**Министерство образования и науки Российской Федерации**

**Федеральное агентство по образованию**

**ГОУ ВПО** «**Российский государственный профессионально-педагогический институт»**

**Кафедра педагогической психологии**

### Курсовая работа по дисциплины

**«Методология»**

**«Объект, предмет, гипотеза и концепция психолого-педагогического исследования».**

**Преподаватель: Остапчук Н.В.**

**Выполнила студентка гр. ДЗПП-212С**

**Пономарева Ю.И.**

**Екатеринбург, 2009**

**План**

Введение

1. Соотношение объекта и предмета исследования

2. Понятие гипотезы исследования

3. Концепция исследования

Заключение

Литература

**Введение**

Предметом психолого-педагогического исследования является сложная система взаимоотношений развивающегося человека с окружающей средой, все многообразие социальных связей развивающегося человека. При этом сам растущий и развивающийся человек входит в этот предмет как субъект воспитания. Все это определяет высокие требования к экономичности, целесообразности структуры научного поиска.

В каждом исследовании необходимо найти один из оптимальных вариантов последовательности поисковых шагов, исходя из проблемы, предмета и задач исследования, уровня оснащения работы, возможностей исследователя и других факторов. Определить логику и характер изложения результатов с учетом подготовленности и интересов адресата.

Важно наметить элементы подхода, а также выяснить, как эти элементы функционируют в исследованиях, раскрывая взаимодействие школы и социальной среды, личности и коллектива, педагога и воспитанника, становление и развитие личности в разных образовательных системах.

Попытаемся выяснить характер и последовательность шагов.

**1. Соотношение объекта и предмета исследования**

Понятие объекта исследования.

В качестве **объекта** познания выступают связи, отношения, свойства реального объекта, которые включены в процесс познания. **Объект** исследования - это определенная совокупность свойств и отношений; которая существует независимо от познающего, но отражается им, служит конкретным полем поиска. Это делает объект научного познания некоторым единством объективного и субъективного.

Объект исследования в педагогике и психологии- это некий процесс, некоторое явление, которое существует независимо от субъекта познания и на которое обращено внимание исследователя, например, на процесс развития субъектов воспитывающих отношений, на процесс становления новой образовательной системы, на эффективность определенной технологии. Вот почему не совсем корректно называть объектом исследования, например, начальную школу или подростковые клубы. Это не объект, а либо конкретная база, либо достаточно широкая сфера, далеко не все элементы которой подлежат изучению в данной работе.

Понятие предмет исследования еще конкретнее по своему содержанию: в **предмете** исследования фиксируется то свойство или отношение в объекте, которое в данном случае подлежит глубокому специальному изучению. В одном и том же объекте могут быть выделены различные предметы исследования. В предмет включаются только те элементы, связи и отношения объекта, которые подлежат изучению в данной работе. Поэтому определение предмета исследования означает и установление границ поиска, и предположение о наиболее существенных в плане поставленной проблемы связях, и допущение возможности их временного вычленения и объединения в одну систему. В предмете в концентрированном виде заключены направления поиска, важнейшие задачи, возможности их решения соответствующими средствами и методами.

Предмет исследования - это своего рода ракурс, точка обозрения, позволяющая видеть специально выделенные отдельные стороны, связи изучаемого. Это определенный аспект изучения объекта. Чаще всего выделяют в качестве предмета целевой, содержательный, операционный, личностно-мотивационный, организационный аспекты.

Например, при создании и экспериментальной проверке проекта социально-педагогического комплекса в качестве относительно самостоятельных предметов исследования могут быть выделены: 1) определение функциональных направлений и приоритетов в деятельности комплекса (целевой аспект), 2) уточнение видов услуг и направлений работы (содержательный аспект), 3) способы создания условий социальной реабилитации, комфортного общения, полноценного образования и развития, удовлетворения интересов детей, подростков (деятельностно-операционный аспект).

Предметом психолого-педагогического исследования могут быть отношения в коллективе, формирование единого коллектива взрослых и детей в совместной деятельности, педагогизация социальной среды, связи между факторами, влияющими на образование и развитие детей, и полученными результатами (например, влияние среды на развитие познавательных интересов или характера общения на самооценку и уровень притязаний воспитанников; зависимость эффективности запоминания языкового материала от организации познавательной деятельности; специфика и динамика решения интеллектуальных задач партнерами в условиях интеллектуально-игрового противоборства). Предмет психолого-педагогического исследования непременно должен включать связи воспитательного института с внешней средой, собственно педагогические, социальные и психологические факторы и связи в их сцеплении и взаимодействии.

