**Методологические условия применения психологических знаний в Педагогическом исследовании**

Почтер Роман Вадимович

Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Краснодар – 2006

Работа выполнена на кафедре социальной педагогики Кубанского государственного университета

**Общая характеристика работы**

Актуальность исследования. Современная система образования в России развивается в быстро меняющихся социально-экономических и политических условиях. Поэтому стало особенно заметно, что именно педагогика как специальная наука об образовании выполняет координирующую роль по выстраиванию научно-методического обеспечения деятельности системы образования в столь динамичном мире, интегрирует усилия ученых различных специализаций и практиков, направленные на решение задач ее модернизации.

В условиях повышенной требовательности социальной практики к педагогической науке актуализируются ключевые взаимно дополняющие друг друга методологические проблемы: связи педагогики с другими науками и образовательной практикой. Разработка первой из них направлена на поиск регулятивов применения знаний других наук в педагогических исследованиях, что способствует повышению их качества, а также укреплению интеграционной функции педагогики среди наук о человеке. Разработка второй – направлена на поиск регулятивов применения педагогического знания в образовательной практике, что способствует повышению ее эффективности. Применение знаний других наук в образовании, не обращенных в педагогическое знание, приводит или к их искажению (некоторые из таких фактов, например, исследовались Ф.А.Фрадкиным в ходе анализа трагических последствий реализации педологических идей в педагогической практике; опасность такого переноса подчеркивалась А.С.Макаренко; известна также философская позиция Л.Няпинена о невозможности применения классических точных наук к познанию человеческого общества), или к росту вероятности риска педагогических нововведений, или к превращению педагогической науки в прикладную область психологии или философии. Вместе с тем в сфере гуманитарного познания в последние десятилетия самостоятельным направлением исследований становится «психопедагогика» (Дж.Брунер, Дж. Дьюи, Э. Кларапед, Э. Стоунз, С.Д. Поляков, Л.М. Фридман).

Другая крайность – замкнутость педагогики. Ещё И.Ф. Гербарт обосновал, что «опора практики только на педагогический опыт приводит к рутине». Во избежание обозначенной крайности В.В. Краевским был предложен подход к научному обоснованию образовательной практики на основе педагогического знания, который предполагал открытость педагогической науки к функционированию научного знания (Б.Г. Юдин).

В контексте этой проблемной ситуации нами была определена исходная позиция относительно исследования. Во-первых, применение психологических знаний в педагогическом исследовании должно рассматриваться на пересечении проблем связи педагогической науки и практики, а также связи педагогики с другими науками. Во-вторых, в основу ее решения должна быть положена концепция педагогики как науки, сочетающей в себе фундаментальный и прикладной аспекты (В.В.Краевский). В-третьих, в качестве основания должна быть взята философская идея обращенности научного знания в процессе его функционирования (М.К.Мамардашвили).

Смысл обращенности знания состоит в изменении его методологической функции. Функция понимания/объяснения явления в одной научной дисциплине обращается в функцию построения модели в другой научной дисциплине. Любое социальное явление, в том числе и педагогическое, имеет психологическую основу как одну из его характеристик. Задача психологии – выявить ее, определить её дескрипцию. Для психолога – это знание, объясняющее психологическое явление. Задача педагогики – построить модель педагогического явления, применяя психологическое знание (наряду с другими видами знаний) как одно из оснований, как механизм педагогического действия. Для педагога – это знание, применяемое в построении модели педагогического явления в рамках исследования.

Обозначенная позиция явилась основанием анализа методологических исследований по данной проблеме, а также опыта применения психологических знаний в педагогическом исследовании.

Педагогическое исследование как объект методологического анализа рассматривалось в работах Ю.К.Бабанского, Н.В. Бордовской, В.И.Журавлева, В.И.Загвязинского, Н.И.Загузова, В.В.Краевского, В.М.Полонского, М.Н.Скаткина. В этих работах применение психологических знаний учеными специально не исследовалось.

С 70-х годов ХХ века начинают активно разрабатываться вопросы связи педагогики с другими науками, прежде всего, психологией. Эти вопросы рассматривались в контексте разработки проблемы научного обоснования обучения (В.В.Краевский), механизмов взаимосвязи педагогической науки и практики (В.И.Журавлев), общей теории педагогических систем (В.П.Беспалько), проблем содержательно-генетической логики (Г.П.Щедровицкий). В настоящее время данные вопросы рассматриваются при разработке структуры и логики прикладного педагогического исследования (Е.В.Бережнова), генезиса методологии педагогики как самостоятельной дисциплины (С.И.Колташ), методологического обеспечения педагогического исследования с учетом применения психологических знаний (В.В.Зайцев, Н.К.Сергеев). В этих работах наиболее четко обозначен круг вопросов, связанных с применением психологических знаний в педагогическом исследовании, именно как узловых вопросов, находящихся на пересечении двух значимых общеметодологических проблем педагогики: ее связи с практикой и другими науками.

Рассмотрение данных вопросов в рамках идеи интеграции различных научных дисциплин стимулирует поиск «методологических регулятивов» (Е.А.Мамчур) и «устойчивых констелляций методологических норм» (Б.И.Пружинин), которые детерминируют различные стороны научно-исследовательской деятельности. Отмеченные гносеологические ориентиры позволили конкретизировать проблему применения психологического знания в педагогическом исследовании как проблему обоснования методологических условий этого применения. В качестве предпосылки нашего поиска были использованы принципы трансформации педагогических объектов на основе психологических знаний (А.А.Арламов).

Актуальность разработки отмеченной проблемы в настоящее время детерминирована рядом причин. Во-первых, обращением педагогики на современном этапе к исследованию таких сложных объектов, как образовательные среды, многоуровневое непрерывное образование, социально-педагогические системы, что требует применения знаний наук о человеке: философии, психологии, физиологии и др. Во-вторых, ростом числа педагогов-исследователей, что еще более обостряет вопросы методологического и организационного обеспечения педагогических исследований в аспекте регламентации применения психологических знаний, отсутствие которой вызывает обеспокоенность научно-психологического сообщества. В-третьих, важностью педагогической науки и практики как сферы применения психологических знаний, подчеркиваемой многими учеными-психологами, исследования которых вносят существенный вклад в преобразование педагогической практики (Л.И.Божович, В.В.Давыдов, П.Я.Гальперин, Л.В.Занков, И.А.Зимняя, Г.А.Ковалев, А.М.Матюшкин, Н.А.Менчинская, В.А.Петровский, А.А.Реан, В.В.Рубцов, В.И.Слободчиков, Н.Ф.Талызина, Д.И.Фельдштейн, Г.А.Цукерман, Д.Б.Эльконин).

