

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: РОЛЬ КАЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ В ПОЛУЧЕНИИ НОВЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Educational research of modern educational process: the role of qualitative methods to obtain new results

Тряпицына Алла Прокофьевна, доктор педагогических наук, профессор, член-корр. РАО, ФГБОУ ВПО «РГПУ им. А.И. Герцена».

✉ triap2006@yandex.ru

Писарева Светлана Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, ФГБОУ ВПО «РГПУ им. А.И. Герцена».

✉ spisareva@yandex.ru

В статье предпринята попытка обосновать роль качественных методов исследования дидактических проблем, отмечаются возможные риски современных исследований.

The article attempts to justify the role of qualitative research methods of teaching problems, marked the possible risks of modern research.

Ключевые слова: **исследование, качественные методы исследований, личностные цели, школьное образование, интерпретация, взаимодействие теории и практики.**

Keywords: **the study, qualitative research methods, personal goals, school education, interpretation, interaction between theory and practice.**

Предлагаемая вниманию читателя статья посвящена актуальной проблеме отчуждения школьников, анализу возможных путей предупреждения отчуждения и написана по материалам первого этапа исследования НИИ общего образования по теме «Исследование закономерностей преодоления отчуждения школьников от учебы средствами активизации образовательной деятельности», выполнявшегося в 2014 году.

Науки должны служить человечеству в целом и должны *помогать каждому человеку глубже понять природу и общество, улучшить качество жизни*, отмечается в хорошо известной Декларации о науке и использовании научного знания [4]. Поэтому центральной задачей педагогических наук, изучающих школьный образовательный процесс, на наш взгляд, является исследование его системных изменений, происходящих под влиянием социокультурных факторов. Критически оценивая состояние современной дидактики, В.А. Болотов подчеркивает необходимость определения современных подходов к исследованию дидактических проблем в более широком контексте [2, с. 17].

Отмечая необходимость изменений современного образовательно-го процесса, традиционная модель которого вызревала и развивалась в ин-

дустриальном мире, основанном на рациональности, иерархичности и предопределенности, многие исследователи – представители разных научных школ, обращают внимание на новый социокультурный тип личности, который вступает в противоречие с формами жизненных практик, транслируемых школой, вследствие чего школа как социокультурный институт начинает утрачивать свои образовательные функции. В свою очередь другие социокультурные институты, средства масс-медиа, система Интернет, учреждения дополнительного образования порождают новую образовательную реальность, имеющую как положительные, так и негативные черты [3, 11]. В этих условиях центральной проблемой дидактических исследований становится поиск *диалектики взаимосвязи предметных и личностных целей обучения*, новых педагогических способов обеспечения единства этих целей. Ориентация исследований на изучение этой связи в современной образовательной практике позволяет обнаружить и новые педагогические стратегии содействия и поддержки процессов развития личности ученика, которые, в свою очередь, обуславливают систему необходимых направляемых изменений целостного процесса обучения.

Напомним, что на рубеже 90-х гг. широким тиражом вышел учебник дидактики Винченца Оконея, в котором была предложена концепция предметных и личностных целей обучения, оказавшая влияние на уточнение классического представления о целях обучения: «Предметный (объективный) аспект связан с познанием объективного мира и приобретением навыков, позволяющих принимать участие в его преобразовании. Личностный (субъективный) аспект связан с познанием самого себя, формированием мотиваций, интересов, приобретением навыков, способствующих саморазвитию. В гармоничном процессе обучения оба названных аспекта неразрывно связаны между собой, недооценка одного из них неблагоприятно сказывается на другом» [9]. Другими словами, если предметные цели выражаются в овладении школьниками базовыми знаниями, умениями и навыками в процессе решения задач, в осознании и формулировке оценочных суждений относительно процесса и результата познавательной деятельности, в осознании мотивов познавательной деятельности; то личностные цели выражаются в осознании учеником собственной позиции в процессе коллективного, группового или индивидуального решения задач; в овладении умениями личностной рефлексии и саморегуляции; в достигнутом уровне самоопределения в результате осознанного самопознания и самовыражения. Гармонизация данных групп целей в деятельности учителя обеспечивается направленностью его деятельности *не на передачу предметного знания, а на содействие образованию школьника*, на реализацию субъектной позиции ученика, на создание условий для самоопределения личности в процессе школьного обучения [10]. При этом важно иметь в виду, что личностные результаты, зафиксированные в ФГОС общего образования, отличаются *системообразующей ролью ценностно-мотивационных свойств личности; принципиальной незавершенностью;*

кумулятивным характером. Попытка же школы удержать свои позиции за счет использования привычных механизмов принудительного обучения успеха не имеет: в школе учатся «другие дети» [8].

Д.И. Фельдштейн отмечает, что в современных условиях произошли «значительные подвижки в процессе индивидуализации и социализации детей подросткового возраста. Показательно, в частности, что на первый план у подростков сейчас выходят не развлечения, а *свой особый поиск смысла жизни, возрастает критичность по отношению к взрослым,* то есть, фиксируются новые характеристики в их социальном развитии.» [14]. Анализ результатов анкетирования 345 учеников 7-8 классов и 56 учителей школ Санкт-Петербурга, проведенного в 2014 году в рамках исследования проблем отчуждения учащихся от школы, позволил утверждать, что учителя недостаточно знают своих учеников и часто для характеристики учеников некритически используют обыденное мнение, а не профессиональные знания, в том числе и результаты современных исследований возрастных особенностей современных школьников.

