношении очень важным оказывается понимать и учитывать класс этой системы. Она относится к классу социально-экономических и социокультурных систем. А это значит, что основополагающим её элементом является человек, деятельность человека определяет особенности всех процессов её функционирования и развития.

Связи, благодаря которым существует эта система, характеризуют сложные и противоречивые отношения между людьми, основанные на их интересах, ценностях, мотивах и установках. Поэтому цель исследования обычно заключается в поиске наиболее эффективных вариантов строения системы управления и организации ее функционирования и развития. Но это общее представление о цели. В реальности проведение исследования преследует множество целей, например, мониторинг качества управления, формирование атмосферы творчества и инноваций в системе управления, своевременное распознавание проблем, обострение которых в будущем может осложнить работу, повышение квалификации субъектов образования, оценка стратегий и пр.

Цели исследования могут быть текущими и перспективными, общими и детальными, постоянными и эпизодическими. Поэтому необходимо учитывать типы культуры организации деятельности.

Исторически известны разные типы культуры организации деятельности. Современным является проектно-технологический тип, который состоит в том, что продуктивная деятельность человека (или организации) разбивается на отдельные завершённые циклы, которые называются проектами. Завершённость цикла деятельно-

сти (проекта) определяется тремя фазами: фаза проектирования, результатом которой является построенная модель создаваемой системы и план ее реализации; технологическая фаза, результатом которой является реализация системы; рефлексивная фаза, результатом которой является оценка реализованной системы и определение необходимости либо ее дальнейшей коррекции, либо «запуска» нового проекта.

Методологическая технология осуществления какой-либо деятельности (научно-исследовательской, педагогической и др.) включает в себя средства, методы, способы, приёмы. Поэтому методология – это в первую очередь логическая организация деятельности человека, состоящая в определении цели и предмета исследования, подходов и ориентиров в его ведении, выборе средств и методов, определяющих наилучший результат.

С этих позиций и делается в данной книге монографическое изложение некоторых положений современной методологии психолого-педагогических исследований.

Глава 1. ИСТОРИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ

1.1. Методология и концепция

Методологию можно рассматривать в двух срезах: как теоретическую, и она формируется разделом философского знания **гносеология**, так и практическую, – ориентированную на решение практических проблем и целенаправленное преобразование мира.

Теоретическая стремится к модели идеального знания (в заданных описании условиях, например, скорость света в вакууме), практическая же – это программа (алгоритм), набор приёмов и способов того, как достичь желаемой практической цели и не погрешить против истины, или того, что мы считаем истинным знанием.

Качество (успешность, эффективность) метода проверяется практикой, решением научно-практических задач – то есть поиском принципов достижения цели, реализуемых в комплексе реальных дел и обстоятельств.

Кроме того, в практике на базе той или иной методологии часто используют различные концептуальные основания и поэтому близко по значению к слову **методология** употребляется слово **концепция**.

Концепция (от лат. *conceptio* – понимание, система) – определённый способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; система взглядов на явления в мире, в природе, в обществе; ведущий замысел, конструктивный принцип в научной, художественной, технической, политической и других видах деятельности; комплекс взглядов, связанных между собой и вытекающих один из другого, система путей решения выбранной задачи. Концепция определяет стратегию действий.

Различным концепциям соответствует свой терминологический аппарат (устойчивые словосочетания), философская основа, способ понимания, различения и трактовки каких-либо явлений, порождающие присущие только для данного способа соображения и выводы.

1.2. История развития методологии

Историю методологии характеризуют практически те же этапы, что и историю философской мысли.

Зарождение методологии в **Древнем Египте**, XIV в. до н.э.

Начатки методологических знаний обнаруживаются уже на ранних ступенях развития культуры. Так, в Древнем Египте геометрия выступала в форме нормативных предписаний, которые определяли последовательность измерительных процедур при разделе земельных площадей. Важную роль при этом сыграла такая форма социальной деятельности, как обучение трудовым операциям, их последовательности, выбору наиболее эффективного способа действия.

Интерес к методологии у **античных философов**, VI-V вв. до н.э.

С развитием производства, техники, искусства, элементов науки и культуры в целом методология становится предметом специальной теоретической рефлексии, формой которой выступает прежде всего философское осмысление принципов организации и регуляции познавательной деятельности, выделения в ней условий, структуры и содержания знания, а также путей, ведущих к истине. Так, например, в учении Гераклита «многознание» противопоставляется уму как способу познания диалектики мироздания – всеобщего логоса, отличного от многообразия получаемых ненадёжным путём «мнений», преданий и др. Правила рассуждения, эффективного доказательства, роль языка как средства познания стали предметом специального исследования в философии софистов.

Особое место в разработке проблем методологии принадлежит **Сократу, Платону и Аристотелю**. Сократ выдвинул на первый план диалектическую природу мышления как совместного добывания истины в процессе сопоставления различных представлений, понятий, их сравнения, расчленения, определения и т.д. Учение о переходе от смутных представлений к расчленённым и отчётливым общим понятиям рассматривалось им как метод совершенствования искусства жить. Таким образом, логические операции подчинялись у Сократа этическим целям: предметом истинного знания должно быть только то, что доступно целесообразной деятельности, цель же определяется посредством соответствующим образом организованной работы мысли.

Платон усматривал смысл своей диалектики понятий и категорий в поиске принципа каждой вещи; для достижения этого мысль должна двигаться соответственно объективной логике познаваемого предмета.

Аристотель подверг анализу принципы построения суждения, правила умозаключения и доказательства, вопросы определения терминов, роль индукции и дедукции в достижении истины. Ему принадлежит важная для методологии разработка учения о категориях как организующих формах познания, их диалектике (соотношение

Потенциального и актуального, формы и материи и др.). Аристотель рассматривал созданную им логическую систему как «органон» – универсальное орудие истинного познания.

Изменения в методологии в эпоху **капитализма**, XVI-XVII вв.

До нового времени проблемы методологии не занимали особого места в системе знания и включались в контекст натурфилософских и логических построений. Развитие производительных сил в условиях нарождающейся капиталистической формации вызвало бурный расцвет естествознания, что потребовало коренных изменений в методологии. Эту потребность отразило направленное против схоластики учение Ф. Бэкона об индуктивном эмпирическом подходе к явлениям природы.

В качестве образца научной методологии признавались принципы механики, ставшие руководящими для **Галилея и Декарта**. По Галилею, научное познание должно базироваться на планомерном и точном эксперименте – как мысленном, так и реальном. Для реального эксперимента характерно непосредственное изменение условий возникновения явлений и установление между ними закономерных причинных связей, обобщаемых посредством математического аппарата.

У **Декарта** проблема методологии выступает в связи с обсуждением вопроса о том, на каких основаниях и с помощью каких методов достижимо новое знание. Декарт разработал правила рационалистического метода, среди которых первым является требование допускать в качестве истины только такие положения, которые осознаются ясно и отчётливо. За исходные принимаются аксиомы как самоочевидные истины, усматриваемые разумом интуитивно, без всякого доказательства; из непосредственно видимых положений выводится путём дедуктивного доказательства новое знание.

Другая линия в методологии нового времени была представлена на **английским эмпиризмом**. Так, например, **Локк** стремился разработать такие способы мышления, которые способствовали бы построению строго эмпирической науки, основанной на чувственном опыте.

Развитие **диалектической методологии**, XVIII-XIX вв. Ограниченность как рационалистического, так и эмпиристического направлений в методологии была выявлена немецкой классической философией, которая подвергла критическому анализу условия познания, его формы и организующие принципы. В противовес механистической методологии, метафизически трактовавшей пути и способы познания, была развита диалектическая методология, выступившая в

классической немецкой философии в идеалистической форме (Кант, Фихте, Шеллинг, Гегель).

Кант критически проанализировал структуру и типы познавательных способностей человека, разграничил конститутивные и регулятивные принципы познания, соотношение между его формой и содержанием. У Канта критическое отношение к наличному знанию служит методологическим основанием для преодоления догматических и метафизических воззрений на мир. Учение Канта утверждало принцип достоверности знания, который, однако, не был последовательно реализован из-за кантовского априоризма.

Элементы диалектики, содержащиеся в кантовском анализе процесса познания, получили развитие в диалектической философии **Гегеля**. Его диалектика имела характер всеобщего метода познания и духовной деятельности. Разработанные Гегелем категории и законы диалектики образовали тот мыслит. аппарат, который позволил под принципиально новым углом зрения исследовать взаимосвязи, противоречия и развитие бытия и мышления. Важнейшую роль в методологии Гегеля играет принцип восхождения от абстрактного к конкретному – от общих и бедных содержанием форм к расчленённым и наиболее богатым содержанием, к системе понятий, позволяющей постичь предмет в его сущностных характеристиках.

Возникновение **диалектико-материалистической** методологии, XIX в. Рациональные принципы методологии предшествующих эпох были обобщены и переработаны на последовательно материалистической основе в марксистской философии, обогащённой новыми достижениями науки и социальной практики. Диалектический метод претерпел в марксизме коренные преобразования: из метода анализа форм знания самих по себе – безотносительно к реальности и объективным закономерностям её развития – он стал методом наиболее полного и содержательного исследования этого развития, орудием не только теоретического познания, но и революционного преобразования действительности на началах научного коммунизма.

Стихийно-диалектические методы мышления, способствовавшие прогрессу естественных и общественных наук, были теоретически переосмыслены в методологии марксизма. Диалектико-материалистическая методология позволяет адекватно понять характер отношений между теорией и методом, а также роль практики в познании. Если теория представляет собой результат процесса познания, то методология является способом достижения и построения этого знания.

Так, например, методологический принцип детерминистского объяснения мира является организующим началом соответствующих физических, биологических, социальных, педагогических теорий. В свою очередь, будучи проверены общественной практикой, эти теории могут выполнять методологическую функцию, т.е. служить направляющим началом в исследовательской деятельности.

Диалектико-материалистическая методология, носящая всеобщий характер, конкретизируется применительно к различным сферам практической и теоретической деятельности соответственно их условиям и задачам. Если в домарксистской философии понятие методология охватывает преимущественно познавательную деятельность (в силу чего наиболее разработанной оказалась методология науки), то новый подход к методологии, утверждённый марксизмом, позволил существенно расширить сферу методологии и дать философское обоснование способов и приёмов организации всего многообразия видов человеческой деятельности.

Специфика этих сфер предполагает разработку методов, адекватных изучаемым и преобразуемым объектам. При многообразии методов неизбежно возникает проблема выбора наиболее адекватного метода и его оценки с точки зрения перспектив решения конкретных теоретических и практических задач. Это придаёт методологии аксиологический аспект, побуждая оценивать методы как с точки зрения их истинности, так и их эффективности.

Основой различных методов является единая диалектико-материалистическая методология, которая соотносится со сложной иерархией конкретных способов и приёмов деятельности на различных уровнях организации материального и духовного производства. Философский уровень методологии реально функционирует не в виде жёсткой и однозначной системы норм, «рецептов» и формальных приёмов, а в качестве общей системы принципов и регулятивов человеческой деятельности.

Такой общей системой является диалектический и исторический материализм. Эвристическая роль диалектического материализма обеспечивается тем, что он ориентирует исследования на раскрытие объективной диалектики, выражая её в законах и категориях. Мировоззрение выступает как предпосылка и основание методологии, поскольку материалистической диалектике присуще единство мировоззренческих и методологических функций. Вся система методологического знания непременно включает в себя мировоззренческую интерпретацию оснований исследования и его результатов.

Развитие методологии в XX веке

В XX в. происходит быстрый рост методологических исследований, что обусловлено революционными изменениями в социальной практике, науке, технике и др. сферах жизни. Особое влияние на развитие методологии оказывают процессы дифференциации и интеграции научного знания, коренные преобразования классических и появление множества новых дисциплин, превращение науки в непосредственную производительную силу общества.

Перед обществом возникают глобальные проблемы экологии, демографии, урбанизации, освоения космоса и др., для решения которых требуются крупномасштабные программы, реализуемые благодаря взаимодействию многих наук. Возникает необходимость не только связать воедино усилия специалистов разного профиля, но и объединить различные представления и решения в условиях принципиальной неполноты и неопределённости информации о комплексном объекте. Эти задачи обусловили разработку таких методов и средств, которые могли бы обеспечить эффективное взаимодействие и синтез методов различных наук (теоретическая кибернетика, системный подход, концепция ноосферы В.И.Вернадского и др.).

Кризис методологии в конце XX века

Самостоятельное развитие методологии продолжалось примерно до начала 1980-х годов. Начиная с этого периода обозначается кризис методологической мысли, обусловленный, отчасти, её обособлением от философии. Трансформация некоторых направлений методологии (например, школы системно-мыследеятельностной методологии, возглавляемой Г.П.Щедровицким) в чистую технологию мышления (на основе теорий деятельности и мыследеятельности) является достаточно закономерным явлением. Это происходит, во-первых, вследствие самостоятельного развития методологии, во-вторых, её натурализации, то есть понимания как нормативной метатеории. Задача методологии в этих направлениях стала усматриваться в нормировании любого мышления, в общей методологической экспансии в различные сферы деятельности. Представители этого нормативного направления утверждали, что схемы методологии универсальны и не зависят от содержания и характера тех или иных предметов. Такая позиция закономерно привела к снижению интереса к методологии и к вполне справедливому её обвинению в формализме.

По мнению ряда исследователей, одно из необходимых условий преодоления кризиса методологии – восстановление её связей с философией. Анализ показывает, что цели методологии и философии

фии всё же различны. Философ в той или иной степени решает кардинальные экзистенциальные проблемы своего времени. Он должен быть современным, вслушиваясь в своё время и реальность. Конечно, среди обсуждаемых в философии экзистенциальных проблем и дилемм есть вневременные, вечные, например проблемы существования, смерти, свободы, соотношения подлинной и обычной реальности. Философская работа становится необходимой, когда привычные схемы мышления и действия человека перестают работать, а реальность распадается.

Современной интеллектуальной ситуации присущи следующие характеристики:

- множество знаний, по-разному описывающих мир;
- множество противоположных утверждений о существовании;
- отсутствие критериев оценки и выбора подобных знаний и утверждений в качестве верных.

1.3. История развития концептуальных аспектов теоретического знания

В отличие от методологии, концепции коррелируют не с объектами, а с вопросами и с ответами, выраженными в речи, и смысловыми “общими голосами”, признаваемыми участниками диалога. Каждый элемент концепции коррелирует не с объектом, а с целостностью личного опыта.

Уже в **средневековой философии** существовала оппозиция “доктрина – дисциплина”, где одна сторона характеризует знание для обучающего, а другая – для обучаемого, была восполнена Абельяром схоластическим методом “Да” и “Нет”, что не только углубило антиномии религиозности, но и вынудило комментирующий разум обратиться к герменевтике как к искусству истолкования и к осмыслению особенностей знания, функционирующего в речевом обсуждении и конфликте интерпретаций.

Философия **Нового времени**, ориентировавшаяся на построение теории, сначала полностью освободила знание от его коммуникативных связей и особенностей и свела идею концепта к понятию, а концепцию – к теоретико-системному знанию. Однако в начале XIX в. в английском эмпиризме (В.Гамильтон, Ш.Х.Ходжсон) концепт и концепция были поняты как формы, восстанавливающие целостность перцептивного опыта, но всё же отличающиеся от перцепции концентрацией внимания.

В XX в. концепция связывается с символизацией личностного перцептивного опыта через воображение (С.Лэнгер), через метафору (Х.Блюменберг) или через систему тропов (Х.Уайт).

В **современном постмодернизме** (Ж.Делёз, Ф.Гваттари) философия понимается как “творчество концептов” (Делёз Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? СПб., 1998, с. 56), противопоставляемых понятиям науки. Концепты, понятые как ядро концепции, рассматриваются ими как “нечто внутренне присутствующее в мысли, условие самой ее возможности, живая категория, элемент трансцендентального опыта” (с. 11), как “фрагментарные единства, не пригнанные друг к другу, так как их края не сходятся” (с. 40), научающие нас пониманию, а не познанию, как “архипелаг островов” смысла.

Коммуникативная природа концептов и концепций не позволяет описать их с помощью интенциональной феноменологии, делающей акцент на направленности сознания на вещь. Поэтому наряду с концепциями диалога (М.М.Бахтин, В.С.Библер), где концептуальным ядром выступает произведение, и с “респонсивной феноменологией” (Б.Вальденфельс), исходящей из отношений Я и Другой, из значимости вопросов и ответов для сознания, ныне развиваются трансцендентальная прагматика языка (К.О.Апель), теория речевых актов (Д.Серль), теория коммуникативного действия (Ю.Хабермас), сопрягающие формы сознания с формами коммуникаций.

Таким образом, концептуальный аспект теоретического знания выражает прежде всего парадигмальное “сечение” последнего, задает его топику и риторику, т.е. определяет релевантные области применения и способы выражения конституируемых на основе развертывания “порождающей” идеи систем понятий (базовых концептов). Концепция исходит из установок на фиксацию предельных для какой-либо области (“фрагмента” действительности) значений и реализацию максимально широкого “мировидения” (на основе “отнесения” к ценностному основанию познания). Она имеет, как правило, ярко выраженное личностное начало, означена фигурой основателя (или основателей, которые не обязательно являются реальными историческими персоналиями, так как в качестве таковых могут выступать мифические персонажи и культурные герои, трансцендентное божественное начало и т.д.), единственно знающего (знающих) исходный замысел.

Концепция вводит в дисциплинарные дискурсы необязательно эксплицируемые в них онтологические, гносеологические, методологические и (особенно) эпистемологические допущения (способ дисциплинарного видения и доступные внутри него горизонты позна-

ния), без которых невозможна последующая более детальная проработка ("раскрутка") презентруемой идеи. Кроме того, она "онтологизирует" и "маскирует" внутри исходной (базисной) теоретической структуры компоненты личностного знания, нерационализируемые, но необходимые внутри нее представления, "стыкуя" между собой различные по языковому оформлению и генезису (происхождению) компоненты, вводя с этой целью ряд дисциплинарных метафор.

Концепции вводят в теоретические дискурсы дисциплин их исходные принципы и предпосылки ("абсолютные предпосылки", согласно Коллингвуду), определяющие базисные понятия-концепты и схемы рассуждений, формируя "фундаментальные вопросы" ("идеи"), в соотносении с которыми получают свое значение и обоснование выстраиваемые внутри этих дискурсов специальные утверждения.

Таким образом, концепция (в отличие от методологии), являясь формой выражения дисциплинарности, по-разному специфицируется в философии, теологии и науке.

Глава 2. **СТРУКТУРНЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ** **МЕТОДОЛОГИИ**

2.1. Структура методологии

В методологии обычно выделяют следующую структуру:

- основания методологии: философия, логика, системология, психология, информатика, системный анализ, науковедение, этика, эстетика;
- характеристики деятельности: особенности, принципы, условия, нормы деятельности;
- логическая структура деятельности: субъект, объект, предмет, формы, средства, методы, результат деятельности, решение задач;
- временная структура деятельности: фазы, стадии, этапы.
- технология выполнения работ и решения задач: средства, методы, способы, приемы.

Методология также делится на содержательную и формальную. Содержательная методология включает изучение законов, теорий, структуры научного знания, критериев научности и системы используемых методов исследования. Формальная методология связана с анализом методов исследования с точки зрения логической структу-

ры и формализованных подходов к построению теоретического знания, его истинности и аргументированности.

Цель профессиональной методологии – создание условий для развития любой деятельности: научной, инженерной, художественной, педагогической и т.д. Таким образом, в ценностном и смысловом отношении философия и профессиональная методология существенно различаются. Философия всегда ориентирована на решение современных и вечных экзистенциальных проблем и дилемм, а профессиональная методология – на развитие деятельности, понимаемое в значительной мере в технологическом ключе. Ценности и смыслы, стоящие за подобным технологическим подходом, как правило, больше ориентированы на ту же технологию и воспроизводство социальности, чем на человека с его частными (что не отменяет их экзистенциальности) жизненными проблемами.

Осмысление сложившейся в методологии ситуации, её отношений с современной философией позволяет сказать, что самостоятельное развитие методологии в значительной степени исчерпывает себя. Перед современной методологией и философией стоят следующие взаимосвязанные проблемы:

- преодоление натурализма философского и методологического мышления, что предполагает методологическую рефлексию и работу, направленную на распремечивание онтологических представлений;

- проблема реальности, представленной как множество разных реальностей (личностных, научных, художественных, религиозных, эзотерических и других) и, вместе с тем, как единая реальность бытия;

- новое отношение к символическим системам и реальностям (искусству, личным переживаниям, мышлению, творчеству, проектированию и другим), понимаемых как весьма значимая самостоятельная действительность;

- антропологический и психологический горизонты.

Решение этих проблем позволяет преодолеть разрыв методологии и философии, понять их дополнительность. Если с методологией связана культура и технология мышления, то философия создаёт для методологии онтологические, ценностные и смысловые опоры и ориентиры. В настоящее время эти дисциплины развиваются друг без друга и ориентируются на расходящиеся и несогласованные ценности. Путь их объединения предполагает, что методология обретёт ценностные ориентиры, а философия – рационально-рефлексивное сознание, отвечающее уровню современного мыш-

ления. Поэтому в структурном отношении методология включает в себя три уровня:

- философскую методологию;
- общенаучную методологию;
- частную методологию (учение о методах научного исследования).

2.2. Философские принципы методологии

Общие философские принципы познания создают общность теоретической базы научных исследований. Эта общность теоретической базы, в свою очередь, даёт возможность сопоставить результаты исследований.

На философском уровне выделяют следующие **принципы**.

Принцип историзма в методологии

Все явления должны изучаться с учетом их исторического развития; например, понять сущность и специфику государства можно, только проследив различные исторические типы государства, таким образом выявятся его неизменные сущностные характеристики и отпадут преходящие факторы.

Принцип системности методологических исследований

Все явления взаимосвязаны, поэтому неверным было бы изучать какое-либо явление в отрыве от связанных с ними факторов; например, право изучается во взаимосвязи с государством; это и означает, что все явления изучаются в системе, в комплексе.

Принцип методологического плюрализма

Принцип методологического плюрализма – это применение множественности методов при изучения каждого отдельного явления).

Принцип объективности и конкретности в методологии

Это два принципа познания, но они тесно связаны, поэтому рассматриваются они вместе. Чтобы обеспечить воплощение в жизнь принципа объективности познания, мы должны избавиться от субъективных факторов, как то собственные пристрастия исследователя, догматизм, идеологизация науки. Конкретность означает, что все исследования должны опираться на факты реальной действительности, по возможности подтверждаться практикой. Если какая-либо теория противоречит объективным фактам, не может охватить или объяснить их, необходимо отвергнуть эту теорию, а не заниматься подгонкой фактов под нее. Именно конкретность исследования позволит обеспечить его объективность).

Принцип единства предмета и метода изучения

Каждое явление, каждый предмет изучения требует собственных методов, приемлемых для него. Например, методы, применяемые в естественных и технических науках, зачастую неприемлемы для наук гуманитарных, и наоборот.

Принцип научной корректности в методологии

Принцип научной корректности можно рассмотреть в качестве дополнительного (методы, которые мы избираем для изучения того или иного явления, должны не только приводить к конкретным результатам, но и не наносить ущерба обществу, соответствовать идее гуманизма, не входить в противоречие с общечеловеческими ценностями). Ценность научных выводов несравнима с ценностью человеческой жизни, свободы, права на самоопределение.

Изложение философских принципов позволяет перейти к рассмотрению методов общенаучной методологии.

2.3. Методы общенаучной методологии

Говоря о методах методологии, все обычно подчёркивают их общенаучный характер. При этом выделяют и так называемую общенаучную методологию.

Общенаучная методология – это обобщение методов и принципов изучения явлений разными науками, это наблюдение, эксперимент, моделирование, интерпретация. Общенаучная методология меняется вместе с прогрессом науки, результатом которого становится возникновение новых методов и значительная модификация старых. Это логические приемы обработки информации, при их помощи можно делать выводы из накопленных другими методами знаний. Сюда относятся такие методы, как индукция, дедукция, синтез, анализ, умозаключение, суждение и др.

Диалектика как метод

Диалектика – это метод познания явлений действительности в их развитии и самодвижении. Диалектический метод познания в науке трактуется ещё как всеобщий метод познания истины. Диалектика сама по себе – это, в переводе с древнегреческого, искусство спора, ведения рассуждения. Благодаря «Диалогам» Платона, в которых два или несколько участников спора придерживались собственных различных мнений, пытались найти истину в оспариваемом вопросе, само слово «диалектика» стало популярным.

В диалектике разнообразные явления рассматриваются во взаимодействии противоположных сил, разнообразии связей в процессе своего развития. Суть диалектики проявляется именно в на-

личии противоречия взглядов на явления, а также в их дальнейшем продвижении. Внутреннюю структуру диалектики, как метода, составляют ряд принципов. Их основная задача заключается в познании сути противоречивых явлений.

Диалектика в качестве метода познания

Выделяют ряд основных **принципов диалектики**:

- всесторонность рассмотрения объектов изучения. Данный принцип реализуется в комплексном подходе к объектам изучения. Благодаря ему мы способны исследовать множество сторон, свойств предмета изучения выводя полученную информацию в общую картину;

- рассмотрение взаимосвязи между элементами в их совокупности. Абсолютно любой процесс или явление состоит из отдельных элементов. Взаимодействуя между собой, они образуют некую систему. Лишь изучив качественную сторону каждого элемента системы и его роль в этой совокупности, мы сможем изучить взаимосвязь всех элементов представленной совокупности;

- детерминизм. От латинского – *определяю*. Суть этого принципа заключается в наличии причинно-следственной связи всех происходящих явлений. Причём порой существует несколько связей исходящих от одной и той же причины;

- изучение в развитии. Один из важнейших принципов диалектического метода познания. Он заключается в изучении предмета исследования в «живом» состоянии. Лишь поняв и изучив его прошлое, историю создания и формирования, мы сможем познать его настоящее состояние, а также, в некотором роде, предвидеть будущее. Это является основным отличием диалектического метода познания от метафизического.

