# МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

## **Исследовательские методы** в теории воспитания

(сборник научных трудов)

УДК37.01

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор — Л.Г. Логинова доктор педагогических наук, профессор — С.Д. Поляков

Исследовательские методы в теории воспитания: сборник научных трудов. / Под ред. И.Д. Демаковой, И.Ю. Шустовой. — М.: НОУ Центр «Педагогический поиск», 2021. — 141 с.

ISBN 978-5-91569-077-5

В сборнике научных трудов представлены работы исследователей в рамках проекта РФФИ «Исследовательские методы в теории воспитания», описаны значимые методологические подходы к выбору методов исследования в теории воспитания (междисциплинарный, системный), раскрыты существующие исследовательские методы в педагогике и смежных науках, изучающих личность человека; дана оценка их значения для теории воспитания; показана возможная систематизация методов исследования, исходя из их роли и значения для теории воспитания.

Работа выполнена при поддержке РФФИ (проект № 20-013-00184 «Исследовательские методы в теории воспитания»)

УДК 37.01

ISBN 978-5-91569-077-5

НОУ Центр «Педагогический поиск», 2021

#### СОДЕРЖАНИЕ

Введение 5
Часть первая. Методологические подходы к исследовательским методам в теории воспитания
Системный подход как условие эффективного применения исследовательских методов в теории воспитания
И.Д. Демакова, И.Ю. Шустова
Междисциплинарный подход к выбору методов исследования в теории воспитания
И.Д. Демакова, И.Ю. Шустова
Проблемы обоснования педагогических решений в научных исследованиях и в практике воспитания
Е.В. Бережнова
Часть вторая Методы исследования в теории и практике воспитания
Характеристика и описание существующих исследовательских методов в теории воспитания
И.С. Парфенова
Методы исследования в теории воспитания в зарубежных странах 56
И.С. Парфенова
Систематизация методов исследования, исходя из их роли и значения для теории и практики воспитания
И.Д. Демакова, И.Ю. Шустова, И.Н. Попова
Мотивы воспитательной деятельности современного педагога и методы их исследования
П.В. Степанов
Гуманитарная экспертиза как метод научного познания в педагогике 96
И.Д. Демакова, И.Н. Попова
Метод гуманитарной экспертизы в образовании как инструмент проектирования условий педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации
И.Д. Демакова, И.Н. Попова

Сведения об авторах
<b>Литература</b> 130
И.Ю. Шустова
Качественные методы исследования в современной теории и практике воспитания
И.Ю. Шустова
исследовательского метода в теории воспитания117
Педагогическая ситуация: ресурсы и возможности использования как

#### Введение

Современный этап развития отечественного образования актуализирует необходимость научной рефлексии способов получения знаний в педагогике, в том числе и в теории воспитания, выявления наиболее эффективных исследовательских методов изучения проблем воспитания и возможностей их трансформации для потребностей практики.

Разработка вопросов теории воспитания предполагает четкую организацию исследовательской деятельности. Ключевую роль в ней играет переосмысление и адекватное использование исследовательских методов, которые часто берутся из смежных наук (психологии, социологии, физиологии, культурологии и пр.). В настоящее время отсутствует фундаментальная научная существующих исследовательских методов позиций оценка c воспитания; целостно не осмыслена и не оценена эффективность их использования в практической работе.

Научная новизна данных материалов заключается в выявлении значения исследовательских методов для современной теории воспитания, их описании и классификации.

Цель проекта, в рамках которого выпускается сборник: выявить значение исследовательских методов для теории воспитания, а также возможности, условия и средства их использования в воспитательной работе.

Цель конкретизируется в следующих задачах: выявить и описать существующие исследовательские методы в педагогике и смежных науках, изучающих личность человека; дать оценку их значения для теории воспитания; оценить возможность их использования в практической воспитательной деятельности; выявить условия и средства их эффективного применения.

Основы научного исследования в педагогике широко представлены в работах В.В. Краевского, Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, А.М. Новикова, Д.А. Новикова, П.И. Пидкасистого, М.Н.Скаткина, В. А. Сластенина, и др. Способы получения научных знаний, которые отражают постоянно

меняющуюся педагогическую действительность, понятийный аппарат раскрыты в работах Е.В. Бережновой, В.Е. Гмурмана, М.А. Данилова, В.С. Ильина, Ф.Ф. Королева, Н.Л Коршуновой, В.В. Краевского, Г.Н. Петровского, В.М. Полонского, Г.Н. Штиновой и др.

Ориентация на сложившиеся в педагогике идеи полипарадигмальности, междисциплинарного подхода к проблемам воспитания, гуманитарной парадигмы в методологии воспитания отражены в работах Е.В. Бондаревской, И.Д. Демаковой, И.А. Колесниковой, А.В. Мудрика, Л.И. Новиковой, В.К. Пичугиной, С.Д. Полякова, Н.Л. Селивановой, Н.К. Сергеевой, В.В. Серикова, П.В. Степанова, С.В. Яковлева и др.

Исследовательские методы в теории и практике воспитания представлены в работах Е.В. Киселевой, А.В. Мудрика, Л.И. Новиковой, С.Д. Полякова, Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова и др. В качестве теоретико-методологических основ исследования выступают следующие теоретические положения и подходы: разработки в области методологии педагогики, методов и методологии педагогических исследований (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.А. Лукацкий, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, В.М. Полонский, В.В. Сериков, М.Н. Скаткин); методология системного анализа, системный подход в теории воспитания, позволяющие целостно видеть взаимосвязь педагогических явлений и процессов, их связь с развитием личности воспитанника (А.А. Богданов, И. Пригожин, А.Т. Куракин, Н.Н. Моисеев, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.А. деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.В. Степанов и др.), где деятельность рассматривается как основа, средство и условие развития личности воспитанника, а в задачи воспитателя входит организация деятельности ребенка с позиции субъекта познания, труда и общения; полисубъектный подход (М.М. Бахтин, В.С. Библер, А.В. Мудрик; Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, И.Ю. Шустова и др.), где личность воспитанника понимается как продукт и результат общения и взаимодействия с другими людьми; антропологический подход (К.Д. Ушинский, Б.М. Бим-Бад, И.Д. Демакова и др.), который предполагает системное использование данных

всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса.

Воспитание относится к особым сферам научного познания. Эта сфера отличается сложной природой предмета исследования, трудностью изучения процесса личностного развития ребенка в условиях постоянно меняющегося мира. Сегодня перед воспитанием подрастающего поколения стоят серьезные вызовы, детерминированные глобальными вызовами в экономической и социальной сферах. Н.Л. Селиванова выделяет следующие: «нестабильность экономического развития; глобализации столкновение процессов националистических, ксенофобских настроений, регионализации; рост экстремистских проявлений у подрастающего поколения; криминализация молодежной среды в некоторых российских регионах; превалирование декларативных моральных норм над реально действующими в обществе; размывание чувства ответственности в разных слоях общества; возникновение новых проблем взаимодействия различных этнокультур; интенсификация процессов миграции; выстраивание жесткой системы управления в различных областях деятельности на разных уровнях; плохая координация взаимодействия социальных институтов; стратификация российского общества; традиционной семьи; стремительное развитие потребительского общества; возрастание роли СМИ, «информационные войны»; возрастание роли агрессивных ветвей религии в обществе; проникновение информационных технологий во все сферы человеческой жизни; интенсивное развитие транснационального образования»<sup>1</sup>.

Очевидно, что названные проблемы напрямую оказывают влияние на ценности, сознание, поведение и жизнь человека в целом, становясь объективными факторами, влияющими на процесс воспитания. Следствием этой зависимости становятся изменения, происходящие как в предмете и с предметом воспитания, так и в постановке исследовательских задач, что не может не

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Н.Л. Селиванова Доклад на открытии Научного совета воспитания подрастающего поколения в РАО 22.09.2020 года

сказываться на задачах освоения новых методов исследования, обновления смыслов традиционных методов, обогащения сферы научного знания.

Представители научной школы академика РАО Л.И. Новиковой вот уже на протяжении 30 лет ищут ответы на вопросы методологии воспитания и методов исследования в сфере воспитания. Главное, что отличает поиски этой научной школы от других — опора на диалог науки и практики. Вопросам развития теоретико-методологических оснований воспитания посвящены ярке страницы в трудах И.Д. Демаковой, В.А. Караковского, Е.В. Киселевой, Л.И. Новиковой, С.Д. Полякова, Т.А. Ромм, Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова и др.

Наблюдая современные трансформационные процессы в культуре и социуме, объективно оказываясь погруженными среду эпохи неопределенности, ученые испытывают острую потребность в современных методов исследования в сфере воспитания. В этой связи особое значение приобретает обращение к научным позициям Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, Н.Л. Селивановой, раскрывающим суть принципиальных вопросов методологии воспитания<sup>2</sup>. Мы имеем в виду междисциплинарную природу исследования в сфере воспитания («использование знаний смежных наук»), опору на теоретические подходы к анализу предмета воспитания, к отбору исследовательских методов, связь теории и практики воспитания как необходимого условия научной рефлексии в данной сфере познания.

Необходимость осмысления и переосмысления теоретических оснований развития методологии воспитания подчеркивается в работах Н.Л. Селивановой. Отстаивая значимость опоры на научные подходы в изучении и понимании природы воспитания, автор указывает на сформированность определенной исследовательской позиции в анализе существующих проблем и способов их разрешения<sup>3</sup>. Из общей массы теоретико-методологических подходов Н.Л. Селивановой выделяются современные развивающиеся направления

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Караковский, В.А., Новикова, Л.И., Селиванова, Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Педагогическое общество России, 2000. 256 с

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике – М.: ИТИП РАО, 2010. С.16

гуманитарного познания: философско-антропологический (Л.М. Лузина), акмеологический (А.А. Бодалев), синергетический (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова), средовой (Ю.С. Мануйлов), событийный (Д.В. Григорьев, И.Ю. Шустова), герменевтический (И.Д. Демакова), позиционный (А.И. Григорьева) подходы. Каждый из названных подходов обладает специфическими методами изучения и анализа предмета воспитания. Соответственно, от каждого исследователя требуется не только знание о методах как инструментах познания, но и глубинное проникновение в специфику их использования в процессе исследования, необходимое для понимания возможностей их применения в решении возникающих задач.

В настоящее время в ситуации глобально распространяющейся эпохи нестабильности и неопределенности, под влиянием которой во многом происходят качественные изменения в процессах воспитания, анализ методов исследования воспитания, причины и условия их выбора и применения в теории и практической деятельности, формируется особый объективно выраженный научный интерес. Как и чему отдают предпочтение представители теории и практики в выборе методов изучения воспитания — это вопрос, который определил логику и содержание настоящего исследования.

#### Часть первая.

#### Методологические подходы к исследовательским методам в теории воспитания

#### Системный подход как условие эффективного применения исследовательских методов в теории воспитания

И.Д. Демакова, И.Ю. Шустова

В настоящее время педагогическая наука ориентирована на процесс постижения фундаментальных общих взаимосвязей процессов и явлений в теории и практике образования. В теории воспитания системный подход выступает как методологический принцип, и роль его в сфере научного знания неуклонно возрастает. Системный подход понимается как путь мысли исследователя, способного увидеть в изучаемом предмете систему, способного анализировать предмет как систему, способного фиксировать знания, которые помогают эффективнее управлять предметом как системой, естественным образом включенной в окружающую среду.

От познания отдельных предметов и процессов исследователь в рамках системного подхода переходит к возможности познания феномена систем, где отдельные объекты анализируются В качестве структурных функциональных частей интегрального целого. Системное исследование предполагает, помимо знания природы входящих в объект компонентов, понимание механизмов ИΧ интеграции В целое, закономерностей функционирования и развития системы, а также ее взаимодействия со средой. Системный подход, обоснованный в свое время философами и учеными естественных наук (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, В.А. Лекторский, А.А. Богданов, Л. фон Берталанф), на сегодняшний день заслужил статус общенаучного.

Системный подход нашел широкое применение в гуманитарных науках. В психологии он используется для анализа социальных и психологических

явлений, процесса развития и формирования личности (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.П. Ананьев, Л.И. Божович, А.А. Бодалев, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.).

Активно он стал применяться и в педагогике, позволяя отнестись к изучаемым явлениям как взаимосвязанным между собой компонентам, направленным на решение единой цели. Взгляд на педагогический процесс в логике системного подхода позволил целостно отобразить существующие в нем связи и отношения. В частности, в педагогике системный подход применяется для целостного изучения педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, В.И. Загвязинский, М.И. Махмутов, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др.); в теории воспитания при раскрытии процесса воспитания, ориентированного на социум (Л.А. Лиферов, В.А. Мудрик, Е.В. Бондаревская, В.Г. Бочарова, и др.); отдельные аспекты системного подхода раскрывают процессы организации и самоорганизации воспитательных систем (Ю.П. Сокольников, А.М. Сидоркин, Н.М. Таланчук, М.Ю. Устюжанина и др.), а также вопросы управления школой как системой (М.М. Поташник, А.М. Моисеев, Т.Н. Шамова и др.). Теория воспитательных систем исследуется в работах Л.И. Новиковой, М.В. Воропаева, В.А. Караковского, А.Т. Куракина, С.Д. Полякова, Н.Л. Селивановой, А.Г. Пашкова, Ю.С. Мануйлова и др..

Именно системный подход и теория воспитательных систем активно разрабатывались и разрабатываются учеными научной школы академика Л.И. Новиковой (Н.Л. Селиванова, В.М. Воропаев, А.В. Гаврилин, В.А. Караковский, А.М. Сидоркин, П.В. Степанов, М.В. Шакурова и др.). В рамках научной школы Л.И. Новиковой в 2017 году в Твери состоялась Всероссийская выездная научная школа «Методы получения научного знания в теории воспитания: современное прочтение».

Точкой отсчета внимания исследователей к воспитанию в школе как к системе является 1982 год, когда на методологическом семинаре Л.И. Новикова и А.Т. Куракин выдвинули идею о воспитательной системе школы, включающей «и цели, и объект, на который оказывается воздействие, и субъект, который

воздействует, и тот процесс, который осуществляется при воздействии субъекта на объект, и те результаты, которые получаются при этом»<sup>4</sup>.

Теория воспитательных систем разрабатывалась как универсальная педагогическая теория, «заполняющая» собой все поле педагогики! Выделим следующие существенными результатами работы научной школы Л.И. Новиковой, раскрывающими системный подход в теории воспитания (с 70х годов прошлого века и до настоящего времени): разработка и конкретизация базовых научных междисциплинарных подходов к исследованиям в теории развитие воспитания: многоаспектное теории воспитательных воспитательной системы школы, системы воспитательной работы; описание конкретизация условий способов типов воспитательных систем; воспитательной системы, критериев и показателей эффективности; описание структуры воспитательной деятельности педагога, характеристика основных ее компонентов, связей и отношений между ними<sup>5</sup>.

Л.И. что «работа, Новикова отмечает, связанная изучением, моделированием, проектированием, конструированием школьных воспитательных систем, предстоит немалая не только потому, что все известные типы имеющихся школ исследованиями с позиций воспитания пока не охвачены, но и потому, что появляются и будут появляться все новые их типы. Среди них такие, воспитательные системы которых превращаются в «системы-образцы», побуждающие другие школы (как правило, близлежащие) к подражанию, а затем и к «обретению собственного лица». Таким образом, процесс возникновения и развития воспитательных систем в пространстве – в значительной степени саморегулируемый. Источником же такой саморегуляции становятся не только описательные модели прошлого опыта, но и сегодняшний живой опыт. Выявить

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Куракин А.Т., Новикова Л.И. Изучение систем и системный подход в исследовании проблем коллективного воспитания // О системном подходе в исследовании проблемы «Коллектив и личность». – М., 1977.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Selivanova N.L., Stepanov P.V., Shakurova M.V. Novikova`s research school: main ideas and prospects for development // Russian Education and Society. 2016. T.58. №1. C. 1–11.

особенности и проанализировать пути и условия его распространения — задача  $будущего»^6$ .

В сфере воспитания все чаще возникает необходимость исследовать существующие в ней сложные объекты как системы, выстраивать новые системные объекты, совершенствовать как системы существующие объекты и пути управления ими. Системный подход в воспитании направлен на обнаружение и изучение системных феноменов, качественных структур, механизмов взаимодействия и интеграции, постоянных функциональных зависимостей. Потребность в системном подходе связана с необходимостью результатов воспитания, моделирования прогнозирования различных планирования деятельности воспитательных систем, педагогов реализации, непрерывного совершенствования управления этой деятельностью 7.

Актуальность заявленной темы определена трудностью изменения отношения исследователей к выбору методов. Проработка категориального поля обязательно воспитания предполагает ВНЯТНУЮ организацию исследовательской деятельности. Во множестве диссертаций, посвященных различным проблемам воспитания, описание методов дано по единому шаблону. Практически во всех диссертационных исследованиях выделяются три группы методов: теоретические методы, эмпирические методы, статистические или методы обработки информации: эти группы методов часто рассматриваются как изолированные, так как не показана их взаимосвязь. Понимаем, традиционное деление на методы исследования в настоящее время неприемлемо. Привычное деление методов на теоретические и эмпирические условно, оно зависит от специфики исследования, его объекта и предмета. Низкий уровень многих исследований обусловлен именно с тем, что они ориентированы лишь на эмпирический уровень и не в полной мере используют системный подход в

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика; сост. Е.И. Соколова. − Москва: ООО «ПЕР СЭ», 2010. − 336 с.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Демакова И. Д. От системного подхода в воспитании к системному взгляду на этот феномен (из опыта повышения квалификации педагогов-воспитателей) // Вопросы воспитания. 2014. № 4 (21) С. 31 - 35.

видении объекта исследования, не учитывают его изменения в социокультурных условиях. К объекту исследования необходим серьезный аналитический подход.

Стоит отметить, что сегодня появляются работы, где методы исследования раскрыты более содержательно и отражают специфику выбранного объекта и предмета исследования. Приведем пример из докторской диссертации П.В. Степанова «Структура воспитательной деятельности педагога», в которой автор так описывает методы своего исследования: «... анализ научной литературы по проблеме, позволяющий использовать в нашей работе результаты, полученные другими исследователями в педагогике и иных отраслях научного знания; анализ прошлого и современного опыта воспитательной осуществленный деятельности педагогов, на основе сделанных монографических описаний и позволяющий выявить основные компоненты их воспитательной деятельности; анкетирование и интервью ирование педагогов, применяемые ДЛЯ выявления наиболее распространенных проблем организации воспитательной деятельности педагогов, для выявления мотивов и целей их воспитательной деятельности, а также для оценки эффективности разработанной модели воспитательной деятельности; включенное наблюдение за воспитательной деятельностью педагогов и рефлексия своего собственного опыта воспитательной деятельности, используемые для сопоставления и уточнения данных, полученных с помощью других методов, а также для эмпирической базы, необходимой расширения моделирования ДЛЯ воспитательной деятельности; моделирование воспитательной деятельности педагога, позволяющее охарактеризовать ее структуру в нюансах, описать исходные ее единицы, основные компоненты и охарактеризовать связи и отношения между ними $\dots$ »<sup>8</sup>.

Представленный пример показывает, что в настоящее время следует находить пути интеграции методов исследования, применять различные методы исследования педагогических и смежных наук, учитывать специфику

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> 12.Степанов П.В. Структура воспитательной деятельности педагога: автореф. дис. ...д-ра. пед. наук: 13.00.01. – М.: ИСРО РАО, 2018.

изучаемого объекта, видеть его системно. Важно понимать взаимосвязь теоретических и эмпирических методов исследования. Исследовательская деятельность основана на теоретических методах, но одновременно предполагает умение адекватно применить эмпирические методы педагогики и смежных наук. Заметим, что самые идеальные методы исследования современной науки (а их сейчас множество) вряд ли смогут привести к успеху, если не освоена техника их применения в научной работе.

Осуществляя системный подход, исследователь строит модель объекта, чтобы представить его как целостную систему, осуществляет осознанный переход от теоретического познания к прогнозированию и моделированию процесса изучения выбранного объекта (предмета). При моделировании системы появляются новые теоретические идеи, требующие изучения и анализа

Модель помогает выявить системообразующие элементы, разложить исследуемую проблематику на составляющие. В результате исследования обозначенная модель, обогащенная новой информацией об объекте, позволяет свести все данные (в том числе отдельных частных исследований) в единое целое.

Проверка и уточнение теоретических выводов происходит в процессе практической деятельности, через внедрение модели в практику. Получение и осмысление результатов, которые прошли проверку на практике, и является главным критерием эффективности проведенной работы.

Системный подход предполагает диалектический метод исследования, как целостную систему взаимозависимых принципов, установок и правил, подчиняющихся определенному порядку исследовательских действий (познание, моделирование или преобразование объектов). Важно активно использовать прогностические методы: выявление тенденций, экспертный опрос и др.

Отметим, что воспитание – это работа педагога (педагога-исследователя в том числе) со смыслами и ценностями воспитанника (отношениями ребенка к миру, другим, себе). Смыслы и ценности очень многогранны и имеют

субъективную природу, они не могут измеряться только формальным показателям и критериями, их сложно изучать жесткими количественными методами. В настоящее время большое внимание в исследовании воспитательных систем следует уделять качественным методам исследования, которые опираются на понимание и описание индивидуальных смыслов, лежащих за тем или иным действием воспитанника.

Качественные методы исследования ориентированы на системный подход. Качество выявляется через целостное системное понимание свойств и признаков изучаемого объекта. Ученый осознает, как исследуемый объект соотносится с уже известными явлениями, в чем его особенности. Такая работа необходима для поиска ответов на вопросы: «Что меняется и почему?», «Зачем?», «Какой смысл?», «Для чего?», «В чем ценность?».

Полный отказ от количественных жестких методов не имеет смысла — необходим симбиоз количественных и качественных методов. Процесс перехода от качества к количеству и снова к качеству особенно характерен для исследований в сфере воспитания. Обычно он осуществляется следующим образом. Определенные данные, характеризующие содержание знания или навыков детей (их ответы, заявления, мнения, формы поведения), мы располагаем в соответствии с заранее разработанной шкалой. Подсчитываем, сколько раз повторяются эти качества и в какой последовательности. Из полученных на основе такой классификации данных делаем выводы о том, на каком уровне развития находится изучаемый объект.

Говоря об оценке качества воспитания, мы сталкиваемся с двумя задачами: отслеживать и фиксировать изменения личности воспитанника, его ценностно-смысловой сферы, проектировать и анализировать эффективность тех условий, которые создает педагог для развития личности воспитанника.

Из качественных методов исследования особую ценность имеет включенное наблюдение, которое требует от исследователя умения войти в детско-взрослую общность, завоевать доверие ее членов (детей и взрослых), не привлекая к себе особого внимания. Когда это удается, исследователь получает

наблюдения возможность изучить скрытые OT внешнего процессы, происходящие в детской среде. Он способен подключить самих детей к изучению стоящих перед ним исследовательских задач: например, в общих обсуждениях и дискуссиях совместно с детьми может рассматривать значимые моменты и события их жизни, прояснять их позиции (а это есть выход на ценности и смыслы), рассмотреть и анализировать их оценки. Исследователь может видеть ребят в самых различных ситуациях, недоступных в других случаях. Ценность полученных данных состоит в том, что они отражают поведение одного и того же ребенка (детско-взрослой общности как коллективного субъекта) в различных ролях и позициях, что способствует разностороннему и целостному исследованию.

В рамках качественных методов исследования и в режиме включенного наблюдения результативным оказывается метод естественных ситуаций, который предполагает, что педагог умеет выстраивать открытое взаимодействие с детьми, ориентируя их не на привычные схемы, а на сам процесс. Педагог понимает, что дети живут настоящим, и пытается улавливать живой интерес детей к тому, что происходит сейчас, что волнует их в настоящий момент. Работа с ситуацией позволяет педагогу наблюдать и анализировать значимые для детей в настоящем ценности и смыслы, фиксировать их интересы и склонности, умения и возможности, проявляющиеся в непосредственном взаимодействии друг с другом.

Говоря о методах исследования процесса воспитания, критериях и показателях результативности воспитания, важно опираться не только на количественные показатели (сумма мероприятий, количество участников, и пр.), но и на показатели качественные. В исследовании важно постараться смоделировать таких условий, при которых проявилась бы мотивация воспитанника, и он смог бы проявить себя в осознанных действиях, выразить собственное отношение к миру, к другим людям, проявить свою позицию и свои приоритеты. Только условия, в рамках которых ученику не навязываются действия и отношения, позволят педагогу понять, почему воспитанник поступает

так или иначе, что является причиной его поведения. Такие условия позволяет формировать метод естественных ситуаций — ситуаций, моделируемых педагогом (или возникающих естественным образом), ситуаций непосредственного взаимодействия с воспитанниками вокруг значимого для всех объекта (знания, проблемы, события, конфликта, дела и пр.).

Системный подход предполагает, что методы исследования выступают не как набор или сумма частных методик, а как единый системный комплекс методов, отражающий выбранный предмет исследования, его специфику в современных условиях. Исследовательский поиск все время будет приводить к рождению новых частных методов, дающих возможность более глубоко или в ином аспекте взглянуть на исследуемое явление, увидеть в явлении новые стороны. У педагогических исследований существуют фактически неограниченные возможности использования любого метода из разных наук (например, психологии, социологии, акмеологии и др.). Важно, в какой мере педагоги могут освоить эти методы — не просто перенести их в педагогику, а модифициовать применительно к своим задачам и включить в живую ткань педагогического исследования.

Отметим, что воспитательные системы — наиболее сложные системы в сфере социальной жизни объекты. К ним относятся и воспитательные институты общества, и функционирующие в их рамках коллективы, и сообщества с их предметной практической средой, процессы, направленные на реализацию тех или иных воспитательных задач. Имеются системы трудового воспитания, экологического воспитания, духовно-нравственного воспитания и др., системы деятельности, системы методов, системы воздействий (массовых, коллективных, групповых, индивидуальных и пр.), системы мероприятий и пр. При этом данные системы часто рассматриваются как относительно автономные, а не как части целостного воспитательного процесса, включающего их в качестве компонентов.

Дифференцированными показателями, определяющими исследование любой социальной системы, в том числе педагогической, являются целостность, структурность, динамизм.

Целостность отражает не только объект исследования в целом, но и механизмы объединения частей, сущность, результат интеграции, то большее, что оно представляет как интегрированное единство (а не просто сумма входящих в него частей). Категория целостности является важнейшей в системном подходе.

В воспитании данная категория отражает не только взаимосвязь и взаимозависимость элементов, но и их относительную самостоятельность, автономность. Целостность позволяет анализировать всякий уровень становления системы (прошлый и новый) как качественно иное состояние. Понимание уровня развития системы и его характеристик может послужить основой для исследования в теории воспитания, а также основой для нахождения способов диагностики и описания отдельных объектов воспитания, программы воспитательной деятельности отдельного педагога, школьного коллектива, формирования детско-взрослой общности в классе и пр.

Структурность позволяет обнаружить и конкретизировать компоненты системы и их разнообразные взаимосвязи, определить место (иерархию) всякого компонента во взаимодействии с другим (другими), задает структуру системы. Структура позволяет через целостный образ увидеть многогранность (многоаспектность) объекта изучения, а его открытость позволяет анализировать взаимосвязь и взаимодействие с окружающей средой.

Систему можно определить как совокупность объектов, взаимодействие которых и порождает новые интегративные качества самой системы. Система активно воздействует на свои компоненты, перестраивая их согласно собственной природе. Исследуя систему, прежде всего, нужно изучить её внутреннее строение, определить, из каких компонентов она составлена, каковы их функции, исследовать факторы, удерживающие ее целостность и автономность. Структурность системы учитывает взаимодействие подвижных сложных компонентов, возникновение взаимосвязей и взаимозависимостей между ними.

Любая педагогическая система имеет цель, которая удерживает структуру и обусловливает способы, средства и формы ее деятельности (элементы структуры), которые нацелены на ee осуществление. Деятельность, функционирование направляющая системы, зарождает гуманистические отношения между ее субъектами и т.д. В воспитательной системе воспитанник рассматриваться как цель (его личностное развитие цель функционирования системы) и объект воздействия системы, субъект ее внутренних процессов и результат жизнедеятельности системы.

Динамизм отражает динамику становления и развития системы, ее отдельных элементов. Это свойство позволяет прогнозировать вероятность поведения системы и объектов внутри в рамках нее. Становление и развитие системы всегда одновременно анализируется через единство трех состояний: прошлого, настоящего и будущего. Исследователь должен понимать, что остается от прошлых состояний системы, а что является предвестником изменений (самих элементов или новых качеств системы). Необходимо анализировать систему в динамике, находить значимые элементы из прошлого, актуальное для ее бытования в настоящем и вероятностные пути ее будущего развития. Предположим, что только в таком случае поиск способа эффективного управления системой увенчается успехом.