Кроме этого, многие учителя в построении образовательного процесса ориентированы на проектирование в первую очередь собственной деятельности, а не деятельности учащихся. Так, анализ уроков учителей - победителей различных профессиональных конкурсов республиканского и городского уровней, размещенных в интернете в широком доступе на различных сайтах, показывает, что а) в одних случаях при всем блеске их эрудиции, содержание урока могло быть освоено только сильными школьниками, остальные учащиеся (базового уровня образования) слушали, но не присваивали материал (тип учителя - эрудита); б) в других случаях учитель блистал «владением» инновационными технологиями, но они употреблялись не к месту: учебное содержание урока для его осознанного освоения требовало иных методов и более высокого уровня сформированности умений школьников, то есть учитель не учитывал интересы и познавательные возможности своих учеников.

Между тем, для современного учителя-предметника крайне важны не только современные методические разработки, но и результаты дидактических исследований отношения школьника к процессу обучения, позволяющих выбирать обоснованные стратегии построения образовательного процесса. Результаты международных сравнительных исследований, анкетных опросов и бесед с учителями свидетельствуют о том, что в качестве основного критерия продуктивности своей работы учителя выделяют качество подготовки учеников (результаты ЕГЭ и ОГЭ, успеваемость), практически не обращая внимание на стиль взаимоотношений с учениками и на отношение учеников в процессе обучения, на их эмоциональное состояние и на собственную эмоциональную компетентность, что на самом деле во многом обеспечивает личностное развитие школьников. А между тем, именно отношение учеников к школе, их заинтересованность в получаемом образовании позволяют выпускникам не только адаптироваться в совре-

менном обществе, но и созидать, быть способными к дальнейшему самостоятельному овладению и использованию предметных знаний в своей жизнедеятельности. Достижение такого результата возможно лишь в случае сформированности личностного, ценностно-осознанного отношения к знаниям, которые в школе изучаются в рамках учебных предметов, даже в том случае, если изучение этого предмета непосредственно не связано с планами дальнейшей жизнедеятельности ученика. Принятые сегодня параметры оценки квалификации учителя, к сожалению, также не учитывают критерии оценки деятельности учителя, фиксирующие его умение *способствовать развитию ценностно-осознанного отношения учащихся к обучению, самостоятельности школьника и самоопределения*. Указанные критерии могут быть обнаружены в результате исследований соотношения предметных и личностных целей, педагогических средств гармонизации этих целей, что в свою очередь предполагает более широкое использование *качественных методов педагогического исследования*.

Отметим, что в 1982 году в Институте образования при Лондонском университете профессором Новозеландского университета М. Дегенхартом был сделан доклад с символичным названием «Педагогическое исследование как источник педагогического вреда». Автор доклада отмечал, что педагогическое исследование может принести вред в следующих отношениях:

- оно пренебрегает личностью и всем, чего нельзя измерить;
- все сводится к обобщениям и абстракциям, формируется опасный в нравственном отношении взгляд на детство;
- проявляется презрение к естественному языку;
- научное исследование признается единственно достойной формой отображения педагогической действительности [1, с. 153].

Значимость качественных методов исследования в дидактических работах заключается в том, что они позволяют *учесть в интерпретации количественных результатов контекстные данные и обозначить границы применимости полученных выводов*. Остановимся на краткой характеристике этих особенностей.

Интерпретация представляет собой исследовательский метод, который позволяет объяснить эмпирически полученные данные в логике определенной теоретической концепции (модели). Рассматривая соотношение количественных и качественных методов, А.Ф. Закирова приводит цитату из работы М Хайдеггера, наглядно иллюстрирующую это соотношение. «Тезис Планка о том, что «действительно лишь то, что поддается измерению» верен лишь отчасти, потому что не надо понимать «исчисление» в узком смысле цифровых операций... Исчислять – в широком, сущностном смысле – значит *брать что-либо в расчет, принимать в рассмотрение...*» [7, с.55]. Интерпретация позволяет не только объяснить то или иное педагогическое явление, но и раскрыть особенности понимания сути этого явления. Естественно, что интерпретация отражает особенности самоопреде-

ления исследователя, его позицию в понимании смысла педагогической деятельности как средства развития личности, смысла существующих в сфере образования проблем и вызовов завтрашнего дня. Именно обсуждение разных интерпретаций, разных позиций и точек зрения представляет собой «совокупный познавательный процесс» (И.Т. Касавин), который отражает многообразие практик и типов познавательной деятельности, способствует расширению пространства научной коммуникации, активизации диалога различных научных школ.

Опираясь на исследования А.Ф.Закировой, отметим некоторые важные особенности рассматриваемого исследовательского метода.

Таблица 1.

