Лекционный материал

по дисциплине

**«РУКОВОДСТВО НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ»**

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

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

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

1. ***Социальная обусловленность и непрерывное обновление целей, содержания и методов воспитания и образования в соответствии с требованиями общества*.** Это предполагает подготовку личности к вхождению в современное общество, учет и реализацию меняющегося, как официально оформленного в директивных документах, так и неофициального, более близкого к подлинным запросам человека и человеческих общностей социального заказа, создание условий для достойного развития и существования каждого человека.
2. ***Целостность воспитательного процесса, формирующего личность человека как в официально структурированной, так и в неофициальной, специально не организованной, открытой среде***. В этой среде наиболее значимыми являются влияние семьи и непосредственного социального окружения, поэтому возникает необходимость выявления и использования его педагогического потенциала.
3. ***Единство, перспективность и преемственность целей, содержания и методов воспитания и образования, обеспечивающие единое образовательное пространство и целостность образовательной системы.***

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

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

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

1. ***Вариативность и свобода выбора путей, способов и форм осуществления стратегических образовательных идей как для педагога, так и для воспитанников****.* Конечно, и вариативность, и свобода выбора реально в той или иной мере ограничены социальными нормами, обязательным объемом образования, минимально допустимыми стандартами его качества, реальными возможностями общества.
2. ***Деятельностиый подход*:** он заключается в признании того, что развитие личности происходит в процессе ее взаимодействия с общественной средой, а также обучения и воспитания как путей присвоения общественно-выработанных способов выполнения действия и их воспроизводства, т. е. в созидательной деятельности самих учащихся. Реализация развивающих функций обучения и воспитания обусловлена характером познавательных и практических задач, решаемых в этом процессе, а также особенностями педагогического управления этим процессом (в том числе способом подачи информации и ее структурированием — последовательностью предъявления целостных по смыслу блоков и образцов действий, рефлексивного осмысления и оценки результативности). При этом важно, чтобы деятельность обучающихся осуществлялась в форме сотрудничества как с педагогом, так и со сверстниками, способствовала реализации возможностей каждого, находилась в «зоне ближнего развития» ученика (Л. С. Выготский), в которой ученик имеет базу для дальнейшего продвижения и развития, отзывчив к педагогической помощи и поддержке.
3. ***Формирующая роль отношений в нравственно-эмоциональном развитии личности***. Эмоциональная окрашенность, содержательность, новизна многообразных отношений к предмету деятельности, нравственным ценностям, другим людям (в том числе родителям, педагогам, друзьям, соученикам, соседям, коллегам), самому себе (самосознание, самооценка, характер и уровень притязаний) — *все эти атрибуты отношений присваиваются человеком и становятся личностными качествами формирующегося человека.* Социальная микросреда (микрогруппа, коллектив) служит в этом плане средством, фактором создания и функционирования формирующих личность отношений.
4. ***Комплексность и целостность функционирования образовательно-воспитательных структур обусловлены многогранностью педагогических задач, внутренней взаимосвязью сфер личности и ограниченностью времени на обучение и воспитание***. Отсюда возникает необходимость решения в процессе одной деятельности целого «веера» образовательных и воспитательных задач (Ю. К. Бабанский), интеграции в этих целях воспитательных возможностей семьи, школы и микросоциума (например, общинных и муниципальных органов самоуправления, юношеских и детских объединений, клубов, секций, учреждений культуры, спорта, правопорядка и т.д.).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

способы корректного конструирования и эффективного осуществления всех этапов исследовательского поиска.

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

развивающие возможности современных методических систем;

гуманитарное образование и духовный мир учителя;

пути и условия интеграции гуманитарного и естественно-научного образования в средней школе;

здоровьесберегающие технологии в учебном процессе;

развивающие возможности новых информационных технологий;

сравнительная эффективность современных систем обучения для различных категорий учащихся;

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

формирование воспитательной системы школы (или иного образовательного учреждения):

школа в системе социального воспитания и обучения;

педагогические возможности «открытой» школы;

семья в системе социального воспитания;

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

традиции народной педагогики в воспитании;

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

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

**Источники и условия исследовательского поиска**

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

Можно выделить по крайней мере ***пять таких источников.***

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

*Педагогические идеалы должны быть связаны с непреходящими гуманистическим ценностями, с идеалами человеколюбия, с культом личности (не отдельной, а личности каждого).* Вера в человека, поиск путей его максимальной реализации, уважение к растущей личности ребенка, к его своеобразию и индивидуальности, к его праву на свободное развитие и счастье — это ядро любых прогрессивных педагогических концепций прошлого и настоящего.

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

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

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

***Передовой опыт*** является наиболее близким и понятным источником подходов, решений, методов, организационных форм. Диапазон его очень широк. Идет небезуспешное возрождение традиций прошлого отечественного опыта. Восстанавливаются частные школы, лицеи, гимназии, гувернерство, преподавание риторики, бальных танцев, традиции российского милосердия и благотворительности. Постепенно открываются для нас и сокровища мирового опыта, например, достижения вальдорфской школы и педагогики, системы свободного воспитания М. Монтессори, С. Френе. Все это чрезвычайно важно. Заметный след в отечественной практике обновления школы оставили педагоги-новаторы или, как они сами себя именуют, педагоги-экспериментаторы, чей опыт широко пропагандировался на рубеже 80-х и 90-х годов «Учительской газетой», «Комсомольской правдой», Центральным телевидением и другими средствами массовой информации. В этот же период одна за другой стали выходить книги педагогов-новаторов, их статьи и статьи о них в педагогических журналах. В последние годы интерес к их опыту снизился, к тому же появился и ряд критических публикаций, содержащих обвинения и негативные оценки их опыта.

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

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

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

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

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

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

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

**Пропедевтика** - (от греч. propaideuo - предварительно обучаю), введение в какую-либо науку, предварительный вводный курс, систематически изложенный в сжатой и элементарной форме

Особо следует подчеркнуть заслуги энтузиастов и новаторов социальной педагогики, преодолевших узкие традиции социальной помощи в рамках доставки пенсии и ухода за престарелыми, утвердивших комплексный подход к защите и реабилитации детей и подростков, создавших комплексные социально-педагогические и социально-реабилитационные учреждения (И. И. Рябов, С. 3. Ревзин, В. К. Волкова, Н. А. Голиков и др.).

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

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

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

*Творческий потенциал коллектива, конечно же, создается творческими личностями.* В нем вырабатываются собственные традиции, свое отношение к ценностям, к педагогическому поиску. Психологический климат, коллективные установки и оценки, взаимодействия разных по творческому стилю и потенциалу людей оказываются либо стимулом, либо тормозом для развития творчества и инициативы.

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

***5. Творческий потенциал профессионального педагогического работника.***

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

**Научное исследование в образовании**

**Уровни научного исследования в образовании.**

***Научным исследованием*** *называют один из видов познавательной деятельности, отличительная особенность которого — выработка новых знаний.* При этом получаемое знание должно быть *объективно новым,* т.е. неизвестным ранее не только самому исследователю, но и профессиональному и научному сообществу. Это знание должно быть получено с применением *специальных средств исследования,* обеспечивающих его объективность. Оно должно раскрывать определенные закономерности *специально выделенного объекта действительности.* Наконец оно должно быть выражено *в терминах и категориях* соответствующей отрасли знания и деятельности.

***Научным исследованием*** *в образовании называют систематическую познавательную деятельность, направленную на получение нового знания об образовательных явлениях и процессах*.

Научное исследование характеризуется воспроизводимостью, доказательностью, точностью (понимаемой по-разному в различных областях науки).

*По способу получения знания и характеру информации исследования подразделяются на два уровня — эмпирический и теоретический.*

***На первом*** *устанавливаются новые факты науки и на основе их обобщения формулируются эмпирические закономерности*.

*Эмпирический уровень* характеризуется преобладанием методов описания опыта, обнаружения в нем систематически повторяющихся закономерностей. Результаты, полученные на этом уровне познания, непосредственно применимы в практике образования. Однако они не позволяют объяснить характер наблюдаемых зависимостей, а, следовательно, — разработать на их основе новые образовательные технологии. Эти результаты в значительной степени зависят от характера условий, в которых протекает образовательный процесс, и от педагога, который его организует. Этим объясняется субъективность в оценках характера выявленных закономерностей и, как правило, невоспроизводимость предлагаемых на их основе методик. Эмпирический уровень научного исследования оптимален для сбора первичной информации, которая требует дальнейшего анализа, интерпретации, оценки.

***На втором*** — *выдвигаются и формулируются общие для данной предметной области закономерности, позволяющие объяснить ранее открытые факты и эмпирические закономерности, а также предсказать и предвидеть будущие события и факты.*

*Теоретический уровень* исследования отличается тем, что включает в себя моделирование, разработку гипотез, эксперимент. В педагогике представляется сомнительным распространенное в других науках деление исследований на фундаментальные и прикладные. Однако на теоретическом уровне исследователь работает не столько с самим образовательным процессом или другими процессами, сколько с их моделями, которые системно воспроизводят существенные свойства оригинала. Метод моделирования позволяет получать новые знания о каком-либо объекте путем вывода по аналогии.

Результаты научного исследования в образовании оформляются в виде статьи, доклада, диссертации на соискание научной степени магистра, кандидата или доктора наук. Каждая из них имеет свои качественные отличия по решаемым исследовательским задачам, глубине проникновения в предмет исследования, обобщенности выводов.

**Принципы научного исследования.**

Как уже говорилось, принципы любой деятельности основаны на выявленных объективных закономерностях и призваны повысить ее эффективность, обеспечить качественный результат.

Качество научного исследования достигается при соблюдении следующих принципов:

- *принцип целенаправленности* — исследование выполняется в соответствии с задачами совершенствования практики образования, утверждения в ней отношений гуманности;

- *принцип объективности —* теоретические модели в исследовании должны отражать реальные педагогические объекты и процессы в их многомерности и многообразии;

- *принцип прикладной направленности —* результаты исследования должны способствовать объяснению, прогнозированию и совершенствованию образовательной практики при множественности путей ее развития;

- *принцип системности —* результаты исследования включаются в систему научного знания, дополняют имеющуюся информацию новыми сведениями;

- *принцип целостности —* компоненты образовательного объекта изучаются в динамике многомерной картины их взаимосвязей и взаимозависимостей;

- *принцип динамизма* — раскрываются закономерности становления и развития изучаемых образовательных объектов, объективный характер их многоаспектности и многовариантности.

Эти принципы базируются на закономерностях познавательной деятельности, научного исследования и специфике образовательной практики.

**Основные характеристики научного исследования.**

Научное исследование независимо от его вида должно включать в себя общие характеристики, такие как: проблема и ее актуальность, тема, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, защищаемые положения, оценка научной новизны, теоретической значимости и практической ценности полученных результатов.

В.В. Краевский предлагает в упрощенном виде представить их в виде вопросов.

*Проблема исследования:* что надо изучить из того, что ранее в науке не было изучено?

*Тема:* как назвать аспект рассмотрения проблемы?

*Актуальность:* почему именно эту проблему нужно в настоящее время изучать и именно в выбранном автором аспекте?

*Объект исследования:* что рассматривается?

*Предмет исследования:* как рассматривается объект, какие присущие ему отношения, аспекты и функции выделяет исследователь для изучения?

*Цель исследования:* какое знание предполагается получить в результате исследования, каким в общих чертах видится этот результат еще до его получения?

*Задачи:* что нужно сделать, чтобы цель была достигнута?

*Гипотеза и защищаемые положения:* что не очевидно в объекте, что исследователь видит в нем такого, чего не замечают другие?

*Новизна результатов:* что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые?

*Значение для науки:* в какие проблемы, концепции, отрасли науки вносятся изменения, направленные на развитие науки и пополняющие ее содержание?

*Ценность для практики:* какие конкретные недостатки практики можно исправить с помощью полученных в ходе исследования результатов?

Перечисленные характеристики составляют систему, все элементы которой должны соответствовать друг другу, взаимно друг друга дополнять. По степени их согласованности можно судить о качестве самой научной работы.

Система методологических характеристик научного исследования выступает обобщенным показателем его качества.

**Субъектность в научной деятельности.**

**С*убъект*** *— это носитель деятельности, «деятель», благодаря которому совершается деятельность*. Говоря о субъекте деятельности, мы отвечаем на вопрос «кто ее совершает?» Казалось бы, субъект научной деятельности очевиден — это исследователь.

1) Однако важнейшая для субъекта характеристика ***— способность к самоизменению.*** В процессе любой деятельности (в том числе исследовательской) педагог, обеспечивая свою субъектность, вступает во взаимодействие с другими людьми (коллегами, детьми, их родителями), изменяется в процессе этого взаимодействия, тем самым делая партнеров по взаимодействию субъектами своих изменений и обеспечивая им условия для самосовершенствования. В этом процессе обеспечивается самообретение, самореализация и саморазвитие педагога во взаимодействии со значимыми «Другими».

2) Полезно помнить афоризм К. Бернара: «Искусство — это "я"; наука — это "мы"». ***Научный поиск требует постоянного обмена информацией и идеями, а также дискуссии***: *познающий субъект — это не изолированный от других людей индивид* (так называемый «гносеологический Робинзон» метафизической философии), а *человек, включенный в социальную жизнь, использующий общественно выработанные формы познавательной деятельности, как материальные* (орудия труда, инструменты, приборы и т.д.), *так и идеальные* (язык, категории логики и т.п.)'.

3) Научное исследование, кроме прочего, — еще и ***способ творческой самореализации, самовыражения и самоутверждения исследователя, а, следовательно, способ его саморазвития***.

4) ***Субъектность предполагает субъективность в восприятии и оценке наблюдаемых явлений и процессов***, что обусловлено прошлым опытом исследователя, его информационными потребностями, индивидуальными различиями. В этом отношении результаты психолого-педагогического исследования никогда не могут быть полностью объективными и беспристрастными, они всегда носят на себе отпечаток взглядов, мировоззрения, стиля научного поиска получившего их исследователя. Причем этот факт нельзя однозначно расценивать как недостаток. Ведь таким способом обеспечивается разнообразие педагогического знания, а, следовательно, потребность в сопоставлении, сравнении, взаимодополнении различных исследовательских данных.

Классическая концепция объективности берет начало от самых ранних попыток научного познания объектов и явлений неживого мира. Наблюдатель мог счесть себя объективным в том случае, если ему удавалось отрешиться от собственных желаний, страхов и надежд, равно как и исключив предполагаемое воздействие промысла божьего. Это, конечно же, был огромный шаг вперед, именно благодаря ему и состоялась современная наука. Однако мы не должны забывать, что подобный взгляд на объективность возможен лишь в том случае, если мы имеем дело с явлениями неживого мира. Здесь подобного рода объективность и беспристрастность срабатывают прекрасно. Они вполне срабатывают и тогда, когда мы имеем дело с низшими организмами, от которых мы достаточно отчуждены, чтобы продолжать оставаться беспристрастными наблюдателями. Ведь нам на самом деле *все равно,* как и куда движется амеба или чем питается гидра. Но чем выше мы поднимаемся по филогенетической лестнице, тем труднее нам сохранять эту отстраненность.

Мать, очарованная своим младенцем, завороженно исследует сантиметр за сантиметром его крохотное тельце, и она, несомненно, знает о своем малыше — знает в самом буквальном смысле — гораздо больше, чем кто-либо, не интересующийся этим конкретным ребенком. Нечто похожее происходит между влюбленными. Они так очарованы друг другом, что готовы часами рассматривать, слушать, познавать друг друга. С нелюбимым человеком такое вряд ли возможно — слишком быстро одолеет скука'.

Пристрастность к объекту исследования (а по сути — заинтересованность в развитии образования) не только не мешает, но помогает исследователю более глубоко проникать в суть происходящих перемен в ребенке и процессах педагогической реальности.

А. Маслоу раскрывает два преимущества «любящего знания»:

1) человек, знающий, что он любим, раскрывается, распахивается навстречу другому, он сбрасывает с себя все защитные маски, он позволяет себе обнажиться, не обязательно только физически, но также психологически и духовно, разрешает себе стать понятным;

2) когда мы любим, или очарованы, или заинтересованы кем-то, мы меньше обычного склонны к властвованию, к управлению, к изменению, к улучшению объекта своей любви и манипулированию им.

Речь, конечно, не идет о субъективизме как предвзятости и отрицании объективных фактов, полученных в процессе исследования. Для предотвращения этого существуют статистические методы, методы групповой экспертной оценки и другие средства повышения достоверности результатов исследования, о которых речь пойдет в следующих главах.

5) ***В исследовательской деятельности происходит осознание профессиональной позиции исследователя, ее оформление, проверка оптимальности.*** В рамках избранных методологических подходов исследователь вырабатывает индивидуальный стиль научного поиска, утверждает его в ситуациях представления и защиты результатов исследования.

**Понятие о методологии педагогической науки**

**1. Понятие «методология образования»**

Во всякой теории выделяются различные ее «этажи» — уровни, каждый из которых имеет свое строго определенное назначение. Понимание соотношения этих уровней позволяет осознанно использовать различные типы знания и оптимально организовывать научный поиск, т.е. владеть методологией науки.

**Методология - теоретический ориентир в науках об образовании.** Важнейшие ***задачи методологии науки*** — помощь исследователю в организации научного поиска, формирование у него специальных умений в области исследовательской работы, а также помощь педагогу-практику в осмыслении его профессионально-личностной позиции.

Между тем ***методология*** - это *"система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности"* [БЭС]. Видный психолог С.Л. Рубинштейн писал, что "вопросы большой теории, правильно поставленные и верно понятые, это вместе с тем и практические вопросы большой значимости. По-настоящему видеть крупные теоретические проблемы – это значит видеть их в соотношении с конкретными вопросами жизни".

Есть и другие определения методологии как "учения о методе научного познания и преобразования мира" [БЭС]. В современной литературе под ***методологией*** *понимают прежде всего методологию научного познания, т.е. учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности.* Методология науки дает характеристику ***компонентов научного исследования***:

- его объекта,

- предмета анализа,

- задач исследования,

- совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения,

а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения исследовательских задач.

Эти определения методологии не противоречат друг другу. Более того, они отражают процесс постепенного развития области методологической рефлексии, осознание исследователями собственной деятельности, вынесение такой рефлексии за рамки индивидуального опыта. Исходя из этого, ***методологию педагогической науки*** следует рассматривать как *совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности*.

Всякая методология выполняет регулятивные, нормативные функции. В этом, собственно, и состоит ее назначение. Но методологическое знание может выступать либо в *дескриптивной (описательной)*, либо в *прескриптивной (нормативной)* форме, т.е. в форме предписаний, прямых указаний к деятельности (Э.Г. Юдин).

*Дескриптивная методология* как учение о структуре научного знания, закономерностях научного познания служит ориентиром в процессе исследования, а *прескриптивная* направлена на регуляцию деятельности. В ***нормативном методологическом анализе*** преобладают *конструктивные задачи, связанные с разработкой положительных рекомендаций и правил осуществления научной деятельности.* ***Дескриптивный же анализ*** имеет дело с *ретроспективным описанием уже осуществленных процессов научного познания*.

В понимании методологии образования можно выделить ***два аспекта***:

- во-первых, методология образования понимается как *системное изложение ведущих идеи* (философских, психологических, педагогических и др.), которые становятся руководящими принципами в научной и практической деятельности и в формировании содержания исследования; именно такое понимание методологии образования имеют в виду, когда говорят о методологических основах отдельного исследования или о методологических основаниях профессиональной позиции педагога;

- во-вторых, методология образования — это *нормативное знание о способах организации научного исследования* в образовании, его программе, логике, основных характеристиках, методах оценки качества исследовательской работы.