Анализируя и изучая тот или иной объект как динамическую систему, важно не отрывать его от окружающей среды, во взаимодействии с которой он функционирует и развивается и на которую он оказывает влияние. Воспитательные системы всегда открытые, они зависят от множества внешних факторов, влияющих на становление и развитие системы (информационных, социальных, культурных, природных, этнических и пр.).

Каждый из выделенных показателей изучения сложного объекта как системы высвечивает особый круг зависимостей и обобщений, закономерностей и детерминант. Все вместе они позволяют создать целостное представление об изучаемом объекте и о вероятных направлениях и тенденциях его развития.

Сам воспитательный процесс немаловажно рассмотреть как системный объект. Воспитательный процесс является одним ИЗ компонентов воспитательной системы школы и находится во взаимодействии с другими ее компонентами: комплексом тех воспитательных задач, обеспечивающих эффективность воспитательного процесса и во многом определяющих его содержание; субъектами воспитания (педагоги, родители, шефы, школьники, объединяющие их общности), целенаправленно организующими воспитательный процесс и корректирующими его. Противоречия, возникающие в рамках школьной воспитательной системы между воспитательным процессом и другими его компонентами, сказываются на эффективности воспитания и порождают проблемы, требующие специального исследования.

Одни из этих проблем поставлены и на каком-то уровне решены, другие ждут своего решения, третьи еще предстоит вычленить. Так, например, ждет своего решения проблема целеполагания, то есть выдвижения и иерархизации тех целей, на реализацию которых должен быть направлен воспитательный процесс школы. Именно цель выступает как системообразующий элемент, который определяет поведение остальных компонентов педагогической системы, именно цель запускает процесс самоорганизации, изменения структуры.

Воспитательный процесс может быть проанализирован как системный в аспекте управления им. В нем могут быть выделены два взаимоопределяющих процесса: изучение состояния объекта воспитания (детей, объединяющих их групп и коллективов) и влияющих на него факторов; организация воздействий, субъекта стороны воспитания оказываемых на него co (педагогов, педагогического коллектива, родителей, ученического коллектива, отдельных детей). Каждый из этих процессов важно рассматривать с позиций системного подхода, ибо при его отсутствии первый процесс превращается в разовый акт, результаты которого не смогут стать основой для оптимизации второго процесса, а второй – в цепочку разрозненных мероприятий, не обеспечивающих решение стоящих перед школой задач в сфере воспитания. Изучение этих процессов как системных привело к обнаружению проблем информационной обеспеченности управления воспитательным процессом и интеграции в его рамках воспитательных воздействий на детей.

Процесс управления — это перевод системы в новое качественное состояние, обеспечивающее реализацию поставленных целей, то есть процесс перевода средства в цель. Он направляется потоками информации. Кроме того, каждой воспитательной системе присущи стимулы и мотивы, которые ее активизируют и побуждают к функционированию, развитию процессов саморегуляции и самоорганизации.

Н.Л. философских Как отмечает Селиванова, ≪B современных исследованиях констатируется, что научные методы, успешно применяемые для исследования жестких систем, не всегда приемлемы для изучения мягких, то есть таких систем, которые могут адаптироваться к условиям внешней среды, сохраняя при этом свои характерные особенности, свою внутреннюю сущность, способность К развитию. Такими системами, например, воспитательные системы»<sup>9</sup>. Анализ публикаций (в основном философских), посвященных этой проблематике, позволяет понять, что жесткие системы обладают воспроизводимостью, верифицируемостью своих свойств и жесткой детерминированностью со стороны внешней среды. Мягкие системы – это системы, описываемые на основе качественных критериев, то есть системы, которые нельзя выразить математически. Методология мягких систем, развитая главным образом в трудах английского ученого П. Чекленда, опирается на слабоструктурированный, предполагающий множество способов интерпретаций тип описания объекта. Методология мягких систем охватывает, как правило, сложноорганизованные объекты, связывающие системы различных структурных уровней, а, следовательно, не имеющие жесткой привязки к реальному миру.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Селиванова Н.Л. Школьное воспитание: новые возможности и потенциальные риски // доклад для обсуждения на заседании бюро отделения философии образования и теоретической педагогики РАО. 22.09.2020

Поиск подходов к освоению результативных методов исследования в теории воспитания начинается, таким образом, в тот момент, когда мы осознаем, что воспитательная система — это система мягкая, умеющая адаптироваться к условиям внешней среды, сохраняя свои характерные особенности, свою внутреннюю сущность, способность к развитию.

Методы исследования воспитательной системы как мягкой системы значимы для современной теории воспитания. Они разбирает и изучает социальную организацию (школу, детско-взрослую общность и воспитывающий коллектив, детскую общественную организацию, клуб и пр.) как сложную целостную систему, состоящую из множества элементов, каждый из которых важно рассматривать как отдельную сложную систему. Исследователи все больше внимания уделяют субъективной стороне изучаемого процесса с ведущей ролью личных смыслов, ценностей и убеждений. Методы исследования воспитательной системы как системы мягкой ориентированы многосторонний анализ возникшей проблемы, – факторов ее порождающих, вариантов выхода из нее, поведение субъектов в ней и др. – наиболее точную её проработку и идентификацию 10.

Вопросы воспитания зачастую не располагают к точным и однозначным решениям, не поддаются формализации, поскольку носят субъективный характер и сопряжены с жизнью ребенка. Методы исследования воспитательной системы как мягкой системы исходят из того, что при исследовании важно одновременно видеть и удерживать цель, процесс и результат, искать решение, которое не будет однозначно верным или сугубо техническим, но будет отражать суть, выходить на уровень ценностей и смыслов участников воспитательного процесса. Роль качественных методов исследования теории и практики воспитания возрастает.

Подход к воспитательной системе как мягкой подразумевает восприятие изучаемого объекта с позиции более сложного целого как элемента этого целого.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Григорьев Д. В. Другое будущее теории воспитательных систем // Вопросы воспитания. 2014. № 4. – С. 28–31.

Трудность подобного рассмотрения объекта обусловлена тем, что он, как правило, входит не в одну, а в иные качественно различные системы. Важно знать другие системы, чтобы спрогнозировать поведение объекта в них. Л.И. Новикова определяет воспитательную систему как «целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (цели, субъекты, их деятельность, отношения, материальная база, освоенная коллективом окружающая среда) обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат»<sup>11</sup>. В данном определении заложены важные тезисы теории воспитательных систем. Теория воспитательных систем использует идеи А.С. Макаренко о воспитательном коллективе, важную роль в котором играют сила общности коллектива и значимые для человека люди. Междисциплинарная область теории воспитательных систем соединена с философскими и социологическими теориями (через понятие коллектива как социального организма), с психологическим знанием (понятия психологического климата, межличностного взаимодействия, личности и не только). Ценность определения в том, что оно может быть применимо к любому социальному институту (от детского сада до университета), детскому общественному объединению, спортивному или творческому клубу, исправительно-трудовому учреждению и т.д.

Главный системообразующий компонент воспитательных систем (как целостного социального организма и мягкой системы) — это люди — субъекты воспитательного процесса. Воспитательный процесс — это всегда межсубъектное взаимодействие. Педагог теряет единоличное «право собственности» на процесс воспитания, оно разделено между ним и воспитанниками. Воспитание удерживается не на «полюсе» взрослого (педагога воспитателя), но между взрослым и ребенком. Эта сфера возникает в том случае, если и взрослый, и

-

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Теория и практика воспитания: к 100-летнму юбилею Л.И. Новиковой // Журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. Управление воспитательным процессом в школе. 2017. − №8. − С. 35-45.

ребенок заинтересованы во взаимодействии. Подобное понимание воспитания приводит к признанию субъектности воспитанника в процессе воспитания.

Исследуя воспитательный процесс с позиций субъекта управления, важно учитывать взаимосвязь двух процессов: воспитания и самовоспитания. Ход и результативность первого зависят от деятельности педагога, направленной на В целей основе выполнение воспитательных И задач. второго самостоятельность и активность самого воспитанника по осознанию реализации схожих задач применительно к самому себе. В каждом из этих взаимосвязанных процессов немалую роль играют функционирующие в рамках школы коллективы: педагогический и ученический. Педагогический коллектив берет на себя разработку системы воздействий, которые являются основой Ученический воспитательного процесса. коллектив «превращает» воспитательную деятельности педагогов в самодеятельность, побуждающую школьников к самовоспитанию<sup>12</sup>.

Л.И. Новикова отмечала, что идеи системного подхода в теории и практике воспитания, основаны на теории коллективного воспитания. В качестве системообразующего элемента мы рассматриваем воспитательный коллектив; воспитательная система школы должна пониматься как объединенное единство разных коллективов<sup>13</sup>. В настоящее время данные идеи важно исследовать с современных методологических позиций, рассматривая воспитание как мягкую систему воздействий. Опираясь на концепцию коллективного воспитания в прошлом и современные представления о нем, необходимо создать целостную теорию, учитывающую как уже сложившиеся, так и новые данные.

Л.И. Новикова и А.Т. Куракина отмечали, что любой воспитательный коллектив обладает двоякой структурой; он «представлен как организация, система формальных связей и отношений, и как общность (социально-

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Караковский В.А. Система воспитательной работы школы, ее обновление и перестройка // Системный подход в воспитании: Сб. ст.; Под ред. Л.И. Новиковой, А.Т. Куракина. – М.: ИТИП РАО, 1979.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. Вопросы теории. – М., Педагогика, 1978.

психологическая общность), система эмоционально-психологических связей и отношений» $^{14}$ .

В настоящее время в теории и практике воспитания все чаще используется понятие детско-взрослая общность, рассматриваемая как особое состояние коллектива, которое возникает в значимых ситуациях существования коллектива: в совместном эмоциональном переживании, совпадающих и пересекающихся интересах детей, в свободном поиске коллективно важных вопросов, совместной общей деятельности, в личностно значимом общении. Можно рассматривать детско-взрослую общность как элемент воспитательной системы, как самостоятельный феномен воспитательного процесса, поскольку воспитательный коллектив (в своем прежнем целостном определении) все реже возникает и функционирует в реалиях школы, класса.

Исследуя в теории воспитания понятия воспитательного коллектива, детско-взрослой общности важно помнить, что они являются феноменом социально-педагогическим, поскольку они возникают, существуют и функционируют в рамках какого-либо воспитательного института.

Любой детский коллектив как и, собственно, детско-взрослая общность — это мягкая система связей и отношений, объединяющая детей и взрослых посредством различных деловых контактов. Скрепляющими элементами общности являются общие интересы и эмоциональные переживания, совместная значимая деятельность.

В процессе развития отношения приводят к появлению такой интегративной характеристики, как поле коллектива. Поле коллектива отражает состояние коллектива как целостной системы, определяющей эмоциональное состояние, ценностно-смысловое поле, коллективные цели и устремления, интеллектуальную атмосферу в нем. Поле коллектива выражается в складывающихся в детско-взрослой общности отношениях, нормах поведения, ценностях, традициях, психологическом климате, общем интеллектуальном

26

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Новикова Л.И., Куракин А.Т. Школьный ученический коллектив: проблемы управления – М.: Просвящение, 1982.

поиске и пр. Все это воздействует на ребенка не по отдельности, а в определенной целостности. Поле зависит от состава детей, уровня их развития, характера деятельности и общения, от стиля отношений педагога к детскому коллективу. Являясь функцией отношений в детской среде, оно, в свою очередь, влияет на эти отношения и в значительной степени определяет их характер.

Итак, современное состояние педагогической науки позволяет увидеть сам воспитательный процесс, а также и исследуемый объект как мягкую систему, где отдельные элементы анализируются В качестве структурных или функциональных частей интегрального целого. Осознание и использование методов исследования воспитательной сферы как мягкой системы дает возможность проникать в глубины исследуемого объекта (феномена, явления, процесса), не теряя представления о целом, его функционировании и развитии; это позволяет продвинуться вперед в развитии наших представлений об объекте как сложном социально-педагогическом явлении, познать и изучить объект с максимально возможных точек зрения, выйти на такую систему знаний о нем, которая поможет сделать управление объектом оптимальным и максимально эффективным.

### Междисциплинарный подход к выбору методов исследования в теории воспитания

И.Д. Демакова, И.Ю. Шустова

Понятие воспитания необходимо прояснить через его смысловое поле, через понимание общечеловеческих жизненных вопросов, которые могут быть решены с помощью воспитания, необходимо объяснение его языком философских категорий, что предусматривает междисциплинарное понимание методологии современной теории воспитания. Современный этап развития образования выявляет необходимость переосмысления основ для выбора и поиска новых способов исследований в области теории и практики воспитания.

Следует отметить, что сама суть воспитания исконно является междисциплинарной, ибо связана с науками о человеке, его становлении и развитии. Реализация междисциплинарного подхода является значимым критерием уровня фундаментальности, системности и современности исследований, посвященных теории воспитания.

Необходимость междисциплинарного подхода в изучении человека является очевидной для всех гуманитарных наук, особенно для педагогической теории и практики, наиболее значимыми остаются идеи полифоничной спешифики гуманитарных явлений и процессов (M.M. Бахтин). многомерности (В.Ж. Келле, М.Я. Ковальзон), учения о междисциплинарной знания (P.P. Барроу, В.И. специфике педагогического Гинецинский, М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев, В.Н. Никитенко, М.Н. Скаткин, Д.И. Фельдштейн, В.А. Ядов и др.).

В современных условиях, для разработки вопросов теории воспитания, ключевую роль играет переосмысление и адекватное использование методов исследования смежных наук (психологии, социологии, физиологии, культурологии и пр.). Такой подход позволяет увеличить ассортимент педагогических методов, поскольку методы смежных наук, раскрытые и использованные в сфере педагогических явлений, с учетом их специфики, отражают педагогическое содержание. Одновременно, это позволит обогатить ранее сложившиеся методы, раскрыть их в новых ситуациях использования.

Остановимся подробнее на основных принципах, определяющих методологию современной теории воспитания.

Развитие современной теории воспитания определяется гуманистическими ценностями, гуманитарным идеалом научности, предполагающим становление и развитие активного, самостоятельного И творческого человека, неповторимого субъекта жизнедеятельности и саморазвития. В теории важен синтез гуманитарных наук, ориентированность воспитания гуманитарное знание, общечеловеческие качества и ценности людей. В тоже время, теория воспитания обусловливается социальными ожиданиями и

приоритетами, существующими в обществе и современном образовании, которые устанавливают ее общественную целесообразность. Это принцип гуманитарности и социальной целесообразности процесса воспитания.

В воспитании необходимо адекватное отражение приоритетных стратегий государственной политики, И, одновременно, ценностные запросы воспитанию, идущие от практики. Согласование государственных заказов, педагогической науке и реальной общественной практике привело педагогов исследователей к осознанию необходимости междисциплинарных исследований в теории воспитания. Необходим принцип единства теории и практики воспитания. Практика воспитания является основным источником экспериментальных и теоретических исследований, посвященных теории воспитании, основным критерием оценки их результативности. Для теории воспитания особенно важны исследования не только ученых, но и педагоговпрактиков, которые ближе к миру детей и могут непосредственно наблюдать и анализировать главенствующие ценности, мир отношений и поведение детей. Организация исследования в области воспитания – это формирование связей исследователями, практиками, детьми другими субъектами между И воспитательного процесса, которые сделают качественным процесс получения информации, и ее анализа.

Взаимодействие педагогической науки и реальной практики приводит педагогов – исследователей к пониманию необходимости междисциплинарного характера исследования процесса воспитания, и связанных с ним личных и общественных феноменов.

Принцип развития. Целью теории и практики воспитания является развитие личности воспитанника, создание системы педагогических условий, обеспечивающих данное развитие. В теории и практике воспитания каждое явление и процесс изучаются в развитии, в динамике проявления и становления. Это важнейший принцип теории воспитания, именно он лежит в основе любого исследования. Данный принцип задает междисциплинарную рамку исследования, когда изучаемое явление рассматривается не только в динамике,

но само его изменение и развитие видятся через призму различных научных теорий и подходов.

Принцип системности и детерминации, позволяет анализировать каждый изучаемый объект в теории воспитания, как систему взаимосвязанных элементов, с иерархией связей и отношений между ними, с различными функциями. Находить причинно-следственные связи между ними, видеть взаимосвязь объекта и конкретного предмета исследования в их многомерности, прослеживать развитие объекта через его прошлое настоящее и будущее, прогнозировать и проектировать дальнейшее развитие в зависимости от влияющих факторов (внешних и внутренних).

Системность теории воспитания предусматривает целостное социальнопедагогическое видение изучаемых явлений и процессов, воздействие на
воспитанников не только педагогических факторов (учителя, уроки, учебники,
домашние задания, внеурочные и дополнительные занятия, индивидуальная
работа, классные часы и дела класса), но и социальных (влияние СМИ и других
факторов социализации, включенность школьников в окружающую среду,
складывающиеся отношения между ними, педагогами, шефами,
психологический климат и уклад школьной жизни и пр.).

Л.И. Новикова отмечает, что система воспитания должна учитывать две стороны воспитательного процесса, воспитание, как внешние условия, исходящие от действий педагогов взаимозависимо с внутренними процессами самовоспитания и саморазвития, организация извне связана с самоорганизацией и пр.. В настоящее время указанная взаимосвязь рассматривается нечасто, и изучение внутренних и внешних условий происходит оторвано друг от друга.

Все вышеуказанные принципы носят междисциплинарный характер.

Необходимо выделить значимые междисциплинарные научные подходы, актуальные для исследовательских методов современной теории воспитания. Экзистенциальный метод познания и философствования. Экзистенциальная философия, представленная кругом великих мыслителей XX века (Ж.П. Сартр, А. Камю, К. Ясперс, М. Бубер, М. Хайдеггер), с ее вниманием к смыслам бытия

и человеческой личности создала фундамент для всплеска гуманистических идей и исследований в теории воспитания. Наиболее значима идея экзистенциалистов, что человек не объект и конечный продукт социальных влияний, а субъект свободного и ответственного самосозидания и самостроительства.

Важной представляется идея экзистенциалистов о таинственности мира детства, постижение которого ведет взрослого (педагога) к стремлению бережно относиться к детям, тактично и постепенно входить в этот мир, стараться чувствовать, слышать и понимать ребенка. Важен поиск шифров детства, его «подлинной жизни», постижение детских смыслов, стремлений и интересов, их внутреннего мира.

Феноменологические методы исследования в теории воспитания. Еще одной значимой для теории воспитания философской основой является феноменология (Э. Гуссерль, В. Дильтей, М. Шелер и др.). Главный вопрос феноменологии — «смыслополагание» мира, когда мир предстает перед человеком как иерархия смыслов, а в процессе познания мира человек обращается не к объектам во вне, а к структурам своего сознания, смыслам, отражающим внешний мир. Мир объективен, но постичь и объяснить его может только человек, реальность, с которой он имеет дело, объясняется из актов его сознания, познание мира понимается как деятельность субъекта со своим сознанием. Предметом феноменологии является акт чистого сознания, исключающий все эмпирическое, внешнее.

Феноменология позволяет анализировать внутренний мир субъекта как неповторимый и уникальный феномен его самоосознания и самосозидания, недоступный для понимания без выхода на индивидуальный опыт переживания личности в каждом конкретном случае. Исследовательский метод в феноменологии, значимый для воспитания — это анализ частного субъективного опыта исходя из конкретной ситуации взаимодействия с ребенком, и стремление описать его с минимальными искажениями и истолкованиями. Выделение типовых ситуаций в воспитании детей и подростков, характеризующих действия взрослых (родителей, педагогов) и те результаты, к которым они приводят.

Синергетические методы исследования в теории воспитания. Традиционно теория и практика воспитания, руководствуются благими намерениями, ставя в основу жесткую регламентацию жизнедеятельности детей, потому синергетическая идея «порядок из хаоса» не является популярной. Термин «синергетика» в начале 70-х годов XX века ввел Г. Хакен, для области исследований, определяющих познание принципов, междисциплинарных находящихся в основе процессов самоорганизации, реализующихся в различных системах, в том числе социальных. Следующий шаг сделал И. Пригожин и определившие, сотрудники его школы, ЧТО исследование процессов самоорганизации детерминировано плюрализмом нестабильностью, И следствиями фундаментального сдвига современной научной картины мира. Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов представляют синергетику как новое междисциплинарное направление научных исследований, в котором происходит исследование процессов перехода к порядку из хаоса и обратно в открытых нелинейных средах разнообразной природы. Следовательно, синергетика дает представление об организации и самоорганизации открытых нелинейных систем, в том числе социальных, механизмах их функционирования и изменения.

Следует базовые принципы отметить синергетики, выдвинутые Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмовым, основанные теории Пригожина: хаос и неупорядоченность часто выступают в качестве нового творящего начала, обеспечивают выход системы на путь самоизменения и развития; синергетика помогает видеть и исследовать действительность иначе, ориентироваться не на внешние, а на внутренние факторы, направляющие развитие системы; для сложных систем может быть множество альтернативных линий развития; элементы системы, с позиции синергетики, не сводятся к простому сложению, система приобретает иное качество по сравнению с отдельными вошедшими в нее частями, целое видоизменяет части, появляются новые связи и отношения между частями, изменяющие систему как целое; синергетика дает новое понимание в управлении сложными системами, незначительные (малые), но

верно основанные воздействия могут иметь большой эффект, главное верно увидеть и выстроить способ воздействия на проблему.

Понятие «синергетика» близко воспитанию, в переводе с греческого оно означает «совместное действие», «сотрудничество». Синергетические методы исследования в теории воспитания должны отражать свойства синергетического свойственны мышления, которому открытость, диалогичность, коммуникативность. Синергетику в настоящее время все чаще называют философией контакта или философией коммуникативности. Синергетика ориентирует педагога - исследователя на изучение сложнейших законов внутренней жизни человека, ему важно учитывать принцип «динамики путей», их неединственность и альтернативность, а также вышеуказанные принципы синергетики. Синергетика подводит теорию воспитания философским проблемам современной педагогики, созвучным идеям герменевтики (См.: Дильтей, Хайдеггер и др.), антропологической педагогики (О.Ф. Больнов).

Герменевтические методы исследования в теории воспитания. Во многом результат воспитания связан с тем, насколько взрослый сможет постичь смысл детского бытия, приблизиться к миру, в котором живут дети. В данном случае, на первый план выходят задачи, связанные с пониманием детей. Понимание происходит, если то, что мы стараемся понять, связано с нашим собственным жизненным опытом, если мы владеем способом «расшифровки» знаков детства.

Большую помощь для постижения мира детства может оказать герменевтика — междисциплинарный научный подход, занимающийся проблемой понимания. Это древнее учение о принципах толкования и понимания текстов, которое в современных условиях развивается на основе идей Августина, М. Флациуса, И. Хладениуса, Ф. Вольфа, Ф. Шлейермахера, В. Дильтея, М. Хайдеггера, А. Уайтхеда, Э. Коррета, Г.Г. Шпета. В самом широком смысле герменевтика — это искусство понимания духовной деятельности человека, одно из оснований гуманитарной методологии. Для теории воспитания

особое значение имеет «понимающая герменевтика», которая основана на «понимающей психологии» В. Дильтея и «понимающей социологии» М. Вебера.

Внутренний субъективный мир человека невозможно понять через прямое способен восприятие, ОН «приоткрыться» лишь через «понимаюшую активность» заинтересованного исследователя. В науке герменевтический подход заработал наименование «методология вчувствования» (Г.Х. Вригт) и разбирается через реализацию концепции гуманитарного познания ребенка, где основную роль имеет субъективный фактор (М.М. Бахтин). Методологическое «вчувствование» возможно лишь при условии, что педагог обладает способностью (адекватными методами) проникать в «глубинные смыслы» детства, умеет «рассекретить универсум знаков» (Ч.С. Пирс), способен выделить «темные места» (М.М. Бахтин), направляет интерес не только на отдельные факты, но и на их соединение, систему (Д.С. Лихачев).

Герменевтический подход увеличивает результативность деятельности педагога, если он анализирует взаимодействие с детьми (рефлексирует и понимает) руководствуясь не столько фактами, сколько тем, что за ними стоит, обращается к смыслам тех или иных фактов, определяющих поступок, поведение ребенка. Метод герменевтики в теории воспитания позволяет педагогу более целостно осознавать пространство детства в целом, каждого ребенка отдельно, вырабатывает дифференцированный аппарат восприятия каждого ребенка, исследовательскую активность в интерпретации ситуаций непонимания и трудности, позволяет решать задачи гуманизации жизни детей.

Герменевтика обеспечивает новый взгляд на воспитание и методы научного исследования в теории воспитания, переход от «знаниевого» (от факта) ориентира к «понимающему» (от смысла). «Знаниевый» ориентир обозначает стремление педагога усвоить и использовать сумму сведений о ребенке, в точности которых он часто не сомневается, «понимающий» — это нацеленность и способность педагога понять внутреннюю организованность рассматриваемых явлений детской жизни, стремление выявить причинно-следственные связи, доминанты и критические точки. Педагог не просто постигает и интерпретирует

элементы пространства детства, но вместе с ним понимает и самого себя, из чего следует диалогичный характер герменевтического исследования.

Применение данного метода в воспитании необходимо для анализа проблемной и неясной ситуации, так как он, в отличие от объяснения, направлен на понимание, которое возможно, как использование различных видов интерпретации. Наш личный опыт исследований показал, что герменевтический подход помогает справляться с новизной исследовательской ситуации, большим объемом работы, стереотипами традиционных представлений о воспитательной деятельности, приводит к появлению оригинальных суждений и решений, стимулирует самостоятельность мысли, способность принимать нестандартные решения.

При исследовании пространства детства, особенно явлений, связанных с внутренним миром ребенка, необходима готовность педагога – исследователя двигаться навстречу исследуемому, когда понимание связано со способностью переживания. Важнейшим здесь является эмпатия (эмпатическое понимание, эмпатическое слушание) – метод, имеющий огромный потенциал, необходимый в ситуации непосредственного контакта педагога и ребенка. К. Роджерс описал эмпатию как многосторонний процесс, основанный на чувствовании себя в жизненном мире другого человека, постоянную восприимчивость изменяющимся переживаниям другого, без оценивания и осуждения, обращение к другому человеку для проверки своих впечатлений и внимательное прислушивание к получаемым ответам.

Необходимо учитывать условность понимания, которое неотделимо от познающего субъекта, и потому всегда носит субъективный характер, может быть обманчивым.

Семиотические методы исследования в теории воспитания. Семиотика — междисциплинарный подход к исследованиям, основанный на понимании знаковых систем, отображающих информацию, в настоящее время является достаточно развитой теорией, методы которой дают возможность изучать разные сферы человеческой жизни и деятельности. Семиотика активно развивается,

соединяет и интерпретирует различные подходы. Практическая и философская важность семиотики обусловлена тем, что она трактует различные знаковые системы как модели определённых фрагментов мира, строящиеся в ходе познавательной и практической деятельности людей.

Семиотика, как междисциплинарная исследовательская область, является не только источником методологии, но и способом описания реальности. Можно говорить о семиотической онтологии, в рамках которой действительность является совокупностью сложных систем, внутри и между которыми идет обмен сообщениями в знаковой форме.

Семиотика значима для методологии гуманитарных наук, потому что любые культурные и социальные явления закреплены в знаках, выступают как знаковые механизмы, их предназначение можно и нужно исследовать, рационально объяснять. Семиотика опирается на понятие знака, который репрезентирует и отражает нечто, передает определённое содержание и выполняет роль посредника в культуре, в социальном взаимодействии. Целостно знаки создают язык, он, во-первых, представляется как «интерпретант всех прочих систем» (Э. Бенвенист), во-вторых, проявляется «частным случаем семиотической функции» (Ж. Пиаже). Раскрытие смысла, зашифрованного в знаковом сообщении, реализуется путём декодирования, где код может определённую осуществляются упорядочить знаки В систему, так коммуникационная и прочие функции языка.

Взаимодействие педагога и ребенка можно анализировать как пересечение знаковых систем, что переводит видение теории и практики воспитания в область семиотики, которая раскрывает воспитание как сообщающиеся между собой знаковые системы: системы взрослого и системы ребенка. Делается акцент на том, что взаимодействие возможно, при условии нахождения общего языка, понятного всем, и возникает достаточный уровень взаимопонимания. И.Д. Демакова вот уже на протяжении 30 лет призывает изучать шифры детства, искать смыслы, закодированные в знаковом сообщении ребенка.

