

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет

Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования (РАО)

М. В. Циулина

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ

Учебное пособие для магистрантов

Челябинск
2022

УДК 371:15(021)

ББК 74.00:88я73

Ц74

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор Г. Я. Гревцева;

д-р пед. наук, профессор З. И. Тюмасева

Циулина, Марина Владимировна

Ц74 Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для магистрантов / М. В. Циулина ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 184 с.
ISBN 978-5-907538-11-5

Учебное пособие разработано в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры). В пособии рассматриваются теоретические основы организации психолого-педагогического исследования: дается понятие психолого-педагогического исследования, логика его проведения, раскрываются теоретико-методологические основы исследования, теоретические и эмпирические методы, способы апробации и интерпретации результатов исследования, а также представлен комплекс заданий, способствующих усвоению материала.

Учебное пособие адресовано магистрантам педагогических специальностей, а также преподавателям высшей школы.

УДК 371:15(021)

ББК 74.00:88я73

ISBN 978-5-907538-11-5

© Циулина М. В., 2022

© Оформление. Южно-Уральский
научный центр РАО, 2022

Оглавление

<i>Пояснительная записка</i>	6
.....	
1 Теоретические основания психолого-педагогического исследования	8
.....	
1.1 Характеристика психолого-педагогического исследования	8
.....	
1.1.1 Понятие о психолого-педагогическом исследовании	8
.....	
1.1.2 Принципы психолого-педагогического исследования	17
.....	
1.1.3 Логика организации психолого-педагогического исследования	23
.....	
1.2 Историография научной проблемы и понятийный аппарат психолого-педагогического исследования	42
.....	
1.2.1 Историография научной проблемы как результат историко-педагогического анализа	42
.....	
1.2.2 Понятийный аппарат психолого-педагогического исследования	49
.....	

1.3 Теоретико-методологические основания психолого-педагогического исследования	57
.....	
1.3.1 Характеристика понятия «методология».....	57
.....	
1.3.2. Методологические подходы к психолого-педагогическому исследованию	62
.....	
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	65
.....	
<i>Рекомендуемая литература</i>	70
.....	
2 Реализация, интерпретация и представление результатов исследования	72
.....	
2.1 Методы психолого-педагогического исследования	72
.....	
2.1.1 Теоретические методы исследования	73
.....	
2.1.2 Эмпирические методы исследования.....	95
.....	
2.2 Интерпретация, апробация и представление результатов исследования	134
.....	
2.2.1 Интерпретация и апробация результатов исследования	134
.....	
2.2.2 Представление результатов исследования	137
.....	
2.2.3 Методологическая культура исследователя.....	154
.....	

<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	165
.....	
<i>Рекомендуемая литература</i>	168
.....	
<i>Библиографический список</i>	172
.....	
<i>Приложение А «Терминологический словарь»</i>	174
.....	

Пояснительная записка

Современный период развития нашей страны является временем становления нового направления в развитии науки – инновационной деятельности. Важную роль в этом играют научные кадры, подготовка которых начинается в вузе путем привлечения к научно-исследовательской деятельности студентов и магистрантов.

Основной целью изучения дисциплины «Методология и методы психолого-педагогического исследования» является формирование системы знаний о содержании психолого-педагогического исследования, процедурах его организации, методологии и методах осуществления. Данная дисциплина является важной при подготовке магистрантов, ее освоение способствует формированию: а) системы знаний о методологии и методах психолого-педагогических исследований; б) умений организовывать, планировать и проводить психолого-педагогические исследования; в) методологической культуры.

Данное учебное пособие направлено на теоретическую и практическую подготовку магистрантов в области психолого-педагогических исследований. В пособии рассматриваются понятия «методология», «психолого-педагогическое исследование», принципы организации психолого-педагогического исследования, логика его проведения, теоретико-методологические основы исследования, теоретические и эмпирические методы, способы апробации и интерпретации результатов исследования, а

также комплекс заданий, способствующих усвоению материала. Организация самостоятельной работы в педагогическом вузе при изучении курса «Методология и методы психолого-педагогического исследования» является значимой, так как это профильная дисциплина для обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры).

Содержание учебного пособия и помещенные в нем задания продиктованы не только их познавательной ценностью, практической значимостью, но и учебно-воспитательными целями педагогического образования, необходимостью организации систематической самостоятельной работы. Комплекс вопросов и задания для самоконтроля способствует углублению и расширению теоретических знаний, развитию воображения, мышления и творческих способностей. Успешное выполнение заданий основано на прочном знании психолого-педагогической теории, творческом подходе, умении владеть мыслительными операциями. Наряду с теоретическими вопросами магистрантам предлагается находить решение конкретных проблем, с которыми сталкивается учитель в практической деятельности.

Пособие может быть использовано как на практических занятиях по курсу «Методология и методы психолого-педагогического исследования», так и для организации самостоятельной внеаудиторной работы магистрантов.

1 Теоретические основания психолого-педагогического исследования

1.1 Характеристика психолого-педагогического исследования

1.1.1 Понятие о психолого-педагогическом исследовании

Педагогический процесс является сложным и многогранным, поэтому в образовании необходимы различные по тематике и предметной направленности исследования. В. И. Загвязинский¹ отмечает, что очень важны *психологические исследования*. В психологических исследованиях ведется поиск наиболее эффективных для конкретной ситуации механизмов психического развития, психологической реабилитации воспитанников, умножения их творческого потенциала, условий самореализации, определяются исходные позиции для индивидуального и лично ориентированного подходов, для слежения за результатами обучения и воспитания.

Усиливается потребность в *социологических исследованиях*, чтобы выявить запросы населения, отношение родителей и общественности к тем или иным новшествам,

¹Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Изд. 7-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012. – 206 с. – ISBN 978-5-7695-8735-1. – Текст: непосредственный.

оценку деятельности образовательного учреждения или образовательной системы.

Исследования *валеологического и медицинского характера* направлены на поиски вариантов образования, сохраняющих и укрепляющих здоровье учащихся и воспитанников.

Весьма разноплановы и многофункциональны *педагогические исследования*. Это исследования историко-педагогического, философско-педагогического, социально-педагогического, психолого-педагогического, методического характера.

Однако практически все прикладные исследования, связанные с функционированием и развитием образовательного процесса и образовательных учреждений, носят комплексный психолого-педагогический (нередко социально-психолого-педагогический, медико-педагогический и т.д.) характер.

При этом педагогическое исследование всегда сохраняет свою специфику: в нем идет речь о педагогическом процессе, об обучении и воспитании, об организации и управлении процессом, в котором обязательно участвуют педагог и воспитанник, функционируют и развиваются педагогические отношения, решаются педагогические задачи.

Кроме того, известные (стандартные) психологические подходы, методы и методики могут использоваться для определения позиций, диагностики, интерпретации результатов. Тогда вернее определять исследование как педагогическое с использованием психологических знаний и методов. Если же идет поиск личностно ориенти-

рованных, индивидуализированных или работающих на психологию коллектива позиций и подходов, более точных психологических подходов или методов (например, способов определения творческого потенциала личности и степени ее реализации), то исследование становится психолого-педагогическим.

Н. М. Борытко¹ **научным исследованием в образовании** называет один из видов познавательной деятельности, отличительная особенность которого – выработка новых знаний. При этом полученное знание должно быть *объективно новым*, т.е. неизвестным ранее не только самому исследователю, но и профессиональному и научному сообществу. Знание должно быть получено с применением *специальных средств исследования*, обеспечивающих его объективность. Оно должно раскрывать определенные закономерности специально выделенного объекта действительности. Оно должно быть выражено в терминах и категориях соответствующей отрасли знания и деятельности.