***Методология образования*** *— это учение о самом психолого-педагогическом знании, закономерностях его развития, принципах подхода и способах его добывания, категориальном аппарате, основаниях и структуре психолого-педагогической теории*.

***Методы педагогического исследования*** в отличие от методологии - это сами *способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий.* Все их многообразие можно разделить на ***группы***: ***методы теоретического исследования****,* ***методы эмпирического познания педагогических явлений*** *(методы изучения педагогического опыта, экспериментальные методы, методы педагогического тестирования,* ***математические и статистические методы*.**

В соответствии с логикой научного поиска осуществляется разработка ***методики исследования***. Она представляет собой *комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает возможность с наибольшей достоверностью исследовать такой сложный и многофункциональный объект, каким является образовательный процесс.* Применение целого ряда методов позволяет всесторонне изучить исследуемую проблему, все ее аспекты и параметры.

***Функции методологии в науке и практике образования*.** Под ***функцией*** понимается *связь какого-либо компонента с системой, его назначение, роль в этой системе*. Соответственно, значение методологии наиболее полно раскрывают ее функции в теории и практике образования, а также в профессиональной деятельности педагога.

Методология образования выполняет ***различные функции.***

*Познавательная функция* состоит в получении системы новых знаний. В их содержание включаются знания о путях и способах повышения эффективности и качества психолого-педагогических исследований, о закономерностях и тенденциях развития психолого-педагогических наук в их неразрывной связи с практикой образования, о методах оценки качества исследовательской работы, правилах осуществления научной деятельности, способах построения и обоснования теорий и концепций образовательной деятельности.

*Критическая функция* позволяет педагогу осознать необходимость преобразования педагогической действительности, так как полученные знания демонстрируют разрыв между тем, что есть в данный момент, и тем, что необходимо для успешного развития системы образования. Выявив «белые пятна» в психолого-педагогических науках, методология образования предлагает пути их устранения.

Реализуя *рефлексивную функцию,* методология образования как бы поднимается над психолого-педагогическими науками и смотрит на них сверху; при этом ее интересует не образовательная практика, а то, как ученые исследуют действительность, — идет своеобразный процесс самопознания. Основное методологическое умение педагога — способность осмысливать свою деятельность (рефлексировать по поводу своей деятельности) в терминах психолого-педагогических наук.

В качестве важнейшей закономерности методологии образования выступает внутренняя зависимость и взаимосвязь цели, содержания, философских и общенаучных установок, принципов и средств исследования.

В структуре методологического знания Э. Г. Юдин 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 в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, такие, например, как 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 четко выраженный нормативный характер.

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

**2. Философский уровень методологии образования**

На философском уровне методология представляет собой систему исходных философских идей, на основе которых развиваются психолого-педагогические науки; при этом методологические функции выполняет вся система философского знания. Философский уровень методологии образования определяет также общие принципы познания и категориальный строй психолого-педагогических наук.

Общие представления исследователя о природе, обществе, человеке, его месте в мире оказывают непосредственное влияние на построение психолого-педагогических концепций. Эти представления определяются, в свою очередь, тем, ***каких философских взглядов придерживается исследователь,*** какое направление в философии ему особенно близко. Рассмотрим популярные среди педагогов и психологов философские направления.

***Экзистенциализм (философия существования).*** *Основной тезис экзистенциализма: «Человек есть то, что он сам из себя сделает». Основное понятие — «существование» (экзистенция). Под* ***экзистенцией*** *понимается индивидуальное бытие человека.* В философии существования считается, что в человеке изначально заложены *основные способности — к познанию, творчеству и нравственному поведению*. Но то, насколько человек сумеет реализовать эти способности, зависит исключительно от него самого. Таким образом, *не внешние условия определяют характер жизни человека, а внутренняя духовная жизнь и интенсивная душевная работа*. Отсюда — *понимание воспитания не как внешнего воздействия, а как самовоспитания*. Педагогу отводится роль помощника в сложном процессе духовного становления воспитанника.

Экзистенциальный подход характерен акцентированием внимания на внутреннем мире человека, ценностно-смысловой сфере его сознания. Данный подход направлен на выявление сущностных сил человека. Здесь *исследуются различные формы внутренне обусловленной активности* (самовоспитание, саморазвитие, самоорганизация, самообразование, саморегуляция, самоуправление), *условия развития человеческого в человеке* (механизмы самореализации, саморазвития, социальной самозащиты, адаптации человека к социальным условиям, его интеграции в общество).

В экзистенциализме подробно разработано учение о кризисных ситуациях в жизни человека. Во время таких ситуаций происходит выбор человеком дальнейшего пути своего развития. *Кризисные ситуации активизируют процессы самопознания, самоизменения, в результате чего человек поднимается на новую ступень духовного развития*. Учение о кризисных ситуациях лежит в основе представлений о стадийном характере педагогического процесса.

Философы-экзистенциалисты считают, *что главным объектом познания является не внешний мир, а внутренний мир самого человека*. Поэтому ведущую роль в обучении они отводят гуманитарным предметам. Философия существования лежит в основе педагогических концепций, разрабатываемых в рамках гуманитарной образовательной парадигмы.

***Философия прагматизма в образовании.*** *Основной тезис прагматизма в образовании: «Школа — инструмент жизни». Основные понятия — «опыт, дело» (от греч. pragma). Считается, что знание служит развитию способностей человека и приносит ему пользу тогда, когда оно получено в процессе практической деятельности.* Школа же должна не столько давать знания, сколько готовить ребенка к жизни в обществе. Поэтому в образовании надо использовать не отвлеченные теоретические рассуждения, а практические методы, дающие ребенку возможность проявить свою активность.

Еще одна важная установка ***прагматизма*** *— идея о природной, генетической уникальности каждого человека. На основе этой идеи делается вывод о том, что в задачи образования входит всемерное развитие всех врожденных способностей человека*. В развитии способностей главную роль играют не систематические знания, а всевозможные упражнения, позволяющие ребенку проявить и усовершенствовать свои способности. Идея об уникальности каждого человека позволила сторонникам прагматизма обосновать учение, известное в педагогике как *педоцентризм.* Согласно этому учению в центре образовательного процесса находится ребенок с его интересами и потребностями. По словам одного из самых ярких представителей прагматизма, американского философа и педагога Дж. Дьюи, ребенок — это солнце, вокруг которого вращаются все планеты — содержание и средства образования, сами педагоги. Философия прагматизма особенно популярна сегодня в странах Западной Европы и США.

***Бихевиоризм в теории и практике образования*.** *Ведущий тезис бихевиоризма (от англ. behaviour — поведение): «Основные проблемы, с которыми встречается мир сегодня, могут быть решены только при условии улучшения человеческого поведения». Основные понятия — «стимул» и «реакция».* Сторонники ***бихевиоризма*** исходят из того, что *поведение человека определяется не его личными эмоциями, желаниями, целями, особенностями характера, а внешними стимулами.* Такие стимулы, подкрепляющие то или иное поведение человека, заключены прежде всего в окружающей человека социальной среде. Но факторы подкрепления можно создать и специально с целью формирования у человека заданного, совершенно определенного поведения.

*Положительные факторы (разные формы поощрения) служат для закрепления желательного поведения. Отрицательные факторы (наказание в разных его видах) заставляют человека избегать нежелательного поведения.* «Желательность» или «нежелательность» того или иного поведения *определяется потребностями общества,* поскольку цель образования видится в приобщении человека к нормам общества: на первый план выдвигается идея общественного блага.

Таким образом, *для бихевиоризма главное — организация внешних условий воспитания и обучения, а не внутренние факторы становления человека, как в экзистенциализме*. Современный бихевиоризм (необихевиоризм) уже не рассматривает зависимость между внешними условиями становления человека и его поведением как однонаправленную: акцентируется способность человека воздействовать на социальную среду и контролировать собственное поведение. Идеи бихевиоризма лежат в основе некоторых теорий организации воспитывающей среды, программированного обучения и др.

***Диалектический материализм в образовательной сфере*.** *Основной тезис диалектического материализма: «Бытие определяет сознание». Основное понятие: «формирование». В рамках этого философского направления в качестве объекта педагогического воздействия рассматривается не целостный человек, а лишь его свойства как социального существа (личность).* Считается, что проявления духовной жизни человека ограничиваются его нравственностью, а потому «собственно человеческое в человеке», то, что составляет основу его бытия, не изучается. Поэтому *образование понимается как феномен, зависящий исключительно от конкретных исторических и социокультурных условий, а становление человека — как процесс, определяемый условиями его жизни.*

*Цели образования задаются извне — обществом и государством, а воспитание представляется как целенаправленное формирование заданных качеств.*

Все, что происходит в природе и обществе, рассматривается как причинно-обусловленное, и потому момент случайности исключается из образовательного процесса, который считается полностью управляемым. В то же время диалектический материализм утверждает: все, что существует в мире, находится не только в причинно-следственной зависимости, но и в непрерывном развитии. Это положение чрезвычайно важно для понимания сущности педагогического процесса.

Применяются в основном методы исследования, характерные для естественных и общественных наук. Диалектический материализм в течение долгого времени служил основой советской педагогики. Его идеи лежат в основе многих технократических концепций образования. Основанные на диалектическом материализме, педагогические концепции, как правило, технологичны и связаны с организацией разнообразной деятельности детей, поскольку считается, что личность развивается в деятельности.

***Религиозная философия и образование.*** *Основной тезис религиозной философии в образовании: «Воспитание — подготовка к вечной жизни». Основное понятие: духовность. В человеке наряду с психофизическими и социальными качествами признается существование духовного начала, в котором проявляется связь человека с Богом.*

Духовная жизнь человека тесно связана с поиском смысла жизни, своего места в мире и с творчеством как способом взаимодействия с миром. Человек наделен свободной волей, которая позволяет ему выбирать между добром и злом. Задача педагога — научить ребенка различать добро и зло и помочь ему сделать правильный выбор.

*Главной задачей образования считается развитие «внутреннего в человеке», становление его как духовного существа, а потому воспитанию отдается приоритет перед обучением.* Особое значение придается нравственному воспитанию. В религиозной философии считается, что становление человека определяется не материальными условиями его жизни, а внутренними закономерностями его духовного развития и действием невидимых сил добра и зла. Положения о врожденности важнейших человеческих качеств, о развитии человека в процессе решения им важнейших проблем бытия, связанных с выявлением смыслов и значений окружающих человека вещей, о приоритете самовоспитания над «воспитанием извне» роднят религиозную философию с экзистенциализмом.

***Наука, философия и религия в исследовании образования*.** *Науку, философию и религию рассматривают как разные способы постижения реальности, в том числе педагогической.* Научный способ постижения педагогической реальности предполагает получение знаний главным образом эмпирическим путем, с помощью применения методов, разработанных в рамках естественных и общественных наук. Это позволяет выявить причинно-следственные связи, установить закономерности, классифицировать многообразные педагогические явления.

Однако, чтобы понять сущность и предназначение человека, его место среди людей и окружающего мира, нужно принципиально иное знание — философское либо богословское. Философия и религия предполагают иные методы постижения реальности, основанные на интуиции, непосредственном постижении и т.п.; к числу таких методов относится, например, понимание. В философии существует множество течений; среди них есть как идеалистические, так и материалистические. Религия же полностью построена на основе идеализма, т.е. признает примат духовного начала над материальным. Кроме того, религия исходит из того, что многие явления непознаваемы и могут быть приняты человеком только как результат его веры.

*Философия, наука и религия как способы постижения педагогической реальности не исключают друг друга — их методы используются для исследования педагогических феноменов разного порядка*.

**3. Общенаучный уровень методологии образования**

Общенаучный уровень методологии образования представляет собой ***систему подходов к пониманию действительности, применяемых во всех или в большинстве научных дисциплин****.* На этом уровне определяются также типы научно-педагогических и психологических исследований, их этапы и элементы (объект, предмет, проблема, тема и др.).

*Если на философском уровне определяются фундаментальные особенности исследования, имеющие мировоззренческое значение, то на общенаучном —* ***исследователь избирает общие способы изучения образовательных феноменов.***

Отдельные методы помогают получить конкретные данные и раскрыть различные свойства, аспекты изучаемого объекта, а выбор научного подхода связан с задачей отбора методов, объединения их в систему, классификации полученных данных, обнаружения определенного типа закономерностей и разработки рекомендаций. Таким образом, выбор определенного научного подхода обусловливает целостность научной теории, ее оптимальность, практическую значимость. Наиболее распространены в педагогической науке *системно-структурный и деятельностный подходы*.

***Системно-структурный подход в образовании***. Системно-структурный подход отражает всеобщую связь и взаимообусловленность объектов, явлений и процессов педагогической реальности. Он утверждает необходимость подходить к ним как к системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования.

*Системный подход (или метод системного анализа) требует рассматривать все явления и процессы не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении*. Он ориентирует на рассмотрение педагогических явлений с точки зрения таких категорий, как система, отношение, связь, взаимодействие. *Связь* означает установление общего, единение. При исследовании связей выясняются основания — различные факторы, способствующие их установлению; даются пространственные и временные характеристики элементов; выявляются характер контакта, природа связей (качественные и количественные характеристики).

***Особый интерес для исследования педагогических явлений представляют***

*- функциональные связи,* при которых изменения одного объекта сопровождается изменениями другого;

- *структурные связи* (относительно устойчивые), характеризующие взаимодействие элементов системы как единого целого;

*причинно-следственные связи* объектов, в которых один из них обязательно ведущий. Имеются и другие связи (по содержанию, по типу структуры и пр.).

*Системный подход ориентирует исследователя на то, чтобы рассматривать любой педагогический объект в трех аспектах: как явление, как процесс и как деятельность.*

***Исследование объекта как явления*** позволяет определить функции системы, выявить составляющие ее элементы, проследить связи между ними, а также связи системы с окружающей средой. Кроме того, исследование объекта как явления дает возможность обнаружить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов.

***Изучение объекта как процесса*** позволяет выявить стадии, которые проходит система в своем развитии, описать качественное своеобразие каждой стадии.

Результатом ***исследования объекта как деятельности*** является модель работы педагога-практика с исследуемым феноменом.

Общенаучная методология может быть представлена ***системным подходом***, отражающим всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности. Он ориентирует исследователя и практика на необходимость *подходить к явлениям жизни как к системам*, имеющим определенное строение и свои законы функционирования. Системный подход пришел на смену функциональным, аналитическим подходам, в основе которых лежали ассоциативистские механистические концепции однозначного детерминизма и редукционизма. Редукционизм как принцип исследования предполагает познание сложного целого через его расчленение на все более и более простые составляющие части, и изучение их природы. При этом имеется в виду, что свойства объекта как целого порождаются суммой свойств его частей. Дальнейшее развитие этой мысли приводит исследователей к выводу, что познание объективных свойств элементов и способов их изменения открывает возможность изменения свойства, а, следовательно, и качества целого.

***Сущность системного подхода*** заключается в том, что:

- относительно самостоятельные компоненты *рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении;*

*-* системный подход позволяет выявить *интегративные системные свойства и качественные характеристики,* которые отсутствуют у составляющих систему элементов;

- предметный, функциональный и исторический аспекты системного подхода требуют реализации в единстве таких *принципов исследования, как историзм, конкретность, учет всесторонних связей и развитии;*

*-* системный подход предполагает построение *структурных и функциональных моделей*, имитирующих исследуемые процессы как системы, позволяет получить знание о закономерностях их функционирования и принципах эффективной организации;

- системный подход требует реализации и *принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики*, который иногда неправомерно понимается как некоторая линейная цепочка, отражающая естественное движение знания от теории через эксперимент к практической деятельности. Правильная интерпретация и развитие этого принципа позволяют понять, что существуют определенные циклические связи между практикой и наукой.

*Педагогическая практика* является

*- действенным критерием истинности научных знаний;*

*-* *источником новых фундаментальных проблем образования*.

Теория, следовательно, дает основу для правильных практических решений, но глобальные проблемы, задачи, возникающие в образовательной практике, порождают новые вопросы, требующие фундаментальных исследований.

Эвристические и практикопреобразующие возможности системного подхода в исследовании образования как педагогического процесса обнаруживают себя при обращении к категориям "педагогическая система", "целостность" и "взаимодействие". Педагогическая система на уровне структурно-функционального анализа может быть представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов: субъекты педагогического процесса, содержание образования (общая, базовая и профессиональная культура) и материальная база (средства). Их органичное взаимосвязанное движение, направляемое целью, порождает педагогический процесс как динамическую систему. Цель - ведущий фактор возникновения педагогической системы.

***С системным подходом тесно связаны структурный и функциональный подходы.*** При ***структурном подходе***акцент делается на выявлении и описании строения системы и составляющих ее элементов, а также связей между ними. На основе выявленной структуры делаются заключения о других характеристиках системы. ***Функциональный подход***направлен на выявление функций («задач») каждого элемента системы и самой системы в целом.

**4. Конкретно-научный уровень методологии образования.**

Этот уровень методологии представляет собой систему методов, принципов исследования и исследовательских процедур, специфичных для педагогики или психологии, применяемых только в данной отрасли научного знания. Он включает проблемы, характерные для научного познания в данной отрасли, а также вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, но имеющие в педагогике или психологии ярко выраженную специфику.

Конкретно-научная методология каждой науки и, соответственно, обслуживаемой ею практики раскрывается через специфические относительно самостоятельные подходы, или принципы. В педагогике - это ***целостный, личностный, деятельностный, полисубъектный, культурологический, этнопедагогический, антропологический подходы***, которые и представляют ее методологические принципы.

***Целостный подход*** в педагогике появился в противовес *функциональному*, *при котором изучается какая-либо сторона педагогического процесса безотносительно к тем изменениям, которые происходят в это же время в нем в целом и в личности.* Суть функционального подхода заключается в том, что изучение педагогического процесса осуществляется без учета его как целостности, как системы с определенной структурой, в которой каждый элемент выполняет свою функцию в решении поставленных задач, а движение каждого элемента подчинено закономерностям движения целого.

Функционализм в педагогике в значительной степени является порождением метафизического подхода традиционной педагогической науки к рассмотрению явлений действительности: обучение должно дать известную сумму знаний и умений, а воспитание - сформировать нравственное сознание и привить социально желаемое качество. При этом учитель учит, а воспитатель - воспитывает.

*Личность не формируется по частям,* говорил А. С. Макаренко. Тем не менее, в ряду объективных противоречий современной образовательной практики главным, на наш взгляд, является *противоречие между целостностью личности и функциональным подходом к решению проблемы ее развития.* Отсюда - необходимость *целостного подхода*, *главная идея которого выражается в том, что*

*- свойства целого не являются суммарным порождением свойств его элементов;*

*-* *свойства целого, проявляющиеся в своем реальном существовании, могут полностью отсутствовать у его элементов*. Они являются следствием не механического сложения, а сложного взаимодействия свойств элементов. Система активно воздействует на свои компоненты, преобразуя их соответственно собственной природе;

- *изменение одного компонента неизбежно вызывает изменения в других и во всей системе в целом;*

*- ориентация при организации педагогического процесса на интегративные (целостные) характеристики личности;*

*- личность должна пониматься как целостность, как сложная психическая система, имеющая свою структуру, функции и внутреннее строение.*

Проблема выделения интегративного, целостного свойства личности в психологии до сих пор не получила своего однозначного решения. Вместе с тем исследователи едины в том, что все стороны личности тесно взаимосвязаны, взаимодействуют друг с другом, но доминирующее влияние все же всегда остается за ее *социальной стороной* - *мировоззрением и направленностью,* выражающими потребности, интересы, идеалы, стремления, моральные и эстетические качества личности. Важнейшим критериальным свойством личности считается ее направленность, которая рассматривается как ядро, духовный центр личности.