Важно отметить, что отсутствие методологического обеспечения применения психологических знаний сказывается на практике обучения и воспитания опосредовано; непосредственно же оно влияет на сам процесс педагогического исследования. Как показал предварительный анализ авторефератов диссертационных исследований по педагогике, в некоторых из них объект исследования определен в терминах предмета психологической науки, что говорит о видении педагогики в качестве прикладной психологии, характерном для «психологизма» как методологического ориентира субъекта педагогического исследования. Также отмечены случаи, когда теоретическая модель исследования строится только на основе психологических знаний, что противоречит природе педагогического явления и многомерности субъектов педагогического взаимодействия, выстраиваемого не только на основании знаний о психических явлениях.

Кроме того, трудности педагогов-исследователей заключаются еще в ряде вопросов: как возникает идея применения психологического знания в процессе научного обоснования решения конкретной педагогической задачи? На каком этапе педагогического поиска она начинает реализовываться, входить в контекст педагогического исследования? Каковы функции психологического знания при построении моделей исследуемого педагогического явления?

Поставленные вопросы позволили определить проблему исследования. Она состоит в научном обосновании методологических условий применения психологических знаний в педагогическом исследовании.

Актуальность разработки выявленной проблемы для общей методологии педагогики состоит в объяснении процесса функционирования психологического знания в педагогическом исследовании. Для нормативной методологии значимость работы состоит в том, что искомые методологические условия позволят педагогу-исследователю наиболее аргументировано формировать методологическое обеспечение собственной научной работы в аспекте применения психологических знаний. Отмеченное и определило выбор темы диссертационного исследования: «Методологические условия применения психологических знаний в педагогическом исследовании».

Объект исследования – процесс педагогического исследования.

Предмет исследования – применение психологических знаний в педагогическом исследовании.

Цель исследования – определить содержание и состав методологических условий применения психологических знаний в процессе педагогического исследования.

Гипотеза исследования. Применение психологических знаний в педагогическом исследовании осуществляется при обосновании методологических характеристик исследования, построении описательной и теоретической моделей, подведении итогов констатирующего и формирующего экспериментов. Мы полагаем, что снижение вероятности некорректного применения психологических знаний в педагогическом исследовании, предупреждение трудностей применения и значительное снижение степени педагогического риска при реализации в практике модели педагогической деятельности, разработанной в исследовании, будет возможно, если:

– осуществляется развернутое описание (состав, структура и поведенческие проявления) предполагаемого психического новообразования;

– в системе методологических оснований используется ситуационно-событийный подход;

– психологические знания рассматриваются как средство параметризации цели педагогического исследования;

– психологические знания применяются как одно из средств оценки результатов педагогического эксперимента.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены задачи исследования:

Определить состояние разработанности проблемы применения психологических знаний в педагогическом исследовании;

2. Раскрыть содержание понятия «методологическое условие» в контексте применения психологического знания в педагогическом исследовании;

3. Выявить методологические условия, при которых психологические знания способствуют достижению целей педагогического исследования;

4. Разработать на основе выявленных методологических условий модель применения психологических знаний в процессе педагогического исследования как способ их реализации.

Выбор философских и методологических оснований исследования обусловлен обозначенной выше позицией.

Философским основанием исследования послужили следующие концепции и отдельные идеи: теория социальных эстафет (М.А.Розов, С.С.Розова, Л.С.Сычева); система базовых принципов содержательно-генетической логики (А.А.Зиновьев, Г.П.Щедровицкий); идея значимости методологических исследований как средства повышения эффективности специально-научной работы (Г.П. Щедровицкий); философские аспекты анализа гуманитарного знания (И.А.Колесникова, В.М.Розин, М.А.Розов, Ю.М.Шор); философские аспекты осмысления научного исследования и анализа знания как его результата (И.Г.Герасимов, А.И.Ракитов, В.М.Розин, М.А.Розов, В.С.Степин); идея единства процедур восхождения от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному в научном исследовании социокультурных объектов (Б.А.Грушин, В.С.Готт, И.С.Нарский, З.М.Оруджев, А.П.Шептуллин); философские предпосылки рассмотрения метода восхождения от абстрактного к конкретному как самостоятельного метода теоретического познания (А.А.Зиновьев, С.Джумадурдыев, Г.П.Щедровицкий); идея «превращенной формы» (М.К.Мамардашвили), идеи общефилософского анализа категории «знание» (И.Т.Касавин, Л.А.Микешина, Б.Я.Пукшанский, В.М. Розин и др.).

Методологические основания исследования включают ряд идей и подходов, среди которых: системный (И.В. Блауберг, Б.Г.Юдин, Э.Г.Юдин), а также специфика его использования в педагогике (Н.В.Бордовская, Ф.Ф.Королев, Л.И.Новикова); деятельностный (И.Г.Герасимов, А.Н.Леонтьев), антропосоциальный (А.Ф.Закирова) и целостный подходы (В.С.Ильин, Н.К.Сергеев, В.В.Сериков) как основание понимания педагогического исследования, интегрированные на основе идеи компенсаторности (А.А.Арламов); теория функциональных систем (П.К. Анохин, К.В.Судаков); общая теория педагогических систем (В.П.Беспалько, Н.В.Кузьмина); концепция педагогики как относительно самостоятельной науки, сочетающей фундаментальный и прикладной аспекты (В.В.Краевский); концепция педагогического знания (В.И.Гинецинский); идея предметной специфики логико-методологических исследований в области педагогики (В.В.Краевский); концепция связи педагогической науки и практики (В.И.Журавлев, В.В.Краевский), система методологических нормативов проведения прикладного исследования в педагогике (Е.В. Бережнова); идея рассмотрения психологического знания в многообразии форм его существования (А.В.Брушлинский, Ф.Е.Василюк, В.И.Гинецинский, В.В.Давыдов, В.А.Мазилов, А.В.Петровский, Я.А.Пономарев, М.С.Роговин, С.Л.Рубинштейн, В.М.Розин, Е.А.Савина, А.В.Юревич, М.Г.Ярошевский).

Методы исследования. Сравнительно-сопоставительный анализ философской, педагогической и психологической литературы; контент-анализ; функциональный анализ; моделирование; мысленный эксперимент.

Достоверность результатов исследования обеспечивается целостным подходом к изучению предмета исследования; методологической обоснованностью исходных теоретических положений исследования; целесообразностью выбора и использования методов научного исследования, их адекватностью объекту, предмету, цели и задачам исследования; моделированием процесса исследования на основе взаимосвязи восхождения от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному; применением взаимодополняющих методов контент-анализа и функционального анализа.

