

## **Лекция 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Вопросы лекции:*

- 1.1. Методология педагогики: определение, задачи, уровни и функции.
- 1.2. Методологические принципы научного исследования.

### **1.1. Методология педагогики: определение, задачи, уровни и функции**

Методологические проблемы психологии и педагогики всегда относились к наиболее актуальным, острым вопросам развития психолого-педагогической мысли. Изучение психологических и педагогических явлений с позиций диалектики, т. е. науки о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления, позволяет выявить их качественное своеобразие, связи с другими социальными явлениями и процессами. В соответствии с принципами этой теории обучение, воспитание и развитие будущих специалистов исследуются в тесной связи с конкретными условиями общественной жизни и профессиональной деятельности. Все психолого-педагогические явления изучаются в их постоянном изменении и развитии, выявлении противоречий и путей их разрешения.

*Из философии знаем, что методология - это наука о наиболее общих принципах познания и преобразования объективной действительности, путях и способах этого процесса.*

**В настоящее время роль методологии в определении перспектив развития педагогической науки существенно возросла. С чем это связано?**

**Во-первых**, в современной науке заметны тенденции к интеграции знаний, комплексному анализу тех или иных явлений объективной реальности. В настоящее время, например, в общественных науках широко при-

меняются данные кибернетики, математики, теории вероятностей и других наук, ранее не претендовавших на выполнение методологических функций в конкретном социальном исследовании. Заметно усилились связи между самими науками и научными направлениями. Так, все более условными становятся границы между педагогической теорией и общепсихологической концепцией личности; между экономическим анализом социальных проблем и психолого-педагогическим исследованием личности; между педагогикой и генетикой, педагогикой и физиологией и т.д. Причем в настоящее время интеграция всех наук имеет ясно выраженный объект - человека. И здесь все более важную роль в объединении усилий различных наук при его изучении играют психология и педагогика.

Учитывая тот факт, что психология и педагогика все больше впитывают в себя достижения различных отраслей знания, усиливаются качественно и количественно, постоянно обогащая и расширяя свой предмет, встает вопрос о том, чтобы этот рост был осознан, скорректирован, управляем, что непосредственно зависит от методологического осмысления этого явления. Методология, таким образом, играет определяющую роль в психолого-педагогических исследованиях, придает им научную целостность, системность, повышает эффективность, профессиональную направленность.

**Во-вторых**, усложнились сами науки психология и педагогика, стали более разнообразны по методам исследования, вырисовываются новые грани в предмете их исследования. В этой ситуации важно, с одной стороны, не потерять предмет исследования – собственно психолого-педагогические проблемы, а с другой – не утонуть в море эмпирических фактов, направить конкретные исследования на решение фундаментальных проблем психологии и педагогики.

**В-третьих**, в настоящее время стал очевиден разрыв между философско-методологическими проблемами и непосредственной

методологией психолого-педагогических исследований: с одной стороны – проблемы философии психологии и педагогики, а с другой – специальные методологические вопросы психолого-педагогических исследований. Одним словом, психологи и педагоги все чаще сталкиваются с проблемами, которые выходят за рамки конкретного исследования, т. е. методологическими, еще не решенными современной философией. А потребность в решении данных проблем огромна. В силу этого и требуется заполнить создавшийся вакуум методологическими концепциями, положениями, в целях дальнейшего совершенствования непосредственной методологии психолого-педагогических исследований.

**В-четвертых**, в настоящее время психология и педагогика стали своеобразным полигоном применения математических методов в социальных науках, мощным стимулом развития целых разделов математики. В этом объективном процессе роста, совершенствования методической системы данных наук неизбежны элементы абсолютизации количественных методов исследования в ущерб качественному анализу. Это особенно заметно в зарубежных психологии и педагогике, где математическая статистика является чуть ли не панацеей от всех бед. Объясняется этот факт, прежде всего социальными причинами: качественный анализ в психолого-педагогических исследованиях нередко ведет к неприемлемым для определенных властных структур выводам, а количественный, позволяя достичь конкретных практических результатов, дает широкую возможность для идеологического манипулирования в сфере этих наук и за их пределами.