По способу получения знания и характера информации исследования подразделяются на два уровня – *эмпирический* и *теоретический*. На первом уровне устанавливаются новые факты науки и на основе их обобщения формулируются эмпирические закономерности. На вто-

¹**Борытко, Н. М.** Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – Изд. 2-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-6494-9. – Текст: непосредственный.

ром – выдвигаются и формулируются общие для данной предметной области закономерности, позволяющие объяснить ранее открытые факты и эмпирические закономерности, а также предсказать и предвидеть будущие события и факты.

Педагогические исследования могут иметь *теоретический* и *опытно-экспериментальный характер*. По направленности педагогические исследования подразделяются на *фундаментальные, прикладные и разработки*.

Фундаментальные исследования своим результатом имеют обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретических и практических достижений педагогики или предлагают модели развития педагогических систем на прогностической основе.

Прикладные исследования – это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей многосторонней педагогической практики.

Разработки направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения.

В. И. Загвязинский и Р. Атаханов¹ выделили **положения, составляющие ядро современных психолого-педагогических концепций**:

¹Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Изд. 7-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012. – 206 с. – ISBN 978-5-7695-8735-1. – Текст: непосредственный. – С. 39–41.

1. Социальная обусловленность и непрерывное обновление целей, содержания и методов воспитания и образования в соответствии с требованиями общества. Это предполагает подготовку личности к вхождению в современное общество, учет и реализацию меняющегося, как официально оформленного в директивных документах, так и неофициального, более близкого к подлинным запросам человека и человеческих общностей социального заказа, создание условий для достойного развития и существования каждого человека.

2. Целостность воспитательного процесса, формирующего личность человека как в официально структурированной, так и в неофициальной, специально не организованной, открытой среде. В этой среде наиболее значимыми являются влияние семьи и непосредственного социального окружения, поэтому возникает необходимость выявления и использования его педагогического потенциала.

3. Единство, перспективность и преемственность целей, содержания и методов воспитания и образования, обеспечивающих единое образовательное пространство и целостность образовательной системы. Большую роль в достижении единства образования играют единые стандарты образования и образовательные цензы, устанавливаемые и контролируемые государством.

4. Педагогическая многомерность, отражение всех наиболее важных сторон педагогического процесса: всякие одномерные оценки в педагогической теории и практике неприемлемы и ущербны. Педагогика в значительной степени – наука о достижении меры, о путях

гармонизации противоположных сил и тенденций педагогического процесса: централизации и децентрализации, личного и общественного, управления и самоуправления, исполнительства и инициативы, алгоритмических действий и творчества, нормативности и свободы, устойчивости и динамизма личности.

5. Единство социализации и индивидуализации, обязательного учета индивидуальной ориентации воспитания и его социальной сущности как несомненных приоритетов демократического общества и его образовательно-воспитательной подсистемы. Степень удовлетворения потребностей, реализации возможностей человека, его права на самореализацию, самобытность, автономию, свободное развитие является основным критерием успеха в образовании и воспитании.

6. Вариативность и свобода выбора путей, способов и форм осуществления стратегических образовательных идей как для педагога, так и для воспитанников. Конечно, и вариативность, и свобода выбора реально в той или иной мере ограничены социальными нормами, обязательным объемом образования, минимально допустимыми стандартами его качества, реальными возможностями общества.

7. Деятельностный подход, который заключается в признании того, что развитие личности происходит в процессе ее взаимодействия с общественной средой, а также обучения и воспитания как путей присвоения общественно-выработанных способов выполнения действия и их воспроизводства, т.е. в созидательной деятельности самих учащихся. Реализация развивающих

функций обучения и воспитания обусловлена характером познавательных и практических задач, решаемых в этом процессе, а также особенностями педагогического управления этим процессом (в том числе способом подачи информации и ее структурированием – последовательностью предъявления целостных по смыслу блоков и образцов действий, рефлексивного осмысления и оценки результативности). При этом важно, чтобы деятельность обучающихся осуществлялась в форме сотрудничества как с педагогом, так и со сверстниками, способствовала реализации возможностей каждого, находилась в «зоне ближнего развития» ученика, в которой ученик имеет базу для дальнейшего продвижения и развития, отзывчив к педагогической помощи и поддержке.

8. Формирующая роль отношений в нравственно-эмоциональном развитии личности. Эмоциональная окрашенность, содержательность, новизна многообразных отношений к предмету деятельности, нравственным ценностям, другим людям, самому себе (самосознание, самооценка, характер и уровень притязаний) – все эти атрибуты отношений присваиваются человеком и становятся личностными качествами формирующегося человека. Социальная микросреда (микрогруппа, коллектив) служит в этом плане средством, фактором создания и функционирования формирующих личность отношений.

9. Комплексность и целостность функционирования образовательно-воспитательных структур обусловлены многогранностью педагогических задач, внутренней взаимосвязью сфер личности и ограниченностью времени на обучение и воспитание. Отсюда

возникает необходимость решения в процессе одной деятельности целого «веера» образовательных и воспитательных задач (Ю. К. Бабанский), интеграции в этих целях воспитательных возможностей семьи, школы и микросоциума (например, общинных и муниципальных органов самоуправления, юношеских и детских объединений, клубов, секций, учреждений культуры, спорта, правопорядка и т. д.).

10. Единство оптимизационного и творческого подходов к содержанию и организации педагогического процесса. Оптимизационный подход предусматривает выработку и использование алгоритмов для выбора наиболее экономных и эффективных способов деятельности, творческий подход – выход за рамки алгоритмов, правил, инструкций, постоянный поиск с использованием гипотез, нестандартных идей и замыслов, мысленного предвосхищения желаемого результата. Творческие идеи и замыслы, будучи воплощены в жизнь, отработаны, достигают стадии алгоритмизированной технологии, что дает возможность их широкого использования.

На основе указанных подходов, изложенных выше положений нужно в каждом конкретном случае разработать соответствующие рекомендации и требования к организации учебно-воспитательного процесса.

Рассмотрим **источники исследовательского поиска**¹:

¹Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Изд. 7-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012. – 206 с. – ISBN 978-5-7695-8735-1. – Текст : непосредственный. – С. 32–39.

1. Общечеловеческие гуманистические идеалы, отраженные в философии, религии, искусстве, народных традициях. Педагогические идеалы должны быть связаны с непреходящими гуманистическими ценностями, с идеалами человеколюбия, с культом личности (не отдельной, а личности каждого). Эти ценности в полной мере, ярко и образно отражены в классической литературе, других жанрах искусства. Общечеловеческие гуманистические идеи и идеалы, зачастую искаженно и однобоко, но в определенной конкретной форме отражаются в социальном заказе образованию, т. е. в тех требованиях к выпускникам учебных заведений, которые определяют содержание и смысл образования, систему отношений, способы деятельности воспитанников. Чем ближе к идеалам гуманизма, задачам развития человека, тем продуктивнее и прогрессивнее любые педагогические идеи и идеалы, а также, естественно, и результаты их воплощения.

2. Достижения всего комплекса наук о человеке, а также рекомендации, вытекающие из современных научных подходов, особенно рекомендации медицины, валеологии, психологических и педагогических наук, в том числе социальной педагогики, социальной, педагогической и возрастной психологии.

3. Передовой опыт прошлого и настоящего, в том числе новаторский.