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что уточнено понятие «методологическое условие»; определены функции применения психологического знания в структуре педагогического исследования; обоснована возможность рассмотрения педагогического исследования как функциональной системы; выявлены методологические условия применения психологических знаний, а также препятствия, затрудняющие его в педагогическом исследовании; построена модель применения психологических знаний в педагогическом исследовании.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы в дальнейшей разработке методологических вопросов применения психологических знаний, теории педагогического исследования, а также в разработке проблем конструирования педагогической теории.

Работа углубляет знания о структуре и логике педагогического исследования, а полученные результаты расширяют и конкретизируют состав и структуру его методологического обеспечения, а также могут использоваться как одно из оснований комплексных исследований сложных педагогических объектов.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что они могут быть использованы для расширения проблематики методологических работ в педагогике. Полученные результаты дают научным работникам (аспирантам и соискателям) методологические ориентиры, создающие возможность корректного применения психологических знаний, что является одним из средств повышения качества педагогических исследований. Результаты могут также быть использованы для подготовки курсов и учебных пособий по нормативной дисциплине «Методология педагогических исследований», являющейся частью блока дисциплин предметной подготовки стандартов педагогических специальностей в системе высшего профессионального образования.

Апробация результатов исследования осуществлялась на международных психологических чтениях «Инновации в психологии» (Бийск, 2001); на всероссийских научно-практических конференциях: «Научно-исследовательская работа студентов вузов в системе профессионального образования» (Краснодар, 2004); «Опытно-экспериментальная работа в образовательных учреждениях: контекст модернизации образования» (Краснодар, 2004); «Психолого-педагогические исследования в системе образования» (Челябинск, 2003, 2004); «Психолого-педагогическая практика студентов: проблемы и перспективы»; «Субъектность в личностном и профессиональном развитии человека» (Казань, 2005); «Актуальные проблемы социально-педагогической теории и практики» (Соликамск, 2005); всероссийском методологическом семинаре «Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы» (Москва, 2005); всероссийской методологической конференции-семинаре «Парадигма педагогики в контексте развития научного знания» (Краснодар, 2006); на заседании лаборатории проблем личностно ориентированного образования при Волгоградском государственном педагогическом университете – руководитель чл.-корр. РАО В.В.Сериков (Волгоград, 2004).

Внедрение результатов исследования. Результаты исследования используются в учебном процессе факультета педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского госуниверситета в рамках читаемых автором курсов «Методология и методы психолого-педагогических исследований», «Социальная педагогика», «Философия педагогики». Результаты диссертационного исследования используются также в консультативной деятельности автора при подготовке курсовых и дипломных работ студентами очного и заочного отделений кафедры социальной педагогики Кубанского госуниверситета.

Положения, выносимые на защиту:

1. Проблема применения психологических знаний в педагогическом исследовании является узловой, так как находится на пересечении двух проблемных областей методологии педагогики: взаимосвязи педагогической науки и практики и связи педагогики с другими науками.

Общенаучным основанием рассмотрения бытия психологического знания в педагогическом исследовании должна быть идея функционирования научного знания, отражающая реальность научной деятельности не только как источника новых знаний, но и как способа применения уже имеющихся научных знаний как внутри науки, так и вне нее.

В педагогическом исследовании психологические знания применяются как одно из оснований в построении описательной и теоретической моделей, а также при анализе результатов педагогического эксперимента, а их функция состоит в описании сущности психического новообразования (качеств личности, характеристик поведения, деятельности или общения) как предполагаемого результата педагогической деятельности, модель которой обосновывается в исследовании.

2. Методологическое условие служит нормативом научно-исследовательской деятельности в педагогике, использование которого делает возможным осуществление продуктивного познавательного действия или системы действий (по применению психологических знаний) и повышает вероятность получения достоверного результата.

3. К методологическим условиям применения психологических знаний в педагогическом исследовании относятся следующие:

ситуационно-событийный подход в определении методологических оснований педагогического исследования, позволяющий применять психологическое знание как основание механизма педагогической деятельности при построении теоретической модели;

полнота применяемого психологического знания, заключающаяся в описании состава и структуры предполагаемых новообразований, которые могут возникнуть в результате реализации построенной в исследовании модели педагогической деятельности;

параметризация цели педагогического исследования на основе применения психологических знаний, предполагающая указание на то, развитие какого качества личности, свойства или характеристики деятельности ставится в центр разработки обосновываемой в исследовании модели педагогической деятельности;

адекватность результатов педагогического эксперимента применяемому психологическому знанию, заключающаяся в фиксации индикаторов тех психических новообразований, которые возникают у участников педагогического процесса при реализации в практике модели педагогической деятельности, разработанной в исследовании.

4. Модель применения психологического знания в педагогическом исследовании состоит из трех блоков: проектировочного (психологическое знание применяется в обосновании актуальности проблемы исследования, формулировке темы, постановке цели, выдвижении гипотезы и защищаемых положений), деятельностного (применяется на этапе эмпирического описания и построения теоретической модели) и результативного (применяется при подведении итогов констатирующего и формирующего экспериментов, а также в описании научной новизны результатов). Особенностью модели является использование в качестве основания взаимосвязанного рассмотрения восхождения от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному.

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2001 по 2006 годы и включало три этапа.

Первый этап (2001-2002 г.г.) был посвящен анализу трудностей и особенностей применения психологических знаний в педагогических исследованиях различных видов, а также анализу сущностных характеристик психологического знания.

На втором этапе (2003-2005 г.г.) исследовался опыт применения идеи самоактуализации личности в педагогических исследованиях. На данном этапе также была сформирована эмпирическая база исследования; решались задачи, связанные с выявлением методологических условий и построением первого варианта модели применения психологического знания в педагогическом исследовании.

На третьем этапе (2005-2006 г.г.) было завершено обоснование модели, проводилась систематизация и обобщение накопленного материала, а также текстовое оформление диссертационного исследования.

База исследования. Эмпирической базой исследования явились 114 авторефератов диссертаций по специальностям 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» и 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» (107 – кандидатских, 7 – докторских), защищенных в разных научных центрах (Волгоград, Краснодар, Москва) в период с 1995 по 2005 г.г.

Структура и объем диссертации. Диссертация (189 с.) состоит из введения (14 с.), двух глав (81 с. и 45 с.), заключения (10 с.), списка литературы (191 наименование) и 2 приложений. Текст содержит 2 таблицы и 3 рисунка.

