

ния // Методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса : сб. науч. тр. Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1981. 176 с.

5. Ильин В.С. О методологических подходах к выделению воспитывающего потенциала содержания образования // Совершенствование учебно-воспитательного процесса : сб. науч. тр. Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1977. 152 с.

6. Ильин В.С. Проблемы теории педагогических систем с позиций целостного подхода / Воспитание школьников в процессе обучения : сб. науч. тр. Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1978. 144 с.

7. Ильин В.С. О концепции целостного учебно-воспитательного процесса // Методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса : сб. науч. тр. Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1981. 176 с.

8. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М. : Педагогика, 1984. 144 с.

9. Ковалевская Н.Г. О реализации принципа деятельности в исследовании процесса подготовки учащихся к самообразованию // Методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса : сб. науч. тр. Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1981. 176 с.

10. Момов В. Человек, мораль, воспитание. М., 1975.

11. Морозов В.Д., Морозов В.В. Диалектика: системы и реальность. Минск : Вышэйш. шк., 1978.

12. Редковец И.А. О концепции процесса воспитания мотивации самообразования учащихся // Органическое единство учебного и воспитательного процессов : сб. науч. тр. Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1982. 168 с.

13. Саранов А.М. О методологическом обосновании системы воспитательной работы классного руководителя // Педагогические основы комплексного подхода к учебно-воспитательному процессу : сб. науч. тр. Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1979. 168 с.

14. Сергеев Н.К., Сергиенко В.П. О некоторых основах построения системы целей формирования качеств личности // Органическое единство учебного и воспитательного процессов : сб. науч. тр. Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1982. 168 с.

15. Сергеев Н.К. О подходах к разработке модели выпускника педвуза // Теоретико-методологические основы формирования личности школьника и студента : межвуз. сб. науч. тр. Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1990. 192 с.

16. Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность. М. : Мысль, 1972.

17. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М. : Наука, 1978.

Targeting peculiarities in the integral educational process

There are regarded the methodological regulations of targeting in the theory of the integral educational process.

Key words: *conception, criterion, model, approach, process, system, structure, function, target.*

Н.М. БОРЫТКО
(Волгоград)

ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД КАК СИСТЕМА РЕГУЛЯТИВОВ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Охарактеризована логика исследования педагогических феноменов как построение системы моделей. Обоснованы требования к моделированию процесса становления исследуемого феномена, факторов и педагогических условий развития изучаемого свойства педагогической деятельности.

Ключевые слова: *целостный подход, системный подход, модель педагогического процесса, модель педагогической деятельности, гуманитарность, субъектность.*

Понимание обучаемого/воспитанника как партнера в педагогическом взаимодействии, а самого образовательного процесса как процесса становления субъектности ребенка и требуемой данным процессом системы действий со стороны педагога обуславливает наше предположение о том, что в исследовании педагогических проблем требуется последовательно представить три модели:

- *модель процесса становления* исследуемого феномена (свойства, качества или деятельности) как становления субъектного пространства обучаемого/воспитанника;
- *модель системы факторов и педагогических условий* (или системы типов деятельности обучаемого/воспитанника) как социокуль-

турного пространства развития этого свойства;

- *модель педагогической деятельности педагога по организации типов деятельности обучаемого/воспитанника (или педагогических условий), предусмотренных предыдущей моделью.*

В подобной последовательности моделей, как нам представляется, в большей мере реализуется гуманитарно-целостный подход к педагогической деятельности: обеспечивается ориентация на проблемы человека и человеческую культуру, педагогическая реальность и деятельность педагога рассматриваются не от должного, а в объективной логике становления субъектности ребенка. Рассмотрим последовательно процедуры построения выделенных трех моделей, имея в виду не традиционный структурно-функциональный подход к управлению образовательным процессом (управляющее воздействие – желаемый результат), а синергетические представления о саморазвитии сложноорганизованных систем. Данная логика, как показывают результаты наших собственных и проводимых под нашим руководством исследований, оказывается применимой для практики обучения и воспитания, для исследований в этой сфере и овладения технологиями педагогической деятельности.

Моделирование процесса становления исследуемого феномена. Первым шагом в исследовании педагогических проблем мы считаем возможно более целостное понимание выделенного феномена как ориентир в педагогическом целеполагании. Чтобы деятельность педагога протекала сообразно объективным закономерностям, эти закономерности следует выявить. Для этого требуется последовательно определить понимание 1) самого феномена и 2) процесса его развития.