4. Педагогический потенциал коллектива педагогов и обучающихся, окружающей социальной среды, производственных предприятий, учреждений культуры и медицины, правоохранительных органов, родителей, людей самых разных профессий, жизненных судеб и увлечений.

Творческий потенциал коллектива создается творческими личностями. В нем вырабатываются собственные традиции, свое отношение к ценностям, к педагогическому поиску. Психологический климат, коллективные установки и оценки, взаимодействия разных по творческому стилю и потенциалу людей оказываются либо стимулом, либо тормозом для развития творчества и инициативы.

5. Творческий потенциал личности педагога проявляется во внутренних источниках творческого поиска: воображении, фантазии, умении прогнозировать, комбинировании известных способов или элементов, умении видеть предмет в его необычных функциях и связях, принимать нестандартные решения, т.е. во всем, что характеризует креативность самой личности педагога-исследователя. Внешние факторы стимулируют творчество педагога, поставляют ему материал и дают образцы решений. Творческий педагог обладает собственным педагогическим мышлением, способен продуцировать новые идеи и методы.

Успех исследовательского поиска во многом зависит от того, насколько полно использованы все эти источники.

1.1.2 Принципы психолого-педагогического исследования

В работах В. И. Загвязинского и Р. Атаханова¹ выделены принципы и требования к исследовательской деятельности. Они как бы соединяют в единый поток теорию и практику, дают практике научно обоснованные ориентиры.

¹Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Изд. 7-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012. – 206 с. – ISBN 978-5-7695-8735-1. – Текст : непосредственный. – С. 39–50.

Разница между принципом и требованием состоит в том, что *принцип* должен иметь более глубокое и развернутое научное обоснование (выражать способ достижения социально значимых целей на основе учета объективных закономерностей) и носить более обобщенный характер (быть применимым к исследованию всех ситуаций в данной сфере). Принцип всегда обязателен для исполнения.

Требование же может относиться к исследованию части педагогических или психолого-педагогических ситуаций и не быть столь глубоко обосновано в теоретическом плане. Конкретные требования, как правило, вытекают из того или иного принципа, но их использование во многом диктуется особенностями ситуации, допускаются отдельные исключения из общих правил, даже невыполнение каких-то требований с учетом конкретных обстоятельств.

Рассмотрим **общенаучные принципы психолого-педагогических исследований.**

1. Принцип объективности. Он выражается во всестороннем учете порождающих то или иное явление факторов, условий, в которых оно развивается, адекватности исследовательских подходов и средств, позволяющих получить истинные знания об объекте, предполагает исключение субъективизма, односторонности и предвзятости в подборе и оценке фактов. Принцип объективности, однако, не исключает субъективности, включенности в процесс исследования человека-исследователя с его творческой индивидуальностью, определенно ориентированным внутренним миром.

Принцип объективности диктует *требование доказательности*, обоснованности исходных посылок, логики исследования и его выводов. В связи с этим особое значение имеют установление и учет всех относящихся к изучаемым явлениям фактов и их правильное истолкование. Достоверность фактов есть необходимое, хотя еще недостаточное условие достоверности выводов.

Требование доказательности предполагает также *альтернативный характер* научного поиска. В общем смысле это требование выделить и оценить все возможные варианты решения, выявить все точки зрения на исследуемый вопрос. Обычно в конкретном исследовании предварительный анализ позволяет выделить наиболее значимые для данных условий решения. Условие альтернативности научного поиска реализуется, если при анализе взглядов или путей решения проблемы приводятся не только совпадающие с принятой позицией или близкие точки зрения, но и несовпадающие, противоположные, если проверяются не только напрашивающиеся, но и скрытые, неочевидные способы решения. Часто альтернативность выражается в выявлении и рассмотрении возможных вопросов, возникающих при решении той или иной проблемы.

2. Принцип сущностного анализа. Соблюдение этого принципа связано с соотнесением в изучаемых явлениях общего, особенного и единичного, проникновением в их внутреннюю структуру, раскрытием законов их существования и функционирования, условий и факторов их развития, возможностей целенаправленного их изменения. Этот принцип предполагает движение ис-

следовательской мысли от описания к объяснению, а от него – к прогнозированию развития педагогических явлений и процессов.

Будучи очень сложным, многофакторным и непрерывно изменяющимся, педагогический процесс глубоко динамичен по своей природе. Поэтому важным *требованием* является *необходимость учета непрерывного изменения, развития* исследуемых элементов и педагогической системы в целом. Функции многих элементов в процессе развития существенно меняются, а отдельные из них переходят в свою противоположность. Например, творческие задания, повторенные на том же уровне сложности, превращаются в репродуктивные, детальные инструкции, регламентирующие выполнение поручений, из средства развития умения очень быстро могут превратиться в препятствие, сковывающее развитие более высоких уровней самостоятельности и инициативы. Эффективное педагогическое средство уже на следующем, ближайшем этапе может, таким образом, оказаться не только малоэффективным, но и вредным.

Многообразие влияний и воздействий различных факторов на психолого-педагогические процессы требует *выделения основных факторов*, которые определяют результаты процесса, установления иерархии, взаимосвязи основных и второстепенных факторов в изучаемом явлении. Так, например, психологические и педагогические исследования показали, что микросреда, сфера личностного общения и особенно взаимовлияние сверстников в процессе неформального общения оказывают определяющее влияние на подростков, и это привело к измене-

нию укоренившихся представлений о возможностях школы и целесообразных сочетаний прямых и косвенных воздействий на формирование личности школьника.

Чтобы перейти от уровня изучения явлений к уровню познания сущности, исследование должно соответствовать *требованию раскрытия противоречивости изучаемого предмета, его количественной и качественной определенности, взаимосвязи и взаимопереходов количественных и качественных изменений, движения к более высоким стадиям развития с сохранением всего положительного.* К примеру, становление и развитие социальной педагогики как отрасли педагогической науки в нашей стране связано с преодолением противоречий, сложившихся между процессом саморазвития личности и традиционным воспитанием, нацеленным на единые стандарты ее формирования.

3. Генетический принцип. Сущностью его является рассмотрение изучаемого факта или явления на основе анализа условий его происхождения, последующего развития, выявления моментов смены одного уровня функционирования другим (качественно иным).

4. Принцип единства логического и исторического. Он требует в каждом исследовании сочетать изучение истории объекта (генетический аспект) и теории (структуры, функций, связей объекта в его современном состоянии), а также перспектив его развития. Исторический анализ возможен только с позиций определенной научной концепции, на основе представлений о структуре и функциях тех или иных элементов и отношений, а теоретический анализ несостоятелен без изучения генезиса

(происхождения, становления) объекта. Поэтому различие между историко-педагогическим и теоретико-педагогическим исследованием – лишь в акценте на тот или иной аспект единого исследовательского подхода.

Из рассматриваемого принципа вытекает *требование преемственности*, учета накопленного опыта, традиций, научных достижений прошлого.

5. Принцип концептуального единства исследования. Если исследователь не защищает, не проводит последовательно определенной концепции, вырабатывая ее сам или присоединяясь к одной из существующих, ему не удастся осуществить единство и логическую непротиворечивость подходов и оценок, он неизбежно соскальзывает на позиции эклектики. Принцип концептуальности внутренне противоречив, он представляет единство определенного, принятого как верное, и неопределенного, изменчивого. Это и отличает его от предвзятости. Принятые исходные положения проверяются, развиваются, корректируются в ходе поиска, а в случае необходимости и отбрасываются (происходит смена или модернизация концепции).