Таким образом, *целостный подход* ориентирует

- на выделение в педагогической системе развивающейся личности прежде всего интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений;

- на изучение и формирование того, что в системе является устойчивым, а что переменным, что главным, а что второстепенным. Он предполагает выяснение вклада отдельных компонентов-процессов в развитие личности как системного целого. В этом отношении он очень тесно связан с личностным подходом.

***Личностный подход*** в педагогике вытекает из целостного. Он утверждает представления о социальной, деятельной и творческой сущности личности. Признание личности как продукта общественно-исторического развития и носителя культуры не допускает сведения личности к натуре человека, а тем самым к вещи среди вещей, к обучаемому автомату.

Представление о социально-деятельной сущности личности, обретающей свое Я в процессе совместной деятельности и общения, в процессе сотрудничества с миром людей и продуктами культуры, привлекает внимание к порождаемым в ходе жизни личности в обществе личностным смыслам и смысловым установкам, регулирующим деятельность и поступки в разных проблемно-конфликтных ситуациях нравственного выбора (А.Н. Леонтьев).

Личностный подход не исчерпывается ориентацией на формирование личностных смыслов. Тем не менее, именно в них мир предстает перед человеком в свете тех мотивов, ради достижения которых он действует, борется и живет. В личностных смыслах человека открывается значение мира, а не равнодушное знание о действительности. В них рождаются ориентиры жизненного самоопределения, они определяют направленность личности, которая выделяется практически во всех подходах к структурированию личности как ее важнейший компонент.

*Личностный подход* вне зависимости от дискуссии относительно структуры личности означает *ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности.* Он настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Он предполагает опору в воспитании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

На высшем, философском, уровне методологии с позиции материалистической диалектики было установлено, что деятельность - основа, средство и решающее условие развития личности. Этот факт обусловливает необходимость реализации в педагогическом исследовании и практике тесно связанного с личностным ***деятельностного подхода***. Деятельность - это преобразование людьми окружающей действительности. Исходной формой такого преобразования является труд. Все виды материальной и духовной деятельности человека являются производными от труда и несут в себе его главную черту - творческое преобразование окружающего мира. Преобразуя природу, человек преобразует и самого себя, проявляясь как субъект своего развития.

Важнейшими сторонами человеческого бытия, отмечал Б.Ф. Ломов, являются предметная деятельность и общение (субъект-объектные и субъект-субъектные отношения). Предметная деятельность всегда направлена на творческое созидание определенного материального или духовного продукта.

Значение деятельностного подхода аргументировано показал в своих работах А. Н. Леонтьев. "*Для овладения достижениями человеческой культуры, - писал он, - каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями".* Вот почему, чтобы подготовить воспитанников к самостоятельной жизни и разносторонней деятельности, необходимо в меру возможностей вовлечь их в эти виды деятельности, т.е. организовать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность.

Любая деятельность имеет свою *психологическую структуру:* мотив, цель, действия (операции), условия и средства, результат. Если, стремясь к реализации деятельностного подхода, педагог упускает какие-то структурные моменты, организуя деятельность школьника, то он (школьник) либо вообще не является в этом случае субъектом деятельности, либо выполняет ее как иллюзорную, как отдельные действия. Ученик освоит содержание образования только тогда, когда у него есть внутренняя потребность и активно-положительная мотивация для такого освоения.

Признание факта, что в деятельности личность формируется и проявляется, как видно, еще не есть деятельностный подход. Он требует специальной работы по формированию деятельности ребенка, по переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения. Это, в свою очередь, требует обучения его целеполаганию и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

***Полисубъектный (диалогический) подход*** вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Она не исчерпывается ею, не может быть к ней сведена и отождествлена (Л. П. Буева). В этой связи необходимо *акцентировать внимание на микросоциуме и отношениях между субъектами образовательного процесса как на важнейших источниках духовного развития.* Именно в актах взаимодействия личность обретает свое человеческое, гуманистическое содержание. В этой связи личность в известном смысле есть продукт и результат ее общения с окружающими людьми, т.е. интерсубъектное образование.

В интериндивидуальном аспекте поэтому личность рассматривается как система характерных для нее отношений, как носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы (А. В. Петровский). Этот факт диалогического содержания внутреннего мира человека до недавнего времени в педагогических исследованиях учитывался явно недостаточно. Основное ядро личности, ее психологическая структура однозначно определялись структурой и характером ее предметно-практической деятельности, т.е. "объективно".

Социальный контекст, определяющий нормативы и координаты этой деятельности и создающий ее эмоционально-мотивационный фон, оказался практически вне поля научного анализа.

В разработку гуманистической методологии познания личности значительный вклад внесли М.М. Бахтин и А.А. Ухтомский, работавшие в разных областях науки и независимо друг от друга пришедшие к единому пониманию уникальности человеческой личности, которая рождается и проявляется лишь в диалогическом общении.

М. М. Бахтин отмечал, что "только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается "человек в человеке" как для других, так и для себя". Диалог, по его мнению, - это не средство формирования личности, а само бытие ее.

Идея М. М. Бахтина об уникальности обучающихся личностей сближается с понятием "лица" А. А. Ухтомского, по словам которого, только там, где ставится доминанта на лицо другого, как на самое дорогое для человека, впервые преодолевается проклятие индивидуалистического отношения к жизни, индивидуалистического миропонимания, индивидуалистической науки.

Гуманистическая методология, таким образом, исходит из межсубъектного понимания детерминации психического в человеке и основана на вере в позитивный потенциал человека, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования. Важным при этом является то, что активность личности, ее потребности в самосовершенствовании рассматриваются не изолированно. Они развиваются только в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога.

*Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляют сущность методологии гуманистической педагогики.* Их применение позволяет образовать некое общее психологическое пространство и временную протяженность, создать психологическое единство субъектов, благодаря которому монологическое, объектное воздействие уступает место творческому процессу их взаимораскрытия и взаиморазвития, самовоздействия и саморазвития.

***Культурологический подход*** как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности имеет три взаимосвязанных аспекта действия: *аксиологический (ценностный), технологический и личностно-творческий* (И.Ф. Исаев).

*Аксиологический аспект* культурологического подхода обусловлен тем, что *каждому виду человеческой деятельности как целенаправленной, мотивированной, культурно - организованной присущи свои основания, оценки, критерии (цели, нормы, стандарты и т.д.) и способы оценивания*. Этот аспект культурологического подхода предполагает такую организацию педагогического процесса, которая обеспечивала бы изучение и формирование ценностных ориентаций личности. Последние представляют собой устойчивые, инвариантные, определенным образом скоординированные образования ("единицы") морального сознания, основные его идеи, понятия, "ценностные блага", выражающие суть нравственного смысла человеческого бытия и опосредованно - наиболее общие культурно-исторические условия и перспективы (Т. И. Пороховская).

*Технологический аспект* культурологического подхода связан с *пониманием культуры как специфического способа человеческой деятельности.* Именно деятельность является тем, что имеет всеобщую форму в культуре. Она - ее первая всеобщая определенность. Категории "культура" и "деятельность" исторически взаимообусловлены. Достаточно проследить эволюцию человеческой деятельности, ее дифференциацию и интеграцию, чтобы убедиться в адекватном развитии культуры. Культура, в свою очередь, являясь универсальной характеристикой деятельности, как бы задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов (Н.Р. Ставская, Э.И. Комарова, И. И. Булычев). Таким образом, освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов практической деятельности и наоборот.

*Личностно-творческий аспект* культурологического подхода обусловлен *объективной связью индивида и культуры*. Индивид - носитель культуры. Он не только развивается на основе объективированной сущности человека (культуры), но и вносит в нее нечто принципиально новое, т.е. становится субъектом исторического творчества (К. А. Абульханова-Славская). В связи с этим в русле личностно-творческого аспекта культурологического подхода освоение культуры следует понимать, как проблему изменения самого человека, его становления как творческой личности.

Творчество всегда выступает специфическим человеческим свойством, одновременно порожденным потребностями развивающейся культуры и формирующим саму культуру. Творческий акт и личность творца, по мнению Л. С. Выготского, должны быть вплетены в единую коммуникативную сеть и осмысливаться в тесном взаимодействии. Таким образом, индивидуально-творческий аспект культурологического подхода в педагогической теории и практике требует учета связей культуры, ее ценностей с личностью и творческой деятельностью.

Человек, ребенок живет и учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к *определенному этносу.* В связи с этим культурологический подход трансформируется в ***этнопедагогический.*** В этой трансформации проявляется единство интернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального.

В последние годы значение национального элемента в воспитании подрастающего поколения недооценивалось. Более того, прослеживалась тенденция игнорирования богатого наследия национальных культур. К настоящему времени остро обнажилось противоречие между большими воспитательными возможностями национальных культур, в частности народной педагогики, и их недостаточным использованием вследствие отсутствия научно обоснованных рекомендаций.

Между тем культурологический подход предполагает необходимость разрешения этого противоречия. *Органичное сочетание "вхождения" молодежи в мировую культуру и воспитания с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки - условие реализации этнопедагогического подхода к проектированию и организации педагогического процесса.*

Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения. Задача педагогов в связи с этим состоит в том, чтобы, с одной стороны, изучать, формировать эту среду, а с другой - максимально использовать ее воспитательные возможности.

Одним из возрождающихся является ***антропологический подход,*** который впервые разработал и обосновал К.Д. Ушинский. В его понимании он означал *системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса.* К.Д. Ушинский к обширному кругу антропологических наук отнес анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, философию, географию (изучающую землю как жилище человека, человека как жильца земного шара), статистику, политическую экономию и историю в обширном смысле (историю религии, цивилизации, философских систем, литературы, искусств и воспитания). Во всех этих науках, как он полагал, излагаются, сравниваются и группируются факты и те отношения, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т.е. человека. "*Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях"* - это положение К.Д. Ушинского было и остается неизменной истиной для современной педагогики. И науки об образовании, и новые формы образовательной практики общества остро нуждаются в своем человековедческом основании.

Актуальность антропологического подхода заключена в необходимости преодолеть "бездетность" педагогики, не позволяющую ей обнаружить научные законы и проектировать на их основе новые образцы образовательной практики. Мало зная о природе своего объекта и своего предмета, педагогика не может выполнять конструктивную функцию в управлении изучаемыми процессами. Возвращение ею антропологического подхода является условием интеграции педагогики с психологией, социологией, культурной и философской антропологией, биологией человека и другими науками.

Выделенные ***методологические принципы (подходы) педагогики*** как отрасли гуманитарного знания позволяют:

- во-первых, вычленить *не мнимые, а действительные ее проблемы* и тем самым определить стратегию и основные способы их разрешения;

- во-вторых, это дает возможность *целостно и в диалектическом единстве проанализировать всю совокупность наиболее значимых образовательных проблем* и установить их иерархию;

- в-третьих, данные методологические принципы позволяют в самом общем виде *прогнозировать наибольшую вероятность получения объективного знания* и уйти от ранее господствовавших педагогических парадигм.

Однако существует также необходимость выявить общие основания этих подходов, привести в систему имеющиеся представления о сущности и закономерностях обучения и воспитания. Основой взаимодействия, построенного на диалоге между многообразными научно-педагогическими подходами, может служить ***гуманитарно-целостная стратегия образования****:*

*-* единство педагогического знания, различные аспекты которого раскрываются в рамках разных подходов, обусловлено его гуманитарной природой — в центре внимания сторонников каждого из научно-педагогических подходов находятся прежде всего ***проблемы становления целостного человека****,* во всем многообразии его психофизических, социальных и духовных характеристик;

- целостный подход предполагает ***принцип дополнительности****, согласно которому различные взгляды не опровергают друг друга, а раскрывают разные грани целого.*

**5. Технологический уровень методологии образования.** Технологический уровень методологии — это уровень методов и техники исследования. Он предполагает 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 ярко выраженный нормативный характер, выступая как система рекомендаций по организации и проведению педагогического исследования.

Технологический уровень методологии педагогики составляют методика и техника исследования. Он обусловлен всеми предыдущими уровнями, поскольку от них зависит организация педагогического исследования и его методика.

Под ***исследованием в области педагогики*** *понимается процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях.* Педагогическое исследование объясняет и предсказывает факты и явления (В. М. Полонский).

Педагогические исследования по их ***направленности*** можно разделить на фундаментальные, прикладные и разработки. ***Фундаментальные*** исследования своим результатом имеют обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретических и практических достижений педагогики или предлагают модели развития педагогических систем на прогностической основе. ***Прикладные*** исследования - это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей многосторонней педагогической практики. ***Разработки*** направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения.

Любое педагогическое исследование предполагает определение общепринятых ***методологических параметров***. К ним относятся *проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения.* Основными ***критериями качества*** педагогического исследования являются критерии *актуальности, новизны, теоретической и практической значимости*.

В каждом отдельном педагогическом или психологическом исследовании должно соблюдаться *требование целостности, непротиворечивости уровней методологии.* Это означает, что философские взгляды автора исследования должны соответствовать принципам анализа исследуемого им феномена на общенаучном и конкретно-научном уровнях, исследовательскому инструментарию, а также характеру исследуемого образовательного феномена. *\*

Так, если ученый исследует проблемы духовного воспитания или становление у детей ценностных отношений, вряд ли ему помогут философские установки прагматизма или диалектического материализма, поскольку исследуемые им явления относятся к области идеального. А вот взгляд на эти явления через призму экзистенциализма будет вполне уместен. И если метод диалогического понимания при изучении проблем, связанных с духовностью и ценностями, на технологическом уровне весьма плодотворен, то, ограничившись лишь естественно-научными методами, исследователь не сможет получить достоверного «портрета» изучаемых им явлений.

В соответствии с логикой научного поиска осуществляется разработка ***методики исследования***. Она представляет собой *комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает возможность с наибольшей достоверностью исследовать такой сложный и многофункциональный объект, каким является образовательный процесс.* Применение целого ряда методов позволяет всесторонне изучить исследуемую проблему, все ее аспекты и параметры.

***Методы педагогического исследования*** в отличие от методологии - это сами *способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий.* Все их многообразие можно разделить на ***группы***: ***методы теоретического исследования****,* ***методы эмпирического познания педагогических явлений*** *(методы изучения педагогического опыта, экспериментальные методы, методы педагогического тестирования,* ***математические и статистические методы*.**

**Организация опытно-экспериментальной и исследовательской работы в учреждениях образования**

**Опыт и эксперимент в исследовательской работе.**

Множество вопросов организации опытно-экспериментальной и исследовательской работы в учреждениях образования связаны с ***проблемой различия между научным (теоретическим) и эмпирическим (опытным) знанием в педагогике.***

*Краевский В. В. говорил:* «Нередко в педагогике эти два вида познания не различают достаточно четко. Считается, что педагог-практик, не ставя перед собой специальных научных целей и не используя средств научного познания, может находиться в положении исследователя. Высказывается или подразумевается мысль, что научное знание он может получить в процессе практической педагогической деятельности, не утруждая себя работой над теорией, которая чуть ли не «вырастает» сама собой из практики. Это далеко не так. *Процесс научного познания особый.* Он складывается из познавательной деятельности людей, средств познания, его объектов и знаний. <...>

Стихийно-эмпирическое знание живет в народной педагогике, которая оставила нам множество выдержавших проверку опытом педагогических советов в виде пословиц и поговорок, правил воспитания. В них отражены определенные педагогические закономерности. Знания такого рода получает и сам учитель в процессе практической работы с детьми. Он узнает, как лучше поступить в ситуации определенного рода, какие результаты дает то или иное конкретное педагогическое воздействие на конкретных учащихся».

*Приемы, методы, формы работы, оказавшиеся эффективными в опыте одного педагога, могут не дать желаемого результата в работе другого учителя или в другом классе, в другой школе,* ***потому что эмпирическое знание — конкретно****.* В этом его особенность — не сила и не слабость, а отличие от знания теоретического, научного.

И сейчас еще слышны сетования на то, что «ученые труды страдают абстрактностью». Но ведь *абстракция — теоретическое обобщение опыта*. В этом определении весь ответ: не может быть теории без предшествующего ей опыта, и существо теории составляют наиболее общие закономерности, т.е. абстракция. Именно в ситуациях, когда требуется «взлететь над суетой», обратиться к проверенным истинам, *ощущается потребность в научном знании.* Помощь ученого нужна либо для обобщения опыта, либо для постижения выводов из опыта коллег.

***Пример из практики***. Разрабатывая программу развития гимназии, администрация и педагоги обратились к целой группе ученых-педагогов с просьбой помочь сформулировать центральную проблему, над решением которой уже работал педагогический коллектив. Педагоги могли долго рассказывать о волнующих их проблемах, о путях их решения, которые предполагали проверить в экспериментальной работе. Но вот сформулировать все это кратко не могли, а значит, не представляли стоящих перед ними задач структурно.

В совместной с учеными работе педагоги разделили задачи на теоретические (поисковые) и практические (организационно-педагогические). В каждой группе задач, в свою очередь, были выделены центральные, ведущие проблемы. Основная задача была определена как «формирование культуры жизненного самоопределения школьника».

В результате деятельность гимназии и ее подразделений стала более четкой. Проще стало планировать работу, анализировать ее результаты, осуществлять текущее руководство.

***Исследователи и педагоги-практики нередко не отличают опыт от эксперимента***. И то, и другое — виды поисковой деятельности, подразумевающей нахождение путей совершенствования существующей практики образования.

Однако ***опыт*** *— это эмпирическое познание действительности, основанное на чувственном познании, а* ***эксперимент*** *— это познание, проводимое в контролируемых и управляемых условиях, воспроизводимых путем их контролируемого изменения.* Эксперимент отличается от наблюдения активным оперированием изучаемым объектом, он осуществляется на основе теории, определяющей постановку задач и интерпретацию результатов. Нередко главной задачей эксперимента служит проверка гипотез и предсказаний теории.

Эксперимент отличается от опыта наличием теоретической модели достижения результата, которая и проверяется в процессе эксперимента.

**Экспериментальная работа образовательного учреждения.**

В работе современных школ наблюдается явление, которое на первый взгляд кажется парадоксальным: ***все чаще и настойчивее приглашаются к сотрудничеству ученые***. Это происходит несмотря на то, что органы управления образованием не принуждают к таким действиям, напротив — призывают экономить заработную плату. При нынешней перегруженности школьных администраторов, при остром недостатке материальных и финансовых средств, наверное, есть ***серьезные причины****, которые побуждают педагогов-практиков приглашать ученых в школы.*

Главная из них, вероятно, — *уход от единообразия*. Теперь каждая школа, гимназия, лицей ищут свой «образ», свою концепцию образования, разрабатывают свои учебные планы, программы, методики, свою стратегию развития. Причем эта деятельность давно уже перестала быть экзотической и стала узаконенной нормой для каждой школы. *Инновационная деятельность* требует теоретического поиска, научного осмысления опыта, специальной подготовки, которой нет у административно-методических и педагогических работников. А для ученых решение этих задач составляет существо их деятельности.

Даже если школа не претендует на научный эксперимент, повседневные проблемы закономерно приводят к необходимости поисковой, исследовательской деятельности.

В соответствии с п. 2 ст. 32 Закона Российской Федерации «Об образовании» разработка и утверждение образовательных программ и учебных планов переданы в компетенцию образовательного учреждения.