Анализ в методологии

Анализ – это метод, в основе которого лежит процесс разложения предмета на составные части. Когда ученый пользуется методом анализа, он мысленно разделяет изучаемый объект, то есть, выясняет, из каких частей он состоит, каковы его свойства и признаки.

Метод синтеза

Синтез – это соединение элементов в единое целое. Синтез представляет собой соединение полученных при анализе частей в нечто целое. В результате применения синтеза происходит соединение знаний, полученных в результате использования анализа в единую систему.

С точки зрения теории познания, синтез представляет собой необходимый этап проявления познавательной деятельности сознания.

ния. В совокупности с анализом, метод синтеза позволяет получить представления о связях между составляющими предмета изучения.

От абстрактного к конкретному

Восхождение от абстрактного к конкретному представляет собой всеобщую форму движения научного познания, закон отображения действительности в мышлении. Согласно этому методу процесс познания как бы разбивается на два относительно самостоятельных этапа.

На первом этапе происходит переход от чувственно-конкретного к его абстрактным определениям. Единый объект расчленяется, описывается при помощи множества понятий и суждений. Он как бы «испаряется», превращаясь в совокупность зафиксированных мышлением абстракций, односторонних определений.

Второй этап процесса познания и есть восхождение от абстрактного к конкретному. Суть его состоит в движении мысли от абстрактных определений объекта к конкретному в познании. На этом этапе как бы восстанавливается исходная целостность объекта, он воспроизводится во всей своей многогранности – но уже в мышлении.

Оба этапа познания теснейшим образом взаимосвязаны. Восхождение от абстрактного к конкретному невозможно без предварительного «анатомирования» объекта мыслью, без восхождения от конкретного в действительности к абстрактным его определениям. Таким образом, можно сказать, что рассматриваемый метод представляет собой процесс познания, согласно которому мышление восходит от конкретного в действительности к абстрактному в мышлении и от него – к конкретному в мышлении.

Индукция в методологии

Индукция – это умозаключение от фактов к некоторой гипотезе (общему утверждению). Индукция представляет собой вид обобщений, связанных с предвосхищением результатов наблюдений и экспериментов на основе данных прошлого опыта. Основой индукции являются опыт, эксперимент и наблюдение, в ходе которых собираются отдельные факты. Затем, изучая эти факты, анализируя их, исследователь устанавливает общие и повторяющиеся черты ряда явлений, входящих в определённый класс. На этой основе он строит индуктивное умозаключение, в качестве посылок которого выступают суждения о единичных объектах и явлениях с указанием их повторяющегося признака, и суждение о классе, включающем данные объекты и явления. В качестве вывода получают суждение, в котором признак, выявленный у совокупности единичных объектов, приписывается всему классу. Ценность индуктивных выводов состоит в

том, что они обеспечивают переход от единичных фактов к общим положениям, позволяют обнаруживать зависимости между явлениями, строить эмпирически обоснованные гипотезы и приходиться к обобщениям.

В индуктивных рассуждениях различают полную и неполную индукцию. Полная индукция применима в тех случаях, когда класс изучаемых объектов обозрим и все объекты этого класса могут быть перечислены. Полная индукция основана на изучении каждого из объектов, входящих в класс, и на нахождении на этой основе их общих характеристик. Однако в ряде случаев просто нет необходимости рассматривать абсолютно все предметы того или иного класса, в других случаях это невозможно сделать в силу необозримости класса изучаемых явлений или же в силу ограниченности человеческой практики. Тогда применяют неполную индукцию.

Аналогия как метод

Аналогия – это такой метод научного исследования, с помощью которого от сходства объектов данного класса в одних признаках делают вывод об их сходстве в других признаках.

Иначе говоря, в аналогии мысль исследователя идет от знания известной общности к знанию такой же общности, или, другими словами, – от частного к частному.

Для повышения вероятности выводов по аналогии необходимо стремиться к тому, чтобы:

- были выявлены не только внешние свойства сопоставляемых объектов, а главным образом внутренние;
- эти объекты были подобны в важнейших и существенных признаках, а не в случайных и второстепенных;
- круг совпадающих признаков был как можно шире;
- учитывались не только сходство, но и различия – чтобы последние не перенести на другой объект.

Абстрагирование в методологии

Абстрагирование – это мысленное выделение какого-либо предмета, в отвлечении от его связей с другими предметами, какого-либо свойства предмета в отвлечении от других его свойств, какого-либо отношения предметов в отвлечении от самих предметов.

Первоначально абстрагирование выражалось в выделении руками, взором, орудиями труда одних предметов и отвлечении от других. Об этом свидетельствует и происхождение самого слова "абстрактный" – от лат. *abstractio* – удаление, отвлечение. Да и русское слово "отвлеченный" происходит от глагола "влачить".

Идеализация – это процесс образования понятий, реальные прототипы которых могут быть указаны лишь с той или иной степе-

нию приближения. Примеры идеализированных понятий: "точка", т.е. объект, который не имеет ни длины, ни высоты, ни ширины; "прямая линия", "окружность", "точечный электрический заряд", "идеальный газ", "абсолютно черное тело" и др. в естественнонаучный процесс исследования идеализированных объектов позволяет осуществить построение абстрактных схем реальных процессов, что необходимо для более глубокого проникновения в закономерности их протекания.

Метод моделирования

Моделирование – это метод научного познания, с помощью которого изучение объекта (оригинала) осуществляется путем создания его копии (модели), замещающей оригинал, которая затем познается с определенных сторон, интересующих исследователя. Сущность метода моделирования заключается в воспроизведении свойств объекта познания на специально созданном аналоге, модели. Что такое модель?

Модель (от лат. *modulus* – мера, образ, норма) – это условный образ какого-либо объекта (оригинала), определенный способ выражения свойств, связей предметов и явлений реальной действительности на основе аналогии, установления между ними сходства и на этой основе воспроизведение их на материальном или идеальном объекте – подобии. Другими словами, модель есть аналог, "заместитель" объекта-оригинала, который в познании и практике служит для приобретения и расширения знания (информации) об оригинале в целях конструирования оригинала, преобразования или управления им.

На базе методов общенаучной методологии выделяют и **методы конкретной науки**. Ими занимается частная методология.

Частную методологию обычно определяют в контексте совокупности методов конкретной науки. Эти методы отражают специфику науки. Они различны для различных областей знаний, для различных наук. Система научно-научных методов строится на принципе единства предмета и метода – это означает, что метод изучения каких-либо явлений в большинстве случаев рассчитан на специфику предмета изучения.

Любая наука обладает набором специальных методов познания. Говоря об этом блоке методов, можно сказать, что многие авторы рассматривают отдельно специальные методы и научно-научные.

Специальные методы

Специальные методы используются в нескольких науках, например, психологические методы, математические, метод сравне-

ния, системно-структурного анализа и др. Эти методы разработаны какой-либо одной наукой (например, психологией), а потом стали применяться и другими науками.

Частно-научные методы

Частно-научные методы используются конкретной наукой, например, формирующий эксперимент по теории и практике педагогического мастерства. Все частно-научные методы могут применяться – если это объективно возможно – другими науками с учетом их специфики.

Глава 3. МЕТОДОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1. Принцип трансляции культуры

Известно, что результатом учебной деятельности в каждый момент является приобретаемый новый опыт. Новый опыт может классифицироваться по-разному. Наибольшее распространение в педагогической литературе получила концепция М.Н.Скаткина, И.Я.Лернера и В.В.Краевского, в которой новый опыт обучающегося состоит из четырех основных структурных компонентов:

- 1) опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов;
- 2) знаний;
- 3) опыт репродуктивной деятельности, фиксированной в форме способов ее осуществления (умений и навыков);
- 4) опыт творческой деятельности, фиксированной в форме проблемных ситуаций, познавательных задач и т.п.;
- 5) опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений.

Важную роль в структуре этих компонентов играет принцип наследования культуры при обучении

Его ещё называют принципом трансляции культуры, тем самым подчёркивая отношения: «новый опыт – объективная реальность». При этом объективную реальность понимают в широком смысле как всё существующее, то есть материальный мир и все его идеальные продукты. Человек, начиная с рождения, осваивает (отражает), во-первых, объективную реальность непосредственно, на уровне ощущений и восприятий: день – ночь, зима – лето, тепло – холодно и т.п. Во-вторых, что более важно, в отличие от животных, человек осваивает (отражает) человеческую культуру. Каждое последующее поколение наследует все достижения человеческой культуры, созданные всеми предшествующими поколениями.

При этом культура понимается в данном случае в самом широком смысле – культура включает в себя, во-первых, предметные результаты деятельности людей (машины, технические сооружения, результаты познания, произведения искусства, нормы права и морали и т.д.). Во-вторых, – субъективные человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (знания и умения, производственные и профессиональные навыки, уровень интеллектуального, эстетического и нравственного развития, мировоззрение, способы и формы взаимного общения людей).

Концептуальная проблема заключается в необходимости разобратся – как отразить человеческую культуру достаточно полно в содержании как общего, так и профессионального образования. С одной стороны, отразить предметные результаты деятельности человечества, выраженные в формах общественного сознания, о чем мы уже говорили выше. С другой стороны, второй компонент человеческой культуры – субъективные человеческие силы и способности. Они выражаются в образных, чувственных знаниях, которые не передаются словами (понятиями), в умениях, навыках, в развитии тех или иных индивидуальных способностей, в личностных смыслах, в мировоззрении каждого человека (а оно у всех людей разное) и т.д.

Этот субъективный компонент человеческой культуры еще более проблематичен в содержании современного образования. Умения, навыки, уровень развития способностей, личностные смыслы и т.д. для дидактики, как раньше, так и теперь, являются как бы феноменами «за кадром» – дидактика их признаёт, но говорит о них вскользь, нечётко и преимущественно декларативно. Это является традиционным отголоском известных девизов вроде: «общественные интересы выше личных» и т.п.

В этой связи очень современно выглядит опубликованная в 1924 году концепция детства, принадлежащая отечественному философу, богослову, психологу и педагогу В.В.Зеньковскому. «Основная наша ошибка в отношении детей, – пишет В.В.Зеньковский, – заключается в том, что мы считаем детскую душу решительно и во всем схожей с нашей, исходим из мысли, что в детской душе имеют место те же психические движения, что и у нас, — только еще не развитые, слабые.

Детская душа с этой точки зрения – это душа взрослых в миниатюре, это ранняя стадия в ее развитии». Такой подход учёный определяет как биологический в понимании детства, не позволяющий раскрыть его своеобразие и задачи. Разделяя взгляды К.Гросса, В.В.Зеньковский утверждает, что «...мы не потому играем, что мы

дети, но для того и дано нам детство, чтобы мы играли. Функция детства согласно этой формуле заключается в том, чтобы дать развиться ребёнку, не входя в прямое общение с действительностью, но в то же время не удаляя его вполне от действительности. Игры и являются той формой активности, в которой лучше всего разрешаются задачи детства, не уводя от реальности, они ослабевают прямое с ней взаимодействие путем введения в игру работы фантазии».

Отсюда очевидно, что психическим корнем детской игры является эмоциональная сфера, а сама игра выступает посредником телесного и психического выражения чувства. «Игра служит прежде всего запросам чувства...» – пишет В.В.Зеньковский. Итак, эта авторская концепция детства позволяет получить еще один ответ на вопрос: ради чего каждому из нас дано детство? Ради фантазии, а работа фантазии ради игры, а игра ради выражения нашей эмоциональной жизни, раскрытия и осознания чувства, а чувство ради души, в которой отражается истинный смысл нашего бытия, человеческого существования.

Таким образом, детство – уникальный этап в жизни человека, который является предметом исследования практически всех гуманитарных наук. Обзор существующих в современном научном пространстве концепций понимания детства позволяет сориентироваться в разных точках зрения, обрести собственную позицию по данному вопросу.

Ещё в 40-х годах прошлого века С.Л.Рубинштейн писал о том, что из учения о действительности, бытии выпадает человек. Он, очевидно, идёт только по ведомству исторического материализма – как носитель общественных отношений; как человек он – нигде. И с тех пор в дидактике ничего не изменилось – отражение субъективных компонентов человеческой культуры в содержании как общего, так и профессионального образования по-прежнему остается *tabula rasa*.

Поэтому важное значение имеет и то, как мы смотрим на самоопределение ученика в учебной деятельности. Отношения: «новый опыт – обучающийся». Если младенец слепо копирует действия взрослых, то уже где-то к трем годам у ребенка начинают проявляться задатки, развиваться те или иные способности, появляется избирательность действий, в том числе – в учебной деятельности: «хочу - не хочу», «нравится - не нравится» и т.д.

Самоопределение индивида в широком смысле рассматривается как основанный на свободном волеизъявлении выбор жизненного пути, своего места в обществе, образа жизни и видов деятельности,

а также линии поведения в проблемных и конфликтных ситуациях. Важнейшее значение для организации учебной деятельности имеет самоопределение обучающегося в ней. Самоопределение стоит в одном ряду среди других понятий «Я-концепции»: самоопределение; самообучение; самосозидание; самоконтроль; саморегуляция; саморазвитие; самооценка; самопознание; самопроектирование; самовоспитание; самосознание; самокоррекция; самосовершенствование; самореализация; самоорганизация; самоуправление; самоформирование; самодисциплина.

Таким образом, одним из возможных решений этой проблемы – отражения субъективных компонентов человеческой культуры в содержании образования – является широко распространяющийся сегодня в образовательной среде так называемый компетентностный подход. Этот подход основан на концепции компетенций как основе формирования у обучающихся способностей решать важные практические задачи и воспитания личности в целом. Предполагается, что «компетентность» – это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных обучающимся учебном и жизненным опыте, его ценностях и склонностях.

3.2. Основные концепции и парадигмы учебной деятельности

Известно, что в центре учебной деятельности стоит личность (ребёнка – в детском саду, ученика – в школе, студента – в вузе и, конечно, педагога – в системе непрерывного образования).

Сложность изучения личности определяется не только многогранностью ее феноменологии, но прежде всего тем, что в отличие от других явлений реальности личности входит мир не только как объект, но и как субъект. На не удовлетворенность только лишь структурного подхода к личности указывают многие отечественные психологи. Так, К.А.Абульханова-Славская писала, что попытки чисто структурного подхода к личности, статистические методы ее познания сегодня все более обнаруживают свою неудовлетворенность. Они не могут дать ответа на основной вопрос - вопрос о развитии личности. Какие бы структуры не имелись в виду, какие бы их варианты и комбинации не предлагались, личность неизбежно здесь выступает как совокупность "факторов", "сторон", "уровней" и т.д., из которых не выводимо ее движение, а тем более развитие, совершенствование (Абульханова-Славская К.А., 1981).

Уязвимость объективного подхода во многом объясняется тем, что в качестве исходной информации для описания особенностей личности здесь используются либо ответы испытуемого на вопросы тестов, либо результаты регистрации поведения человека в повседневной жизни, либо объективное измерение поведения без обращения к самооценкам или оценкам экспертов.

Регистрация поведения человека без обращения к его внутреннему миру, к его мотивам, смыслам и ценностям, также представляется недостаточной и односторонней.

Субъективное, "внутреннее" часто не только не учитывается, но и выступает помехой в экспериментальных исследованиях объективной ориентации.

Субъектный подход является методологическим достижением и достоянием отечественной психологии. Его возникновение и развитие было обусловлено идейной борьбой отечественных психологов с функционализмом, когнитивизмом, бихевиоризмом, структурализмом. Все эти направления с большей или меньшей степенью очевидности подразумевают «постулат непосредственности» - концептуальное положение, согласно которому внутренняя и внешняя активность человека напрямую детерминируется воздействиями окружающей среды или отдельными психическими функциями. С точки зрения «постулата непосредственности» управляющая человеческой активностью сила «делегировается» отдельным психическим функциям и структурам, стимулам внешней и внутренней среды. В настоящее время субъектный подход противостоит также кибернетизму в психологии.

Кибернетические модели сознания на новом уровне возрождают «постулат непосредственности» и преподносят способность человека к саморегуляции как следствие самоорганизации информационных процессов. Тем самым активность человека отдается во власть внешних детерминант, психических функций и информационных процессов сознания. Напротив, в контексте субъектного подхода утверждается, что не человек принадлежит психическим структурам и процессам, а наоборот, психические процессы и структуры принадлежат человеку; не стимулы среды властвуют над человеческой активностью, а человеческая активность господствует над средой. В этой связи субъектный подход может рассматриваться как концептуальная оппозиция «постулату непосредственности». В нём преодолевается ограниченность данного положения и раскрывается способность человека к самодетерминации, самоопределению, саморазвитию.

Логическое развитие субъектный подход получает в исследованиях человека как субъекта познания, общения и предметной деятельности, а логическое завершение – в изучении человека в роли субъекта жизненного пути. Гуманистическая трактовка человека как субъекта противостоит пониманию его как пассивного существа, отвечающего на внешние воздействия (стимулы) лишь системой реакций, являющегося «винтиком» государственно-производственной машины, элементом производительных сил, продуктом (т.е. только объектом) развития общества.

Разработка понятия «субъект» в психологии велась в двух направлениях: 1) обоснование понятия «субъект деятельности» 2) сопоставление понятий «личность» и «субъект».

Повышение качества образования за последние несколько десятилетий обозначило широкий круг проблем, решить которые не представляется возможным заменой традиционной парадигмы на какую-либо другую. Задавая определенное восприятие мира, парадигма обозначает круг существующих и решаемых проблем; выходящие же за рамки указанного круга вопросы и проблемы не рассматриваются сторонниками данной парадигмы; следовательно, в рамках какой-либо одной принятой парадигмы едва ли возможно эффективное решение такой комплексной проблемы, как качество образования. Следовательно, можно предположить, что для повышения качества современного образования возможно одновременное использование нескольких педагогических парадигм, каждая из которых была бы ориентирована на решение определенных, свойственных только данной парадигме, проблем.

В этой связи возможно говорить о влиянии **полипарадигмальности** на повышение качества образования в вузе, хотя в области педагогических исследований на настоящий момент отмечается недостаточная теоретическая разработанность полипарадигмального подхода, в особенности в стратегии развития высшего образования. И всё же за последние несколько лет рядом учёных (В.И.Андреев, С.В.Белова, Т.И.Власова, О.С.Газман, И.А.Колесникова, О.Г.Старикова, Г.Б.Корнетов, В.Я.Пилиповский, О.Г.Прикот, И.Г.Фомичева, Е.Н.Шиянов и другие) отмечается перспективность полипарадигмальности для улучшения практических результатов в осуществлении педагогических процессов.

Таким образом, в современной педагогике смена парадигм, а также противопоставление различных педагогических систем не являются обязательными. Большинство современных учёных допускают одновременное существование нескольких парадигм в одних и тех же условиях образования, возможно, при доминирующей роли

одной из них на конкретном этапе. Таким образом, в качестве основной стратегии развития образования предполагается гармонизация образовательных парадигм. Вследствие необходимости решать ориентированные на установки различных парадигм задачи развития личности, многими учёными допускается замена универсальной и единственной парадигмы несколькими образовательными подходами. Тем самым снимается вопрос о противопоставлении и смене образовательных парадигм, а основное внимание уделяется их сочетанию и взаимодополнению. Грамотное восприятие полипарадигмальности образования как педагогами, так и учащимися, а также осознание комплексного характера полипарадигмального подхода могли бы обеспечить выход отечественного образования на более качественный уровень.

Полипарадигмальность может характеризовать методологическую культуру современного педагога.

3.3. Методологическая культура современного педагога

Среди компонентов методологической культуры учителя сейчас выделяют:

- *гностический* (специальные знания о способах и источниках получения научной информации),
- *мотивационный* (готовность и стремление к самостоятельной исследовательской деятельности),
- *практически-действенный* (овладение исследовательскими умениями и навыками).

Вместе с тем, методологическую культуру педагога можно охарактеризовать также исходя из смысловых оттенков входящих в данное понятие категорий – «методология» и «культура», тогда методологическая культура будет выступать как высокий уровень владения педагогом методами научного познания, высокий уровень овладения приемами, правилами и нормами научной деятельности, выражающийся в умении на основе выбранной методологии точно формулировать задачи, выбирать соответствующие пути их решения, получать обоснованные выводы и осознанно пользоваться этими выводами на практике.

Основными *признаками методологической культуры* выступают:

- понимание процедур, «закрепленных» за категориями философии и за основными понятиями, образующими концептуальный каркас педагогической науки;

- осознание понятий образования как ступеней восхождения от абстрактного к конкретному;
- установка на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности;
- направленность мышления педагога на генезис педагогических форм и их «целостнообразующие» свойства;
- потребность воспроизводить практику образования в понятийно-терминологической системе педагогики;
- стремление выявить единство и преемственность педагогического знания в его историческом развитии;
- критическое отношение к «самоочевидным» положениям, к аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания;
- рефлексия по поводу предпосылок, процесса и результатов собственной познавательной деятельности, а также движения мысли других участников педагогического процесса;
- доказательное опровержение антинаучных позиций в области человекознания;
- понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики.

Таким образом, овладевая методологией, учитель начинает мыслить её принципами, и в этом отношении его мышление становится «принципиальным», отличающимся надситуативной активностью. Педагог, обладающий методологической культурой, отличается научным мышлением, творческой рефлексией и саморефлексией, высокой степенью педагогического общения.

При этом необходимо отметить, что методологическая культура проявляется не только в знаниях, отдельных умениях и навыках, но и в стиле, логике мышления, в принятии продуктивных решений. Сформированная методологическая культура педагога определяет его позитивное отношение к науке как важнейшему средству диагностирования, прогнозирования и совершенствования педагогической практики.

Глава 4. ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ К НАУЧНОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ

4.1. Синергетическая методология и её принципы

Синергетика – это междисциплинарное научное направление, изучающее универсальные закономерности процессов самоорганизации, эволюции и кооперации (Тарасов В.Б., 2002). Её цель состоит в построении общей теории сложных систем, обладающих особыми свойствами. В отличие от простых, сложные системы имеют следующие основные характеристики:

- множество неоднородных компонентов;
- активность (целенаправленность) компонентов;
- множество различных, параллельно проявляющихся взаимосвязей между компонентами;
- семиотическая природа взаимосвязей;
- кооперативное повеление компонентов;
- открытость;
- распределенность;
- динамичность, обучаемость, эволюционный потенциал;
- неопределенность параметров среды.

Главные принципы синергетического подхода в современной науке таковы:

1. Принцип неаддитивности

Сложные системы формируются в результате кооперативных взаимодействий, приводящих к синергетическим (неаддитивным, нелинейным, резонансным) эффектам.

2. Принцип целостности

В сложных системах свойства целого не сводятся к свойствам составляющих его частей. С одной стороны, кооперативное взаимодействие элементов в сложной системе приводит к формированию новой системы с ранее неизвестными свойствами. С другой стороны, для определения свойств частей необходимо знать свойства целого.

3. Принцип дополнительности Н.Бора

В сложных системах возникает необходимость сочетания различных, ранее казавшихся несовместимыми, а ныне взаимодополняющих друг друга моделей и методов описания.

4. Принцип спонтанного возникновения И.Пригожина

В сложных системах возможны особые критические состояния, когда малейшие флуктуации могут внезапно привести к появлению новых структур, полностью отличающихся от обычных (в частности, это может вести к катастрофическим последствиям – эффекты «снежного кома» или эпидемии).

5. Принцип несовместимости Л.Заде

При росте сложности системы уменьшается возможность её точного описания вплоть до некоторого порога, за которым точность и релевантность информации становятся несовместимыми, взаимно исключающими характеристиками.

6. Принцип управления неопределённостями

В сложных системах требуется переход от борьбы с неопределённостями к управлению неопределённостями. Различные виды неопределённости должны преднамеренно вводиться в модель исследуемой системы, поскольку они служат фактором, благоприятствующим инновациям (системным мутациям).

7. Принцип незнания

Знания о сложных системах принципиально являются неполными, неточными и противоречивыми: они обычно формируются не на основе логически строгих понятий и суждений, а исходя из индивидуальных мнений и коллективных идей. Поэтому в подобных системах важную роль играет моделирование частичного знания и незнания.

8. Принцип множественности НЕ-факторов

При разработке сложных систем требуется принимать во внимание целую гамму НЕ-факторов знаний, где наряду с обычными НЕ-факторами (неопределённость, неточность, неполнота, недоопределённость, ...), следует учитывать и синергетические НЕ-факторы: нелинейность, неустойчивость, неравновесность, незамкнутость... Здесь нелинейность означает нарушение аддитивности в процессе развития системы, а неустойчивость связана с несохранением близости состояний системы в процессе её эволюции.

9. Принцип соответствия

Язык описания сложной системы должен соответствовать характеру располагаемой о ней информации (уровню знаний или неопределённости). Точные логико-математические, синтаксические модели не являются универсальным языком, также важны нестрогие, приближенные, семиотические модели и неформальные методы. Один и тот же объект может описываться семейством языков различной жёсткости.

10. Принцип разнообразия путей развития

Развитие сложной системы многовариантно и альтернативно, существует «спектр» путей её эволюции. Переломный критический момент неопределенности будущего развития сложной системы связан с наличием зон бифуркации – «разветвления» возможных путей эволюции системы. Рассуждения о сложных системах могут интерпретироваться в различных «возможных мирах», т.е. сложность предполагает объединение различных (и даже противоположных) логик. Переход от одной логики к другой отражает процесс становления системы, причем вид конкретной логики зависит от этапа эволюции системы и складывающейся ситуации.

11. Принцип единства и взаимопереходов порядка и хаоса

Эволюция сложной системы проходит через неустойчивость; хаос не только разрушителен, но и конструктивен. Организационное развитие сложных систем предполагает своего рода конъюнкцию порядка и хаоса.