Н. М. Борытко¹ выделяет следующие **принципы научного исследования**:

- *принцип целенаправленности* – исследование выполняется в соответствии с задачами совершенствования

¹**Борытко, Н. М.** Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – Изд. 2-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-6494-9. – Текст: непосредственный. – С. 70.

практики образования, утверждения в ней отношений гуманности;

- *принцип объективности* – теоретические модели в исследовании должны отражать реальные педагогические объекты и процессы в их многомерности и многообразии;

- *принцип прикладной направленности* – результаты исследования должны способствовать объяснению, прогнозированию и совершенствованию образовательной практики при множественности путей ее развития;

- *принцип системности* – результаты исследования включаются в систему научного знания, дополняют имеющуюся информацию новыми сведениями;

- *принцип целостности* – компоненты образовательного объекта изучаются в динамике многомерной картины их взаимосвязей и взаимозависимостей;

- *принцип динамизма* – раскрываются закономерности становления и развития изучаемых образовательных объектов, объективный характер их многомерности и многовариантности.

Эти принципы базируются на закономерностях познавательной деятельности, научного исследования и специфике образовательной практики.

1.1.3 Логика организации психолого-педагогического исследования

Работа над научным исследованием включает несколько взаимосвязанных этапов: подготовительный этап, этап планирования исследовательских действий,

этап сбора эмпирических данных, этап анализа эмпирических данных и этап формулировки выводов и заключений¹.

Подготовительный этап

Подготовительный этап исследования включает в себя *определение темы, проблемы исследования, его объекта, предмета, целей и задач.*

Любое изыскание начинается с определения проблемы и формулировки **темы исследования**. Процесс определения проблемы и формулировки темы – труднейшая фаза любой исследовательской работы. При выборе темы исследования магистрант должен опираться на свои интересы, представления о себе, о своих силах, способностях и возможностях.

Чтобы теперь четко сформулировать тему изыскания, которая отражает интересующую область исследования, магистранту необходимо правильно и научно обоснованно выделить проблему исследования. В сущности, тема должна содержать проблему.

Проблема в исследовании – это знание о существовании такой области действительности, сущность и свойства которой нам не известны, но есть настоятельная потребность в их познании. Это те «белые пятна», которые выявлены при анализе степени изученности темы в про-

¹**Борытко, Н. М.** Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – Изд. 2-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-6494-9. – Текст : непосредственный. – С. 118–124.

цессе знакомства с литературой и результатами предыдущих исследований. Сущность проблемы – противоречие между научными фактами и их теоретическим осмыслением, между знанием о потребностях людей в каких-то результативных практических или теоретических действиях и незнанием путей, средств, методов, способов реализации этих необходимых действий.

Источником проблемы обычно являются узкие места, затруднения, конфликты и т.д., рождающиеся в практике. Возникает потребность в их преодолении, отражающаяся в постановке практической задачи. Чтобы сформулировать научную проблему, необходимо установить:

- какие актуальные задачи стоят в области педагогики на данном этапе развития общества (выделение актуальной области исследования);

- какие вопросы, связанные с той или иной актуальной задачей, представлены в эффективном педагогическом опыте и в какой мере отражены и разработаны в педагогической науке и практике (установление степени разработанности проблемы в теории и практике педагогики);

- какие теоретические и практические задачи остались еще не решены (выявление нерешенных аспектов проблемы);

- какие научные знания необходимы, чтобы решить задачу.

Заключенное в проблеме противоречие должно прямо или косвенно найти отражение в теме, формулировка которой фиксирует этап уточнения и локализации проблемы. Когда направление научного поиска уже определено и согласовано с преподавателем, можно конкрети-

зировать тему исследования в процессе анализа литературных источников и эффективного педагогического опыта.

Нередко при организации педагогического исследования формулируется не научная проблема, которую нужно решить, а область практической воспитательной деятельности. Например, «Совершенствование нравственного воспитания школьников». Такая глобальная постановка темы исследования не может четко определить собственно научной его проблематики.

Объект исследования – это та часть действительности, которую предстоит изучить. Объектом педагогического исследования всегда выступают педагогические явления и процессы (учебно-воспитательный, учебно-организационный или управленческий процесс в любом образовательном учреждении). При определении объекта исследования необходимо сужение его границ, т.е. четкое определение времени и пространства, в рамках которых можно реально проводить исследование. Например, объект исследования – не вся система профессионального образования, а последипломный период непрерывного профессионального образования педагога.

Магистранты часто произвольно называют объект исследования, а потом к нему не возвращаются на протяжении всей работы. Однако это не формальный, а существенный аспект научного исследования, помогающий в определении исходной концепции. Например, когда исследуются средства обучения и пути повышения эффективности их использования, то объектом исследования в данном случае является процесс обучения. Следова-

но, необходимо в работе опираться на современные психолого-педагогические концепции обучения, учитывать современную трактовку принципов обучения, на основе которых строится учебный процесс. Необходимо не просто назвать объект исследования, а обязательно дать ему содержательную характеристику, опираясь на которую можно обеспечить более целостный подход в изучении предмета исследования.

Предмет исследования – это та сторона (аспект) объекта, которая будет непосредственно исследоваться, его область, в которой ищут закономерности. Здесь требуется обоснование актуальности выбора именно данного предмета исследования, которое складывается из ответа на следующие три вопроса: «Чем вызвана потребность в исследовании именно этого аспекта?», «Есть ли реальные возможности для его исследования?», «Какие негативные последствия могут произойти, если не получить нового знания о нем?»

Итак, предмет – это часть объекта, причем самая важная в данном исследовании. Предметом педагогического исследования могут быть прогнозирование, совершенствование и развитие учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях; содержание образования; диагностика учебно-воспитательного процесса; пути, условия, факторы совершенствования обучения и воспитания и др.

Например, когда исследуются формы обучения, то в качестве объекта исследования выступает именно процесс обучения, составной частью которого и являются формы обучения. Выбрав в качестве объекта исследова-

ния последипломный период непрерывного профессионального образования педагога, мы можем исследовать особенности стимулирования его профессионального саморазвития, становления педагогической культуры, коммуникативную подготовку и т.д. В рамках одного объекта можно обнаружить несколько предметов исследования.

В таблице 1 представлены некоторые формулировки темы, объекта и предмета исследования.

Таблица 1 – Примеры взаимосвязи темы, объекта и предмета исследования

Тема исследования	Объект исследования	Предмет исследования
1	2	3
Формирование коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школ	Процесс освоения обучающимися основной общеобразовательной программы	Процесс формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы
Подготовка курсантов военных вузов к профессиональному взаимодействию в поликультурной среде	Процесс профессиональной подготовки курсантов военных вузов	Подготовка курсантов военных вузов к профессиональному взаимодействию в поликультурной среде
Педагогическое сопровождение подготовки педа-	Подготовка педагогов к патриотическому воспитанию	Процесс педагогического сопровождения подго-

Продолжение таблицы 1

1	2	3
гогов к патриотическому воспитанию подростков	обучающихся в системе дополнительного профессионального образования	товки педагогов к патриотическому воспитанию подростков
Формирование представлений о безопасном поведении при чрезвычайных ситуациях террористического характера у детей дошкольного возраста	Процесс формирования представлений о безопасном поведении при чрезвычайных ситуациях террористического характера у детей старшего дошкольного возраста	Методика формирования представлений о безопасном поведении при чрезвычайных ситуациях террористического характера у детей старшего дошкольного возраст
Формирование военно-профессиональной направленности личности курсантов вузов Росгвардии	Военно-профессиональная подготовка курсантов в вузах Росгвардии	Процесс формирования военно-профессиональной направленности личности курсантов вузов Росгвардии

Цель исследования отражает то знание об объекте, которое предполагает получить ученый. **Задачи исследования** своей совокупности конкретизируют цель и могут формулироваться в одном из двух вариантов: как последовательность шагов или как составляющие в достижении цели. В первом случае переход к решению

каждой следующей задачи предполагается только при выполнении предыдущей, результаты которой и становятся основанием для дальнейшей работы. Во втором случае задачи исследования решаются параллельно, а объединение их результатов приводит к достижению цели. Формулировка задачи должна намечать получение конкретного результата (начинаться со слов «выявить», «обосновать», «установить» и т.п.), а не проектировать предстоящие действия («проанализировать», «провести», «изучить» и т.д.).