Но почему же так не спешат школы воспользоваться этими правами? Почему от созданных ими «новшеств» зачастую одни лишь неприятности — ученикам, их родителям, учителям? Учителя имеют право разрабатывать учебные планы, программы, пособия, но этой работе их никто не обучал, и, значит, специальной подготовки по этой деятельности они не имеют.

*Во многих случаях основной недостаток разработанных школами учебных планов и программ состоит в отсутствии* ***концепции*,** т.е*. системы основных взглядов, подходов.* Разработать такую концепцию и реализующие ее учебные планы и программы — задача педагогического коллектива школы. А помочь в состоянии лишь готовый к исследовательской деятельности специалист. Нередко для этих и других целей (чтение лекций о последних достижениях науки, послевузовское образование, специальная подготовка отдельных категорий педагогических работников, оказание помощи в разрешении конфликтных ситуаций и т.д.) в школу приглашают ученых.

Лекция проф. Г. И. Школьника о тенденциях в современной педагогике за рубежом активизировала работу многих творческих групп педагогов и помогла в совершенствовании программы развития гимназии. Когда вводилось предметное преподавание в начальной школе, то администрация гимназии обратились к специалистам вуза с просьбой провести с учителями специальные семинары-практикумы. При введении должности классного воспитателя (освобожденного классного руководителя) также провели специальную подготовку педагогов по совместно разработанной программе. Благодаря участию в составе комиссии специалистов вуза обоснованно решались проблемы при приеме детей в гимназию.

Значение экспериментальной работы будет разным в зависимости от ситуации и роли, которые ей отводятся. Исследование, как правило, проводится не для разработки конкретных рецептов, а с целью выявления закономерностей и способов овладения методами теоретического познания.

**Исследования в образовательных учреждениях.**

Проводя исследование, педагоги в большинстве случаев надеются на решение конкретных проблем конкретной школы. Но исследовательская деятельность педагогов имеет и собственное назначение: она помогает осмыслить ситуацию, на основе выявленных закономерностей оптимизировать свою работу. *Решение* ***проблем учебно-воспитательной работы школы*** *— первая (и наиболее распространенная) причина обращения педагогов к исследовательской деятельности.*

Другая причина — ***стремление найти новые, ранее не известные педагогические средства, правила*** *и последовательность\* их использования* (новшества-эвристики) *или решить новые педагогические задачи, еще не освоенные ни в теории, ни в практике (*новшества-открытия). В этом случае актуально известное выражение: «Сколько ни усовершенствуй керосиновую лампу — она не станет электрической».

Метод проб и ошибок, характерный для эмпирического поиска, не дает нужного результата — требуется моделирование, создание теорий, гипотез, экспериментирование, т.е. средства научного познания.

Экспериментально-поисковая деятельность регулируется локальными нормативными документами образовательного учреждения. В большинстве случаев для их разработки пользуются утвержденным приказом Государственного комитета СССР по народному образованию «Временным положением об экспериментальной педагогической площадке в системе народного образования» (см. приложение 2). *Оно потеряло юридическую* силу, но представляет собой хорошо разработанный в организационном отношении документ, который может служить основой для современных управленческих документов в сфере экспериментально-поисковой работы.

***Как правило, в опытно-экспериментальной работе образовательного учреждения выделяются шесть этапов:***

- *первый, подготовительный, этап* — разработка замысла поисковой работы, анализ состояния дел, определение целевых установок, отбор методов исследования;

- *второй этап* — частичные изменения в работе учреждения, анализ и оценка их эффективности, сплочение проектной команды педагогов;

- *третий этап* — совершенствование отдельных компонентов системы, участков работы, применение новых методик, технологий;

- *четвертый этап* — усовершенствование системы работы учреждения в целом, отработка новой логики образования;

- *пятый этап* — отработка новой системы и выявление условий ее успешного функционирования;

*- шестой этап* — анализ и оформление достигнутых результатов, определение перспектив дальнейших исследований.

**Методологический аппарат научного исследования и логика его конструирования**

Любое педагогическое исследование предполагает определение общепринятых ***методологических параметров***. К ним относятся *проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения.* Основными ***критериями качества*** педагогического исследования являются критерии *актуальности, новизны, теоретической и практической значимости*.

*Программа исследования, как правило, имеет два раздела -* ***методологический и процедурный***.

***Первый включает*** *обоснование актуальности темы, формулировку проблемы, определение объекта и предмета, целей и задач исследования, формулировку основных понятий (категориального аппарата), предварительный системный анализ объекта исследования и выдвижение рабочей гипотезы.*

***Во втором разделе*** *раскрывается стратегический план исследования, а также план и основные процедуры сбора и анализа первичных данных*.

***Любая научная работа начинается с введения.*** Введение в квалификационное исследование, к числу которых причисляются также студенческие курсовые и дипломные работы, характеризуется более *жёсткой структурой.* Введение начинается с обоснования ***актуальности,*** а далее здесь перечисляются следующие основные моменты такие, как ***противоречие, проблема, объект и предмет, цель, гипотеза, задачи, методы исследования.*** Обычно работа над окончательным оформлением введения осуществляется на заключительном этапе работы, на этапе литературного оформления полученных результатов, так как все требуемые составляющие введения невозможно корректно составить, не имея на руках научных результатов.

*Опытные исследователи рекомендуют начинающим* ***такой прием работы с научным аппаратом*.** Необходимо сделать готовый текст каждого раздела аппарат в форме столбца и сопоставить формулировки каждого столбца со всеми остальными. Отдельным столбцом необходимо сделать названия глав и параграфов, отдельно сделать столбец с выводами исследования. Например, столбец «Гипотеза исследования» проверяется на соответствие теме, сформулированному противоречию, проблеме, объекту, предмету, цели, задачам и так вплоть до выводов, при этом необходимо проследить, чтобы содержание гипотезы обязательно было бы отражено как в выводах, так и в других разделах аппарата.

**1. Актуальность темы**

***Актуальность*** [<лат. actualis – деятельный] *важность, современность, злободневность; значительность чего-либо для настоящего момента, требующее своего разрешения.*

Любая научная работа начинается с обоснования актуальности заявленной темы. Логика обоснования должна быть примерно такой: эту тему следует исследовать потому, что, во-первых…, во-вторых…, в-третьих…. Причины следует подавать классифицировано теоретические (психологические, педагогические, философские) и практические (потребность школьной системы образования, вузовской, системы повышения квалификации), социальные, идеологические. Помимо этого, обосновывать можно и другими способами, главное, чтобы был выдвинут ряд тезисов, которые вследствие последовательной системы доказательств неминуемо приводят читателя к формулировке заявленной темы.

Обоснование актуальности темы исследования заключается в том, что кратко отражается уровень стоящих задач перед практикой образования и психолого-педагогической наукой в аспекте выбранного направления в современных условиях. Что сделано в этой области предыдущими учеными и что осталось нераскрытым, что предстоит сделать.

***Критерий актуальности*** указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания. Актуальные исследования дают ответ на наиболее острые в данное время вопросы, отражают социальный заказ общества педагогической науке, указывают на важнейшие противоречия, которые имеют место в практике. 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.*

**2. Противоречие**

При формулировке противоречия необходимо обратить внимание на наличие тождества, различия, противоположностей внутри единого объекта, которое может иметь место в практике обучения (воспитания), в теории педагогики, методике преподавания. Ход рассуждения должен идти по такой схеме: с одной стороны, имеется то-то, но с другой стороны, то-то. Таким образом можно выделить ряд противоречий, а, согласно логическому закону противоречия, два отрицающих друг друга предложения не могут быть одновременно истинными. Во всем этом необходимо разобраться исследователю, особо необходимо обратить внимание при этом на отсутствие нарушения логики изложения.

*Под* ***противоречием*** *понимается взаимодействие между взаимоисключающими, но при этом взаимообуславливающими и взаимопроникающими друг в друга противоположностями внутри единого объекта и его состояний*. Диалектическое противоречие является отражением закона единства и борьбы противоположностей. Противоречия могут быть основными и неосновными, существенными и несущественными, внутренними и внешними. В практике многие противоречия разрешаются не научно-теоретическими, а организационными, материальными средствами, кадровой политикой администрации. Таким образом, ***противоречий может быть выделено много, но не каждое из них разрешается средствами науки.*** Выявленные научные противоречия всегда перекликаются с научным любопытством исследователя, внутренней потребностью преодоления традиций, классических представлений, консерватизма. Все это вызывает у познающего субъекта состояние неопределенности и приводит к потребности, требующей удовлетворения, то есть разрешения противоречия.

*Противоречие заключается в двух высказываниях, взаимоотрицающих друг друга, причем взаимоотрицание касается одного и того же предмета, взятого в одно и то же время и рассматриваемого в одном и том же отношении*. Например, «Ученик – объект обучения» и «Ученик не является объектом обучения». Раздвоенность высказывания есть основной признак противоречия. Типичными противоречиями для психолого-педагогического исследования являются *противоречия между актуальным и потенциальным; необходимым и реально существующим уровнем знания; между достигнутым уровнем знания и новыми задачами в науке; между процессами функционирования и развития систем; между старыми и новыми знаниями.*

В качестве примера корректной формулировки можно привести противоречия, выделенные в диссертационном исследовании Е.В. Мещеровой: «…Противоречие между потребностью общества в высоком уровне развития творческой активности учащихся и недостаточной разработанностью теоретических основ достижения этого уровня» [Обучение приемам экспериментально-исследовательской деятельности как средство развития творческой активности старшеклассников: Дис. … канд. пед. наук. – Челябинск, 1998].

Начинающему исследователю при формулировании противоречия лучше опираться на парные философские категории: акт и потенция, сущность и явление, причина и следствие, абстрактное и конкретное, цель и средство и др. Синтаксической формой может быть примерно следующая: «С одной стороны …, с другой стороны …»; «когда …, тогда …», «несмотря на то, что …, однако …», «хотя …, но …».

**3. Проблема**

При оформлении научных результатов разработчик должен явно и ясно сформулировать, решению какой научной проблемы он посвятил свое исследование. ***Проблема*** *[от греч. problēma – трудность, преграда, задача, задание] – это форма научного знания, в которой определяются границы достоверного и прогнозируются пути развития нового знания*.

Наиболее убедительным основанием, определяющим ***тему*** исследования, *является социальный заказ*, отражающий самые острые, общественно значимые проблемы, требующие безотлагательного решения. Но только его недостаточно, необходим логический переход от социального заказа к обоснованию конкретной темы, объяснение, почему для исследования взята эта задача, а не какая-то другая. Обычно это анализ степени разработанности вопроса в науке.

Если социальный заказ вытекает из анализа педагогической практики, то сама научная проблема находится в другой плоскости. Она выражает *основное противоречие, которое должно быть разрешено средствами науки.* ***Постановка научной проблемы*** - творческий акт, требующий особого видения, специальных знаний, опыта и научной квалификации. *Исследовательская проблема выступает как состояние* ***"знания о незнании",*** *т.е. выражение потребности в изучении какой-то области социальной жизни, с тем чтобы активно влиять на разрешение тех противоречий, природа и особенность которых еще не вполне ясны и потому не поддаются планомерному регулированию*. ***Решение проблемы обычно и составляет цель исследования. Цель - переформулированная проблема.***

Сущность проблемы заключается в осмыслении границ имеющихся знаний, которые могут носить как субъективный, так и объективный характер. Проблема субъективного плана является проблемой лишь для данного исследователя, но в науке она уже разработана, следовательно, остается лишь проанализировать, что было сделано в данной области предшественниками, на этом проблема либо получает свое разрешение, либо переходит в проблему более высокого уровня. Таким образом, знакомство с историей разработки вопроса в трудах предшественников помогает начинающему разработчику точнее сформулировать границы неизвестного, то есть определить проблему.

*В процессе постановки научная проблема проходит через ряд этапов:* осмысление границ известного (знакомство с историей вопроса и современным состоянием); уточнение формулировки, определение терминов; проверка истинности всех предпосылок; конструирование структуры; критическое осмысление собранного материала.

Рассмотрим этап уточнения формулировки проблемы, который необходим, так как в науке зачастую бывает неясно, правильно поставлен в ней вопрос или нет, то есть возможен ли в принципе истинный ответ по данной проблеме или невозможен. В таком случае следует проверить истинность всех предпосылок. Если все предпосылки истинны, то вопрос правильный. Если хоть одна предпосылка ложна, то вопрос неправильный. Сначала следует проверить предпосылки существования объектов, потом их свойств и отношений, о которых говорится в вопросе.

Например, проблема исследования сформулирована следующим образом: «Каковы специфика развития детского словесного творчества в учреждениях дополнительного образования, его технология, способы диагностики результатов детского словесного творчества» (*Киршин И. А.* Педагогические условия развития детского словесного творчества (в сфере дополнительного образования): Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Калининград, 1999. – С.4). Здесь можно выделить ряд предпосылок, каждую из которых следует проверить на истинность, а именно: 1) есть учреждения дополнительного образования детей; 2) педагоги в них работают над развитием у детей словесного творчества; 3) работа над развитием детского словесного творчества в учреждениях дополнительного образования имеет свою специфику в технологии и диагностике результатов. Задумаемся, так ли это? По первому пункту ответ положительный, так как существуют детские клубы, кружки, дома пионеров и школьников. По второму пункту так же можно ответить утвердительно, ибо основная цель подобной кружковой работы именно развитие творчества (технического, литературного, изобразительного). По третьему пункту ответ также утвердительный, поскольку структура и методы внеклассного занятия отличаются от школьного урока: здесь нет закрепления, повторения, обобщения полученных знаний, а также проверки, отметки и оценки полученных знаний, умений и навыков. Итак, если все предпосылки в представленной проблеме являются истинными, то ее формулировка должна быть признана корректной.

На заключительном этапе работы проблема противопоставляется псевдопроблеме, некорректной проблеме, которая не допускает сколько-нибудь обоснованного ответа, хотя между проблемой и псевдопроблемой четкое разграничение отсутствует, ибо любую проблему можно переформулировать так, что она превратится в свою противоположность, станет псевдопроблемой. *В научной проблеме главное, как и в любой проблемной задаче, найти не столько ответ,* ***сколько способ ее решения,*** *так как основная характеристика проблемы в том и заключается, что неизвестен способ ее решения, именно в этом проблема принципиально отличается от не-проблемы.*

В процессе оценки выдвигаются вероятные возражения против поставленной проблемы: Есть ли проблема? Разрешима ли проблема в принципе? Корректно ли сформулирована проблема? Имеется ли практическая потребность в ее разрешении? Имеется ли потребность внутри самой научной теории в ее разрешении? Возможно ли ее разрешение на современном состоянии науки? Посильна ли эта проблема данному исследователю? Примерно такие вопросы могут быть заданы исследователю оппонентами, поэтому необходимо заранее подготовить мотивированные ответы по каждому из них.

**4. Объект**

***Объект*** *– то, на что направлена познавательная и иная деятельность субъекта.* Он противостоит познающему субъекту в его познавательной деятельности. *Это та часть практики или научной теории, с которой исследователь имеет дело.* Начинающий исследователь при формулировании объекта легко может уйти в область иной науки – психологии, социологии, экономики т.д. Один и тот же объект науки может быть предметом разных исследований. ***Объект педагогического исследования*** *– область целенаправленного учебно-воспитательного процесса: педагогический процесс, или область педагогической действительности, или какое-либо педагогическое отношение, содержащее в себе противоречие, конструирование учебно-воспитательного процесса, взаимодействие педагога и учащихся, усвоение знаний и способов деятельности, развитие обучаемых.*

В современной философской литературе *под* ***объектом*** *понимается* *педагогическая реальность, данная нам через призму определенной системы знаний, то есть описываемая в определенной системе понятий*. Поэтому при выделении объекта необходимо описывать его с определенных научных позиций, например, концепции целостного или функционального подхода, концепции оптимизации или управления, концепции проблемного обучения, концепции деятельностного подхода в обучении. Объект и предмет не могут быть выделены безотносительно к состоянию научного знания о них, будет ошибкой назвать объектом просто какую-то часть объективной педагогической реальности как, например, процесс формирования мотивации учения, воспитание трудолюбия. Следовательно, необходимо не просто описать объект исследования, но описать то его понимание, которого будешь придерживаться в своем исследовании и через призму которого будут поставлены цели и задачи.

*Объект исследования,* как уже говорилось, — это та часть действительности, которую предстоит изучить. При определении объекта исследования ***необходимо сужение его границ, т.е. четкое определение времени и пространства, в рамках которых можно реально проводить исследование.*** Например, объект исследования — не вся система профессионального образования, а последипломный период непрерывного профессионального образования педагога.

**5. Предмет**

***Предмет исследования*** *– это не просто сторона, часть объекта, а такая сторона, через которую виден объект*. Сторона, которая служит «входной дверью» в объект. *В* ***предмет*** *отдельного исследования включаются только те элементы, связи, отношения объекта,* ***которые подлежат изучению в данной работе.***В структуру предмета изучения включаются история развития объекта и учения о нем; существенные свойства, качества и законы развития объекта; логический аппарат и методы, необходимые для формирования предмета.

Один и тот же объект может быть предметом разных исследований, разных научных направлений. Такой объект, как «учебный процесс» изучают дидакты, методисты, психологи, физиологи, однако у них у всех разный предмет исследования. *Предмет исследования часто совпадает с его темой, перекликается с ним по формулировке*.

***Предмет исследования*** - часть, сторона объекта. Это те наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, стороны, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению.

***Предмет исследования***— это та сторона (аспект) объекта, которая будет непосредственно исследоваться, его область, в которой ищут закономерности, и пр. Так, выбрав в качестве объекта исследования последипломный период непрерывного профессионального образования педагога, мы можем исследовать особенности стимулирования его профессионального саморазвития, становления педагогической культуры, коммуникативную подготовку и т.д. Понятно, что в рамках одного объекта можно обнаружить несколько предметов исследования.

Здесь требуется ***обоснование актуальности*** выбора именно данного предмета исследования, которое складывается из ответа на следующие три вопроса.

• Чем вызвана потребность в исследовании именно этого аспекта?

• Есть ли реальные возможности для его исследования?

• Какие негативные последствия могут произойти, если не получить нового знания о нем?

Выделение предмета исследования — ответственный момент его проектирования. Ведь если объект — это часть педагогической действительности, то предмет отражает «угол зрения» исследователя на объект, его позицию в восприятии системы образования.

Точно и конкретно обозначенный предмет исследования оптимизирует дальнейшую деятельность. И наоборот, расплывчатая формулировка способна сделать эту деятельность безрезультатной. *«Вначале собаку плохо назвали, а потом ее за это убили»* — говорит английская пословица. Чтобы не погубить свои дальнейшие усилия, следует «четко» сформулировать предмет исследования.

**6. Цель**

После формулирования проблемы, определения объекта и предмета исследования устанавливается его цель. ***Цель*** *есть предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия*. Цель исследования – это то, что необходимо достигнуть в итоге научной работы. Часто исследовательские цели подменяются целями практической деятельности по обучению и воспитанию школьников, которые не являются целями научного исследования.

*Цель исследования* отражает то знание об объекте, которое предполагает получить ученый. К примеру, определив в качестве объекта исследования игровую деятельность в системе обучения подростков, а в качестве предмета — процесс стимулирования у них осознанности выбора жизненной позиции, исследователь может задаться *целью обосновать возможности дидактической игры как средства стимулирования у подростка осознанного выбора жизненной позиции* (целью может стать обоснование принципов организации дидактической игры, разработка соответствующих технологий игровой деятельности и т.д.).