12. Принцип колебательной (пульсирующей) эволюции

Процесс эволюции сложной системы носит не поступательный, а циклический или волновой характер: он сочетает в себе дивергентные (рост разнообразия) и конвергентные (свёртывание разнообразия) тенденции, фазы зарождения порядка и поддержания порядка. Открытые сложные системы пульсируют: дифференциация сменяется интеграцией, разбегание – сближением, ослабление связей – их усилением и т.п.

Таким образом, принципы синергетической методологии можно разбить на три группы: принципы сложности, принципы неопределенности и принципы эволюции.

4.2. Культурно-исторический подход Л.С.Выготского в современных педагогических концепциях

В современную парадигму методологических и концептуальных подходов органически вошла культурно-историческая концепция Л.С.Выготского.

Дело в том, что среди разнообразных подходов к проблеме происхождения и развития сознания человека доминировали два: «биологический» и «идеальный». С позиции идеального подхода человек имеет божественное происхождение. Согласно данной точке зрения, цель жизни каждого человека – «осуществить замысел божий» (христианский подход), выразить часть «объективного духа» (Гегель) и т.д. Душа человека, его психика божественна, неизмерима и непознаваема. С «биологической» точки зрения человек имеет

естественное происхождение и является частью живой природы, поэтому его психическую жизнь можно описать теми же понятиями, что и психическую жизнь животных. К числу ярчайших представителей этой позиции может быть отнесен И.П.Павлов, обнаруживший, что законы высшей нервной деятельности одинаковы как для животных, так и для человека.

Л.С.Выготский решил эту проблему по-другому. Он показал, что человек обладает особым видом психических функций, которые полностью отсутствуют у животных. Эти функции, названные Л.С.Выготским высшими психическими функциями, составляют высший уровень психики человека, обобщенно называемый сознанием. Они формируются в ходе социальных взаимодействий. Иными словами, Л.С.Выготский утверждал, что высшие психические функции человека, или сознание, имеют социальную природу. При этом под высшими психическими функциями подразумеваются: произвольная память, произвольное внимание, логическое мышление и др.

В концепции Л.С.Выготского можно выделить три составные части.

Первую часть можно назвать «Человек и природа». Её основное содержание можно сформулировать в виде двух тезисов. Первый – тезис о том, что при переходе от животных к человеку произошло кардинальное изменение отношений субъекта к среде. На протяжении всего существования животного мира среда действовала на животное, видоизменяя его и заставляя приспосабливаться к себе. С появлением человека наблюдается противоположный процесс: человек действует на природу и видоизменяет ее. Второй тезис объясняет существование механизмов изменения природы со стороны человека. Этот механизм заключается в создании орудий труда, в развитии материального производства.

Вторая часть концепции Л.С.Выготского может быть названа «Человек и его собственная психика». Она содержит также два положения. Первое положение заключается в том, что овладение природой не прошло бесследно для человека, он научился овладевать собственной психикой, у него появились высшие психические функции, выражающиеся в формах произвольной деятельности. Под высшими психическими функциями Л.С.Выготский понимал способность человека заставить себя запомнить некоторый материал, обратить внимание на какой-либо предмет, организовать свою умственную деятельность.

Современная концепция детства базируется на теоретических положениях Л.С.Выготского и определяет содержательную основу ФГОС дошкольного образования.

Детство как самостоятельное понятие образовалось только к началу XVIII века. Предшествующий ему XVII век понимал детство как период незрелости, своеобразное отклонение от нормы, под которой понималась взрослость. Ребёнок, начавший ходить в школу и приступивший к обучению, тут же становился взрослым и им закономерно считался.

В истории существовало шесть типов отношения взрослых к детству:

- ♦ первобытный инфантицид;
- ♦ бросание взрослыми детей;
- ♦ восприятие детей как материала, пригодного для любых взрослых преобразований детской природы;
- ♦ преувеличение роли правильно организованного воспитания в эпоху Просвещения;
- ♦ социализация ребенка из «верхов» и «низов» общества XIX века;
- ♦ помощь и поддержка детства при сохранении индивидуальности ребенка во второй половине — конце XX века.

Почему же так важно знать современные концепции самооценности детства и их роль в решении задач воспитания и развития ребенка- дошкольника? Постигание смысла феномена детства и его самооценности, то есть понимание того, ради чего каждому человеку дано детство, — важнейшая задача для педагога. Ее решение позволяет обрести смысл и индивидуальный стиль профессионально-педагогической деятельности, определить приоритетные задачи воспитания и развития дошкольника, ценностные основания педагогического взаимодействия с ребенком.

Анализ авторских концепций детства позволяет:

- ♦ определиться в понимании феномена детства и его самооценности, то есть ответить на вопрос: ради чего каждому человеку дается детство?;
- ♦ выбрать наиболее привлекательную интерпретацию детства и в соответствии с ней оформить смысл и стиль предстоящей или реальной профессионально-педагогической деятельности.

4.3. Сущность детства и развивающее обучение

Сущность детства рассматривалась и в исследованиях современных учёных. Как правило, они рассматривали детство с точки зрения развивающего обучения.

В исследованиях **Д.И.Фельдштейна** детство рассматривается как особое явление социального мира, которое автор определяет функционально, содержательно и сущностно. Функционально детство – это объективно необходимое состояние в динамической системе общества, состояние процесса вызревания подрастающего поколения к воспроизводству будущего общества.

Содержательно детство – это процесс постоянного физического роста, накопления психических новообразований, освоения социального пространства, рефлексии всех отношений в этом пространстве, определения в нём себя, собственной самоорганизации, которая происходит в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах ребенка со взрослым сообществом и другими детьми.

Сущностно детство представляет собой особое состояние социального развития, когда биологические закономерности, связанные с возрастными изменениями ребенка, в значительной степени проявляют свое действие, «подчиняясь» во все большей степени регулирующему и определяющему действию социального.

Ш.А.Амонашвили определяет детство как безграничность и неповторимость, как особую миссию для себя и для людей. Ребёнок со своей миссией – это значит, что каждый ребёнок есть неповторимость и наделен от Природы особым, тоже неповторимым, сочетанием возможностей, способностей. Есть и общие для всех возможности и способности, но есть и своя изюминка у каждого.

В концепции **В.Т.Кудрявцева** уникальность человеческого детства заключается в особом его месте в социокультурной системе. Именно детство, по мнению ученого, определяет бытие культурного целого и судьбу отдельного индивида. Следуя утверждению В.И.Вернадского, называвшего детство «планетным явлением», исследователь рассматривает детство как «макрокосмологию», а не «развивающую производную» от «развивающегося социума».

Ценность детства, по мнению В.Т.Кудрявцева, заключается в развивающей взаимодетерминации культуры и детства как сферы самой культуры. Отсюда можно вывести две ведущие взаимодополняющие задачи, которые решает ребенок, – культуроосвоение и культуросозидание. Эти же задачи решает и взрослый, поддерживающий и обогащающий уникальный опыт взаимодействия ребенка с культурой.

Результатом их решения для детей и для педагога будет субкультура детства. Рассматривая природу культуры детства, **М.С.Каган** обнаруживает в ней своего рода два слоя. Один из них – непосредственно субкультура детства: среда, окружение, культурные формы, создаваемые взрослыми для ребенка. Второй – проявление детской субкультуры, то есть формы собственной деятельности ребёнка. В связи с этим детская субкультура в широком смысле – это всё, что создано человеческим обществом для детей и детьми. В более узком – это смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития.

Содержанием детской субкультуры становятся: игры, фольклор, детский правовой кодекс, юмор, магия и мифотворчество, религиозные представления, философствование, словотворчество, эстетические представления детей. Таким образом, детство — это целый мир, в котором наиболее остро, ярко и «по-справедливому», «по-правдивому» функционируют нормы, правила, законы, ценности, которые дети демонстрируют взрослым посредством знаков, символов, слов, эмоционально-речевых восклицаний, воспоминаний и переживаний прошлого и настоящего, размышлений, надежд и чувств.

Д.Б.Эльконин рассматривал природу детства тоже в контексте конкретно-исторических условий, которые определяют развитие, закономерности, своеобразие и характер изменений детства человека. Рассматривая детство как социально-психологическое явление в жизнедеятельности человека, учёный определяет его как необходимое условие для приобретения личностью человеческих способов удовлетворения органических, социальных, духовных потребностей. Огромная потенциальная сила детства заключается в овладении ребёнком человеческой культурой. Овладеть духовными и практическими способами человеческих отношений к миру ребенок может только с помощью взрослых и во взаимосвязи с ними.

Таким образом, ценность феномена детства, по мнению **Д.Б.Эльконина**, заключается в присвоении богатств родовой культуры, посредством которого осуществляется развитие человека. Гипотезу о том, что обучение существенно влияет и определяет развитие человека была выдвинута **Л.С.Выготским**.

Л.С.Выготский предполагал, что у столь значительного феномена, каким является развитие, не может не быть закономерных оснований. И он нашел их в историческом сопряжении общественного и индивидуального сознания. Развитие происходит внутри взаимоотношений, в процессе усвоения обобщенного опыта, зафиксирован-

ного в системе научных понятий и способах действий. Л.С.Выготский вместе с группой коллег выработали концепцию развивающего обучения, суть которой составляла идея о том, что психическое развитие личности осуществляется при реальном и неизбежном влиянии обучения и воспитания. В основе развивающего обучения используется механизм, позволяющий подвести обучаемых к теоретическим обобщениям, используемым в дальнейшей работе, как для решения частных практических задач, так и для «вращения» более объемных обобщений.

Концепция развивающего обучения

В настоящее время современная педагогическая наука и практика располагают несколькими теоретически обоснованными и экспериментально выверенными концепциями развивающего обучения. Мы обращаемся к технологиям развивающего обучения потому, что стержневой идеей, которая используется в процессе их применения, является идея об опережающем развитии мышления, которое становится как бы локомотивом, способным повести за собой умственное развитие учащегося в целом, обеспечить его готовностью самостоятельно использовать свой творческий потенциал. Наибольшую популярность получили системы **Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова** и **Л.В.Занкова**.

Технология развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова принципиально отличается от других тем, что акцент в ней делается на формировании теоретического мышления, под которым понимается словесно выраженное понимание человеком происхождения той или иной вещи, того или иного явления, понятия, умения проследить условия этого происхождения, выяснить, почему эти понятия, явления или вещи приобрели ту или иную форму, воспроизвести в своей деятельности процесс происхождения данной вещи. Эмпирическое же мышление принимает вещи такими, какие они есть в реальном мире.

Суть системы – получение теоретических знаний в их философско-логическом понимании. Значимым в этой системе обучения становятся не столько знания, сколько способы умственных действий, что достигается при воспроизводстве в учебной деятельности детей логики научного познания.

Основными принципами ее организации являются следующие:

- дедукция на основе содержательных обобщений;
- содержательный анализ;
- содержательное абстрагирование;
- теоретическое содержательное обобщение;
- восхождение от абстрактного к конкретному;

- содержательная рефлексия.

Л.В.Занков разработал новую дидактическую систему, способствующую общему психическому развитию школьников. Основными принципами, на основе которых выстраивалась его система, являются:

- обучение нужно вести на высоком уровне трудности;
- в обучении нужно добиваться того, чтобы ведущую роль играли теоретические знания;
- продвижение в изучении материала обеспечивается быстрыми темпами;
- в процессе обучения школьники должны сами осознавать ход умственных действий;
- необходимо добиваться включения в обучение эмоциональной сферы;
- в ходе работы с детьми преподаватель должен обращать внимание на развитие каждого учащегося данного класса.

Система Л.В.Занкова оказывает явно положительное влияние на развитие детей в сфере мышления, наблюдательности и практического действия. Она акцентирует внимание учителя на главных параметрах развития школьников: на их умении мыслить, наблюдать, практически действовать.

Остановимся поподробнее на подходе к организации развивающего обучения, поскольку этот подход является основным в процессе формирования технического мышления.

Для достижения в процессе обучения желаемого уровня развития учащегося нужно понимание учителем особенностей развивающего обучения и овладение им специальными средствами для организации продуманной и целенаправленной работы. На основе теоретических изысканий в области развивающего обучения возникла принципиально новая методика, предназначенная для развития самой важной характеристики человека – интеллекта.

Методика развивающего обучения – это система качественно новых знаний, предполагающих принципиально иное построение учебной деятельности. Сегодня доказано, что эта методика способна обеспечить все потребности массовой педагогической практики и с успехом может быть применена в учебных заведениях разных типов.

Технологическое обеспечение развивающего обучения для учащихся различных возрастных групп при обучении гуманитарным и политехническим дисциплинам становится одной из приоритетных задач науки и практики.

Суть концепции развивающего обучения заключается в создании условий, когда развитие школьника превращается в главную задачу как для учителя, так и для самого ученика.

Традиционная система обучения решает прагматические, строго определенные задачи – получение знаний, формирование умений, навыков. Развивающая система обучения способствует именно развитию. Она обеспечивает такое построение системы обучения, при которой усвоение содержания учебного материала, воспитание культуры и развитие интеллекта являются единым процессом. Естественно, при этом не снимается вопрос усвоения знаний, но в данном случае – это средство достижения основной цели.

Таким образом, под развивающим обучением можно понимать способ организации обучения, содержание, методы и формы которого прямо ориентированы на всестороннее развитие ребенка.

В разработку **концепции проблемного обучения** свой вклад внесли как педагоги (И.Я.Лернер, М.И.Махмутов и др.), так и психологи (Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкин и др.). Суть проблемного обучения заключается в том, что при его реализации знания учащимся не даются в готовом виде, а усваиваются ими в процессе активной познавательной деятельности, в условиях особой проблемной ситуации. В проблемном обучении процесс усвоения знаний учащимися воспроизводит существенные моменты научного поиска, актуализирует у них познавательный интерес и творческую самостоятельность.

По определению **А.М.Матюшкина** (1927-2004), проблемная ситуация характеризует психическое состояние субъекта (ученика), возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способе действия с предметом или об условиях выполнения действия. Основным условием принятия проблемной ситуации является наличие у субъекта потребности в раскрываемом новом отношении, свойстве или способе действия. При организации процесса усвоения знаний необходимо прежде всего создать условия, вызывающие познавательную потребность у ребенка. Только при этом условии процесс усвоения знаний будет происходить в соответствии с основной закономерностью усвоения – как удовлетворение возникшей познавательной потребности. Такая потребность может определяться как непосредственными практическими условиями выполнения действия, так и более широкими (общественными) обстоятельствами.

Таким образом, основу проблемного обучения составляет *проблемная ситуация*. Проблемными называются ситуации, которые вызывают необходимость овладения новыми, ранее неизвестными

способами поведения и мышления. В этом смысле открытие нового свойственно и учёному, и ребёнку, но учёный делает это в результате исследования, а ребёнок – в процессе обучения при создании для него проблемных ситуаций. Проблемная ситуация в обучении – это учебно-познавательное задание, которое характеризуется противоречием между имеющимися у учащихся знаниями, способами действия и предъявляемым в задании требованием.

Концепции проектного, интерактивного, концентрированного обучения

Основные принципы **проектного** обучения:

1. Принцип проблемности;
2. Принцип коммуникативности;
3. Принцип ситуативной обусловленности;
4. Принцип автономности.
5. Принцип системности, интегративности.
6. Принцип активности, самостоятельности и самостоятельности.

Ограничения в использовании:

- низкая мотивация учителей к использованию проектного обучения;
- низкая мотивация учащихся к участию в проекте;
- недостаточный уровень сформированности у школьников умений исследовательской деятельности;
- нечеткость определения критериев оценки отслеживания результатов работы над проектом.

Концепция интерактивного обучения (М.В.Кларин, А.А.Вербицкий, Ю.С.Тюников и др.)

Целевая ориентация: создание условий для самореализации личности, проявления инициативы учащихся, самостоятельного решения проблем, сбора новых данных.

Основная идея: концепция интерактивного обучения основана на явлении интеракции (от англ. *interaction* – взаимодействие, воздействие друг на друга). В процессе обучения происходит межличностное познавательное общение и взаимодействие всех его субъектов. Учебное окружение, или учебная среда, выступает здесь как реальность, в которой участники находят для себя область осваиваемого опыта. Опыт учащихся служит главным источником учебного познания. В процессе такого обучения учащиеся выступают не пассивными обучаемыми, а активными деятелями, полноправными участниками процесса, их опыт не менее важен, чем опыт ведущего, который не дает готовых знаний, а побуждает к самостоятельному поиску. Каждому ученику предоставляется возможность найти свой способ решения. Дети – соавторы учителя в создании урока.

Адекватной, с точки зрения сторонников этой концепции, и наиболее часто применяемой моделью такого обучения является учебная игра. А.А.Вербицким, М.В.Кларинами, Ю.С.Тюнниковым и др. изучены образовательные возможности игры, применяемой в процессе обучения: игры предоставляют педагогу возможности, связанные с воспроизведением результатов обучения (знаний, умений и навыков), их применением, отработкой и тренировкой, учетом индивидуальных различий, вовлечением в игру учащихся с различными уровнями обученности. Вместе с тем игры несут в себе возможности значительного эмоционально-личностного воздействия, формирования коммуникативных умений и навыков, ценностных отношений.

Основные принципы интерактивного обучения:

1. Активность, самостоятельность и самостоятельность;
2. Открытость и доступность игры;
3. Динамичность;
4. Занимательность и эмоциональность;
5. Моделирование;
6. Состязательность и соревнование;
7. Достоверность и повторяемость игры;
8. Проблемность.

Формы и методы обучения: разыгрывание ролей, анализ конкретных ситуаций, игровое проектирование, дидактические (деловые и учебные) игры. Меняется роль учителя, он выступает в роли консультанта.

Ограничения в использовании: не все содержание учебного материала можно «положить» на игру; соблюдение чувства меры во избежание эмоциональных перегрузок.

Концепция концентрированного обучения (Г.И.Ибрагимов, А.А.Остапенко)

Целевая ориентация: создание оптимальных условий для учета и реализации психологических особенностей человеческого восприятия; сосредоточение внимания педагогов и учащихся на более глубоком изучении каждого предмета.

Основная идея: повышение качества обучения и воспитания учащихся через создание оптимальной организационной структуры учебного процесса за счет объединения занятий в блоки, сокращения числа параллельно изучаемых дисциплин в течение учебного дня, недели, сближение обучения с естественными психологическими особенностями человеческого восприятия.

Выделяются три базовые модели организации концентрированного обучения.

Первая модель предполагает изучение в течение определенного времени одного основного предмета. Продолжительность «погружения» в предмет определяется особенностями содержания и логики усвоения его учащимися, общим числом отводимых на изучение дисциплины часов, наличием материально-технической базы. Вторая модель концентрированного обучения предполагает укрупнение только одной единицы – учебного дня, сокращение количества изучаемых предметов, до одного – двух. Однако, число дисциплин сохраняется в соответствии с учебным планом и графиком его прохождения. Основной организационной единицей при этой модели становится учебный блок. Учебный день состоит из двух – трёх блоков, а блок включает в себя последовательность основных форм организации обучения; лекция – самостоятельная работа учащихся – практическое занятие – зачет. Третья модель концентрированного обучения предполагает одновременное и параллельное изучение не более двух – трёх дисциплин, образующих модуль. При объединении предметов в модуль следует руководствоваться принципами преемственности, межпредметных связей, чередования словесно-знаковых с образно-эмоциональными предметами.

Основные принципы концентрированного обучения: непрерывность процесса познания и целостность (начиная с первичного восприятия и кончая формированием умений); единовременная продолжительность изучения темы, раздела или всей учебной дисциплины, обеспечивающая их прочное усвоение; сокращение числа одновременно изучаемых дисциплин; ориентация учебного процесса на развитие самостоятельности, ответственности, творческой активности учащегося; вариативность и комплексность применяемых форм и методов обучения, адекватных целям и содержанию учебного материала и учитывающих особенности динамики работоспособности учащихся и педагогов; сотрудничество педагогов и учащихся, учащихся между собой.

Преимущества: во-первых, при такой организации обучения обеспечивается углубленное и прочное усвоение учащимися целостных, завершенных блоков изучаемого материала. Становится возможным дифференциация и индивидуализация обучения, его связь с будущей профессией. Во-вторых, так как доминантное содержание деятельности при концентрированном обучении не меняется, то создается длительная установка на изучение предмета, что благотворно влияет на мотивацию учения.

Ограничения: необходимость существенного пересмотра учебных планов, расписаний занятий и т.д.; высокие требования к профессионализму педагогов.

Компетентностный подход позволяет, в частности, совершенно по-другому строить цели и содержание образования. Так, например, А.В.Баранников так формулирует содержание так называемых «ключевых компетенций»:

- учебные компетенции - организовывать процесс учения и выбирать собственную траекторию образования; решать учебные и самообразовательные проблемы; извлекать выгоду (пользу) из образовательного опыта;

- исследовательские компетенции: находить и обрабатывать информацию; использовать различные источники данных; работать с документами и т.д.;

- коммуникативные компетенции: выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей; дискутировать и защищать свою точку зрения; понимать, говорить, читать и писать на нескольких языках; выступать публично; литературно выражать свои мысли и т.д.

Точно так же могут выстраиваться профессиональные компетенции:

- анализ трудового и технологического процессов;
- создание профессионально значимой информации;
- прогнозирование развития технологических, производственных, кадровых и других событий;
- способность принятия ответственности и т.д.

Еще одно направление реализации компетентностного подхода – это обучение так называемым базисным квалификациям. Между общим и профессиональным образованием начинает вырастать все более мощный слой образовательных компонентов, которые нельзя отнести ни к общему образованию, ни к собственно профессиональному. Эти компоненты необходимы сегодня в любой трудовой деятельности. Они получили условное название «базисных квалификаций». Это владение «сквозными» умениями: работы на компьютерах, пользования базами и банками данных, это знание и понимание экологии, экономики и бизнеса, финансовые знания, коммерческая смекалка, умения трансфера технологий (переноса технологий из одних областей в другие), навыки маркетинга и сбыта, правовые знания, знания патентнолицензионной сферы, умения защиты интеллектуальной собственности, знание нормативных условий функционирования предприятий различных форм собственности, умения презентации технологий и продукции, знания профессиональной терминологии, иностранных языков. Кроме того, сюда следует добавить санитарно-медицинские знания, знания принципов существования в условиях конкуренции и возможной безработицы, психоло-

гическую готовность к смене профессии и сферы деятельности и т.д.

К общему образованию обучение этим базисным квалификациям не отнесешь, поскольку сформировать умения пользования базами и банками данных, трансфера технологий и т.п. можно только лишь в процессе какой-либо конкретной профессиональной (учебно-профессиональной) деятельности. В то же время, базисные квалификации - это «сквозные» знания и умения, необходимые для работы повсюду и по любой профессии. Возможно, это как раз область политехнического образования, в «новом звучании», в «новой редакции».

Таким образом, концептуальная проблема – проблема полноты отражения содержания человеческой культуры в содержании образования – требует принципиально иных подходов и серьезнейших научных исследований.

Глава 5. МЕТОДЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И КВАЛИМЕТРИЯ

5.1. Методы научного исследования

С объектом и предметом науки тесно связан и ее **метод** (от греч. *methodos* – путь, прослеживание). Под методом понимается совокупность определенных правил, приемов, норм практического и теоретического освоения действительности. Совокупность этих методов иногда упрощённо называют **методологией**.

Один из выдающихся специалистов в области научной методологии английский мыслитель XVII в. **Ф.Бэкон**, подчёркивая исключительное значение выбора правильных методов исследовательской работы, справедливо отмечал, что путник на костылях, идущий прямой дорогой, достигнет цели быстрее здорового, но идущего кривой дорогой. **Р.Декарт**, выдающийся французский учёный, говорил, что наука, не опирающаяся на правильный метод, подобна городу, построенному без плана.

Объект, предмет и метод любой науки тесно связаны между собой. Метод науки как бы «возвращает» нас к ее объекту, углубляет его понимание. Метод, отмечал **Г.Гегель**, есть не внешняя форма, а душа и понятие содержания. Методология базируется на уже полученных так или иначе результатах исследования некоторой сферы реальности.

Уже в древности люди использовали в процессе взаимоотношений с внешней средой какую-то методологию. Универсальным методом, с помощью которого хотели решить все проблемы, был, по-видимому, метод проб и ошибок, который сегодня называют иронично «методом тыка». Ясно, что его успешность в огромной степени зависит от количества и разнообразия проб: чем больше мы делаем попыток, тем более вероятно, что одна из них окажется наиболее удачной.

По мнению известного английского специалиста по методологии науки **К.Поппера**, любой из современных методов научного познания мы можем охарактеризовать как частный случай древнейшего метода проб и ошибок.

Вычленение методологических проблем в специальную область произошло в связи с возрастанием в социальной деятельности роли умственных операций и возникновением на этой основе необходимости овладения всеми работниками умственного труда, особенно преподавателями и учеными, наиболее эффективными методами работы. Методология разрабатывает систему основных правил познания и практической деятельности в их соотношении со свойствами объективной действительности.

Опираясь на эту систему, педагогическая наука использует исследовательские методы трех уровней:

- **общенаучные методы**, к которым обычно относят такие, как:
- **метод детерминизма**, предусматривающий необходимость исследования всех явлений действительности с точки зрения их обусловленности действием тех или иных причин;
- **метод системности**, требующий трактовки всех явлений как внутренне связанных компонентов целостной системы, природной, социальной, образовательной, психической;
- **метод развития, или диалектический метод**, признающий непрерывность изменения, преобразования и развития всех предметов и явлений действительности, их переход от одних форм к другим;
- **эмпирический метод** предполагает необходимость сбора, накопления, фиксации фактов в качестве важнейшей начальной ступени научного познания;
- **рациональный метод** направлен на создание общих объяснительных схем, интерпретацию собранных фактов;
- **методы смежных с педагогикой наук**, таких, как психология, социология и др., в которых широко используются исследовательские методы **наблюдения, анкетирования, тестирования, интервьюирования и т.п.**

▪ **собственно педагогические методы**, обусловленные спецификой науки об образовании, ее объекта и предмета.