При общении педагога с воспитанниками используются разнообразные знаки (слово, мимика, жест и пр.), важно уметь расшифровать (понять правильно) вербальные и невербальные знаки воспитанника. Семиотику называют «азбукой тела» (М. Хайдеггер, П. Сорокин, Э. Цветков), в которой восприятие и понимание человека человеком истолковывается как усвоение этой азбуки. Способность педагога читать «язык тела» своих воспитанников позволяет ему своевременно увидеть проблемы ребенка, «зажимы» в психике ребенка, обусловленные социально-педагогическими условиями его развития, поддержать и направить воспитанника в их преодолении.

В Акмеологические методы исследования в теории воспитания. акмеологических исследованиях главным является акмеологический анализ, который выявляет акмеологические условия и факторы, на основании которых строить прогнозы становления И развития личности, возможно профессионализма. Раскрытие акмеологических факторов условий выполняется с помощью сравнительного анализа высокопродуктивной и малопродуктивной деятельности (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.).

Акмеологические исследования в теории воспитания должны опираться на современные данные жизни общества и культуры, акмеология выясняет условия, при которых человек максимально проявляет свои возможности, и, в то же время, устанавливает значимые для культуры и общества (в том числе для воспитания) закономерности изменения жизни, которые создают условия для осуществления человеческих талантов.

Родоначальником акмеологии является Б.Г. Ананьев, указывавший, что изучение человека требует целостного видения, и должно учитывать весь комплекс условий его существования, используя методы и данные смежных наук. Современная акмеология, исследующая не только отдельного индивида и достижения акме отдельной личностью, но и общности людей, вершины достигнутые человеческими сообществами, дает педагогике образцы в изучении отдельной личности и сообществ, понимание исторических завоеваний, таких

как лидерство, героизм, творчество, высшая самоотдача, верность идеалам человечности.

Для теории воспитания акмеологический подход дает ориентацию на высшие достижения в теории и практике гуманистического воспитания, исследование судеб выдающихся педагогов мира (отечественных и зарубежных), но главное — исследовательский интерес к таким важным проблемам, как механизмы и условия освоения и принятия воспитанниками общечеловеческих ценностей; определение и нахождение ими способов построения стратегии своей жизни, предусматривающей умение делать выбор, осознанное движение к постановке и реализации новых целей и замыслов, более трудных и сложных, чем прежде. К результатам, которые важны не только для себя, но и для общества, всего человечества, способам создания самим человеком среды (микросреды) для своей самореализации и развития.

Для изучения феномена «воспитательная деятельность педагога» значимы следующие критерии акмеологии: жизнестойкость человека; вклад в общечеловеческую культуру в рамках профессии; крепость и устойчивость здоровья; гражданские и общественно значимые действия.

Для акмеологических исследований в теории воспитания, существенное значение имеет идея о том, что акме обладает возрастными характеристиками, и, следовательно, в каждом возрасте у воспитанника различные возможности деятельности и общении. Интересны размышления самореализации в исследователей о том, что развитие человека и вершины его жизненных достижений зависят от того, как складывалось его детство, следовательно, необходимо осмысление «малого» акме – воспитание и становление ребенка следует видеть через его выход на вершины, характерные возрасту. А.А. Бодалев отмечает, что в процессе возрастного развития у ребенка формируется ядро личности – образ себя, который напрямую зависит от того, в каких условиях и какими методами ребенок воспитывался. Автор представляет несколько версий себя»: «образа активный созидатель; неразмышляющий исполнитель;

агрессивный разрушитель; трусливый приспособленец — и разъясняет связь данных характеристик с целями и способами воспитания.

В заключение отметим сложности междисциплинарного исследования для теории воспитания. Необходимо учитывать возможные негативные последствия междисциплинарного исследования, в частности, опасность редукции педагогических явлений к тем, которые исследуются другими науками, что может приводить к вторжению в теорию воспитания иных наук как источника «более старшего», «более научного», «более правильно понимающего», «более опытного» и т.п. знания. В таких условиях интенсивной ориентации на использование исследовательских методов разных наук пропадает специфика педагогического исследования, значимость которых зачастую остается понятной только педагогам.

Междисциплинарные исследования часто выводят на плюралистичное (множественное) знание, к сожалению степень этой множественности бывает очень высокой, что приводит к сложности обобщения и интеграции полученных знаний. Междисциплинарные исследования зачастую сопровождаются разночтением, малой совместимостью используемых языков разных научных подходов, для повышения степени взаимопонимания требуется либо явное упрощение языков, либо увеличение времени. Логика программа междисциплинарного исследования включают разнообразные научные методы разного уровня разработанности, одни методы в процессе исследования делаются главными, а прочие вспомогательными, что может привести к получению результатов различного уровня точности и надежности.

Однако, значимость междисциплинарных исследований для теории воспитания в настоящее время очень высока. Современная социокультурная ситуация в стране, в мире, процесс трансформации общества актуализируют важность исследовательских процессов социальной действительности, осмысление процессов воспитания детей в изменяющихся условиях.

Современные теория и практика воспитания изменяются через интеграцию множества процессов в смежных гуманитарных науках, возникают все более

сложные и комплексные проблемы. В этих условиях необходимо переосмыслить методологию теории воспитания, проводить исследовательскую работу на стыке наук, что повышает качество исследования и более целостно позволяет нести результаты в педагогическую практику.

Следует выделить развитие нового педагогического направления – смысловой педагогики и смысловой дидактики, которые можно рассматривать в качестве основы интеграции гуманитарного знания, значимого для современной теории воспитания. В основе смысловой педагогики, смыслового воспитания лежит цель – организация педагогического процесса, с учетом психологических механизмов преобразования культуры в мир личности, интериоризации личностью культурных норм и ценностей общества. Психология задает направления для вариативного, развивающего и смыслового образования, в котором целью является становление картины мира воспитанника в совместной деятельности co взрослым И сверстниками, формирование значимого социального опыта, создание условий для ориентации личности воспитанника в многообразных жизненных ситуациях, В числе ситуациях TOM неопределенности.

### Проблемы обоснования педагогических решений в научных исследованиях и в практике воспитания

Е.В. Бережнова

Разговоры о качестве педагогических исследований и достоверности результатов способствуют тому, что эпизодически проводится ревизия научных методов и возможностей их применения в конкретных случаях; поиску специфики указанных исследований, влияющей на получаемые результаты; увлечению очередным поветрием, в настоящее время доказательной педагогикой (по аналогии с доказательной медициной). Слово «доказать», на мой взгляд, скорее соответствует естественно-научному познанию. Так, например, в математике решение задачи может осуществляться разными

способами, но правильный ответ всегда один. Следует заметить, что педагогика не математика, в ней трудно что-либо доказать. Корректнее использовать слово «обосновать», поскольку решение проблемной педагогической задачи может иметь несколько решений, и педагог выбирает оптимальное для конкретной ситуации. Главное — это подобрать необходимые аргументы, которые убедят его самого и других людей в правильности выбранного варианта решения. Однако с аргументацией у педагогов дела обстоят не всегда успешно.

Получить представление об аргументации исследователи могут благодаря некоторым работам философов, среди которых А.А. Ивин . Обращение к работам этого философа, занимающегося проблемами логики, неслучайно. В логике существует раздел, посвященный обоснованию высказываний, и употребляется специальный термин — аргументация для обозначения системы утверждений, предназначенных для подтверждения или опровержения какого-либо мнения. «Цель аргументации — принятие выдвигаемых положений аудиторией» 15.

Для педагога-исследователя проблемы аргументации возникают с особой остротой тогда, когда необходимо определить способ перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования. Как правило, такой переход осуществляется в процессе научной работы посредством построения двух типов моделей объекта, избранного для изучения — теоретической и нормативной. Первая отражает наличную ситуацию, «сущее», в ней выделяются существенные черты объекта. Вторая обозначает «должное», способы деятельности, способствующие достижению цели и тем самым — приближению действительности к идеальному представлению о ней, воплощенному в теоретической модели. Это главные вехи перехода. Следует отметить, что прямой логической связи между ними нет, именно поэтому довольно часто теоретическая часть и практическая часть в диссертациях существуют самостоятельно. Для преодоления разрыва и согласования этих моделей необходима аргументация. При этом важно учитывать различия в

-

<sup>15</sup> Ивин А.А. Основы теории аргументации. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1977. С.4

применении различных приемов аргументации для разных типов высказываний, раскрывающих содержание этих моделей.

Разработке проблем аргументации в педагогике посвящено немного научных работ. В своем исследовании я осуществляла поиск ответов на следующие вопросы: каковы различия в аргументации теоретической и нормативной моделей? Есть ли связь между приемами аргументации теоретической модели, нормативной модели и способом перехода от одной к другой? Какие способы перехода от изучения объекта к его преобразованию существуют? Влияет ли характер перехода от теоретической модели к нормативной на выбор приемов обоснования последней? Ответы на эти вопросы получены.

	4	ОПИСАНИЕ (истина)	ОЦЕНКА (ценности)	
	1	КОНТЕКСТУАЛЬНЫЕ АРГУМЕНТЫ		
		ТРАДИЦИЯ		ДВИ
		ЗДРАВЫЙ СМЫСЛ		
		двойственные, описательно-оценочные;		<b>X</b>
		опора на прошлое, проект будущего		вижение
	ПП	Аргумент к авторитету	аргумент к авторитету	ИЕ
	$\mathcal{C}$	интуиция	интуиция	K
	Ή	вера	вера	- K
			вкус	Щ
	H.		аргумент к моде	CT
	ВИ		ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ АРГУМЕНТАЦИЯ	
 ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ	CI	опора на общие логические законы		ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ ОТ МЫСЛИ
	ЗЙ	дедуктивное	Учет специфических логических	JIL
	`	обоснование	законов, принципов, положений,	H(
	OT	системное обоснование	раскрывающих смысл слов "лучше",	C
		методологическое	"хуже", "равноценно" и указывающих	ИЛ
	5	обоснование	правила их употребления	Q
	К МЫСЛИ	условие совместимости	дедуктивное обоснование системное обоснование	
	$\sum_{i=1}^{n}$			<u> </u>
	E K		методологическое обоснование	Q
	Ш	ЭМПИРИЧЕСКАЯ	условие совместимости  КВАЗИЭМПИРИЧЕСКАЯ	Ш
	Œ	АРГУМЕНТАЦИЯ	квазизинигическая АРГУМЕНТАЦИЯ	
	Ž	Иллюстрации	целевое обоснование	
	цвиижение	Примеры	ссылка на образец	
	ŢĮ.	примеры	аналогия	Ţ
			неполная индукция	V
		ПЕЛАГОГИЧЕСКАЯ ЛЕ		
	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ			

Рис. 1. Модель аргументации в прикладном педагогическом исследовании

В настоящее время можно утверждать следующее. Аргументы, существующие в современной классической и неклассической логике, применяются и в педагогике, но имеют свою специфику (см. рис. 1).

Характер построения теоретической модели и выбор аргументов для обоснования определяет способ ее оценки и общие ориентиры в построении и аргументации нормативной модели. Существуют разные способы перехода от теоретической модели к нормативной (мною выделено четыре). Однако в любом случае в процессе такого перехода появляется аксиологический аспект исследовательской деятельности, и выбор способа зависит от характера оценки теоретической модели, осуществляемой путем обращения к практике (см. рис. 2).

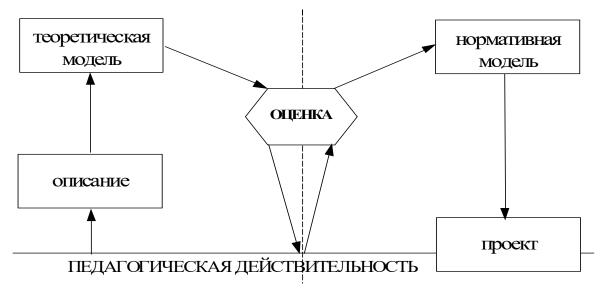


Рис. 2. Логика прикладного педагогического исследования

Знание способов перехода от теоретической модели к нормативной, а также приемов их обоснования является необходимым условием эффективного осуществления прикладного педагогического исследования и его влияния на педагогическую практику.

Однако нельзя утверждать, что все проблемы к настоящему моменту решены. В связи с этим необходимо обозначить следующие:

1. теоретическая проблема — расширять знания о специфике аргументации в педагогическом исследовании;

2. практическая проблема — формировать методологическую культуру педагогов-исследователей путем приобщения их к разным способам и приемам аргументации.

Что касается второй проблемы, то важно ее иметь в виду сейчас, в условиях программ подготовки педагогов-исследователей изменения аспирантуры разработать спецкурс проблемам аргументации И ПО педагогическом исследовании. Важно объяснять исследователям, результаты опросов (анкетирования, беседы) могут быть источником примеров и иллюстраций, которые выступают приемами эмпирической аргументации описательной модели, предшествующей построению теоретической модели. А образцы педагогического воздействия, полученные в ходе формирующего могут служить эмпирическим аргументом нормативной модели. Вопросы взаимосвязи методов исследования и приемов аргументации остаются вне поля зрения аспирантов И ИХ научных руководителей.

Следует заметить, если в исследовательской практике проблемы аргументации хотя бы частично решаются, то в практической педагогической деятельности они даже не поставлены.

Вопрос о том, как принимают решения воспитатели, учителя для преодоления различных проблемных ситуаций остается открытым. Известно, что педагоги для решения некоторых задач могут опираться на здравый смысл (как у врачей «не навреди»). Например, если случился конфликт, то снять прежде всего эмоциональное напряжение, и потом осуществлять поиск оптимального решения. Для решения типичных методических задач нужен педагогический опыт, чем его больше, тем успешнее поиск решения. Но для решения проблемных задач не достаточно опыта и здравого смысла, необходимы научные знания. Но не все так просто, возникает ряд вопросов.

1. Какие научные знания? Из каких научных дисциплин? Достаточно ли только из педагогических? Как осуществлять их выбор?

- 2. Что нужно сделать, чтобы учителя стремились (хотели, желали) опираться на научные знания в процессе поиска и принятия педагогического решения?
- 3. Как сформировать потребность в том, чтобы учитель отвечал, в первую очередь, самому себе на вопрос: почему я принял такое решение? И приводить аргументы в его поддержку.

В связи с этим необходимо выделить еще две проблемы:

- 1. теоретическая проблема определить источники и способы обоснования воспитателем, учителем своей педагогической деятельности;
- 2. практическая проблема включить знания об источниках и способах обоснования педагогической деятельности в профессиональную подготовку будущих воспитателей, учителей.

Решение указанных проблем может способствовать развитию методологии педагогики, повышению качества педагогических исследований, востребованности их результатов педагогической практикой, что может, в свою очередь, обеспечить ее обновление.

### Часть вторая

#### Методы исследования в теории и практике воспитания

И.С. Парфенова

# **Характеристика и описание существующих исследовательских** методов в теории воспитания

С тех пор, как В. В. Путин акцентировал внимание на воспитательной составляющей отечественной образовательной системы, внимание к воспитанию значительно увеличилось.

Среди целого ряда задач, которые ставятся в рамках разных государственных программ есть следующая: формирование научной базы развития воспитания, содействие подготовке научных кадров в области воспитания, обеспечение условий для стимулирования инновационной и инициативной деятельности в области воспитания.

Инновационная деятельность в области воспитания становится популярной. Вопрос в том, насколько она соответствуют запросам современных образовательных организаций? Какую помощь педагогическая наука может оказать практике.

Как отмечал В.А. Караковский <sup>16</sup>: «...есть немало людей, превращающих новаторство в самоцель. В порыве инновационного энтузиазма они легко отказываются от прошлого только потому, что оно прошлое. Для них старое – синоним устаревшего. ...Новое – это то, что совершеннее, полезнее прежнего».

«Ныне традиционная нормативная методология, предписывающая, какие исследования вправе претендовать на подлинную научность, какие методы могут считаться надежными и какие результаты — достоверными, должна уступить место методологии, которая стремиться описывать и осмысливать фактически сложившиеся структуры педагогического знания, тенденции его

-

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Караковский В.А. Воспитание для всех. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. С. 65-66

развития и с помощью этих знаний анализировать и прогнозировать (насколько это возможно) реальную педагогическую практику»<sup>17</sup>.

Инновации в воспитании никогда не рождаются на пустом месте. У них всегда есть бэкграунд в виде серьезных наработок, которые сделаны в теории воспитания. И уж точно, в инновационных процессах не обойтись без исследовательских методов.

Исследовательские методы в воспитании — это способы изучения различных педагогических явлений: процессов, взаимоотношений, субъектов и т.д. Выбор методов зависит от того, какие задачи ставят перед собой ученые. Чаще всего исследователи используют оптимальное сочетание методов исследования.

Если рассматривать вопрос классификации методов педагогического исследования, то здесь мы столкнемся с наличием разных подходов.

В.В. Краевский придерживается чаще всего встречающегося деления методов педагогических исследований на эмпирические и теоретические.

К эмпирическим методам ученый относит: наблюдение, опросные методы (беседа, анкетирование, интервьюирование), метод педагогического консилиума, метод диагностирующих контрольных работ, метод педагогического эксперимента, методы рейтинга и самооценки, обобщение педагогического опыта.

Что касается теоретических методов педагогических исследований, то здесь В.В. Краевский «ввиду исключительной важности» особо выделяет моделирование, «который фактически в явном, а чаще — в неявном виде применяется в любой исследовательской работе...» <sup>18</sup>.

В учебнике «Педагогика», авторами которого являются В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов предлагается разделить существующие методы педагогического исследования на три группы: методы изучения педагогического

и зарубежных недагогика. 2011: С. 103.

18 Педагогика. Учебник для студентов педагогических учебных заведений. Под ред. П.И. Пидкасистого — М. Просвящение, 1998. С.76.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Селиванова Н.Л. научный поиск в теории воспитания: приоритеты, достижения и проблемы// Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. С. 105.

опыта, методы теоретического исследования и математические и статистические методы. Отмечается: «При изучении педагогического опыта применяются такие методы, как наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, изучение письменных, графических и творческих работ учащихся, педагогической документации» (Сластенин, 2013, с.81).

Особое место авторы учебника уделяют педагогическому эксперименту, который рассматривают как исследовательскую деятельность «с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явление; измерение отклика, результатов педагогического воздействия и взаимодействия; неоднократную вопроизводимость педагогических явлений и процессов.

К теоретическим методам ученые относят: теоретический анализ, индуктивные и дедуктивные методы, изучение литературы (составление библиографии, реферирование, конспектирование, аннотирование, цитирование).

Регистрация, ранжирование, шкалирование — наиболее часто встречающиеся математические методы.

В.И. Загвязинский представляет свою классификацию в зависимости от того признака, который берется за основу. «По назначению различают в одном случае методы сбора фактического материала, его теоретической интерпретации, направленного преобразования. В другом случае выделяют методы диагностики, объяснения, прогнозирования, коррекции, статистической обработки материала и др. По уровню проникновения в сущность выделяют группу методов эмпирического исследования, основанного на опыте, практике, эксперименте, методы обработки материалов и методы теоретического

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Сластенин В.А. и др. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2013. С. 81.

исследования, связанного с абстрагированием от чувственной реальности, построением моделей, проникновением в сущность изучаемого»<sup>20</sup>.

При большом количестве классификаций методов педагогического исследования, мнение многих ученых совпадает в том, что методы исследования можно разделить на теоретические методы и методы изучения педагогического опыта (эмпирические). В некоторых классификациях отдельно выделяются математические методы.

Если педагогическое исследование изобилует количеством классификаций, то самих методов исследования существует еще больше. Поэтому мы остановимся на тех, которые чаще всего используются в исследованиях, посвященных теории воспитания.

Методы изучения педагогического опыта (эмпирические).

Наблюдение — это целенаправленное восприятие объекта, процесса или явления с целью сбора информации.

На первый взгляд, наблюдение кажется простым методом исследования. Но это не совсем так. Точнее, само по себе наблюдение не имеет ничего сложного. Исследователь либо становится членом группы и тогда наблюдение является включенным. Либо он наблюдает со стороны и тогда это невключенное наблюдение, которое в свою очередь может быть открытым или скрытым.

Особенность невключенного наблюдения состоит в том, что исследователю не мешают связи, которые существуют в общности.

Наблюдение, которое проходит в естественных условиях носит более объективный характер, поскольку как только испытуемые знают о факте наблюдения за ними, вольно или невольно они меняют свое поведение.

Хотя в ситуации включенного наблюдения, когда исследователь становится частью группы, объективность наблюдения значительно повышается в случае, если испытуемые «принимают» исследователя и ведут себя совершенно

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие. -2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. С. 89-90.

естественно. Но такая ситуация складывается в результате лонгитюдного наблюдения.

Наблюдая, мы видим то, что находится на поверхности, что происходит «здесь и сейчас». Но с помощью этого метода мы не можем понять, например, мотивацию. Если исследователь изучает поведение детей, то наблюдение не ответит на вопрос: что заставляет ребенка идеально вести себя на одном уроке и являться нарушителем дисциплины на другом? Поэтому для получения более полной картины, наблюдение, как правило, дополняется результатами других методов исследования.

Педагогический эксперимент – один из сложнейших методов исследования.

Л.И. Новикова, говоря об эксперименте отмечала: «Этот метод является своеобразным сочетанием организационно-практической и теоретической деятельности исследователя, связанной с воздействием на изучаемые явления и анализом результатов этого воздействия»<sup>21</sup>.

Эксперимент в педагогике, сам по себе метод очень непростой, так как трудно получить рафинированные результаты исследуемых явлений или процессов. Эксперимент, касающийся воспитания, еще более сложный процесс и связано это с его спецификой.

Воспитанием ребенка занимаются не только в семье, но и в школе, в кружках и т.д. Окружающая среда, так же оказывает свое влияние, что в значительной степени осложняет процесс выявления «чистых» результатов.

«В сфере воспитания практически невозможно представить себе объект эксперимента – будь то ребенок, коллектив, тот или иной процесс – в «чистом виде», изолированным от всех тех факторов, от которых нам хотелось бы его изолировать. Здесь невозможно полностью отделить результаты воздействия

50

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. – М.: ИТИП РАО. 2010 C.262

варьируемых экспериментатором факторов от изменений, вызванных другими факторами» $^{22}$ .

Безусловно и то, что воспитание – процесс лонгитюдный, соответственно, результат воспитания — это не сиюминутный продукт. Увидеть результаты воспитания можно через годы. Соответственно, говоря о воспитании, а точнее о его эффективности, уместен вопрос о том, что можно давать как результативную, так и процессуальную оценку этому процессу.

Но, если мы говорим именно о педагогическом эксперименте, то главное, о чем нужно помнить — о том, что мы имеем дело с живыми людьми. Как говорится: «Ошибки учителей менее заметны, но, в конечном счете, они обходятся людям не менее дорого». Поэтому, любая деятельность педагога, исследователя должна строиться в интересах ребенка.

Чаще всего в научной литературе упоминается констатирующий и преобразующий (формирующий) виды педагогического эксперимента.

Констатирующий эксперимент своей целью имеет изучение реально существующей ситуации. Но это не просто констатация, а глубокий анализ с учетом многих факторов.

Преобразующий эксперимент носит созидательный характер. Нередко исследователем создается модель, которая потом апробируется на практике.

Обычно преобразующий эксперимент требует наличия экспериментальной и контрольной группы. В экспериментальной группе процесс организуется с учетом тех нововведений, которые предложены исследователем. В контрольной группе работа проводится без изменений. Сравнительный анализ полученных результатов в этих группах позволяет сделать выводы об эффективности или неэффективности нововведений.

Практика допускает прохождение эксперимента и без контрольной группы, когда фиксируются начальные сведения до эксперимента и конечные,

\_

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Там же С.263

после его проведения. Но здесь есть опасность неточности, поскольку могли меняться условия.

Педагогический эксперимент имеет своей целью доказать возможность существования чего-то нового. Но ставя перед собой цель эксперимента, формулируя гипотезу, педагог-исследователь должен четко понимать не повлечет ли за собой данный эксперимент негативные последствия. Поэтому, планируя эксперимент, необходимо соблюдать определенные требования.

- Л.И. Новикова много лет назад выделила требования к методике эксперимента в области воспитания, которые не потеряли своей актуальности, поэтому позволим себе на них остановиться:
- а) наличие у исследователя в одних случаях четко сформулированной в виде определенных теоретических положений гипотезы, из которых вытекают методические рекомендации, в других лишь общего предположения. Без таких исходных данных нельзя четко спланировать и организовать экспериментальную работу и получить в ходе ее дополнительные по сравнению с обычным изучением существующего опыта данные;
- б) тщательную разработку способов вмешательства в существующую практику обучения и воспитания. Экспериментатору важно четко представлять, как он, проникая в глубь интересующих его явлений, будет изолировать их от несущественных влияний и вызывать интересующие его явления к жизни;
- в) тщательную фиксацию условий и обработку результатов эксперимента. Исследователю необходимо возможно более точно и подробно учитывать все формы, методы и приемы, которые вносятся им в работу с детьми, изменения, которые под влиянием их возникают в жизни отдельных школьников и коллективов. Решению этой задачи служат не только наблюдения, но и специальная техника фиксации данных эксперимента: подробные протоколы, кинодокументация, фонограммы и т. д. Все эти средства могут оказать существенную помощь только в том случае, если их использование планируется заранее, при составлении плана эксперимента;

между исследователем В взаимопонимание И детьми. ходе экспериментальной работы исследователю заботиться приходится об установлении правильных взаимоотношений со школьниками. Для этого он может, например, начать работать в школе, что дает возможность естественно вникнуть в жизнь детского коллектива. (Та же позиция, что и при включенном наблюдении.) В другом случае исследователь знакомит учащихся в доступной для них форме со своими исследовательскими планами и делает ребят соучастниками исследовательской деятельности. Второй путь требует от **ученого** особенно большого искусства увлечь ребят перспективой экспериментальной работы, объектом которой являются они сами»<sup>23</sup>.

При соблюдении всех требований к эксперименту, при правильном его проведении, даже при получении положительных результатов, еще нет гарантии в том, что нововведение будет иметь успех «в руках» других педагогов. Объясняется это тем, что опыт воспитания невозможно воссоздать на все сто процентов.

Большую помощь исследователю оказывают опросные методы.

Одним и наиболее популярных таких методов педагогического исследования является беседа. Во время беседы у исследователя с испытуемым налаживаются личные контакты. И если складывается доверительная атмосфера, то исследователю удается получить максимум информации. Кажется, что беседа не требует специальной подготовки, но это ошибочное мнение. Продуктивной беседе предшествует кропотливая работа по изучению личности испытуемого, его семьи, круга общения и т.д. Кроме того, нужно не оставить без внимания и вопрос мотивации. В этом и помогает предварительная работа, потому что лучше начинать разговор с тем, которые интересны респонденту.

Анкетирование – метод, в основе которого лежит опрос с использованием опросных листов, т.е. анкет. В анкете могут содержаться варианты ответов на

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. – М.: ИТИП РАО. 2010. С. 269-270

выбор и тогда это закрытая анкета. А если испытуемые сами формулируют ответы, то это открытый тип.

Анкеты закрытого типа значительно легче анализировать. Но они создают рамки, за пределы которых нельзя выходить.

Открытое анкетирование, кроме больших временных затрат, требует и квалифицированной интерпретации ответов. Особенно это важно в случае, когда нужна классификация.

Анкетирование имеет большое преимущество: с его помощью за короткое время можно опросить большое количество людей.

Смешанный тип анкеты предполагает наличие вопросов как с возможностью выбора ответа, так и вопросы, которые предполагают изложение собственной версии ответа.

Мнение, что в анкете должен быть просто перечень вопросов по интересующей теме – ошибочно. Составление анкеты – процесс достаточно кропотливый, поскольку необходимо соблюдать определенные правила:

- четко понимать цель опроса;
- четко понимать, на какой круг респондентов она рассчитана;
- должное внимание уделить инструкции, поскольку это единственная возможность создания мотивации при заочном анкетировании;
- вопросы должны быть достаточно краткие и выстраиваться в определенной логике
- язык должен быть доступным, особенно если респондентами являются дети.

При всем удобстве использования анкетирования, это метод имеет и свои негативные стороны: несоблюдение правил составления анкеты повлечет за собой искажение результатов исследования; понимание вопроса во многом зависит о его формулировки. Проблемы в трактовке влекут за собой получение ложной информации; трудно выявить серьезность и ответственность, с которой заполнялись анкеты; если опрос массовый, то возможны проблемы с предварительным разъяснением цели анкетирования, его важности т.д.

Особое место в педагогическом исследовании занимают теоретические методы. Конечно, они не несут в себе созидательных характеристик, но именно с их помощью можно выявить суть интересующих исследователя явлений.

Теоретические методы исследования.

Метод теоретического анализа педагогических источников. Любое исследование начинается с изучения литературы по выбранной теме. По сути — это первое погружение в проблему. От того, насколько хорошо исследователь пройдет этот этап, во многом зависит успех дальнейшей работы. Выявление степени изученности вопроса позволяет исследователю обозначить область его интереса. Здесь важно не начать «изобретать велосипед».