*Не следует ставить глобальные цели*. Их достигнуть невозможно. Цель должна быть сформулирована корректно, достижимо. Не следует формулировать цель исследования слишком коротко, а, следовательно, слишком широко. *Необходимо давать подробное описание поставленной цели:* чем более детализирована сформулирована цель, тем более узко *очерчиваются поставленные границы,* тем более достижимо и реально окажется исследование.

В качестве *цели исследования обычно формулируется в самом общем виде тот* ***научный результат****, который был получен в итоге проведенного исследования.* Обычно при этом ***применяются следующие формулировки***:

- разработка педагогических (научно-методических, организационно-педагогических, социально-педагогических) основ формирования (воспитания, развития) у кого-либо чего-либо;

- выявление, обоснование и экспериментальная проверка педагогических (дидактических, методических, методологических) условий (предпосылок и условий) формирования (воспитания, развития)…;

- обоснование содержания, форм, методов и средств…;

- разработка методики (методической системы) формирования (применения) чего-либо; определение и разработка педагогических (дидактических) средств (системы средств)…;

- разработка теоретической модели чего-либо;

- разработка требований, критериев; педагогическое обоснование чего-либо.

***В области истории педагогики*** исследование может быть посвящено *творческому наследию какого-либо педагогического деятеля*, в этом случае обычно целью ставится характеристика (дать целостную характеристику, раскрыть особенности) педагогической концепции имярек, показать ее историческую значимость и роль в развитии современной системы образования (современной педагогики). Когда исследование посвящено *целому направлению в образовании в определенный исторический период*, то в цели, как правило, даются такие формулировки: проанализировать и обобщить теоретический и практический опыт педагогов такого-то периода по такому-то направлению, определить его значение для развития образования (педагогики) на современном этапе.

**В области сравнительной педагогики** в качестве цели ставится *анализ теорий, содержания, организационных форм и методов того-то в таких-то учебных заведениях такой-то страны, а также выявление возможностей использования … опыта в отечественном образовании (педагогике).*

Не рекомендуется в формулировке цели исследования использовать слово «путь», например, «обосновать пути…», так как при этом формулировка цели складывается расплывчато, отсутствует конкретность.

**7. Гипотеза**

***Гипотеза*** *[<греч. hypothesis – основание, предположение] – положение, выдвигаемое в качестве предварительного, условного объяснения некоторого явления или группы явлений; предположение о существовании некоторого явления.* Она выдвигается на основе определенного знания об изучаемом круге явлений и служит руководящей идеей, направляющей дальнейшие наблюдения и эксперименты. В гипотезе о педагогическом процессе собрана сжатая его характеристика, в которой «скоординирован» проект этого процесса. Гипотеза представляет собой одно из звеньев в развитии научного познания.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются исследовательские задачи, которые, как правило, направлены на проверку ***гипотезы.*** Последняя представляет *собой совокупность теоретически обоснованных предположений, истинность которых подлежит проверке.*

*Гипотеза* — это научно обоснованное предположение. *Д. И. Менделеев говорил, что гипотезы — это тот компас, которым исследователь должен руководствоваться, чтобы не заблудиться в лесу фактов и океане мысли.* В гипотезе необходимо показать то, что не очевидно в объекте и предмете исследования, что предполагается обнаружить и проверить в ходе работы. Гипотеза должна быть принципиально проверяемой доступными диагностическими средствами, простой для понимания и логического объяснения.

***Исследовательская гипотеза*** *— это научно обоснованное предположение о структуре исследуемого объекта, о характере и сущности связей между его составляющими, о механизме их функционирования и развития*. Гипотеза является своеобразным прогнозом ожидаемого решения исследовательских задач. В результате проверки она либо опровергается, либо подтверждается.

Гипотеза является непременным атрибутом научного исследования. *Ее необходимо конкретизировать так, чтобы она требовала экспериментального и теоретического доказательства ввиду новизны, необычности, противоречия с существующими знаниями*. «В этом смысле гипотеза не просто постулирует, что данное средство улучшит результаты процесса (порой это очевидно и без доказательства), а высказывает предположение, что это средство из ряда возможных окажется наилучшим для определенных условий, что такая-то мера применения средства окажется рациональной для современных типичных условий школы с точки зрения критериев результативности и расходов времени учителей и учащихся и пр.» (Бабанский Ю.К., 1982). Гипотеза должна вытекать из предварительного анализа теории и практики образования, опираться на определенные аргументы, а не предлагаться в виде личного мнения.

*Гипотеза не может быть ни истинной, ни ложной*, поскольку это не доказанное, а лишь вероятное, предположительное знание. О гипотезе можно сказать, что она неопределенна, находится между истиной и ложью. Доказанная гипотеза превращается в истину, опровергнутая – становится ложным предположением. В обоих случаях гипотеза прекращает свое существование.

*Всякая гипотеза выдвигается в науке строго для решения конкретной проблемы,* объяснения новых фактов, устранения противоречий между теорией и новыми экспериментальными данными. ***Способы обоснования гипотезы условно можно разделить на теоретические и эмпирические.***

**Теоретические способы** охватывают *исследование гипотез на непротиворечивость, на эмпирическую проверяемость, на приложимость ко всему классу изучаемых явлений, на выводимость ее из более общих положений, на утверждение ее посредством той теории, в рамках которой она была выдвинута.*

***Критерии обоснованности научной гипотезы выделяют следующие:***

*Условие непротиворечивости* есть один из критериев обоснованности гипотезы, который трактуется следующим образом. Гипотеза должна соответствовать тому материалу, на базе которого и для объяснения, которого она выдвинута; гипотеза должна соответствовать также устоявшимся в науке законам, теориям.

*Проверяемость е*сть второе необходимое условие обоснованности гипотезы. Это значит, что гипотеза в принципе должна допускать возможность опровержения и возможность подтверждения. В противном случае гипотеза не может указывать пути для дальнейших исследований. Гипотеза не имеет права опираться лишь на веру и убежденность в собственной правоте.

Следующим способом обоснования гипотезы является ее проверка на *принципиальную приложимость к широкому классу* исследуемых объектов. Гипотеза должна охватывать не только те явления, для объяснения которых она создана, но и возможно более широкий круг родственных им явлений. Это в большей или меньшей степени характерно для всех плодотворных научных гипотез.

*Выведение гипотезы из некоторых более общих положений – в этом суть логического способа обоснования гипотез*. Если выдвинутое предположение удается вывести из каких-то утвердившихся истин, это означает, что оно истинно. Поэтому при выдвижении гипотезы желательно исходить из определенных теоретических, концептуальных позиций, которые могли бы быть использованы в качестве теоретического обоснования. В качестве основания ссылаются, например, на идею целостности, которую образуют деятельность учителя, учащихся и их результат, или на содержании категории единства, которое присуще описываемым деятельностям. Возможно обоснование теоретическое, когда основанием для гипотезы выступают другие, более широкие научные гипотезы. Хотя данный прием не имеет широкого применения, касательно всех гипотез.

Один из путей утверждения гипотез есть *внутренняя перестройка теории,* в рамках которой она выдвинута. Эта перестройка может заключаться в уточнении основополагающих принципов теории, в результате чего вводятся новые правила, нормы.

**Эмпирические способы** обоснования гипотез включают *непосредственное наблюдение явлений, предполагаемых гипотезой, подтверждение в опыте следствий, вытекающих из нее*. Эмпирические способы обоснования гипотез принято называть ***верификацией, или подтверждением.*** *Прямая верификация – это непосредственное наблюдение тех явлений, существование которых предполагает гипотеза*. Универсальным способом проверки гипотез является выведение следствий из гипотезы и их опытная проверка. Однако это способ верификации лишь повышает вероятность гипотезы, не утверждая ее истинности.

*При построении гипотезы необходимо учесть, что гипотеза может и не подтвердиться*. В связи с этим необходимо формулировать многоаспектную гипотезу, охватывающую два, три и более аспекта исследуемых процессов, явлений. В этом случае можно подвести резюме, что получило подтверждение из высказанной гипотезы, а что было опровергнуто. При этом вовсе не обязательно стремиться к тому, чтобы все получило подтверждение на 100%. Достоверность и убедительность научного исследования заключается не в гладкой отчетности.

***Виды гипотез***. По ***логической структуре*** гипотезы могут иметь *линейный характер*, когда выдвигается и проверяется одно предположение, или *разветвленный,* когда необходима проверка нескольких предположений.

Гипотеза может быть ***описательной, объяснительной или прогностической.***

• Описательная гипотеза — это предположение о существенных свойствах изучаемого объекта (классификационная), или о характере связей между элементами объекта (структурная), или о степени их взаимодействия (функциональная гипотеза). Чаще всего гипотеза формулируется в виде модели феномена, условий или деятельности и затем проверяется в диагностике.

• Объяснительная гипотеза определяет причинно-следственные связи, выявляет причины, факты, которые были установлены в результате подтверждения описательных гипотез.

• Прогностическая гипотеза помогает раскрыть объективные тенденции в функционировании и развитии изучаемого объекта.

В процессе исследования может быть принята *рабочая гипотеза*, то есть временное предположение для систематизации имеющегося фактического материала.

*Не во всех исследованиях должна быть в обязательном порядке гипотеза. Например, в области истории педагогики, гипотеза, как правило, отсутствует.*

Часто случается, что в проведенном исследовании гипотеза присутствует в скрытом виде, но автор постеснялся ее определить, считая свое предположение незначительным.

Общая гипотеза исследования в процессе работы может постоянно изменяться. Из нее регулярно вытекают более *частные подгипотезы*. Однако во введении излагается лишь общая гипотеза всего исследования, а более частные приводятся в тексте диссертации. Научная (или реальная) гипотеза создается при значительном материале, и может с некоторыми поправками превратиться в научную теорию.

Одной из основных причин слабых гипотез в педагогическом исследовании является недостаточная научная, общепедагогическая и методологическая подготовка, что чаще всего связано с ***нерасчленением практической задачи и научной проблемы.***

**8. Задачи**

Цель и гипотеза определяют задачи научного исследования. *Под* ***задачей*** *понимается данная в определенных конкретных условиях цель деятельности; задачи исследования выступают как частные, сравнительно самостоятельные цели по отношению к общей цели исследования в конкретных условиях проверки сформулированной гипотезы.*

*Задачи исследования* в своей совокупности конкретизируют цель и могут формулироваться в *одном из двух вариантов: как последовательность шагов или как составляющие в достижении.* ***В первом******случае*** *переход к решению каждой следующей задачи предполагается только при выполнении предыдущей, результаты которой и становятся основанием для дальнейшей работы.* ***Во втором случае*** *задачи исследования решаются параллельно, а объединение их результатов приводит к достижению цели*. В любом варианте формулировка задачи должна ***намечать получение конкретного результата*** (начинаться со слов «выявить», «обосновать», «установить» и т.п.), а ***не проектировать предстоящие действия*** («проанализировать», «провести», «изучить» и т.д.), ***не дублировать план действий***.

Обычно выдвигают не более трех или четырех задач, относя более частные задачи в качестве подзадач к одной из основных. ***Единого стандарта в формулировке задач не может быть, но все же чаще всего***

- первая из выдвигаемых задач связана с выявлением сущности, природы, структуры, законов функционирования и развития изучаемого объекта, например, анализ (исторический, сравнительный, статистический, системный, комплексный, критический, методологический, факторный), вскрытие, выявление, знакомство, исследование, изучение, описание.

Вторая задача нацелена на раскрытие общих способов преобразования объекта, на построение его моделей: выработка, дополнение, использование, обобщение, подтверждение, оценка, построение, развитие, разработка, рассмотрение, совершенствование, создание, сравнение.

Третья задача направлена на создание, разработку конкретных методик педагогического действия, выработку практических рекомендаций: проверка, внедрение, применение, использование.

***Задачи могут формулироваться как относительно самостоятельные законченные этапы исследования.*** Например, во-первых, выявить особенности, во-вторых, разработать, в-третьих, проверить что-либо в каких-то конкретных условиях. Или примерно так: провести научный анализ состояния теории и практики, разработать педагогическую технологию реализации, экспериментально проверить эффективность. В таком случае просматривается поэтапное решение задач, когда каждая последующая задача может быть решена лишь на основании предыдущей.

***Задачи могут быть сформулированы как частные цели (подцели) по отношению к общей цели исследования***, заданные в конкретных условиях, налагаемых сформулированной гипотезой исследования.

*В научном исследовании важную роль играют три вида познавательных задач:* ***эмпирические, теоретические и методологические****.*

***Эмпирические познавательные задачи*** заключаются в выявлении, изучении и описании фактов об изучаемых объектах. Для решения эмпирических познавательных задач разрабатываются особые методы познания: наблюдение, эксперимент, измерение. Эмпирические методы познания используются для изучения уже выявленных и включенных в научные исследования объектов или для выявления и фиксации предполагаемых объектов.

***Теоретические познавательные задачи***всегда направлены на реальные объекты, ибо не может быть «беспредметного» исследования. В формулировании и решении теоретических познавательных задач ученый исходит из детерминистической концепции, что расшифровывается, как требование поиска зависимости одних конкретных явлений, процессов, свойств или характеристик от других конкретных явлений, процессов, свойств, характеристик. В любом теоретическом изучении исследователи обязательно исходят из наличных знаний (имеющихся научных проблем, законов, теорий, гипотез и описания фактов).

***Методологические познавательные задачи*** направлены на изучение логической структуры научных теорий, их компонентов (определений, классификаций, понятий, законов). Здесь рассматривается вопрос о непротиворечивости и полноте теорий, о способах формирования и проверки научных гипотез, анализируются логические аспекты таких методов научного познания, как обобщение, объяснение, абстракция, идеализация.

**9. Методы исследования**

*Методы исследования делятся на теоретические и эмпирические.* ***Методы теоретического исследования:*** теоретический анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, аналогия, моделирование. ***Методы эмпирического исследования:*** изучение литературы, документов; изучение результатов деятельности (учащихся, учителей); наблюдение; опрос (беседы, интервью, анкетирование); метод экспертных оценок; изучение и обобщение педагогического опыта; опытная работа; педагогический эксперимент.

**10. Критерии качества педагогического исследования**

Основными ***критериями качества*** педагогического исследования являются критерии *актуальности, новизны, теоретической и практической значимости*

***Критерий научной новизны*** применим для оценки качества завершенных исследований. Он характеризует новые теоретические и практические выводы, закономерности образования, его структуру и механизмы, содержание, принципы и технологии, которые к данному моменту времени не были известны и не зафиксированы в педагогической литературе.

Новизна исследования может иметь как теоретическое, так и практическое значение. ***Теоретическое значение*** исследования заключается в создании концепции, получении гипотезы, закономерности, метода, модели, подхода, понятия, принципа, выявлении проблемы, тенденции, направления, разработке системы. ***Практическая значимость*** исследования состоит в подготовке предложений, рекомендаций и т.п.

Критерии новизны, теоретической и практической значимости меняются в зависимости от типа исследования, они зависят также от времени получения нового знания.

**11. Система научных понятий и образовательная концепция**

Научно-педагогическое знание фиксируется в педагогических **концепциях, теориях и парадигмах**.

Стратегия в научно-педагогическом и научно-психологическом знании получила название «парадигма». ***Парадигма*** (от греч. *paradeigma —* пример, образец) — *модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода в научном сообществе; ведущая идея, выступающая в качестве образца для построения научных теорий и концепций.*

Все многообразие современных научно-педагогических идей фиксируется в трех ведущих образовательных парадигмах. *Эти парадигмы различаются* главным образом ***пониманием целей образования и, соответственно, целей исследования в сфере образования***, от чего зависит выбор исследовательского инструментария — используемых для решения задач исследования методологических подходов, методов и приемов исследования, системы диагностических методик, способов обработки полученных в ходе исследования данных и представления выводов исследования.

Разницу между целями образования в гуманистической и гуманитарной парадигмах хорошо иллюстрирует так называемая метафора бумеранга, приведенная В. Франклом. Бумеранг создан не для того, чтобы возвращаться к владельцу, а для того, чтобы поражать определенную цель. Возвращается тот бумеранг, который не попал в цель. Точно так же озабоченность человека самим собой, его фиксированность на самоактуализации свидетельствуют о том, что он не достиг своей цели в жизни, того смысла в мире, на который его деятельность должна быть направлена; только в этом случае, как бумеранг, «возвращается к самому себе», замыкается на своей «самости». В этой метафоре «промахнувшийся» бумеранг иллюстрирует крайний, индивидуалистический, вариант гуманитарной педагогической парадигмы, а бумеранг, достигший точки назначения, — гуманитарную парадигму, цели которой находятся в сфере ценностей и культуры, т. е. того, что делает человека человеком.

***Психолого-педагогическое исследование предполагает выбор исследователем той или иной парадигмы***. Так, проблема профессионального становления будущего специалиста может рассматриваться с позиций и традиционной, и гуманистической, и гуманитарной парадигмы. Но в первом случае исследователь сделает акцент на внешних (прежде всего социально-педагогических) условиях профессионального становления человека, во втором — на развитии его «самости» (самопознании, самореализации, самопрезентации) в избранной профессии, в третьем — на становлении его ценностных ориентации, создании условий для обретения им смыслов будущей профессиональной деятельности.

*Парадигмальное содержание психолого-педагогического исследования в большей степени связывается с механизмами взаимодействия, взаимоотношений, взаимопонимания и взаимовлияния*. В этой связи парадигма в образовании — это метамодель, отражающая позиции взаимодействующих субъектов, а также характер взаимодействия между ними, которая может быть реализована на основе разного понимания исследователями психики и поведения, с помощью разных стратегий и технологий.

«Парадигмапьная чистота» исследования вовсе не означает, что исследователь замыкается в рамках исключительно одной парадигмы. Наоборот, плодотворным является корректное сочетание аспектов, представляющих разные парадигмы. Например, при исследовании проблемы профессионального становления будущего специалиста с гуманитарных позиций исследователь может предложить такие педагогические технологии, принципы и алгоритм конструирования которых разработаны в традиционной парадигме, а условия педагогического взаимодействия — исходя из ведущих принципов гуманизма.

*Однако при этом недопустимо механическое, ничем не оправданное смешение разных парадигм*. Одна из парадигм так или иначе должна быть ведущей, служить той призмой, через которую исследователь смотрит на педагогические объекты, явления, процессы, находить отражение в целях исследования и исследовательском инструментарии. При сочетании разных парадигм необходимо соблюдать требование непротиворечивости. Оно означает, что используемые «фрагменты» парадигм, отличных от основной, не должны противоречить ее ведущим положениям. Так, в исследовании, выполненном в контексте гуманитарной парадигмы, нельзя предлагать модели, методики, технологии, в которых ребенок рассматривается как полностью управляемый объект, и не учитываются особенности становления его ценностно-смысловой сферы.

***Теория.*** Теория (от греч. *theoreo* — рассматриваю, исследую) — *комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления*.

Соотношение парадигмы и теории можно представить, как соотношение общего и особенного. Так, в рамках *гуманистической образовательной парадигмы существуют теория личностно ориентированного образования, теория свободного воспитания и др., а в психолого-педагогических исследованиях — теория деятельности, культурно-историческая теория, теория уровней построения движений, теория группового взаимодействия и др.*

В то же время термин «теория» иногда употребляют, если речь идет о науке в целом. Научное знание предстает, как правило, в виде знания теоретического, т.е. специально организованного, дающего целостное представление о закономерностях и существенных связях объекта данной науки. В этом смысле говорят о «соотношении теории и практики.