В конкретной ситуации ученый определяет ту или иную совокупность исследовательских методов, причем их соотношение определяется спецификой объекта педагогического исследования. Задача ученого-педагога в каждом отдельном случае состоит в том, чтобы использовать такое сочетание методов, которое позволило бы получить разносторонние сведения о развитии личности, группы или другого объекта воспитания.

Наиболее распространенными в практике специализированного научно-педагогического исследования являются следующие методы.

Исследование и обобщение педагогического опыта преподавателей вузов и учителей школ, направленное на анализ состояния практики, выявление как передового, так и отрицательного опыта, ошибок и недостатков.

Большую роль в обобщении педагогического опыта играет **метод наблюдения**, представляющий собой целенаправленный и планомерный процесс сбора информации, например, путем посещения учебных занятий, анализа их методики и содержания. В итоге наблюдений, их многократных повторений, проверок формулируются теоретические концепции, объясняющие те или иные педагогические явления.

Под **методом экспертных оценок** понимается комплекс процедур, направленных на получение информации от опытных преподавателей, ее последующего анализа и выбора соответствующих решений. Этот метод особенно эффективен при изучении сложных педагогических процессов, например, при оценке тех или иных альтернативных проектов развития образовательных систем.

Между указанными методами исследования нет четких границ, все они тесно связаны между собой, дополняют друг друга, выступая в каждом конкретном исследовании в особой связи и соотношении.

Так, в фундаментальном педагогическом исследовании преобладают рациональные, теоретические методы, хотя применяется и метод эмпирический, экспериментальный. В прикладных педагогических исследованиях на первый план выступают эмпирические методы. Поскольку образовательный процесс представляет собой сложную многоплановую систему, его эффективное исследование может быть обеспечено только применением всей совокупности общенаучных и специфических, собственно педагогических методов исследования.

Изучение продуктов ученического творчества – домашних и классных работ по всем учебным предметам, сочинений, рефератов, отчетов, результатов эстетического и технического творчества. Большой интерес представляют и так называемые "продукты свободного времени", "хобби-занятий". Индивидуальные особенности учеников, наклонности и интересы, отношение к делу и своим обязанностям, уровень развития старательности, прилежания и других качеств, мотивы деятельности – это лишь небольшой перечень воспитательных аспектов, где можно с успехом применять этот метод. Он, как и все другие, требует тщательного планирования, корректного использования, умелого сочетания : наблюдениями и беседами.

К традиционным методам педагогических исследований относятся беседы. В беседах, диалогах, дискуссиях выявляются отношения людей, их чувства и намерения, оценки и позиции. Исследователи всех времен в беседах получали такую информацию, какую никакими другими способами получить невозможно. Педагогическая беседа как метод исследования отличается целенаправленными попытками исследователя проникнуть во внутренний мир собеседника, выявить причины тех или иных его поступков. Информацию о нравственных, мировоззренческих, политических и других взглядах испытуемых, их отношении к интересующим исследователя проблемам также получают с помощью бесед. Но беседы - очень сложный и не всегда надежный метод. Поэтому он применяется чаще всего как дополнительный для получения необходимых разъяснений и уточнений по поводу того, что не было достаточно ясным при наблюдении или использовании иных методов.

Чтобы повысить надежность результатов беседы и снять неизбежный оттенок субъективизма, используют специальные меры. К ним относятся:

- наличие четкого, продуманного с учетом особенностей личности собеседника и неуклонно проводимого в жизнь плана беседы;
- обсуждение интересующих исследователя вопросов в различных ракурсах и связях;
- варьирование вопросов, постановка их в удобной для собеседника форме;
- умение использовать ситуацию, находчивость в вопросах и ответах.

Искусству беседы нужно долго и терпеливо учиться. Ход беседы с согласия собеседника может записываться. Современные технические средства позволяют делать это и незаметно для испытуемых.

Разновидность беседы, ее новая модификация – интервьюирование, перенесенное в педагогику из социологии. Оно используется редко и не находит широкой поддержки среди исследователей. Интервьюирование обычно предполагает публичное обсуждение; исследователь придерживается заранее подготовленных вопросов, ставит их в определенной последовательности. Ответы готовятся заранее. Заранее подготовленные ответы не всегда бывают правдивы. Вспомним, что говорили древние: язык человеку дан не только для того, чтобы излагать свои мысли, но и для того, чтобы успешно их скрывать.

Таким образом, современная методология представляет исследователю большое количество методов. Одни из них имеют чисто педагогическую характеристику, другие – психологическую, третьи – социологическую.

5.2. Педагогический эксперимент как метод исследования

Слово "эксперимент" латинского происхождения и в переводе означает "опыт", "испытание". Педагогический эксперимент – это научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях. В отличие от методов, лишь регистрирующих то, что уже существует, эксперимент в педагогике имеет созидательный характер. Экспериментальным путем, например, пробивают дорогу в практику новые приемы, методы, формы, системы учебно-воспитательной деятельности.

Эксперимент – это, по сути, строго контролируемое педагогическое наблюдение, с той лишь разницей, что экспериментатор наблюдает процесс, который он сам целесообразно и планомерно осуществляет. Педагогический эксперимент может охватывать группу учеников, класс, школу или несколько школ. Осуществляются и очень широкие региональные эксперименты. Исследования могут быть длительными или краткосрочными в зависимости от темы и цели.

Педагогический эксперимент требует обоснования рабочей гипотезы, разработки исследуемого вопроса, составления детального плана проведения эксперимента, строгого соблюдения намеченного плана, точной фиксации результатов, тщательного анализа полученных данных, формулировки окончательных выводов. Научной гипотезе, т. е. предположению, подвергающемуся опытной проверке, принадлежит определяющая роль. Эксперимент замышляется и проводится для того, чтобы проверить возникшую гипотезу. Иссле-

дования "очищают" гипотезы, устраняют некоторые из них, корректируют другие. Исследование гипотезы - это форма перехода от наблюдения явлений к раскрытию законов их развития.

Надежность экспериментальных выводов прямо зависит от наблюдения условий эксперимента. Все факторы, кроме проверяемых, должны быть тщательно уравнены. Если, например, проверяется эффективность нового приема, то условия обучения, кроме проверяемого приема, необходимо сделать одинаковыми как в экспериментальном, так и в контрольном классе. Принимая во внимание множество влияющих на эффективность учебно-воспитательного процесса причин, соблюсти это требование на практике очень трудно.

Проводимые педагогами эксперименты многообразны. Их классифицируют по различным признакам – направленности, объектам исследования, месту и времени проведения и т.д.

В зависимости от цели, которую преследует эксперимент, различают:

- констатирующий эксперимент, при котором изучаются существующие педагогические явления;
- проверочный, уточняющий эксперимент, когда проверяется гипотеза, созданная в процессе осмысления проблемы;
- созидательный, преобразующий, формирующий эксперимент, в процессе которого конструируются новые педагогические явления.

Чаще всего выделенные виды эксперимента применяются не изолированно, а составляют неразрывную последовательность. Констатирующий эксперимент, называемый иногда также методом срезов, ориентирован обычно на установление фактического состояния исследуемого объекта, констатацию исходных или достигнутых параметров. Главная цель – зафиксировать реалии. Они будут исходными для преобразующего эксперимента, в котором обычно ставится цель создать и проверить эффективность новых методов, которые могут, по замыслу экспериментатора, повысить достигнутый уровень. Обычно для достижения устойчивого педагогического эффекта необходимы длительные созидательные усилия; рассчитывать на немедленное улучшение в воспитании и развитии обычно не приходится.

По месту проведения различают естественный и лабораторный педагогический эксперимент. Естественный представляет собой научно организованный опыт проверки выдвинутой гипотезы без нарушения учебно-воспитательного процесса. Такой вид эксперимента избирается в том случае, когда есть основания предполагать, что сущность нововведения необходимо проверять только в реальных

условиях и что ход и результаты эксперимента не вызовут нежелательных последствий. Объектами естественного эксперимента чаще всего становятся планы и программы, учебники и учебные пособия, приемы и методы обучения и воспитания, формы учебно-воспитательного процесса.

Среди модификаций естественного эксперимента выделяют параллельный и перекрестный эксперименты.

Если нужно проверить какой-либо частный вопрос или если для получения необходимых данных надо обеспечить особенно тщательное наблюдение за испытуемыми (иногда с применением специальной аппаратуры), эксперимент переносится в специально оборудованное помещение, в специально созданные исследовательские условия. Такой эксперимент называется лабораторным. В педагогических исследованиях он применяется нечасто. Конечно, естественный эксперимент ценнее лабораторного, так как он ближе к реальной действительности. Однако в связи с тем, что здесь берутся естественные факторы во всей их сложности, возможность избирательной и точной проверки роли каждого из них резко ухудшается. Приходится идти на дополнительные затраты и переносить исследование в лабораторию, чтобы влияние неконтролируемых факторов, побочных причин свести к минимуму.

Особое значение в эксперименте имеет педагогическое тестирование: оно позволяет фиксировать результаты педагогического эксперимента.

Слово "тест" в переводе с английского означает задачу, испытание. Тестирование – целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса. От других способов обследования тестирование отличается точностью, простотой, доступностью, возможностью автоматизации.

Тестирование – далеко не новый, но до последнего времени мало применяемый в отечественной педагогике метод исследования. Еще в 80-90-е гг. прошлого века исследователи начали изучать индивидуальные различия людей. Это привело к возникновению так называемого испытательного эксперимента – исследования с помощью тестов (А.Дальтон, А.Кеттел и др.). Применение тестов послужило толчком для развития психометрического метода, основы которого были заложены Б.Анри и А.Бине. Измерение школьных успехов, интеллектуального развития, степени сформированности многих других качеств с помощью тестов стало неотъемлемой частью широкой учебно-воспитательной практики. Психология, пре-

доставив педагогике инструмент для анализа, тесно с ней соединилась (отделить тестирование педагогическое от тестирования психологического иногда невозможно).

Если говорить о чисто педагогических аспектах тестирования, укажем прежде всего на использование тестов успеваемости. Широко применяются тесты элементарных умений, таких, как чтение, письмо, простейшие арифметические операции, а также различные тесты для диагностики уровня обученности – выявления степени усвоения знаний, умений по всем учебным предметам.

Обычно тестирование как метод исследования сливается с практическим тестированием текущей успеваемости, выявлением уровня обученностиTM, контролем качества усвоения учебного материала. Итоговый тест содержит большое число вопросов и предлагается после изучения крупного раздела учебной программы. Выделяются два вида тестов: скорости и мощности. По тестам скорости у испытуемого обычно не хватает времени ответить на все вопросы; по тестам мощности у каждого такая возможность есть. Но большинство тестов находится между этими крайностями. В отличие от тестов, задания тестового типа используются для текущего контроля и содержат небольшое количество вопросов. Обычно в таких заданиях от 5 до 10 вопросов.

5.3. Квалиметрические методы исследования

Квалиметрия (от лат. *qualis* – какой по качеству и *metros*) – междисциплинарная область, изучающая номенклатуру, показатели и методы количественной оценки качества продукции. Квалиметрические методы применяются и в педагогике, и психологии для проверки и оценки знаний, качества контрольных вопросов, построения различного рода шкал для измерения различных психологических характеристик личности (Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. - М., 2004. С. 25).

Специалисты отмечают, что вопросы, которые теперь относятся к области педагогической квалиметрии, решались всегда, но на качественном, неметрическом уровне, без использования современных количественных методов.

Отдельного рассмотрения заслуживает соотношение квалиметрии и аттестации учителей. Под последней понимают изучение педагогов с целью установления соответствия занимаемой должности и присвоения одной из квалификационных категорий. В Положении о порядке аттестации педагогов разъясняется, что аттестация педагогических работников учебно-воспитательных учреждений прово-

дится в соответствии с целью активизации творческой профессиональной деятельности, стимулирования непрерывного профессионального образования, повышения у педагогов мотивации качественного труда, профессиональной ответственности за результаты обучения и воспитания.

Аттестация учителей основывается на принципах демократичности, систематичности, коллегиальности, морального и материального поощрения, стимулирования непрерывного образования, гласности.

Квалификация служит механизмом обеспечения аттестации, дает для нее необходимый инструментарий, исследовательские средства.

Как диагностировать и измерить педагогический профессионализм?

Общий подход к установлению уровня педагогической квалификации основывается на выделении составных частей этой характеристики. Затем осуществляется диагностирование и оценивание каждой составляющей, выводится общий (интегрированный) показатель квалификации.

В зарубежной педагогике показателями педагогического мастерства выступают наиболее значимые и измеряемые характеристики педагогической деятельности, как, например, результаты обучения, исполнение педагогом своих должностных обязанностей, количество нарушений и конфликтов с учащимися, родителями, администрацией и т.д.

Этим же путем идут и отечественные исследователи квалиметрических проблем. Предложено несколько систем оценки профессиональных качеств педагога. С 20-х годов берёт начало традиционная система признаков педагогической квалификации:

- 1) идеологические характеристики педагога;
- 2) научно-теоретическая подготовленность;
- 3) методика преподавания предмета;
- 4) психолого-педагогическая культура;
- 5) общая культура.

Впоследствии наблюдается тенденция выделения все более конкретных составляющих педагогического профессионализма. Например, Н.Портнов выделял следующие критерии аттестации для педагогов Российской Федерации:

- 1) качество знаний обучаемых по предмету, их воспитанность;
- 2) запас фактических знаний по предмету;
- 3) умение пользоваться полученными знаниями (грамотно писать, решать задачи и т.п.);

4) понимание сущности процессов и явлений в природе и обществе;

5) степень самостоятельности учащихся, умение приобретать знания;

6) уровень знакомства учащихся с важнейшими машинами, механизмами, принципами их работы, подготовленность учащихся;

7) их отношение к делу, поведение в школе и вне школы, активность в общественно полезной трудовой деятельности, их эстетическая и физическая

Нетрудно заметить, что ни один из этих показателей не касается непосредственно педагога, но только лишь учащихся: мастерство педагога при таком подходе устанавливается опосредствованно, по обученное школьников. Подобный подход мог бы быть доказательным только при условии тщательного фиксирования начального (исходного) уровня обученности и воспитанности учащихся. Зафиксировав по завершении обучения конечное состояние и сопоставив его с исходным, мы действительно могли бы оценить вклад педагога в обученность и воспитанность обучаемых, а значит, и его профессионализм.

Но диагностика начального и конечного уровней в наших учебных заведениях пока не проводится, а поэтому и показатели педагогического профессионализма не «привязаны» к надежному основанию.

Известно также, что результаты обучения и воспитания зависят не только от учителя. Значительное влияние на них оказывают и другие известные факторы: вклад педагога в конечную результативность, по некоторым оценкам, не превышает этот вклад, очевидно и не может быть выше, хотя бы потому, что обученность лишь наполовину зависит от педагога. Поэтому устанавливать уровень профессионализма педагога по обученности одаренного или отстающего ученика нельзя. Что бы мы сказали о профессионализме врача, получившего безнадежного больного?

Понимая эти противоречия, исследователи ищут способы прямых измерений педагогического профессионализма. Для этого, в частности, увеличивается количество диагностируемых, чтобы максимально всесторонне охарактеризовать деятельность учителя. Дополнительно изучаются:

- работа учителя по повышению своей квалификации (закончил курс ИПК, прошел переподготовку и т.п.);
- качество уроков и внеклассной деятельности (подготовки и проведения);
- эмоциональность и занимательность воспитательных дел;

- умение осуществлять индивидуальный подход к учащимся в процессе обучения и воспитания;
- осуществление индивидуальной помощи семье в воспитании и перевоспитании детей.

Оценивая профессионализм и труд учителя, важно учитывать его личностные качества: добросовестность, педагогический талант, уважительное отношение к коллегам и обучаемым, трудолюбие, активность, терпимость к критике, личную дисциплинированность. Н.Портнов советовал учитывать отзывы родительского комитета, представителей общественности. Объективность оценок достигается двумя путями: там, где возможно, на основе документальных данных, а качество учебного процесса — экспертным путем, проведением контрольных работ, анализом уроков и внеклассных дел, осуществляемых квалифицированными специалистами и методистами.

Ни одна из педагогических проблем не вызывает столь острой реакции учительства, как проблема аттестации.

Интенсивно идут исследования деятельности учителя в США. В 1950 г. в Атлантик-Сити на ежегодном заседании Американской научно-педагогической ассоциации был образован Комитет по изучению критериев эффективной деятельности учителей. Комитет стал инициатором издания капитальных квалиметрических трудов, среди которых «Руководство по исследованию педагогической деятельности» (1971), «Энциклопедия педагогической оценки» (1985) и другие. Изучением педагогической деятельности занимаются научно-исследовательские центры всех известных американских университетов.

Наиболее распространенным методом изучения труда американского учителя является рейтинг (оценочная шкала). Главная цель рейтингования — определение соответствия учителя занимаемой должности при проведении аттестации и переаттестации. Разновидностями оценочных шкал являются оценочные листы, предназначенные для измерения трех составляющих учительской деятельности: средств обучения, руководства классом и дисциплинированности.

Проведенная аналитика тематической направленности развития квалиметрии образования подтверждает актуальность и значимость проводимых исследований, обуславливая квалиметрию образования как важнейшее научно-практическое направление в педагогике. Возрастающий интерес ученых к квалиметрии как науке об измерении и оценке качества в полисистемности человека и образования, безусловно, связан с актуальностью решаемых задач. Среди акту-

альных задач развития квалиметрии А.И.Субетто определяет следующие:

- создание энциклопедии квалиметрии человека и образования;
- дальнейшее осмысление и развитие системы законов и принципов квалиметрии человека и образования;
- разработка философских основ квалиметрии человека и образования;
- институционализация квалиметрии воспитания (и воспитательных систем);
- создание антропотипологии человека как основы развития квалиметрии человека;
- создание Российской ассоциации специалистов по квалиметрии человека и образования;
- усиление работ по квалиметрии науки в высшей школе России;
- усиление работ по квалиметрии образовательных технологий;
- разработка программ квалиметрического всеобуча;
- разработку Кодекса чести экспертов, специалистов по оцениванию качества во всех организациях, как профессионального кодекса;
- дальнейшее развитие системы мониторинга качества образования как важнейшей базы Национальной системы оценки качества образования (НСОКО);
- создание идеологии методологии квалиметрии стандартов и норм в образовании.

Системный анализ задач развития квалиметрии по А.И.Субетто подтверждает вывод об актуальности и значимости квалиметрии как научно-практического направления в педагогике. Вместе с тем, исходя из концептуального развития квалиметрии образования как синтетической квалиметрии, обусловленной синтезом методологической организации квалиметрии человека и квалиметрии образования, интегрирующей квалиметрию человека, квалиметрию знания и квалиметрию деятельности, спектр перечисленных задач следует расширить направлением квалиметрии личностных учебных достижений. Прежде всего, это обусловлено синтетической парадигмой квалиметрии образования, сублимируемой с антропоцентрической концепцией развития современного образования, реализация которой в том числе возможна при условии обеспечения качества количественных измерений личностных учебных достижений, интерполируемых в интегральную меру «качество образования». В связи с этим интегральный мониторинг личностных учебных достижений может рассматриваться в качестве научно обусловленной и практико-ориентированной квалиметрической технологии образования, что

в целом характеризует квалиметрию образования как научно-практическое направление в педагогике.

Качество образовательного процесса зависит не только от уровня квалификации преподавателя и степени подготовленности учащихся, но и от качества организации образовательного процесса и уровня управления им.

Управлять качеством, значит создать систему мер по обеспечению гарантированного качества образования.

Одним из перспективных средств совершенствования образовательного процесса является педагогический мониторинг, реализация которого может постоянно модифицироваться за счет использования современных научно-технических достижений.

Для получения информации об образовательном процессе, сегодня недостаточно использования традиционных методов:

- наблюдение и анализ уроков;
- изучение школьной документации;
- беседы с учащимися и учителями

В настоящее время становится возможным использование педагогической квалиметрии как технологии для оценки качества образования.

Использование методов педагогической квалиметрии позволяет установить соответствие реального достигаемого качества образования нормативным требованиям.

Цель: создание условий, необходимых для успешного использования методов педагогической квалиметрии.

Задачи:

- изучение теоретических аспектов проблемы;
- разработка и формирование системы критериев и индикаторов для оценки образовательных результатов учащихся в целях повышения качества обучения;
- подбор диагностического материала, определение методов и технологий оценки образовательных результатов учащихся.

На протяжении многих лет работа учителя оценивалась по таким показателям:

- количество учащихся,
- количество неуспевающих,
- % успеваемости,
- % качества,
- качество обученности.

Недостатками такой системы было:

- определение сильных и слабых классов на уровне наблюдений;

- акцент внимания на слабых учащихся;
- при анализе работы учителя не учитывался уровень класса;
- анализировался стартовый контроль, рубежный и итоговый;
- не было единой модели для анализа обучения каждого ученика, класса, работы учителя.

Новая модель является единой для анализа обученности каждого ученика, класса, работы учителя.

Ожидаемые результаты:

- разработка концептуальной модели оценки качества на уровне ОУ;
- создание регламента проведения диагностики;
- система критериев, показателей и индикаторов;
- устранение дублирования данных, их неполноты, обеспечение сводимости и сопоставимости данных.

Возможные риски:

- трудозатратность в обработке материалов;
- возможные перегрузки учителей с большой наполняемостью классов.

Объект квалиметрической технологии: образовательная система, образованность учащихся.

Субъект: участники исследования на разных уровнях.

Методы:

- метод сравнительной оценки;
- метод педагогической квалиметрии;

Для реализации квалиметрической технологии нужны два этапа:

1 этап. Аналитический.

Цель: проведение анализа системы обеспечения качества обучения.

Задачи:

- провести анализ системы качества обучения в образовательном учреждении;
- составить план апробации новой технологии;
- разработать методический материал;
- проведение обучающих семинаров по данной теме;
- проведение консультаций экспертов.

2 этап. Внедренческий и коррекционно-аналитический.

Цель: внедрение в образовательный процесс новой технологии, поэтапное использование методов педагогической квалиметрии

Задачи:

- организовать работу учителей по поэтапному использованию нового метода;

- определение системы показателей и индикаторов на трех уровнях;

- управленческая экспертиза;
- аудит результатов членами совета образовательного учреждения.

Ожидаемые результаты: в итоге предполагается: обеспечить всех субъектов образовательного процесса сопоставимой, объективной, достоверной информацией и качестве обучения в образовательном учреждении.

В методике прогнозируемыми могут быть:

- ИРВ – индекс реальных возможностей;
- ИУСВ – индекс полного усвоения учебного материала;
- ИНЕУСП – индекс прогнозируемой неуспеваемости (неуспешности).

Полученные показатели:

- РЕЗ – результативность;
- ОЦ – оценочный показатель;
- УСВ – полное усвоение материала;
- УРВ – уровень реализации учебных возможностей;
- НЕУСП – показатель неуспеваемости.

Математическая модель представляется следующим образом:

- РЕЗ (результативность) > ИРВ (индекс реальных возможностей);

- ОЦ (оценочный показатель) = РЕЗ (результативность);
- УСВ (показатель полного усвоения материала) > ИУСВ (индекс полного усвоения материала);

- УРВ (уровень реализации учебных возможностей) > 100%;
- НЕУСП (показатель неуспеваемости) < ИНЕУСП (индекс прогнозируемой неуспеваемости).

Прогнозируемые показатели определяются в ходе обработки данных диагностических карт, которые составляются с целью определения уровня учебных возможностей класса.

**Диагностическая карта учебных возможностей ____ класса
группы (____ месяц ____ год)**

№ п/п	Фамилия, имя учащегося	Обучается на:	Индив. балл. индекс
Итого ____уч. на "4" и "5" Сумма ____баллов			

ИРВ	%
ИУСВ	%
ИНЕУСП	%
Классный руководитель -	
Число	Подпись

С помощью диагностических процедур определяется индивидуальный показатель учебных возможностей каждого ученика в балльных значения, который имеет следующие значения 5, 4 и 5, 4, 4 и 3, 3, 3 и 2.

Для математической обработки надо сделать перевод пограничных показателей в удобную для вычисления форму, соответствующую средним значениям 4,5; 3,5; 2,5 и тогда диагностическая таблица приобретет удобную форму для математической обработки. Обработка результатов уровня реальных возможностей состоит из двух частей: заполнение диагностической таблицы и обработка полученных результатов.

Можно использовать метод “доверительной компетенции” для определения индекса учебных возможностей. На этом этапе диагностическую карту заполняет классный руководитель, знающий учебные возможности учащихся.

1. Составление списка учащихся
2. Определение индивидуальных учебных возможностей учащихся
3. Выделение промежуточных параметров через запятую
4. Определение индексов ИРВ, ИУСВ, ИНЕУСП.
5. Занесение полученных индексов в таблицу индексов

Диагностическая карта учебных возможностей ____ класса (группы)

Ф.И.О.	Обучается на:	Индивидуальный балл

Итого:		

ИРВ = (сумма баллов * 100) / (5 * кол-во учащихся)

ИУСВ = $\frac{\text{Кол-во уч-ся, имеющих 4.4.5.5. 1}}{\text{Общее кол-во уч-ся}}$

ИНЕУСП = 1005 – ИРВ

Прогнозируемые результаты образовательного учреждения

Класс Индекс	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Средний балл
ИРВ												
ИУСВ												
ИНЕУСП												

По такой же схеме проводится анализ контрольных работ.

Прогнозируемые и полученные показатели сравниваются, и на их основе делается вывод о качестве учебной деятельности учителя любого предмета.

Технология предусматривает определение качества обученности класса и определение эффективности работы школы.

Для этого вычисляется среднее арифметическое значение суммарного показателя результативности всех анализируемых предметов, а также сравниваются прогнозируемые результаты с показателями, полученными в ходе анализа.

Таким образом, в системе методов научного исследования квалиметрия может и должна играть одну из важнейших ролей. Качество образования зависит не только от деятельности ученика, но и от деятельности педагога.