Однако уже в силу гносеологических причин с помощью математических методов можно, как известно, не приблизиться к истине, а удалиться от нее. И чтобы этого не произошло, количественный анализ необходимо дополнять качественным – методологическим. В этом случае методология выполняет роль ариадновой нити, избавляет от заблуждения, не дает запутаться в бесчисленных корреляциях, позволяет выбрать для качественного

анализа наиболее существенные статистические зависимости и сделать правильные выводы из их анализа. И если современные психолого-педагогические исследования не могут обойтись без добротного количественного анализа, то в еще большей степени они нуждаются в методологическом обосновании.

**В-пятых**, человек является решающей силой в профессиональной деятельности. Данное положение как бы вытекает из общесоциологического закона возрастания роли субъективного фактора в истории, в развитии общества по мере социального прогресса. Но бывает и так, что, принимая данное положение на уровне абстракции, некоторые исследователи отрицают его в той или иной конкретной ситуации, конкретном исследовании. Все чаще (правда, иногда и научно обоснованно) встречается вывод, что менее надежным звеном в конкретной системе “человек–машина” является личность специалиста. Нередко это ведет к однобокой трактовке соотношения человека и техники в труде. В подобных тонких вопросах истина должна быть найдена как на уровне психолого-педагогическом, так и на философско-социологическом. Правильно решить эти и другие сложные вопросы помогает методологическая вооруженность исследователей.

Теперь необходимо уточнить что следует понимать под методологией, какова её сущность, логическая структура и уровни, какие функции она выполняет.

Термин **методология** греческого происхождения и означает “учение о методе” или “теория метода”. В современной науке методология понимается в узком и широком смысле слова. *В широком смысле слова методология* – это совокупность наиболее общих, прежде всего мировоззренческих, принципов в их применении к решению сложных теоретических и практических задач, это мировоззренческая позиция исследователя. Вместе с тем, это и учение о методах познания, обосновывающее исходные принципы и способы их конкретного применения в познавательной и практической деятельности.

*Методология в узком смысле слова – это учение о методах научного исследования.*

Таким образом, в современной научной литературе под методологией чаще всего понимают учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. *Методология науки дает характеристику компонентов научного исследования - его объекта, предмета, задач исследования, совокупности исследовательских методов, средств и способов, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения научной задачи.*

В.В. Краевский в работе “Методология педагогического исследования”<sup>1</sup> приводит шуточную притчу о сороконожке, которая однажды задумалась над тем, в каком порядке она при ходьбе передвигает свои ножки. И как только она задумалась над этим – закрутилась на месте, и движение прекратилось, так как нарушился автоматизм ходьбы.

Первым методологом, таким “методологическим Адамом”, был человек, который в разгаре своей деятельности остановился и спросил себя: “А что же это такое я делаю?!” К сожалению, самоанализ, размышления о собственной деятельности, индивидуальная рефлексия становится в этом случае уже недостаточной.

Наш “Адам” все чаще попадает в положение сороконожки из притчи, поскольку осмысление собственной деятельности только с позиций собственного опыта оказывается непродуктивным для деятельности в других ситуациях.

Если вести разговор в образах притчи о сороконожке, можно сказать, что полученных ею в результате самоанализа знаний о способах передвижения, например, по ровному полю, недостаточно для передвижения

---

<sup>1</sup> В.В. Краевский. Методология педагогического исследования. – Самара: СамГПИ, 1994. – С.11.

по пересеченной местности, для переправы через водную преграду и т.п. Иными словами, становится необходимым методологическое обобщение. Образно говоря, появляется потребность в сороконожке, которая сама в движении не участвовала бы, но лишь наблюдала бы за движением многих своих собратьев и разрабатывала бы обобщенное представление об их деятельности. Возвращаясь к нашей теме, отметим, что такое обобщенное представление о деятельности, взятой в ее социопрактическом, а не психологическом срезе, и есть учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики, т.е. методология в первом, самом широком смысле этого слова.

Однако с развитием науки, становлением ее как реальной производительной силы, проясняется характер соотношения между научной деятельностью и деятельностью практической, которая все в большей степени основывается на выводах науки. Это находит отражение в представлении методологии как учения о методе научного познания, направленного на преобразование мира.

Нельзя не учитывать того обстоятельства, что с развитием общественных наук появляются частные теории деятельности. Например, одной из таких теорий является педагогическая, включающая в себя ряд частных теорий воспитания, обучения, развития, управления системой образования и т.д. По-видимому, подобные соображения и привели к еще более узкому пониманию методологии как учения о принципах, построении, формах и способах научно-познавательной деятельности.