***Концепция.*** Концепция (от лат. *conceptio* — понимание, система) — определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений. ***Образовательная концепция*** *определяет исходные позиции, принципы педагога в анализе, моделировании, проектировании и реализации различных видов педагогической деятельности и воплощается в практику педагогической деятельности в программах и методиках.*

*Зачастую в концепции выражаются взгляды конкретного исследования на то или иное психологическое или педагогическое явление, которое наряду с данным ученым рассматривают и другие исследователи.* Поэтому, говоря о концепции, как правило, называют ее автора (концепция личностно ориентированного образования В. В. Серикова, концепция личностно ориентированного образования Е.В. Бондаревской, концепция поэтапного формирования умственных действия П.Я. Гальперина, концепция деятельностного опосредования межличностных отношений В. А. Петровского и т. п.). Как видим, несколько авторских концепций могут разрабатываться в рамках одной теории, в данном случае теории личностно ориентированного образования и теории деятельности.

Резкой границы между образовательными парадигмами, как уже отмечалось, не существует. Так, закономерности и способы гуманизации педагогического взаимодействия, раскрытые в рамках гуманистической парадигмы, могут использоваться в технократической и гуманитарной парадигмах. Кроме того, сущность педагогического знания остается неизменной, к какой бы образовательной парадигме оно ни относилось.

По характеру используемых терминов и их содержательной трактовке (определениям) можно определить характер той образовательной парадигмы, теории, концепции, в рамках которой они используются, а также научную позицию исследователя. Работа по определению парадигмальной или концептуальной принадлежности важна в том случае, если исследователь разрабатывает, например, проблему классификации в педагогике или занимается изучением историко-педагогических проблем. Кроме того, любой педагог — ученый или практик — должен определиться в том, какой концепции он придерживается, иначе его деятельность не может быть успешной.

Использование терминов «троичный синергизм», «грех», «воздаяние», «сотериология», «теоантропология», «духовный опыт» характерно для *религиозной (православной) педагогической парадигмы*. Термины «личностный опыт», «личностные функции», «личностно ориентированная ситуация» говорят о том, что перед нами работа, выполненная в рамках *теории личностно ориентированного образования*. Если исследователь оперирует терминами «бытие», «субъектность», «смысл», «понимание», «духовное становление», то он, скорее всего, работает в рамках *гуманитарной образовательной парадигмы.*

Однако для однозначного определения характера той или иной научной позиции простого перечня используемых терминов недостаточно*. Важно понять, какой смысл вкладывает исследователь в тот или иной термин, поскольку в науке в рамках разных концепций одним и тем же словом могут обозначаться разные явления, и, наоборот, для характеристики одного и того же явления могут использоваться разные термины.* Так, понятие «личность» используется и в православной, и в светской гуманитарной образовательных парадигмах. Но в первом случае оно означает то, что связывает человека с Богом, во втором — применяется для выражения общественной сущности человека. Термины «генезис», «становление», «развитие» иногда используются как синонимы. Тем не менее в границах отдельной педагогической парадигмы, теории, концепции каждый термин имеет строго определенное значение.

Четкое и корректное построение категориального аппарата с учетом разных его уровней позволит сделать педагогическую концепцию более стройной, логичной, доступной для понимания.

Категориальный аппарат современной педагогики предполагает множественность смыслов, заключенных в каждом педагогическом термине, и одновременно четкость и однозначность в понимании терминов, используемых в рамках одной педагогической концепции, теории, парадигмы, отдельного научно-педагогического исследования.

Свободное самоопределение педагога в понимании педагогических категорий при условии соблюдения правил их использования предполагает его толерантность в отношении иных педагогических позиций и является одним из проявлений гуманитарности педагогического знания.

**Методологическая, этическая и правовая культура исследователя**

**1. Методологическая культура исследователя**

***Категория культуры.*** В науке, да и в обыденной жизни, трудно найти термин, который по частоте употребления и многозначности толкования мог бы сравниться с категорией «культура». Некоторые исследователи насчитывают более 350 определений этого понятия. *Педагогический анализ позволяет рассматривать* ***культуру* как *универсальную характеристику*** *деятельности,* которая раскрывает два ее аспекта: ***результативный*** (например, история культуры, национальная культура, культура древних греков) и/или ***процессуальный*** (например, культура производства, культура голоса у певцов, физическая культура, культура речи).

Культура характеризует деятельность в двух аспектах: *результативном* (на достижение какого результата направлена) и *процессуальном* (как выполняется).

*Говоря о* ***методологической культуре****, мы должны понимать следующие положения.*

1. ***Методология рассматривается*** не как система знаний об основаниях и структуре научной теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а как ***специальная познавательная деятельность***по получению этих знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных психолого-педагогических исследований (М.А. Данилов, В.В. Краевский).

При этом демократическому обществу свойственны плюрализм научных подходов, концепций, теорий, взглядов. *Методологическая культура исследователя проявляется в понимании объективного характера такой множественности подходов,* в способности сочетать эти подходы для раскрытия различных аспектов многомерной педагогической действительности.

2. Характеристика этой деятельности направляет к рассмотрению ***ценностных ориентиров исследователя****,* системы образцов исследовательских действий (методов, приемов), которыми он руководствуется. В этом отношении мы вправе говорить *о различных парадигмах педагогического мышления или типах методологической культуры в зависимости от ведущих ценностей,* которые регулируют эту деятельность.

Тип культуры отражен в методологических подходах, которые рассматривались ранее. Здесь методологическая культура больше характеризует определенное сообщество исследователей, объединенное общими установками в исследовательской деятельности (например, научную школу), и принадлежность конкретного исследователя к данному сообществу.

Когда речь идет о методологической культуре, то говорят о продуктивности соответствующего подхода в сопоставлении с исследуемой проблемой, о грамотном сочетании различных подходов, концепций и теорий для достижения целей исследования, о системности в их применении.

3. *Процессуальный аспект отражает степень (как правило, высокий уровень) овладения деятельностью, и в этом отношении категория культуры приближается к компетентности*. В характеристике этого аспекта деятельности уместны такие термины, как «уровень», «высокое развитие», «умение», «умелость», «квалификация», «совершенство», «профессионализм».

*Культура характеризует уровень владения соответствующими* ***исследовательскими процедурами****,* ***гибкость в их выборе и применении,******богатство исследовательской «палитры****» (т.е. приемов и методов, которыми владеет исследователь),* ***подготовленность к профессиональному выполнению и сочетанию методов эмпирического и теоретического поиска****, способность* ***к усовершенствованию имеющихся и разработке новых способов исследован****ия.*

В этом понимании говорится о совершенствовании методологической культуры, о ее развитии у конкретного исследователя. Очевидно, что данный аспект методологической культуры связан с опытом исследовательской деятельности и ее рефлексией, осмыслением, осознанием границ применимости конкретных подходов или методов, уверенностью применения исследовательского аппарата.

4. *В категории «культура», как правило, результативный и процессуальный аспекты деятельности не разделяются, а рассматриваются в их целостности:* способы выполнения исследований оцениваются в соотношении с результатами (проектируемыми и получаемыми), а выбор ориентиров в получении исследовательского результата производится с учетом имеющихся в распоряжении исследователя средств научного поиска и степени владения ими.

Интеграция в категории «методологическая культура» двух аспектов позволяет использовать ее для характеристики субъектного характера исследовательской деятельности — не только ее результативного и конструктивного характера, но такие приверженности определенным критериям, системе ориентиров, присущей избранному методологическому подходу, концепции, теории. В исследовательской работе подобный эффект отражается как «теоретическая значимость результатов исследования».

***Специфика методологической культуры исследователя.*** Необходимо различать понятия «методологическая культура ученого» и «методологическая культура учителя». Различие это обусловлено тем, что первый производит научные педагогические знания, а второй их использует.

***Для учителя*** *обладать методологической культурой значит знать методологию педагогики и уметь применять это знание в процессе решения педагогических ситуаций* (В. В. Краевский).

Высшим уровнем профессиональной готовности педагога является наличие у него ***методологической культуры***, основными ***признаками*** которой выступают:

• понимание процедур, "закрепленных" за категориями философии и за основными понятиями, образующими концептуальный каркас педагогической науки;

• осознание различных 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.

Овладевая методологией, учитель начинает мыслить, опираясь на ее принципы, и в этом отношении его мышление становится "принципиальным", отличающимся надситуативной активностью. На уровне частной научной методологии особенно значимым является освоение принципов единства образования и социальной политики, целостного подхода, расширения совокупного субъекта образования, приоритета воспитательных целей в целостном педагогическом процессе.

Формирование методологической культуры будущего педагога опирается на понимание сущности методологии познания и преобразования педагогических процессов. Важно преодолеть бытующие еще представления о методологии как системе принципов, относящихся лишь к логике научного исследования, раскрыть их значение для повседневной практики обучения и воспитания, совершенствования управления целостным педагогическим процессом.

Основными ***критериями методологической культуры*** учителя можно назвать следующие:

- выработка ***концепции своей профессиональной деятельности***;

- осознание ***роли методологии в этом процессе***;

- ***концептуальный анализ, моделирование, проектирование и реализация педагогического процесса***;

- ***творчество и системность педагогической деятельности***.

Методологическая культура учителя-практика заключается в его стремлении и умении вести методологический поиск, направленный на отыскание личностных смыслов педагогических явлений, необходимых для развития ученика. В условиях поиска новых целей, содержания, реформирования всей образовательной системы, в котором принимают участие учителя-практики, их методологическая культура играет решающую роль.

Таким образом, *методологическая культура педагога-практика становится мощным фактором его активной профессиональной адаптации, интеграции в профессиональную среду, когда происходит гармонизация его личностных смыслов и профессиональных норм, выработка системы педагогических ценностей.* Исследовательская деятельность педагога-практика обеспечивает получаемым профессиональным знаниям мировоззренческий характер, а через это формируется предрасположенность к разумности, терпимости, тактичности, взвешенности, критичности его профессиональной деятельности, поведения и отношений.

Методологическая культура ученого влияет на успешность выполнения его основной деятельности — поиска нового знания.

Можно выделить следующие ***критерии методологической культуры ученого:***

- принадлежность *к одной из научных школ и глубокое владение присущим ей аппаратом исследования*;

- ориентация в существующих в педагогической науке *методологических подходах*, концепциях и теориях; видение их особенностей в исследовании определенного типа педагогических объектов;

- *корректное использование педагогической терминологии*;

- способность *выделять и обосновывать актуальность исследовательских проблем*;

- прогностичность мышления;

- способность *формулировать гипотезу, планировать и осуществлять ее проверку;*

- *умение выполнять исследование в соответствии с такими методологическими ориентирами, как «объект и предмет исследования», «цель», «актуальность», «новизна*»;

- *умение представить результаты исследования в виде педагогического проекта*.

***Овладение методологической культурой*.** Очевидно, что для овладения методологической культурой следует иметь соответствующую философскую и специальную методологическую подготовку, изучить методы исследовательской деятельности и способы их отбора, ориентироваться в соответствующем категориальном аппарате, в существующих методологических подходах, концепциях и теориях.

При этом создается база для отказа от абсолютизации преимуществ какого-либо одного подхода, от догматизации и стереотипизации, а также для признания множественности содержательно-смыслового толкования педагогических фактов и явлений, вариативности педагогической деятельности. Однако все это — только предварительный этап методологической грамотности.

*Овладеть методологической культурой можно лишь через анализ опыта применения методологического знания в* ***процессе собственной исследовательской деятельности.***

***Для студента*** это выполнение учебно-исследовательских, курсовых, бакалаврских и дипломных работ;

- ***для педагога-практика*** — описание и анализ реального педагогического опыта (своего и других педагогов), разработка образовательных программ и программ деятельности образовательных учреждений, написание квалификационной работы, методических разработок и статей;

- ***для ученого*** — диссертационные исследования, работа над научно-методическими статьями, книгами, пособиями, исследовательскими проектами (например, разработка программно-методических комплексов). Овладевая способами исследовательской деятельности и анализируя процесс научного поиска, исследователь совершенствует свою методологическую культуру.

В общем смысле ***методологическая культура*** *нередко определяется как культура мышления, основанная на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия собственной исследовательской деятельности.*

Стремление педагогов понять сущность своей профессиональной деятельности, ее приоритетные задачи, определить адекватные им средства и пути их эффективного использования, считает Н. К. Сергеев, позволяет объединить усилия в решении профессиональных задач на основе взаимопонимания субъектов педагогической деятельности. Аналогичное значение рефлексия имеет для совершенствования исследовательской деятельности, для овладения методологической культурой.

**2. Этические нормы в исследовательской деятельности.**

При проведении *эмпирических исследований* полезно учитывать ряд важных этических ограничений, которые *являются ориентирами в рефлексии и регулировании профессионального поведения.* Среди них можно выделить следующие (И. В. Бачков, И. Б. Гриншпун, Р. С. Немов, Н.С. Пряжников):

- *личная ответственность* за проводимую диагностику и полученные в исследовании выводы и результаты;

- *конфиденциальность, нераспространение диагностической информации без прямого согласия самого испытуемого*;

- *научная обоснованность применяемых исследовательских методов и методик* (соответствие требованиям надежности, валидности, дифференцированности и точности результатов);

- максимальная *объективность в рамках интерпретации результатов*, выводов, которые должны соответствовать полученным показателям и не зависеть от чьих-либо субъективных установок;

- *профессиональная компетентность* (самоуважение и самоограничение), т.е. запрет на использование исследовательских методик, которыми ученый не владеет, на передачу диагностических методик неподготовленным специалистам, а также на выработку заключений и рекомендаций по вопросам, выходящим за рамки компетентности;

- *ненанесение ущерба*, что означает запрет на использование информации и выводов во вред включенным в проведение эксперимента людям;

- *позитивное принятие ребенка, педагога, образовательной реальности, стремление принять и понять их такими, какие они есть, уважение права человека на оригинальность, неповторимость*;

- *обеспечение прав людей, привлекаемых к экспериментальным действиям:* ***добровольность*** участия в обследовании, ***профилактический характер*** изложения результатов (деликатность, адекватность и доступность языка), ***предупреждение о возможных последствиях выдачи*** такой информации самим обследуемым кому-либо, о правах лиц, заинтересованных в результатах обследования.

Эти нравственно-этические правила дискутируются среди педагогов и в педагогической печати.

1) К примеру, *нельзя подвергать человека психологическому обследованию против его воли или обманным путем*, за исключением особых случаев, оговоренных законом, а также судебной или медицинской практики.

Миниатюрные технические средства, в частности видеокамеры, позволяют осуществлять скрытое наблюдение и запись данных. Но диагностируемые участники педагогического процесса не преступники, за которыми с санкции прокурора по закону может быть установлено негласное наблюдение. Скрытое наблюдение нарушает права человека. Поэтому педагогическая этика требует ***информировать объект наблюдения (индивидов, группу) о записи его поведения.***

*2) Требование конфиденциальности также часто становится причиной конфликтов в образовательных учреждениях*, в которых проводятся исследования. Эти конфликты могут привести к отказу администрации учреждений и педагогов от участия в научных исследованиях. Спорным является как *некритичное разглашение полученной в исследовании информации, так и ее чрезмерное сокрытие*.

*Во-первых*, материал, полученный в работе с ребенком, его родителями, с педагогом на основе доверительных отношений, не подлежит разглашению вне согласованных условий. *Во-вторых*, требование конфиденциальности не предполагает «скрывать все, что только можно скрыть»: в исследовании важны обоснованные рекомендации по дальнейшей работе с ребенком, а не сами материалы.

Чтобы ***обеспечить конфиденциальность***, на всех ***материалах диагностического характера и заключениях исследователь указывает не фамилию и имя испытуемого, а присвоенный ему код.*** При этом документ, где указываются данные и код, оформляется в единственном экземпляре, который хранится отдельно от экспериментальных материалов, в месте, недоступном для посторонних.

При оформлении результатов психолого-педагогических исследований, как правило, называется имя и первая буква фамилии испытуемого: Елена А., Сергей К. и т. п.

3) Требование *компетентности фактически перекликается с известным принципом «Не навреди*!» и тем самым определяет границы профессионального творчества ученого в исследовании. Экспериментальная ситуация, создаваемая специалистом, *не должна ухудшать положение диагностируемых, вести к росту напряженности и конфликтам, экстремальным ситуациям, угрожающим жизни и здоровью людей* (А.Н. Сухов).

Это требование, в частности, касается *непрофессионально составленных анкет и других опросников,* применяемых в образовательных учреждениях. Зачастую они разработаны людьми, не имеющими соответствующей подготовки, или некритично взяты из профессиональной литературы (без учета требований к их использованию). В лучшем случае такое обследование ничего не дает, гораздо чаще наносит прямой вред состоянию участников и педагогическому процессу в целом.

В настоящее время появилось множество анкет закрытого типа, заимствованных *из иностранных источников и представляющих собой практически буквальный перевод («кальку») с какого-либо иностранного языка,* в *частности английского*. Вследствие этого респонденты часто затрудняются выбрать правильный вариант ответа или выбирают неправильный. Кроме того, такие анкеты не учитывают особенностей национального мировосприятия (менталитета); по этой причине также возникают затруднения с выбором ответа, неприятие тех или иных утверждений или восприятие некоторых из них как несерьезных.

4) К нарушению прав учащегося и педагога приводит *«навешивание ярлыков» по результатам обследования* — как самим исследователем, так и теми, кому он передает диагностическую информацию.

5) В системе оценивания академических успехов учащихся американской школы широко применяется ***рейтинг.***Учитель не вызывает ученика к доске: он ставит всем условные оценки во время дискуссии, и ученики это знают. Раз в две недели или раз в месяц ставится итоговая гласная рейтинговая оценка, в которую входит (но не выделяется) оценка по поведению.

Гласность итоговой оценки означает, что учитель ее конфиденциально сообщает каждому ученику или вывешивает ранговый список, где вместо фамилии ученика стоит его код «Ай-Ди», известный только учителю, ученику и его родителям. *Оценка — «приватная информация», она не должна ущемлять самолюбие ученика, вызывать нездоровый дух соперничества*.

Преимущество рейтинга заключается в том, что он более информативен и предохраняет от амбиций: учиться, например, только на пятерки, и тогда первая же четверка вызывает стресс. При рейтинге нет никакого страха, никакой суеты: не надо срочно исправлять «двойку», чтобы затем успокоиться до следующей. В ранговом списке ученик видит свое место и понимает, что разница с теми, кто немного впереди или сзади, невелика, есть возможность подняться на следующую высоту. А поможет в этом учитель1.

*6) Любой человек, если это не оговорено законом, имеет право знать результаты проведенной с ним диагностики, а также то, где, кем и как они могут быть использованы*. Результаты психолого-педагогической диагностики предоставляет обследуемому тот, кто ее проводит, в доступной для адекватного понимания форме. К примеру, при тестировании несовершеннолетних детей их родители или заменяющие их лица имеют право соглашаться или не соглашаться на диагностику, а также знать результаты тестирования ребенка.

7) Важно помнить, что *человек, как правило, психологически не готов принять отрицательную информацию*. Поэтому необходимо каждый раз продумывать способы соответствующей подготовки обследуемого к восприятию такой информации и предпринимать особые меры против случайного ее распространения и некомпетентного использования. Пренебрежение этой стороной исследовательской деятельности может повлечь нежелательные последствия не только педагогического, но и правового характера.

***Этические нормы следует соблюдать*** *не только при проведении психолого-педагогической диагностики, но и в работе с* ***источниками и литературой.*** Так, при изложении фактических данных, взятых из разного рода документов (например, в исследовании по истории образования), необходима их тщательная проверка.