Глава 6. СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

6.1. Анкетирование и тестирование

В последнее время в педагогике активно используется социологические методы исследований: анкетирование, определение рейтинга, обобщение независимых характеристик.

Анкетирование – метод массового сбора информации, с помощью специально разработанных вопросников. Педагогов анкетирование привлекло возможностью быстрого массового опроса учеников, учителей, родителей; дешевизной методики и возможностью автоматизированной обработки собранного материала. Пройдя через первые неудачи и разочарования (в анкетах школьников «полный ажур», а реальной жизни почти такой же полный провал). Педагогическое анкетирование избавилось от многих недостатков. Для того чтобы получить правдивые ответы, надо задавать непрямые вопросы, чтобы ученик не догадался, о чем именно хочет узнать составитель анкеты.

Социометрический метод – метод изучения групповой дифференциации, позволяющий анализировать внутриколлективные отношения. Этот метод позволяет делать срезы, характеризующие различные стадии формирования отношений, виды авторитета, состояние актива. Рейтинг является основой для построения разнообразнейших шкал оценок от нулевой мерности отдельных учеников до моральных качеств и престижности профессий.

Метод обобщения независимых характеристик разработан русским психологом К.Платоновым. Предусматривает обобщение сведений об учениках, полученных из разных источников (учителя, родители, одноклассники, друзья и т.п.), сопоставление этих сведений, их осмысление.

Разновидностью данного метода является педагогический консилиум, который предусматривает обсуждение результатов изучения воспитанности учеников, оценивание конкретных качеств личности, выяснение причины возможных отклонений.

Тестирование, проективные методы

Слово «ТЕСТ» в переводе с английского означает задачу, испытание. Тестирование – целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерить изучаемые характеристики педагогического процесса.

По функциональным признакам различают: тесты интеллекта, тесты креативности (творческие способности), тесты достижений, тесты личности (характер, мотивация, типы поведения).

Проективные тесты – методики, направленные на выявление определенных психологических качеств человека.

Обычно тестирование как метод педагогического исследования сливается с тестированием текущей успеваемости, выявлением уровня об учености. Итоговый тест содержит большое количество вопросов и используется после изучения крупного раздела учебной программы.

6.2. Математические методы педагогических исследований и моделирование

В последнее время все шире внедряются математические методы исследования и, в частности, методы статистической обработки исследовательского материала. В педагогических исследованиях широко используют такие их виды:

- регистрация – определяет выявление определенного качества у явлений данного класса и подсчет количества по наличию или отсутствию данного качества (например, количество успевающих и неуспевающих учеников);

- рангирование – расположение собранных данных в определенной последовательности (убывание или нарастание показателей);

- моделирование – создание и исследование моделей. Это способ теоретического исследования психологических явлений через условное создание жизненных ситуаций, в которых может происходить деятельность человека. Результаты помогают познать закономерности поведения человека в определенных ситуациях.

- статистические методы – методы математической статистики, которые используются для обработки экспериментальных данных с целью повышения обоснования выводов. В педагогике и психологии они представлены описательной статистикой (таблицы, графики); теорией статистических выводов; теорией планирования экспериментов.

Математизация педагогики несёт в себе огромный гносеологический потенциал. Она не только избавляет науку от одностороннего качественного описания, но и устраивает строгую ревизию достигнутому, предоставляя для этого объективные методы проверки и более совершенный язык.

Пальму первенства здесь держит освоенный исследователями статистический метод. В его пределах широко применяются следующие конкретные методики:

Регистрация – выявление определенного качества у явлений данного класса и подсчет количества по наличию или отсутствию данного качества (например, количество успевающих и неуспевающих учеников и т. п.).

Ранжирование – расположение собранных данных в определенной последовательности (убывания или нарастания зафиксированных показателей), определение места в этом ряду изучаемых объектов (например, составление списка учеников в зависимости от числа пропущенных занятий и т. п.).

Шкалирование – присвоение баллов или других цифровых показателей исследуемым характеристикам. Этим достигается большая определенность. Известны четыре основные градации измерительных шкал: 1) шкалы наименований (или номинальные); 2) шкалы порядка (или ранговые); 3) интервальные шкалы; 4) шкалы отношений.

Шкалы наименований – самые "слабые" шкалы. Числа и другие обозначения в них используются чисто символически. Они, по сути, представляют собой наименования какого-либо класса объектов. Их единственная математическая характеристика - принадлежность: принадлежит ли исследуемый объект к данному классу или нет. Примерами номинальных шкал можно считать классификации по различным признакам - список специальностей, перечисление характеристик учеников, причин неуспеваемости и т.д.

В *порядковых* (ранговых) шкалах устанавливается порядок следования, отношения "больше" и "меньше", общая иерархия. Примерами их применения служит ранжирование типа "выше ростом", "больше пятерок", "меньше пропусков" и т.д.

"Сильные" шкалы – *интервальная* и *шкала отношений* - обладают всеми положительными качествами "слабых" шкал, но при этом интервальная шкала предусматривает определенные расстояния между отдельными (двумя любыми) числами на шкале, а в шкале отношений, кроме того, определена еще и нулевая точка (точка отсчета). Шкалы термометров, вольтметров, конечно, "сильные".

Всё более мощным преобразующим средством педагогических исследований становится **моделирование**. Научная модель – это мысленно представленная или материально реализованная система, которая адекватно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом объекте. Моделирование – это метод соз-

дания и исследования моделей. Главное преимущество моделирования – целостность представления информации. Сотни лет педагогика развивалась главным образом за счет анализа – расчленения целого на части; синтезом как таковым практически пренебрегали. Моделирование основывается на синтетическом подходе: вычленяет целостные системы и исследует их функционирование.

Подавляющее большинство созданных ныне педагогических моделей относится к дидактическим явлениям. Воспитательные процессы, на которые прежде всего надо направить гносеологический луч моделирования, исследуются на моделях явно недостаточно. Причиной тому невероятная сложность приложить которую к реальной практике будет невозможно.

Моделирование в дидактике успешно применяется для решения следующих важных задач:

- оптимизации структуры учебного материала;
- улучшения планирования учебного процесса;
- управления познавательной деятельностью;
- управления учебно-воспитательным процессом;
- диагностики, прогнозирования, проектирования обучения.

Моделирование, несомненно, метод плодотворный, но и коварный. По существу он служит трем полезным целям.

Эвристической – для классификации, обозначения, нахождения новых законов, построения новых теорий и интерпретации полученных данных.

Вычислительной – для решения вычислительных проблем с помощью моделей.

Экспериментальной – для решения проблемы эмпирической проверки (верификации) гипотезы с помощью оперирования с теми или иными моделями.

Недостатки моделирования проявляются в том, что, несмотря на всю его привлекательность, а также возможность охватить систему в целом, приходится прибегать к условным схемам, вводить очень много допущений. В результате появляются модели, не имеющие ничего общего с моделируемой действительностью, искажающие ее. Исследовать их – пустая трата времени и сил: нужно сперва доказать справедливость модели.

Таким образом, современная педагогика как наука использует целую систему способов, приемов, принципов и подходов для теоретического и практического исследования проблем воспитания и обучения; каждый отдельный из приведенных в данной работе методов выполняет свою специфическую роль, помогает изучению лишь отдельных сторон педагогических явлений.

6.3. Качество образования, преподавания, учения

Для всестороннего изучения педагогических явлений применяется вся совокупность рассмотренных методов: педагогика как любая наука развивается благодаря внедрению новых методик исследования и совершенствованию уже устоявшихся методов. Эти методы позволяют более объективно оценивать качество образования, преподавания, учения и т.д.

Качество – это совокупность свойств, указывающих, что представляет собой предмет, чем он является. Количество определяет размеры, отождествляется с мерой, числом; качество традиционно раскрывается с помощью описания признаков.

Анализируя качество, исследователь определяет, к какому классу уже известных явлений принадлежит данное и в чем его специфика. Затем устанавливает причинно-следственные зависимости между явлениями. Задача количественного анализа сводится к измерению и счету выявленных свойств.

Освоение мира начиналось с качественного познания. Человек без особых трудностей постигал качественное своеобразие вещей, успешно пользовался полученными знаниями. Но вскоре практика потребовала выявления у одинаковых в целом вещей различных свойств и сравнения разнокачественных величин по общему свойству. Так была осознана необходимость измерений и вычислений.

Качественное и количественное в явлениях окружающего мира неразрывно связаны; поэтому качественные и количественные характеристики педагогических явлений надо изучать в единстве.

До последнего времени педагогическая наука оставалась на качественном уровне. В ней хорошо просматривается эмпирическая часть, отражающая богатейший материал наблюдений и экспериментов; есть теоретические обобщения, завершающие систематизацию материала. Но пока нет третьей логической части, характеризующей развитую науку, - математической. Известно: наука только тогда достигает совершенства, когда ей удастся пользоваться математикой. Дополняя качественные представления о своем предмете формализованными обобщениями, педагогическая теория приобретает необходимую строгость и устойчивость.

На пути количественного исследования педагогических явлений стоит немало препятствий. Наверное, самое слабое среди них – традиции, сложившиеся в прошлом. Педагоги, сформировавшиеся на описательной науке, противятся неизвестному им количественному подходу. Среди гораздо более крупных "камней преткновения" - природа и характер педагогических явлений. Они неметричны.

Точнее, неметричными они нам кажутся, потому что у нас пока нет измерителей этих явлений. Классический математический аппарат не приспособлен для анализа явлений такой сложности, как педагогические.

Преодолевается это препятствие двумя способами: с одной стороны, попытками представить явления в таком упрощенном виде, который доступен для анализа традиционными математическими методами, с другой – разработкой и применением новых способов формализованного описания. Появляясь, новые методы сразу привлекают к себе пристальное внимание специалистов.

Необходимо различать два основных направления в использовании количественных методов в педагогике: первое – для обработки результатов наблюдений и экспериментов, второе – для моделирования, диагностики, прогнозирования, компьютеризации учебно-воспитательного процесса.

Понимая дискуссионность проблемы качества образования, мы обращаем внимание на то, что методы измерения свойств, характеризующих качество обучения, воспитания, развития, преподавания, учения и т.д., в настоящее время достаточно много.

Глава 7. **НАУЧНЫЙ АППАРАТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО** **ИССЛЕДОВАНИЯ**

7.1. Основные компоненты научного аппарата **исследования**

Основными компонентами научного аппарата в процессе проведения педагогического исследования являются проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, научная новизна, теоретическая и практическая значимость для науки и практики, защищаемые положения. Названные компоненты составляют своего рода “азбуку” научной работы и обеспечивают методологический минимум требований, предъявляемых к ней. Опыт показывает, что этого необходимо и достаточно для обоснования методики, логики и программы планируемого научного исследования.

Рассмотрим каждый из названных компонентов.

Проблема исследования. Любое психолого-педагогическое исследование начинается с определения проблемы, которая выделяется для специального изучения. Ставя проблему, исследователь

отвечает на вопрос: “Что надо изучить из того, что раньше не было изучено?”.

Как правило, особенно в такой науке, как педагогика, изучающей особый вид практической деятельности и призванной влиять на неё, исследователь идёт, непосредственно или опосредованно, от запросов практики, и, в конечном счете, решение любой научной проблемы способствует улучшению практической деятельности. Но сам запрос практики не является ещё научной проблемой. Он служит стимулом для поисков научных средств решения практической задачи и поэтому предполагает обращение к науке.

Решить практическую задачу средствами науки – значит определить соотношение этой задачи с областью неизвестного в научном знании и в результате научного исследования получить знания, которые затем будут положены в основу практической деятельности. Эта область неизвестного в научном знании, “белое пятно на карте науки” и есть научная проблема. Выявить её и сформулировать совсем не просто. Для этого нужно, во-первых, много знать, а во-вторых, знать, каких знаний не хватает. “Знание о незнании” – в этом суть научной проблемы.

Выдвигая проблему, исследователь констатирует недостаточность достигнутого к данному моменту уровня знания, обусловленную открытием новых факторов или связей, обнаружения логических изъянов имеющихся научных концепций или появления таких новых запросов общественной практики, которые требуют выхода за пределы уже полученных знаний, движения к новому знанию. Педагогика ориентируется на общественную практику, на необходимость преодоления недостатков практической педагогической деятельности, проявляющихся в ее результатах. Изъяны педагогической теории тоже, как правило, обнаруживаются и осознаются в связи с конкретными проявлениями ее практической неэффективности.

Чтобы перевести практическую задачу на язык науки, соотнести эту задачу с научной проблематикой, необходимо учесть все структурные звенья, связывающие науку с практикой, с их конкретным содержанием.

Одна практическая задача может быть решена на основе изучения множества научных проблем, и наоборот, результаты решения одной научной проблемы могут способствовать решению множества практических задач.

В качестве одного из основных критериев существования проблемы следует рассматривать наличие объективно существующих противоречий, которые могут быть разрешены средствами науки. Если есть такое противоречие, значит, есть и проблема, подлежа-

щая исследованию. Например, в качестве противоречий, существующих сегодня в системе образования, можно выделить следующие: противоречие между объективной необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов и реально сложившейся практикой подготовки их в вузе с использованием традиционных форм и методов обучения, или, между усилением требований к самостоятельной работе студентов и недостатком у них знаний и умений по организации самостоятельной познавательной деятельности и т.д. Таким образом, речь, как правило, идёт, об объективно существующих противоречиях между потребностями и возможностями, между новыми требованиями и сложившейся системой, между необходимостью и наличием способов и средств, позволяющих реализовать что-то в новых условиях и т.д.

Тема исследования

Проблема в её характерных чертах должна найти отражение в теме исследования. Вопрос о том, как назвать научную работу, отнюдь не праздный. Тема должна, так или иначе, отражать движение от достигнутого наукой к неизвестному, содержать момент столкновения старого знания с новым. Поучительный пример в плане трансформация первоначально предложенной темы кандидатской диссертации “Пути и средства стимулирования у школьников радости познания в педагогических трудах и опыте В.А.Сухомлинского”, приводит В.В.Краевский. Приобщение детей к “радости познания”, выраженное именно в такой форме, этими словами – заслуга и идея Сухомлинского. Чтобы “вписать” эту идею в общий фонд педагогики, требовалось более чётко обозначить, как принадлежность идеи этому педагогу, так и её место в педагогической науке. С учётом этого была предложена другая, более точная формулировка темы: “Идея стимулирования радости познания у школьников в педагогических трудах и опыте В.А.Сухомлинского”.

Актуальность исследования

Все рассматриваемые характеристики научного исследования взаимосвязаны между собой. Они, как бы дополняют и корректируют друг друга. Выдвижение проблемы и формулирование темы предполагают обоснование актуальности исследования – потребности ответить на вопрос: почему данную проблему нужно изучать в настоящее время?

Следует различать актуальность научного направления в целом, с одной стороны, и актуальность самой темы внутри данного направления – с другой. Актуальность направления, как правило, не нуждается в сложной системе доказательств. Иное дело – обоснование актуальности темы. Необходимо достаточно убедительно по-

казать, что именно она среди других, некоторые из которых уже исследовались, самая насущная. При этом в работах теоретико-прикладного характера, имеющих нормативную часть (к которым относятся педагогические исследования), важно различать практическую и научную актуальность темы. Какая-либо проблема может быть уже решена в науке, но не доведена до практики. В этом случае она актуальна для практики, но не актуальна для науки и, следовательно, нужно не предпринимать еще одно исследование, дублирующее предыдущее, а принять меры к внедрению того, что уже имеется в науке. Исследование можно считать актуальным лишь в том случае, если актуально не только данное научное направление, но и сама тема актуальна в двух отношениях: ее научное решение, во-первых, отвечает насущной потребности практики, а во-вторых, заполняет пробел в науке, которая в настоящее время не располагает научными средствами для решения этой актуальной научной задачи.

Критерий актуальности динамичен, подвижен, зависит от времени, учета конкретных и специфических обстоятельств. В самом общем виде актуальность характеризует степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время. Наиболее убедительным основанием, определяющим актуальность исследования, является социальный заказ, отражающий самые острые, общественно значимые проблемы, требующие безотлагательного решения.

Вместе с тем, анализ диссертационных, дипломных и курсовых работ свидетельствует, что во многих случаях в имеющихся исследованиях обосновывается актуальность научного направления, а актуальность темы исследования остается как бы за кадром, т.е. обосновывается недостаточно или неубедительно. Часто нет указаний на практическую актуальность, или же она обозначена лишь в самом общем виде. Например, актуальность разработки новых видов познавательных заданий для лабораторных и практических работ обосновывается “важным значением лабораторных и практических работ”, т.е. формально, или актуальность темы “Педагогические условия активизации познавательной деятельности подростков” автор обосновывает тем, что работа по активизации этой деятельности в школе находится на неудовлетворительном уровне. Нередко указание на практическую актуальность темы вообще отсутствует, дело сводится к указанию на недостаточную ее разработанность в науке, например, “вопрос ... не нашел достаточного освещения”, “не раскрыты ...”, “не выявлены ...” и т.п. При этом главный вопрос – стоит ли вообще “освещать”, “раскрывать”, “выявлять” – остаётся не

выясненным. В педагогике исследование предпринимается не из “чистого” академического интереса, а ради преодоления каких-то недостатков, слабых мест в практической или, может быть, в исследовательской работе.

Не менее важно избегать и противоположной крайности, когда актуальность обосновывается лишь недостатками практики. Например, приводятся точные данные о том, что большинство выпускников пединститутов не могут подготовить и провести проблемный урок, и что это обусловлено в значительной мере тем, что педагогические вузы не дают будущим учителям полноценной подготовки для реализации проблемного обучения, но не указано, кто до этого занимался (или возможно, не занимался) этой проблемой. Остается неизученной возможность того, что в науке вопрос разработан, но по тем или иным причинам “не дошел” до практики, то есть где-то не “сработал” механизм внедрения.

В связи с вопросом об актуальности нужно вернуться к формулированию темы исследования, которая должна давать некоторое, в первом приближении, представление об актуальности. Иногда тема формулируется так, что можно судить лишь об актуальности направления, например, “Педагогические проблемы изучения и обобщения передового опыта учителей”. Ясно, что задача изучения такого опыта актуальна, но какие конкретно проблемы исследуются и насколько эта тема актуальна внутри данного направления – сказать трудно. О теме “Пути совершенствования ...”чего-либо (так озаглавлены многие диссертации и дипломные работы) можно сказать, что любой раздел педагогической деятельности можно и нужно совершенствовать, но по такой, чисто практической, формулировке, невозможно понять, в чем состоит научная проблема и почему она актуальна. В этом случае границы исследуемого объекта размываются, ибо процесс совершенствования бесконечен, и можно опасаться, что подобное исследование в принципе нельзя завершить.

Объект и предмет исследования

Педагогическая действительность бесконечно разнообразна. Учёный же должен получить некоторые конечные результаты в ее исследовании. Если он не выделит в том объекте, на который направлено его внимание, главный, ключевой пункт, аспект или связь, он может, образно говоря “расплыться мыслью по древу”, пойти сразу во всех направлениях.

В качестве объекта познания, по мнению В.И.Загвязинского, выступают связи, отношения, свойства реального объекта, которые включены в процесс познания. Объект исследования – это определенная совокупность свойств и отношений, которая существует не-

зависимо от познающего, но отражается им, служит источником необходимой для исследования информации, своеобразным полем научного поиска.

Объект исследования в педагогике и психологии – это, как правило, процесс, некоторое явление, которое существует независимо от субъекта познания и на которое обращено внимание исследователя. В качестве объекта могут выступать, например, процессы обучения, воспитания или развития личности в особых условиях (высшая школа, дошкольное образование и т.д.), процессы становления новых образовательных и воспитательных систем, процессы формирования определенных качеств личности и т.п.

Понятие *предмет исследования* ещё 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. Поэтому в предмет включаются только те элементы, которые подлежат непосредственному изучению в данной работе. Следовательно, определение предмета исследования означает и установление границы 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 научными средствами и методами.

Необходимо различать, с одной стороны, всю объективную сферу, на которую направлено внимание исследователя, а с другой – то, относительно чего он обязуется получить новое педагогическое знание. Для решения конкретных задач исследования потребуются привлечь многие другие, уже не новые, знания, полученные наукой, и не только педагогической. Но новое слово будет сказано лишь о чем-то одном, выделяемом как специальный и оригинальный предмет изучения. Это и будет реальный вклад в педагогическую науку. Когда это условие остается вне внимания исследователя, как раз и получается, что его выводы повторяют общеизвестные положения. А это означает, что исследование фактически не состоялось, ибо не достигнута конечная цель, ради которой оно, собственно, и приводилось – получение нового знания.

Необходимость получения нового знания определяет в исследовании все остальное. Поэтому, раскрывая любую характеристику педагогического исследования, непременно нужно установить отношение данной характеристики к такому знанию. Определяя актуаль-

ность, исследователь думает о том, насколько остра потребность науки и практики в новом знании, место и специфику недостающего знания определяют, ставя проблему. Предмет, как отмечалось, указывает на тот аспект объекта исследования, относительно которого будет получено новое знание и т. д.

Определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос: что рассматривается? А предмет обозначает аспект рассмотрения, дает представление о том, как исследуется объект, какие новые отношения, свойства и функции объекта изучаются.

Точное определение предмета избавляет исследователя от заведомо безнадежных попыток “объять необъятное”, сказать все, притом новое об объекте, имеющем в принципе неограниченное число элементов, свойств и отношений. Формулирование предмета исследования – результат учета задач, реальных возможностей и имеющихся в науке эмпирических описаний объекта, а также других характеристик исследования. Так, например, в объекте, каким является преобразование учебного материала в процессе обучения, был выделен предмет: способы преобразования учебного материала, составляющего содержание школьного учебника, взятые в границах их дидактической целесообразности. Объект здесь подвергается тройному ограничению: не все о преобразовании учебного материала, а только о способах преобразования; о способах преобразования не любого учебного материала, а лишь составляющего содержание учебника; о способах, рассматриваемых определенным образом, в определенных границах.

Учитывая всё сказанное, нельзя признать удачным выделение в качестве предмета широкого участка действительности без указания на аспект или способ рассмотрения этого фрагмента изучаемой объектной сферы. Слишком широко обозначен предмет исследования, например, в следующих формулировках: содержание принципа соединения обучения с производительным трудом учащихся и дидактические условия его реализации или перспективные познавательные задачи, их дидактические функции и условия применения в процессе обучения.

Иногда допускается разрыв между объектом и предметом исследования, они выделяются в разных научных отраслях, что ведет к нарушению целостности и концептуальности работы, системности получаемых результатов, к аморфности изложения и тем самым к заметному снижению уровня теоретической и практической значимости исследования. Чаще всего подобное “расщепление” происходит в плоскостях педагогики и психологии.

Объект определяется в области психологии, например, как профессиональная готовность учителя к обучающей деятельности, а предмет – процесс подготовки студентов физико-математических факультетов педагогических институтов к использованию проблемного обучения в школе. Встречается и обратное соотношение – объект в педагогике, а предмет в психологии, например: объект – процесс целенаправленного совершенствования познавательной деятельности старших школьников, предмет – познавательная деятельность учащихся в условиях применения системы заданий развивающего характера. Встречаются случаи, когда в самом предмете исследования присутствуют элементы смешения педагогических и психологических понятий. Так, например, предметом исследования является анализ различных типов построения учебного предмета и видов познавательной деятельности студентов.

Таким образом, предмет исследования должен формироваться на объективной основе самим исследователем, придающим ему определённую логическую форму выражения. Определение объекта и предмета исследования служит показателем степени углубления исследователя в сущность объекта и продвижения в самом исследовательском процессе.

7.2. Особенности целеполагания в научном исследовании

Целеполагание в научном исследовании включает несколько компонентов. Исходя из актуальности исследуемой проблемы, выбранных объекта и предмета исследования, определяются его цель и задачи.

Как известно, целенаправленность – важнейшая характеристика любой деятельности человека. Прежде чем достигнуть чего-то, он создает мысленный образ потребного ему будущего, строит его в своей голове, совершает, так называемое, опережающее отражение действительности. Все эти положения в полной мере относятся и к психолого-педагогическому исследованию. Подлинная исследовательская деятельность возникает лишь тогда, когда действия ученого целенаправленны и внутренне мотивированы.

Следовательно, целеполагание в психолого-педагогическом исследовании – есть выбор наиболее оптимальных, с точки зрения изучаемой проблемы, способов преобразования реальной педагогической действительности из существующего положения в новое, требуемое состояние, в желаемое будущее. Такое преобразование,

предвосхищающее, пока мысленно, желаемые результаты, и есть исследовательское целеполагание.

Таким образом, **цель исследования** – это обоснованное представление об общих конечных или промежуточных результатах научного поиска. По существу, в цели формулируется общий замысел исследования. Поэтому она должна быть сформулирована кратко, лаконично и предельно точно в смысловом отношении. Как правило, определение цели позволяет исследователю окончательно определиться с названием своей научной работы, ее темой.

Намечая логику исследования, ученый формулирует ряд частных исследовательских задач, которые в своей совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута. Таких задач рекомендуется выделять сравнительно немного, не более пяти - шести.

Первая задача, по мнению В.П.Давыдова, как правило, связана с выявлением, уточнением, углублением, методологическим обоснованием и т. п. сущности, природы, структуры изучаемого объекта; вторая – с анализом реального состояния предмета исследования, динамики и внутренних противоречий его развития; третья – со способами его преобразования, опытно-экспериментальной проверки; четвертая – с выявлением путей и средств повышения эффективности, совершенствования исследуемого явления, процесса, то есть с прикладными аспектами работы, пятая – с прогнозом развития исследуемого объекта или с разработкой практических рекомендаций для различных категорий работников образования.