**2. Понятие гипотезы исследования**

Предмет исследования формируется на объективной основе самим исследователем, придающим ему определенную логическую форму выражения. Сделать это можно, только опираясь на определенные исходные положения.

Поставив задачи, исследователь подготавливает «прорыв», свое, пусть маленькое, открытие, а все последующие логические этапы будут представлять ступени движения к инструментовке, проверке истинности и воплощению этого открытия. Формой такого предвосхищения, предвидения результатов выступает гипотеза - обоснованное предположение о том, как, каким путем, за счет чего можно получить искомый результат. В форме гипотезы проявляется реальное движение познания к новым, более глубоким обобщениям на основе предвидения.

Предвидение осуществляется в виде ретроспекции, анализа прошлого, выявления его тенденций и экстраполяции, распространения этих тенденций на будущее. В этом отношении глубоко рациональный смысл содержится в высказывании У. Р. Эшби о том, что «предвидение есть по своему существу операция над прошлым». Однако предвидение не сводится к прогнозированию, ибо оно охватывает и невыявленные элементы и связи прошлого (таковы историко-педагогические гипотезы), и неизвестные отношения и элементы настоящего.

Для выдвижения гипотезы необходимы не только тщательное изучение состояния дела, научная компетентность, но и осуществление хотя бы части диагностического обследования на основе опросов, анкет, тестирования и других методов, используемых в педагогике и психологии.

Формирование гипотезы в сознании исследователя - сложный и пока еще мало изученный процесс. Ясно, что в психологическом плане здесь наряду со способностями к конструированию и переконструированию знаний, мысленному моделированию значительную роль играют проблемное видение, альтернативный характер мышления, перенос и интуиция.

В логическом плане происходит движение от анализа научных фактов, не объясняемых имеющейся теорией, к ведущей идее преобразования и новому замыслу, которые затем развертываются в гипотезу.

В связи с этим возникает необходимость обратиться к вопросу о научном факте. Факт как научное понятие неправомерно смешивать с явлением. **Явление** - момент бытия, эмпирическая единица знания, отражение отдельного как такового, взятого вне его связей и взаимодействий, а **факт** - отражение многих явлений и связей, их обобщение, он в значительной мере - результат идеализации, предположения о том, что все аналогичные явления, связи, отношения принадлежат к данному классу явлений.

Психологическим или педагогическим фактом на этом основании можно считать отдельные, многократно и достоверно зафиксированные связи между условиями среды и факторами развития личности. Такова, например, зависимость между авторитетностью педагога и воспитательным эффектом его воздействия, между интеллектуальной активностью воспитанников и развитием, между степёнью интеграции воспитательных влияний среды и результатами воспитания. Все это эмпирические факты. В качестве фактов могут выступать и отдельные положения теории (конкретные зависимости, законы), если речь идет о более широких обобщениях, о поиске общего, инвариантного в воспитании на разных возрастных этапах, в разных воспитательных системах. Полнота и достоверность фактов, достаточно богатая фактологическая база необходимое (хотя и недостаточное) условие достоверности выводов.

По мере накопления фактов, не укладывающихся в рамки существующих объяснений, возникает потребность в новой теории, которая и зарождается в виде ключевой идеи и замысла ее осуществления.

Например, многократно зафиксированное явление, заключающееся в том, что второгодники учатся плохо, отрицательно относятся к учению, часто бросают школу, встают на путь правонарушений, позволило установить факт: второгодничество наносит серьезный ущерб личности и обществу, оно педагогически не оправдано. Возникла идея: предупреждение неуспеваемости на основе диагностики ее причин; и возник замысел: на основе конкретной диагностики причин неуспеваемости разработать систему предупреждения неуспеваемости.

Можно было считать установленным фактом разобщенность воспитательных институтов, нескоординированность и противоречивость воспитывающих влияний на ребенка, подростка, формализм «мероприятийной» педагогики. Возникла идея интеграции воспитательных усилий, педагогизации окружающей среды, а затем и замысел: создать социально-педагогические комплексы, организовать воспитательную среду по месту жительства, сделать школу открытой для социальной среды системой.