В работе с литературой используются такие традиционные методы как: составление библиографии, аннотирование, конспектирование, цитирование и т.д.

С анализа литературных источников начинается работа исследователя, но продолжается она до самого конца, выходя уже на новый более глубокий уровень.

Без анализа и синтеза не обходится ни одно исследование.

«Теоретический анализ – это выделение и рассмотрение отдельных сторон, признаков, особенностей, свойств педагогических явлений. Анализируя отдельные факты, группируя, систематизируя их, мы выявляем в них общее и особенное, устанавливаем общий принцип или правило. Анализ сопровождается синтезом, он помогает проникнуть в сущность изучаемых педагогических явлений»<sup>24</sup>.

Чем удачнее исследователю удается провести анализ, тем ему легче отделить существенное от несущественного, значимое от менее значимого.

«Можно утверждать, что эта процедура научного познания является для педагогики особенно трудной и в то же время насущно необходимой. Течение педагогического процесса определяется сложными, множественными и

55

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Сластенин В.А. и др. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2013. С. 83

разнонаправленными факторами, что затрудняет обнаружение в нем закономерных связей. И как раз практическая невозможность создания условий, в которых школьник, класс или школа в целом не испытывали бы влияния множества неучтенных факторов, свидетельствует о необходимости построения теоретических моделей, дающих мысленное, идеальное представление об изучаемых объектах. Особенно это важно в экспериментальном исследовании» 25

А.М. Новиков, представляя свое видение моделирования, представляет мысленный эксперимент как особый вид моделирования и рассматривает его как способ конструирования нового, ранее не существовавшего в практике, когда исследователь, «изучив характерные черты реальных процессов и их тенденции, ищет на основе ведущей идеи их новые сочетания, делает их мысленное переконструирование, то есть моделирует потребное состояние изучаемой системы…»<sup>26</sup>

«Модель воспитания — это упрощенный, структурированный образ воспитания, в котором выделены существенные элементы воспитания и определены ключевые связи между ними. Модели воспитания следует рассматривать как минимум на двух уровнях: модели, отражающие общее в воспитании (собственно, модели воспитания), и модели, отражающие особенное в воспитании (модели тех или иных воспитательных практик). То есть в виде модели может быть представлен как сам феномен воспитания, так и система воспитания того или иного педагога, какая-либо методика или технология»<sup>27</sup>.

При создании модели, имеющей отношение к воспитанию, одними из главных вопросов, которые должен задавать себе исследователь: «Является ли эта модель эффективной? Может ли она помочь практикующему педагогу?»

#### Методы исследования в теории воспитания в зарубежных странах

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Краевский В. В. Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 213

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. М.: «Эгвес», 2006. С.90

 $<sup>^{27}</sup>$  Степанов П.В. Современная теория воспитания: словарь-справочник / Под ред. Н.Л. Селивановой. — М.: Издво: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2016. С. 26

Занимаясь вопросом изучения исследовательских методов в теории воспитания, было интересно посмотреть какими методами пользуются ученые в зарубежных странах. Обращение к зарубежным источникам в больше степени связано с возможностью взглянуть на изучаемый феномен под другим углом, сравнить научные достижения в области исследуемого объекта.

Как часто бывает в исследовании какого - либо предмета или явления, сложность заключается в том, что даже в отечественной науке нет единства понятий, не говоря уже о зарубежной науке. «Термин «теория воспитания» используется далеко не во всех национальных теориях педагогики, но присутствует как понятие обязательно.

Так, среди американских научных источников вместо термина «теория воспитания» можно найти теории морального, гражданского, религиозного, этического, мультикультурного образования, теории наказания и другие, а также разные модели образования, в частности, модель развития характера. Кроме того, в американской научной литературе к источникам, имеющим прямое отношение к теориям воспитания, можно отнести теории ценностей, которые развиваются и описываются в таких областях знаний, как философия, экономические науки, психология и социология»<sup>28</sup>.

И. Тагунова обращает внимание на то, что, например в Германии вместо термина «воспитание» все чаще используются термины «социализация», «культурализация» и «персонализация», а в немецкой педагогической литературе к теориям воспитания часто относят теории других социальных наук, таких как политические, художественные и этические. В Финляндии понятие «теория воспитания» шире всех других педагогических понятий и все остальные отраслевые теории в Финляндии опираются прежде всего на задачи воспитания<sup>29</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Тагунова И.А. Педагогические понятия в контексте развития западных теорий обучения и воспитания // Ценности и смыслы. 2014. №3. С. 63

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Там же

Целью нашего исследования не является глубокое изучения понятия «воспитания», тем более что во многих зарубежных странах образованный человек — это человек воспитанный и понятие «образование» включает в себя воспитание. Поэтому, рассматривая зарубежные источники, будем рассматривать смысловой контекст понятий.

«Любое современное исследование основывается на двух основных эпистемологических ориентациях: постпозитивизме и конструктивизме. На протяжении многих лет у конструктивистов и позитивистов всегда существовали различные точки зрения. И у одних, и у других есть свой уникальный способ сбора и анализа данных. Ни конструктивисты, ни позитивисты не утверждают, что их инструменты более надежны и валидны, чем другие. Целью каждого типа исследователей является достижение одной и той же цели, т.е. подготовка плодотворного исследования для благосостояния общества (Robson, 2002; Creswell, 2011; Daniel, 2016). Есть четыре различные парадигмы, которые связаны с социальными исследованиями это конструктивизм, критическая теория, позитивизм и постпозитивизм. Конструктивизм и критическая теория относятся к качественным исследованиям, в то время как позитивизм и постпозитивизм относятся к количественным исследованиям (Lincoln & Guba, 1985; Daniel, 2016)»<sup>30</sup>.

Что касается педагогических исследований, то здесь мы имеем дело с человеком, с его поведением, которое всегда имеет ценностную нагрузку. Логично, что исследователи в этой области могли бы больше использовать качественные методы.

Но, например, нигерийский ученый Фоладжогун Фалайе, исследовавший диссертационные исследования в течение 10 лет (2009-2018), отметил, что что количественный метод доминировал в исследованиях в области образования, в то время как качественный метод был популярен в искусстве и юриспруденции.

58

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Mohajan H.K. Quantitative Research: A Successful Investigation in Natural and Social Sciences//Journal of Economic Development, Environment and People. 2020. V. 9. № 4. P. 52-79.

«Например, исследователь выбирает качественные, количественные или смешанные методы в зависимости от мировоззрения исследователя (Creswell, 2014; Губа, 1990; Нойман, 2009). В результате, позитивисты и постпозитивисты, которые верят в количественный анализ, выбирают количественные методы (Phillips & Burbules, 2000), доминируют в количественном подходе. Они верят в связь между причиной и следствием, что означает, что результаты определяются конкретными причинами. В связи с этим, позитивисты и постпозитивисты разрабатывают гипотезы и вопросы исследования; разрабатывают числовые показатели, собирают данные и анализируют их с помощью статистических пакетов. (Creswell, 2014)»<sup>31</sup>

Раскрывая особенности другого подхода Ф. Фоладжогун отмечает, что есть исследователи с конструктивистским мировоззрением. Социальные конструктивисты, например, работают в естественной среде, полагаются на информацию, собранную в ходе взаимодействия с участниками исследования.

Как совершенно справедливо отмечает Н. В. Большаков, являясь представителем социологических наук: «Мало у кого вызовет удивление тезис о том, что изучение сложных социальных феноменов и институтов требует комплексного подхода, ведь почти каждый исследователь в своей практике сталкивался с подобными задачами, однако далеко не всем удавалось найти гармоничное решение, позволяющее «смешать» качественные и количественные методы в рамках одного исследования»<sup>32</sup>.

Анализ литературы, касающейся смешанных методов исследования, позволяет выделить несколько аргументов в их пользу.

Использование смешанных методов дает возможность расширить исследование: количественные данные помогают расширить базу, а качественные – позволяют получить более глубокое понимание проблемы.

<sup>32</sup> Большаков Н.В. Сочетать, комбинировать, смешивать: качественные и количественные методы в современной исследовательской практике // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2017. № 3. С. 21-29.

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Folajogun Falaye V. Researching Educational Issues: An Analysis of Methods Used in Conducting Doctoral Research // Journal of the International Society for Teacher Education. V. 24. № 1. P. 9-22.

Качественные и количественные методы могут дополнять друг друга. Например, ответ на один и тот же вопрос можно получить двумя разными путями, что в значительной степени расширяет угол видения.

Некоторые ученые отмечают триангуляцию важным компонентом смешанных методов. Рассматривалась триангуляция обычно в рамках качественной методологии. Суть этого понятия состоит в следующем: поскольку различные методы раскрывают различные стороны изучаемого предмета, явления, то обращение к дополнительным данным, методам, теориями дает возможность более полного его рассмотрения. В большей степени вопрос о триангуляции обсуждался в социологии. Вероятно, это связано с тем, что Д. Кемпбелл, Н. Дензин и другие ученые, которые занимались этой проблемой, являются социологами.

Тем не менее, как отмечает Н. В. Большаков: «Появление в 2007 г. авторитетного журнала «The Journal of mixed methods research» позволяет говорить о том, что смешивание методов выделилось в отдельную дисциплину, признанную международным научным сообществом. Это в определенной мере избавило исследователей от необходимости доказывать и обосновывать свое право на «место под солнцем» социологии и позволило перейти к разработке «идеальных типов» стратегий смешивания»<sup>33</sup>. Это утверждение в не меньшей степени касается и педагогических исследований.

Кажущаяся простота использования смешанных методов, на самом деле таит в себе не только трудоемкий процесс. Исследователь, выбирающий смешанный метод исследования должен хорошо владеть разными методологиями. Но это не означает, что отличительной чертой количественных или качественных методов является простота использования.

Приведем пример качественного метода, который может вызвать большой интерес не только у начинающих исследователей.

Речь пойдет о нарративном исследовании.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> Там же

Е.С. Маслов в своей монографии «Что такое нарратив?» сделал анализ дефиниций термина «нарратив», рассмотрел различные концепции нарротологии и отметил, что исследователями свойств нарратива в большей степени являются представители филологических и философских наук. Но ситуация стала меняться.

«Сегодня нарративные исследования распространились на весьма широкий круг наук: помимо философии и филологии, это история, психология, культурология, политология, социология, юриспруденция, медицина и сестринское дело, компьютерные науки и многое другое. Суть в большинстве случаев заключается в выявлении и исследовании некоего повествования либо близкого ему по природе явления, будь то интервью политических беженцев, рассказ пациента врачу, газетные статьи, рассказывающие об экологической проблеме, или сюжет компьютерной игры»<sup>34</sup>.

В литературе, посвященной исследованиям в области педагогики, встречаются фамилии М. Коннелли и Дж. Кландинин. Кландинин и Коннелли занимались нарративным исследованием и считали рассказывание историй мощным инструментом для размышлений о том, какими личными практическими знаниями обладают учителя и как эти знания формулируются 35.

Одна из теорий образовательных исследований гласит, что люди — это рассказывающие истории индивидуумы, которые индивидуально и социально ведут свою особую жизнь. Таким образом, изучение повествования — это изучение того, как люди воспринимают мир. Эта концепция заключается в том, что образование и образовательные исследования — это построение и реконструкция личных и социальных историй, а учителя, учащиеся и исследователи — это рассказчики и персонажи своих и чужих историй. В статье "Stories of experience and narrative inquiry" (Рассказы об опыте и наративные

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Маслов Е. С. Что такое нарратив? – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2020. С. 21-22

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Connelly M. and Clandinin J. Stories of Experience and Narrative Inquiry// Educational Researcher. 1990. V. 19. №5. P. 2-14.

исследования) авторы обсуждают и определенные риски, опасности и злоупотребления, которые могут возникать в нарративных исследованиях<sup>36</sup>.

Чтобы лучше понять суть нарративных исследований, остановимся на исследовании, которое провели М. Строетинг, И. Лиман и В. Вейгелерс, ученые из города Утрехт (Нидрланды). Оно посвящено практике сотрудничества учителей с родителями в вопросе воспитания. Главным вопросом, ответ на который хотели получить ученые был вопрос: «Какие темы и практики сотрудничества вытекают из рассказов учителей начальной школы о сотрудничестве с родителями в вопросе воспитания?» Понимание того, что учителя вносят свой вклад в воспитание ежедневно взаимодействуя с учениками, и вновь появляющийся интерес к воспитательным целям в образовании в западном обществе, сподвигло ученых к этому исследованию.

Рассказы 34 учителей о практике сотрудничества с родителями в вопросах воспитания были собраны в Нидерландах методом написания письма. Учителям начальной школы было предложено следующее: «Напишите письмо предполагаемому начинающему педагогу о вашей практике сотрудничества с родителями по вопросам воспитания. Пожалуйста, опишите один случай сотрудничества с родителями по этому вопросу, опишите ваши мысли по этому поводу и закончите ваше письмо советом начинающему педагогу»<sup>37</sup>.

Открытый запрос на описание одного случая был выбран из-за ограниченных эмпирических данных, кроме того, акцент был сделан на спонтанность. Следовательно, никаких уточнений типа — описание наиболее удачного, драматического или заставляющего задуматься опыта, к запросу добавлено не было. Аналогичный подход предполагался и к тематике: учителей не просили перечислять все темы, касающиеся воспитания, по поводу которых они сотрудничали с родителями; их также не просили компилировать список всех тем воспитания, которые они могли придумать.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Там же

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> Stroetinga M, Leeman Y, Leeman W Primary School Teachers' Practices of Collaborating with Parents on Upbringing // School Community Journal. 2021. V. 31. No. 1. P. 259-281 c. 264.

Опросные материалы состояли из четырех частей:

- 1. информационный лист, который предоставлял информацию по теме сотрудничества между учителем и родителями по вопросам воспитания;
- 2. лист с инструкцией по написанию письма, отправке, анонимности и срокам выполнения;
  - 3. формат письма, предлагающий основу для написания письма;
- 4. краткий вопросник о личных данных, таких как возраст, пол, и данные об учебном заведении, такие как местонахождение, размер и религиозное вероисповедание.

В информационном листе были приведены четыре примера проблем, связанных с воспитанием в школах, чтобы сконцентрировать педагогов на сфере внимания.

Примеры были следующие: «Родители моего ученика так о нем заботятся, что это мешает развитию ребенка»; «Моя восьмилетняя ученица участвует в Рамадане и не может сосредоточиться на уроках»; «Мать требует большего количества домашних заданий для своего ребенка, но я думаю, что играть было бы гораздо полезнее»; и «Малыш из моего класса ударил свою маму, пока я разговаривал с ней - она даже не сделала ему замечание».

Анализ данных был направлен на описание общих черт, вариаций и нюансов в воспитательных темах учителей и методах сотрудничества с В родителями. качестве первого шага процессе аналитического В были закодированы структурирования данные cпомощью (компьютерная программа, которую используют для качественного анализа большого количества текстовых, графических, аудио и видео данных). В этом процессе воспитательные практики И практики сотрудничества были отсортированы.

Второй шаг заключался в кодировании всех фрагментов текста о воспитании, используя коды «воспитание», «уход (забота)» и «обучение». Все фрагменты текста о сотрудничестве кодировались с помощью «равенства», «рефлексии» и «долга». В процесс открытого и глубокого чтения и

триангуляции, результаты обсуждались, оттачивались и согласовывались. Примером может служить категоризация писем о детях, опаздывавших в школу. Все три письма касались маленьких детей, которые не могли добраться до школы самостоятельно. Тема опоздания впоследствии была классифицирована не как «дисциплина», а как «уход (забота)»: по мнению трех учителей, родительский уход не удовлетворял потребность ребенка в необходимости своевременного прибытия. В процессе триангуляции различия в интерпретации исследователей были обсуждены и было достигнуто полное согласие.

Третий шаг состоял в следующем: в процессе глубокого и открытого чтения и триангуляции появились важные темы и связи внутри и между группами кодов. Например, открытие связи внутри кодовой группы долга (обязательств) в сотрудничестве: цитаты, подтверждающие ценность родителей для развития ребенка, явно демонстрировали акцент на дополнительных преимуществах родителей для развития их детей в школе.

Анонимность проводимого исследования позволила респондентам свободно говорить и делиться своими положительными историями, а также их сомнения и негативным опытом сотрудничества с родителями в вопросах воспитания.

Таким образом, исследование предоставляет собой богатый, реальный материал для педагогического образования и учителей, для их профессионального развития. Исследование вызывает интерес поскольку анализу подвергается реальный опыт практикующих учителей, что в значительной степени обогащает не только педагогов-практиков, но и ученых, работающих в этой области.

Обращаясь к зарубежному опыту использования методов в педагогических исследованиях, можно отметить «Опроснике моральных оснований» предложенный командой ученых под руководством Джонатана Хайдта и Джесси Грэхема. Основанием для его появления стала теория моральных оснований (Moral Foundations Theory (MFT)). Появлению этой теории предшествовали тщательные исследования в области психологии и смежных наук. Понимая

необходимость появления системной теории морали, Джонатан Хайдт и Крейг Джозеф начли изучение литературы по эволюционной психологии и антропологии в поисках совпадений в добродетелях и областях нравственного регулирования, которые были бы общие (не обязательно универсальные) для разных культур и имели бы четкий аналог в эволюционном мышлении.

Теория моральных оснований была создана «путем выбора наиболее тесных связей между эволюционными показателями человеческой социальности и антропологическими представлениями о широте и изменчивости моральной сферы»<sup>38</sup>.

Основная цель этой теории — расширить круг явлений, изучаемых в моральной психологии, чтобы он соответствовал всему спектру моральных проблем, в том числе встречающихся не только в западных культурах, в религиозных обрядах и среди политических консерваторов.

В. А Заикин, исследую теорию Дж. Хайдта, обратил внимание на моральные интуиции, которые всегда представлены во множественном числе. «Это быстрые, автоматические, часто бессознательные решения, которые человек принимает, основываясь на своих оценочных, эмоциональных реакциях по отношению к социальному объекту, ситуации или самому себе. Их множественность обусловлена тем, что эмоции не появляются по отдельности, а всегда конкурируют друг с другом, например, страх и любопытство, презрение и удивление, пока одна из них не одержит верх и не спровоцирует акт поведения. Но подавленная эмоция не исчезает, она может проявиться, если изменится ситуация или изменятся характеристики объекта (например, он станет более неприятным или неинтересным)»<sup>39</sup>.

Дж. Хайдта выделяет ряд причин, по которым «моральное сознание не может являться единственным предметом психологии морали, а моральные суждения быть адекватными индикаторами развития индивидуального

<sup>39</sup> Заикин В.А. Моральное функционирование: социально-психологический подход. Социально-интуитивистская теория Дж. Хайдта // Национальный психологический журнал. 2017. №1(25). С. 32—38.

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> Haidt, J., & Graham, J.. Mapping Moral Domain// Journal of Personality and Social Psychology 2011. V.101. № 2. P. 366-385.

морального сознания. Во-первых, в соответствии с принципом единства эмоциональной и когнитивной сфер, суждения всегда зависят от мотивации и эмоциональных процессов, без которых становятся просто невозможными. Вовторых, суждения часто возникают после совершенной оценки и почти никогда не предшествуют ей. В-третьих, моральные действия больше согласуются с моральными эмоциями, чем с моральными рассуждениями (Haidt, 2007)»<sup>40</sup>.

Моральная сфера довольно обширная. Ее нельзя измерить только инвентаризацией ценностей. Чтобы восполнить потребность для надежного и теоретически обоснованного измерения всего спектра моральных проблем Дж. Хайдт, Дж. Грехем и другие сторонники этой теории разработали анкету (опросник) моральных оснований (Moral Foundations Questionnaire (MFQ)). Авторами были выделены пять оснований: вред /забота; справедливость /взаимность, обоюдность; лояльность в группе; авторитет/уважение; чистота/святость.

Многочисленные исследования показали надежность и действенность предложенного инструмента для измерения широкого диапазона моральных убеждений.

«Первые два моральных основания (забота и справедливость) преимущественно сосредоточены вокруг индивидуальных отношений человека к человеку, так что их объединяют под названием индивидуализирующих моральных оснований, или «этики автономии».

Три последних моральных основания в основном касаются отношений между человеком и его сообществом, способствуя сплочению людей вокруг лидера, общих ценностей и святынь, а потому их называют сплачивающими моральными основаниями, или «этикой сообщества»<sup>41</sup>.

Авторы статьи «Диагностика моральных оснований: апробация русскоязычной версии опросника MFQ» О. Сычев, И Протасова и К. Белоусов

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> Там же

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> Белоусов К.И., Зелянская Н.Л., Сычев О.А., Власов М.С. Представления об аморальном в свете теории моральных оснований: социально-психологическое и лингвокогнитивное исследование// Вестник Томского государственного университета. 2020. № 456. С. 16–27.

полагают, что несмотря «... на умеренную надежность шкал, методика может оказаться полезной для исследования моральных основ социальных стереотипов и политических убеждений в русскоязычных выборках, а также для разработки отечественных методик диагностики моральной сферы<sup>42</sup>.

Авторы отмечают, что данная разработка расширила теоретические представления о структуре морали, стала толчком для некоторых эмпирических исследований. Но в отечественных исследованиях ее использование было затруднено в связи с отсутствием соответствующего инструментария, поэтому исследователи разработали русскоязычную версию опросника моральных оснований, которую печатали в Российском психологическом журнале в 2018 году.

Русская версия выглядит следующим образом.

Часть 1. Когда Вы оцениваете чей-то поступок и решаете правильный он или нет, насколько важны для Вас следующие соображения?

Варианты ответов: Абсолютно не важно; Скорее не важно; Отчасти важно; Скорее важно; Очень важно; Крайне важно

Предложенные суждения: Испытал ли кто-нибудь от этого поступка душевные страдания; Отнеслись ли при этом к кому-нибудь необъективно; Проявилась ли в этом поступке любовь к своей стране; Было ли продемонстрировано неуважение к власти; Нарушались ли при этом нормы морали и приличия; Хорошо ли этот человек знает математику; Была ли проявлена забота о слабых и беззащитных; Был ли этот поступок несправедливым; Предал ли кто-то свой коллектив; Соблюдались ли обычаи и традиции; Было ли в этом поступке что-то отвратительное; Была ли проявлена жестокость; Были ли ущемлены чьи-либо права; Было ли проявлено отсутствие преданности; Привел ли этот поступок к хаосу или беспорядку; Был ли этот поступок богоугодным.

67

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> Сычев О. А., Протасова И. Н., Белоусов К. И. Диагностика моральных оснований: апробация русскоязычной версии опросника MFQ // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15. № 3. С. 88–115.

Часть 2. Пожалуйста, прочтите следующие предложения и ответьте, насколько Вы с ними согласны или не согласны

Варианты ответов: Абсолютно не согласен; Не согласен; Скорее не согласен; Скорее согласен; Согласен; Абсолютно согласен.

Представленные суждения: Сострадание - самая важная добродетель; В законах важнее всего - гарантия, что с каждым будут поступать справедливо; Я горжусь историей своей страны; Уважение к власти и к авторитету — это то, чему должны учиться все дети; Люди не должны совершать отвратительные поступки, даже если они никому не приносят вреда; Лучше делать добро, чем зло; Один из худших поступков - обидеть беззащитное животное; Справедливость - основное, что необходимо для общества; Люди должны быть преданы своим близким, даже если те совершили что-то плохое; Мужчины и женщины играют разные роли в обществе; Я бы назвал некоторые поступки неправильными, потому что они противоестественны; Нельзя найти оправдание убийству человека; Я думаю, неправильно, что богатые дети наследуют много денег, в то время как бедные не наследуют ничего; Быть частью команды важнее самовыражения; Если бы я был солдатом и не согласился с приказами моего командира, я бы все равно им подчинился, потому что это мой долг; Нравственная чистота - важная и ценная добродетель»<sup>43</sup>.

Конечно, анализ этого опросника требует помощи психологов, но очень многие педагогические исследования трудно представить без использования достижений в области психологии.

Приведенные выше примеры зарубежных исследований не являются образцами для подражания. Главная цель знакомств с достижениями науки других стран – это развитие отечественной науки и практики.

# Систематизация методов исследования, исходя из их роли и значения для теории и практики воспитания

-

<sup>43</sup> https://moralfoundations.org/questionnaires/

В настоящее время перед теорией воспитания стоит непростая задача, выявить результативные исследовательские методы для изучения проблем современной теории и практики воспитания. Систематизировать и дать характеристику существующих исследовательских методов для изучения проблем воспитания; определить условия их эффективного применения, трансформации для потребностей теории и практики воспитания.

Несомненно, разработка вопросов теории воспитания предполагает четкую организацию исследовательской деятельности, где ключевую роль играет переосмысление и адекватное использование исследовательских методов, которые часто берутся из смежных наук (психологии, социологии, физиологии, культурологии и пр.). В настоящее время отсутствует фундаментальная научная оценка существующих исследовательских методов с позиций теории воспитания; целостно не осмыслена, и не оценена эффективность их использования в практической работе.

Общеизвестно, что методы педагогического исследования — это способы (приемы, операции) изучения педагогических явлений, получения новой информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий.

С целью систематизации методов исследования в воспитании был проведен масштабный опрос «Методы исследования в сфере воспитания», котором приняло участие 672 человека, из них ученые исследователи (доктора и кандидаты педагогических наук) 79 человек; и педагоги, связанные с воспитанием детей и молодежи (учителя школ, педагоги дополнительного образования) 593 человека. Анализируя поступившую информацию постараемся показать, как ответило большинство респондентов и какими были ответы ученых.

Анкета состоит из трех основных блоков вопросов, ориентированных на получение информации о теоретических основаниях в определении методов

исследования в сфере воспитания, анализе опыта применения данных методов и профессиональных затруднений в их отборе.

Участник опроса работают со следующими категориями воспитанников, перечислим по приоритету: школьники — более 450 ответов; со всеми — чуть более 50 ответов; педагоги общеобразовательных организаций — 48 ответов; студенческая молодежь — 42 ответа.

Незначительное число ответов касалось следующих категорий: педагоги организаций дополнительного образования; профессорско-преподавательский состав ВУЗов.

Блок № 1. Методы исследования в теории воспитания

Вопрос первый. Какая научная школа определяет методологическую платформу Вашей профессиональной деятельности в сфере воспитания (открытый).

Среди ученых больше всего ответов, о системном построении процесса воспитания на основе идей школы Л.И.Новиковой, идей В.А.Караковского, А.В.Мудрика, Н.Л.Селивановой. Идеи коллективного воспитания, коллектив как И.П.Иванов, А.С. Макаренко, Л.И.Новикова, воспитания Сухомлинский. В целом очень большое разнообразие ответов: Ю.С.Мануйлов средовой подход в воспитании; школа А.А. Бодалева; школа В.В. Краевского, Е.В. Бережновой; школа И.В. Роберт; деятельностный подход А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна; научная школа А.В. Мудрика социализация и воспитание; «Школа радости» - гуманная педагогика Шалва Амонашвиили и другое. Многим педагогам сложно было выделить научную школу, они писали значимые работы ученых в сфере воспитания. Ответы на данный вопрос позволяют сделать вывод что для современных исследователей теоретиков и практиков в сфере воспитания важно осознать для себя на каких теоретических основах они работают, что является для них основополагающими исходными идеями, важными позициями.

Второй вопрос в открытой форме «Воспитание для Вас – это...». Наиболее частый ответ: «Воспитание - управление процессом развития личности путем

создания определенных условий» (более 20 ответов из группы ученых). Обобщая остальные ответы, воспитание определяется как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил, и норм поведения.

У педагогов (ответило 263 респондента). Воспитание понимается как процесс (128 человек) - процесс целенаправленного, систематического формирования личности, в целях подготовки ее к активному участию в обществе. И другие формулировки, рассматривающие воспитание как процесс направленный на развитие личности, ее обучение и защиту.

Воспитание понимается как взаимодействие -85 человек. Воспитание — это взаимодействие с учащимися с целью формирования нравственных качеств; взаимодействие взрослого и ребёнка, в процессе которого передаются нормы поведения, жизненный опыт; взаимодействие с ребенком с целью развития его личности.

Воспитание – управление (30 человек), управление развитием личности школьника.

Воспитание — деятельность (20 человек) направленная на развитие личности, по созданию условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных духовно нравственных ценностей и принятых в обществе правил, и норм поведения в интересах человека, семьи общества и государства; совместная деятельность педагога и воспитанников.

Анализируя предложенные ответы можно сделать вывод о широком понимании процесса воспитания, важно, что многие видят его как процесс взаимодействия с воспитанниками, наполненный общими ценностями и смыслами, общими целями совместной деятельности.

Вопрос третий (полуоткрытый), респондентам предлагалось выбрать из предложенного списка. Укажите методы, которые Вы определяете в качестве фундаментальных.