основное содержание работы

В первой главе «Применение психологических знаний в педагогическом исследовании как методологическая проблема педагогики» предложен анализ существующих подходов к определению сущности и структуры психологического знания, рассмотрены его виды и формы; проанализированы его функции в структуре педагогического исследования; приведен анализ опыта применения психологических знаний (на примере ряда исследований).

Сущность и структура психологического знания рассматриваются в работе в русле общей проблемы знания как феномена науки и культуры (М.М.Бахтин, И.Т.Касавин, И.А.Колесникова, Л.А.Микешина, К.Поппер, В.М.Розин, М.А.Розов, В.С.Степин, Ю.М.Шор и др.).

Нами выявлены три направления анализа понятия «психологическое знание». Подавляющее большинство исследователей (У.Джемс, В.Дильтей, Б.С.Братусь, А.В.Брушлинский, Л.М.Веккер, П.Я.Гальперин, А.Н.Ждан, В.П.Зинченко, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, В.Н.Мясищев, В.М.Розин, С.Л.Рубинштейн, В.И.Слободчиков и др.) рассматривали сущностные характеристики психологического знания косвенно, т.к. в фокусе их интереса находились предмет психологии как науки и специфика «психического». Эти исследования составили первое направление.

Второе направление более предметно ориентировано на рассмотрение психологического знания. Однако среди работ в данном направлении рассмотрению сущности психологического знания посвящены лишь исследования В.И.Гинецинского, Я.А.Пономарева, М.С.Роговина и А.В.Юревича. В других работах, анализируемых нами в данном направлении, ученые уделяют пристальное внимание категориальной системе психологической науки (А.В.Петровский, В.А.Петровский, К.К.Платонов, А.Н.Ткаченко, М.Г.Ярошевский), структуре психологических теорий (Ф.Е.Василюк, В.А.Мазилов, А.В. Юревич), понятиям «закон», «закономерность», «феномен» (В.М.Аллахвердов, К.Левин, Ж. Пиаже), особенностям моделей объяснения и типам научной рациональности в психологии (П.А. Мясоед, Ж.Пиаже).

Содержание третьего направления составили работы, посвященные комплексной проблеме психологического образования будущего педагога (Е.И.Исаев, Е.А.Савина, С.В.Пазухина, М.М.Эбзеев и др.), где также зафиксированы важные аспекты анализируемого понятия.

Сравнительный анализ направлений позволил определить психологическое знание как результат научно-психологического познания (исследования), существующего в форме суждения (или определения), структурными элементами которого являются «отражаемое» (явление, процесс, событие как внешнего, так и внутреннего мира человека), «отраженное» (как результат, элемент внутреннего мира человека, его «субъективной реальности») и процесс отражения (механизм перехода «отражаемого» в «отраженное»). Онтологическим основанием такого взгляда на психологическое знание является идея психоизоморфизма (А.М.Волков, Ю.В.Микадзе, Г.Н.Солнцева), согласно которой существует изоморфизм между структурой знаний как социально выработанной формой их представления и структурно-функциональной организацией системы психики человека, а также постулат возможности существования знания о сознании (основанный на принципе эвидентности). В качестве философского основания данного взгляда выступала идея, в которой душевное или психическое бытие определяется как «бытие-для-себя» потому, «что непосредственное бытие лежит ближе всего к нам, совпадает с нами самими, оно менее всего известно и чаще всего остается незамеченным» (С.Л.Франк), а открывается лишь в самом его переживании.

Зафиксированный выше результат позволил сфокусироваться на основном направлении нашего исследования в первой главе – определении функций применения психологических знаний в педагогическом исследовании.

В истории педагогики интересующая нас проблема рассматривалась лишь косвенно (например, осуществлялись отдельные попытки обоснования дидактических принципов и структуры методов обучения на основе психологических знаний в работах И.Ф.Гербарта, П.Ф.Каптерева, И.Г.Песталоцци). Наиболее отчетливо она определилась в 70-х г.г. 20 века в работах по методологии педагогики (В.П.Беспалько, В.И.Журавлев, В.В.Краевский). Ученые-психологи также уделяли внимание рассмотрению данного вопроса (Б.Г.Ананьев, В.В.Давыдов, Н.В.Кузьмина и др.).

Общенаучным основанием рассмотрения бытия психологического знания в педагогическом исследовании является идея «функционирования научного знания» (Б.Г.Юдин), описывающая реальность научной деятельности не только как источника новых знаний, но и как способа обеспечения разнообразного использования уже имеющихся научных знаний и методов.

Значимым для нас является различение понятий «применение знания» и «функционирование знания»: в первом – подчеркивается субъектный компонент (он должен желать, уметь и знать, как применять знание); во втором – отмечается «бессубъектность» (знание функционирует по определенным правилам; этот феномен отнесен непосредственно к познавательной деятельности как таковой, не учитывающей субъекта и его волю). Кроме того, различение функционирования знания и его применения предполагает существование уже полученного, но еще не функционирующего знания, поскольку существует представление о том, что «получение знания в целом безразлично по отношению к его последующему функционированию» (Б.Г. Юдин).

Осмысление педагогического исследования (ПИ) с позиции применения психологических знаний осуществлялось в пространстве следующих подходов: системного (ПИ как множество взаимосвязанных элементов), деятельностного (ПИ в аспекте деятельности исследователя, включающей субъекта, его мотивы, цель, действия и операции), антропосоциального (видение результата ПИ, трансформирующего участок педагогической практики, как ценности для человека) и целостного (ориентирующего на видение ПИ как множества шагов, направленных на получение модели целостного процесса формирования того или иного качества личности). В таком контексте педагогическое исследование трактуется как способ научного обоснования практико-педагогической деятельности, посредством которого взаимосвязано реализуются две функции педагогической науки: научно-теоретическая – исследование педагогической действительности в аспекте «сущего»; конструктивно-техническая (нормативная) – представление педагогической действительности с точки зрения «должного». Переход от отображения педагогической действительности к ее преобразованию представляется как процесс построения ряда моделей исследуемого объекта (описательной, теоретической, оценочной, нормативной и проектной) в их динамической связи.

Педагогическое исследование специально рассмотрено как функциональная система (П.К.Анохин). Это позволило описать следующие его этапы: потребность в новом знании как системообразующий фактор педагогического исследования; построение педагогического исследования по линии, направленной на достижение цели; реализация ряда исследовательских действий и приемов; результат педагогического исследования; оценка результата педагогического исследования на основе обратной связи и ряда критериев.

На основе сравнительно-сопоставительного анализа методологических характеристик и этапов педагогического исследования с позиции описанных оснований были выявлены характеристики применения психологических знаний в педагогическом исследовании.