Особенности метода интерпретации в педагогике

Характеристики	Аспекты интерпретации	
	Объяснение	Понимание
Содержательная база	Научные данные	Научные данные, образы культуры, жизненный опыт
Предмет	Типичные, повторяющиеся связи между явлениями	Индивидуальные проявления постигаемых явлений
Интересуемые в предмете отношения	Отношения общего и частного, родо-видовые отношения	Конкретные условия педагогической ситуации (контекст, горизонталь смыслов, определяемых временем, местом, обстоятельствами)
Преобладающий метод	Анализ	Синтез
Преобладающий стиль мышления	Рациональная логика	Ассоциативное мышление, интуиция

Содержание таблицы наглядно иллюстрирует важность интерпретации полученных в педагогических исследованиях данных, результатов наблюдений, которая позволяет учитывать вероятностный характер педагогических закономерностей, а также избегать, как выражался М.М. Бахтин, «самой примитивной определенности, которая заведомо не может быть истинной» [5].

Ориентация на обязательную интерпретацию исследуемых явлений, эмпирических данных актуализирует и другое требование, предъявляемое к педагогическим исследованиям, а именно, требование обозначать *границы применимости сделанных выводов*. Теоретическое обоснование того или иного вывода педагогического исследования состоит в том, чтобы *точно обозначить условия, ситуации*, в которых они были получены. Конечно, чем больше систематизирована теоретическая выборка, чем больше условий и вариаций будут раскрыты и включены в обоснование, тем больше будет обобщающая способность, точность и прогностические возмож-

ности выводов исследования [13, глава 14]. И только в этом случае можно говорить о достоверности полученных в исследовании утверждений.

Особенность качественных исследований, их «диалоговый» характер обуславливает еще одну особенность современных педагогических исследований – *взаимодействие исследователей и учителей-практиков*. Ещё в 70-е годы прошлого века Г.И. Щукина отмечала необходимость построения *коллективного исследования (именно не кустарного, не в одиночку, а коллективного исследования, в котором каждая часть была бы необходимым звеном общего, единого целого)* [6]. На рубеже 20-21 вв. сложился новый образ педагогического исследования как процесса «выращивания» *нового опыта и нового знания* в совместной деятельности учителей, учащихся и исследователей проблем образования. В этом случае наблюдается ситуация *взаимобогащения науки и практики*, которая проявляется:

- в совместной диагностике образовательной ситуации в школе, семье, микросоциуме;
- в совместном выявлении социокультурных факторов, влияющих на изменение образовательного процесса;
- в педагогическом анализе достижений и недостатков, степени реализации возможностей, эффективности используемых подходов и средств;
- в совместном создании планов, проектов, экспериментальных программ, необходимых преобразований; в разработке программ и стратегий развития профессиональной компетентности отдельного педагога и всего педагогического коллектива;
- в процессе выявления и обобщения полученных результатов, придания им определенного научного статуса, тиражирования в форме итогового аналитического отчета о проделанной работе, публикаций в педагогической печати, внедренческих документов (учебные планы, программы, рекомендации, положения и т.д. [12].

Выступая в декабре 2011 года на общем собрании РАО, Д.И.Фельдштейн отмечал, что серьезной проблемой качества проводимых исследований является отсутствие достоверных научных данных о динамике процесса изменений, происходящих на разных этапах развития человека, о мотивации детей к овладению знаниями, труду, соблюдению дисциплины, что делает в принципе невозможным построение современного человекообразного образования. Авторы надеются, что актуализация качественных методов в педагогических исследованиях будет способствовать решению обозначенной проблемы.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап. М., «Академия», 2006, с. 153.
2. Болотов В.А. Вызовы для современной дидактики. Универсум. Вестник Герценовского университета. № 1 2012. с. 15 - 19

3. Даутова, О.Б. Изменения учебно-познавательной деятельности школьника в образовательном процессе: Монография. – СПб. ЛЕМО, 2010.
4. Декларации о науке и использовании научного знания.
5. Демидов А.Б. Феномены человеческого бытия. Электронный ресурс – режим доступа <http://psylib.org.ua/books/demid01/txt21.htm>.
6. Доклад Г.И.Щукиной на семинаре молодых ученых «Некоторые проблемы современной педагогической науки» 2 февраля 1976 г., который находится в архиве семьи Щукиных.
7. Закирова А.Ф. Педагогическая герменевтика. М. Изд.Дом Шалвы Амонашвили, 2006, с.55.
8. Лебедев О.Е. Размышления о целях и результатах //Вопросы образования. 2013. Вып. 1. с. 7-24.
9. Оконь В. Введение в общую дидактику. — М.: Высшая школа, 1990. С. 74.
10. Пискунова Е.В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя, СПб, 2005.
11. Современная школа: проблема отчуждения. Коллективная монография. Спб, Изд-во «Свое издательство», 2014.
12. Соломатин А.М. Взаимодействие педагогической науки и практики в системе образования. – Омск, 2009.
13. Страусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория на самом деле, процедуры и техники. М., КомКнига, 2010.
14. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. Вестник практической психологии образования, 2011. № 1. С. 45–54.