По мнению В.И.Загвязинского, в психолого-педагогическом исследовании целесообразно выделять три группы задач. Чаще всего первая из групп задач – *историко-диагностическая* – связанная с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования; вторая – *теоретико-моделирующая* группа задач – с раскрытием структуры, сущности изучаемого, факторов, модели структуры, функций и способов его преобразования; третья – *практически-преобразовательная* группа задач – с разработкой и использованием методов, приемов и средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования, а также разработкой практических рекомендаций. Представленные подходы не противоречат друг другу, а лишь подчеркивают необходимость подходить к определению научных задач строго исходя из логики предполагаемого исследования, его объекта, предмета и цели.

Наряду со сказанным, важно выстроить такую последовательность задач, которая позволяла бы определить “маршрут” научного поиска, его логику и структуру (в соответствии с выдвинутой гипотезой). В конечном итоге речь идёт о декомпозиции цели исследования на последовательность решения его частных задач.

Одним из методов развития научного знания, а также структурных элементов теории является гипотеза – предположение, при котором на основе ряда фактов делается вывод о существовании объекта, связи или причины явления, причём этот вывод нельзя считать вполне доказанным.

Следовательно, **гипотеза исследования** – научно-состоятельное предположение, предвидение его хода и результата. Слово гипотеза греческого происхождения – *hypothesis* – “основание, предположение”. Оно означает достоверно не доказанное объяснение причин каких-либо явлений, утверждаемое предположение, имеющее научное обоснование, прием познавательной деятельности. Гипотеза возникает из потребностей общественной практики, отражает научные абстракции, систематизирует имеющиеся теоретические представления, включает в себя суждения, понятия, умозаключения, представляя собой целостную структуру. Научная гипотеза всегда выходит за пределы изученного круга фактов, не только объясняет их, но и выполняет прогностическую функцию. По мнению академика В.А.Ядова, гипотеза – это “главный методологический инструмент, организующий весь процесс исследования и подчиняющий его внутренней логике”.

Научная гипотеза всегда требуется в тех случаях, когда психолого-педагогическое исследование опирается на формирующий эксперимент, если предварительно выдвигаются предположения в качестве научно обоснованного ориентира. Она возникает вследствие обобщения накопленного фактического материала, активно влияет на формирование новой теоретической концепции, систематизацию научного знания, накопление новых фактов до тех пор, пока не будет отвергнута или на ее основе не будет обоснована новая научная теория. Следовательно, гипотеза незаменима в ситуации, когда необходимо объяснить причинно-следственные зависимости педагогического явления, а существующих знаний для этого недостаточно.

Очевидно, гипотеза не требуется в исследованиях по истории психологии и педагогики, сравнительных психологии и педагогике и при обобщении психолого-педагогического опыта, так как объяснение причинно-следственных зависимостей в этих ситуациях основывается не на формирующем эксперименте, а на констатирующем, а также на логических и исторических методах доказательства. Гипо-

теза не может быть истинной или ложной, поскольку утверждение, содержащееся в ней, носит проблематичный характер. О гипотезе можно говорить лишь как о корректной или некорректной по отношению к предмету исследования.

Первоначальные подходы к решению научной проблемы ещё не представляют гипотезы, их можно назвать всего лишь догадками. Любая гипотеза проходит стадию предположения. Она выражается в форме проблематичных суждений, истинность или ложность которых еще не доказана, однако эти суждения имеют большую долю вероятности, так как основаны на уже доказанных предшествующих знаниях.

По структуре гипотезы можно разделить на простые и сложные. Первые по функциональной направленности можно классифицировать как описательные и объяснительные: одни кратко резюмируют изучаемые явления, описывают общие формы их связи, другие раскрывают возможные следствия из определенных факторов и условий, т. е. обстоятельства, в результате стечения которых получен данный результат. Сложные гипотезы одновременно включают в свою структуру описание изучаемых явлений и объяснение причинно-следственных отношений. Помимо этих функций наука должна прогнозировать психолого-педагогическую мысль, однако гипотезы бессмысленно подразделять на прогностические и непрогностические, ибо любая из них содержит элементы предсказания.

Структура психолого-педагогической гипотезы может быть трехсоставной, включающей в себя а) утверждение; б) предположение; в) научное обоснование. Например, учебно-воспитательный процесс будет таким-то, если сделать вот так и так, потому что существуют следующие педагогические закономерности: во-первых... во-вторых... в-третьих... Однако психолого-педагогическая гипотеза может выглядеть и по-другому, когда обоснование в явном виде не формулируется. При этом структура гипотезы становится двусоставной: это будет эффективным, если, во-первых... во-вторых... в-третьих... Подобная гипотеза становится возможной в том случае, когда утверждение и предположение сливаются воедино в форме гипотетического утверждения: это должно быть так-то и так-то, потому что имеются следующие причины...

Можно выделить ряд стадий конструирования психолого-педагогической гипотезы. Первоначально исследователь фиксирует возникновение проблемной ситуации, доказывает невозможность объяснить причины нового явления с помощью известных приемов и средств научного исследования, всесторонне изучает новые явления, формулирует научное предположение о возможной причине

возникновения данного явления, одновременно определяет следствия, логически вытекающие из предполагаемой причины. На заключительной стадии происходит опытно-экспериментальная проверка соответствия этих следствий фактам действительности, т. е. гипотеза признается основательной только тогда, когда выведенные следствия начинают соответствовать реальным фактам.

Отличаясь от предположения, психолого-педагогическая гипотеза должна соответствовать следующим методологическим требованиям: логической простоты и непротиворечивости, вероятности, широты применения, концептуальности, научной новизны и верификации.

Первое требование – *логической простоты* – предполагает, что гипотеза не должна содержать в себе ничего лишнего. Ее назначение – объяснять как можно больше фактов возможно меньшим числом предпосылок, представлять широкий класс явлений, исходить из немногих оснований. Часто излишним является некое предварительное вступление перед формулировкой гипотезы: в результате констатирующего эксперимента сделано предположение, что ..., в результате предварительного изучения указанной проблемы и анализа предмета исследования выдвинута гипотеза ... и т.п.

Требование логической непротиворечивости расшифровывается следующим образом: во-первых, гипотеза есть система суждений, где ни одно из них не является формально-логическим отрицанием другого; во-вторых, она не противоречит всем имеющимся достоверным фактам, в-третьих, соответствует установленным и устойчивым в науке законам. Однако последнее условие нельзя абсолютизировать, иначе оно станет тормозом для развития науки.

Требование вероятности гласит, что основное предположение гипотезы должно иметь высокую степень возможности ее реализации. Иначе говоря, гипотеза может быть и многоаспектной, когда помимо основного предположения имеются и второстепенные. Некоторые из них могут и не подтвердиться, но основное положение должно нести в себе высокую степень вероятности.

Требование широты применения необходимо для того, чтобы из гипотезы можно было бы выводить не только те явления, для объяснения которых она предназначена, но и возможно более широкий класс других явлений.

Требование концептуальности выражает прогностическую функцию науки: гипотеза должна отражать соответствующую концепцию или развивать новую, прогнозировать дальнейшее развитие теории.

Требование ночной новизны предполагает, что гипотеза должна раскрывать преемственную связь предшествующих знаний с новыми.

Требование верификации означает, что любая гипотеза может быть проверена. Как известно, критерием истины является практика. В психологии и педагогике наиболее убедительны те гипотезы, которые проверяются опытно-экспериментальным путем, но возможен также вариант логических операций и умозаключений.

Опираясь на эти требования можно сформулировать ряд *практических рекомендаций для описания гипотезы исследования*:

- она не должна включать в себя слишком много предположений (как правило, одно основное, редко больше);
- в нее нельзя включать понятия и категории, не являющиеся однозначными, не уясненные самим исследователем;
- при формулировке гипотезы следует избегать ценностных суждений;
- гипотеза должна быть адекватным ответом на поставленный вопрос, соответствовать фактам, быть проверяемой и приложимой к широкому кругу явлений;
- требуется безупречное ее стилистическое оформление, логическая простота;
- соблюдение преемственности с уже имеющимся знанием.

С выдвижением гипотезы заканчивается первый этап педагогического исследования. Его логика, как видно, определяется в основном общими требованиями к научному поиску. Вторым важным этапом исследования является выработка методики его проведения. Всё это входит в структуру так называемого целеполагания.

7.3. Научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования

На стадии завершения исследования возникает необходимость, подвести итоги, чётко и конкретно определить, какое новое знание получено и каково его значение для науки и практики. В этом случае в качестве главных критериев оценки результатов научной работы выступают – научная новизна, теоретическая и практическая значимость, готовность результатов к использованию и внедрению.

Необходимости получения нового знания подчинён весь ход исследования и все его методологические характеристики. В первом приближении вопрос о научной новизне результатов исследования, как правило, возникает ещё на стадии определения предмета исследования – необходимо обозначить, относительно чего будет по-

лучено такое знание. Новое знание в виде предположения о нем выдвигается в гипотезе. Но вот завершён определенный этап исследования или выполнена вся работа в целом. Теперь, при осмыслении и оценке промежуточных и окончательных результатов, нужно дать конкретный ответ на вопрос о его научной новизне: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые? Если нет убедительного ответа на этот вопрос, может возникнуть серьезное сомнение в смысле и ценности всей работы. И здесь проявляется соотнесенность основных методологических характеристик: чем конкретнее сформулирована проблема и выделен предмет исследования, показана практическая и научная актуальность темы, тем яснее самому исследователю, что именно он выполнил впервые, каков его конкретный вклад в науку.

Критерий научной новизны характеризует содержательную сторону результатов исследования, то есть новые теоретические положения и практические рекомендации, которые ранее не были известны и не зафиксированы в психолого-педагогической науке и практике. Обычно принято выделять научную новизну в теоретических результатах (закономерность, принцип, концепция, гипотеза и т.д.) и практических (правила, рекомендации, средства, методы, требования и т.п.).

Нужно различать два способа представления научной новизны результатов исследования: описание новизны и ее содержательное изложение. Простое описание (упоминание) полученных исследователем научных результатов уместно в том случае, когда новые результаты входят в состав других характеристик исследования, например, защищаемых положений или заключения о теоретической значимости работы. Приведем примеры описания научной новизны результатов исследования: “выявлены два типа построения заданий, связанных с формированием теоретических знаний”, или “определена эффективность игровых приемов обучения, применяемых в контексте современной методики руководства детской изобразительной деятельностью”. Для целей методологической рефлексии подобное описание может оказаться достаточным, поскольку оно в общем виде включает и содержание полученных новых результатов. Без самих результатов описание их было бы невозможно.

Для экспертизы качества исследовательской работы может потребоваться содержательное изложение новых результатов, объединенное с их описанием, чтобы читатель мог ясно представить, в чем конкретно они состоят. Приведем пример такого изложения: “Определены дидактические основания требований к всесторонней проверке усвоения теоретических знаний в общественных науках. К

их числу относятся: а) конкретизированный перечень целей изучения теоретических знаний в общественных науках; б) типология теоретических знаний, обеспечивающая всестороннюю их проверку у учащихся; в) требование усвоения знаний до готовности их к творческому применению”.

Следующие два критерия, определяют значимость результатов исследования для науки и практики.

Критерий теоретической значимости определяет влияние результатов исследования на имеющиеся концепции, идеи, теоретические представления в области теории и истории педагогики. Он дает возможность судить о сущности и закономерности психолого-педагогических процессов и явлений, непосредственно связан с научной новизной и степенью сформированности теоретических положений, то есть концептуальностью, доказательностью сделанных выводов, перспективностью результатов исследования для разработки вопросов прикладного плана.

Нередко определение новизны и теоретической значимости идут под одной рубрикой и, фактически, в лучшем случае дело сводится к научной новизне. Например, указывается, что “научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в следующем: обоснована сущность самовоспитания молодых педагогов ..., охарактеризована специфика направленности самовоспитания..., раскрыты педагогические условия наиболее успешного и эффективного осуществления самовоспитания молодых специалистов в области педагогики...”. Подобный подход допустим только в том случае, если исследование носит явно выраженный теоретический характер. Более правильным будет сначала выделить положения, которые ранее отсутствовали в науке и получены исследователем в результате научного поиска, а затем показать их теоретическую значимость для дальнейшего развития науки.

Критерий практической значимости определяет изменения, которые стали реальностью или могут быть достигнуты посредством внедрения результатов исследования в практику. Прикладная значимость результатов зависит от числа и категорий лиц, заинтересованных в результатах научного труда, масштаба внедрения, степени готовности к этому результатов исследования, предполагаемого социально-экономического эффекта.

Определяя значение проведенного исследования для практики, ученый отвечает на вопрос: “Какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании результатов?” Поэтому простое упоминание о том, где можно использовать результаты исследования, не-

достаточно, поскольку оно не дает представления о том, как и для каких практических целей можно применить результаты именно этой научной работы.

Критерий готовности результатов психолого-педагогического исследования к использованию и внедрению определяет степень этой готовности:

а) результаты работы готовы к внедрению, разработаны нормативные материалы, программы, учебные пособия;

б) результаты исследования в основном готовы к внедрению, разработаны психолого-педагогические указания, методические предписания;

в) результаты не готовы к внедрению.

Таковы основные требования к оценке результатов научно-педагогического исследования.

Положения, выносимые на защиту. У молодых исследователей часто возникают вопросы: Какие положения научной работы выносить на защиту? Как их правильно сформулировать? Сколько таких положений должно быть?

На защиту, как правило, выносятся те положения, которые могут служить показателями качества исследовательской работы. Они должны представлять собой по отношению к гипотезе тот её преобразованный фрагмент, который содержит “в чистом виде” что-то спорное, не очевидное, что нуждается в защите и что, поэтому, нельзя спутать с общепринятыми исходными положениями. Такие положения содержат утверждения о необходимых и достаточных условиях протекания педагогических процессов, о структурных элементах какого-либо вида педагогической деятельности, критериях, требованиях, границах, функциях и т. п.

Таким образом, на защиту следует выносить те положения, которые определяют научную новизну исследовательской работы, ее теоретическую и практическую значимость, которые ранее не были известны в науке или педагогической практике и поэтому нуждаются в публичной защите. Формулировать эти положения необходимо кратко, логично, лаконично, но в тоже время, чтобы в них уже присутствовали элементы доказательности, обоснованности и достоверности. Количество положений, выносимых на защиту, определяет сам автор, но, опыт свидетельствует, что для диссертационной работы их может быть не более 3 - 5, а для курсовой и дипломной работы не более 2 - 3.

Особенно важно обратить внимание на связь результатов исследования с такими его компонентами как цель, задачи, гипотеза и положения, выносимые на защиту. К сожалению, достаточно часто в

авторефератах, дипломных и курсовых работах можно встретить полное или частичное несоответствие между ними. В частности, полученные результаты в терминологическом и в содержательном плане резко отличаются от тех конкретных задач, которые были определены исследователем на начальном этапе своей работы. Например, в задачах исследование провозглашается необходимость разработки методики проведения учебных занятий с использованием современных информационных средств обучения, а в теоретической и практической значимости результатов исследования речь уже идет о спроектированной автором информационной технологии обучения или о программе поэтапного внедрения в учебный процесс информационных средств. Такие же несоответствия часто встречаются между сформулированной гипотезой и полученными научными результатами. В этом случае вполне обоснованно у рецензентов, официальных оппонентов, членов диссертационных советов, членов государственной аттестационной комиссии и других лиц при ознакомлении с научной работой, возникают вопросы: Удалось ли автору решить заявленные им задачи исследования? Подтверждена или опровергнута гипотеза исследования? Удалось ли автору достичь той цели, которую ставил перед собой, выбирая тему исследовательской работы?

Чтобы эти вопросы не возникали необходимо очень тщательно увязывать между собой все компоненты научного аппарата исследования, сверяя их с логикой научной работы.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ

Проанализируйте научный аппарат исследований по педагогике (с. 84) и психологии (с. 95):

чем различаются компоненты научного аппарата:

- цель,
- объект,
- предмет,
- гипотеза и др.?

ПЕДАГОГИКА

Яшина Ольга Владимировна

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗОВСКОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Автореферат

дис. ... канд. пед. наук

Казань, 2015.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

В XXI веке изменился не только мир, в котором живет человек, но и сам человек, он объективно живет в другом пространстве-времени. Изменились также ритмы и темпы его движения, пространства жизни. Реально произошедшие в этом пространстве бифуркационные взрывы, изменившие основания организации и функционирования общества, разрушившие многие сущностно значимые конструкты его построения, определяют и качественные изменения человека, обладающего ныне новым типом мышления, новым типом сознания и самосознания (Д.И.Фельдштейн).

В условиях системных социально-экономических, политических и социокультурных трансформаций значительно расширились масштабы международного взаимодействия и круг людей, активно вовлеченных в межкультурные контакты, что резко повысило интерес к изучению иностранных языков. Сегодня молодое поколение рассматривает иностранный язык как средство, способствующее расширению возможностей интегрироваться в окружающий мир, в различные сферы культурной и профессиональной деятельности.

Такая ситуация предъявляет особые требования к современному вузовскому иноязычному образованию и его организации, где непосредственно формируется будущий специалист, способный к межкультурному и профессиональному взаимодействию и к использованию изучаемого языка как инструмента этого взаимодействия.

Вместе с тем результаты проведенных исследований и анализ практики вузовского иноязычного образования позволяют утверждать, что качество обучения иностранному языку и уровень владения им не в полной мере соответствуют современным запросам общества, коммуникативным, социокультурным, профессионально-ориентированным потребностям личности.

Как известно, процесс обучения иностранному языку и его изучения это, прежде всего, процесс взаимодействия преподавателя и обучающегося, успех которого во многом зависит от их личностных и профессиональных качеств, а также способности преподавателя учитывать в этом процессе влияние (причем, не только позитивное, но и негативное) различных объективно обусловленных факторов социокультурной среды. К последним, на наш взгляд, следует отнести: специфику социокультурного контекста обучения иностранному языку; социокультурные особенности взаимодействия

соизучаемых языковых культур; характер социального статуса изучаемого иностранного языка и диапазон его общественных, профессиональных функций в конкретных условиях региона и вуза; социокультурные и коммуникативные потребности обучающихся; особенности мотивации изучения иностранного языка и сферу его применения в будущей профессиональной деятельности и в жизни и т.д.

Игнорирование этих факторов как и равно неумение их использовать в образовательном процессе существенно снижает социализирующий эффект вузовского иноязычного образования и уровень владения иностранным языком как средством межкультурных и профессиональных коммуникаций. Кроме того, возникает опасность неоправданного сужения «лично-образующего потенциала иностранного языка как учебного предмета» (В.В.Сафонова).

Вследствие этого, эффективное функционирование и развитие вузовского иноязычного образования, в частности, обучение нормам межкультурного общения представляется возможным лишь на основе активного, устойчивого взаимодействия с открытой социокультурной средой и адаптации ее особенностей к задачам и ценностно-ориентированному содержанию вузовского иноязычного образования. Такая деятельность, на наш взгляд, представляется возможной в рамках социально-педагогического проектирования адекватного педагогически целесообразно организованного развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования (своего рода «среда в среде»).

В итоге создается единое социокультурное пространство развивающих сред (социальной и учебной), которое открывает существенно большие социально-образовательные возможности, чем его составляющие. Это придает вузовскому иноязычному образованию социально обусловленный развивающий характер и создает важные предпосылки повышения его эффективности.

При этом вуз (или факультет, кафедра, учебный центр) выступает как центр организации такого пространства, определяя его вектор развития, структуру и специфику. Его сущностным признаком является способность обеспечивать всем субъектам образовательного процесса (прежде всего, обучающимся) совокупность условий и возможностей для реализации возрастающих коммуникативных, социокультурных и профессионально-ориентированных потребностей средствами иностранного языка.

Вместе с тем, в современной практике вузовского иноязычного образования развивающее социокультурное пространство еще не стало предметом особого внимания, прежде всего, в силу недостаточной его теоретической проработки и отсутствия соответствующей технологии и опыта его социально-педагогического проектирования.

Не случайно во многих вузах испытывают трудности в организации межкультурного обмена, в проведении межкультурных проектов различного уровня и характера, в изучении социокультурного контекста обучения иностранному языку, реализации его профессионально-профильной специфики и поиска выхода на реальное общение. В конечном итоге в использовании

тех возможностей, которые включает в себя социокультурное пространство вузовского иноязычного образования.

Разрешение данной ситуации и ее развитие представляется возможным на основе технологии социально-педагогического проектирования, способного обеспечить дидактически ориентированное изучение (анализ и оценку) особенностей среды, социокультурного контекста обучения иностранному языку; уровня социокультурного образования обучающихся; результатов обучения и т.д. И на этой основе, в рамках социокультурного подхода, осуществлять выбор адекватных педагогических форм и средств реализации иноязычного образования.

Это обуславливает постановку и решение круга теоретических и практических вопросов, связанных с осмыслением и реализацией социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства иноязычного образования в современных условиях.

Можно констатировать, что **актуальность исследования** обусловлена:

- возрастающим значением в обществе современного иноязычного образования, соответствующего международным образовательным стандартам и обеспечивающего интеграцию личности в мировую и национальную культуру, в сферу профессиональной коммуникации;
- необходимостью системного анализа и учета особенностей социокультурной среды в процессе обучения иностранному языку и его результатов;
- возрастанием коммуникативных, социокультурных и профессионально-ориентированных запросов обучающихся;
- повышением ответственности вуза и роли всех участников образовательного процесса в проектировании развивающего социокультурного пространства, обеспечивающего формирование субъекта межкультурной и профессиональной коммуникации - личности будущего специалиста средствами иностранного языка.

Степень научной разработанности проблемы. Исследованию проблем проектирования образовательного пространства в педагогической теории и практике уделяется большое внимание.

Такие учёные, как Е.В.Бондаревская, Н.В.Борытко, М.Я.Виленский, А.Я.Данилюк, В.И.Гинецинский, Л.И.Новикова, В.В.Сериков, обращались к исследованию образовательного пространства и его сущностной основы. На особенностях дидактического пространства обращала внимание Т.И.Белова. Воспитательное пространство является объектом исследований Л.И.Новиковой, Н.И.Селивановой, Г.Н.Филонова, социальное пространство Ю.Л.Качанова, А.К.Лукиной, А.В.Сперанского и др., информационное пространство А.Н.Майорова, Е.Г.Ториной). Технологические аспекты проектирования образовательного пространства изучает Ю.С.Песоцкий. Аналогичными проблемами активно занимаются и зарубежные специалисты, такие как Дж.Вилмс, Х.Газиел, К.Мискел, Д.Наталл, Дж.Равен, Д.Стаффлбим, Дж.Строндж, В.Хой и др.

Особенности образовательного пространства, его отличительные особенности (философские, культурные, инновационные, критериальные, на-

ционально-региональные и языковые) рассматривались и учеными казанской педагогической школы – В.И.Курашовым (о философии образования и принципах воспитания в вузе), З.Г.Нигматовым (о культурной составляющей педагогического образования), Р.З.Богоудиновой (о самореализации студентов в инновационной образовательной среде), Н.Ш.Валеевой (о качестве подготовки специалистов в вузе), Г.Ф.Хасановой (о национально-региональных особенностях современного образовательного пространства) и др.

Достаточно широко используется в педагогике термин «социокультурное пространство», наравне с близкими понятиями, в частности, «социокультурная среда», «социокультурная ситуация», «культурное пространство», «межкультурное пространство». Феномен социокультурного пространства рассматривается как процесс интеграции культур, вызванный естественным ходом развития современной информационной цивилизации (Е.М.Верещагин, Н.Д.Гальскова, И.А.Зимняя, В.Г.Костомаров, А.А.Леонтьев, В.В.Сафонова, П.В.Сысоев, И.И.Халеева и др.).

В этой связи В.В. Сафонова одна из первых обратила внимание на необходимость моделирования вариантов социокультурного образования средствами иностранного языка с опорой на педагогически ориентированный социальный анализ среды и социокультурного контекста обучения иностранному языку. В работах П.В.Сысоева обращается внимание на особенности влияния социокультурной среды на изучение иноязычной культуры и культурное самоопределение личности.

Результаты этих и других исследований позволяют более полно и глубоко охарактеризовать феномен взаимоотношений человека и социокультурной среды с учетом активности человека в ее освоении, как источника развития и саморазвития в рамках формирующегося целесообразно организованного (управляемого) социокультурного пространства.

Вместе с тем в педагогических работах по данной проблематике развивающее социокультурное пространство вузовского иноязычного образования как понятие не определено, не разработаны принципы и технология социально-педагогического проектирования, критерии и показатели эффективного функционирования развивающего социокультурного пространства.

Таким образом, к настоящему времени сложилось основное объективное **противоречие**: между существующей возможностью и объективно-необходимой потребностью в социально-педагогическом проектировании развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования как условия эффективной реализации его культурно развивающего, коммуникативного и профессионально-ориентированного потенциала, и недостаточной теоретической и технологической разработанностью этого процесса.

Отсюда **проблема**: каким образом осуществить социально-педагогическое проектирование развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования, способствующего эффективному раскрытию и реализации его культурно развивающего, коммуникативного и профессионально-ориентированного потенциала.

Наличие проблемы, ее актуальность и недостаточная научная и практическая разработанность обосновали **тему** диссертационного исследования: «Социально-педагогическое проектирование развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования».

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать технологию социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования.

Объект исследования – развивающее социокультурное пространство вузовского иноязычного образования.

Предмет исследования – технология социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования.