Среди значительного количества задач, подлежащих решению, очень важно выделить основные. Их рекомендуется выделить не более 5-6. Однако обязательно должны быть выделены три группы задач.

Первая из основных групп задач – *историко-диагностическая* – связана с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования; вторая – *теоретико-моделирующая* – с раскрытием структуры, сущности изучаемого, факторов его преобразования, модели структуры и функций изучаемого и способов его преобразования; третья – *практически-преобразовательная* – с разработкой и использованием методов, приемов, средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования и с разработкой практических рекомендаций.

Остальные, более частные задачи, относят чаще всего в качестве подзадач к основным. Нужно заметить, что единого стандарта в формулировке задач нет. Однако

наиболее часто встречается следующая последовательность постановки *задач исследования*:

- выявление сущности, природы, структуры функционирования и развития изучаемого объекта;

- обоснование необходимой системы мер эффективного функционирования и развития объекта, раскрытие общих способов преобразования объекта, построение его модели;

- экспериментальная проверка предложенной системы мер эффективного функционирования и развития объекта;

- разработка конкретных методик педагогического действия, научно-практических рекомендаций.

В таблице 2 приведены примеры возможной постановки целей и задач исследования.

Таблица 2 – Пример конкретизации цели исследования в его задачах

Цель	Задачи
1	2
Разработать, теоретически обосновать и апробировать модель подготовки курсантов военных вузов к профессиональному взаимодействию в поликультурной среде, а также выявить и экспериментальным	1) провести историографический анализ проблемы подготовки курсантов военных вузов к профессиональному взаимодействию в поликультурной среде; 2) определить теоретико-методологические основы подготовки курсантов военных вузов к профессиональному взаимодействию в поликультурной среде; 3) разработать и апробировать мо-

Продолжение таблицы 2

1	2
<p>путем проверить комплекс педагогических условий, повышающих эффективность ее реализации</p>	<p>цель подготовки курсантов военных вузов к профессиональному взаимодействию в поликультурной среде;</p> <p>4) выявить и экспериментально проверить комплекс педагогических условий, повышающих эффективность реализации модели;</p> <p>5) подготовить научные рекомендации по организации процесса подготовки курсантов военных вузов к профессиональному взаимодействию в поликультурной среде</p>
<p>Разработать, опытно-экспериментально апробировать систему формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы, обосновать и верифицировать комплекс педагогических условий ее успешного функционирования</p>	<p>1) изучить историографию и современное состояние проблемы формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы для определения стратегии ее решения;</p> <p>2) систематизировать, уточнить и расширить понятийный аппарат проблемы исследования;</p> <p>3) выбрать теоретико-методологические подходы и построить на их базе авторскую систему формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы;</p> <p>4) выявить, обосновать и реализовать комплекс педагогических условий эф-</p>

Продолжение таблицы 2

1	2
	фективного функционирования системы формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы; 5) разработать методические рекомендации по формированию коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы

При определении задач исследования могут быть допущены *следующие ошибки*.

Во-первых, формулируются не задачи, а пути достижения поставленной цели. Например, магистранты пишут: «Проанализировать литературу и сложившийся опыт по формированию научных понятий у школьников» или «Изучить состояние проблемы дифференциации в условиях массовой школы» и т.д., забывая, что изучение, анализ, ознакомление не являются самоцелью, это необходимые средства для решения определенной научной задачи.

Во-вторых, нет соответствия между целью и задачами. Задачи должны раскрывать, конкретизировать цель исследования и в сумме своей быть адекватными этой цели.

В-третьих, задачи частично перекрывают друг друга. Например:

1. Раскрыть основные условия воспитательной эффективности уроков труда.

2. Определить важнейшие требования к оборудованию и оформлению мастерских с учетом задач трудового воспитания.

Очевидно, что одним из условий воспитательной эффективности уроков труда является правильное оформление и оборудование мастерских с учетом задач трудового воспитания. Таким образом, первая задача включает в себя вторую.

Важное место в научно-исследовательской работе принадлежит гипотезе.

Гипотеза – это научно обоснованное предположение. В гипотезе необходимо показать то, что не очевидно в объекте и предмете исследования, что предполагается обнаружить и проверить в ходе работы. Гипотезы появляются на грани между наблюдениями реальных событий и системой объяснения этих событий в понятиях имеющейся теории. Если имеющиеся знания не позволяют объяснить данные наблюдений, то возникают новые предположения – гипотезы, с помощью которых эти данные пытаются объяснить. Гипотеза должна быть принципиально проверяемой доступными диагностическими средствами, простой для понимания и логического объяснения.

Исследовательская гипотеза – это научно обоснованное предположение о структуре исследуемого объекта, о характере и сущности связей между его составляющими, о механизме их функционирования и развития. Гипотеза является своеобразным прогнозом ожидаемого решения исследовательских задач. В результате проверки она либо опровергается, либо подтверждается.

Гипотезу необходимо конкретизировать так, чтобы она требовала экспериментального и теоретического доказательства ввиду новизны, необычности, противоречия с существующими знаниями. Гипотеза должна вытекать из предварительного анализа теории и практики образования, опираться на определенные аргументы, а не предлагаться в виде личного мнения.

Следует различать понятия: «*научная гипотеза*» как форма научного освоения действительности и «*рабочая гипотеза*» как инструмент, с помощью которой добывается новое знание в каждом конкретном исследовании.

Рабочая гипотеза – это научно обоснованное предположение, но заведомо временное, выдвигаемое, прежде всего для придания исследованию организованного, целеустремленного характера и выполняющее главным образом роль своего рода орудия дальнейшего исследования. Рабочая гипотеза – главный методологический инструмент, организующий весь процесс исследования. Она неразрывно связана со всеми разделами работы. Прежде чем сформулировать рабочую гипотезу, необходимо овладеть всей совокупностью научных знаний и практических рекомендаций по изучаемой проблеме (чтобы не изобрести давно изобретенного), глубоко разработать и четко сформулировать задачи исследования. Если удастся по каждой задаче сформулировать рабочую гипотезу и найти эмпирические индикаторы для ее решения, можно считать, что обеспечена половина успеха в организации всего исследования. Удачная рабочая гипотеза является верным методологическим ориентиром в

выборе методов сбора и анализа фактического материала на всех последующих этапах исследования.

Научная гипотеза создается тогда, когда накоплен значительный фактический материал и появляется возможность выдвинуть «проект» решения проблемы.

Гипотеза может быть описательной или объяснительной.

Описательная гипотеза – это предположение о существенных свойствах изучаемого объекта (классификационная), или о характере связей между элементами объекта (структурная), или о степени их взаимодействия (функциональная гипотеза). Чаще всего гипотеза формулируется в виде модели феномена, условий или деятельности и затем проверяется в диагностике.