**Что же представляет собой методология педагогики?** Остановимся на этом более подробно.

Чаще всего методология педагогики трактуется как теория методов педагогического исследования, а также теория для создания образовательных и воспитательных концепций. По мнению Р. Барроу, существует философия педагогики, которая и разрабатывает методологию исследования. Она

включает разработку педагогической теории, логику и смысл педагогической деятельности. С этих позиций методология педагогики означает философию образования, воспитания и развития, а также методы исследования, которые позволяют создавать теорию педагогических процессов и явлений. Исходя из этой предпосылки, чешский педагог-исследователь Яна Скалкова утверждает, что методология педагогики представляет собой систему знаний об основах и структуре педагогической теории. Однако такая трактовка методологии педагогики не может быть полной. Для раскрытия сущности рассматриваемого понятия важно обратить внимание на то, что **методология педагогики наряду со сказанным выполняет и другие функции:**

– во-первых, она определяет способы получения научных знаний, которые отражают постоянно меняющуюся педагогическую действительность (М.А. Данилов);

– во-вторых, направляет и предопределяет основной путь, с помощью которого достигается конкретная научно-исследовательская цель (П.В. Копшин);

– в-третьих, обеспечивает всесторонность получения информации об изучаемом процессе или явлении (М.Н. Скаткин);

– в-четвертых, помогает введению новой информации в фонд теории педагогики (Ф.Ф. Королев);

– в-пятых, обеспечивает уточнение, обогащение, систематизацию терминов и понятий в педагогической науке (В.Е. Гмурман);

– в шестых, создает систему информации, опирающуюся на объективные факты и логико-аналитический инструмент научного познания (М.Н. Скаткин).

Эти признаки понятия “методология”, определяющие ее функции в науке, позволяют сделать вывод о том, что **методология педагогики** – это концептуальное изложение цели, содержания, методов исследования, которые обеспечивают получение максимально объективной, точной,

систематизированной информации о педагогических процессах и явлениях.

Следовательно, в качестве **основных признаков методологии в любом педагогическом исследовании** можно выделить следующие:

– во-первых, определение цели исследования с учетом уровня развития науки, потребностей практики, социальной актуальности и реальных возможностей научного коллектива или ученого;

– во-вторых, изучение всех процессов в исследовании с позиций их внутренней и внешней обусловленности, развития и саморазвития. При таком подходе, например, воспитание – развивающееся явление, обусловленное развитием общества, школы, семьи и возрастного становления психики ребенка; ребенок – развивающаяся система, способная к самопознанию и саморазвитию, изменяющая себя в соответствии с внешними воздействиями и внутренними потребностями или способностями; а педагог – постоянно совершенствующийся специалист, изменяющий свою деятельность в соответствии с поставленными целями и т. д.;

– в-третьих, рассмотрение образовательных и воспитательных проблем с позиции всех наук о человеке: социологии, психологии, антропологии, физиологии, генетики и т. д. Это вытекает из того, что педагогика – наука, объединяющая все современное человеческое знание и использующая всю научную информацию о человеке в интересах создания оптимальных педагогических систем;

– в-четвертых, ориентация на системный подход в исследовании (структура, взаимосвязь элементов и явлений, их соподчиненность, динамика развития, тенденции, сущность и особенности, факторы и условия);

– в-пятых, выявление и разрешение противоречий в процессе обучения и воспитания, в развитии коллектива или личности;

– и, наконец, в-шестых, разработка связей теории и практики, идей и их реализация, ориентация педагогов на новые научные концепции, новое

педагогическое мышление при одновременном исключении старого, отживающего, преодоление в педагогике косности и консерватизма.

Из сказанного уже ясно, что наиболее широкое (философское) определение методологии нам не подходит. В лекции будем вести речь о педагогическом исследовании, и с этой точки зрения, рассматривать методологию в узком смысле, как методологию научного познания в указанной предметной области.

При этом более широкие определения нам не следует опускать из поля зрения, поскольку сегодня нужна такая методология, которая ориентировала бы педагогическое исследование на практику, на ее изучение и преобразование. Однако делать это нужно содержательно, на основе глубокого анализа состояния педагогической науки и практики, а также основных положений методологии науки. Простое “наложение” тех или иных определений на область педагогики не может дать необходимых результатов. Так, например, возникает вопрос: если принципы и способы организации практической педагогической деятельности изучает методология, что же остается на долю самой педагогики? Ответить на это можно только признанием очевидного факта – изучением практической деятельности в области образования (практики обучения и воспитания), если рассматривать эту деятельность с позиций конкретной науки, занимается не методология, а сама педагогика.