В *теоретических исследованиях* также следует придерживаться определенных норм и правил. Чаще всего этические ошибки проявляются при обращении к идеям и работам других исследователей, ученых (или необращении к ним). Используя работу Е.В.Титовой, выделим некоторые из них.

1. ***Искажение идеи и позиции автора***— произвольная трактовка. Например, исследователь пишет: «Если принять позицию N, что воспитание — это деятельность, обеспечивающая...» (далее следует собственное суждение). Однако настоящая позиция N не имеет ничего общего с тем, как «изложил» ее исследователь.

Как правило, подобная ошибка допускается, когда начинающий исследователь старается обосновать актуальность своего подхода. Для этого он приписывает другим авторам ошибочные (порой — противоположные действительным) взгляды и утверждения. Подобный прием допускается часто и в устной полемической дискуссии. Подмена действительных взглядов, выводов и суждений других авторов собственными домыслами — не только распространенная, но и очень узнаваемая ошибка. Она серьезно подрывает авторитет того, кто ее допускает.

2. ***Некорректное цитирование***— «выдергивание» фраз из контекста при цитировании; отсутствие ссылки на автора и источник; указание ссылки не на месте (например, в начале текста, вследствие чего неясно, где заканчиваются мысли автора, на которого ссылается исследователь). Сюда же относится игнорирование авторов, известных своими исследованиями в данной сфере.

Подобная ошибка граничит с нарушением правовых норм — *заимствованием материала без указания на автора и источник заимствования (плагиатом),* к которым мы обратимся ниже. Игнорирование авторов, известных своими работами в сфере, к которой обращается исследователь, не только этическая ошибка, но и нарушение положений нормативных актов. Это связано также с тем, что «предложенные автором новые решения должны быть строго аргументированы и критически оценены по сравнению с другими известными решениями». Несогласие с выводами игнорируемых авторов или напряженные отношения с ними научного руководителя, работающего с молодым исследователем, не могут служить оправданием.

3. ***Эклектика*** — соединение разнородных, внутренне не связанных и, возможно, несовместимых взглядов, идей, концепций, стилей и т.д. Частный случай — *объединение оппонентов:* в одном перечислении или обзоре ставятся в ряд ученые, чьи научные позиции несовместимы, противоположны.

К примеру, исследователь пишет, что свой научный поиск он проводит в русле методологии личностно-ориентированного образования, и приводит в скобках перечень фамилий: Е. В. Бондаревская, Н.М. Борытко, И.Д. Демакова, В.В. Сериков, И.А. Колесникова, И. С. Якиманская и др. Между тем концепции Е.В. Бондаревской, В. В. Серикова и И. С. Якиманской настолько различны, что никак не могут быть единым основанием для всего исследования (нужно указывать, какие их идеи использованы при раскрытии тех или иных вопросов), И.Д. Демакова знаменита многими трудами, но не в теории личностно-ориентированного образования, к разработке которой она непричастна, а Н.М. Борытко и И. А. Колесникова в своих работах неоднократно весьма скептически оценивали восторги в адрес этой теории и никак не могут быть отнесены к ее приверженцам.

4. ***Историческая некорректность***— в одном ряду вперемешку перечисляются классики педагогики прошлых веков и современники, например, Аристотель, А.Г. Козлова, Я.А. Коменский, В.В. Сериков, К.Д. Ушинский, или сопоставляются их точки зрения.

Конечно, чрезвычайно важно использовать выводы, полученные как в предшествующие периоды развития научно-педагогической мысли, так и нашими современниками. Однако сравнивать их можно лишь в исторической ретроспективе. Тем более несуразно звучат часто встречающиеся в работах начинающих исследователей обвинения типа «Я. А. Коменский не смог осознать...» или «И. Г. Песталоцци не сумел технологически обосновать...». А почему они *должны* были осознать, обосновать и т. п.? Каждый из них действовал в рамках своих социальных запросов, основываясь на имеющейся к тому времени научной базе.

5. *«****Я хороший потому, что они плохие»*** *—* это умозаключение просматривается там и тогда, когда исследователь обращается к работам других авторов, которые изучали тот же объект (к примеру, процесс обучения старшеклассников), но в иных, чем его собственное исследование, аспектах (имели другие предметы исследования). Далее следует вывод об ограниченности взглядов этих авторов, так как не увидели того, что увидел наш исследователь, чем (по его собственному мнению) подтверждается его научная гениальность.

Подобная ошибка не только смешна, но и трагична, поскольку выдает методологическую безграмотность автора, не различающего объект, предмет и цели исследования. Кроме того, цитировавшиеся авторы ведь не обвиняются в безграмотности их собственных работ. А то, что они некоторые вопросы благородно оставили для других, создав теоретическую базу для их исследований, — так это заслуживает лишь искренней благодарности, никак не критики.

**3. Правовые ограничения в исследовательской деятельности.**

С морально-этическими нормами тесно соприкасаются и гражданские права участников исследования, нарушение которых влечет за собой ***ответственность по закону***. Причем взаимоотношения в процессе исследований регламентируются не только Законом Российской Федерации «Об образовании», но также семейным, гражданским и уголовным законодательством, нормы которого педагогу следует знать и учитывать в своей работе.

Так, п. 3 ст. 56 Закона Российской Федерации «Об образовании» от 10.07.1992 г. № 3266-1 (ред. 10.01.2003) предусматривает в качестве дополнительного основания для увольнения педагогического работника образовательного учреждения по инициативе администрации этого учреждения до истечения срока действия трудового договора (контракта) «***применение, в том числе однократное, методов воспитания, связанных с физическим и (или) психическим насилием над личностью обучающегося, воспитанника».*** Эта же норма закреплена ст. 336 Трудового кодекса Российской Федерации от 21.12.2001 г.

***Психическое насилие*** *— это такое воздействие на человека, которое причиняет ему душевное страдание, в частности может понижать его нравственный (духовный), социальный статус*. Психическое насилие может привести к формированию у обучающегося (воспитанника) патологических черт характера, определяющих выбор агрессивного или суицидального (самоагрессивного) поведения, может затормозить развитие личности.

*Диагностическая деятельность педагога, участвующего в исследованиях, может быть* ***признана формой психического насилия***, если включает в себя угрозы в адрес учащегося (воспитанника), его преднамеренную изоляцию, предъявление к нему чрезмерных требований, не соответствующих возрасту, оскорбление и унижение человеческого достоинства, использование результатов для систематической необоснованной критики ребенка, выводящей его из душевного равновесия, постоянную негативную характеристику обучающегося; демонстративное негативное отношение к нему, запугивание ребенка. Исследователю, организующему диагностику, не следует провоцировать педагогов на такие действия.

*Требование конфиденциальности предполагает* ***неразглашение результатов диагностики*** *без прямого согласия на это самого диагностируемого, если он совершеннолетний*. Если же речь идет о несовершеннолетних, то на разглашение результатов их диагностики обязательно требуется согласие родителей или заменяющих их лиц (опекунов, попечителей), которые согласно Семейному кодексу Российской Федерации от 29.12.1995 г. № 223-ФЗ (ст. 56) осуществляют защиту прав и законных интересов ребенка. Исключение составляют лишь случаи выявления угрозы жизни и здоровью участникам исследовательского процесса. ***Не является разглашением результатов*** *использование их в научных целях или как части статистического обследования, когда не указываются точные имена и фамилии диагностируемых или испытуемых*.

Исследователю следует понимать, что неумелое использование диагностических данных может обернуться ***клеветой, оскорблением, нарушением неприкосновенности частной жизни и повлечь за собой ответственность*** согласно Уголовному кодексу РФ от 13.06.1996 г. № 63-ФЗ (например, по ст. 129. Клевета; ст. 130. Оскорбление; ст. 137. Нарушение неприкосновенности частной жизни; ст. **140.** Отказ в предоставлении гражданину информации) или Кодексу Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 г. № 195-ФЗ (ст. 5.39. Отказ в предоставлении гражданину информации).

***Клеветой***может быть признано преднамеренное искажение или неадекватная интерпретация полученных данных**; *оскорблением*** — унижение чести и достоинства ребенка или его родителей, выраженное в неприличной форме; а ***нарушением неприкосновенности частной жизни*** — незаконное собирание или распространение сведений о частной жизни лица, составляющих его личную или семейную тайну, без его согласия либо распространение этих сведений в публичном выступлении, публично демонстрирующемся произведении или средствах массовой информации. Учет этих правовых норм предъявляет особые требования к профессионализму педагога в применении эмпирических методов исследования, а также использовании их результатов.

*Другим примером научной недобросовестности некоторых соискателей могут служить* ***искажение и фальсификация наблюдений, фактов, расчетов и даже отсутствие первичной документации1***. В этих случаях представляемые положения и выводы не могут быть признаны достоверными, а исследовательская работа — просто фальшивка.

В исследовательской работе следует учитывать законодательный ***запрет на плагиат.***Согласно ст. 146 Уголовного кодекса РФ (нарушение авторских и смежных прав), присвоение авторства (плагиат), если это деяние причинило крупный ущерб автору или иному правообладателю, наказывается штрафом в размере до 200 тыс. рублей, или в размере заработной платы, или иного дохода, осужденного на период до 18 месяцев, либо обязательными работами на срок от 180 до 240 ч, либо арестом на срок от 3 до 6 месяцев.

*При написании работы, используя выводы других авторов, исследователь обязан делать ссылки на источник заимствования*. Указанные ссылки должны делаться также и в отношении научных работ самого соискателя независимо от того, выполнены они в соавторстве или единолично. В отношении *кандидатских и докторских диссертаций* «Положение о порядке присуждения ученых степеней» устанавливает, что «*в случае использования заимствованного материала без ссылки на автора и источник заимствования диссертация снимается с рассмотрения вне зависимости от стадии ее рассмотрения без права повторной защиты»* (п. 12).

Прямое, т.е. текстуальное, заимствование — не единственная форма научной недобросовестности. *Встречается также завуалированное заимствование чужих научных результатов, положений, идей*. Оно устанавливается путем сопоставления содержания произведений.

Федеральный закон РФ от 9.01.1993 г. №5351-1 «Об авторском праве и смежных правах» в редакции Федерального закона от 19.07.1995 г. № 110-ФЗ устанавливает права соавторов (п. 1, 2 ст. 10): *«Авторское право на произведение, созданное совместным творческим трудом двух или более лиц (соавторство), принадлежит соавторам совместно независимо от того, образует ли такое произведение одно неразрывное целое или состоит из частей, каждая из которых имеет самостоятельное значение.*

Часть произведения признается имеющей самостоятельное значение, если она может быть использована независимо от других частей этого произведения. Каждый из соавторов вправе использовать созданную им часть произведения, имеющую самостоятельное значение, по своему усмотрению, если иное не предусмотрено соглашением между ними. Право на использование произведения в целом принадлежит соавторам совместно. Взаимоотношения соавторов могут определяться соглашением между ними. Если произведение соавторов образует одно неразрывное целое, то ни один из соавторов не вправе без достаточных к тому оснований запретить своему соавтору использование произведения».

Много напряженности в научной деятельности создают вопросы о ***возможности и правомерности использования научным руководителем в своих печатных работах результатов, полученных исследователями, которые работают под его руководством*.** Здесь следует учитывать юридическую консультацию, содержащуюся в Бюллетене ВАК СССР (1978, № 6). В ней отмечается, что материалы таких исследований могут использоваться, даже если они не были опубликованы в соавторстве с соискателем. При этом научный руководитель вправе использовать только те научные результаты, которые принадлежат лично ему в творческом плане (идеи, постановка проблемы, методика эксперимента, выводы и обобщения и т.д.). В таких случаях в диссертации научного руководителя должны содержаться ссылки на соавторов проведенных исследований, а если в соавторстве с ними опубликованы научные работы, — то и на эти работы.

*Исследователи должны быть корректными в отношении отражения авторства научных результатов, которые включены в их публикации, это важно и в профессиональном, и в этическом, и в правовом аспектах*. Вместе с тем не следует ссылаться на авторство после каждого слова, которое уже было напечатано другим автором, — авторское право распространяется только на выводы, полученные другими исследователями. В связи с этим ***«дурным тоном» считается ссылка на автора, у которого прочитан данный материал, а не на того, который сделал эти выводы.*** Особенно аккуратно следует цитировать учебники и учебные пособия, которые могут и не содержать выводов, полученных в собственных исследованиях их авторов.

**4. Стереотипы в исследовательской деятельности.**

Исследователь, работающий в технократическом варианте традиционной стратегии, ***как правило, обращается не к ребенку, а к его образу.*** Чаще всего этот образ складывается по отдельным наблюдаемым характеристикам, никак не связанным между собой (послушный — непослушный, вежливый — грубый и т.д.). Но даже когда педагог использует теоретические знания, статистические закономерности, типовые модели, вместо изучения реального ребенка он пользуется стереотипами.

Джон ХОЛТ (по кн.: Learning all the Time / пер. А. Короткова // Первое сентября. — 1999. — № 24) пишет, что ***школьные стереотипы возникают в результате ошибок, основанных на метафорах, воображаемых картинках, которым мы верим куда больше, чем самой жизни****.*

***Метафора 1. Конвейер*.** Школа представляется как конвейер, через который проходят ученики, и в их головы (ну точь-в-точь как в пустые бутылки) требуется залить определенные ингредиенты: чтение, правописание, математику, историю, естественные науки.

Исследование в этом случае направлено на выявление «объема» полученного (и недополученного) содержания образования, пропорционального соотношения его «ингредиентов». Учащиеся оцениваются с точки зрения способности воспринимать это содержание в требуемом программой темпе, объеме, с нормативной глубиной, системностью и т.д.

***Метафора 2.* *Подопытные жиbothые***. Образовательный процесс строится по принципу выработки условных рефлексов «стимул — реакция»: задача, награда, наказание. «Положительное подкрепление» — это улыбки учителей, хорошие оценки на экзаменах, перспектива поступить в престижный колледж, найти хорошую работу, преуспеть и зарабатывать много денег. «Отрицательное подкрепление» — это замечания учителя, оскорбительный смех товарищей, страх остаться на второй год.

Исследование при этом направлено на выявление степени «восприимчивости» к стимулирующим воздействиям, степени их продуктивности. При этом ребенок также не признается в качестве субъекта своей жизни.

***Метафора 3. Больница****.* Взгляд на школу как на особое место, где исправляют, лечат мозги, — это, пожалуй, самое опасное заблуждение. В школе бытует странное предубеждение, что если ученика удалось чему-то выучить, то это всецело заслуга педагогов («Если ты умеешь читать, скажи спасибо учителю»). Если же ребенок остался неучем, то это исключительно его вина. Убеждение таких учителей выражается типичной фразой: «Дети плохо учатся, потому что они ленивы, не организованы и не способны сосредоточиться».

Здесь исследование применяется для выявления и оценки уровня способностей ребенка, а не с целью поиска эффективных способов помощи в изучении им себя и окружающего мира.

***Стереотипы в целом имеют и положительное значение, если они становятся, к примеру, нормативной моделью для диагностики реального состояния объекта исследования****.* Если действительность совпадает со стереотипом, то относительно плодотворными могут быть и соответствующие исследовательские действия. Однако чаще всего ребенок, педагог, образовательный процесс не соответствуют тем представлениям, которые имел о них исследователь, а сам он оказывается не готовым к поиску вариативных моделей исследовательской деятельности. Вместо этого он навешивает «ярлык» и, занимаясь исследованием, уже ищет не достоверную информацию, а подкрепление предварительных оценочных суждений. Выводы, которые не подтверждают предварительных установок и гипотезу, не анализируются.

***Жесткая ориентация исследователя на принятую норму приводит к тому, что его деятельность направлена на «подгонку» к стереотипам***. Причем к принятию такой позиции его зачастую провоцируют многочисленные условия: сроки проведения исследования, недостаток соответствующего исследовательского аппарата, потребность в скорой защите и т.д. Однако эти причины не оправдывают некомпетентную работу и не обеспечивают признание исследователя в научном сообществе.

**Организация исследования.**

Технологический уровень методологии педагогики составляют методика и техника исследования. Он обусловлен всеми предыдущими уровнями, поскольку от них зависит организация педагогического исследования и его методика.

Под ***исследованием в области педагогики*** *понимается процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях.* Педагогическое исследование объясняет и предсказывает факты и явления (В. М. Полонский).

Педагогические исследования по их ***направленности*** можно разделить на фундаментальные, прикладные и разработки. ***Фундаментальные*** исследования своим результатом имеют обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретических и практических достижений педагогики или предлагают модели развития педагогических систем на прогностической основе. ***Прикладные*** исследования - это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей многосторонней педагогической практики. ***Разработки*** направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения.

Любое педагогическое исследование предполагает определение общепринятых ***методологических параметров***. К ним относятся *проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения.* Основными ***критериями качества*** педагогического исследования являются критерии *актуальности, новизны, теоретической и практической значимости*.

Логика и динамика исследовательского поиска предполагают реализацию ряда ***этапов:*** *эмпирического, гипотетического, экспериментально-теоретического (или теоретического), прогностического*.

На ***эмпирическом этапе*** получают функциональное представление об объекте исследования, обнаруживают противоречия между реальной образовательной практикой, уровнем научных знаний и потребностью постичь сущность явления, формулируют научную проблему. Основным результатом эмпирического анализа является гипотеза исследования как система ведущих предположений и допущений, правомерность которых нуждается в проверке и подтверждении как предварительной концепции исследования.

***Гипотетический этап*** направлен на разрешение противоречия между фактическими представлениями об объекте исследования и необходимостью постичь его сущность. Он создает условия для перехода от эмпирического уровня исследования к теоретическому (или экспериментально-теоретическому).

***Теоретический этап*** связан с преодолением противоречия между функциональными и гипотетическими представлениями об объекте исследования и потребностью в системных представлениях о нем.

Создание теории позволяет перейти к ***прогностическому этап***у, который требует разрешения противоречия между полученными представлениями об объекте исследования как целостном образовании и необходимостью предсказать, предвидеть его развитие в новых условиях.

**1. Исследовательский процесс**

***1.1. Принципы и правила исследования***

*Принципы как наиболее общие требования принято конкретизировать в соответствующих правилах*, которые носят более частный характер предписаний к целесообразному направлению действий. Обобщение результатов исследований отечественных и зарубежных педагогов и психологов позволяет сформулировать систему принципов (и соответствующих им правил) исследования.

О принципах как регуляторах всякой деятельности уже говорилось ранее. Деятельность исследователя также имеет свои закономерности и принципы. Рассмотрим основные из них.

***Принцип объективности***означает *стремление к максимальной научной точности в процедурах и результатах исследования, избегание в оформлении исследовательских данных оценочных суждений, предвзятого отношения к предмету исследования.*

Правила, вытекающие из этого принципа, предполагают

- адекватное отражение объекта исследования в соответствующих терминах и величинах (если предполагается измерение);

- адекватность методик возрастным и личностным особенностям испытуемого;

- научную обоснованность применяемых методов и результатов диагностики (верификация данных);

- оптимизацию форм и методов исследования;

- сочетание качественных характеристик с количественными;

- гибкость и стабильность в поисковой деятельности;

- возможность перепроверки данных.

***Принцип целостности***в психолого-педагогическом исследовании означает, что *объект должен рассматриваться как целостная система, состоящая из взаимосвязанных компонентов, а система исследовательских методов должна раскрывать в единстве все определяющие стороны изучаемого феномена*.

Конкретизируют этот принцип:

- правила сопоставления данных, полученных в разных условиях и ситуациях жизнедеятельности ребенка, людьми, находящимися с ним в различных отношениях;

- правила комплексности и преемственности применяемых методов;

- выявления взаимозависимости и взаимообусловленности внутренних факторов индивидуально-личностного становления человека с внешними условиями среды.