Для понимания педагогического феномена как целостности и педагогической цели исследователю необходимо:

- на основе теоретического анализа философской, социологической, психологической и педагогической литературы определить понимание педагогического феномена как категории педагогики, как целостности, выделенной из более широкой системы личности, деятельности и т. д., для чего выявить его типические черты, которые выделяют его как целостное образование из других качеств, сфер или свойств человека (дать его определение), или типов деятельности;

- выделить связи этого феномена с окружающей средой, более широкой системой

(индивидуально-личностным развитием, например), которые есть не что иное, как функции этого образования в более широкой системе, в развитии человека в целом, в его деятельности, поведении и т.д.;

- проанализировать содержание данного феномена (качества, сферы или свойства личности), выделить его составляющие, присущую ему внутреннюю структуру, которая и обеспечивает выполнение выделенных ранее функций (при этом каждая функция феномена должна быть объяснена как функция соответствующего компонента или их единства).

Чтобы выявить динамику становления педагогического феномена, следует:

- выделить физиологические, психологические и социальные особенности конкретного возрастного периода обучаемых/воспитанников, существенно влияющие на становление данного феномена;

- разработать структуру описания феномена (перечень критериев) применительно к особенностям возраста и описать стадии (уровни, этапы) его развития; возможно, первоначальная теоретическая модель затем будет скорректирована или конкретизирована на основании результатов диагностики; как правило, каждая из выделенных стадий процесса иллюстрируется монографическим описанием;

- описать количественные изменения, накопление которых приближает процесс к переходам, «скачкам» из одного состояния в другое, особенности кризисов этих переходов или возможности смягчения кризисов для постепенности переходов;

- определить источники (внутренние силы, факторы) саморазвития феномена, обеспечивающие самодвижение процесса, особенности функционирования этих источников в рассматриваемом возрастном периоде;

- на основе выявления стадий и источников саморазвития разработать модель развития воспитательного феномена, которая служит основой для построения прогноза развития процесса и разработки целей педагогической деятельности.

Модель факторов и педагогических условий. Под *фактором* мы понимаем существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе, явлении, внутреннюю причину, движущую силу какого-либо процесса, явления, определяющую его характер или отдельные его черты. Как внутреннее обстоятельство, фактор не поддается непосредственному влиянию. Факторы становления и развития человека мож-

но лишь прогнозировать и влиять на них опосредованно через условия. *Условие* мы понимаем как внешнее обстоятельство, от которого зависит развитие исследуемого феномена, обстановку, в которой протекает процесс его становления. Как философская категория, термин «условие» выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условия – как относительно внешнее для предмета многообразие объективного мира.

В отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, условие составляет ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются. Вместе с тем условия не отрицают возможности их конструирования. Как известно, люди, познав законы природы, могут создавать благоприятные и устранять неблагоприятные условия своей деятельности. Так же, как и педагогическое средство, условие (а точнее, система условий) специально создается, конструируется педагогом с целью повлиять на протекание процесса. Однако, в отличие от средства, условие не предполагает жесткой причинной детерминированности результата.

Таким образом, *педагогическое условие – это внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированное педагогом, интенционально предполагающее, но не гарантирующее определенный результат процесса.* Итак, для построения модели педагогических условий развития исследуемого феномена считаем необходимым: 1) выявить внешние обстоятельства, существенно влияющие на процесс его становления, затем 2) из их числа выделить педагогически управляемые условия.

Чтобы выявить факторы становления педагогического феномена, необходимо выполнить следующие исследовательские процедуры:

- на основании разработанной модели становления феномена отобрать характерные проявления выделенных компонентов и образования в целом в поведении, деятельности ребенка данного возраста, его оценочных суждениях, эмоциональных состояниях и т.д.;

- в соответствии с этими проявлениями отобрать оптимальный (необходимый и достаточный) пакет (комплекс) методик диагностики отдельных компонентов и феномена в це-

лом; при этом возможно выделение нескольких групп методик – для целей исследования, повседневной педагогической деятельности, для управленческого контроля и т.д.;