Обобщая сказанное выше, приведем классическое определение методологии педагогики. По мнению одного из ведущих отечественных специалистов в этой области В. В. Краевского: “методология педагогики есть система знаний о структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию

программ, логики, методов и оценке качества исследовательской работы”<sup>1</sup>.

В этом определении В.В. Краевский, наряду с системой знаний о структуре педагогической теории, принципах и способах добывания знаний, выделяет систему деятельности исследователя по их получению. Следовательно, предмет методологии педагогики выступает как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке.

В настоящее время особенно остро стоит далеко не новая проблема повышения качества педагогических исследований. Усиливается направленность методологии на помощь педагогу-исследователю, на формирование у него специальных умений в области исследовательской работы. Таким образом, *методология приобретает нормативную направленность, и ее важной задачей становится методологическое обеспечение исследовательского труда.*

Методология педагогики как отрасль научного познания выступает в двух аспектах: как система знаний и как система научно-исследовательской деятельности. При этом имеются в виду два вида деятельности – *методологические исследования и методологическое обеспечение.* Задача первых – выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки в ее связи с практикой, принципов повышения качества педагогических исследований, анализ их понятийного состава и методов. Обеспечить исследование методологически – значит использовать имеющиеся методологические знания для обоснования программы исследования и оценки его качества, когда оно ведется или уже закончено.

**Названными различиями обусловлено выделение двух функций методологии педагогики – *дескриптивной*, т. е. описательной, предполагающей также и формирование теоретического описания объекта, и**

---

<sup>1</sup> В.В. Краевский. Методология педагогики: прошлое и настоящее // Педагогика. 2002, № 1. – С.3–10.

**прескриптивной** – нормативной, создающей ориентиры для работы педагога-исследователя.

Наличие этих функций определяет и разделение оснований методологии педагогики на две группы – теоретические и нормативные.

**К теоретическим основаниям, выполняющим дескриптивные функции, относятся следующие:**

- определение методологии;
- общая характеристика методологии науки, ее уровней;
- методология как система знаний и система деятельности, источники методологического обеспечения исследовательской деятельности в области педагогики;
- объект и предмет методологического анализа в области педагогики.

**Нормативные основания** охватывают следующий круг вопросов:

- научное познание в педагогике среди других форм духовного освоения мира, к которым относятся стихийно-эмпирическое познание и художественно-образное отображение действительности;
- определение принадлежности работы в области педагогики к науке: характер целеполагания, выделение специального объекта исследования, применение специальных средств познания, однозначность понятий;
- типология педагогических исследований;
- характеристики исследований, по которым ученый может сверять и оценивать свою научную работу в области педагогики: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, защищаемые положения, новизна, значение для науки и практики;
- логика педагогического исследования и т. д.

Этими основаниями очерчена объективная область методологических исследований. Их результаты могут служить источником пополнения содержания самой методологии педагогики и методологической рефлексии педагога-исследователя.

**В структуре методологического знания Э.Г. Юдиным выделяются четыре уровня:** философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

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

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

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

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

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

## 1.2. Методологические принципы научного исследования

При рассмотрении этого вопроса будем исходить из того, что методология есть не что иное, как применение общих принципов, теорий при решении исследовательских задач, проблем конкретной науки. При этом следует отметить, что степень общности самих принципов различна. Можно говорить только о наиболее общих – так называемых всеобщих – принципах, законах и категориях. Все они носят философский характер, и в данном случае диалектика выступает как общая методология научного познания.

Каковы же **основные методологические принципы психолого-педагогического исследования?**

Большую роль в успешном осуществлении психолого-педагогических исследований играет *принцип единства теории и практики*. Практика – критерий истинности того или иного теоретического положения. Теория, не опирающаяся на практику, оказывается умозрительной, бесплодной. Теория призвана осветить путь практике. Практика, не направляемая научной теорией, страдает стихийностью, отсутствием должной целеустремленности, малоэффективна. Поэтому при организации психолого-педагогических исследований очень важно исходить не только из достижений психолого-педагогической теории, но и из развития практики. Без глубокого и всестороннего научного анализа практической деятельности будущих специалистов невозможно наметить эффективные пути совершенствования образовательного процесса в вузах. Любое психолого-педагогическое исследование – не самоцель. Оно должно отражать передовую практику, проверяться ею и способствовать успешному решению учебных и воспитательных задач, формированию всесторонне и гармонично развитых профессионалов.