Варианты ответа: наблюдение; эксперимент; абстрагирование; моделирование; анализ; синтез; систематизация; другое (напишите, что именно).

По всем ответам, ответы распределились следующим образом, в процентном соотношении по ответам респондентов: наблюдение -83,63%; анализ -80,21%; систематизация -66,37%; моделирование -48,5%; синтез -38,84%; эксперимент -30,21%.

В группе ученых ответы очень похожи, на первое место выходят: наблюдение, моделирование, анализ, синтез, систематизация.

Отмечается, что согласно ст.20 ФЗ-273 эксперимент проводится только по распоряжению Правительства. Поэтому в анкете следовало бы добавить опытно-экспериментальную работу в сфере воспитания.

Неточный вопрос, что понимать под фундаментальными методами? Это то что дает наиболее существенное знание или чаще используемые методы? Мы ориентировались на первый вариант ответа. Фундаментальные как наиболее существенные, имеющие первоочередное значение для изучения вопросов воспитания.

Было получено замечание, что в данном пункте анкеты скорее перечислены методы исследования процессов воспитания, но сами методы воспитания — это способы и стратегии деятельности воспитателя. Да действитель нашей задачей было выйти на систематизацию именно методов исследования процесса воспитания.

Были предложены дополнительно следующие методы: словесные методы, классификация, рефлексия, проектирование, теоретическое обобщение.

Вопрос четвертый полуоткрытый. Укажите методы, которые Вы определяете в качестве наиболее эффективных в практике организации эмпирических исследований в сфере воспитания. Респонентам предлагалась выбрать из следующих ответов: наблюдение; эксперимент; анализ продуктов деятельности; диагностические методы (анкетирование, опросы и др.); анализ опыта воспитательной деятельности; анализ документации, сравнение; другое (напишите, что именно).

Выделим ответы, которые выбрало 50 и более процентов респондентов: наблюдение – 68,75 %; диагностические методы (анкетирование, опросы и др.) – 64,43%; анализ опыта воспитательной деятельности – 57,89 %; анализ продуктов деятельности – 49,65%; эксперимент вышел на пятое место и набрал лишь 40 %.

В группе ученых ответы распределились следующим образом. На первом месте диагностические методы (анкетирование, опросы и др.) и анализ продуктов деятельности — указало более 50 человек; на втором анализ опыта воспитательной деятельности и наблюдение — указало 47 и 46 человек. Эксперимент указало почти 50 % респондентов, процент выше чем у педагогов. Анализ документации и сравнение, тоже встречается достаточно часто — 30 % респондентов.

В разделе другое, были предложены варианты ответов: проектирование (указано 2 раза); обучающий эксперимент на деятельностной основе; контентанализ; рефлексия (2 ответа); методы из арсенала психологии и социологии, (например: метод социометрии, семантический дифференциал).

В целом можно сделать вывод, что наиболее эффективными и часто используемыми методами исследования процесса воспитания считаются — диагностические методы (анкетирование, опросы и пр.), они также часто указываются в разделе другое. Действительно они преобладают в современных исследованиях.

Также среди эффективных будут наблюдение, анализ опыта воспитательной деятельности и анализ продуктов деятельности. К сожалению, последние два не достаточно проработаны в теории воспитания и требуют детального изучения и содержательного раскрытия.

Отдельный вопрос — это использование методов исследования из смежных наук (психологии, социологии и др.), которые также являются эффективными для изучения сферы воспитания.

Вопрос пятый. Какова, на Ваш взгляд, роль математических методов исследования в теории воспитания? Варианты ответа: нужны изучения количественных зависимостей между изучаемыми явлениями; сбора

статистической информации; повышают надежность выводов по итогам исследования; дают основания для теоретических обобщений; являются обязательным условием математического моделирования; крайне усложняют и затягивают исследовательский процесс; не являются определяющими в оформлении выводов по итогам исследования.

Ответы распределились следующим образом. Единственный ответ, который получил выше 50 % это – сбор статистической информации (64,29 %).

И еще три ответа получили достаточно большой процент:

Дают основания для теоретических обобщений – 42,26 %;

Повышают надежность выводов по итогам исследования – 38,99%

Изучение количественных зависимостей между изучаемыми явлениями — 37,2%;

Остальные ответы получили менее 20 %.

По группе ученых ситуация сложилась следующим образом. Ни один ответ не перешел границу в 50%. Наибольшее количество ответов заняло также сбор статистической информации (49,3 %). Близко к нему ответ, дают основания для теоретических обобщений (41,7 %). Далее, также как и в целом: повышают надежность выводов по итогам исследования (35,44) и изучение количественных зависимостей между изучаемыми явлениями (36,7).

У ученых достаточно большой процент получили ответы, которые в целом заняли низкие показатели, это: не являются определяющими в оформлении выводов по итогам исследования; крайне усложняют и затягивают исследовательский процесс; являются обязательным условием математического моделирования.

В целом можно сказать, что отношение к математическим методам исследования в теории воспитания достаточно осторожное. Многие отмечают, что они не являются определяющими в оформлении выводов по итогам исследования; крайне усложняют и затягивают исследовательский процесс. Нужны прежде всего для теоретических обобщений.

Вопрос шестой. Что, на Ваш взгляд, может служить критерием эффективности отбора методов исследования? Варианты ответов: системность в отборе методов исследования; доказательность результатов исследования; объективность выбора научного инструментария проведения исследования; ориентация на доказательство выдвинутой гипотезы; классическое сочетание теории и практики в процессе организации исследования; убедительность избранных инструментов в решении поставленных целей и задач; если методы исследования ориентированы на оценку качественных результатов воспитания (ценности, смыслы, отношения и др.); вариативность применения методов с ориентацией на развитие процесса воспитания.

Ответы распределились следующим образом: системность в отборе методов исследования — 55,06 %; доказательность результатов исследования — 47,92 %; объективность выбора научного инструментария проведения исследования — 47,47%; классическое сочетание теории и практики в процессе организации исследования — 35,71%; если методы исследования ориентированы на оценку качественных результатов воспитания (ценности, смыслы, отношения и др.) — 27,38%.

В группе ученых ситуация сложилась кардинально иначе. На первое место вышла позиция - Доказательность результатов исследования - 53,1 %. На второе место - Если методы исследования ориентированы на оценку качественных результатов воспитания (ценности, смыслы, отношения и др.) - 43,2 %. На третьем месте - Системность в отборе методов исследования – 40,5 %.

Позиции: объективность выбора научного инструментария проведения исследования; ориентация на доказательство выдвинутой гипотезы; классическое сочетание теории и практики в процессе организации убедительность избранных исследования; инструментов решении поставленных целей и задач – все вышли на единый процент – 27,8%. Вариативность чуть ниже.

В целом можно сделать вывод, что в настоящее время, одним из основных критериев эффективности отбора методов исследования считается их

ориентация на оценку качественных результатов воспитания (ценности, смыслы, отношения и др.). А значит приоритетными методами становятся качественные методы исследования, фиксирующие ценностно-смысловую сферу в развитии личности, сферу отношений и самосознания. Методы исследования в воспитании не могут быть нацелены на простую фиксацию и формализацию, должны ориентироваться на субъективный характер, быть сопряжены с жизнью ребенка. Они полагают, что при исследовании важно одновременно видеть и удерживать цель, процесс и результат, искать решение, которое не будет однозначно верным или сугубо техническим, а будет отражать суть, выходить на уровень ценностей и смыслов участников воспитательного процесса, их отношения, отражать различные точки зрения.

Блок № 2. Опыт применения методов исследования в сфере воспитания.

Вопрос первый (открытый). Продолжите предложение: «Основанием/основаниями для отбора методов воспитания считаю...». Было получено порядка 200 свободных открытых высказываний.

На первое место вышли ответы, которые отмечают, что основанием для отбора методов исследования является сам ребенок, дети с которыми проходит процесс воспитания (более 40 ответов). Примеры: возраст и возрастные особенности детей, их социо-культурные особенности, индивидуальные способности и возможности, индивидуальные и личностные особенности воспитанников, их отношение к миру и другим людям и пр.

На втором месте актуальность и соответствие методов реальному современному обществу, запросу общества, социо-культурным условиям современности.

На третьем месте, основанием для отбора методов выделяют различные теоретические подходы: системный, культурологический, личностный, деятельностный, полисубъектный (диалогический), аксиологический, антропологический, этнопедагогический.

Много ответов уделено способности педагога к рефлексии и анализу, здесь выделены следующие позиции: анализ; анализ коллектива школьников; анализ

конкретной психолого-педагогической ситуации; анализ поставленной цели и задач; анализ результатов своей деятельности, с учётом проб и ошибок.

Отдельно основой для выбора методов воспитания рассматривается характер взаимодействия педагогов и учащихся, в процессе которого происходят изменения в уровне развития качеств личности воспитанников, их взаимоотношения (10 ответов).

Конкретная ситуация, которая определяет процесс воспитания и характер взаимодействия с воспитанниками (9 ответов).

Представим целостный, развернутый ответ на данный вопрос, одного из участников. «В первую очередь должно быть учтено следующие: 1. Цели и задачи воспитания. Цель не только оправдывает методы, но и определяет их. Какова цель, такими должны быть и методы ее достижения. 2. Содержание воспитания. Надо иметь в виду, что одни и те же задачи могут быть наполнены различным смыслом. Очень важно поэтому правильно увязать методы не с содержанием вообще, а с конкретным смыслом. Поскольку содержательная характеристика методов очень важна, она также учитывается классификации. 3. Возрастные особенности воспитанников. Одни и те же задачи решаются различными методами в зависимости от возраста воспитанников. Возраст – это не просто число прожитых лет. За ним приобретенный социальный опыт, уровень развития психологических и нравственных качеств. Формировать чувство ответственности нужно в любом школьном возрасте, но методы меняться. Те, которые воспитания должны подходят первокласснику, снисходительно воспринимаются в третьем и отвергаются в пятом классе».

По второй группе, ученых ответы распределились следующим образом. На первом месте основанием для отбора методов воспитания респонденты считают конкретную ситуацию: конкретные воспитательные задачи и условия их решения, жизненная ситуация, конкретная ситуация взаимодействия с детьми (25 ответов).

Отмечают, что основанием являются цели и задачи, замысел, рациональный выбор методов в зависимости от целей и задач исследования (15

респондентов). Еще ответы, основанием для выбора методов воспитания является: адекватность методов, адекватность целям и задачам воспитания, их обоснованность, адекватность научную решению определенных задач воспитания респондентов); гуманистическая платформа педагога, гуманистическая платформа в образовании, гуманистическая направленность методов воспитания (9 респондентов); их эффективность, результативность (8 респондентов); индивидуальные особенности школьников, возраст, особенности личной истории ребенка (из наблюдений и опроса), его реакции на взаимодействие (7 респондентов); ориентация на результат, ориентированность методов на оценку качественных результатов воспитания (5 респондентов).

В целом следует отметить, что большинство ответов основанием для выбора методов воспитания считают не выученные формы и методы, не разработанные сценарии, а реальную действительность ребенка (его индивидуальные особенности и интересы), реальный процесс взаимодействия и задачи которые в нем возникают. Это свидетельствует о том, что воспитание в настоящее время все больше начинает работать по процессу, от реальной ситуации, а не от заранее определенных и регламентированных государством идеалов. Основание для отбора методов воспитания, является ориентация на особенности детей, коллектива, среды и гуманистические ценности.

Вопрос второй. Укажите, какие методы исследования позволят дать количественную оценку результата воспитания? Варианты ответа: сбор статистической информации; ранжирование; регистрация; шкалирование; квалиметрия.

Ответы распределились следующим образом: сбор статистической информации -81,85 %; шкалирование -36,61 %; ранжирование -35,57 %; остальные набрали менее 20 %.

В группе ученых на первое место вышли сбор статистической информации и шкалирование.

Вопрос третий. Какие методы исследования, на Ваш взгляд, позволят дать качественную оценку результата воспитания? Варианты ответа: систематизация;

классификация; контент-анализ; анализ продуктов деятельности (рисунков, фотографий, творческих работ, видео и др.); герменевтический метод; метод экспертных оценок; метод включенного наблюдения; анализ педагогических ситуаций; метод дневниковых наблюдений.

По результатам опроса явно лидируют 4 позиции: анализ педагогических ситуаций — 56,99 %; анализ продуктов деятельности — 55,21 %; систематизация — 50%; метод включенного наблюдения — 45,24 %.

Действительно данные методы чаще всего встречаются в диссертационных исследованиях в области воспитания.

Вопрос четвертый. Какие методы из разных научных дисциплин Вы используете в исследованиях в сфере воспитания? Варианты ответа: метод стандартизированного интервью; контент-анализ; фокус-группа; герменевтический метод; метод математической статистики; метод лонгитюдного исследования; интроспекция.

По результатам опроса лидирует четыре позиции: метод стандартизированного интервью -44,35 %; контент-анализ -43,45 %; метод математической статистики -43,01%; фокус-группа -30,36%.

Остальные методы заняли менее 15 %, что говорит о низкой степени их использования.

Вопрос пятый. Используете ли Вы в исследованиях в сфере воспитания методы моделирования, проектирования, прогнозирования, экспертизы.

Ответ да -76,79 %. Ответ нет -23,21 %.

Вопрос шестой (открытый). Приведите конкретный пример темы исследования, в которой Вы использовали методы моделирования, прогнозирования, проектирования, экспертизы? К сожалению, часто ответы касались процесса моделирования, прогнозирования, проектирования и экспертизы в процессе воспитания, во взаимодействии с детьми. И не относились к организации процесса исследования в сфере воспитания.

Наиболее частый вариант, более 30 ответов это моделирование образовательных, воспитательных ситуаций, в том числе при организации

исследования. Примеры: моделирование различных ситуаций, способов их разрешения; моделирование проблемной ситуации; работа с определённой ситуацией в процессе обучения; создание проблемной ситуации на уроке и вне учебной деятельности; разбор с детьми педагогических ситуаций; моделирование условий помощи ребенку в преодолении трудной жизненной ситуации; моделирование различных критических ситуаций и анализ поведения детей в них; при составлении и анализе индивидуальной профилактической работы с ребенком попавшим в трудную жизненную ситуацию; моделирование со-бытийной детско-взрослой общности

Второй, частоте встречаемости ответ касается характера взаимодействия педагога с воспитанниками и системы отношений между ними (25 ответов), анализ и понимание результатов такого взаимодействия, получаемых результатов. Варианты ответов: работа с ситуацией моделирования детского сообщества; моделирование условий взаимодействия школьников над социальным проектом; создание команды социального проекта; использование методов проектирования для активизации инновационного потенциала группы и формирования команды социального проекта; межличностные отношения в классе; поведенческие отношения сверстников, желание поступать также по отношению к другим как к себе; ведение дисциплинарной ответственности и анализ результатов; работа с лидером; формирование классного коллектива; развитие коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста средствами внеурочной деятельности.

Методы моделирования, прогнозирования, проектирования, экспертизы реализуемые при составлении анкет, опросников (15 человек). Моделирование условий для адаптации ребенка и понимание эффективности данных условий (10 ответов). Темы: создание условий для комфортного самочувствия ребёнка в период адаптации в детском саду; адаптация детей с ОВЗ в инклюзивном образовании и пр. Проектная и исследовательская работа со школьниками, ее результаты (10 ответов). Моделирование и проектирование при подготовке конкретных воспитательных дел (День самоуправления, Сбор, День памяти), при

организации работы с отдельными категориями школьников (работа с самоуправлением, проектная деятельность РДШ).

Анализируя все ответы, можно сделать ряд обобщающих выводов.

Первый. Педагогическое моделирование, проектирование, прогнозирование, педагогическая экспертиза могут стать одним методологических подходов организации И исследовании процесса В воспитания.

Второй. Методы моделирования, прогнозирования, проектирования, экспертизы все вместе не встречаются и не должны (не могут) встречаться обязательно в одном исследовании.

Третий. В современных исследованиях в области воспитания важно проектирования. воспитательный потенциал социального Приметы «Социальные проблемы объект тем: как прогнозирования, проектирования и моделирования»; «Формирование и развитие воспитывающей образовательной среды»; «Современное искусство как содержательная основа духовно-нравственного воспитания учащихся общеобразовательной школы»; системы «Моделирование воспитательной профилактики как условия асоциальных проявлений в школьной среде». Много тем связано с изучением влияния Интернета на: поведение подростков; на гражданское или духовнонравственное воспитание подростков; на самостоятельность и активность школьников; на коммуникативные навыки, их развитие и пр.

Четвертый. Метод экспертизы, самоэкспертизы должен стать основой работы образовательной организации, по выявлению воспитывающего потенциала образовательной организации; проблемных зон организации процесса воспитания; по прогнозированию и анализу результатов воспитания. Метод гуманитарной экспертизы предполагает анализ гуманитарного потенциала процесса воспитания и его результатов.

Пятый. Далеко не всегда статистические методы прогнозирования применяют самостоятельно. Можно включать их в виде отдельных элементов в комплексные методики исследования, предусматривающие сочетание

статистических методов с другими методами прогнозирования, например с экспертными оценками. Такой комплексный подход к прогнозированию представляется наиболее плодотворным.

Шестой. Метод моделирование очень часть встречается в диссертациях по педагогике, модели практически во всех диссертациях, прогнозирование практически вообще не используется, экспертиза и проектирование используются редко и локально, фрагментарно.

Вопрос седьмой (открытый). От чего, на Ваш взгляд, зависит выбор методов исследования в сфере воспитания. На данный вопрос ответили менее половины респондентов.

Самое большое количество ответов (около 100) – от цели и задач стоящих перед исследователем, от характера и специфики проблемы, от поставленной гипотезы исследования.

На втором месте личность исследователя: компетентность исследователя; индивидуальные особенности; от методологической позиции исследователя; от установки исследователя (а она, в свою очередь, от полученного образования); от научной и ценностной позиции субъекта исследования.

От объекта и предмета исследования, от феномена и явления, которое изучаем, его динамики и условий которые приводят к изменению, от темы исследования. От необходимости полноты и целесообразности изучения объектов и предметов исследования.

От изучаемых (воспитанников), их ценностных приоритетов, интересов, отношения к исследованию и пр. От ситуации в которой складывается исследование и которую удерживает исследователь. Такие ответы вновь показывают, что методы исследования в воспитании должны быть гибкими (мягкими), ориентироваться на субъективные факторы.

Вопрос восьмой (открытый). Опираясь на свой опыт исследований, определите основания классификации методов исследования в сфере воспитания в настоящее время. В основном ответила вторая группа, кандидаты и доктора

наук с личным опытом исследования. Среди педагогов, процент ответивших невысок, и они не совсем поняли, о чем данный вопрос.

При анализе оснований для классификации методов исследования в области воспитания важно опираться на существующие Б.Г. Ананьева, В.И. Загвязинского, В.И. Слободчикова, Н.М. Борытко. Несомненно, остаются теоретические, эмпирические статистические методы. Респонденты И указывают, ОТР теоретические больше основаны на количественных статистических методах, а должно происходить смещение к качественным методам исследования, которые отражают гуманистическую концепцию образования. Указывается что в настоящее время присутствует недостаточность исследования, происходит официальная арсенала методов недооценка качественных методов исследования, и сложность обработки и предоставления результатов при использовании последних (как для самого исследователя, так и недоверие к ним членов диссертационного совета).

Отмечается что могут одновременно использоваться методы эмпирических исследований, методы организации исследования, методы статистической обработки данных, методы интерпретации полученных данных.

Около 10 респондентов написали, что данный вопрос, заслуживает самостоятельного исследования. «Традиционное разделение методов на теоретические, эмпирические и методы математической (статистической) обработки эмпирических данных не вполне учитывает специфику исследований в сфере воспитания. Для определения оснований классификации методов исследования в сфере воспитания необходимо специальное исследование». Важным является изучение каждого метода исследования, особенно в настоящее время, когда, с одной стороны, получила дальнейшее развитие педагогическая наука, а с другой — увеличился массив информационных источников, активно используется междисциплинарный подход к выбору методов исследования.

Среди конкретных предложений, выделены следующие основания классификации методов исследования в сфере воспитания, выделяют следующие:

- в соответствии с ключевыми теориями и концепциями педагогики и смежных наук: психоаналитические, НЛП, гуманистические, социально-психологические, герменевтические и др.
- от цели и от решаемых задач, ориентироваться на задачи которые стоят перед исследователем. Например, основанием для классификации методов исследования служит необходимость получения теоретических или практических выводов, т.е. методы для теоретического или эмпирического исследования могут быть разными;
- от характера исследования: количество участников, учёт возрастных и индивидуальных особенностей личности, длительность, глубина и комплексность исследования;
- способу применения методов: ПО познания ПО логике (непосредственного опосредованного познания); по способу сбора И (собственно информации, ПО особенностям использования методы, диагностические методики, методические приемы);
- специфика результата воспитания, на который ориентировано исследование: формирование, коррекция, мотивация личности, приобретение положительного опыта и др. (в том числе, по характеристике формируемых личностных качеств воспитанника); способ фиксации результатов, качественные и количественные результаты; результаты (процессуальные и продуктивные);
- по организации процесса воспитания; по форме участия воспитателя и ребенка, по характеру их деятельности, по характеру взаимодействия (пассивные, активные, интерактивные); по способу выбора варианта действий испытуемых в ходе исследования;
- позиция исследователя, степень видимой включенности исследователя в процесс;
- содержание воспитательной деятельности; содержание объектов исследования; например, области общественных отношений, проектные и исследовательские.

В целом можно сделать вывод, что оснований для классификации методов исследования в области воспитания может быть достаточно много. Важно на что нацелено исследование, какие результаты исследователь ожидает получить и как он их сможет зафиксировать. Несомненно, необходимо большое внимание уделить качественным методам исследования, проработать их содержание и формы. Данные вопросы требуют теоретического осмысления и дальнейшего изучения.

При описании результатов исследования недостаточно представить только номенклатуру методов. Необходимо обосновать выбор методов, способы их сочетания на каждом этапе поиска, а также обосновать систему методов и приемов, методику как часть общей системы исследования. В конечном счете научный подход заключается в обосновании методов исследовании их системном видении для получения достоверного результата. Просчеты на этапе выбора методов исследования часто приводят к ошибочным результатам, неверным выводам.

Блок № 3. Анализ профессиональных затруднений в отборе методов исследования в сфере воспитания

Вопрос первый (открытый). Какие сложности и затруднения при выборе методов исследования в сфере воспитания Вы испытываете?

Ответы педагогов школ и ответы второй группы (ученых) сильно разнятся. Представим их отдельно. В ответах педагогов много пропусков на данный вопрос, или ответов нет, не провожу исследований, затрудняюсь ответить и пр.

Из ответов, более 50 респондентов отметили трудность выбор метода исследования. Варианты ответов: большой выбор методов исследования, сложно выбрать; сложно найти оптимальный (эффективный) метод для конкретной ситуации; понять какие именно методы лучше всего подходят к конкретному исследованию; неразличением методологических подходов в теоретической и практической педагогической деятельности; «Сложности возникают в отборе методов исследования детей с ОВЗ (умственной отсталостью), тяжёлыми множественными нарушениями развития».

Далее сразу несколько позиций:

- отсутствие времени на проведение исследования, загруженность;
- сомнение о правильности и обоснованности применения, целесообразности и эффективности метода;
- правильное постановка цели, системное определение изучаемой проблемы и установление причин, понимание как применять метод именно в своей деятельности, относительно своих целей;
- недостаток необходимых знаний, нехватка теоретических материалов, не готовность выйти на самостоятельное исследование, отсутствие методических пособий и инструкций по организации исследовательской деятельности учителя;
  - отказ ребенка или родителя в участии;
- субъективность оценки результатов, сложность в выделении объективных выводов исследования.

Многие педагоги справедливо отмечают о сложности исследования в области воспитания, связанной с его быстрой динамикой предсказуемостью, множеством факторов, влияющих на изучаемый процесс или явление. Из ответов: характерная черта педагогических процессов – это неоднозначность их протекания; педагогические процессы характерны своей неповторимостью. Вот почему «чистый» эксперимент в педагогике невозможен, как бы тщательно он ни был подготовлен и проведен; характерная черта воспитательных процессов — неоднозначность их протекания. Результаты обучения, образования, воспитания, развития зависят от одновременного воздействия очень многих причин; неоднозначный характер воспитательных процессов ограничивает возможности применения методов исследования, вынуждает прибегать к различным ухищрениям для извлечения правдивой информации; в воспитании нет стандарта, к которому должны подвести воспитанника. Воспитание обращено к целостной личности человека и может оцениваться лишь в логике качественных изменений (отдельные свойства личности не могут дать полную картину). Увидеть результат можно, только

наблюдая воспитанника достаточно долгое время, чтобы понимать изменения, которые произошли.

Из ответов ученых.

Конечно кандидаты и доктора наук тоже отмечают многогранность воспитательного процесса, сложность достоверного его изучения, сложность интерпретации результатов в условиях влияния множества факторов. Варианты ответа: «С одной стороны, воспитание — это педагогическая деятельность. Значит, есть необходимость исследовать, например, профессионализм педагога. С другой стороны, результат воспитания — ребёнок, воспитуемый, человек, находящийся в процессе развития и результат связан с индивидуальной динамикой»; «Сложность исследования в условиях влияния множества факторов, например, при организации совместного обучения детей с ОВЗ и здоровых детей».

Выход современных исследований в области воспитания на междисциплинарный уровень; сложность в чётком разделении психологических методов исследования и педагогических; малая адаптированность в педагогике психологических и социологических методов исследования.

Сложность выбрать адекватные статистические методы исследования: недостаточное владение имеющимся цифровым инструментарием, который позволяет применять традиционные методы исследования в новых форматах; трудности в получении достоверной информации количественного характера; адаптация количественных методов исследования к конкретной теме, конкретизация; использование методов математической статистики для анализа результатов воспитания.

Активное введение в педагогические исследования по воспитанию качественных методов исследования, когда важно удержать баланс между удобными, но малореалистичными, количественными методами, и трудоёмкими, с неоднозначными результатами, качественными методами. Определиться с планом наблюдения и порядком интерпретации его результатов. Определить технологию описания способов обработки качественных методов исследования.

Недостаточность арсенала, официальная недооценка качественных методов исследования, сложность обработки результатов использования последних для исследователя.

Сложности возникают не при выборе методов исследования, а при выборе конкретных диагностических методик. Не все они валидны (речь идёт, в числе прочего, и о концептуальной валидности). Крайне мало высококачественных методик, позволяющих использовать способы количественной обработки эмпирических данных. Заимствованные ("переводные") методики далеко не принципу культуросообразности. Процесс применения всегда отвечают герменевтических методов (интерпретация И др.) в педагогическом исследовании не описан алгоритмически (во всяком случае, мне не удалось обнаружить таких описаний).

Также отмечены отдельные трудности, такие как: затруднение в определении степени эффективности и убедительности метода; неготовность системы образования быть открытой для исследований; не изученность особенностей современного ребенка и его родителей; отсутствие ресурсов на проведение исследований (нехватка различных ресурсов - временных, кадровых, технических); подбор адекватных методов исследования при диагностике уровней сформированности определенных качеств или ценностей; мало стандартизированных валидных методик; границы моей и коллег компетенции; не все методы понятны; затруднения в путанице методов, способов, приемов, форм, средств.

Полученные результаты позволили нам сформулировать ряд значимых выводов о тенденциях развития методологии воспитания на современном этапе:

- традиционное разделение методов на теоретические, эмпирические и методы математической (статистической) обработки эмпирических данных не вполне учитывает специфику современных исследований в сфере воспитания;
- в настоящее время, когда, с одной стороны, получила дальнейшее развитие педагогическая наука, а с другой увеличился массив

информационных источников, есть реальная возможность расширить использования в педагогике методов из других сфер научного знания;

- выбор методов исследования в сфере воспитания должен соответствовать: ключевым теориям и концепциям педагогики и смежных наук (психоаналитическим, НЛП, гуманистическим, социально-психологическим, герменевтическим и др.); способам организации исследовательского процесса: по способу познания (непосредственного и опосредованного познания); по способу сбора информации, по особенностям использования (собственно методы, диагностические методики, методические приемы);
- методы исследования выбираются в соответствии со спецификой анализа результата воспитания, на который ориентировано исследование: формирование, коррекция, мотивация личности, приобретение положительного опыта и др. (в том числе, по характеристике формируемых личностных качеств воспитанника); способ фиксации результатов, качественные и количественные результаты; результаты (процессуальные и продуктивные)»; «в соответствии с позицией исследователя (специфика и степень видимой включенности исследователя в процесс) и др.