- провести и описать диагностический эксперимент; при этом возможна поэтапная диагностика: 1) «пилотное обследование» на ограниченной выборке для отбора диагностических критериев и методик; 2) массовая диагностика для выявления тенденций; 3) углубленная диагностика на отобранной на предыдущем этапе представительной выборке;

- суммировать диагностические результаты (систематизировать, обобщить, проанализировать – данные сводятся в таблицы, графики, диаграммы, монографические характеристики и т.д.);

- сформулировать выводы по соответствию теоретической модели результатам диагностики (выделить инвариантные и вариативные признаки феномена, отобрать оптимальные диагностические методики) и по условиям развития исследуемого феномена (в реальном педагогическом опыте выявить факторы развития и «угасания» исследуемого свойства).

Поскольку на данном этапе конструирования педагогической деятельности важную роль играет педагогическая диагностика, следует отметить, что изучение духовной жизни человека, которым преимущественно занимается педагогика, возможно только через «посредников»: его поступки, дела, слова, творения, т.е. через инобытие человека. Изучаются особенности его деятельности, поведения, характерные эмоциональные состояния, продукты его творчества (поделки, сочинения и просто организация его рабочего места) и т.д. С позиций естествоиспытателя такая диагностика выглядит «нестрогой» или «приблизительной», но педагог в процессе диагностики выявляет не количественные отношения, а качество (причем в процессе его становления) и влияние различных условий на становление этого качества. В результате уточняется теоретическая модель и отбираются факторы становления исследуемого феномена, что позволяет на основе их анализа отобрать педагогически регулируемые условия.

Чтобы спроектировать систему педагогических условий развития исследуемого феномена, представляется необходимым выполнить следующие исследовательские процедуры:

- на основе концептуального анализа эмпирического педагогического материала и педагогической литературы, собственного педа-

гогического опыта выявить развивающий потенциал, заложенный в избранных в качестве приоритетных методах и формах работы с обучаемыми/воспитанниками;

- в педагогической практике и существующих теоретических подходах выделить характерные эпизоды, тенденции стимулирования или противодействия развитию исследуемого феномена;

- отобрать наиболее эффективные и управляемые педагогические условия, характерные методы, методические приемы и формы работы;

- выстроить педагогически целесообразную логику их развития, обеспечивающую максимальную (поэтапную) включенность ребенка в образовательный процесс и возрастные его субъектности;

- отобрать средства диагностики и корректировки процесса, а также доказать результативность предлагаемой системы условий (какие особые системные результаты она дает в рамках данной концепции?) и оптимальность (какое содержание, какие методы, приемы, формы становятся излишними?).

Модель педагогической деятельности.

Если назначение системы педагогических условий состоит в обеспечении поступательности процесса становления исследуемого феномена (личности, личностной сферы, отдельного свойства и т. д.), то педагогическая деятельность рассматривается нами как деятельность по проектированию, реализации, обеспечению функционирования и корректировке педагогических условий. Структура деятельности, существующая в исходной ситуации, оформляется в образцы, нормы, а новые действия, средства и формы соорганизации выстраиваются посредством следования этим нормам и копирования образцов. Нормы, представленные в системах принципов и технологических описаниях, уже не принадлежат конкретной ситуации, не привязаны к ней как педагогический опыт и могут быть использованы многократно для того, чтобы воспроизводить педагогическую деятельность в разных условиях взаимодействия педагога и обучаемого/воспитанника и на разном жизненном, бытийном материале. Система норм, оформленная в виде педагогических концепций и реализующих их технологий, может быть использована как самим автором, так и другими педагогами и является основным результатом педагогического исследования.

На уровне деятельности конкретного педагога образование возвращается в контекст

культуры. Для построения этой третьей модели – модели педагогической деятельности – мы считаем необходимым: 1) обосновать принципы, система которых составит концепцию деятельности; 2) разработать этапы ее становления, внесения изменений в сложившуюся систему деятельности.

Под *принципами* мы понимаем внутренне принятые требования педагога к своей деятельности. Если исследователь находится во внешней к педагогу позиции (т.е. речь идет о теоретической концепции), то он вправе на основании своего исследования *предложить* систему принципов как регулятивных правил, обеспечивающих (но не гарантирующих!) ожидаемые результаты. Основанием для отбора принципов является предыдущая модель педагогических условий.