Развитие ключевой идеи связано с мысленным развертыванием замысла, его идеальным, воображаемым осуществлением в виде гипотезы, содержащей предвосхищение, догадку о путях, способах и результатах решения поставленных задач.

«Рождение» идеи, претворение ее в замысле, а затем развертывание его в гипотезу и представляет собой самый сложный, творческий элемент исследования, его творческое ядро, прорыв к новому.

Возникает вопрос, можно ли дать определенные рекомендации по осуществлению этого этапа?

Правомерен ли вообще вопрос о механизмах, технологии творческой деятельности? Известно, что творческий процесс глубоко индивидуален, своеобразен, неповторим. Он не укладывается ни в какие правила и предписания и в этом смысле нетехнологичен. Творчество в определенном смысле антипод деятельности по алгоритму, по строгой технологии. Но только в определенном смысле. Характерно, что во всем мире в период глубоких преобразований в образовании нарастают две противоположные тенденции тяга к технологизации и стремление к творчеству.

Глубоко не правы те, кто противопоставляет эти две тенденции, считая их взаимоисключающими (В. П. Беспалько). В действительности каждый подход служит решению специфического класса задач: технологический подход - для решения типовых, стандартных зада, для обеспечения оптимальных параметров и процедур деятельности в достаточно определенных ситуациях, творческий подход - для решения задач в сложных, в чем-то новых и нетипичных проблемных ситуациях. Однако нередко эти подходы взаимодействуют, взаимопроникают друг в друга. Дело в том, что в педагогическом творчестве тесно переплетаются два начала: логическое и интуитивное; их взаимообусловленность объясняется тем, что педагогическое творчество осуществляется на основе качественной переработки не только ясно осознаваемой, но и заложенной в подсознании информации об условиях протекания педагогического процесса. На первый взгляд, педагогическое решение приходит неосознанно в виде готового знания о способе деятельности, но необходимо помнить, что логическое начало оказывает сильнейшее влияние на формирование интуитивного. В. В. Краевский по этому поводу отмечает: «Тот факт, что решение конкретных педагогических задач происходит на основе интуиции, не означает, что учитель всегда действует «по наитию». Интуитивный опыт учителя - это его собственный опыт общения с учениками Однако для того, чтобы этот опыт можно было воспроизвести или передать другим, он должен быть осмыслен» 1.

Вместе с тем довольно часто момент рациональности, осмысленности в выработке педагогами творческих решений бывает ослабленным, и глубокая интуиция подменяется житейской догадкой. Нередко педагоги действуют по аналогии, используя свой прежний опыт или опыт других педагогов, порой приходят к давно установленным истинам методом многочисленных проб и ошибок. Возникает необходимость повысить и уровень интуиции, и уровень осознанности принимаемых педагогических решений. Учитывая, что интуиция педагога обусловлена накопленными им знаниями, особенностями его профессионального мышления, всем педагогическим опытом, важно создать для творчества благоприятные условия, позволяющие педагогу успешно сочетать знание с догадкой. В творческом акте алгоритмизируемые и логически выверенные шаги выступают как подготовительные звенья творческого прорыва и как способ закрепления, освоения, интерпретации его результатов. Можно поэтому говорить о технологической подготовке творческого решения:, об алгоритмических способах приближения к нему. О технологии самого творческого акта, включающего рождение идеи, разработку замысла и его мысленное развертывание в гипотезу, можно говорить только условно, имея в виду не жесткий алгоритм, а примерную последовательность и взаимообусловленность исследовательских действий, открывающих возможность творческих решений.

Итак, какова же эта «технология»? Результативность поиска, наличие в нем хотя бы элементов новизны зависят от того, возникла ли у исследователя идея открытия (нововведения). Понятие «идея» можно раскрыть как мысль о преобразовании, как единство, мостик от известного к новому. Рождение идеи - глубоко интимный индивидуальный процесс, в основе которого лежат Опыт, логическая проработка, интуиция, мысленные «пробы» и эксперименты. Стимулировать этот процесс можно, выделив на основе анализа многих педагогических открытий условные звенья движения к цели.