Следует так же отметить. В рамках проведенного исследования было предложено много разных оснований для классификации методов исследования в сфере воспитания. Главное в проведенном исследовании — сделан шаг, позволяющий выйти в процессе поиска ответов на вопросы о методах исследования на новый качественный уровень, что позволяет направить усилия педагогической науки на формирование новых горизонтов развития методологии воспитания.

## Мотивы воспитательной деятельности современного педагога и методы их исследования

П.В. Степанов

Мотивация – чаще всего под этим словом подразумевают внутреннее побуждение человека к совершению той или иной деятельности, осуществлению того или иного поведения. К сожалению, очень часто с мотивацией путают другое слово – мотивирование (особенно это характерно для книг по менеджменту), что не совсем верно. Мотивирование – это тоже побуждение, но побуждение внешнее, побуждение со стороны, это попытка побудить другого человека к какой-либо деятельности. А осуществляется это мотивирование как раз через обращение к его мотивационной сфере. Другими словами, мотивация – это то, что с вами происходит, а мотивирование – это то, что с вами делают. Есть еще одно слово, которое будет нас интересовать – мотив. Мотив – это то, что побуждает к деятельности, то есть собственно побудитель. Наиболее обстоятельно проблема мотивов как побудителей деятельности исследована в работах А.Н. Леонтьева и его последователей. В их трактовке мотив – это материальный или идеальный предмет, способный удовлетворить ту или иную потребность человека и в связи с этим обладающий свойством «побуждать и направлять его деятельность» 44. Субъективно мотив выступает «в форме переживания желания, хотения, стремления к цели»<sup>45</sup>.

Какие же мотивы движут педагогом, занимающимся воспитанием детей? Как их исследовать? Какие методы при этом мы можем применить?

Начнем с метода анализа. Проведенный нами анализ деятельности успешных в воспитании педагогов (В. Н. Сорокой-Росинского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, В. А. Караковского, а также нескольких десятков педагогов современных российских школ) свидетельствует о том, что главным мотивом их деятельности было личностное развитие их воспитанников. Именно

<sup>&</sup>lt;sup>44</sup> Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. С. 190

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> Там же С. 204

ради этого они и работали с детьми, именно этого хотели, именно это особое устремление к цели было заметно в их действиях. Это видно из их воспоминаний, из их описаний собственной работы, из свидетельств их коллег. Данный мотив вполне осознавался педагогами, и, хотя он облекался ими в самые разные формулировки их профессиональных целей, он все же оставался одним и тем же. Личностное развитие ребенка — вот что побуждало их профессиональную деятельность.

Означает ли это, что мы можем автоматически считать этот мотив главным и единственным мотивом воспитательной деятельности? Даже поверхностное наблюдение за деятельностью педагогов наводит скорее на отрицательный ответ. Работа педагога, в том числе и та, которую принято называть воспитательной, может побуждаться самыми разными мотивами. Педагог может работать ради зарплаты, ради карьеры, ради похвалы директора, ради уважения коллег, ради профессиональной самореализации и т.д., и т.п. Любой из них может занять главенствующее положение в иерархии мотивов его работы с детьми. Поэтому перед нами встала задача выяснить, насколько распространенным среди педагогов является такой мотив их деятельности как личностное развитие детей и какую роль здесь играют другие названные нами мотивы.

Для решения этой задачи были использованы несколько взаимодополняющих методов.

Сначала мы использовали метод письменного опроса. Группе педагогов (28 человек), записавшихся на курсы повышения квалификации по проблемам воспитания в Московский институт открытого образования в 2011-2012 гг., было предложено время от времени делать заметки в блокноте, названном нами «Рефлексивным блокнотом». В нем до начала занятий педагогам предлагалось фиксировать свои размышления относительно различных проблем воспитания, среди которых была и проблема мотивов их собственной работы с детьми. В большинстве (более 80 %) таких записей в качестве мотива своей деятельности

педагоги в том или ином виде называли именно личностное развитие воспитанников:

- «ради развития в детях тех качеств, которые помогли бы им реализоваться в жизни»,
- «помочь детям стать достойными членами общества»,
- «помочь им воспитать в самих себе личность»,
- «побудить детей быть нравственными людьми»,
- «хочется передать доброе детям»,
- «хочется видеть рядом с собой воспитанных детей, умеющих творчески мыслить»,
- «мне не все равно, кем они вырастут» и т.п.

Затем ДЛЯ проверки полученных результатов прибегли МЫ использованию другого метода. Необходимость в этом была обусловлена существующей опасностью осознанной или неосознанной подмены педагогами подлинного мотива своей профессиональной деятельности ее мотивировкой, о которой писал А. Н. Леонтьев<sup>46</sup>. Поэтому мы и обратились к другому способу подтверждения наших наблюдений. Поскольку истинные мотивы дают о себе знать через «эмоциональные «метки» событий», мы постарались узнать о подлинных мотивах работы педагогов, задавая им вопросы не о самих мотивах, а об эмоциях. На сей раз мы использовали неформализованное групповое интервью ирование. На протяжении четырех лет (с 2012 по 2016 гг.) во время семинаров по проблемам воспитания, проводимых нами в Калининграде, Москве, Московской области, Санкт-Петербурге, Калуге, Кирове, Твери, Челябинске, Якутске, Южно-Сахалинске, Петропавловске-Краснодаре, Камчатском, педагогам задавался один и тот же вопрос: «Что в вашей работе вызывает у вас позитивные эмоции, от чего вы получаете наибольшее удовольствие, что радует вас больше всего?» Ответы педагогов (всего было опрошено 80 человек) свидетельствовали об эмоциональной окраске все того же

-

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup> Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. С. 201

мотива их профессиональной деятельности — изменения в личностном развитии воспитанников. Наиболее часто встречающимися ответами оказались такие как:

- «когда я вижу, что мои ребята становятся лучше, добрее, отзывчивее»,
- «успех моих детей»,
- «когда в словах и поступках своих детей видишь отражение того, что ты для них делал»,
- «когда каждый день видишь своих детей и замечаешь, как они меняются, взрослеют»,
- «когда другие педагоги или родители замечают, что ты смог сделать для этих детей»,
- «когда у тебя получается то совместное дело, которое ты задумал и провел с детьми»,
- «когда, уже после окончания школы, выпускники заходят к тебе и говорят, что ты повлиял на их жизнь» и т.п.

В этих ответах мы можем увидеть то, в чем большинство опрашиваемых нами педагогов видит смысл своей работы. Они подтверждают, что главный, смыслообразующий мотив воспитательной деятельности – это развитие личности ребенка. Он не просто побуждает деятельность, но и придает ей личностный смысл – особенное субъективно переживаемое значение для того, кто эту деятельность осуществляет<sup>47</sup>. Отсутствие же такого мотива может воспитательной привести К имитации деятельности И снижению результативности работы с детьми. Невысокие воспитательные результаты организуемых педагогом дел, событий, мероприятий могут объясняться тем, что затевались они в первую очередь не ради личностного развития ребенка, а ради чего-то иного – например, выполнить спущенное сверху требование провести это мероприятие, обойти параллельный класс в негласном соревновании «ашек» и «бэшек», произвести хорошее впечатление на коллег или родителей. Таким образом, если главной побудительной силой действий педагога не становится

\_

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> Там же С.202

мотив развития личности ребенка, то и воспитательный потенциал таких действий не может быть в полной мере реализован.

Однако мотив развития личности ребенка, хоть и является главным мотивом воспитательной деятельности педагога, не является все же единственным. Немалое значение здесь могут иметь и другие мотивы. За ними стоят другие, непрофессиональные, но при этом не менее значимые для личности педагога потребности. Найдя предметы своего удовлетворения, эти потребности превращают их в мотивы. Но в структуре воспитательной деятельности педагога они занимают иное место – место мотивов-стимулов. Как отмечал А.Н. Леонтьев, такого рода мотивы выполняют функцию «дополнительной стимуляции деятельности» 48. А потому на них также стоит обратить внимание.

Рассмотрим эти потребности и мотивы, обратившись к известной их классификации, предложенной А. Маслоу<sup>49</sup>. В работе педагога, воспитывающего детей, могут находить свое удовлетворение самые разные перечисляемые А. Маслоу потребности. например, Здесь, педагог может удовлетворять потребности в безопасности и стабильности (ведь она позволяет ему иметь стабильный, а кое-где и неплохой заработок); потребности в принадлежности (ведь она позволяет ему чувствовать себя частью коллектива, членом профессионального цеха – отсутствие этого чувства иногда остро переживается педагогами, ушедшими на пенсию); в уважении и признании (ведь она позволяет ему чувствовать уважение со стороны родителей, любовь и благодарность детей, родителей); потребность в самоактуализации (ведь она позволяет ему реализовать здесь свой творческий, организаторский, лидерский потенциал). Таким образом, значимыми мотивами-стимулами воспитательной деятельности педагога становятся зарплата, чувство принадлежности к педколлективу, признание коллег, похвала начальства, уважение родителей, любовь детей.

Но эти мотивы отнюдь не равноценны в выполнении своей функции стимулирования воспитательной деятельности педагога. Для проверки этой

<sup>&</sup>lt;sup>48</sup> Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. С. 202

<sup>&</sup>lt;sup>49</sup> Маслоу, А. Мотивация и личность – СПб: Евразия, 1999

гипотезы, мы провели анкетирование 500 педагогов: классных руководителей, педагогов дополнительного образования и заместителей директоров по воспитательной работе, представляющих 22 региона России. Им было предложено проранжировать различные характеристики их работы, которые они считают значимыми для себя (перечень вошедших в опросник характеристик был составлен нами на основе ряда бесед с педагогами о хорошей с их точки зрения работе). Первую тройку в рейтинге педагогов заняли: «работа, которая приносит радость»; «работа, где я могу реализовать свой творческий потенциал» и «работа, в которой я вижу смысл». Это ценится педагогами немногим больше, чем «работа, которая приносит неплохой доход» (5 место в рейтинге), и намного больше, чем, например, «работа, где у меня был бы высокий статус» (8 место); «работа, где я могу сделать карьеру» (9 место) или «работа, не требующая от меня больших усилий» (10 место).

По сути, в заполняемой педагогами анкете был представлен (разумеется, неполный) перечень возможных предметов удовлетворения их потребностей, которые они могут найти в своей работе. Другими словами, там был представлен перечень возможных мотивов-стимулов их деятельности: радость, реализация своих способностей, осмысленность, доход, статус, карьера, ясность, простота работы и т.п. При этом из предложенного перечня были намеренно исключены такие характеристики их работы, которые указывали бы на их главный, смыслообразующий мотив.

Сделанные педагогами выборы говорят о том, что в иерархии их мотивовстимулов высокие места занимают мотивы, за которыми стоят потребности, названные А. Маслоу «метапотребностями»<sup>50</sup>. Он связывал их с самореализацией человека — непрерывным осуществлением им своих потенциальных возможностей, способностей, талантов, свершением своей миссии, призвания, судьбы. Деятельность, предпосылкой которой является потребность в самореализации, считает А. Маслоу, — это та деятельность,

-

<sup>&</sup>lt;sup>50</sup> Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.bookap.org/genpsy/maslou/gl4.shtm

которой люди «как бы посвящают себя», с которой «они себя идентифицируют», в которой они могут реализовать свои идеалы и ценности, от совершения которой «человек получает удовольствие», в которой «стирается разница между трудом и радостью, работой и игрой, а иногда и между «хочу» и «должен»». Такая деятельность, по мнению Маслоу, всегда носит творческий характер. Ее субъекту свойственны нешаблонность, избегание ярлыков, интерес к новому, поглощенность ситуацией «здесь и теперь».

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что самым важным мотивом-стимулом воспитательной деятельности педагога является мотив его самореализации. Этот вывод представляется нам особенно важным с практической точки зрения. Воспитательная деятельность педагога, судя по всему, слабо стимулируется предоставлением ему возможности заработать, сделать карьеру, получить высокий статус, упростить работу. Более сильным стимулирующим фактором является предоставление педагогу возможности самореализоваться в воспитательной деятельности: воплощая в работе с детьми свои ценности и идеалы, придумывая и реализуя здесь свои собственные методические идеи и находки, проявляя здесь свои творческие (актерские, художественные, поэтические и т.п.) способности, наконец, просто получая от работы удовольствие.

## Гуманитарная экспертиза как метод научного познания в педагогике

И.Д. Демакова, И.Н. Попова

Педагогика является одной из наиболее сложных сфер научноисследовательской деятельности. Это обусловлено трансцендентным характером ее предметной области. Человек, процессы его развития, воспитания, социализации, условия и факторы формирования его потребностей, интересов, личностных качеств и характеристик и многое другое, раскрывающее закономерности развития личности в социальной и культурной среде — это векторы, которые определяют специфику предмета педагогических исследований.

Изучать и анализировать все, что развивает социальную и культурную природу человека на разных этапах его становления как личности крайне непросто. Именно поэтому методологическая база педагогики как науки формировалась и продолжает свое формирование на междисциплинарной и поликультурной основе. Доказательством тому является объемный пласт исследований, раскрывающих логику этого процесса (А.Г. Асмолов, Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, В.В. Краевский, А.М. Новиков, В.Н. Ярская-Смирнова и др.).

На примере отечественной педагогики хорошо прослеживается процесс вхождения новых исследовательских методов в сферу научного педагогического знания. С именами Л.С. Выготского, А.С. Макаренко, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, С.С. Моложавого, В.А. Сухомлинского, И.П. Иванова, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, А.Г. Асмолова, М.М. Поташника, М.П. Щетинина и других ученых связана история формирования методологии научного познания в педагогике. Эти ученые доказали необходимость поиска и применения того или иного метода в педагогике.

Благодаря их работам в современных педагогических исследованиях абсолютно естественно воспринимаются такие методы, как критериальное наблюдение, эксперимент, тестирование, мониторинг, метод проектной деятельности, метод герменевтики, метод моделирования, анализа и управления системами и др. Необходимость применения данных методов в педагогических исследованиях была убедительно доказана временем, несмотря на то, что пришли они в педагогику из разных наук: философии, социологии, экономики, психологии, естественных наук и т.д. И сегодня мы с полной уверенностью говорим об этих методах как о педагогических методах исследования.

Настоящее время свидетельствует о все более частом использовании в педагогике метода гуманитарной экспертизы. С чем это связано? Почему ученые

начинают обращаться к данному методу в сфере педагогического знания? Что данный метод позволит доказать и чему сможет дать обоснование?

Эти вопросы определяют логику изложения содержания настоящей статьи, цель которой заключается в систематизации представлений о гуманитарной экспертизе и ее назначении в научно-педагогических исследованиях.

Общеизвестно, что метод — это инструмент познания. Основы гуманитарной экспертизы как предмета познания сформировались в таких научных сферах, как философия, медицина, биоинженерия, экспериментальная физика, кибернетика, социология. Научные разработки ультра современных технологий, направляющих и определяющих жизнь человека, оказывающих влияние на его развитие, в том числе физическое, интеллектуальное, психическое, привели к необходимости посмотреть на входящие в мир know how с этических, гуманитарных, позиций.

Сила физического и психического воздействия на естественную природу человека, оказываемая современной жизнью, вызывает беспокойство научного сообщества. Тревога возникает при попытке прогнозирования возможных последствий апробации и широкого распространения нано-, био-, инженерных-, компьютерных и социальных технологий (НБИКС), заставляющих человеческую физику и психику испытывать свех-нагрузки, в том числе разрабатывая решения, способные с легкостью заменить сверх-усилия, необходимые для их преодоления.

Ученые совершают попытки ответить на вопрос о том, кто или что заставляет меняться и одерживает победу в стремительном развитии научнотехнического прогресса, человек над технологиями или технологии над человеком. В этой связи возникает необходимость обращения к особому методу, способному оценить результаты этой борьбы. Таковым на сегодняшний день определяется гуманитарная экспертиза. О ней идет речь не только в связи с изучением возможностей развития современного человека и перспективах их реализации, но и с позиции возможных угроз в условиях, когда искусственное тело, интеллект и даже душа выходят за пределы медиапроектов, моделирующих

жизнь фантастических миров, и все более обретают черты надвигающейся реальности (В.В. Вельков, С.М. Климова, Е.В. Мареева, С.Б. Синецкий).

экспертизы подчеркивается Роль гуманитарной В исследованиях, направленных осмысление формирующейся тенденции на движения современного общества от человека-творца, Homo faber, к цифровому человеку, Homo digitalis, способного с легкостью нажатия компьютерной клавиши изменить мир до неузнаваемости (И.И. Ашмарин, С.М. Климова, Б.Г. Юдин). На необходимость прогнозирования негативных последствий всяких инноваций указывают диссертационные исследования С.Б. Синецкого, А.А. Цыцарева и др. последствий Оценка возможных тех ИЛИ иных реформ с аксиологических оснований – в этом определяется основная задача и особая роль гуманитарной экспертизы (К.Ю. Аласания, И.И. Ашмарин, Е.В. Брызгалина, Т.А. Вархотов, С.М. Гавриленко, В.А. Садовничий, А.А. Цыцарев, Б.Г. Юдин и др.). Гуманитарная экспертиза привносит этическое измерение в процедуру оценки рисков, связанных с современными инновационными проектами.

Публикации результатов исследований в различных областях наук о человеке свидетельствуют о том, что гуманитарная экспертиза рассматривается как инструмент отражения изменений, происходящих в современной культуре научного творчества, где особое место занимает педагогика как наука о развитии и воспитании личности.

Последние два десятилетия свидетельствуют, что гуманитарная экспертиза начинает входить в педагогическое пространство как метод, направленный на изучение и анализ условий, процесса, результатов и перспектив развития ребенка в реальности, принципиально отличающейся от традиционной: выходящей за привычной организации урока, воспитательного мероприятия, организации жизни в детском оздоровительном лагере и других традиционных потребность поэтому образовательных средах. Именно возникает детализировать аспекты, отражающие суть содержания этого понятия, а также назначения и процессуального обеспечения этого метода в условиях его применения в педагогической практике.

В современных исследованиях гуманитарная экспертиза определяется как:

- непрерывный и широкий диалог, в ходе которого наряду с обоснованием и критикой тех или иных предлагаемых решений происходит также и процесс выявления, обсуждения и согласования посылок и ценностных позиций (нередко скрытых, неосознаваемых) различных социальных групп (Г. Скирбекк, 1991);
- систематически организованная деятельность, направленная на прогнозирование вновь возникающих угроз для человека. (И.И. Ашмарин, Б.Г. Юдин, 1997);
- инструмент опережающего реагирования на возможные риски от техноинноваций (Б.Г. Юдин, 2006);
- междисциплинарная, транснаучная, всякий раз уникальная процедура..., где надо ориентироваться на общие, возможно, теоретические, а возможно и внетеоретические (моральные, идеологические, ценностные, правовые, эстетические) положения, составляющие обязательные признаки экспертизы (А.А. Воронин, 2014);
- гуманитарная рефлексия... процесса получения знания, соответствующего принятым критериям научности, как результата применения научной методологии (Е.В. Брызгалина, К.Ю. Аласания, В.А. Садовничий, В.В. Миронов, С.М. Гавриленко, Т.А. Вархотов, Е.М. Шкомова, Е.А. Набиулина, 2016).

В России с 2005 года исследованием проблем гуманитарной экспертизы занимается Сектор гуманитарных экспертиз и биоэтики Института философии РАН. Среди направлений его деятельности особое место занимают вопросы гуманитарной экспертизы в образовании, нашедшей отражение в исследованиях С.Л. Братченко, А.М. Лобока, О.А. Скоркиной, Г.С. Тульчинского, В.А. Ясвина и др.

Речь о гуманитарной экспертизе в образовании идет в контексте обоснования гуманитарного подхода к пониманию и изучению качества образования, в аспекте разработки технологии моделирования и оценки образовательной среды, с позиции необходимости исследования психологической безопасности образовательной среды школы и

непосредственно процесса воспитания, с точки зрения формирования готовности педагога к экспертной деятельности в практике организации современного урока.

Определяя специфику гуманитарной экспертизы в образовании, С.В. Белова пишет, что «гуманитарная экспертиза образования – это основанный на междисциплинарных знаниях способ познания субъектно-субъективной педагогической реальности; способ выявления, осмысления, прогнозирования гуманитарных аспектов педагогического процесса».

В ситуации социокультурных трансформаций современного мира гуманитарная экспертиза в образовании приобретает значение диагностико-аналитического инструмента, ориентированного на выполнение особой миссии и решение особой группы задач: обоснование условий позитивного реформирования и предотвращение внедрения образовательных технологий, несущих угрозу национальной безопасности. Примеры, констатирующие негативные последствия и формирующие неблагоприятные прогнозы агрессивно внедряемых технологий в сфере образования, представлены в работах Б.Г. Юдина (2003, 2006), С.М. Климовой (2012), С.Б. Синецкого (2012), А.А. Цыцарева (2012), А.А. Воронина (2014).

В настоящее время у сообщества педагогов-практиков существует потребность в формировании прогноза по ряду направлений внедрения инноваций: в сфере общего образования в части массового введения дистанционного образования, в части разработки с последующей апробацией и внедрением образовательных стандартов (ФГОС 4.0), в сфере дополнительного образования (апробация И внедрение модели персонифицированного финансирования дополнительного образования ПФДО), профессиональной деятельности педагогов (введение профстандартов) и др.

Для широкого использования метода гуманитарной экспертизы в образовании необходимо иметь четкое представление не только о его назначении. Здесь важное значение приобретает теоретико-методологическая сторона вопроса. На сегодняшний день в научном сообществе принято в качестве

аксиомы отсутствие теоретического обоснования гуманитарной экспертизы (А.А. Воронин, С.М. Климова, А.А. Цыцарев). В работах И.И. Ашмарина, В.А. Лукова, П.Д. Тищенко, Б.Г. Юдина, В.Н. Ярской очерчены наиболее общие подходы к ее проведению. При этом в самых разных сферах наук о человеке и обществе, в том числе и в педагогике, активно исследуется процессуальная сторона применения данного метода (С.В. Белова, С.Л. Братченко, В.В. Ковров, Н.Т. Оганесян, В.А. Ясвин и др.).

В настоящей статье мы рассмотрим три наиболее значимых в педагогике фундаментальных метода, позволяющих говорить не только о научных основаниях гуманитарной экспертизы, но и о инструментовке ее применения в педагогических исследованиях. Это педагогическое наблюдение, педагогическая рефлексия и педагогическая герменевтика.

Педагогическое наблюдение — метод познания педагогического процесса в естественных условиях путем непосредственного восприятия с применением способов точной фиксации фактов и использованием объективного педагогического анализа.

Педагогическая рефлексия — метод, пришедший в педагогику из психологии, суть которого заключается умении педагога становится в активную исследовательскую позицию по отношению к собственной деятельности и себе как к субъекту педагогического процесса.

Педагогическая герменевтика — метод, ставший производным от обоснованного в философии понятия герменевтики, определяющего теорию и практику (науку и искусство) истолкования и интерпретации педагогических знаний с целью наиболее полного и глубокого их понимания на основе социально-культурных традиций, рефлексивного осмысления эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта субъекта понимания.

Выбор данных методов неслучаен. В педагогике методы — это инструменты педагогической деятельности, овладевая которыми, педагог становится профессионалом и в процессе их совершенствования, он растет как профессионал. Понимая, что применение гуманитарной экспертизы в

образовании предполагает деятельность (определение объекта экспертизы, сам процесс оценки, анализ полученных результатов и прогнозирование перспектив) в особой сфере — сфере психофизического, социального и духовного развития личности, именно поэтому при осмыслении сути гуманитарной экспертизы в образовании выбор пал на наиболее сложные в реализации методы педагогической деятельности: наблюдение, рефлексию и герменевтику.

Этот выбор связан с пониманием сути и смыслового наполнения диады «экспертиза - эксперт». Экспертиза в образовании не может существовать сама по себе как некий объективно существующий инструмент или ресурс. Только эксперт, владеющий междисциплинарным знанием и культурой научного анализа, способен качественно использовать метод гуманитарной экспертизы. И это один из наиболее сложных аспектов, рассматриваемых в дискуссионном пространстве. Экспертизу проводит специалист, который будет компетентен не только ее провести, но и сделать необходимые аргументированные выводы, способный по итогам обосновать наличие или отсутствие рисков для человека. По мнению С.В. Беловой, С.Л. Братченко, Г.С. Тульчинского, в системе образования каждый педагог должен быть готов реализовать на практике такую экспертную позицию. И с этим трудно не согласиться, поскольку дело касается детей, их развития, воспитания и социализации.

Истоки формирования гуманитарной экспертизы как метода педагогического познания усматриваются в наследии Л.С. Выготского. Еще в 30е годы XX века Л.С. Выготский констатирует факт: «занимает не общий вопрос относительно методики психологического наблюдения, но частный – о методике психологических наблюдений в педагогике, т.е. о том смысле и значении, которые могут представлять психологические наблюдения для учителя». В «Педагогическая проблему своем психология» ОН поднимает педагогического наблюдения как инструмента, критериально обоснованного и способного обеспечить учителя средством, позволяющим на научной основе анализировать образовательный процесс и педагогическую деятельность в целом. Таким образом, выделяя наблюдение из всех других методов, он предполагал, что это должно быть наблюдение, основанное на экспертной позиции учителя как профессионала, способного оценить развитие ребенка. Акцентированное Л.С. Выготским внимание на факторы педагогического наблюдения (в отличие от простого, бытового) создало определенным образом опору для формирования теоретической основы гуманитарной экспертизы в педагогической практике как обязательного условия проявления профессиональной рефлексии педагога.

Однако организованного наблюдения для понимания сути гуманитарной экспертизы недостаточно. Именно поэтому в исследованиях раскрывается понимание гуманитарной экспертизы в образовании как формы педагогической рефлексии (С.В. Белова) и как социальной технологии (Г.Л. Тульчинский). Эти грани понимания гуманитарной экспертизы призваны подчеркнуть назначение такой экспертизы в условиях специфики педагогической деятельности, где в центр внимания попадают не формальные показатели в виде оценок/отметок, или балов, или рейтингов и т.п., а интересы и потребности ребенка/ человека, вскрывающие особенности персонального реагирования в процессе личностного развития, или особенности влияния факторов среды окружения как предпосылок развития и социализации.

Глубина специфики гуманитарной экспертизы в образовании была раскрыта в работах С.Л. Братченко, благодаря которым в педагогику пришло понимание функций такой экспертизы (проясняющая, защитная, развивающая, оценочная) и ее объекта – вся педагогическая сфера, где особо структурно могут быть выделены группы «учащиеся», «педагоги», «учебно-воспитательный процесс», где главное место отводится ребенку. Сегодня, опираясь на убедительные позиции ученых-гуманитариев в доказательстве решения прогностических задач в процессе гуманитарной экспертизы, а также продолжая идеи С.Л. Братченко, можно дополнить перечень функций такой экспертизы в образовании прогностической функцией, направленной на опережение и предотвращение рисков в применении инноваций в образовании. А к группам объектов гуманитарной экспертизы в образовании необходимо отнести

родителей (законных представителей) как полноправных участников образовательного процесса.

Стремясь к формированию у педагогов экспертной позиции, естественным образом возникает необходимость их подготовки к овладению рефлексивной деятельностью. Так, С.В. Белова подчеркивает, что профессиональная рефлексия в деятельности педагога как эксперта позволит учитывать сложную внутреннюю динамику и личности, и образовательного процесса. Это будет возможно при условии готовности педагога к такой деятельности, что сможет проявиться в способности выхода из процесса совместной деятельности во внешнюю с целью процессуальных и результативных особенностей, анализа ee способности интроспективно просматривать И отслеживать ход своей интеллектуальной деятельности: выделять, анализировать и соотносить с предметной системой собственные действия по решению поставленных задач.

Но сам по себе формат экспертизы, и технология его воплощения на практике не позволяют в полной мере раскрыть смысловое наполнение экспертной деятельности в части анализа процесса и результатов педагогической деятельности, детализированных в ходе профессиональной рефлексии.

Сегодня возникает необходимость обратить особое внимание на такой аспект гуманитарной экспертизы, как педагогическая расшифровка смыслов, заложенных в фактических проявлениях поведения человека в образовательном (ребенка, педагога): процессе родителя, самого ИΧ эмоциональных переживаниях, спонтанных реакциях, высказываниях, рисунках, интерпретациях и оценках человеческих поступков и т.п. Это необходимо как с точки зрения анализа уже состоявшегося, так и в целях формирования прогноза и перспектив. Здесь особое значение приобретает освоение педагогом герменевтического подхода в качестве инструмента педагогической практики. Вслед за Х.-Г. Гадамером идея применения герменевтики как способа анализа результатов экспертного наблюдения педагога была апробирована и научно обоснована в условиях исследования процесса И результатов реализации модели международного интеграционного Корчаковского лагеря «Наш Дом».