Другим методологическим принципом является *творческий, конкретно-исторический подход к исследуемой проблеме*. Этого требует весь дух диалектики. Опыт убеждает, что нельзя глубоко исследовать ту или иную

проблему подготовки будущих специалистов, идя только проторенными путями, следуя выработанным шаблонам, не проявляя творчества. Если исследователь стремится по-настоящему помочь проложить дорогу бурно развивающейся педагогической практике, он должен по-новому решать возникающие проблемы.

В ходе исследования следует искать свое аргументированное объяснение новым фактам, явлениям, дополнять и уточнять сложившиеся взгляды, не бояться проявлять научной смелости. Однако эта смелость должна сочетаться с научной обоснованностью и предусмотрительностью, так как психолого-педагогические исследования связаны с живыми людьми, а каждое общение с человеком должно его духовно обогащать. Творчество неразрывно с *конкретно-историческим* подходом к оценке психолого-педагогических явлений: то, что на определенном историческом этапе является прогрессивным, может быть в иных условиях реакционным. Иначе говоря, нельзя оценивать психолого-педагогические теории прошлого с позиций современности.

Творческий подход к решению исследуемой проблемы тесно связан с *принципом объективности* рассмотрения психолого-педагогических явлений самих по себе. Искусство исследователя заключается в том, чтобы найти пути и средства проникновения в суть явления, в его внутренний мир, не внося при этом ничего внешнего, субъективного. К примеру, в истории науки долгое время бытовало мнение, что объективная реальность, в том числе и внутренний мир человека непознаваем и что, в лучшем случае, эту реальность можно познать, уловить только самонаблюдением, самосозерцанием (такой метод называется интроспекцией). Естественно, что данный метод не соответствовал принципу объективности рассмотрения исследуемых явлений.

Объективность при изучении личности и групп людей способов воздействия на них является одним из краеугольных камней современных

психологии и педагогики. Методологической основой конкретной реализации принципа объективности при исследовании личности служат практические действия людей, представляющие собой социальные факты.

Успех психолого-педагогического исследования во многом зависит от реализации *принципа всесторонности* изучения психолого-педагогических процессов и явлений. Любой педагогический феномен связан многими нитями с другими явлениями и его изолированное, одностороннее рассмотрение неизбежно приводит к искаженному, ошибочному выводу. К примеру, образовательный процесс в вузе – сложное и динамичное явление, неразрывно связанное со многими факторами. Следовательно, его и надо изучать как определенное явление, относительно обособленное от внешней среды и в то же время тесно связанное с ней. Такой подход дает возможность моделировать изучаемые явления и исследовать их в состоянии развития и в разных условиях. Он позволяет осуществить многоуровневое и многоплановое изучение того или иного психолого-педагогического процесса, в ходе которого строится не одна, а ряд моделей, отражающих данное явление на разных уровнях и срезах. При этом возможен синтез этих моделей в новой целостной, обобщающей модели и, в конечном счете, в целостной теории, развивающей существо исследуемой проблемы.

Методологический принцип всесторонности предполагает *комплексный подход к исследованию педагогических процессов и явлений*. Одно из важнейших требований комплексного подхода – установление всех взаимосвязей исследуемого явления, учет всех внешних воздействий, оказывающих на него влияние, устранение всех случайных факторов, искажающих картину изучаемой проблемы. Другое его существенное требование – использование в ходе исследования разнообразных методов в их различных сочетаниях. Опыт убеждает, что нельзя успешно осуществлять исследование того или иного вопроса с помощью какого-то одного универсального метода.

Требованием комплексного подхода к исследованию в области

психологии и педагогики является опора на достижения других наук, прежде всего таких, как социология, философия, культурология и др.

Очень плодотворен подход к исследованию психолого-педагогических явлений с позиций кибернетики, когда процесс обучения, воспитания и развития рассматривается как особый вид управления познавательной деятельностью студентов, формирования у них профессионально-этических качеств. Здесь проявляется специфика прямых и обратных связей в педагогическом процессе, условия успешного функционирования учебной информации, изучаются средства, позволяющие повысить эффективность управления подготовкой будущих специалистов.