Описательная гипотеза включает предположение о связи между педагогическими воздействиями, содержанием, организационными формами и т.д. и результатами обучения (воспитания), но не раскрывает механизма воздействий (описывает причины и возможные следствия изучаемых явлений, процессов).

Обычно описательная гипотеза строится по следующей схеме: если сделать то-то и так-то, то можно ожидать, что получится такой-то результат. Описательные гипотезы не обладают прогностической функцией, поскольку при других условиях результат (следствие) может и не повториться.

Пример описательной гипотезы: «Если разнообразить формы занятий и методы обучения и применять наиболее эффективные способы сочетания знаний и труда, средства наглядности и практических действий

учащихся; в процессе исследования вычленять те формы и методы обучения и их сочетания, которые способствуют наибольшей активизации школьников, тогда научные знания последних будут глубокими и жизненными, прочными и действенными, а общий уровень политехнического образования, практической подготовки и активность значительно повысится».

Объяснительная гипотеза определяет причинно-следственные связи, выявляет причины, факты, которые были установлены в результате подтверждения *описательных гипотез*. Объяснительная гипотеза строится на предположении: что произойдет с изучаемым объектом при определенном воздействии на него?

Пример объяснительной гипотезы: «Если в процессе обучения деловому общению на этапах усвоения стереотипного материала использовать компьютеры, то можно быстро и успешно обучать закономерностям построения соответствующих тестов, подключить учащихся к овладению творческими моментами речевой деятельности и тем самым обеспечить готовность к реальной коммуникации, повысить культуру речи школьников».

В любой гипотезе целесообразно фиксировать связи между тремя основными переменными учебно-воспитательного процесса:

- 1) достижением цели обучения или воспитания (формированием у учащихся необходимого качества);
- 2) изменением педагогических средств, обеспечивающих достижение цели;
- 3) преобразованием условий, возникающих в коллективе учащихся и во взаимодействиях учителя и учеников.

Интерпретация понятий– это процедура истолкования, уточнения значений понятий, которые будут применяться в исследовании. Поскольку большинство понятий, используемых в психолого-педагогической теории, имеют неоднозначное толкование, множество значений, нередко употребляются в бытовом или интуитивном понимании, на подготовительном этапе полезно выделить круг используемых понятий, основные категории, изучаемые качества, свойства, критерии, показатели и параметры, по которым будет производиться их диагностика.

Интерпретация возможна в одном из трех вариантов:

– *теоретическая интерпретация* – раскрытие содержания понятия через понятия меньшей общности;

– *эмпирическая интерпретация* – выделение эмпирических (наблюдаемых) признаков, конкретизирующих содержание основного понятия;

– *операциональная интерпретация* – дальнейшее расчленение эмпирических индикаторов основного понятия на более простые операционные понятия, которые будут поддаваться измерению.

Довольно часто трактовка одних и тех же понятий различна у разных авторов, поэтому при работе с понятийно-терминологическим аппаратом следует:

1) изучить существующие трактовки понятий по исследуемой проблеме;

2) обосновать свое понимание или взять за основу понятия, разработанные другими исследователями и совпадающие с вашей точкой зрения.

Важно не упустить ни одного из существенных моментов подготовительного этапа и осознать логику их реализации, что позволит эффективно распланировать исследовательские процедуры.

Планирование исследовательских действий. Планирование исследования включает в себя определение экспериментальной базы, отбор методов сбора первичной информации, обоснование логической структуры их использования, принятие решения о предполагаемой методике обработки информации и визуализации данных. Также проводится подбор и подготовка используемых в исследовании материалов.

На этапе планирования исследования требуется решить ряд принципиальных вопросов, от которых зависит продуктивность последующих действий: определить критерии и показатели диагностики исследуемого объекта, выделить стадии или уровни становления (развития, функционирования) изучаемого свойства. Здесь определяется оптимальный тип шкал, которые будут использоваться для фиксирования диагностируемых показателей. Для этого необходимо провести теоретический анализ психолого-педагогической литературы. Результатом деятельности исследователя на данном этапе являются разработка плана предстоящей деятельности и подготовка всех необходимых для ее осуществления средств.

Разработка методической части магистерской диссертации начинается с определения принципиального (стратегического) плана исследования.

Принципиальный план – это логическое продолжение методологического раздела исследования, так как в нем

определяется характер исследования, стратегия научного поиска. В зависимости от степени изученности проблемы и разработанности рабочих гипотез различают три варианта принципиального плана: *разведывательный*, *аналитический* и *экспериментальный*. Каждый из них предполагает определенный набор методических приемов и свою процедуру.

Разведывательный план (или формулятивный) применяется в том случае, когда об объекте исследования имеется самое общее представление, не выработаны рабочие гипотезы. Цель применения этого плана – уточнение проблемы, конкретизация объекта и формулировка гипотез. Основным способом реализации этого плана – изучение литературы и различного рода документов, овладение теоретическими основами изучаемой проблемы.

Аналитический план применяется в том случае, когда полностью разработана программа исследования, сформулированы рабочие гипотезы. Главное его назначение – проверка рабочих гипотез и, в случае их подтверждения, установление точных качественно-количественных характеристик изучаемого объекта. Реализуется аналитический план чаще всего в процессе выборочного изучения массовой информации с применением статистических методов.

Экспериментальный план применяется в том случае, когда исследователь настолько глубоко овладел изучаемой проблемой, что в состоянии сформулировать объяснительную гипотезу. Цель применений этого плана – выявление причинно-следственных связей изучаемого объекта.

В одном исследовании могут быть применены все три варианта.

После завершения подготовительного этапа реализуются два уровня психолого-педагогического исследования – *эмпирический* и *теоретический*.

Эмпирическое исследование включает этапы: сбор эмпирических данных и их анализ, формулирование выводов и заключений. На этапе сбора эмпирической информации, как правило, используют диагностические методики, протоколирование данных, коррекцию применяемых методов с целью получения наиболее полной и точной информации о предмете исследования, а также проводят первичную обработку данных, их классификацию и предварительную интерпретацию.

Анализ эмпирических данных позволяет проникнуть глубже в сущность явлений и процессов. Для этого проводятся классификация, систематизация, количественная и качественная обработка результатов, синтез компонентов диагностируемого объекта, выработка и обоснование педагогического диагноза и заключения о состоянии диагностируемого объекта, прогноза его дальнейшего развития. Основное назначение аналитического этапа – дать содержательную интерпретацию полученным результатам и выявленным закономерностям для последующей выработки обоснованных заключений и рекомендаций.

Формулирование выводов и заключения. Главное на этом этапе – выработка и формулировка обоснованного заключения о состоянии исследуемого объекта (явления) и причинах, вызывающих данное состояние; прогноз тенденций развития объекта исследования; разработка рекомендаций.

На этом этапе оцениваются оптимальные условия протекания процесса, степень достоверности полученных выводов, перспективы дальнейших исследований. Важно также определить адресата выводов и рекомендаций. Полученные результаты могут быть полезны, к примеру, для дальнейших исследований смежных проблем или для совершенствования каких-либо аспектов практики образования. На эти вопросы исследователь должен дать однозначный ответ на заключительном этапе своего научного поиска.