Метод педагогической герменевтики обогащает представления педагога как о детстве в целом, так и о каждом ребенке в отдельности, позволяет накапливаться и формироваться аппарату дифференцированного восприятия педагогом детей, позволяет стимулировать к развитию педагогическую активность в преодолении ситуаций непонимания, обеспечивает глубину постижения каждого воспитанника. Смысл педагогической герменевтики заключается в реализации идеи «прочитывания ребенка» как своеобразного текста, в котором находит совокупное отражение вся доступная педагогу информация: устная и письменная речь детей, их творческие работы, биографические данные, семейные истории, хроники жизни, смешные эпизоды и т.д. Процессуально это выходит на три уровня понимающей деятельности: семантический (работа co знаками, осознанно ИЛИ неосознанно сигнализирующими ребенком), когнитивный (когда происходит собственно происходящего с ребенком), распредмечивание понимание (когда расшифрованных знаков и общего понимания происходящего восстанавливается целостный образ ребенка, высвечивающий его уникальность). В процессе определения роли педагогической герменевтики в гуманитарной экспертизе особенно важно, на наш взгляд, то, что на всех этапах понимания информация о ребенке рассматривается как постоянно развивающийся материал, который не воспроизводится по раз и навсегда заданному эталону.

В ходе многолетней практики реализации метода педагогической герменевтики в условиях международного интеграционного лагеря «Наш Дом» было доказано, что этот метод позволяет детализировать процесс педагогической рефлексии и наполнить смыслами факты, накопленные и систематизированные в ходе профессионального наблюдения, тем самым обеспечивая расшифровку гуманитарного содержания объекта экспертной деятельности и создавая своеобразную платформу прогнозирования перспектив его развития.

Сложность задач, стоящих перед педагогом как субъектом гуманитарной экспертизы, свидетельствует о необходимости формирования готовности

педагога к этой деятельности. На это указывают в своих работах С.В. Белова, С.Л. Братченко, В.В. Ковров, Н.Т. Оганесян. Овладение педагогом этим инструментом позволит выйти на новый уровень профессиональной зрелости как способности взглянуть на собственную деятельность, ее гуманитарный смысл, и на основе этого осознания найти эффективные пути самосовершенствования и развития.

Таким образом, при проведении анализа отдельных методов, используемых в процессе педагогической деятельности, мы вышли на понимание гуманитарной экспертизы в образовании как синергичного по своей сути метода исследования, направленного на анализ гуманитарного потенциала процесса и результатов, полученных в ситуации внедрения педагогических инноваций посредством применения образовательных технологий, а также в условиях внедрения педагогических моделей и систем. Необходимым условием экспертной деятельности является проведение экспертизы не по итогам реализации того или иного инновационного проекта, а в процессе его подготовки и внедрения. Она должна предшествовать запуску проекта в целях допуска к началу апробации и внедрения и сопровождать его на следующих уровнях: ценностном, процессуальном, результативном, системном. Без учета данных особенностей всякий инновационный проект рискует оказаться в статусе «проект ради проекта», а инновация будет наполнена смыслом исключительно только ради инновации, что нарушает все ценностные аспекты развития в культуре.

## Метод гуманитарной экспертизы в образовании как инструмент проектирования условий педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации

И.Д. Демакова, И.Н. Попова

Педагогическая поддержка детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в современной России, является важной составляющей стратегии

государственной политики в сфере детства. Эта идея находит отражение в основных документах, определяющих содержание деятельности по защите прав и законных интересов несовершеннолетних в Российской Федерации.

На необходимость создания условий для становления личности и позитивной социализации особых категорий детей, к которым относятся дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, указывается в Федеральном Законе от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», где закреплены основные гарантии прав ребенка, предусмотренных Конституцией Российской Федерации. Речь идет, в первую очередь, о создании условий реализации условий позитивного социального развития и самореализации.

Оценка качества этих условий, их содержательное наполнение, отвечающее запросам современного ребенка, с начала двухтысячных годов стало предметом научных исследований в отечественной педагогике. Ученые поднимают вопросы влияния культурных трансформаций на образовательную среду и личность, подчеркивают, что особое внимание надо уделять методам психолого-педагогической диагностики.

По данным различных источников в настоящее время в нашей стране примерно от двух до трех миллионов детей временно или постоянно нуждаются в специальной педагогической поддержке<sup>51</sup>. Это дети с ОВЗ, дети, воспитывающиеся в малоимущих семьях и семьях мигрантов, дети, находящиеся в конфликте с законом, дети-жертвы социализации.

В документах образовательных организаций и специалистов, работающих с такими детьми, в качестве основной цели звучит формулировка о создании условий, обеспечивающих педагогическую поддержку детям, находящимся в трудной жизненной ситуации. Потребность в оценке качества таких условий, спрос на эффективные практики их решения возрастают. Но возможность проверки достижения этих целей до сих пор оказывается в сфере

<sup>&</sup>lt;sup>51</sup> Полетаев И. На ком экономим? // Интернет-газета «Столетие» от 29.08.2014. [Электронный ресурс]. URL: https://www.stoletie.ru/obschestvo/na kom ekonomim 683.htm (Дата обращения: 11.09.2021)

исследовательских гипотез. Одной из таких гипотез является выдвинутое нами предположение о применении метода гуманитарной экспертизы в образовании (ГЭО) в процессе оценки условий педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Метод ГЭО в педагогическом научном сообществе начал активно применяться с начала 90-х годов прошлого века. Это направление определило предмет научных исследований Сектора гуманитарных экспертиз и биоэтики Института философии РАН. Благодаря работам С.Л. Братченко, А.М. Лобока, О.А. Скоркиной, Г.С. Тульчинского, В.А. Ясвина и других ученых, мы в настоящее время имеем возможность получить ответы на вопросы о причинах развития данного научного направления, о значимости его продвижения в педагогической науке и практике, а также о вариантах методики ГЭО, в частности ее экспертного инструментария в условиях внедрения педагогических инновапий.

Метод ГЭО научными корнями уходит в области социальной и педагогической психологии и относится к качественным методам исследования. Он обеспечивает понимание особенностей процесса воспитания личности и соответственно дает ответы на значимые в педагогической практике вопросы: «почему?», «зачем?», «какой смысл?». Начало таким поискам было положено Л.С. Выготским, когда в своем фундаментальном труде «Педагогическая психология» им был поставлен вопрос о критериальном наблюдении как об инструменте, позволяющем на научной основе анализировать образовательный процесс и педагогическую деятельность в целом.

Обозначенная Л.С. Выготским специфика критериального педагогического наблюдения (в отличие от простого, бытового) позволила определить некоторые аспекты качественного исследования феноменальных педагогических явлений. Это послужило теоретической предпосылкой обоснования ценностно-смысловой и прогнозно-проектной функций ГЭО.

Сочетание данных функций позволяет обеспечивать полноту работы с неоднородной по своей природе и содержанию информацией. Метод ГЭО

позволяет исследовать условия и факторы влияния на процессы воспитания и социализации личности в культурной среде. Это подчеркивается в работах С.Л. Братченко, И.Д. Демаковой, Г.С. Тульчинского, А.А. Цыцарева, Б.Г. Юдина, В.А. Ясвина и др. Сегодня, на наш взгляд, это особенно актуально: в условиях массового внедрения в систему образования инновационных идей необходимо, забегая факторы риска, особого вперед, выделять зоны И мишени педагогического внимания. В процессе проведения педагогического эксперимента, особенно если речь идет о создании условий педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, эксперимент должна предварять серьезная исследовательская работа.

Применение метода ГЭО в процессе реализации инновационной деятельности позволяет не только констатировать факты, но предупреждать возможные ошибки в развитии педагогической теории и практики, что в настоящее время наполняется особым смыслом и культурным значением: человек растет и развивается в эпоху неопределенности.

В настоящее время в научных исследованиях метод ГЭО был рассмотрен как возможный способ оценки качества образования<sup>52</sup>, как инструмент проектирования и анализа культурно-образовательной среды школы $^{53}$ , как потенциала pecypc изучения состояния И развития психологической образовательной организации<sup>54</sup>, как безопасности возможность особенностей личностного развития подростков в интегративной среде<sup>55</sup>, как инструмент, определяющий критериальные основания экспертной позиции педагога в ходе анализа проектируемого и реализуемого им на практике образовательного процесса<sup>56</sup>.

<sup>52</sup> Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологический аспект). – М., 1993.

<sup>53</sup> Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

<sup>&</sup>lt;sup>54</sup> Ковров В.В., Оганесян Н.Т. Теоретические подходы к экспертизе процесса воспитания в школе в аспекте его психологической безопасности // Портал психологических изданий PsyJournals.ru – URL:

https://psyjournals.ru/cepp/issue/45358\_full.shtml - Теоретические и прикладные аспекты деятельности Центра экстренной психологической помощи МГППУ] (Дата обращения: 12.06.2020)

<sup>&</sup>lt;sup>55</sup> Демакова И.Д., Попова И.Н., Гуманитарная экспертиза как метод научного познания в педагогике // Вестник ПСТГУ № 1, 2021 – С. 37-48

<sup>&</sup>lt;sup>56</sup> Белова С.В. Гуманитарная экспертиза как форма профессиональной рефлексии педагога // Вестник Калмыцкого университета. 2012. № 1(13) — С. 34-41

На старте изучения и научного оформления метода ГЭО в нашей стране делались попытки разработки разных подходов описания методики проведения такой экспертизы. Попытки детализировать процесс ГЭО представлены в работах С.В. Беловой, С.Л. Братченко, И.Д. Демаковой, Г.С. Тульчинского, В.А. Ясвина.

Г.С. Тульчинским была осуществлена попытка обоснования методики ГЭО как социальной технологии. С.Л. Братченко стремился охарактеризовать психологические аспекты качества образования, выраженные во влиянии школы на психологическое и социальное развитие ребенка. В исследовании С.В. Беловой представлены критерии проявления экспертной позиции учителя в процессе анализа ценностного наполнения урока. Исследовательской группой под руководством И.Д. Демаковой была предпринята попытка применения метода ГЭО для изучения и анализа специфики личностных изменений, происходящих в подростках в условиях их пребывания в интегративном международном Корчаковском лагере «Наш Дом». Наиболее полно подойти к решению проблемы описания методики ГЭО с позиции управления развитием образовательной организации как культурно-образовательной среды удалось В.А. Ясвину. Им была обоснована и представлена для практического применения система экспертизы образовательной среды на основе 11 биометрических категорий и базовых психодиагностических параметров 57.

В нашем понимании метод  $\Gamma \ni O$  — это синергичный по своей сути метод исследования, направленный на анализ гуманитарного потенциала процесса воспитания и его результатов, полученных в ситуации внедрения педагогических инноваций посредством применения образовательных технологий, а также в условиях внедрения педагогических моделей и систем<sup>58</sup>.

Эффект синергии метода ГЭО обеспечивает целостность его методологической модели, основанной на междисциплинарной научной основе,

57 Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. С.114-115

<sup>&</sup>lt;sup>58</sup> Демакова И.Д., Попова И.Н., Гуманитарная экспертиза как метод научного познания в педагогике // Вестник ПСТГУ № 1, 2021. С.45

благодаря чему для исследователя педагогической практики открываются возможности обогащения научной информацией ранее дифференцированной рядом наук: экзистенциальной философией (знание о человеке и механизмах его личностной динамики), синергетикой (представление о создании гибкого, открытого диалогового пространства, в котором предусмотрены зоны самоорганизации детей), семиотикой (детерминанты искусства расшифровки вербальных и невербальных знаков ребенка), акмеологией (осознание пути ребенка как выхода на вершины через трудности и преодоления), герменевтикой (суть понимания ребенка через постижение смыслов детского поведения), гуманистической психологией (концепция трактовки личности как целостной открытой многоуровневой развивающейся системы, способной противостоять внешним воздействиям).

Корень синергичного характера метода ГЭО заключается в сопряжении основополагающих методов педагогической науки: педагогического наблюдения, педагогической рефлексии и педагогической герменевтики. Опора на такое сопряжение является особо значимым моментом в процессе организации и проведения гуманитарной экспертизы в образовании, поскольку позволяет комплексно подойти к оценке результатов, полученных в образовательной практике в условиях апробации и внедрения инновационных методик и технологий<sup>59</sup>.

Представленные теоретические позиции были положены нами в основу разработки инструментария ГЭО для оценки условий педагогической поддержки детей уязвимых категорий, целенаправленно созданных в образовательных организациях. С этой целью нами был разработан экспертный комплекс ГЭО, включающий в себя три экспертно-аналитические карты, позволяющие осуществить анализ педагогической деятельности на трех уровнях с разных позиций: уровень организационного проектирования — управленческий уровень (экспертно-аналитическая карта № 1 «Анализ организационных условий

-

<sup>&</sup>lt;sup>59</sup> Там же С.42

педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации»), процессуально-деятельностный уровень (экспертно-аналитическая карта № 2 «Анализ осуществления педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в образовательном процессе»), уровень субъектного самоанализа в оценке происходящих изменений у всех участников образовательного процесса (экспертно-аналитическая карта №3 «Субъектная оценка влияния педагогической поддержки»). Экспертно-аналитические карты № 1 и № 2 направлены на проектирование условий на старте разработки и внедрения моделей, а также на этапе подведения итогов исследования, а карта № 3 позволяет анализировать отношение участников исследования в процессе внедрения моделей и на этапе подведения итогов исследования.

Модель экспертного комплекса ГЭО отражена на рисунке 1, где показана система оценки условий педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.



Рис.1. Модель экспертного комплекса ГЭО по оценке условий педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Содержание экспертно-аналитических карт, необходимое для понимания результатов исследования, представлено в таблице 1.

№	Показатели экспертизы	Специфика оценки	
Карта № 1 «Анализ организационных условий педагогической поддержки детей,			
находящихся в трудной жизненной ситуации (Экспертиза и оценка эффективности решения			
поставленных задач в рамках процесса внедрения моделей)»			
1	Задача № 1. Организация деятельности,	Оценка изменения	
	направленной на преодоление проблем социальной	ситуации. Индексы	
	дезадаптации детей, находящихся в трудной	оценки:	
	жизненной ситуации, в том числе их социально-	0 – без изменений	
	психологической травматизации	+1 – ситуация улучшилась	
2	Задача № 2. Формирование у целевой группы		
	потребности и готовности к позитивному		
	взаимодействию с социальным окружением		
3	Задача № 3. Формирование компетенций		
	(общекультурных, социальных и		
	коммуникативных), обеспечивающих укрепление и		
	развитие личностного ресурса, позитивной		
	социальной адаптации		
4	Задача № 4. Развитие творческих способностей и		
	социальной культуры в интересующей сфере		
	деятельности с перспективой возможного выбора		
	профессии и успешной профессиональной		
	самореализации		
Карта № 2 «Анализ осуществления педагогической поддержки детей, находящихся в			
трудной жизненной ситуации, в образовательном процессе (Экспертиза и оценка			
эффективности деятельности организаций в процессе внедрения моделей)»			
1	Обеспечение высокого качества обучения и	Результаты оценки	
	воспитания	представляются	
2	Обеспечение доступности качественного	количественно (в баллах и	
	образования	%) и качественно	
3	Использование современных образовательных	(посредством описания	
	технологий в образовательном процессе		

4	Представление и распространение эффективного	деятельности по каждому	
	педагогического опыта	из блоков)	
Карта № 3 «Субъектная оценка влияния педагогической поддержки (Оценка			
эффективности процесса внедрения моделей с позиции участников проекта)»			
1	Оценка формирующихся смыслов	Оценка результатов	
2	Оценка качества общения	производится методом	
3	Оценка отношений и переживаний	контент-анализа в целях	
4	Оценка состоявшейся деятельности	определения	
5	Оценка саморазвития и самореализации	доминирования	
		качественных	
		характеристик	
		показателей	

Таблица 1. Содержание экспертно-аналитических карт

Полное содержание экспертно-аналитических карт ГЭО с описанием фиксации и обработки результатов обследования представлено на информационном портале научно-исследовательского проекта «Самореализация детей, находящихся в трудной жизненной ситуации» 60.

Разработанный в ходе исследования экспертный комплекс ГЭО прошел апробацию в 77 образовательных организациях общего и дополнительного образования 10 регионов Российской Федерации (Владимирской, Воронежской, Липецкой, Московской, Нижегородской, Ростовской, Саратовской, Томской, Челябинской областей). Ульяновской. Исследование условий, которые создавались в данных организациях, направленные на осуществление педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (детей, оставшихся без попечения родителей, детей с ОВЗ, детей, проявляющих девиантное поведение, детей из малообеспеченных семей, детей из семей мигрантов и др.), позволило обеспечить проверку верификации разработанного

<sup>&</sup>lt;sup>60</sup> Самореализация детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Научно-исследовательский проект. [Электронный ресурс]. URL: http://do-5-11-individ.firo-nir.ru/index.php/aprobaciya-i-eksp-obsledovaniye/karty-eksp-issled-effektivnosty.html (дата обращения: 29.08.2021)

нами оценочного инструментария. В проекте приняли участие 1898 детей 5-11 классов.

Состоявшееся в 2019-2021 годах исследование по созданию условий педагогической поддержки разных категорий детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, поставило перед образовательными организациями задачу разработки моделей педагогической поддержки, программы действий по ее реализации и системы обеспечения эффективного функционирования разработанных моделей.

Для оценки созданных в образовательных организациях моделей педагогической поддержки и систем их обеспечения мы применили экспертный комплекс ГЭО, включающий режимы педагогического наблюдения и сбора информации, рефлексии и использования методов педагогической герменевтики.

Анализ результатов наблюдения процессуальной стороны разработки инновационных моделей педагогической поддержки и их внедрения в практику организации образовательного процесса, показал, что с опорой на экспертноаналитическую карту № 1 «Анализ организационных условий педагогической детей, находящихся трудной жизненной поддержки В ситуации» руководителей и педагогов появилась возможность целенаправленно собирать, накапливать и фиксировать факты, подтверждающие и доказывающие эффективность результатов педагогической практики в ситуации введения инновационной системы педагогической поддержки детей уязвимых категорий.

Осуществляя педагогическую рефлексию с опорой на экспертноаналитическую карту № 2 «Анализ осуществления педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в образовательном процессе», руководители и педагоги проводили первичный анализ накопленных сведений, систематизировали их, что позволило им выйти на обобщение полученных результатов, подходя, тем самым, к возможности сформировать профессиональные оценочные суждения. Применяя в рамках ГЭО экспертноаналитическую карту №3 «Субъектная оценка влияния педагогической поддержки», у участников была возможность использовать метод педагогической герменевтики, который дал возможность углубиться в анализ результатов внедрения инноваций с детализацией ценностных и смысловых позиций всех участников исследования, в т.ч. детей и их родителей.

Сопряжение в ГЭО методов педагогического наблюдения, педагогической рефлексии педагогической герменевтики позволило сформировать И представления о специфике необходимых условий педагогической поддержки не только по итогам проекта, но и в процессе его текущей реализации. Метод ГЭО позволил нам комплексно подойти к оценке условий педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, и обеспечить участникам проектных педагогических команд управлять возможностями укрепления образовательной среды, ориентированной инклюзивного потенциала поддержку особых групп детей.

## Педагогическая ситуация: ресурсы и возможности использования как исследовательского метода в теории воспитания

И.Ю. Шустова

Метод педагогической ситуации предполагает, что педагог умеет работать с размытой реальностью, складывающейся стихийно ситуацией взаимодействия с детьми. Это всегда актуально, дети всегда живут настоящим, им интересно и важно то что происходит сейчас, то что их волнует в настоящий момент. Работа с ситуацией позволяет педагогу наблюдать и анализировать значимые для детей в настоящем ценности и смыслы, их интересы и склонности проявляющиеся в непосредственном взаимодействии друг с другом, их умения и возможности.

При работе с ситуацией, педагог часто опирается на собственную интуицию и рефлексию. Рефлексия позволяет четче обозначить ситуацию, помогает вывести педагогическое взаимодействие из эмоциональной и деятельностной погруженности на уровень осознания. Педагогическая

деятельность изначально, по своей природе является рефлексивной. Объектом деятельности педагога и объектом его управления является деятельность ребенка. Анализируя ситуацию взаимодействия с воспитанником, управляя ею, педагог удерживает три рефлексивных зеркала: первое, педагогическое, отражает воспитательные цели и задачи педагога, педагогические ориентиры в работе с детьми; второе, детское, отражает поведение и деятельность ребенка в ситуации (его субъектные качества по управлению ситуацией, его позицию, мотивацию); третье, развивающее, отражает видение педагогом моделируемых и организуемых условий в ситуации, способствующих развитию ребенка, видение путей и способов преобразования ситуации в развивающую для ребенка.

Педагогическая ситуация — это единица образовательного процесса, кратковременное взаимодействие педагога и воспитанников (отдельного воспитанника), которое выводит участников на значительное эмоциональное переживание, актуализирует перестройку сложившихся норм и ценностей, системы взаимоотношений в лучшую или худшую сторону.

Ситуация устанавливается каждый раз заново, в каждом отдельном взаимодействии. Это персонификация под конкретного ребенка, группу детей (класс, клуб, секция и пр.), и здесь не может идти речи «вообще», а только «в частности», это педагогика частного случая, которая творится от исключительности каждой ситуации, от уникальности условий и субъектов в ней.

Педагогическая ситуация часто зарождается в неопределенности, трудности, когда нет готовых ответов и есть индивидуальная или общая задача переосмыслить ее. К ситуациям неопределенности можно отнести: проблемную ситуацию, освоение воспитанником нового опыта, решение им творческих задач, ситуацию выбора, конфликт и пр. Такие ситуации возникают стихийно, и педагог их использует в работе с детьми или сознательно моделирует и организует, выводит обычную, привычную ситуацию в ранг неопределенной.

Важно, чтобы ситуация из социальной, внешней перешла во внутренний план воспитанников (затронула их интересы, индивидуальные и коллективные

ценности и смыслы), стала предпосылкой для целенаправленного поиска и изменения самого себя, стимулировала субъектность, задавала новое знание и новый опыт.

Можно выделить ряд ситуаций: ситуация деятельности, возникающая вокруг выполнения воспитанником (группы детей) действий или деятельности на уроке и внеурочной деятельности; ситуация поступков, поведения, возникающая по поводу нарушения ребенком (группы детей) правил поведения в школе и вне школы, или поведение требующее оценки и одобрения педагога и общественности; ситуация отношений, возникающая в сфере эмоционально психологических связей и отношений между участниками образовательного процесса, в сфере их общений и взаимодействия; ситуация образец, возникающая вокруг культурных норм и ценностей, задающая эталон деятельности и от-ношений, формирующая культурные нормы и правила отношений и деятельности.

Видя ситуацию как метод исследования, можно зафиксировать два сценария возникновения ситуации и работы с ней: первый, когда неожиданно возникает ситуация «здесь и теперь»: недопустимое поведение ребенка, конфликты, запросы о помощи и поддержке, нарушение договоренностей, ЧП (сбежали с урока, разбили окно, драка и т.д.); второй, педагог подготавливает ситуацию, ее «вызревание». Он видит некие тенденции, проявляющиеся в жизни коллектива, в поведении отдельного ребенка, доводит ситуацию до острого момента, который выделяет и фиксирует.

Возможные субъекты ситуации и их проявления, которых педагог (администрация школы, ученый исследователь) может изучать в ситуации наблюдая и фиксируя. Для этого он заранее должен определить, что наблюдать в ситуации и по каким показателям можно фиксировать то или иное явление.

Класс (атмосфера в классе, психологический климат, ЦОЕ в классе, общие ценности и смыслы, наличие общих значимых традиций и правил жизни класса, характер взаимодействия, уровень сплочения и взаимной поддержки, лидерство,

отверженные в классе, значимые темы и идеи для общения и совместной деятельности и пр.);

Отдельный воспитанник (интересы, индивидуальные ценности и смыслы, сильные и слабые стороны в коммуникации с другими и совместной деятельности, проявление субъектности в позиции в действиях и деятельности, и пр.);

Педагог (стиль отношений, позиция личная и профессиональная, настроенность на детей, умение выстраивать и удерживать детско-взрослую общность, умение поддержать детские инициативы, умение сдерживать себя и пр.);

Родители (позиция во взаимодействии с детьми, настроенность на детей, их проблемы и эмоциональные переживания, транслируемые нормы и ценности и пр.).

Говоря о методах исследования процесса воспитания, критериях и результативности воспитания, показателях важно исходить количественных показателей (сумма мероприятий, количество участников, и пр.) а из качественных показателей. В исследовании важно выйти на моделирование таких условий, где проявилась бы мотивация воспитанника, где он мог бы проявить себя в осознанных действиях, выразить собственное отношение к миру, к другим людям, проявить свою позицию и свои приоритеты. Эти условия не должны навязывать действий и отношений, а смочь инициировать поддерживать проявление собственного «Я» воспитанника, а педагогу помочь понять, почему воспитанник поступает так или иначе, что является причиной такого его поведения. Именно таким условием для исследования представляется моделируемая педагогом (или использование ситуации возникающей естественным образом) ситуация непосредственного взаимодействия воспитанниками вокруг значимого для всех объекта (знания, проблемы, события, конфликта, дела и пр.).

Педагогическая ситуация — это качественный метод исследования. В педагогическом процессе качественные способы исследования практически

всегда связаны с организацией совместного с детьми обсуждения того или иного вопроса в конкретной ситуации взаимодействия. Если ситуация взаимодействия организуется через групповое обсуждение или индивидуальную беседу, важно удерживать три ключевых момента

- уметь задавать вопросы, которые побуждают выразить позицию и содержательно ее наполнить;
- владеть искусством слушания, когда ты ориентирован не услышать то что хочется, а услышать и понять другого; это очень сложно педагогу, который знает, что верно, а что нет;
- подходить к исследованию как к творческому процессу, уметь видеть процесс целостно, находить подводные камни, менять процесс по ходу, чтобы добиться более открытых позиций, более комфортного психологического климата и пр..

Правильно задать вопрос, осознавая, что ты можешь понять из ответов воспитанников непросто. Часто недостаточно четко и однозначно сформулирован вопрос, что приводит к путанице самого педагога при интерпретации ответов и самих детей. Часто ответы детей трактуются субъективно, произвольно, исходя из собственных представлений педагога.

Особое умение, это способность слушать других. Педагог, использующий качественные методы исследования, должен осознавать, что внимательное слушание, это сложная и трудоемкая работа. Важно удерживать себя от интерпретации, стремиться понять смысл говорящего, уметь прояснить его позицию, задавать вопросы на прояснение и уточнение, на понимание.

Почему качественное исследование — это творческий процесс? Любой педагогический процесс связан с «живой» ситуацией, соответственно он должен отражать специфику ситуации и особенности ее субъектов (индивидуальных и групповых), возникающий эмоциональный, деятельностный и ценностносмысловой контекст. Качественное исследование в данном контексте ведется без жесткой регламентации и давления, в условиях большой открытости и доверия

между участниками, требует особого мастерства от педагога исследователя, его интуитивного чутья и способности к рефлексии.

Качественные методы анализа используются для прояснения целей и принципов воспитания, основных педагогических ориентиров на которых выстраивается воспитательная деятельность. Особенно важна такая работа при формировании воспитательной формирования системы школы, ДЛЯ профессионально-личностной общности среди педагогов как единомышленников В общем деле воспитания. Можно использовать: индивидуальное интервью, дискуссионные формы, общую рефлексию, работу экспертных групп, взаимопосещение с последующими обсуждением и анализом, совместную проектную деятельность. Важна позиция основной группы аналитиков исследователей, четкое понимание ими задач исследования и способов использования его результатов для развития образовательного учреждения (ОУ).

Выделим возможные ресурсы применения метода педагогической ситуации, для анализа и оценки качества процесса воспитания:

- как предварительный этап основного исследования: генерирования идей, развития и уточнения гипотезы, прояснения спорных позиций, отбора приоритетов, значимых для основного количества субъектов ОУ;
- для прояснения и понимания проблемной, сложной и неоднозначной ситуации, требующей общей экспертизы и адекватной оценки, учета интересов всех сторон, защиты ребенка;
- для понимания зарождающихся воспитательных тенденций, векторов их функционирования и развития в ОУ;
- чтобы выявить информационные, культурные и другие потребности и запросы субъектов ОУ;
- чтобы выявить ожидания и сущностные требования, установки будущих (м.б. и настоящих) воспитанников и их родителей;
- для решения проблем идентификации и самоопределения у субъектов ОУ;

- для прояснения ценностных установок, ценностно-ориентационного единства у групповых субъектов ОУ;
- для прояснения и уточнения наиболее значимых жизненных позиций всех субъектов ОУ, выделения приоритетов, общей цели, значимых направлений и способов функционирования ОУ как общего пространства жизнедеятельности (общего дома).