Еще одним из методологических принципов психолого-педагогического исследования выступает *единство исторического и логического*. Логика познания объекта, явления воспроизводит логику его развития, то есть его историю. История развития личности, например, является своеобразным ключом к пониманию конкретной личности, принятию практических решений по ее воспитанию и обучению. В истории развития личности проявляется ее сущность, так как человек лишь постольку является личностью, поскольку он имеет свою историю, жизненный путь, биографию.

Методологическим принципом исследования является *системность*, т. е. системный подход к изучаемым объектам. Он предполагает рассмотрение объекта изучения как системы, выявление определенного множества ее элементов (все их выявить и учесть невозможно, да и не требуется), установление, классификацию и упорядочение связей между этими элементами, выделение из множества связей системообразующих, то есть обеспечивающих соединение разных элементов в систему.

Системный подход выявляет структуру (выражающую относительную жизненность) и организацию (количественную характеристику и направленность) системы; основные принципы управления ею.

В процессе реализации системного подхода необходимо иметь в виду, что объект психолого-педагогического исследования и система не одно и то же (в объекте можно выделить несколько систем в зависимости от цели исследования); при выделении системы исследуемое явление искусственно отделяется от окружающей среды, т. е. абстрагируется от нее; выделяя систему объекта исследования, устанавливаются ее элементы и элементы ее среды, системообразующие отношения между элементами системы, существенные отношения самой системы к среде. Каждый элемент системы в сложных процессах может быть самостоятельной системой, и ее качество определяется не только качеством отдельных элементов, но и отношениями элементов со средой.

Важную методологическую роль в психолого-педагогическом исследовании играют *категории диалектики* – сущность и явление; причина и следствие; необходимость и случайность; возможность и действительность; содержание и форма; единичное, особенное и общее и др.. Они являются надежным методологическим средством в руках педагога, дающим ему возможность глубоко и разносторонне решать сложные проблемы обучения и воспитания будущих специалистов.

Так, категория сущности представляет собой устойчивую совокупность всех необходимых связей, отношений, сторон, свойственных рассматриваемому процессу, объекту. Явление же – это высвечивание указанных сторон процесса, взаимоотношений между людьми на поверхности через всю массу конкретностей. Методологически важным положением является тезис о многопорядковости сущности, постепенного углубления от явления к сущности первого, затем второго и т. д. порядка.

По отношению к психологии и педагогике это означает, что, во-первых, даже уникальный психолого-педагогический опыт содержит моменты, характерные для любого опыта организации образовательного процесса в вузе, во-вторых, всякие общие положения должны

подтверждаться опытом, находить в нем питательную среду и, наконец, в-третьих, нет и не может быть рекомендаций, годных на все случаи жизни.

На базе накопленных фактов идет процесс поднятия эмпирического познания до уровня теоретического обобщения. Здесь характерно движение от одностороннего знания ко все более разностороннему, выработка на основе первичных обобщений определенных моделей и идей, соединение чувственного и рационального, в ходе которого чувственные впечатления и практический опыт освобождаются от всего случайного и поднимаются до уровня теоретического, характерного для ряда подобных явлений. Разумеется, факты важно рассматривать в исторически конкретной обстановке, в целом, в их взаимосвязи. При этом условии они будут доказательны.

Конкретные пути и способы сбора, обработки, обобщения и анализа фактического материала определяются законами научной логики, представляющей собой синтез диалектической и формальной логики. Научиться научно мыслить – самое важное для любого исследователя.

Следует подчеркнуть, что научное мышление предполагает, прежде всего, твердое владение исследователем научными понятиями, категориями, особенно относящимися к теме исследования. Без этого невозможно успешно провести научное исследование, разобраться в научной литературе.

Важные методологические требования к исследованию психолого-педагогических проблем вытекают из основных законов диалектики, ядром которой является *закон единства и борьбы противоположностей*, проявляющийся через действие противоречий. Существуют различные виды противоречий: внутренние и внешние, основные и производные, главные и второстепенные. Так, например, по основанию внутренние и внешние противоречия в психологии и педагогике существует следующая классификация противоречий развития личности.