В обосновании актуальности проблемы исследования обозначена функция психологического знания как средства фиксации недостаточной обученности или воспитанности, которые являются следствием слабости той или иной стороны организации и осуществления педагогического процесса.

В гипотезе педагогического исследования психологическое знание применяется как знание о некотором качестве личности. Данный момент значим, поскольку гипотеза дает содержательную основу формирующему эксперименту, один из важнейших результатов которого (в широком смысле) обученность и воспитанность как качества личности. А этот результат, в свою очередь, является основным показателем эффективности разработанной системы педагогических действий.

Психологическое знание в теме педагогического исследования выполняет функцию указания на то, в каком именно аспекте может быть изменена обученность или воспитанность участников педагогического процесса (познавательный интерес, потребность в самореализации, жизнестойкость и т.д.).

На этапе эмпирического описания в педагогическом исследовании одним из значимых элементов является диагностика «сущего» (того, которое есть) состояния «ученика» как субъекта педагогического процесса. Адекватно положениям гипотезы о характере предполагаемого психического новообразования развертывается констатирующий эксперимент.

Следующим этапом педагогического исследования является построение теоретической модели. Здесь продолжается движение исследователя «от действительности». Полученные на предыдущей ступени эмпирические данные о личностных особенностях учеников выступают как иллюстрация в построении теоретической модели, указывающая на значимость развития того или иного личностного качества человека. Кроме того, психологическое знание в теоретической модели задает исследователю ориентир на то, каким может быть «психологический результат» (Н.В.Кузьмина) как изменение состояния обученности и воспитанности ученика при реализации в практике разрабатываемой модели педагогической деятельности. Также (в случае достаточного уровня развития психологической теории) может быть использован механизм развития того или иного качества личности. Педагог-исследователь фиксирует параметрическое описание будущего результата, а именно тех новообразований, которые вероятно могут появиться у субъектов, с которыми он будет взаимодействовать в педагогическом процессе.

В основе применения психологических знаний лежит позиция исследователя, проявляющаяся, прежде всего, в выборе теоретических и методологических оснований. Мы опирались на работы Н.Л.Коршуновой, в которых выявлено семь способов позиционирования субъектом себя в педагогическом исследовании. Четыре из них были конкретизированы в аспекте проблемы применения психологических знаний:

1. Рефлексия по ходу всего исследования – здесь важны попытки рефлексивной оценки исследователем каждого шага с позиции принадлежности его работы к определенной науке (педагогике); умение соотносить поставленную в исследовании цель с гипотезой в аспекте раскрытия и удержания в сознании психологического механизма, на основе которого будут строиться нормативная и проектная модели исследуемого педагогического явления;

2. Нарратив. Нарративный подход обеспечивается такими средствами, как: активное обращение к метафоре в познании педагогических объектов, описание коллизий жизненного пути и особенностей внутреннего мира субъектов педагогического процесса;

3. Встраивание (в контексте нашего исследования мы можем говорить о достраивании). Исследователь при таком способе часто вынужден заниматься «закрытием пустот», которые не являются его «прямым делом», но служат средством продвижения к цели и лучшего понимания существа вопроса. Так, например, в случае отсутствия некоторого психологического знания в определенной проблемной ситуации, порожденной педагогической практикой, педагог-исследователь сам предпринимает попытки для его получения;

4. Моделирование вариативных сценариев развития педагогической практики. Данный способ ориентирует на разработку разнообразия критериев воспитанности и обученности, а также фиксацию показателей, соответствующих им, различными методами (не только с использованием психодиагностических методик, но и с помощью наблюдения, оценивания и т.д.). Мысленный эксперимент, осуществляемый исследователем, рефлексируется через связку «нормативная модель – ее реализация – реальные изменения в поведении и деятельности субъектов (по выделенным показателям)».

Включение психологического знания в теоретическую модель осуществляется на основе анализа исследовательских традиций. Например, для педагогических исследований, осуществляющихся на основе личностно ориентированного подхода, по результатам нашего анализа, характерным является использование в качестве психологических основ гуманистического направления в психологии (К.Роджерс, А.Маслоу, В.Франкл), диалогической концепции межличностного взаимодействия (Г.А.Ковалев), концепции надситуативной активности и субъектности (В.А.Петровский), концепции со-бытийности и субъективности (В.И.Слободчиков) и др. Такая ориентация большинства исследований сформировала традицию в педагогической науке, которая обладает свойством самоподдержания; его источником является значимость конкретного результата.

На этапах построения оценочной, нормативной и проектной моделей роль и функции психологического знания в педагогическом исследовании в ходе проведенного анализа выявлены не были.

Полученные результаты позволили перейти к выявлению искомых методологических условий.

Вторая глава «Обоснование модели применения психологических знаний в педагогическом исследовании» посвящена выявлению методологических условий применения психологических знаний в педагогическом исследовании и построению модели как способа их реализации.

На основании анализа трех источников: определение понятия «условие»; понимание сущности методологии педагогики (М.А.Данилов, В.В.Краевский); опыт выявления таких условий (Е.В.Бережнова, Н.Л.Коршунова, Г.М.Меркис, Т.В.Новикова) – было уточнено содержание понятия «методологическое условие». В итоге методологическое условие трактуется как норматив научно-исследовательской деятельности в педагогике, использование которого делает возможным осуществление продуктивного познавательного действия или системы действий (по применению психологических знаний) и повышает вероятность получения достоверного результата.

Основанием в установлении соотношения и связи педагогического и психологического знаний явилась теория социальных эстафет (М.А.Розов) как наиболее адекватная нашим задачам, а также отвечающая критериям простоты и доступности. Знание, согласно М.А.Розову, понимается как простейшая структура и включает в свой состав референта (образец непосредственного распознавания, построения или использования соответствующих явлений) и репрезентатора (как указание некоторого способа действий с референтом).

Педагогическое знание (результат исследования) полиреферентно, то есть в его структуре в снятом виде существуют знания других наук, в том числе и психологическое знание. Такой взгляд помимо теории социальных эстафет основывается и на концепции педагогического знания В.И. Гинецинского. Таким образом, в структуре педагогического знания нами выделены референт (существующее в снятом виде знание о сущности и механизме психических новообразований) и репрезентатор (педагогическое знание, характеризующее формы, методы и средства педагогической деятельности, на основе которых возможно влиять на развитие психического новообразования). Такой взгляд стал основанием анализа авторефератов диссертационных исследований; нами выбирались те авторефераты, описание результатов в которых позволило обнаружить выделенные элементы педагогического знания. Из проработанных на первоначальном этапе 352 авторефератов таких оказалось 114. Они и составили основную эмпирическую базу для проведения исследования.