1.2 Историография научной проблемы и понятийный аппарат психолого-педагогического исследования

1.2.1 Историография научной проблемы как результат историко-педагогического анализа

Исторический аспект изучения научной проблемы, являясь одним из наиболее значимых, до сих пор остается недостаточно структурированным и однозначно понимаемым среди научно-педагогического сообщества, в то время как полноценное исследование педагогического процесса или его отдельных компонентов, невозможно без изучения истории их становления.

Изучение генезиса научной проблемы позволяет¹:

¹ Текст печатается с сокращениями по: **Яковлев, Е. В.** Педагогическое исследование : содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск : Изд-во РБИУ, 2010.– 317 с. – ISBN 978-5-91394-039-1. – Текст : непосредственный. – С. 15–25.

- проанализировать и оценить имеющийся опыт решения проблемы в прошлом, зафиксировать продуктивные и ошибочные направления в ее развитии, что обеспечивает существенную конкретизацию поля научного поиска и исключение возможности повторения ранее предлагаемых или несостоятельных способов решения;

- определив закономерности становления проблемы, спрогнозировать дальнейшие перспективы ее развития, что обеспечивает достоверность авторских предложений и их согласованность с объективно зафиксированными эволюционными тенденциями;

- представив логику последовательного теоретико-методологического осмысления изучаемой проблемы, обосновать своевременность и актуальность той ее постановки, которая заявлена исследователем, что позволяет раскрыть авторское видение значимых и слабо разработанных вопросов, определить реальные возможности науки по решению проблемы, расширив тем самым проблемное поле педагогики.

Историография – это не просто описание истории, а сознательное выстраивание цепи исторических событий в некоторое законченное историографическое сочинение, приуроченное к определенному историческому региону. Тем не менее, обладая правом самостоятельного выбора и интерпретации фактов, хронологически отражающих становление того или иного явления, исследователь должен создать такую совокупность сведений, которая однозначно идентифицируется как историография научной проблемы. При этом, ее представление не должно ограничиваться только лишь датированием основных периодов становления и их обобщенной характеристикой: необхо-

димом дать систематизированный анализ эволюции научно-методологического приближения к постановке проблемы в современном виде на основе учета объективных социокультурных факторов и закономерностей развития соответствующих научно-теоретических концепций. Наглядно представление процесса развития исследуемой научной проблемы через историографические компоненты отражено на рисунке 1.

Поскольку при построении историографии речь идет об историческом процессе, то, как любой другой процесс общественного становления, генезис педагогической проблемы носит закономерный, целенаправленный и поступательный характер, поэтому его исследование целесообразно осуществлять в логике процессного подхода.

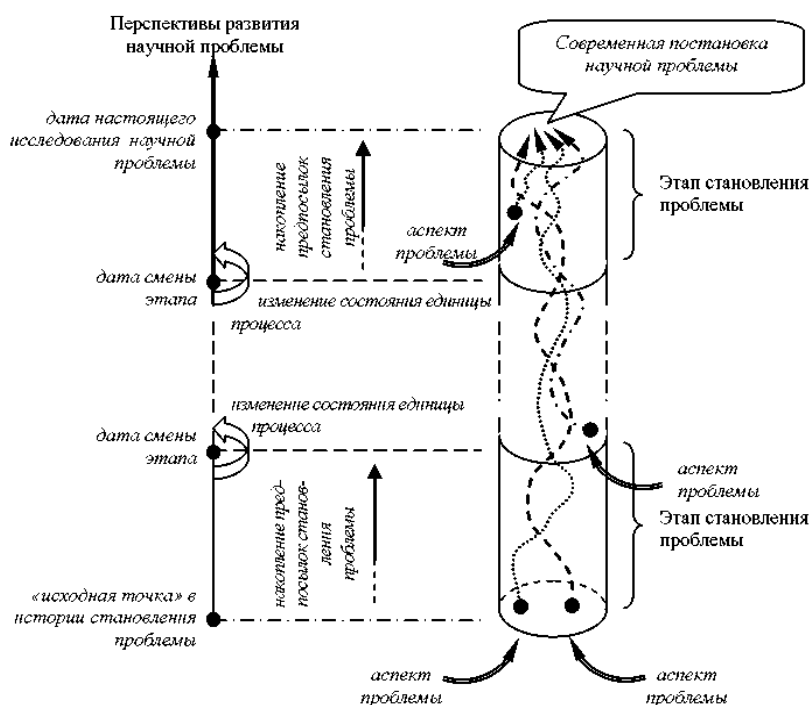


Рисунок 1 – Представление процесса развития исследуемой научной проблемы через историографические компоненты

Первая задача на этом пути — это выбор и обоснование «исходной точки» в истории становления изучаемой научной проблемы. Анализ существующих исследований показал, что ее решение осуществляется не всегда корректно. Зачастую желание охватить всю историю становления общественных отношений приводит исследователя к «древним временам», т.е. к периоду, когда педагогика еще не имела статуса науки, не проводилось научных исследований, педагогическое знание только накапливалось, а условия получения образования были принципиально отличными от сегодняшних.

Исходя из этого, наиболее целесообразным представляется ограничение историографии проблемы той датой, с которой в обществе устанавливаются объективные условия для ее развития: начинается функционирование образовательных институтов или процессов в их современном состоянии, нормативно закрепляется функционал тех или иных специалистов, вводится в научный оборот соответствующая терминология и т.д.

Другой важной задачей при построении историографии научной проблемы является определение периодов ее становления. При этом отметим, что идеология процессного подхода требует при осуществлении периодизации, прежде всего, выявления единицы рассматриваемого процесса. *Единицей процесса* называют развивающуюся во времени характеристику объективного состояния процесса, существенное изменение которой определяет наступление нового этапа в его эволюции. В качестве единицы развития научной проблемы могут выступать устойчивость в понимании сути ее ключевого

феномена, интерес педагогической общественности к рассматриваемой проблеме, специфика осуществления деятельности, определенной рамками заявленной педагогической проблемы и т.д.

Следует иметь в виду, что единица исторического процесса не всегда совпадает с тем ключевым феноменом, который подлежит изучению при исследовании научной проблемы. Как правило, ключевым исследуемым феноменом выступает определенный, объективно существующий аспект педагогической действительности, а единицей исторического процесса – отношение к нему научно-педагогической общественности, государства, его изменяющееся понимание, или существующие, потенциально совершенствующиеся стереотипы взаимодействия с ним в реальной образовательной практике.

Таким образом, фиксация единицы исторического процесса позволяет исследователю достоверно обосновать выделенные им исторические даты смены периодов в становлении изучаемой научной проблемы, что в значительной степени повышает общий научно-методологический уровень педагогического исследования.

Основой выделения периодов развития проблемы служит этапность овладения общественной практикой тем или иным объектом познания. Как правило, на *первом этапе* исследуемый феномен еще не является объектом сознательной деятельности, обращение к нему носит стихийный характер, знания о нем чрезвычайно скудны и противоречивы. При этом объект труда и объект познания еще слиты воедино, а главным способом познания выступает действие с предметами. На *втором этапе*

начинается систематическое изучение отдельных аспектов исследуемого феномена, что приводит к возникновению научных гипотез, концепций и теорий. Практическое использование объекта в том или ином виде способствует более интенсивному его теоретическому изучению. *Третий этап* характеризуется полноценным научным изучением всего объекта, а также его возможной универсализацией и распространением полученных представлений на новые области знаний. Отметим, что столь обобщенная характеристика этапов в каждом конкретном случае должна подвергаться существенной конкретизации в соответствии со спецификой выбранной проблемы исследования.