Гипотеза исследования: социально-педагогическое проектирование развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования будет успешным, если:

- социокультурное пространство вузовского иноязычного образования рассматривается как совокупность социально обусловленных и педагогически целесообразно организованных условий по эффективной подготовке будущего специалиста к межкультурному общению на иностранном языке с учетом специфики социокультурной (родной и иноязычной) среды обучения и его профессиональной деятельности;

- обоснованы особенности (логика и алгоритм) социально-педагогического проектирования, отражающие последовательность и взаимосвязь поэтапной интеграции учебной и социальной сред на основе изучения (анализа и оценки) их особенностей, социокультурного контекста обучения иностранному языку, оценки результатов иноязычного образования, его социализирующего эффекта;

- разработана и используется технология социально-педагогического проектирования, представленная как целостная совокупность структурных, функциональных, критериальных и инструментальных компонентов поэтапной интеграции социокультурной среды и педагогических условий иноязычного образования в вузе;

- в качестве критерия эффективности социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования рассматривается способность этого пространства посредством предоставляемых возможностей (организации, содержания и результатов функционирования) обеспечить удовлетворение возрастающих социокультурных, коммуникативных и профессионально-ориентированных потребностей будущих специалистов средствами иностранного языка как основы его активного изучения и использования в межкультурных и профессиональных коммуникациях.

Достижение цели исследования в контексте выдвинутой гипотезы обусловило постановку и решение следующих взаимосвязанных **задач**:

1. Раскрыть категориальную сущность развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования.

2. Выявить особенности и принципы социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования.

3. Разработать технологию социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования.

4. Осуществить опытно-экспериментальную проверку эффективности технологии социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования.

Методологической основой исследования является философия сущности проектирования и его общие методологические проблемы, позволяющие обнаружить основания для решения задач, встающих перед социально-педагогическим проектированием (Н.Г.Алексеев, Ю.В.Громыко, К.М.Кантор, А.В.Розенберг, В.М.Розин, В.Ф.Сидоренко, Г.П.Щедровицкий и др.).

Среди методологических подходов мы выделяем, прежде всего, социокультурный подход, в рамках которого разрабатываются социально-педагогические и методические стратегии по овладению нормами межкультурного общения на иностранном языке в условиях вузовского образования (В.В.Сафонова, Н.Г.Соколова, П.В.Сысоев, Е.В.Кавнатская и др.).

Ключевая роль в реализации настоящего исследования принадлежит социально-педагогическому подходу, с позиций которого осуществлялся дидактически ориентированный социальный анализ социокультурного пространства иноязычного образования (Е.А.Крюкова, В.В.Сафонова, В.Г.Вершловский и др.).

Одним из важнейших подходов, используемых в нашем исследовании, является компетентностный подход, предполагающий не простую трансляцию знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, а формирование у будущих специалистов профессиональной компетентности.

Кроме того, в исследовании использовались подходы, которые в необходимой степени обеспечивали наиболее важные направления исследования, в частности: системный подход (В.П.Беспалько, Ф.Ф.Королев, Л.В.Голованов, С.А.Саркисян и др.); синергетический (В.И.Аршинов, Л.Я.Зорина, Е.Н.Князева, Л.И.Новикова, Г.И.Рузавин и др.); вариативно-модельный подход (Ю.Н.Бабанский, В.П.Беспалько, В.В.Краевский, Е.С.Заир-Бек); потребностно-информационный (П.В.Симонов и др.).

Выбор конкретных подходов в их совокупности обусловлен принципом необходимости и достаточности с учетом специфики, цели и задач данного исследования. Интеграция соответствующих подходов позволяет обеспечить гармонизацию и синхронизацию социальных и педагогических процессов в едином процессе проектирования социокультурного пространства иноязычного образования с учетом всех значимых их проявлений.

Теоретическую базу исследования составила разработанная в науке деятельностная теория личности, которая исходит из того, что развитие всех существенных сил человека, овладение им знаниями, опытом происходит в процессе целостнообразно организованной деятельности (К.А.Абдулханова-Славская, Ш.А.Амонашвили, Л.И.Анцыферова, Л.И.Божович,

Б.М.Бим-Бад, Л.С.Выготский, Г.А.Ковалев, В.В.Краевский, А.Н.Леонтьев, А.Маслоу, А.В.Петровский, В.А.Петровский, С.Л.Рубинштейн, К.Роджерс и др.).

Исследование опиралось на теоретические аспекты: профессиональной педагогики (С.Я.Батышев, Э.Ф.Зеер, Е.А.Климов, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, Г.В.Му-хаметьянова, В.Е.Радионова, Е.Э.Смирнова, Г.В.Суходольский, Н.Ф.Талызина и др.); педагогического проектирования и моделирования педагогической деятельности и содержания образования (В.И.Гинецинский, Г.И.Ибрагимов, М.В.Кларин, Е.А.Крюкова, В.М.Монахов, О.Г.Прикот, Н.Н.Суртаева, Н.Ф.Талызина, Е.П.Тонконогая, В.А.Ясвин, Н.О.Яковлева); педагогической деятельности (В.И.Загвязинский, З.Г.Нигматов, В.А.Сластенин и др.); педагогической диагностики в вузе (А.И.Кочетов, И.А.Скопылатов); педагогического мониторинга (В.И.Андреев, Л.П.Качалова, А.А.Орлов, П.Е.Решетников и др.); социально-педагогических методов в педагогических исследованиях (В.И.Андреев, С.Г.Вершловский, Л.А.Волович, В.И.Загвязинский, В.Ш.Масленникова, П.Н.Осипов и др.); моделирования и измерений в педагогике (В.И.Михеев, А.Ю.Потапова); преподавания иностранного языка в вузе (И.Л.Бим, Н.Д.Гальскова, Е.В.Кавнатская, И.П.Подласый, Е.И.Пассов, Е.С.Полат, Ф.Л.Ратнер, В.В.Сафонова, Н.Г.Соколова, Е.Н.Соловова, П.В.Сысоев и др.).

Применялись следующие **методы исследования**:

- теоретические: анализ философской, педагогической, психологической, социологической литературы по проблеме исследования, обобщение, моделирование, абстрагирование, систематизация и др.;
- эмпирические: анкетирование, тестирование, наблюдение, интервью, экспертная оценка, эксперимент, статистическая обработка эмпирических данных.

База исследования. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе Учебного центра «Современная филология» ИНО КФУ, осуществляющего профессиональную подготовку для получения дополнительной квалификации по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации (английский язык)». В исследовании приняли участие 785 студентов, 7 преподавателей КФУ. Исследование проводилось поэтапно; каждый этап характеризовался уточнением гипотезы, постановкой и решением конкретных задач, использованием соответствующих методов исследования.

На первом этапе (2007-2008 гг.) проводились диагностика и анализ социокультурной среды и возможностей вуза, поиск способов ее адаптации применительно к специфике учебного заведения и формирования идеи развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования, проблемы его социально-педагогического проектирования. Была изучена научно-педагогическая литература и источники. Разрабатывалась программа исследования, его теоретические и методологические основы.

В рамках второго этапа (2009-2010 гг.) проводилась поисковая работа, в ходе которой уточнялись гипотеза, направления дальнейшего анализа, совершенствовалась методика исследования, проводился сбор первичной социально-педагогической информации, ее обработка и интерпретация.

На третьем этапе (2010-2014 гг.) была сформирована и экспериментально проверена технология социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования, определены и апробированы конкретные социально-педагогические методики и инструментарий, оформлялся информационно-аналитический материал исследования.

Достоверность исследования обусловлена использованием фундаментальных работ авторитетных отечественных и зарубежных ученых; комплексным анализом эмпирического материала; сочетанием пробного (пилотажного), промежуточного и заключительного этапов исследования; опорой на передовой педагогический опыт и практику организации социокультурного пространства.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- в научный аппарат профессиональной педагогики введена дефиниция категориального уровня «развивающее социокультурное пространство вузовского иноязычного образования» как социально обусловленная совокупность педагогических условий обеспечения развивающего и коммуникативного потенциала иноязычного образования;

- обоснованы логика и алгоритм социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования, отражающие последовательность взаимосвязанных этапов проектной деятельности (исходно-диагностический, адаптации, организационно-деятельностный, оценочно-коррекционный) по усилению интеграции (преемственности, гармонизации) специфических возможностей вуза и окружающей социокультурной среды в интересах развития иноязычного образования;

- разработана технология социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования в виде целостной совокупности структурных, функциональных, критериальных и инструментальных компонентов поэтапной интеграции социокультурной среды и педагогических условий образовательного процесса в вузе;

- разработан комплекс социально-педагогических процессуальных и результирующих критериев и показателей проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования и оценки его эффективности на основе социально обусловленных отношений участников (субъектов) пространства к его содержанию, организации и результатам;

- определены качественные и количественные параметры развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования пространства (модальность, широта, активность пространства) и способы их измерения.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты углубляют, расширяют и конкретизируют представления о развивающем социокультурном пространстве вузовского иноязычного образования, особенностях и возможностях его социально-педагогического проек-

тирования, что является вкладом в решение актуальной проблемы повышения эффективности вузовского иноязычного образования на основе:

- раскрытия структуры и содержания развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования, его качественных и количественных характеристик;

- дополнения теории вузовского иноязычного образования научными представлениями о целесообразности, формах и методах, общих и специфических принципах социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства;

- обоснования дидактически ориентированной технологии социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования.

В результате всестороннего анализа проблемы исследования установлено, что социально-педагогическое проектирование развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования позволяет в полной мере учитывать специфику социокультурной среды обучения иностранному языку и возможности (социально-педагогический потенциал, организационно-педагогические условия) вуза, а также общие и социально ценные образовательные, профессиональные и социокультурные потребности и запросы участников (субъектов) образовательного процесса.

Практическая значимость исследования заключается в том, что положения и выводы, содержащиеся в диссертации, их реализация позволяют на практике осуществлять процесс проектирования развивающего социокультурного пространства обучения иностранному языку будущих специалистов как субъектов межкультурных и профессиональных коммуникаций, полноправных участников межкультурного диалога. Тем самым создаются оптимальные условия для изучения иноязычной культуры, культурного и профессионального самоопределения обучающихся средствами иностранного языка, их интеграции в учебно-воспитательное и социокультурное пространство, готовности к межкультурному и профессиональному общению. Это становится реальным на основе разработанной автором технологии социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования. Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности кафедр иностранных языков высших учебных заведений всех типов, аналитико-диагностических центров управления образованием, институтов и факультетов повышения квалификации.

Личный вклад соискателя состоит в разработке концептуальных положений исследования, во включенном участии на всех его этапах, в проведении непосредственной опытно-экспериментальной работы по реализации технологии социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования, а также в подготовке основных публикаций по выполненной работе.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Развивающее социокультурное пространство вузовского иноязычного образования – это социально обусловленная и педагогически целесообраз-

но организованная совокупность условий и возможностей интеграции социокультурной среды и образовательного процесса в вузе, способствующих раскрытию и реализации развивающего потенциала иноязычного образования. Развивающий потенциал социокультурного пространства структурно включает в себя личностно-профессиональный, социокультурный и мотивационно-ценностный компоненты и характеризуется качественными и количественными параметральными характеристиками: модальность, ширина и активность пространства.

2. Логика и алгоритм социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования отражает поэтапный процесс изучения, построения и реализации развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования на основе усиления интеграции (преемственности, гармонизации) возможностей и специфики вуза, с одной стороны и окружающей социокультурной среды, с другой, с целью обеспечения эффективного функционирования и развития иноязычного образования в вузе.

На первом этапе осуществляется социально-педагогический анализ среды, социокультурного контекста обучения иностранному языку, учет их позитивного и негативного потенциалов, выявляется комплекс (характер и уровень) коммуникативных, социокультурных и профессионально-ориентированных потребностей обучающихся, а также мотивов изучения иностранного языка и уровня владения им (исходно-диагностический этап).

На втором этапе осуществляется процесс адаптации результатов социально-педагогического анализа к возможностям (потенциалу) вуза (кафедры, учебного центра, субъектов учебно-воспитательного процесса) и формирования социокультурного пространства (этап адаптации).

На третьем этапе осуществляется реализация педагогических (образовательных) воздействий (преобразований) в образовательном процессе (организационно-деятельностный этап).

На четвертом этапе оценка эффективности функционирования развивающего социокультурного пространства и его корректировка на основе социально-педагогического диагноза параметров пространства: модальности, ширины и активности (оценочно-коррекционный этап).

3. Технология социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования представляет собой целостную совокупность, находящихся во взаимосвязи и взаимодействии: структурных (цель, социально-педагогический диагноз, методы, объекты, субъекты проектирования), функциональных (задачи, действия и операции, функции, виды проектирования), критериальных (критерии и показатели оценки проектирования) и инструментальных (инструментарий и способы измерения параметров проектируемого пространства) компонентов поэтапной интеграции социокультурной среды и педагогических условий образовательного процесса в вузе, способствующих реализации развивающего потенциала иноязычного образования: 1) социокультурное пространство вузовского иноязычного образования реализуется с учетом специфики социокультурной (родной и иноязычной) среды обучения и

его профессиональной деятельности; 2) последовательность и взаимосвязь поэтапной интеграции учебной и социальной сред на основе изучения (анализа и оценки) их особенностей, социокультурного контекста обучения иностранному языку, оценки результатов иноязычного образования, его социализирующего эффекта; 3) технология социально-педагогического проектирования реализуется в вузе как целостная совокупность структурных, функциональных, критериальных и инструментальных компонентов поэтапной интеграции социокультурной среды и педагогических условий иноязычного образования в вузе.

4. Критерием эффективности социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования являются степень и характер соответствия предоставляемых возможностей совокупным коммуникативным, социокультурным и профессионально-ориентированным ожиданиям (потребностям и интересам) обучающихся.

Апробация и внедрение в практику результатов исследования.

Основные положения, результаты и выводы исследования прошли комплексную апробацию в практической деятельности Учебного центра филологического факультета КФУ. Материалы (результаты) исследования используются автором в повседневной деятельности в качестве информационно-технологического обеспечения процесса обучения иностранному языку и организации межкультурных взаимодействий обучающихся.

Результаты исследования, его теоретические и практические аспекты были представлены на республиканских и зональных конференциях и семинарах, в частности: республиканской научно-методической конференции «Взаимодействие школы и вуза в реализации приоритетных направлений развития школьного образования: опыт, проблемы и перспективы», Всероссийской научно-практической конференции «Формирование творческой личности в условиях поликультурного образования: технологии развития творческой одаренности», международной научной научно-практической конференции «Перспективы развития науки и образования», международной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки и образования: прошлое, настоящее, будущее», научно-практической конференции «Одаренность и девиация современного ребенка: опыт развития и преодоления», Международной научно-практической конференции «Теория и практика развития творческой одаренности учащихся» а также отражены в 13 публикациях автора, одна статья (на английском языке) зарегистрирована в Scopus.

ПСИХОЛОГИЯ

Славутская Елена Владимировна

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКА В ПРЕДПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Специальность 19.00.13 – психология развития, акмеология

Автореферат

дис. ... докт. психол. наук

Казань, 2015.

Актуальность исследования. Особенности реформ в образовательном процессе России XXI века выдвигают ряд требований к психосоциальному развитию школьника. Гуманизация образования, с одной стороны, означает индивидуальный и личностно-ориентированный подходы к обучению и воспитанию детей, с другой, – интерактивный процесс обучения. Для этого школьнику необходимы достаточный уровень сформированности интеллектуального и эмоционально-волевого развития, личностная зрелость. Исследование посвящено возрастному периоду 9-12 лет, который в англоязычной литературе назван предпубертатным (preteens, preadolescent age). Исследователи XX столетия особенности этого возраста связывают: с началом предпубертатных изменений (П. Блонский, Л.С. Выготский, Л.И. Божович); с качественными изменениями в характере мышления детей (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, С. Хартер); с вхождением в подростковый период с его особенностями (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Д.И. Фельдштейн, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова, Дж. С. Липсиц, Д. Оффер, В.А. Коллинз); с изменением социальной ситуации развития и появлением возрастных новообразований (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.И. Божович, Е.Е. Кравцова); со сменой ведущей деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов); с переходом из начальной школы в среднюю ее ступень (А.П. Краковский, Т.И. Юферева, А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман, В.Е. Каган); с качественными изменениями в мотивационной сфере школьников (А.К. Маркова, Т.В. Драгунова, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых); со становлением субъектной позиции детей (Л.И. Божович, Е.Ю.Саврацкая, Т.Н. Князева, Е.И. Щепланова); с развитием эмоциональной компетентности (Е.И.Изотова, Е.В.Никифорова, А.М.Щетинина, М.А.Кузьмищева, Е.И.Николаева и др.).

Как следует из беглого обзора, каждый исследователь обосновывает возникающие кризисные явления возраста, придерживаясь собственной парадигмы в изменениях когнитивных, эмоционально-волевых, мотивационных, процессов или социальных отношений и сопутствующих им новообразований. Подробный анализ вскрывает противоречия в описании возрастного периода 9-12 лет. Одни описывают его либо с точки зрения окончания младшего школьного возраста, и тогда затрагиваются вопросы психического развития младших школьников, либо - как начало возраста подросткового с его возрастными проблемами. «То, что пригодно и психологически оправда-

но в отношении детей младшего школьного возраста, часто абсолютно неприемлемо в отношении подростков» (Л.А. Головей).

Предподростковый возраст, названный Г.А. Цукерман «ничья земля» в возрастной психологии, выпадает из сферы внимания исследователей. В то же время эмпирические данные указывают на то, что кризисные явления начинают проявляться у современных школьников раньше подросткового периода, а психосоциальное развитие детей зависит от большого количества социально-психологических факторов. Своеобразие возрастного диапазона 9-12 лет определяется Л.С. Выготским как изменения в развитии мышления, за которым следует кризис 13 лет. Младший школьный возраст знаменуется формированием новообразований словесно-логическое мышление, произвольность, самоконтроль, кризисом 11-12 лет и вхождением в подростковый период (Д.Б. Эльконин). По наблюдениям У. Коллинз, между 9 и 12 годами происходит столь серьезная кристаллизация личностных структур, что многие академические, социальные и личностные характеристики школьников этого возраста дают основание для надежных прогнозов его поведения на 4-6 лет вперед. Данные о ребенке до 3 класса не обладают предсказательной силой. Эти структуры могут определяться комплексами взаимосвязей между отдельными психическими процессами и личностными характеристиками.

Наиболее разработанным в этой связи оказывается вопрос о взаимосвязи аффекта и интеллекта. Л.С. Выготский в учении о высших психических функциях пишет, что главным в психическом развитии является изменение межфункциональных связей и отношений между отдельными процессами, в том числе, между интеллектуальной и эмоциональной сферами психики человека. Наблюдая различные трудности в психосоциальном развитии школьников в этот возрастной период мы предположили, что они связаны не только с внешней ситуацией (переход из начальной школы в среднюю), но и с внутренними психологическими факторами. К этой категории факторов относятся качества личности детей, их индивидуально-психологические особенности.

Последние исследования доказывают наличие временных сдвигов в психическом развитии современных детей. Д.И. Фельдштейн указывает на факт значимых возрастных изменений ребенка в современных условиях, начиная от морфологических изменений, до неразвитости определенных мозговых структур, ответственных за формирование произвольности. При этом в социальном взаимодействии с детьми не всегда учитываются отдельные варианты индивидуального развития, влияющие на успешное прохождение кризисного периода, последующую социализацию, гендерные различия. Большинство детей 6-12 лет в США учатся в начальной школе, этот возраст обозначается как *middle childhood* или *pre-teen age*.

Следующая возрастная ступень относится к возрастной группе *teenager* (13-19) лет. В российских школах период традиционно связывают с переходом в среднюю общеобразовательную ступень. Дети, неготовые к средней школе, переживают это как кризисное явление, названное «проблемой пятого класса» (А.П. Краковский). Г.А. Цукерман обозначила проблему пятого

класса как «кризис педагогический». Это временной отрезок синхронизации двух кризисов. Л.С. Выготский считал, что «кризис всегда связан с аффектом», следовательно, в этот период усиливается влияние эмоционально-волевой составляющей психики на развитие интеллекта ребенка.

В кризис устойчивость развивающейся системы нарушается, что влияет на структуру межфункциональных связей. Неравновесное состояние элементов системы приводит к появлению стабилизирующих комбинаций (Б.Ф. Ломов). Переходные, критические периоды чаще всего рассматриваются с точки зрения противоречия между новыми потребностями и социальной средой и, как следствие, - возникающей трудновоспитуемостью (К.Н. Поливанова). Это снижает ценность позитивной составляющей кризиса и смещает фокус внимания в область педагогической коррекции, вместо анализа его психологического содержания.

Таким образом, изучаемый возрастной период 9-12 лет является одним из самых интересных и, в то же время, ключевых с точки зрения психосоциального развития ребенка. Школьники этого возраста проживают достаточно сложный и психологически насыщенный период в своей жизни. События, происходящие в это время, наполнены своим уникальным психологическим содержанием. Несмотря на актуальность этого возрастного периода, многие исследователи отмечают, что он до сих пор недостаточно изучен. Границы изучаемого нами возраста «размыты» в зарубежных и отечественной периодизациях; в них он не обозначен как единый период; не выявлено его психологическое содержание. В то же время, Дж. Липсиц называет его стратегически важным для воспитания, поскольку он одинаково сензитивен как к негативным влияниям социума, так и к культурным ценностям, определяющим судьбоносные ориентиры и выборы. Успешность прохождения детьми предпубертативного возрастного этапа связана как с влиянием среды, так и с внутренними психологическими факторами, также недостаточно изученными. Поэтому комплексное психологическое исследование этого возрастного диапазона, его феноменологии и динамики психосоциального развития детей приобретает особую актуальность.

Обобщая всё изложенное, с учетом новых научных данных нами была выдвинута **концепция**:

Предпубертативный возраст необходимо рассматривать как единый переходный период между младшим школьным и последующим подростковым периодами со своим психологическим содержанием, определяющимся структурированием межфункциональных связей, на основании:

1. Понятия о «психологических системах» в виде различных форм межфункциональных связей, критических и стабильных периодах Л.С. Выготского.

2. Положения о социальной обусловленности психического развития П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина.

3. Общепсихологических принципов психического развития: метрических возрастных характеристик (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев), антиципации и системной дифференциации (Н.И. Чуприкова, Е.А. Сергиенко).

4. Структурной теории личности и двухфакторной модели интеллекта Р.Б. Кеттелла, позволяющих количественно оценить межфункциональные связи.

5. Понятия о системообразующих факторах (П.К. Анохин, Б.Ф. Ломов).

Для её подтверждения необходимо разрешить ряд вопросов:

- Какой возраст является переломным в условиях современного психосоциального развития: 11, 12 или 13 лет?

- Все ли дети одинаково успешно его проходят?

- Каковы гендерные особенности в протекании переломного периода?

- Каково влияние интеллектуальных, эмоционально-волевых, индивидуально-психологических особенностей на протекание кризиса?

- Каковы личностные изменения в обозначенном возрастном диапазоне?

Разрешение этих вопросов позволит в практическом плане выбрать адекватные психодиагностические критерии готовности младших школьников к переходу в образовательное пространство средней школы.

Проблема исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальном подтверждении системообразующих закономерностей психосоциального развития в единый переходный возрастной период между младшим школьным и подростковым периодами и анализе его психологического содержания.

Цель исследования: установить закономерности психосоциального развития школьников предподросткового возраста.

Объект: психосоциальное развитие ребенка 9-12 лет.

Предмет: закономерности психосоциального развития школьника при переходе из начальной в среднюю школу.

Гипотеза: в малоизученном переходном периоде, включающем в себя предподростковый кризис, закономерности психосоциального развития определяются формированием и структурированием межфункциональных связей.

Частные гипотезы

1. У детей в переходном возрасте происходит формирование и пере-структурирование межфункциональных связей, что является системообразующим фактором психосоциального развития в предподростковом возрасте.

2. Межфункциональные связи проявляются в виде устойчивых групп взаимосвязанных индивидуально-психологических и личностных характеристик (кластеров), которые, как феномены, характеризующие переходный период, могут считаться «психологическими образованиями» этого возраста.

3. Такие психологические образования отражают специфику предподросткового возраста, характеризуют готовность к переходу в следующий возрастной период и к обучению в средней школе.

4. Дети с несформированными или слабо выраженными межфункциональными связями демонстрируют неготовность к обучению в средней шко-

ле. Следствием неготовности является дифференцированная дезадаптация пятиклассников: школьная, межличностная, семейная, внутриличностная.

5. Взаимосвязь вербального и невербального интеллекта в 9-12 лет носит нелинейный характер и зависит от коммуникативных и эмоционально-волевых характеристик личности школьников. Соотношение вербального и невербального интеллекта может служить количественным критерием формирования мышления и психологической готовности детей к обучению в средней школе. Опосредованность формирования мышления личностными чертами – индикатор вхождения в кризисный период.

6. Кластеры взаимосвязанных личностных и индивидуально- психологических характеристик предподросткового возраста имеют гендерную гетерохронность и разную динамику, зависящую от интеллектуального развития школьников.

7. Целенаправленно воздействуя на эмоционально-волевую сферу, можно влиять на интеллектуальные показатели школьников предподросткового возраста.

Для достижения цели исследования были поставлены **задачи**:

1. Провести теоретический анализ психосоциального развития детей 9-12 лет с учетом их гендерной принадлежности и уровня интеллектуального развития.

2. Разработать комплекс методик обработки данных психодиагностики, включающий корреляционный, факторный анализ и аппарат искусственных нейронных сетей, позволяющий в динамике, с учетом изменения показателей, осуществлять анализ межфункциональных связей.

3. Провести лонгитюдное исследование учащихся 3-6-х классов при переходе из начальной в среднюю школу для выделения наиболее значимых в этот переходный период психологических характеристик и взаимосвязей между ними.

4. Изучить системообразующие факторы, определяющие особенности формирования мышления школьников 9-12 лет.

5. Разработать и реализовать программу формирования компонентов психологической и личностной готовности детей к средней школе.