В формировании эмпирической базы мы также учитывали факт, что значительный объем научно-педагогических исследований оформляется в виде диссертаций на соискание ученой степени (кандидата или доктора наук). Использование авторефератов обусловлено адекватным отражением в них содержания диссертационного исследования, а в виду большего тиража – доступностью для непосредственного использования в нашей работе.

Второй значимый для нас тезис теории социальных эстафет состоит в раскрытии взаимосвязи референта и репрезентатора знания, которая строится, с одной стороны, на принципе дополнительности (Н. Бор), а с другой – на количестве актов применения знания. Чем длиннее «цепочка копирования» (количество образцов применения некоторого психологического знания в различных педагогических исследованиях), тем более определенными становится сам процесс применения, что позволяет зафиксировать некоторые нормативы, регулирующие его. Сведение цепочки к минимуму – отдельному акту деятельности – лишает содержание этой цепочки определенности, так как само психологическое знание и способы его применения конкретным исследователем бесконечно богаты, и возможности их воспроизведения безграничны.

Данный тезис заставил нас обратиться к широкому кругу различных педагогических исследований в целях выявления общих оснований и методологических условий применения психологических знаний в педагогическом исследовании.

Кроме того, в теории социальных эстафет отмечается, что в основе любых видов деятельности (включая научную) лежит фундаментальная способность человека действовать по непосредственным образцам, которые могут переноситься в новые условия (в качестве психологической основы здесь могут рассматриваться исследования Е.Н. Кабановой-Меллер). Образец же (искомые нами методологические условия) – это не «материал», а только «функция», которая может быть реализована на любом материале. Именно по этой причине, мы в качестве эмпирического материала подбирали педагогические исследования различные по тематике и теоретической принадлежности, априорно допуская наличие в них этих образцов (искомых нами методологических условий). Это позволило зафиксировать общие методологические условия, не привязанные к конкретной исследовательской проблематике в педагогике. Предметы исследования, темы, применяемые психологические знания (различные по теоретической принадлежности) меняются, но сам процесс применения, принципиально, остается неизменным. Тем самым, он воспроизводится всякий раз на новом содержании.

В ходе проведения анализа нами обращалось внимание на представленность элементов психологических знаний в следующих фрагментах текстов авторефератов: описании актуальности, теоретической модели, результатов констатирующего и формирующего экспериментов, а также в гипотезе и положениях, выносимых на защиту.

Помимо количественных показателей, полученных с использованием контент-анализа (табл. 1), в ходе его процедуры нами фиксировались также качественные характеристики применения психологических знаний исследователями, рассматриваемые как основание выявления методологических условий (рис. 1).

Таблица 1.

Результаты контент-анализа текстов авторефератов

|  |
| --- |
|  Частота встречаемости индикаторов категорий анализа (в среднем в одном автореферате)  |
| 1 категория – «Качества личности и ее отдельные характеристики» | 51,75 |
| 2 категория «Уровни развития качеств личности» | 22 |

С помощью функционального анализа (Б.Г. Юдин) мы зафиксировали некоторые препятствия, затрудняющие процесс применения психологических знаний в педагогическом исследовании:

выделение объекта педагогического исследования в поле предметной области психологии;

построение теоретической модели педагогического исследования только на основе психологических знаний;

отсутствие необходимой полноты описания качества личности, на развитие которого направлена реализация модели педагогической деятельности, разработанной в исследовании;

отсутствие явно зафиксированных психологических оснований исследования.

1. В обосновании актуальности проблемы

2. В задачах исследования

3. В описании научной новизны и теоретической значимости

4. В гипотезе и защищаемых положениях

5. В теоретической модели

6. Зафиксированы препятствия применению психологических знаний

Рис. 1 Описание применения психологических знаний

в педагогических исследованиях (количество авторефератов)

Зафиксированные нами препятствия применению психологических знаний, а также результаты проведенного исследования массива авторефератов диссертационных исследований позволяют сформулировать ряд методологических условий применения психологических знаний в педагогическом исследовании.

Ситуационно-событийный подход в определении методологических оснований педагогического исследования. Данный подход дает возможность применять психологические знания как основание механизма педагогической деятельности, который, в свою очередь, является основанием разработки технологии, поскольку раскрывает психические процессы и качества личности, которые актуализируются у воспитанника благодаря взаимодействию с педагогом. Этот подход успешно использован при проектировании личностно-развивающих педагогических средств (Е.А.Крюкова) и построении модели воспитательной деятельности школы (Е.М. Сафронова).

В рассматриваемом нами контексте педагогическая ситуация может быть определена как сложное системно-структурное образование, каждый субъект которого в конкретном педагогическом исследовании имеет свои характеристики (качества личности, свойства деятельности и т.д.). Психологические знания дают педагогу-исследователю возможность фиксировать эти характеристики и свойства.

Взаимодействие субъектов в некоторой педагогической ситуации запускает определенные изменения, происходящие в сознании субъектов педагогического процесса. Таким образом, механизм этих изменений, который фактически выстраивается педагогом, может быть описан формулой «ситуация — психическое новообразование». Именно механизм и обусловливает развитие педагогической ситуации, способствует ее генезису, создавая из отдельных ситуаций целостный педагогический процесс. То есть своим развитием педагогическая ситуация обусловливает динамику педагогического процесса.

Полнота применяемого психологического знания предполагает параметрическое описание (состав, структура и поведенческие проявления) планируемого психического новообразования субъекта педагогического процесса, которое может возникнуть в случае преобразования соответствующего участка педагогической практики на основе модели деятельности, разработанной педагогом-исследователем. Помимо этого, необходимая для применения полнота предполагает наличие и приемлемый для научного сообщества уровень надежности методов измерения, которые дают возможность фиксировать динамику психических новообразований, возникающих у субъектов педагогического процесса. Показателями полноты применяемого психологического знания могут служить наличие сравнительного анализа психологических оснований исследования, проводимых, как правило, при построении теоретической модели, а также указание набора операционально фиксируемых свойств, признаков и уровней развития какого-либо личностного качества.

Параметризация цели педагогического исследования на основе применения психологических знаний. В гипотезе и защищаемых положениях необходимым элементом является указание на то, развитие какого качества личности, ее свойства или характеристики деятельности ставится в центр разработки нормативной и проектной моделей исследования. Рассматриваемое нами условие достаточно жестко связано с предыдущим, поскольку необходимая для применения полнота описания планируемого психического новообразования играет решающее значение для исследователя при выборе не только познавательных методов и средств, но и форм, методов и средств практико-педагогической деятельности, которая будет строиться на основе знаний, полученных в исследовании.