*К первой группе противоречий*, предопределяющих развитие личности будущего специалиста, обычно относят противоречия между внешними

факторами. Уважение личности является реальным фактом в практике работы любого профессионала. Поэтому, встречаясь с отдельными элементами грубости, невнимательности, казенщины со стороны отдельных руководителей, молодые специалисты нередко глубоко переживают данные факты, существенно влияющие на развитие их личности. В большинстве же случаев противоречия между внешними факторами, предопределяющими развитие личности, являются движущей силой ее гармоничного формирования, социального созревания.

*Ко второй группе противоречий*, как правило, относят противоречия между внешними и внутренними факторами. Важнейшие из них следующие: противоречия между требованиями к личности и ее подготовленностью к выполнению этих требований; между новыми требованиями и привычными взглядами, поведением; между внешними требованиями и требованиями личности к себе; между уровнем подготовленности личности и возможностями применять свои знания, умения и навыки на практике.

*Третью группу противоречий* составляют противоречия между внутренними факторами. В основе этих противоречий лежит неравномерность развития отдельных сторон, свойств, структурных компонентов личности. К этой группе противоречий относят противоречия между рациональным компонентом сознания и чувственным, притязаниями личности и ее реальными возможностями, новыми потребностями и старыми стереотипами поведения, новым и старым опытом и т.д. Однако основной и главной системой внутренних противоречий являются противоречия между мотивами деятельности, которые составляют реальную основу конкретной личности, являются непосредственным выражением системы общественных отношений, составляющих сущность этой личности. Изучение данной системы противоречий является важной задачей любого психолого-педагогического исследования.

Противоречиво развитие любого процесса и явления. И понять с дос-

таточной глубиной то или иное явление, его развитие невозможно без конкретного анализа системы противоречий, предопределяющих это развитие.

**Закон перехода количественных изменений в качественные** требует исследовать любые психолого-педагогические явления в единстве их качественных и количественных характеристик.

Каждый человек обладает неисчерпаемым количеством многообразных свойств (качеств), которые допускают сравнение их со свойствами других людей. Как целостная качественная определенность он – социальное существо.

Психика человека обладает своей качественной определенностью. Однако сама психика как таковая разнокачественна. Она полна примеров, так сказать, “чистого”, наглядного проявления закона перехода количественных изменений в качественные. Так, например, до определенного уровня минимальные раздражители рецепторов не приводят к возникновению ощущений у человека, во всяком случае на сознательном уровне. И лишь превысив определенную меру (минимальный порог ощущения) данные раздражители воспринимаются сознательно, субъективно, происходит их отражение на качественно ином уровне.

**Закон отрицания отрицания** как устранение старого и утверждение нового в процессе поступательного развития, при котором сохраняются “в снятом виде” отдельные стороны, элементы предшествующего явления, процесса, имеет широкое проявление в жизни людей. Каждый новый этап в развитии личности, группы есть в строго философском смысле отрицание старого, но отрицание как момент прогрессивного развития. Важную роль в таком отрицании играет самовоспитание самой личности, активная работа педагога по формированию личности будущего специалиста.

Методологическая роль рассмотренных принципов, законов диалектики проявляется в конкретном психолого-педагогическом

исследовании прежде всего через диалектическую логику. В концентрированном виде требования диалектической логики, всех рассмотренных и других принципов и категорий диалектики сводятся к тому, чтобы изучать предмет всесторонне, в его развитии, применять при этом практику как критерий истины, имея в виду, что последняя всегда конкретна.

Таковы наиболее общие методологические требования к конкретному психолого-педагогическому исследованию. Диалектика, ее законы, категории в конкретном исследовании учитываются, прежде всего, как всеобщие принципы.

На базе всеобщих принципов сложились и более частные принципиальные требования, непременно учитываемые исследователями в области психологии и педагогики: принцип детерминизма; единства внешних воздействий и внутренних условий развития; активной деятельности; принцип развития и др. В чем суть данных принципов?

*Принцип детерминизма* обязывает исследователя учитывать влияние различных факторов, причин на развитие психолого-педагогических явлений. При исследовании личности необходимо учитывать как бы три подсистемы детерминации ее поведения: прошлое, настоящее и будущее, объективно отражаемое ею.

Прошлое в личности выражается в ее жизненном пути, биографии, а также в ее личностных качествах, моральном и психологическом облике. Влияние прошлого, истории развития личности на ее поведение носит опосредованный характер. Непосредственное же влияние на поведение, поступки оказывает сознание, мотивы деятельности личности. Наряду с деятельностью и общением, внутренние условия развития личности составляют настоящую систему детерминации ее совершенствования. Кроме этого детерминирующее влияние на личность оказывают и внешние условия.