При правильной организации совместных обсуждений и дискуссий со школьниками, они позволяют внимательному и вдумчивому педагогу очень многое понять про ребят (их мотивацию, ценности, жизненные установки и ожидания), про настроения и отношения в классе, о тенденциях, проблемах и трудностях организации процесса воспитания. Они не только позволят провести качественное исследование в сфере воспитания, но они сами по себе являются эффективным воспитательными средствами. Формируют психологический климат в классе, настрой ребят друг на друга, порождают взаимопонимание и радость общения. Дают воспитанникам опыт открытого позиционного взаимодействия, возможность осознать и проявить свое Я, определить и высказать свою позицию. Проявляют и удерживают единое ценностносмысловое пространство, формируют детско-взрослую общность.

Главной задачей педагога исследователя в ситуации, будет проявление и удержание со-бытийной детско-взрослой общности с воспитанниками, со-бытия как бытия каждого и всех: вместе прожить ситуацию: эмоционально общее сочувствие (я чувствую, мы чувствуем), ментально со-мыслие (я думаю, мы думаем), ценностно (формирование единого ценностно-смыслового пространства), деятельностно со-дружество и со-авторство.

Более конкретно это раскладывается на следующие задачи: видеть каждого и удерживать целое; удерживать процессы обособления и отождествления (организовывать коммуникацию, связи и выводить коммуникацию в позиционное взаимодействие), выстраивать обратную связь между участниками; удерживать поле напряжения - включение каждого в ситуацию, проявление индивидуальных позиций, проявление субъектности, определение каждым

своего места, своего Я, своей позиции как отношения к происходящему; поддерживать без-опасную атмосферу, общее эмоциональное переживание, открытость и доверие друг к другу; направлять выход в общее ценностно-смысловое пространство, формирование общности (единые ценности, правила жизни, нормы, культурные ориентиры, язык, общие интересы...).

Выделим возможную структуру работы с ситуацией, все этапы взаимосвязаны и образуют единую технологию работы:

- 1.Подготовка к ситуационному анализу. Педагог моделирует ситуацию (или предполагает какие могут возникнуть), определяет логику ее разворачивания (однако ситуация живая и логика может измениться, нужно идти по процессу), конкретизирует что и каким образом будет в ней наблюдать и фиксировать.
- 2. Анализ информации. Прорабатывает информационную базу, которая необходима для анализа ситуации: субъектов которые будут ее участниками, процессов, которые необходимо фиксировать, способов работы с ситуацией и ее анализом.
- 3. Разработка сценариев возможного развития ситуации, и соответственно своих действий при смене сценария.

Первые три этапа являются подготовительными. Чем точнее и глубже мы сможем проработать данные этапы, тем более адекватную и достоверную информацию получим в ходе анализа ситуации. Но работа это очень кропотливая и трудоемкая. Ей нужно дополнительно обучать педагогов.

- 3. Привлечение к ситуации воспитанников. Можно запустить интригу, проблему, важно привлечение всех и каждого, создать общее эмоциональное поле, которое привлечет участников и настроит на доброжелательное и открытое сотрудничество. Можно запустить ситуацию через совместный просмотр фильма, коллективное чтение книги или посещение театра, через праздничную встречу (допустим День именинника) и пр.
- 4. Фиксация ситуации. Задача данного этапа перевести ситуацию из размытого формата в структурированный и максимально включить в нее

участников. На данном этапе важно перевести ситуацию из внешней (вообще) во внутренний план участников (сделать значимой для участников, проявляющей индивидуальные интерес, смыслы).

Возникает образ: «Луковица», когда при развитии ситуации как бы происходит послойное снятие кожуры, постепенно доходим до сердцевины, до сути, до прояснения личных смыслов. Или другой образ «Круги от брошенного в воду камня», который показывает что каждый из участников включается на раз-ном круге, и в разном контексте.

Задача данного этапа, выйти на значимость ситуации для каждого воспитанника:

- мотивация включение в общее взаимодействие каждого воспитанника его интереса направленности на решение ситуации;
  - проявление общего интереса, общих ценностей и смыслов;
- проявить совместность, выход на общую значимую задачу, общую цель (хотя это может быть и задачей следующего этапа);

Результат: выход в со-бытийное пространство, проявление позиции каждого Я и общего Мы (общие переживания, размышления ...) Сделать ситуацию со-бытием в жизни ребенка.

5. Работа с ситуацией. Преобразование ситуации в образовательную для отдельного субъекта и для группового субъекта. Преобразование проблемы, неопределенности в задачу деятельности, в конкретные шаги преобразования условий и способов деятельности в ситуации.

Формы: обсуждения, групповая работа в проекте, мозговой штурм, совместная деятельность, включение учебных задач в контекст жизненных проблем, систематизация жизненных наблюдений (анализ жизненного опыта), наблюдение и эксперименты.

Важно чтобы ситуация вышла на уровень конкретных задач, частных задач для каждого и общей задачи для всех. Эти задачи должны отражать направления и способы преобразования ситуации. Каждый часть целого — важна, чтобы ситуация вышла в поле совместной деятельности.

6.Завершение ситуации, Проекты и их воплощение. Ситуация заканчивается «Здесь и теперь» но она продолжает длиться в субъективном мире каждого ее участника как значимый опыт, она имеет продолжение в совместной деятельность по реализации проектов, общей цели.

Личный результат каждого участника ситуации проявляется в разных пластах: знаниевом - узнал новое о себе, о других о мире, ценностном — осознанное отношение, проявление субъектной жизненной позиции, внутренних ориентиров, деятельностном - опыт и его осознание. Важны все три уровня результата.

7. Анализ и оценка ситуации по выработанным на 1-3 этапах критериям, понимание дальнейшего хода исследования, направлений и способов работы с воспитанниками.

В заключении сделаем ряд обобщений и выводов. Работа с ситуацией — это система быстрого реагирования на запрос детей. Она требуется высокое профессиональное мастерство педагога, постоянное его самосовершенствование, владение рефлексивными технологиями.

Важно работать на позитив, на живые отношения, выстраиваемые вокруг гуманистических общечеловеческих ценностей. Ситуация, ее фиксация нужны не ради осложнения отношений, а ради выхода их на новый виток развития детского коллектива в целом и каждого субъекта отношений.

Ситуация выстраивается вокруг живого позиционного взаимодействия, значимого и для ребенка, и для взрослого, которое позволяет: каждому лучше узнать и понять самого себя, других; задает образец отношений; дает ценный опыт; где формируются рефлексивные знания и умения; важно для жизненного самоопределения, становления субъектных качеств воспитанников.

Одна из основных задач ситуационного анализа — установление не всех, а основных факторов, оказывающих существенное влияние на развитие ситуации, и отбрасывание тех факторов, которые существенного влияния оказать не могут.

## **Качественные методы исследования в современной теории и практике** воспитания

И.Ю. Шустова

Процесс воспитания, это влияние на ценностно-смысловую составляющую личности, формирование общечеловеческих ценностей, непротиворечивого гуманного отношения к миру, к людям, к самому себе. Воспитание рассматривается как управление процессом развития и формирования личности через создание для этого благоприятных условий.

Говоря об изучении личности воспитанника, мы сталкиваемся минимум с двумя проблемами: отслеживать и фиксировать изменения его ценностно-смысловой сферы, вместе с тем, выстраивать и анализировать эффективность условий, создаваемых для развития личности воспитанника.

И первое и второе не может решаться через жесткие, привязанные к формальным показателям критерии. Для анализа эффективности процесса воспитания более соответствуют качественные методы исследования, которые не фиксируют формальные показатели, а нацелены на понимание индивидуальных смыслов, которые лежат за тем или иным проявлением ребенка в действиях и общении.

Говоря о критериях оценки в воспитании, важно исходить из качественных показателей, выйти на моделирование таких условий, где проявилась бы мотивация воспитанника, где он мог бы проявить себя в осознанных действиях, выразить собственное отношение к миру, к другим людям, проявить свою позицию и свои приоритеты. Эти условия не должны навязывать действий и отношений, а смочь инициировать и поддерживать проявление собственного «Я» воспитанника, а педагогу помочь понять, почему воспитанник поступает так или иначе, что является причиной такого его поведения.

В педагогическом процессе качественные способы исследования практически всегда связаны с организацией открытого общения с воспитанниками в конкретной ситуации взаимодействия. Если ситуация

взаимодействия организуется через групповое обсуждение или индивидуальную беседу, важно удерживать три ключевых момента:

- уметь задавать вопросы, которые побуждают выразить позицию и содержательно ее наполнить;
- владеть искусством слушания, когда ты ориентирован не услышать то что хочется, а услышать и понять другого; это очень сложно педагогу, который знает, что верно, а что нет;
- подходить к исследованию как к творческому процессу, уметь видеть процесс целостно, находить подводные камни, менять процесс по ходу, чтобы добиться более открытых позиций, более комфортного психологического климата и пр..

Применение качественных методов исследования, предполагает умение исследователя внимательно слушать других, осознание важности такого слушания, понимания что это сложная и трудоемкая работа. При слушании следует удерживаться от интерпретации и домысливания, а стремиться вникнуть и понять смысл говорящего, важно уметь прояснить его позицию, задать вопросы на понимание, прояснение и уточнение сказанного.

Качественный путь исследования — это всегда творческий процесс. Всякий процесс связан с «живой» ситуацией, соответственно он должен отражать специфику ситуации и особенности ее субъектов (индивидуальных и групповых), возникающий эмоциональный, деятельностный и ценностносмысловой контекст. Качественное исследование в данном контексте ведется без жесткой регламентации и давления, в условиях большой открытости и доверия между участниками, требует особого мастерства от педагога исследователя, его интуитивного чутья и способности к рефлексии.

Качественные методы исследования должны быть нацелены на понимание меняющихся целей и принципов воспитания, педагогических ориентиров на которых выстраивается воспитательная деятельность, их соответствие современной социокультурной ситуации в стране. К качественным методам исследования можно отнести проведение и аналитику таких форм как:

индивидуальное интервью, дискуссия, коллективные обсуждения и анализ, работа экспертных групп, открытые занятия и уроки, взаимопосещения с последующим анализом, совместная проектная деятельность воспитанников.

При правильной организации совместных обсуждений и дискуссий со школьниками, они позволяют внимательному и вдумчивому педагогу очень многое понять про ребят (их мотивацию, ценности, жизненные установки и ожидания), про настроения и отношения в классе, о тенденциях, проблемах и трудностях организации процесса воспитания. Они не только позволят провести качественное исследование в сфере воспитания, но они сами по себе являются эффективным воспитательными средствами. Формируют психологический климат в классе, настрой ребят друг на друга, порождают взаимопонимание и радость общения. Дают воспитанникам опыт открытого позиционного взаимодействия, возможность осознать и проявить свое Я, определить и высказать свою позицию. Проявляют и удерживают единое ценностносмысловое пространство, формируют детско-взрослую общность.

Выделим возможные аспекты применения качественных методов исследования, для анализа и оценки качества процесса воспитания:

- как предварительный этап основного исследования: генерирования идей, развития и уточнения гипотезы, прояснения спорных позиций, отбора приоритетов, значимых для основного количества субъектов;
- для прояснения и понимания проблемной, сложной и неоднозначной ситуации, требующей общей экспертизы и адекватной оценки, учета интересов и защиты ребенка;
- для решения проблем идентификации и самоопределения у субъектов образовательной организации (далее ОО);
- чтобы выявить информационные, культурные и другие потребности и запросы субъектов ОО;
- чтобы выявить ожидания и сущностные требования, установки воспитанников и их родителей;

- для понимания зарождающихся воспитательных тенденций, векторов их функционирования и развития в ОО;
- для прояснения ценностных установок, ценностно-ориентационного единства у групповых субъектов ОУ.

## Литература

- 1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб: Питер, 2001.
- Ашмарин И.И., Юдин Б.Г. Основы гуманитарной экспертизы // Человек. 1997.
   № 3. С. 76–87.
- 3. Белова С.В. Гуманитарная экспертиза как форма профессиональной рефлексии педагога // Вестник Калмыцкого университета. 2012. № 1(13) С. 34-41.
- 4. Белоусов К.И., Зелянская Н.Л., Сычев О.А., Власов М.С. Представления об аморальном в свете теории моральных оснований: социально-психологическое и лингвокогнитивное исследование// Вестник Томского государственного университета. 2020. № 456. С. 16–27.
- 5. Бережнова Е.В. Прикладное исследование в педагогике: монография. М.-Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2003.
- 6. Бодалев А.А. Возрастные характеристики акме и функции воспитания // Известия РАО. М.: Магистр,1999. С.69-75.
- 7. Большаков Н.В. Сочетать, комбинировать, смешивать: качественные и количественные методы в современной исследовательской практике // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2017. № 3. С. 21-29.
- 8. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. 2012. № 7. С.11-24.
- 9. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологический аспект). М., 1993. 137 с.
- 10. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования: Метод. пособие / С.Л. Братченко. СПб. : С.-Петер. гос. ун-т пед. мастерства, 2003. 55 с.
- 11. Брызгалина Е.В., Аласания К.Ю., Садовничий В.А., Миронов В.В., Гавриленко С.М., Вархотов Т.А., Шкомова Е.М., Набиулина Е.А. Социально-гуманитарная экспертиза функционирования национальных депозитариев биоматериалов // Вопросы философии. 2016. № 2 С. 18-21.

- 12. Григорьев, Д.В. Другое будущее теории воспитательных систем // Вопросы воспитания. 2014. № 4. С. 28-31.
- 13.Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Изд. корпорация «Логос», 2000.
- 14.Вельков В. В. Куда идёт эволюция человечества? // Scisne? [Электронный ресурс]. URL: https://scisne.net/a-1038 (Дата обращения 11.06.2020).
- 15.Воронин А.А. Контуры гуманитарной экспертизы // Человек. 2014. № 1. С. 81–92.
- 16. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Глава XVIII. Основные формы изучения личности ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1999.
- 17. Данюшенков В.С., Коршунова О.В. Доказательная педагогика: педагогический эксперимент как критерий истины? // Педагогика. 2021. Т. 85. № 8. С. 36-47.
- 18. Демакова И.Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика. Казань: Изд-во ТГГИ, 2003.
- 19. Демакова И.Д. Понятие «детство» в психологии и педагогике // Ценности и смыслы. 2012. № 3 (19). С. 14–22.
- 20. Демакова И. Д. От системного подхода в воспитании к системному взгляду на этот феномен (из опыта повышения квалификации педагогов-воспитателей) // Вопросы воспитания. 2014. № 4 (21) С. 31–35.
- 21. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: методологический аспект // Образование и саморазвитие, 2013, т.38, С. 22-30.
- 22. Демакова И.Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. М.: AHO «ЦНПРО», 2013. 200 с.
- 23. Демакова И.Д., Шустова И.Ю. Междисциплинарный подход к выбору методов исследования в теории воспитания // Педагогический журнал Башкортостана 2021. № 1 (91) С. 30-44.

- 24. Демакова И.Д., Попова И.Н. Гуманитарная экспертиза как метод научного знания в педагогике //Вестник ПСТГУ. Педагогика. Психология, Вып 60, 2021. С. 37-48.
- 25. Журавлев А. Л. Специфика междисциплинарных исследований в современной психологии // Психологический журнал. № 6. 2002. С. 2-12.
- 26.Загвязинский В.И. О системном подходе к реформированию отечественного образования // Педагогика. 2016. № 1. С. 12-18.
- 27. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психологопедагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. -2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2005.
- 28.Заикин В.А. Моральное функционирование: социально-психологический подход. Социально-интуитивистская теория Дж. Хайдта // Национальный психологический журнал. 2017. №1(25). С. 32–38.
- 29. Ивин А.А. Основы теории аргументации. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1977.
- 30.Ивин А.А. Аргументация в процессах коммуникации. Pro et contra. М.: проспект, 2020.
- 31.Идеологические аспекты методологического обеспечения научных исследований: материалы Всероссийского методологического семинара / науч. ред. Е.В. Бережнова; сост. Н.В. Малкова. М.: МГУП, 2010.
- 32. Караковский, В.А., Новикова, Л.И., Селиванова, Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М.: Педагогическое общество России, 2000.
- 33. Караковский В.А. Система воспитательной работы школы, ее обновление и перестройка // Системный подход в воспитании: Сб. ст.; Под ред. Л.И. Новиковой, А.Т. Куракина. М.: ИТИП РАО, 1979.
- 34. Караковский В.А. Воспитание для всех. М.: НИИ школьных технологий, 2008.
- 35.Киселева Е.В. Педагогическая экспертиза в теории воспитания // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 4. С. 20-29.

- 36.Климова С.М. Гуманитарная экспертиза и экспертное сообщество: постановка проблемы // Философские науки. 2017. № 4. С. 68–80.
- 37. Ковров В.В., Оганесян Н.Т. Теоретические подходы к экспертизе процесса воспитания в школе в аспекте его психологической безопасности // Портал психологических изданий PsyJournals.ru URL: https://psyjournals.ru/cepp/issue/45358 full.shtml (Дата обращения: 12.06.2020)
- 38. Колесникова И.А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2014. № 4 (8). С. 14-24.
- 39. Коржуев А.В., Антонова Н.Н. Логико-гносеологический формат педагогического познания и доказательная педагогика // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 10. С. 136-145.
- 40.Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с С.И. Пригожиным // Вопросы философии. № 12, 1992. С. 5-14.
- 41. Концепция и модель оценки качества воспитания в системе общего образования. Научно-методическое пособие / под ред. Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова. М.: НОУ Центр «Педагогический поиск», 2013.
- 42. Краевский В. В. Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
- 43. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. М., Издательский центр «Академия», 2006.
- 44. Краевский В.В. Научное исследование в педагогике и современность // Педагогика. 2015. № 2. С. 13-21.
- 45.Кулешова И.В. Воспитательное пространство: научный миф или педагогическая реальность? // Классный руководитель. 2002. № 2. С. 17-25.
- 46. Культура и воспитание подростков в современном мире: Коллективная монография / Под ред. В.А. Березиной. М.: Агентство «Мегаполис», 2015.
- 47. Куракин А.Т., Новикова Л.И. Изучение систем и системный подход в исследовании проблем коллективного воспитания / А.Т. Куракин, Л.И.

- Новикова // О системном подходе в исследовании проблемы «Коллектив и личность». М., 1977.
- 48. Леванова Е.А., Мудрик А.В., Серякова С.Б., Пушкарева Т.В., Тарабакина Л.В., Звонова Е.В., Зотова О.Н. Социально-педагогические основы исследования систем воспитания в мегаполисе // Образование личности. 2019. № 2. С. 12-20.
- 49. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность М.: Политиздат, 1975.
- 50. Мареева Е.В. От искусственного интеллекта к искусственной душе // Вопросы философии. 2014. № 1. С. 171–178.
- 51. Маслов Е. С. Что такое нарратив? Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2020.
- 52. Маслоу, А. Мотивация и личность СПб: Евразия, 1999.
- 53. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы [Электронный ресурс] Режим доступа: www.bookap.org/genpsy/maslou/gl4.shtm (дата обращения: 12.05.2020).
- 54. Методология педагогики: монография / под общ. ред. В.Г. Рындак. М.: ИНФРА-М, 2018. С. 193-227.
- 55. Методы педагогических исследований: состояние. Проблемы, перспективы: материалы. Сборник научных статей, материалы Всероссийского семинара по методологии /Под ред. В.М. Полонского. М.: ИТИП, 2006.
- 56. Мудрик А.В. Включенное наблюдение как метод психолого-педагогических исследований // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2017. № 47. С. 109-116.
- 57. Мудрик А.В. Психология и воспитание. Москва, 2006.
- 58. Никитенко В.Н. Образование как междисциплинарная категория: монография / В.Н. Никитенко; научн. ред. Р.Л. Лившиц. Биробиджан, 2013.
- 59. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. М.: «Эгвес», 2006.
- 60. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. Вопросы теории. М., Педагогика, 1978. 144 с.
- 61. Новикова Л.И., Куракин А.Т. О системном подходе в исследовании педагогических явлений. Москва, 1967.

- 62. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория // Педагогика. 2000. № 6. С. 28 35.
- 63. Новикова Л.И. Определение проблемы исследования // Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей. 2014. № 4 (34). С. 76.
- 64. Новикова Л.И., Куракин А.Т. Школьный ученический коллектив: проблемы управления М.: Просвящение, 1982.
- 65. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика; сост. Е.И. Соколова. Москва: ООО «ПЕР СЭ», 2010.
- 66.Панфилова Т.В. Методология социально-гуманитарного познания: проблемы актуальные, но нерешенные // Социально-гуманитарное познание: методологические и содержательные параллели (коллективная монография) / под общей ред. А.В. Грехова, А.Н. Фатенкова. М.: Аквилон, 2019. С. 9-18.
- 67. Педагогика. Учебник для студентов педагогических учебных заведений. Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Просвящение, 1998.
- 68.Пичугина В.К., Сериков В.В. Гуманитарная парадигма как перспектива преодоления методологического кризиса в педагогике // Педагогика, 2016. № 1. С.19-27.
- 69.Полетаев И. На ком экономим? // Интернет-газета «Столетие» от 29.08.2014.

  [Электронный pecypc]. URL:

  https://www.stoletie.ru/obschestvo/na\_kom\_ekonomim\_683.htm (Дата обращения: 11.09.2021).
- 70.Поляков С.Д. Начала педагогико-психологической теории социального воспитания // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 2. С. 111-120.
- 71.Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики / Москва, 2007. Сер. Библиотека администрации школы.
- 72.Поташник М. М., Левит М. В. Освоение ФГОС: методические материалы для учителя. Методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2016.

- 73. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986.
- 74. Психолого-педагогическая диагностика в образовании: опыт гуманитарной экспертизы / Под ред. Б. Г. Юдина, Е. Г. Юдиной. М., 2003.
- 75. Рефлексия в инновационной практике школы: монография. / Под ред. И.Ю. Шустовой М.: НОУ Центр «Педагогический поиск», 2015.
- 76. Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике М.: ИТИП РАО, 2010.
- 77. Селиванова Н.Л., Степанов П.В. Теоретические основы оценки качества воспитания в системе общего образования // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2014. № 3 (76). 170-176.
- 78. Селиванова, Н.Л. Школьное воспитание: новые возможности и потенциальные риски // доклад для обсуждения на заседании бюро отделения философии образования и теоретической педагогики РАО. 22.09.2020.
- 79. Селиванова Н.Л. Деятельность эксперта в оценке качества воспитания школы // Вопросы воспитания. 2012. № 3. С.87-92.
- 80. Селиванова Н.Л. научный поиск в теории воспитания: приоритеты, достижения и проблемы// Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. С. 103-116.
- 81. Сериков В.В. Доказательность результатов педагогического исследования как методологическая проблема // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 6 (72). С. 13-18.
- 82. Синецкий С.Б. Культурная политика XXI века: теоретико-методологические основания и условия осуществления. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора культурологии. Челябинск, 2012. 51 с.
- 83.Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика РАО Людмилы Ивановны Новиковой (18–19 октября 2018 г., г. Москва) / Под ред. Н.Л.

- Селивановой, И.Ю. Шустовой. Москва: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2018.
- 84. Скирбекк Г. Есть ли у экспертизы этические основы? // Человек. 1991. № 1. С. 86–93.
- 85. Сластенин В.А. и др. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр "Академия", 2013.
- 86.Степанов П.В. О возможностях и ограничениях эксперимента в сфере воспитания // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2014. № 2 (34). С. 167.
- 87. Степанов П.В. Современная теория воспитания: словарь-справочник / Под ред. Н.Л. Селивановой. М.: Изд-во: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2016.
- 88.Степанов П.В. Структура воспитательной деятельности педагога: автореф. дис. ...д-ра. пед. наук: 13.00.01. М.: ИСРО РАО, 2018.
- 89. Сычев О. А., Протасова И. Н., Белоусов К. И. Диагностика моральных оснований: апробация русскоязычной версии опросника MFQ // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15. № 3. С. 88–115.
- 90. Тагунова И.А. Педагогические понятия в контексте развития западных теорий обучения и воспитания // Ценности и смыслы. 2014. №3. С. 56-71.
- 91. Теория и практика воспитания: к 100-летнму юбилею Л.И. Новиковой // Журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. Управление воспитательным процессом в школе. 2017. №8. С. 35-48.
- 92. Тубельский А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми / под ред. А. Русакова. М.: Первое сентября, 2012.
- 93. Тульчинский Г.Л. Гуманитарная экспертиза как социальная технология // Экспертиза в социальном мире: от знания к деятельности. Режим доступа: http://hpsy.ru/public/x2871.htm (Дата обращения: 12.06.2020).
- 94. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том 1. М.: Nobel Press, 2012.

- 95. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Педагогика. 2012. №1. С. 10-21.
- 96. Цыцарев А.А. Социокультурные основания гуманитарной экспертизы. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата философских наук. – Комсомольск-на-Амуре, 2012. – 23 с.
- 97.Шустова И.Ю. Воспитание ребенка в системе, это возможно? // Вопросы воспитания 2014. № 4 (21) С. 76–79.
- 98. Шустова И.Ю. Технологии воспитания школьников с ориентацией на рефлексивный подход. М.: Сентябрь, 2016.
- 99. Шустова И.Ю. Событийный подход к воспитанию школьников // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 438. С. 186–193.
- 100. Юдин Б. Г. От этической экспертизы к экспертизе гуманитарной // Гуманитарное знание: тенденции развития в XXI веке. В честь 70-летия Игоря Михайловича Ильинского / колл. моногр.; под общ. ред. В. А. Лукова. М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2006. С. 214–237.
- 101. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. М.: Мысль, 2003.
- 102. Язык педагогики в контексте современного научного знания: материалы Всероссийского конф.-семинара / гл. ред. В.В. Краевский; ред. А.А. Арламов, Р.В. Почтер. Волгоград; Краснодар; М.:КГУ. 2008.
- 103. Яковлев С.В. Реализация принципов научного познания в разработке общей теории воспитания // Журнал философских исследований. 2018. Т. 4. С.28.
- 104. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию.– М.: Смысл, 2001.
- 105. Connelly M. and Clandinin J. Stories of Experience and Narrative Inquiry// Educational Researcher. 1990. V. 19. №5. P. 2-14.
- 106. Dawadi S., Shrestha S., & Giri R. A. (2021). Mixed-Methods Research: A Discussion on its Types, Challenges, and Criticisms/ / Journal of Practical Studies in Education. 2021. №. 2(2). P. 25-36.

- 107. Demakova Irina Dmitrievna, Inna Yuryevna Shustova, Roza Alexeevna Valeeva Reconsidered Content of Upbringing in Modern Pedagogy. ARPHA Proceedings,1. V International Forum on Teacher Education, 2019. pp. 907–914.
- 108. Folajogun Falaye V. Researching Educational Issues: An Analysis of Methods Used in Conducting Doctoral Research // Journal of the International Society for Teacher Education. V. 24. № 1. P. 9-22.
- 109. Graham J., Haidt J. & Nosek B.A. Liberals and conservatives rely on different sets of moral foundations// Journal of Personality and Social Psychology. 2009. № 96 (5). P. 1029–1046.
- 110. Haidt, J., & Graham, J.. Mapping Moral Domain// Journal of Personality and Social Psychology 2011. V.101. № 2. P. 366-385.
- 111. Mohajan H.K. Quantitative Research: A Successful Investigation in Natural and Social Sciences // Journal of Economic Development, Environment and People. 2020. V. 9. № 4. P. 52-79.
- 112. Rogers, C.R., Lyon, H.C., Tausch, R. (2013). On Becoming an Effective Teacher: Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy and Dialogues. Routledge.
- 113. Şahin M. D. & Öztürk G. Mixed method research: Theoretical foundations, designs and its use in educational research// International Journal of Contemporary Educational Research. 2019. № 6(2). P. 301-310.
- 114. Selivanova N.L., Stepanov P.V., Shakurova M.V. Novikova`s research school: main ideas and prospects for development // Russian Education and Society. 2016. T.58. №1. C. 1–11.
- 115. Stroetinga M, Leeman Y, Leeman W Primary School Teachers' Practices of Collaborating with Parents on Upbringing // School Community Journal. 2021. V. 31. No. 1. P. 259-281 c. 264.

## Сведения об авторах

Елена Викторовна Бережнова, доктор педагогических наук. доктор профессор кафедры мировой педагогических литературы И культуры, государственный институт Московский международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации

*Ирина Дмитриевна Демакова*, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологической антропологии Институт детства МПГУ

*Ирина Сергеевна Парфенова*, аналитик лаборатории развития личности в системе образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

*Ирина Николаевна Попова*, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник НИЦ социализации и персонализации образования детей ФИРО РАНХиГС

Павел Валентинович Степанов, доктор педагогических наук, заведующий лабораторией развития личности в системе образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

Инна Юрьевна Шустова, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития личности в системе образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»