Адекватность результатов педагогического эксперимента применяемому психологическому знанию. Адекватность предполагает, с одной стороны, соответствие теоретической, а также построенной на ее основе нормативной моделей психологическому механизму педагогической деятельности, а с другой – соответствие психологического механизма и предполагаемых психических новообразований реальным изменениям в поведении учащихся, которые явились результатом педагогического эксперимента. Психологическое знание применяется в формирующем эксперименте как средство фиксации индикаторов тех психических новообразований, которые возникают у участников педагогического процесса при реализации проектной модели, разработанной в исследовании. Основанием применения психологического знания здесь может быть «метод эффектов» (А.С.Майданов), который изначально разрабатывался в философии науки. В контексте нашего исследования, в нем можно выделить следующие элементы: «агент1» (педагог как организатор педагогического действия), «агент2» (ученик как участник совместного действия), «эффект» (характеризующий совместное действие и проявляющийся в сознании и поведении субъектов педагогического процесса), т.е. те психические новообразования, которые возникают во взаимодействии педагога и учащихся.

Для обеспечения возможности построения деятельности исследователя в соответствии с выявленными методологическими условиями была построена модель (рис. 2).

Рис. 2. Модель применения психологического знания

в педагогическом исследовании

В соответствии с общей логикой и структурой прикладного педагогического исследования (Е.В. Бережнова), в модели выделено три блока: проектировочный, деятельностный, результативный.

Проектировочный блок. Основание построения данного блока составляют нормативы проведения научного исследования в педагогике (Е.В. Бережнова, В.В.Краевский); общефилософская (Б.Г. Юдин) и собственно педагогическая (Н.Л. Коршунова) интерпретации позиции исследователя.

В рамках данного блока определяется позиция исследователя, проявляющаяся в выборе теоретических и методологических оснований, а также исходных представлений об объекте исследования, и реализующаяся в рамках, как минимум, четырех способов: рефлексия по ходу всего исследования; встраивание (достраивание), моделирование вариативных сценариев развития педагогической практики, нарратив. В логике восхождения от абстрактного к конкретному здесь также определяется его исходный пункт – «клеточка». В контексте применения психологического знания в педагогическом исследовании в качестве клеточки используется «педагогическая ситуация».

Психологическое знание применяется в данном блоке в обосновании базовых методологических характеристик педагогического исследования: проблема, тема, цель и задачи, гипотеза.

При обосновании проблемы выявляются типичные затруднения, возникающие в педагогической деятельности. Эти затруднения представляются в виде следующих психологических характеристик: действия субъектов; эффект, который получается в результате совершения субъектами действий. При формулировке темы исследования обозначается ведущее личностное качество, отражающее целевые характеристики разрабатываемого проекта педагогической деятельности. При постановке цели исследователь фиксирует параметры предполагаемого психического новообразования, которое может явиться результатом реализации разрабатываемой им модели педагогической деятельности. При выдвижении гипотезы фиксируются особенности авторской модели педагогической деятельности. Исследователь указывает, на развитие каких личностных качеств или характеристик деятельности субъекта ориентирована выстраиваемая им модель, а также описывает психологический механизм, лежащий в ее основе.

Деятельностный блок. Основание построения данного блока составляют: методы восхождения конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному, взятые в их взаимосвязи; идея «превращенной формы» (М.К.Мамардашвили); философские категории «опредмечивание» и «распредмечивание».

Эмпирическое описание предмета конкретного педагогического исследования, в контексте зафиксированных в проектировочном блоке проблемы цели и рабочей гипотезы осуществляется как психологическая диагностика личности субъектов образования. В соответствии со структурой и характеристиками предполагаемых в гипотезе «психических новообразований» выясняется уровень обученности и воспитанности, каков он есть.

Следующим этапом педагогического исследования является построение теоретической модели. Полученные на предыдущем этапе, эмпирические данные об индивидуальных особенностях учеников и различных характеристиках «сущего» педагогического процесса выступают как одно из оснований конкретизации исходных представлений об объекте исследования, сформулированных в рамках проектировочного блока, и построения теоретической модели.

Начатая в проектировочном блоке параметризация цели педагогического исследования, находит свое уточнение и завершение при построении теоретической модели. Необходимым здесь является построение комплексного описания психического новообразования как предполагаемого результата реализации проектной модели исследуемого участка педагогической практики, а также представление процедуры его диагностики как основания фиксации динамики развития качества личности или характеристики деятельности, на развитие которых направлена разрабатываемая модель педагогической деятельности.

Одним из оснований применения психологического знания при построении теоретической модели является позиция исследователя, определенная в проектировочном блоке.

В логике восхождения от абстрактного к конкретному «мысленно конкретное» (как конечный его пункт) представляется в качестве проектной модели исследуемого участка педагогической практики (наиболее полное его отображение в многообразии характеристик (описании особенностей субъектов, сущности и структуры самой педагогической деятельности, организационного обеспечения и т.д.)). Однако, как показано нами в первой главе (при анализе структуры педагогического исследования) и подтверждено во второй главе (при проведении эмпирического исследования), психологическое знание в оценочной, нормативной и проектной моделях исследуемого педагогического явления не обнаружено. Это дает основание рассматривать бытие психологического знания в структуре теории педагогического явления (теоретической модели исследования) как существование в «превращенной форме» (М.К. Мамардашвили), как опредмеченное в теоретической модели.

Таким образом, полученное в результате построения теоретической модели знание является отнесенным по своей теоретической принадлежности к педагогической науке. Основанием такого отнесения является принадлежность предмета исследования предметному полю педагогики.

Результативный блок. Данный блок представляет собой средство экспертизы завершенного педагогического исследования, которое осуществляется самим автором. Развертывание данного блока идет в рамках общей логики оценивания результатов научно-педагогических исследований (В.М.Полонский). Когда в процессе исследования было получено новое психологическое знание, являющееся значимым для общей оценки результата, оно может быть отмечено в научной новизне. Уровни новизны психологического знания чаще всего могут быть определены как конкретизация или дополнение (поскольку в педагогическом исследовании целей выявить новое психологическое знание не ставится).

В данном блоке как завершающем исследование значимой является методологическая рефлексия, в фокусе которой находятся, с одной стороны, результаты, а с другой – сам процесс исследования как их предпосылка. Здесь значимо также обращение к развернутому параметрическому описанию «психологического продукта» (предполагаемого и реально полученного в результате опытно-экспериментальной работы) как важной характеристики реализации модели педагогической деятельности, разработанной в исследовании. Последнее является способом реализации выделенного в нашем исследовании условия адекватности результатов педагогического эксперимента применяемому психологическому знанию.