Чтобы обосновать систему принципов целесообразной педагогической деятельности, необходимо:

- последовательно отобрать и обосновать принципы (или нормативные требования) деятельности педагога, при соблюдении которых удастся выстроить соответствующие педагогические условия (как диагностировать исследуемый феномен, как ставить цель, как отбирать средства и условия, как выстраивать логику их применения, как отслеживать и корректировать ход процесса, как оценивать результативность этой работы); описать опытно-экспериментальную проверку каждого принципа и сделать вывод о целесообразности его использования (так поочередно 3 – 7 принципов);

- выстроить структуру принципов или их иерархическую модель, в которой определяются соподчиненность выделенных принципов, их взаимосвязь и взаимообусловленность, необходимый и достаточный характер этой системы (ни добавить, ни убавить), непротиворечивость этих принципов и их взаимодополняемость;

- показать оптимальность педагогической деятельности в предлагаемой системе принципов, возможности для творческого саморазвития педагога и выработки авторского педагогического стиля;

- в теоретическом исследовании описать эксперимент по проверке и отработке этой модели или системы принципов в практической деятельности (каким образом готовились экспериментаторы, как они реализовывали на практике модель процесса, какими при этом были реакции детей, какими конкретными деталями обогатилась первоначальная теорети-

ческая модель, насколько она изменилась в результате эксперимента, что на основании эксперимента было отвергнуто и по каким причинам).

Чтобы разработать этапы становления предлагаемой педагогической деятельности, следует:

- отобрать характерные элементы содержания образования, приемы, методы, организационные формы, которыми педагог может овладеть на начальном этапе освоения предлагаемой системы деятельности;
- выделить технологические особенности их применения в данной системе, возможности соединения новых элементов с эффективными элементами педагогической деятельности, которыми педагог овладел ранее;
- отработать логику и варианты их последовательного применения, соподчиненность в предлагаемой системе деятельности, способы ее приведения в систему, имеющую признаки педагогической технологии;
- наконец, определить перспективы совершенствования предлагаемой системы деятельности или педагогической технологии.

В исследовании это делается на основе формирующего эксперимента и передового педагогического опыта. Одновременно на основе экспериментальной апробации доказывается системный характер разработанной концепции, методики или технологии.

Для выявления системного характера предлагаемой педагогической деятельности необходимо показать:

- как в рамках данной системы изменяется содержание известных форм, методов работы (целостный характер системы);
- как благодаря внутренней согласованности системы становятся излишними отдельные элементы содержания, формы, методы работы без снижения качества общего результата (оптимальность системы);
- какие новые, не присущие отдельным элементам вне системы свойства возникают благодаря объединению в концепцию выделенных педагогом принципов (или объединению в методику отобранных им приемов), т.е. что дает данная система не только в решении задач формирования исследуемого качества, но и в развитии личности в целом, в решении выделенных во введении педагогической и социальной проблем (результативность системы).

В теоретической работе на основе проведенного исследования делается *заключение*:

- об актуальности выделенной проблемы и значимости отобранного содержания образования;

- о полученных исследовательских выводах (их новизне, достоверности и значимости для теории и практики образования);

- о перспективах дальнейших исследований в данном направлении и смежных сферах знания.

Holistic approach as a system of regulations of a scientific and pedagogical research

There is characterized the logic of pedagogical phenomena research corresponding to the system of model construction. There are substantiated the requirements for forming the establishment process of the researched phenomenon, factors and pedagogic conditions of the quality of pedagogic activity.

Key words: *holistic approach, systems approach, model of pedagogic process, model of pedagogic activity, humanity, subjectivity.*

К.Ю. ГРАЧЁВ
(Волгоград)

ЛИЧНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ЦЕЛОСТНОГО ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

С позиций постнеклассической научной парадигмы рассматривается проблема соотношения между позицией исследователя и объектом педагогического исследования, обосновываются методологические регулятивы, позволяющие придать научно-педагогическому исследованию целостный характер.

Ключевые слова: *целостный подход, исследовательский процесс, личность, постнеклассическая парадигма, системные триады.*

В последнее время существенно обострилась проблема качества научно-педагогических исследований. Вопрос о необходимости повышения уровня научно-исследовательской ра-