**3. Концепция исследования**

После анализа и оценки исходных педагогических фактов целесообразно четко выделить и зафиксировать основные положения (постулаты, аксиомы) **теоретической концепции** (исходной концептуальной платформы) данного исследования. В качестве таковых берутся уже хорошо проверенные положения, которые в данном исследовании не проверяются (хотя, разумеется, могут быть уточнены и конкретизированы).

Например, если речь идет о создании «школы здоровья» или реабилитационного детского центра, в качестве исходных могут быть приняты положения о здоровье как высшей человеческой ценности.

Теперь нужно исходный факт многократно «пропустить» через «сито» основных положений, стремясь мысленно преобразовать его в иное (желаемое, потребное) состояние. При этом осуществляется поиск условий, механизмов, средств и способов деятельности для перевода исходного факта в искомый, желаемый. Тут может родиться идея преобразования. Ну а если она так и не родилась? Тогда приходится прибегать к заимствованию уже выдвинутых кем-то идей, к идеи, которую нужно сделать родной, освоить, по мере сил модифицировать, конкретизировать в соответствии с условиями и возможностями.

В теории и методике воспитания новые гипотезы вычленяются труднее. Скорее можно вести речь о возрождении на новой основе ряда старых идей и гипотез. Таковы принципиально важные идеи о коллективе как воспитательной системе (Л. И. Новикова, В. М. Коротов, В. А. Караковский и др.), о коллективной творческой деятельности как средстве воспитания личности (И. П. Иванов и др.), о воспитании как широком социальном процессе, требующем единства школы и среды (Л. И. Новикова, В. Г. Бочарова, В. Д. Семенов и др.).

В прикладных исследованиях чаще всего идея рождается вместе с замыслом Причем замысел проявляется наиболее открыто, идея же часто остается скрытой, не осознается порой даже самим автором. Так как практик часто мыслит конкретно, его идеи сразу становяться методическими инструментами и формами реализаций.

Следует сказать и еще об одном аспекте предвидения - о предвидении возможных негативных последствий внедрения нововведений. Их относят к так называемым побочным результатам опытной или экспериментальной работы.

Любой поиск, любой эксперимент так или иначе включает определенные **факторы риска**. Не очень эффективная, но работающая система изменяется и трансформируется, и утверждается нечто новое. Нужно стремиться к минимизации риска, исключить наиболее опасные варианты. Затем, в процессе нововведений, нужно постараться выявить возможные осложнения, потери, конфликты, чтобы предусмотреть меры их профилактики и компенсации. Например, переход в обычной школе на гимназические программы образования может породить и социальную напряженность в отношениях с родителями, и опасную конфронтацию среди учащихся, и чувство неполноценности у части школьников, и перегрузку гимназистов, и ряд других опасных явлений. И если не предусмотреть меры профилактики, можно нанести ущерб детям и загубить хорошее начинание.

Усиленная социальная опека и защита могут снизить инициативу, ответственность, самостоятельность, породить иждивенчество. Это ярко проявилось, В частности, в школах-интернатах для детей коренных народов Севера.

Надо также предвидеть, что нередко нововведения встречают явное или скрытое сопротивление у определенной части педагогов.

**Заключение**

Разработка логической структуры – сложный процесс, который сопутствует всему процессу исследования, поскольку последовательность шагов предопределяется полученными в ходе работы результатами и возникшими трудностями. Тем не менее структуру педагогического исследования необходимо сделать в начале работы, опираясь на желаемый результат.

Можно выделить три этапа структуры исследования.

1. Постановочный.
2. Исследовательский.
3. Оформительско - внедренческий.

Постановочный выбор темы (может осуществляться по общей логической схеме: проблема-тема-объект-предмет-научные факты-исходная концепция-идея и замысел-гипотеза-задачи исследования).

Исследовательский - собственно исследование. Этот этап может изменяться в зависимости от опробования и уточнения результатов, а следовательно и заключительные выводы.

Оформительско-внедренческий - заключительный этап исследования включает в себя обсуждение выводов, отчеты, доклады, рекомендации, проекты, внедрение результатов в практику.

**Литература**

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования - М., 1986.

2. Маслак А.А. Методология и методы социальной психологии. М 1977.

3. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. М 1996.

1. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования: Методологический анализ.- М 1977.
2. КраевскийВ.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя.-Самара, 1994.