В завершение необходимо отметить, что построенная модель представляет лишь взгляд на систему методологического обеспечения научного исследования в педагогике с позиции применения психологических знаний. Это означает, что она не может использоваться вне контекста существующих общеметодологических нормативов организации и проведения педагогического исследования.

В заключении подведены итоги исследования и сформулированы выводы.

Исследование функций и методологических условий применения психологических знаний в структуре педагогического исследования обнаруживает новые возможности доработки комплексного методологического обеспечения научного исследования проблем образования. Применение психологических знаний представляется достаточно сложным в деятельности исследователей, что связано с существованием ряда препятствий; как способ их преодоления разработан ряд методологических условий, регулирующих этот процесс.

В качестве итога, сформулированы наиболее существенные научные результаты, полученные в исследовании:

1. Выявлено, что проблема применения психологических знаний в педагогическом исследовании является узловой, т.к. находится на пересечении двух проблемных областей методологии педагогики: взаимосвязи педагогической науки и практики и связи педагогики с другими науками.

2. Выявлено, что в педагогическом исследовании функция психологического знания состоит в описании качеств личности, характеристик поведения, деятельности или общения как предполагаемого результата педагогической деятельности, проект которой обоснован в исследовании.

3. Установлено, что применяется психологическое знание при обосновании методологических характеристик исследования, а также на этапах эмпирического описания, построения теоретической модели и анализа результатов констатирующего и формирующего экспериментов.

4. Обоснована возможность рассмотрения педагогического исследования с позиции теории функциональных систем, что сделало возможным выявить функции и построить модель применения в нем психологических знаний. Оно состоит из следующих этапов: потребность в новом знании как системообразующий фактор педагогического исследования; построение педагогического исследования по линии, направленной на достижение цели; реализация ряда исследовательских действий и приемов; результат педагогического исследования; оценка результата педагогического исследования на основе обратной связи и ряда критериев.

5. Определено, что методологическое условие – это норматив научно-исследовательской деятельности в педагогике, использование которого делает возможным осуществление продуктивного познавательного действия или системы действий (по применению психологических знаний) и повышает вероятность получения достоверного результата.

6. Выявлены препятствия, затрудняющие применение психологических знаний в педагогическом исследовании: выделение объекта педагогического исследования в поле предметной области психологии; построение теоретической модели педагогического исследования только на основе психологических знаний; отсутствие необходимой полноты описания качества личности, на развитие которого направлена реализация модели педагогической деятельности, разработанной в исследовании; отсутствие явно зафиксированных психологических оснований исследования.

7. Обоснованы методологические условия применения психологических знаний в педагогическом исследовании: ситуационно-событийный подход в определении методологических оснований педагогического исследования; полнота применяемого психологического знания; параметризация цели педагогического исследования на основе применения психологических знаний; адекватность результатов педагогического эксперимента применяемому психологическому знанию.

8. Разработана модель применения психологического знания в педагогическом исследовании. Особенностью модели является использование в качестве ее основания взаимосвязанного рассмотрения восхождения от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному. Модель состоит из трех блоков: проектировочного (психологическое знание применяется в обосновании актуальности исследования, формулировке темы, постановке цели, выдвижении гипотезы и защищаемых положений), деятельностного (применяется на этапе эмпирического описания и построения теоретической модели) и результативного (применяется при подведении итогов констатирующего и формирующего экспериментов, а также в описании научной новизны результатов).

В приложении приводится список авторефератов диссертаций, проанализированных в ходе исследования, а также список основных понятий, использованных в работе.

Основное содержание исследования отражено в следующих публикациях (2,51п.л.):

Об опыте исследования процесса самоактуализации личности старшеклассников в связи с различными акцентуациями характера // Инновации в психологии: Материалы первых международных психологических чтений (4-5 октября 2001 г.). – Бийск: НИЦ БГПУ, 2001.– С. 173-179. (0,35 п.л.)

Инвариант преобразований педагогических объектов на основе идеи самоактуализации личности // Психолого-педагогические исследования в системе образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: В 4 ч. Ч2 / Отв. ред. Д.Ф. Ильясов. - Челябинск: Изд-во «Образование», 2003. – С. 265-268. (0,2 п.л.)

Место психологического знания в вузовской подготовке современного учителя // Психолого-педагогические исследования в системе образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: В 5 ч. Ч2 / Отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2004. – С. 226-229. (0,2 п.л.)

Знание о взаимосвязи акцентуаций характера и самоактуализации личности старшеклассников как основа построения педагогического действия // Психолого-педагогическая практика студентов: проблемы и перспективы: Сборник докладов вторых межрегиональных педагогических чтений / Под ред. А.А. Арламова, В.К. Игнатовича. – Краснодар, 2004. – С. 63-67. (0,25 п.л.)

Проблемы использования психологического знания в научно-исследовательской работе будущего педагога // Научно-исследовательская работа студентов вузов в системе профессионального образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар, 2004. – С. 79-82. (0,2 п.л.)

Взаимосвязь педагогического и психологического знаний в проведении опытно-экспериментальной работы в сфере образования // Опытно-экспериментальная работа в образовательных учреждениях: контекст модернизации образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар: Далекс, 2004. – С. 262-266. (0,25 п.л.)

Концепция субъектности как элемент теоретической модели прикладного педагогического исследования // Субъектность в личностном и профессиональном развитии человека: Материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции / Под общ. ред. Г.В.Мухаметзяновой. – Казань, КСЮИ, 2005. – С. 186-188. (0,1 п.л.)

Восхождение от абстрактного к конкретному как метод педагогического исследования // Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы: Сб. научн. ст. / Под ред. В.М.Полонского. – М.: ИТИП РАО, 2005. – С. 203-207 (Деп. ИТИП РАО, 20.06.2005, №26-05). (0,35 п.л.)

О функции психологического знания в педагогическом исследовании // Человек. Сообщество. Управление. – 2006. – Спецвыпуск №1. (0,35 п.л.)

Применение психологических знаний в педагогическом исследовании в контексте теории социальных эстафет // Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования: Материалы Всероссийской методологической конференции-семинара: В 2 ч. Ч.1: Парадигма педагогики в контексте развития научного знания / Гл. ред. В.В.Краевский; Ред. А.А.Арламов, Е.В.Бережнова. – Краснодар, 2006. (0,25 п.л.)