***Принцип процессуальности***означает *рассмотрение исследуемых свойств и процессов в их динамике, раскрытие не только содержания (компонентного состава и структуры) объекта, но и закономерностей его изменения (в содержании, структуре и функциях) при организации образовательного процесса.*

Правила, детализирующие этот принцип, состоят в том, чтобы6

- не ограничиваться отдельными «срезами состояния», оценками без выявления закономерностей развития, а выявлять основные причины развития или деструктивные тенденции в объекте исследования;

- сочетать констатирующие методы с корректирующими;

- учитывать поло-возрастные и социокультурные особенности индивидуально-личностного становления ребенка;

- обеспечивать непрерывность его изучения и естественные условия педагогического процесса.

***Принцип детерминизма***предостерегает от *приписывания оценочных суждений объекту исследования, обращает внимание исследователя на выявление причинно-следственных связей в объекте, внутренних побудительных сил, которые проявляются в характерных показателях.*

Правила предписывают

- судить о сознании и психике человека по характеру его деятельности, поведения и отношений;

- учитывать единство эмоционального и рационального в регулировании действий;

- обнаруживать не только взаимосвязи, но и взаимообусловленности явлений;

- использовать результаты исследования для прогнозирования образовательных процессов и технологизации педагогической деятельности.

***Принцип персонализации***требует от исследователя *выявлять не только индивидуальные проявления общих закономерностей, но и индивидуальные пути развития, а отклонения от нормы не оценивать, как негативные без анализа динамических тенденций становления.*

Этот принцип детализируется в правилах:

- анализа индивидуальных особенностей человека;

- учета его конкретной жизненной ситуации;

- различения общего и дифференцированного подходов.

***Принцип компетентности***означает *принятие исследователем решений только по тем вопросам, по которым он имеет специальную подготовку; запрет в процессе и по результатам научного поиска на действия, которые могут нанести ущерб участникам исследования в практике образования*.

Он раскрывается в правилах:

- сотрудничества (согласие испытуемого на участие в диагностике, добровольность);

- безопасности для испытуемого применяемых методик;

- доступности исследователю диагностических процедур и методов;

- обоснованности данных и заключений;

- взвешенности и корректного использования получаемых сведений (разумной конфиденциальности и контролируемого сохранения сведений, предупреждения неадекватных действий относительно испытуемого со стороны возможных пользователей диагностических данных).

**1.2. Содержательные аспекты исследования.**

С целью совершенствования исследовательской деятельности моделируется и сама эта деятельность. ***Модель исследовательской деятельности служит исходным пунктом для ее проектирования,*** предполагающего решение определенных педагогических проблем. К.Ингенкамп, анализируя ***методические вопросы психолого-педагогического исследования***, выделяет *следующие его* ***содержательные аспекты****: сравнение, анализ, прогнозирование, интерпретацию, информирование о результатах и контроль за ходом воздействия на объект исследования различных методов.*

***Первый компонент*** — *сравнение* — отправная точка процесса диагностики. *Наблюдая за результатами обучения учащегося, мы сравниваем его прежние успехи с настоящими или же с результатами других учеников*. Здесь важна сопоставимость сравниваемых характеристик, которые в педагогической диагностике называются *соотносительной нормой.* Для сравнения используются индивидуальные, социальные или объективные нормы. Сравнение несопоставимых норм приводит к ошибкам. Поэтому исследователь должен уметь выбирать эталон и грамотно его использовать в измерениях педагогического объекта. В роли эталона, как правило, используется нормативная модель диагностируемого свойства, качества или процесса.

*В научно-педагогической литературе выделены требования к действиям сравнения при исследовании*:

1) наличие нормативной модели как эталона для сравнения;

2) сопоставимость объектов сравнения (модели и исследуемого объекта);

3) возможность осуществления измерений;

4) владение статистическими методами обработки результатов измерения.

***Второй компонент*** — *анализ* — определяет *совокупность действий исследователя, которые связаны с необходимостью ответа на вопросы: из каких элементов состоит объект исследования?* Частью (элементом) какой педагогической системы он является? Каковы причины отклонения наличного состояния объекта от эталона (нормативной модели)?

В процессе анализа исследователь выходит за пределы сопоставительной классификации наблюдений и устанавливает, почему результаты того или иного учащегося, например, отличаются от прежних, от результатов других учащихся или же отклоняются от нормативной модели. Чем больше степень несовпадения, тем тщательнее должен быть анализ причин, его породивших.

***Третий компонент*** — *прогнозирование* (в переводе с греч. означает «предвидение, предсказание, основанное на определенных данных»), *которое определяется как обоснованное выстраивание образа педагогического объекта и моделирование педагогического процесса по достижению этого образа.* Психолого-педагогическая диагностика дает исследователю инструментарий для такой деятельности.

***Четвертый компонент*** — *интерпретация* как процесс, в ходе которого исследователь: *а) постоянно оценивает результаты диагностики; б) систематизирует полученную информацию, критически оценивает ее, подвергает индексации и обобщению" в виде концепции; в) сводит полученную информацию в единое целое в зависимости от ее важности.*

На этапе интерпретации исследователь оценивает выявленные различия между нормативной моделью и фактическим состоянием объекта исследования, формулирует предположение относительно причин этих различий и тенденций к их последующему развитию. Делает он это на основе общепринятой либо индивидуальной концепции.

***Пятый компонент*** — *информирование* о результатах исследования. Он *связан с необходимостью сообщить о полученных результатах другим лицам, а также необходимостью опубликовать их*.

Кроме этого, исследователь обязан осуществлять *контроль за особенностями воздействия этих сообщений на объект исследования* и эффективность исследования в соотношении с задачами образовательного процесса и профессионально-ценностными ориентациями, которыми руководствуется исследователь.

**2. Логика психолого-педагогического исследования**

*Эффективность научного поиска во многом обусловливается последовательностью исследовательских шагов, которые должны привести к истинным результатам, т. е.* ***логикой исследования*.**

***Специфика психолого-педагогического исследования*** определяется тем, что предметом исследования становится сложная система взаимоотношений развивающегося человека с окружающей средой, все многообразие социальных связей развивающегося человека. При этом и сам растущий и развивающийся человек входит в этот предмет как субъект воспитания. Все это определяет высокие требования к логической обоснованности, а, следовательно, экономичности, целесообразности структуры научного поиска.

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

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

Можно выделить ***три этапа конструирования логики исследования***: постановочный, собственно исследовательский и оформительско-внедренческий.

1) **Первый этап – постановочный** – или **подготовительный** от выбора темы до определения задач и разработки гипотезы — в значительной мере может осуществляться по *общей для всех исследований логической схеме (проблема — тема — объект — предмет — научные факты — исходная концепция — ведущая идея и замысел - гипотеза - задачи исследования).* Логика этой части научного поиска хотя и не строго однозначна, но все же в значительной мере задана.

- ***Обоснование темы исследования, определение основного противоречия, первичная постановка проблемы.***

Любое исследование начинается *с определения его темы*. Тема ограничивает область исследований, круг проблем, выбор предмета, объекта и метода. Однако в начале *собственно исследования осуществляется первичная постановка проблемы*. Исследователь должен уяснить себе, чем он неудовлетворен в современном педагогическом знании, где он ощущает пробелы, какие теории дают противоречащие друг другу объяснения педагогических феноменов и т.д.

*Первичная постановка проблемы уже скрыто предполагает варианты ответа на нее*. Например, вопрос о том, что в большей мере — наследственность или среда — влияет на уровень развития общего интеллекта, ограничивает множество общих теоретических предположений.

- ***Определение методологической базы исследования, изучение теории и истории вопроса, определение цели, выбор объекта и предмета исследования. Обзор имеющихся по данной проблеме публикаций.***

После первичной постановки проблемы наступает этап работы с научной ли­тературой. Исследователь должен ознакомиться с экспериментальными данными, полученными другими педагогами, и попытками объяснения причин заинтересо­вавшего его явления.

К услугам современного исследователя компьютерные базы данных, сети Internet и др., библиотеки, специализированные журналы.

Работа с литературой начинается с поиска *определений базовых понятий,* которые содержатся в словарях, а также в словарях и энциклопедиях по смежным дисциплинам. Там же имеются и ссылки на основные публикации по проблеме. Следующий шаг — *составление библиографии по тематике исследования* с помощью библиотечных систематических каталогов. Предварительное *знакомство с публикациями на тему исследования* можно получить из реферативных журналов. Более подробную информацию об исследованиях, относящихся к выделенной проблеме, следует искать в самих публикациях: статьях научных журналов, сборниках и монографиях.

- ***Результат работы над литературным обзором — это уточнение проблемы, гипотезы (или возникновение новой гипотезы) и идеи плана экспериментального исследования.*** Возможно, что педагог и откажется от исследования, так как проблема может показаться неразрешимой или, наоборот, настолько исследованной, что ничего нового к имеющимся результатам добавить уже нельзя.

- ***Выдвижение основной гипотезы исследования и, при необходимости, частных гипотез и определение переменных*** Экспериментальная гипотеза, в отличие от теоретической, должна быть сформулирована в виде импликативного высказывания: "Если …, то …".

2) Логика же **второго — собственно исследовательского** — этапа работы задана только в самом общем виде, она весьма вариативна и неоднозначна *(отбор методов — экспериментальная проверка гипотезы — конструирование предварительных выводов — их опробование и уточнение - построение заключительного вывода).*

***- Планирование исследования, определение задач, выбор методов и методик исследования.***

В соответствии с логикой научного поиска осуществляется разработка ***методики (программы) исследования***. Она представляет собой *комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает возможность с наибольшей достоверностью исследовать такой сложный и многофункциональный объект, каким является образовательный процесс.* Применение целого ряда методов позволяет всесторонне изучить исследуемую проблему, все ее аспекты и параметры.

Исследователь должен выбрать экспериментальный инструмент, который позволял бы ему: а) управлять независимой переменной; б) регистрировать зависимую переменную. Кроме того, условия эксперимента (помещение, ситуация, время и др.) должны либо элиминировать влияние внешних переменных, либо сохранять кон­стантность величины их воздействия на зависимую переменную

Процессуальная классификация *планов для исследования связи двух переменных создана Д. Кэмпбеллом*. Основными являются: простой план для двух групп с предварительным тестированием (тест—воздействие—ретест); план для двух рандомизированных групп без предварительного тестирования (рандомизация—воздействие—тест); план Соломона для четырех групп, объединяющий оба этих плана. Они называются *планами истинных экспериментов*

***- Отбор и распределение испытуемых по группам проводится в соответствии с принятым экспериментальным планом.***

Всю совокупность потенциальных испытуемых, которые могут быть объектами данного психологического исследования, обозначают как *популяцию,* или *генеральную совокупность.* Множество людей, принимающих участие в исследовании, называют *выборкой.* Состав экспериментальной выборки должен моделировать, представлять (репрезентировать) генеральную совокупность, поскольку выводы, получаемые в эксперименте, распространяются на всех членов популяции, а не только на представителей этой выборки.

Все потенциальные испытуемые характеризуются разным полом, возрастом, социальным положением, уровнем образования, состоянием здоровья и т. д. Кроме того, они обладают различными индивидуально-психологическими особенностями, например, разными уровнями интеллекта, нейротизма, агрессивности. Для того чтобы выборка представляла генеральную совокупность, потенциальным испытуемым должны быть предоставлены равные шансы стать реальными участниками исследования. *Техника рандомизации* состоит в том, что всем представителям совокупности присваивается индекс, а затем производится случайный отбор в группу необходимой численности для участия в эксперименте. В этом случае мы имеем три группы: 1) всю генеральную совокупность; 2) группу рандомизации, из которой производится отбор; 3) экспериментальную рандомизированную или ***репрезентативную в***ыборку

***- Проведение эксперимента является, очевидно, наиболее ответственной частью исследования, требующей от человека не только знаний и навыков, но и способностей к экспериментированию.***

Любой самый лучший замысел можно испортить небрежным проведением эксперимента.

***Кратко охарактеризуем основные этапы проведения эксперимента.***

а) ***Подготовка эксперимента****.* Исследователь готовит экспериментальное поме­щение и оборудование и другие материально-технические средства. Если это необходимо, проводится несколько пробных опытов для отладки процедуры эксперимента. Важнейшим моментом является разработка и уточнение инструкции (программы воздействий). Ее проверяют на понятность и простоту, проводя предварительный опыт на 5-10 испытуемых.

б***) Подготовка*** (и***нструктирование и мотивирование) испытуемых*** *(при необходимости).* Инструкция должна включать в себя мотивационные компоненты. Испытуемый должен знать, какие возможности предоставляет ему участие в эксперименте. Это может быть денежная оплата (характерно для американской и бывшей советской психологии), информация о его способностях и личностных чертах, помощь в решении личных проблем и т. д. Поскольку ситуация эксперимента для большинства испытуемых непривычна, они испытывают тревогу, их внимание может флуктуировать. Кроме того, скорость понимания инструкции зависит от индивидуальных когнитивных способностей, особенностей темперамента, знания языка и т. д. Поэтому следует проверить, правильно ли испытуемые поняли инструкцию, и повторить ее при необходимости, избегая, однако, дополнительных развернутых комментариев.

в) ***Экспериментирование.*** Вначале следует убедиться в дееспособности испытуемого, в том, что он здоров и желает участвовать в эксперименте. Если эксперимент проводится с использованием компьютера, то внимание экспериментатора освобождается от ряда рутинных процедур. Эксперимент в зависимости от целей исследования может быть частично или полностью автоматизированным. В любом случае рекомендуется регистрировать дополнительные признаки поведения испытуемого, его эмоциональные реакции по ходу эксперимента. Необходимым завершающим этапом является постэкспериментальное интервью. По завершении эксперимента следует провести беседу с испытуемым и поблагодарить его за участие в исследовании.

***в) Сбор научных и экспериментальных данных и их описание. В теоретическом исследовании: поиск и отбор фактов, их систематизация и актуальное описание под новым углом зрения.***

***В ходе сбора эмпирической информации***, как правило, используют диагностические методики, протоколирование данных, коррекцию применяемых методов с целью получения наиболее полной и точной информации о предмете исследования,

***- Обработка данных.***

*Выбор* ***методов статистической обработки****, ее проведение и интерпрета­ция результатов — следующая важная второго этапа исследования*.

Обычно методы обработки данных выбираются на стадии планирования эксперимента или же еще раньше — при выдвижении экспериментальной гипотезы. *Экспериментальная гипотеза преобразуется в статистическую*. Возможных типов статистических гипотез в экспериментальном исследовании немного:

а) о сходстве или различии двух и более групп;

б) о взаимодействии независимых переменных;

в) о статистической связи независимых и зависимых переменных;

*Статистические оценки дают информацию не о наличии, а* ***о достоверности*** *сходств и различий результатов контрольных и экспериментальных групп.*

*Существуют «привязки» определенных методов обработки результатов к экспе­риментальным планам*. ***Для оценки различий данных***, полученных при применении плана для двух групп, используют критерии: *t, χ2* и *F.* Факторные планы требуют применения дисперсионного анализа для оценки *влияния независимых переменных на зависимую*, а также для определения меры их взаимодействия друг с другом.

Существуют стандартные пакеты программ для математической обработки дан­ных. Наиболее известные и доступные: *Statistica, SPSS.* Все пакеты делятся на виды: 1) специализированные пакеты; 2) пакеты общего назначения и 3) неполные пакеты общего назначения. Для иссле­дователей рекомендуются пакеты общего назначения. Каждая программа снабжается документацией. По мнению экспертов, наилучший вариант документации у пакета *SPSS.* Отечественные пакеты более приближены к возможностям нашего пользователя. Сопутствующая информация (справочник, интерпретатор выводов и др.) включается в программную систему. Примерами являются отечественные статистические пакеты EXELL.

***- Анализ эмпирических данных, оценка результатов проверки гипотез, интерпретация результатов в рамках исходной исследовательской концепции*.**

Анализ эмпирических данных позволяет проникнуть глубже в сущность явлений и процессов. Для этого проводятся *классификация, систематизация, количественная и качественная обработка результатов, синтез компонентов диагностируемого объекта, выработка и обоснование педагогического диагноза и заключения о состоянии диагностируемого объекта, прогноза его дальнейшего развития*.

Основное назначение аналитического этапа — *дать содержательную интерпретацию полученным результатам и выявленным закономерностям для последующей выработки обоснованных заключений и рекомендаций*

***- Сравнительный анализ результатов исследования с существующими концепциями и теориями. Уточнение модели изучаемого явления.***

***- Формулирование общих выводов.***

*Выводы и интерпретация результатов* завершают исследовательский цикл. Итогом экспериментального исследования является подтверждение или опровер­жение гипотезы о причинной зависимости между переменными: «Если *А,* то *В».*

*Подтверждение статистических гипотез (о различиях, связи и пр.) — решающий, но не единственный аргумент в пользу принятия экспериментальной гипотезы*. Исследователь сопоставляет свои выводы с выводами других авторов, высказывает гипотезы о причинах сходства или различия между данными, полученными им самим, и результатами предшественников. И, наконец, он интерпретирует свои выводы в терминах теоретической гипотезы. Он должен ответить на вопрос: можно ли считать подтверждение или опровержение эмпирической гипотезы подтверждением или опровержением той или иной теории. Возможно, что ни одна теория не может объяснить полученные в эксперименте результаты. Тогда экспериментатор, если он склонен к теоретизированию, пытается сам теоретически объяснить полученные в эксперименте результаты. Кроме того, он высказывает предположения о возможности обобщения и переноса полученных им данных на другие ситуации, популяции и т.д.

***- Формулирование заключения*.** Главное на этом этапе — *выработка и формулировка обоснованного заключения о состоянии исследуемого объекта (явления) и причинах, вызывающих данное состояние; прогноз тенденций развития объекта исследования; оценка перспектив дальнейшей разработки проблемы****;*** *разработка рекомендаций.*

Здесь-то и обнаруживается *важность соблюдения методологических ориентиров науки, в рамках которой проводилось исследование*. Именно в контексте конкретной научной области можно оценить эффективность выявленных условий и средств, дать рекомендации по их применению.

Важно также *определить* ***адресата*** *выводов и рекомендаций.* Полученные результаты могут быть полезны, к примеру, для дальнейших исследований смежных проблем или для совершенствования каких-либо аспектов практики образования. А может быть они послужат вкладом в развитие какой-либо теории? На эти вопросы исследователь должен дать однозначный ответ на заключительном этапе своего научного поиска — тогда публикация его результатов вызовет интерес, а сам он получит ожидаемое признание.

3) Более однозначна логика **заключительного этапа исследования - оформительско-внедренческого.** Она включает

- апробацию (обсуждение выводов, их представление общественности),

- оформление работы (отчеты, доклады, книги, диссертации, рекомендации, проекты и т. д.)

- внедрение результатов в практику.

***Подведем итог.*** Экспериментальное исследование проводится по определенной схеме. Важнейшие этапы его проведения: формулировка проблемы и выдвижение гипотезы, конструирование методики (программы) проведения, отбор испытуемых, создание плана для контроля переменных, проведение эксперимента, обработка и ин­терпретация результатов, подготовка научного отчета.

Исследование считается завершенным, если экспериментальная гипотеза опро­вергнута или не опровергнута с заданной надежностью, а результаты исследования в соответствующей форме представлены на суд научной общественности. Ибо ис­следователь, как гласит старая поговорка, — это человек, испытывающий склочный интерес к работе коллег.