Исключительно велико влияние на развитие личности целей ее деятельности, которые в значительной степени устремлены в будущее. В этом

смысле можно говорить о будущем как подсистеме детерминации развития личности. При этом сознательная цель как закон предопределяет способ, характер деятельности личности и оказывает в силу этого существенное влияние на ее развитие.

Все три подсистемы (прошлое, настоящее и будущее) детерминированы, взаимосвязаны между собой, взаимообуславливают друг друга.

*Принцип единства внешних воздействий и внутренних условий.* В соответствии с этим принципом познание внутреннего содержания личности происходит в результате оценки внешних данных ее поведения, дел и поступков.

Связь внутренних условий с внешними опосредована историей развития личности. По этому поводу С.Л. Рубинштейн писал: “Поскольку внутренние условия, через которые в каждый данный момент преломляются внешние воздействия на личность, в свою очередь формировались в зависимости от предшествующих внешних взаимодействий, положение о преломлении внешних воздействий через внутренние условия означает вместе с тем, что психологический эффект каждого внешнего (в том числе и педагогического) воздействия на личность обусловлен историей ее развития”<sup>1</sup>.

По мере общественного развития человека все более сложной становится его внутренняя природа и удельный вес внутренних условий развития по отношению к внешним. Соотношение внутреннего и внешнего в развитии личности изменяется как исторически, так и на различных этапах жизненного пути человека: чем больше он развит, тем в большей степени прогресс его личности связан с актуализацией внутренних факторов.

*Принцип активной деятельности личности* акцентирует внимание

---

<sup>1</sup> Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.

исследователя на том, что не только окружающая среда формирует личность, но и личность активно познает и преобразует окружающий мир. Данный принцип предполагает рассмотрение всех изменений в личности через призму ее деятельности. Влияние деятельности на личность огромно. Вне деятельности нет человека, но сущность человека не исчерпывается ею и не может быть к ней сведена и с ней полностью отождествлена. Психолого-педагогические воздействия на личность должны учитывать характер ее деятельности, и нередко наиболее эффективное воздействие заключается в изменении, коррекции той или иной деятельности человека.

*Принцип развития* диктует рассмотрение психолого-педагогических явлений в постоянном изменении, движении, в постоянном разрешении противоречий под влиянием системы внутренних и внешних детерминант. Принцип развития в психологии и педагогике рассматривается обычно в двух аспектах: историческое развитие личности от ее зарождения до современного состояния – филогенез; и развитие личности конкретного человека - онтогенез. Кроме того, возможно и необходимо рассматривать развитие различных компонентов личности – направленности, характера, других личностных качеств. Естественно, что эффективность психолого-педагогических воздействий в решающей степени зависит от того, насколько полно, точно учитывается развитие будущего специалиста, на которого оказывается воздействие, насколько точно учитывается развитие педагогической системы.

Конкретная реализация всех этих принципов осуществляется в соответствии с принципом *личностно-социально-деятельностного подхода*. Этот принцип ориентирует исследователя на целостное изучение личности в единстве основных социальных факторов ее развития – социальной среды, воспитания, деятельности личности, ее внутренней активности.

Принципы выступают непосредственной методологией научных психолого-педагогических исследований, предопределяя их методику, исход-

ные теоретические концепции, гипотезы.

Опираясь на рассмотренные принципы, **сформулируем методологические требования к проведению психолого-педагогических исследований:**

а) исследовать процессы и явления такими, какие они есть на самом деле, со всеми позитивами и негативами, успехами и трудностями, без приукрашивания и без очернения; вести не описание явлений, а их критический анализ;

б) оперативно реагировать на новое в теории и практике психологии и педагогики;

в) усиливать практическую направленность, весомость и добротность рекомендаций;

г) обеспечивать надежность научного прогноза, видение перспективы развития исследуемого процесса, явления;

д) соблюдать строгую логику мысли, чистоту психологического или педагогического эксперимента.

Обобщая эти требования можно определить методологические требования к результатам проведения психолого-педагогического исследования, которые ими обусловлены. К ним относятся объективность, достоверность, надежность и доказательность. Более подробно на этом мы остановимся в лекции, которая будет посвящена проблеме разработки методики психолого-педагогического исследования.