Методологическую основу исследования составили:

- положения культурно-исторической концепции о развитии ребенка с точки зрения критических и литических периодов; положение о целостности психических образований в виде межфункциональных связей, о единстве аффекта и интеллекта и интериоризации психических функций (Л.С. Выготский);

- теории о зависимости возрастных кризисов от социальных условий (П.П. Блонский, Л.С. Выготский);

- системный подход к исследуемым явлениям (Б.Ф.Ломов, Б.Г. Ананьев, В.А. Ганзен, Л.А. Головей);

- положения периодизации психического развития ребенка (Д.Б.Эльконин);

- структурная теория личностных черт и двухфакторная модель интеллекта (Р.Б. Кеттелл);

- исследования рефлексии в развитии детей и готовности их к обучению (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов В.С. Мухина, Н.И. Гуткина, М.И. Лисина, Е.Е. Кравцова, А.Л. Венгер);

- изучение факторов адаптации детей к школе (А.Л. Венгер, В.Е. Каган, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Т.И. Юферева, Г.А. Цукерман, И.В. Дубровина и др.);

- исследования в дифференционно-интеграционном направлении (Н.И.Чуприкова, М.А. Холодная, Е.А. Сергиенко, Т.А. Ратанова, Е.В. Волкова и др.);

- гендерный подход в психологии и педагогике (А.Г. Асмолов, Т.В. Бендас, В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман, Е.Н. Каменская, И.С. Клецина и др.).

Методы исследования. В экспериментальных исследованиях в зависимости от решаемых задач применялись: лонгитюдный метод, метод срезов, метод формирующего эксперимента (авторская адаптация программы Г.А. Цукерман). Методики исследования: свободно культурный интеллектуальный тест Р.Б. Кеттелла, 12-факторный опросник Р.Б. Кеттелла и Р.В.Когана, тест незаконченных предложений В. Михала для детей 7-12 лет в адаптации Д.В. Лубовского.

В качестве дополнительных методик использовались: теппинг-тест в модификации Л.А. Высоцкого, тест «Потребность в достижении» Ю.М. Орлова, проективная методика «Дом, дерево, человек» с выделением восьми симптомокомплексов, тест школьной тревожности Филипса, анкета Лускановой, анкетирование педагогов и родителей. В пилотажном исследовании использовались «Групповой интеллектуальный тест» (ГИТ) и «Школьный тест особенностей мышления» (ШТОМ). Для обработки результатов тестирования использовалась новая комплексная методика обработки данных психодиагностики на основе искусственных нейронных сетей (ИНС), корреляционного и факторного анализа. Аппарат ИНС впервые применяется для селективной оценки значимости отдельных признаков и анализа нелинейных взаимосвязей психологических характеристик школьников. В качестве программного обеспечения использовались пакеты STATISTICA, MatLab, Deductor.

Организация исследования: С 1995 г. по 2013 г. на базе школ г. Чебоксары и Чувашской Республики на разных этапах работы исследованием были охвачены дети 9-12 лет общим числом 643 школьника. Из них в лонгитюдном исследовании участвовали 182 человека.

На первом этапе проводился анализ теоретических и эмпирических данных, направленное наблюдение за детьми, собеседование с родителями и педагогами, разрабатывалась методика проведения эксперимента. Затем было осуществлено пилотажное исследование.

На втором этапе проводились констатирующий, контрольный, формирующий эксперименты, лонгитюдное исследование.

На третьем этапе анализировались и обобщались результаты эмпирического исследования. Работа выполнялась в рамках проектов Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ):

- «Изучение социально-психологических факторов, влияющих на адаптацию школьников в переходные и кризисные периоды» РК проект № 10- 06-22606 а/В, 2010-2011 гг.;

- «Гендерные особенности психологической готовности учащихся к средней школе» РК проект № 14-16-21013 а/р, 2014-2015 гг.

- В соответствии с государственным заданием НИР Чувашского государственного университета в 2011-2014 гг.

- В рамках государственной программы по реализации ФГОС НОО в Чувашской республике 2011-2012 гг.

Научная новизна исследования определяется комплексным подходом, теоретическую основу которого составляет положение о стабильных и критических периодах, а эмпирическое исследование основано на факторных моделях интеллекта и личности. Это позволяет получить принципиально новые эмпирические данные и количественно (в цифрах) описать психосоциальные особенности переходного предподросткового периода.

1. Разработана новая комплексная методика обработки данных психодиагностики, позволяющая исследовать межфункциональные связи и обнаружить кластеры взаимосвязанных психологических и личностных качеств, специфичных для предподросткового возраста.

2. Количественно установлены закономерности и гендерные отличия психосоциального развития в предподростковый период:

- нарастание межфункциональных связей между индивидуально-психологическими и личностными характеристиками школьников (в отдельных случаях – в отрицательной полярности);

- формирование устойчивых взаимосвязей групп (кластеров) – «психологических образований» и последующая их дифференциация по сферам (интеллектуальная, эмоциональная и т.д.);

- зависимость (опосредованность) развития мышления от эмоционально-волевой сферы и личностных характеристик;

- гендерная гетерохронность в психическом развитии детей 9-12 лет;

- более высокая устойчивость межфункциональных связей по межполовому признаку, чем по уровню интеллектуального различия.

3. Обоснован и введен новый критерий формирования мышления в предподростковом возрасте (взаимосвязь вербального и невербального интеллекта).

4. Определена значимость отдельных факторов и психологических характеристик в формировании готовности детей к средней школе.

Теоретическая значимость работы: предложенная концепция вносит вклад в развитие общетеоретического принципа отечественной психологии о социальной обусловленности процесса психического развития, в анализ и решение одной из ключевых проблем возрастной психологии о соотношении интеллектуальных и личностных изменений, расширяет представления об условиях развития детей 9-12 лет в переходный период. Теоретически обосновано и экспериментально подтверждено, что предподростковый возраст по своему психологическому содержанию может быть рассмотрен как единый переходный период развития между младшим школьным и подрост-

ковым периодами со своими специфическими особенностями. Выявлены метрические (гетерохрония, неравномерность развития) и топологические (структурные особенности и их взаимосвязи) возрастные характеристики, позволяющие обнаружить в предпубертальном возрасте новые критерии кризиса и подойти к его рассмотрению с позиций формирования межфункциональных связей как системообразующего фактора развития.

Установлены латентные психосоциальные феномены, актуализирующиеся в возрастном развитии (9-12 лет).

В исследовании получил развитие принцип соотношения аффекта и интеллекта, понятие о целостности психических образований в виде межфункциональных связей Л.С. Выготского, показано проявление принципов развития - антиципации и системной дифференциации в предпубертальном возрасте.

Показана продуктивность и возможности использования аппарата искусственных нейронных сетей для селективной оценки значимости психологических признаков и анализа межфункциональных связей.

Практическая значимость исследования: выявлены новые психологические феномены, проявляющиеся в динамике развития школьников в период перехода из начальной школы в среднее звено (9-12 лет). Их учет в школьной практике позволит более полно оценить психосоциальные особенности развития ребенка, разработать на новой основе психолого-педагогические программы сопровождения. Выявлены и описаны новые критерии психологической и личностной готовности детей к средней школе, которые предоставляют возможность выделить среди учащихся «группу риска» по школьной дезадаптации, что важно для профилактики трудностей переходного периода в среднее школьное звено. Разработанная и апробированная коррекционная программа позволяет минимизировать «группу риска». Результаты, полученные в ходе исследования, имеют большое практическое значение для оказания консультативной помощи родителям и педагогам, для определения стратегии консультирования, просветительской и психопрофилактической, коррекционной работы в деятельности психологов в сфере образования. Полученные результаты и основанные на них рекомендации позволяют психологам образования организовать процесс адекватного сопровождения школьника предпубертального возраста с учетом выявленных особенностей психического развития, гендерных различий и переходных феноменов.

Достоверность и обоснованность результатов обеспечивается методологическим подходом, опирающимся на современные данные психологической науки, использованием комплекса методов адекватных предмету и задачам исследования, количественным анализом при использовании современных способов обработки полученных результатов (корреляционный и факторный анализ, интеллектуальный анализ данных), качественным анализом, большой выборкой испытуемых.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялось:

- в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений г. Чебоксары и школ Чувашской Республики (1996-2013 гг.);
- в системе повышения квалификации педагогов-психологов г. Чебоксары и Чувашской республики, в деятельности лаборатории практической психологии Чувашского республиканского института образования (2008-2012 гг.);
- в учебном процессе при подготовке студентов психолого-педагогического факультета по специальности «Педагогика и психология» в системе высшего и дополнительного профессионального образования на курсах «Психологическая служба в образовании», «Дифференциальная психология», «Социально-психологический тренинг», «Методы активного социально-психологического обучения» (ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2001-2014 гг.);
- в практическом применении на занятиях с детьми, в том числе в ходе психолого-педагогической практики в школах Чувашской Республики при осуществлении факультетского руководства: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2001-2012 гг.;
- в докладах и выступлениях на: заседаниях и методологических семинарах кафедры психологии и социальной педагогики ЧГПУ им. И.Я. Яковлева 2001-2014гг.;
- на итоговой научной конференции сотрудников ЧГУ (Чебоксары, 1997); на научно-практической конференции «Новый виток реформы образования: предпосылки, основные направления, научно-методическое обеспечение» (Чебоксары, 2002), научно-практической конференции «Реалии и перспективы психологической науки в Российском обществе (Набережные Челны, 2005), всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса» (Чебоксары, 2009), международной научно-практической конференции «Социально-психологическая безопасность народов Поволжья» (Казань, 2009), научно-практической конференции «Современное состояние и перспективы развития социальной педагогики» (Чебоксары, 2010), региональной научно-практической конференции «Комплексное психолого-педагогическое и медико-социально-правовое сопровождение в образовании: интеграция науки и практики» (Чебоксары, 2011), всероссийской научно-практической конференции «Теоретические и методические основы профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях перехода к двухуровневой модели образования» (Чебоксары, 2011); XIII Международных чтений памяти Л.С. Выготского «Личность как предмет классической и неклассической психологии» (Москва, 2012); всероссийской научной конференции «Актуальные проблемы коррекционно- развивающей деятельности психологов и социальных педагогов» (Чебоксары, 2012); XIV Международных чтений памяти Л.С. Выготского «Психология сознания: истоки и перспективы изучения (Москва, 2013); IV Interntional Conference on Optimization Methods and Applications (Petrovac, Montenegro, 2013); международной конференции Вереск II «Наследие Л.С. Выготского: наука, культура, практика» (Москва, 2014), Международной конференции «Социальная психология личности и акмеология» (Саратов, 2014).

Положения, выносимые на защиту:

1. Диапазон психосоциального развития 9-12 лет по своему психологическому содержанию может быть рассмотрен как единый период развития на основании формирования и структурирования межфункциональных связей. По характеру и глубине происходящих в нем изменений он может быть охарактеризован как переходный и кризисный. При этом динамика психического развития детей обусловлена как социальной ситуацией (внешними факторами), так и значительными изменениями психологических характеристик.

2. В возрастной динамике 9-12 лет происходит формирование межфункциональных связей между личностными и индивидуально- психологическими характеристиками, которые могут образовывать группы (кластеры) с устойчивыми взаимосвязями - психологические образования. Эти изменения носят дифференцированный характер и зависят от гендерных особенностей, уровня развития интеллекта, возраста школьника.

3. Несформированность межфункциональных взаимосвязей приводит к быстрому формированию «дезадапционного синдрома пятого класса». Он включает в себя психосоциальные особенности, индивидуально-психологические и личностные характеристики.

4. Наличие «дезадапционного синдрома пятого класса», который возникает при несформированности межфункциональных связей, может выступать критерием неготовности детей к средней школе.

5. В предпубертальном возрасте происходит формирование мышления, детерминированное структурированием в кластеры взаимосвязей между психологическими характеристиками. Количественным критерием сформированности словесно-логического мышления может служить соотношение (линейная взаимосвязь) вербального и невербального интеллекта. Это соотношение может являться критерием психологической готовности или неготовности детей к средней школе.

6. Закономерности психосоциального развития в предпубертальном возрасте имеют гендерные отличия во временной гетерохронности и выраженности качеств, формирующих психологические образования.

7. Разработанный комплекс методик интеллектуального анализа данных, предложенные новые алгоритмы нейросетевого анализа предоставляют широкие возможности для оценки нелинейных связей между психологическими признаками, не поддающихся выявлению традиционными статистическими методами.

8. Целенаправленное коррекционно-развивающее воздействие на эмоционально-волевую сферу влияет на интеллектуальные показатели детей предпубертального возраста, что подтверждает принцип единства аффекта и интеллекта Л.С. Выготского.

Заключение

Анализ основных вопросов методологии позволяет сделать вывод о том, что под методами исследования можно понимать способы решения научно-исследовательских задач. Способы в свою очередь представляют собой разнообразные инструменты проникновения педагога в глубину исследуемых объектов. Чем богаче арсенал методов психологического или педагогического типа, тем выше успехи деятельности педагогов как исследователей. Запас научного инструментария психологии и педагогики непрерывно пополняется за счёт конструирования новых методов и заимствования пригодных для исследовательских целей методов других наук.

В структуре методологического знания выделяет четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

Содержание первого, высшего философского уровня методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания.

Второй уровень – общенаучная методология – представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин.

Третий уровень – конкретно-научная методология, т.е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология конкретной науки включает как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, например проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях.

Четвертый уровень – технологическая методология – составляют методика и техника исследования, т.е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит чётко выраженный нормативный характер.

Все уровни методологии педагогики образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определённое соподчинение. При этом философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности.

Кроме того, методология психолого-педагогического исследования как отрасль научного познания выступает в двух аспектах: как

система знаний и как система научно-исследовательской деятельности. При этом имеются в виду два вида деятельности – методологические исследования и методологическое обеспечение. Задача первых – выявление закономерностей и тенденций развития психолого-педагогической науки в её связи с практикой, принципов повышения качества психолого-педагогических исследований, анализ их понятийного состава и методов. Задача второго – методологическое обеспечение исследования – означает использование имеющихся методологических знаний для обоснования программы исследования и оценки его качества, когда оно ведётся или уже закончено.

При использовании методов необходимо учитывать принципы их отбора для решения конкретных исследовательских задач. Основных принципов два.

Первый принцип – принцип совокупности методов исследования, который означает, что для решения любой научной проблемы используется не один, а несколько методов. При этом сами методы реконструируются исследователями в расчёте на согласование их с природой исследуемого явления.

Второй принцип – адекватности (соответствия) метода существу изучаемого предмета и тому конкретному продукту, который должен быть получен.

В ходе краткого обзора методов стало очевидно, что среди методов психолого-педагогических исследований большое распространение имеют социометрические методы. Они служат средствами изучения и измерения скрытых межличностных отношений в коллективе, где партнеры знают друг друга. Например, посредством социограммы определяют место личности в коллективе, выявляют лидеров и так называемых «отвергнутых». Особое место в системе методов исследования занимает тестирование.

Тесты как специализированные методы психодиагностического обследования применяют для получения точных количественных и качественных характеристик изучаемого явления. От других методов исследования тесты отличаются тем, что предполагают чёткую процедуру сбора и обработки первичных данных, а также своеобразие их последующей интерпретации.

Однако при всём при этом исследователь не должен отрываться от реальности, он должен понимать, что ждёт от него конкретный ученик, учитель, руководитель образовательного учреждения, наука и общество.

Литература

- Абулханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Издательский дом «Наука», 2010. 212 с.
- Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995. С. 12-13.
- Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 1. Казань: Изд-во Казанского университета, 1996. 568 с.
- Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М.: Просвещение, 1988. С. 45-56.
- Берулава М.Н. Интеграция содержания образования. М., Совершенство, 1998.
- Габдулхаков В.Ф. Об использовании теории компаративистики при оценке образовательных систем разных стран. // Журнал «Образование и саморазвитие». 2012. № 5(33). С. 221-227.
- Габдулхаков В.Ф. О корреляции между уровнем педагогического мастерства учителя и степенью творческой самореализации ученика. // Известия Российской академии образования. М., 2013. № 2 (26). С. 106-112.
- Габдулхаков В.Ф. Персонификация высшего профессионального образования или игра «на струнах пустоты». // Известия Российской академии образования. М., 2013. № 3 (27). С. 87-97.
- Габдулхаков В.Ф. Диверсификация образования и новая модель подготовки учителя. // Научный журнал «Образование и саморазвитие». 2013. № 4(38). С. 3-11 (в соавторстве с А.М.Калимуллин).
- Габдулхаков В.Ф. Об индикаторах профессионального мастерства педагога. // Ученые записки КФУ. 2013. Том 155. Книга 6. С. 212-220 (в соавторстве с Л.М.Поповым).
- Габдулхаков В.Ф. Целевая модель стратегического взаимодействия Казанского федерального университета и региона в области образования. / А.М.Калимуллин, В.Ф.Габдулхаков. // Журнал «Педагогическое образование в России». 2015. № 6. С. 26-31.
- Габдулхаков В.Ф. Педагогика – взрослым. // Монография. Казань, 1999. 154 с. (в соавторстве с Р.А.Исламшиным, И.Ф.Сибгатуллиной).
- Габдулхаков В.Ф. Слагаемые профессиональной компетентности. / Д.З.Ахметова, Л.И.Гурье, В.Ф.Габдулхаков. Казань: Таглитмат, 2001. 110 с.
- Габдулхаков В.Ф. Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века: Учеб. пособие. 2-е изд., доп. и перераб. / Р.А. Исламшин, В.Ф. Габдулхаков. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», в надзаг.: Российская академия образования, 2005. 288 с. (в соавторстве с Р.А. Исламшиным).
- Габдулхаков В.Ф. Педагогика: теория и история обучения, технологии организации учебно-воспитательного процесса в школе. // Курс лекций. Пособие для слушателей ИПК. Казань, в надзаголовке: МО РТ, ИПКРО РТ, 2004. 218 с. (в соавторстве с Р.Х. Гильмеевой).
- Габдулхаков В.Ф. Современная теория организации учебного процесса в школе. // Курс лекций. Казань: Мин-во образ. РТ, Татарский гос. гуманитарный институт, изд-во «Gumanitara», 2004. 176 с. (в соавторстве с Р.Г.Шаеховым).
- Габдулхаков В.Ф. Теория обучения: Учебно-практическое пособие. Казань, в надзаг.: Министерство образования и науки РФ, 2004. 204 с. (в соавторстве с Д.З.Ахметовой).
- Габдулхаков В.Ф. История образования и педагогической мысли: Учебно-практическое пособие. Казань, в надзаг.: Министерство образования и науки РФ, 2004. 136 с. (в соавторстве с Д.З. Ахметовой).

- Габдулхаков В.Ф. Дидактика непрерывного педагогического образования как системная технология. // Монография. / Под ред. И.Г.Хадиуллина. Казань: РИЦ «Школа», 2006. 424 с. (в соавторстве с И.Г.Хадиуллиным и др.).
- Габдулхаков В.Ф. Управленческие аспекты образования: лично-ориентированный подход, инновации и профессиональная компетентность учителя. // Пособие для слушателей ИРО РТ. / Под ред. И.Г.Хадиуллина. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2006. 258 с. (в соавторстве с И.Г. Хадиуллиным, Р.Х. Гильмеевой).
- Габдулхаков В.Ф. Педагогика: теория и история обучения, технологии организации учебно-воспитательного процесса в школе: Курс лекций. / Под ред. И.Г. Хадиуллина. // Пособие для слушателей ИРО. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2006. – 280 с. (в соавторстве с И.Г. Хадиуллиным, Р.Х. Гильмеевой).
- Габдулхаков В.Ф. Технологическая культура старшеклассника как индикатор успешной профилизации образования. // Пособие для слушателей курсов ИРО РТ. Казань: РИЦ «Школа», 2006. 387 с. (в соавторстве с Р.Г. Морозовым).
- Габдулхаков В.Ф. Теория и практика индикативного управления инновационным развитием образования в Республике Татарстан. // Монография. Казань: РИЦ «Школа», 2006. 336 с. (в соавторстве с Р.М.Галеевой, Т.Д.Багаевой, И.В.Хаировой и др.).
- Габдулхаков В.Ф. Методика индикативной оценки качества образования в школе. // Пособие для работников образования. Казань: РИЦ «Школа», 2006. 328 с. (в соавторстве Р.И.Шаяхметовой, Р.Г.Хамитовым, И.В.Хаировой, А.Б.Хабибуллиной и др.).
- Габдулхаков В.Ф. Формирование успешной личности будущего специалиста в профессиональной школе. // Монограф. пособие. Казань, в надзаг.: МО и Н РФ, Казанский гос. технический университет им. А.Н.Туполева, ИРО РТ, 2006. 237 с. (в соавторстве с Г.Е. Поповой).
- Габдулхаков В.Ф. Синергетическая модель формирования успешной личности будущего специалиста в профессиональной школе. // Монографическое пособие. – Казань: РИЦ «Школа», 2007. 442 с. (в соавторстве с И.Г. Хадиуллиным, Г.Е. Поповой, Г.С. Абдрахмановой).
- Габдулхаков В.Ф. Теория воспитания: курс лекций. // Монографическое пособие. – Казань, в надзаг.: МО и Н РФ, ИЭУ и П, 2007. 147 с. (в соавторстве с Д.З. Ахметовой).
- Габдулхаков В.Ф. Лингводидактика поликультурного языкового образования. Метод. пособие. М.: Национальный книжный центр, 2012. 248 с. (в соавторстве с В.Н.Хисамовой).
- Габдулхаков В.Ф. Одаренный ребенок и талантливый педагог: индикаторы профессионального мастерства педагога в контексте детерминантов одаренности и девиации: монография / В. Ф. Габдулхаков. М.: Московский психолого-социальный институт (изд-во НПО «МОДЭК»); Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. 258 с.
- Габдулхаков В.Ф. Тьюторинг творческой деятельности: компоненты педагогической технологии. // Монография / В.Ф.Габдулхаков. М.: Московский психолого-социальный институт (изд-во НПО «МОДЭК»); Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. – 250 с.
- Габдулхаков В.Ф. Персонификация профессиональной подготовки в вузе: компоненты педагогической технологии. // Монография / В.Ф.Габдулхаков. М.: Московский психолого-социальный институт (изд-во НПО «МОДЭК»); Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. 293 с.
- Габдулхаков В.Ф. Менеджмент в дошкольном образовании Китая и России. // Учебно-метод. пособие. Казань: Казанский федеральный университет, 2014. 119 с. (в соавторстве с Мен Сяоань).

- Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие. М.: Академия, 2001. С. 34-56.
- Крысько В.Г. Психология и педагогика: схемы и комментарии. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. С. 23-65.
- Смирнов С.А. Педагогические теории, системы, технологии. М.: ВЛАДОС, 2000. С. 12-34.
- Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. М., 1977. С. 23-34.
- Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. М., 1982. С. 12-23.
- Ильин В. В., Калинин А.Г. Природа науки. М., 1985. С. 5-8.
- Исаев И.Ф., Сластенин В.А., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, 4-е изд. М.: Издательство «Academia», 2005. 576 с.
- Краевский В.В. Методология педагогического исследования. Самара, 1994. С. 55-59.
- Садовский В.Я. Обоснование общей теории систем. М., 1974. С. 13-17.
- Тарасов В.Б. От многоагентных систем к интеллектуальным организациям: философия, психология, информатика. М.: Эдиториал УРСС, 2002. С. 29-31.
- Фельдштейн Д.И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). М.; Воронеж: МПСУ: Модек, 2013. 335 с.
- Фельдштейн Д.И. Трудный подросток. М.; Воронеж: МПСИ: Модек, 2008. 206 с.
- Фельдштейн Д.И. Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития. М.; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального ин-та: НПО «Модек», 2008. 15 с.
- Berulava M. Basics of Modern Education. US, Seattle, 2008.
- Valerian F. Gabdulchakov' Pedagogical Skills of the Teacher and the Degree of Creative Self-realization of a Student in Conditions of University Educational Space. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education». Volume 146, 25 August 2014, Pages 426-431.
- Valerian F. Gabdulchakov' Conscious and Unconscious in the Conditions of Educational Process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education». Volume 146, 25 August 2014, Pages 466-469.
- Valerian Faritovich Gabdulchakov, Olga Vladimirovna Yashina (2015) Prevention of Latent National Aggression in the Course of Future Teacher Education *Asian Social Science*. Vol. 11, No. 2, January 2015. P. 275.
- Valerian F. Gabdulchakov (2015) The Technology of Activation of Theoretical and Creative Thinking of Bilingual Students. *Published by Canadian Center of Science and Education. Review of European Studies*; Vol. 7, No. 5; 2015. P. 72-78.

Содержание

Введение	3
Глава 1. ИСТОРИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ	
1.1. Методология и концепция	7
1.2. История развития методологии	7
1.3. История развития концептуальных аспектов теоретического знания	13
Глава 2. СТРУКТУРНЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ МЕТОДОЛОГИИ	
2.1. Структура методологии	15
2.2. Философские принципы методологии	17
2.3. Методы общенаучной методологии	18
Глава 3. МЕТОДОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
3.1. Принцип трансляции культуры	23
3.2. Основные концепции и парадигмы учебной деятельности	26
3.3. Методологическая культура современного педагога	29
Глава 4. ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ К НАУЧНОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ	
4.1. Синергетическая методология и её принципы	31
4.2. Культурно-исторический подход Л.С.Выготского в современных педагогических концепциях	33
4.3. Сущность детства и развивающее обучение	36
Глава 5. МЕТОДЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И КВАЛИМЕТРИЯ	
5.1. Методы научного исследования	45
5.2. Педагогический эксперимент как метод исследования	49
5.3. Квалиметрические методы исследования	52
Глава 6. СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	
6.1. Анкетирование и тестирование	62
6.2. Математические методы педагогических исследований и Моделирование	63
6.3. Качество образования, преподавания, учения	66
Глава 7. НАУЧНЫЙ АППАРАТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	
7.1. Основные компоненты научного аппарата исследования	67
7.2. Особенности целеполагания в научном исследовании	74
7.3. Научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования	79
ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ	83
ПЕДАГОГИКА	84
ПСИХОЛОГИЯ	95
Заключение	105
Литература	107

Габдулхаков Валерьян Фаритович
Казанский (Приволжский) федеральный университет