При этом каждый из выделенных периодов должен быть охарактеризован с точки зрения тех качественных изменений, которые произошли с ключевым феноменом в отношении его научного понимания, содержательного наполнения, практики функционирования и т.д. Обеспечение единообразия описания каждого из выявленных этапов возможно через определение *комплекса предпосылок становления проблемы*, которые выступают связующим фактором между историческими этапами и фактически определяют траекторию дальнейшего становления проблемы.

Под предпосылками становления проблемы понимают объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию научных представлений о ее сущности, связях с наукой, культурой, производством и социальными институтами в историческом контексте.

Построение историографии проблемы целесообразно осуществлять, учитывая как минимум четыре группы предпосылок:

1) общественно-экономические предпосылки отражают основные характеристики ситуации в обществе, позволяющие зафиксировать те условия жизни людей, которые определяют потребности и возможности их удовлетворения через существующие производственные отношения, господствующее мировоззрение, общегосударственные культурные ценности и т.д.;

2) социально-педагогические предпосылки позволяют охарактеризовать социальный заказ на решение исследуемой проблемы, выраженный, как правило, в нормативных актах, научных и популярных педагогических изданиях, средствах массовой информации, раскрыть программно-целевые ориентации науки в отношении исследуемой проблемы, оценить общественную значимость ее решения;

3) теоретико-методологические предпосылки отражают результаты теоретического изучения исследуемой проблемы, фиксируя научное наследие каждого исторического этапа, что позволяет определить научные продвижения, перспективы теоретического развития проблемы, выделить самые продуктивные идеи, избежать ошибок, отказаться от тупиковых направлений исследования и малоэффективных способов достижения цели;

4) опытно-практические предпосылки характеризуют способы решения проблемы в образовательной практике, позволяя подтвердить состоятельность теории, разработанной к тому или иному этапу, отобрать только самые

плодотворные, жизнеспособные и соответствующие практическим интересам научно-педагогического сообщества идеи, показать реальные потребности практики в области исследуемого вопроса.

Таким образом, с учетом выявленных предпосылок характеристика каждого этапа становления научной проблемы должна отражать: а) общественно-экономическую ситуацию, б) социально-педагогические условия с нормативно закрепленным отношением к данной проблеме, в) результаты теоретико-методологических исследований и возможности науки, г) особенности практики решения рассматриваемого вопроса.

1.2.2 Понятийный аппарат психолого-педагогического исследования

Современное научное исследование всегда проводится исходя из специфического понятийного аппарата, который призван предельно точно отражать онтологическую сторону научного знания в области ключевой проблемы¹.

Несмотря на достаточно продолжительную историю развития педагогической лексикографии (началом ее принято считать 1829 г.), к настоящему времени боль-

¹ Текст печатается с сокращениями по: **Яковлева, Н. О.** Понятийный аппарат современного педагогического исследования / Н. О. Яковлева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и науки. – 2012. – № 12. – С. 94–99. – Библиогр. : с. 99 (6 назв.).

большинство научно-педагогических терминов не имеют единого толкования. В педагогике данная ситуация в значительной степени обуславливается спецификой самой термин системы педагогической науки, к которой можно отнести:

1) прозрачность педагогических границ, выход значительной части терминов узкоспециального назначения в разряд общеязыковой лексики, что делает большинство педагогических терминов общеупотребительными, а, следовательно, не всегда корректно используемыми;

2) тесная связь с другими науками (философия, психология, право, физиология и т. д.), систематический учет знаний других дисциплин и постоянный терминовый обмен, что также зачастую приводит к содержательному и смысловому искажению;

3) терминологическая полисемия, которая выражается в многоаспектности педагогических понятий и невозможности в одном определении отразить все их стороны (одно и то же явление, как правило, можно охарактеризовать как деятельность, процесс, результат, педагогическую конструкцию со специфической структурой и т. д.);

4) терминологическая вариантность, использование наряду с основным термином его синонимов или других лексических единиц, что приводит к параллельному существованию терминов с одинаковым содержанием, но разным обозначением;

5) формирование терминологической системы на основании «естественного отбора», непредсказуемость закрепления термина в научном обороте (в отличие от естественных или технических наук, где термин закреп-

ляется авторским правом и вынужденно принимается научной общественностью).

Необходимость систематизации понятийного аппарата в педагогических исследованиях связана, прежде всего, с тем, что он выполняет ряд важнейших *методологических функций*:

- обеспечивает дедуктивную систематизацию научного знания (выявив основные понятия, исследователь может по правилам дедукции вывести из них другие утверждения и теоретические положения, в том числе и те, которые допускают эмпирическую интерпретацию);

- способствует объяснению и систематизации эмпирических и теоретических знаний (описывая существенные свойства объектов, понятия интерпретируют знания, полученные в теории и на практике, тем самым устанавливая между ними связи и систематизируя их);

- направляет развитие знания через уточнение понятий, углубление и расширение их объема.

Поэтому именно построение понятийного аппарата обеспечивает научному исследованию обязательные свойства упорядоченности, строгости и однозначности употребления языка педагогической науки. Понятийный аппарат – это не просто тезаурус, охватывающий все используемые в исследовании термины с их научным толкованием: он представляет собой комплекс взаимосвязанных понятий, в которых отражаются ключевые содержательно-функциональные аспекты полученных автором выводов.

Понятие трактуется как специфическая форма (способ) обобщения предметов и явлений. Являясь своего ро-

да итоговым обобщением пройденного пути познания, всякое понятие приобретает две ключевые логические характеристики – объем и содержание, которые задают его видовые свойства.

Основополагающие понятия называются *категориями* – родовыми понятиями, от которых происходят остальные понятия. Сегодня говорят не только об общенаучных категориях (сущность, множество, причина, время, информация и т. д.), но и о категориях психологии, социологии, политологии и др. Специфические категории рассматриваются и педагогикой. Помимо общенаучных категорий (закономерность, принцип, метод, познание, система, модель и др.) в педагогике оперируют понятиями, получившими статус «педагогической категории», к которым в настоящее время относят «педагогическую систему», «педагогический процесс», «педагогическую деятельность», «воспитание», «обучение», «развитие», «формирование» и ряд других.

Понятийный аппарат современного научного исследования должен представлять собой замкнутую систему категорий (общенаучных и педагогических) и понятий, составляющих его идейную основу. Поскольку педагогическое понятие в определенном смысле является обобщением знаний о предмете, теоретическим утверждением о его сущностных характеристиках, то само построение понятийного аппарата, предполагающего не только формулировку ключевых определений, но и их систематизацию, может расцениваться как значимый результат исследования и как важный компонент исследования.

Весь понятийный аппарат должен подразделяться как минимум на *две группы*: основные и вспомогательные понятия. *Основные понятия* позволяют выразить ключевые идеи исследования, представить принципиальную позицию автора, поскольку являются непосредственно связанными с предметом исследования и имеют, как правило, авторские трактовки. В связи с этим данная группа немногочисленна и отражает главное концептуальное направление.

Группа *вспомогательных понятий* более обширна, поскольку обеспечивает выявление тех или иных нюансов строящейся теории, ее особенностей, теоретических аспектов, междисциплинарных связей и т. д.

Наряду с общими требованиями к понятийному аппарату выделяют требования к терминам, составляющим его основу. Чаще всего *термином* называют слово для определения понятия.

По мнению ученых, исследовавших лингвистические проблемы современной науки, термины должны быть:

- 1) однозначными в том смысле, что содержание каждого строго фиксировано;
- 2) систематичными, т. е. соответствующими и понятийной, и лексической системам современной педагогики;
- 3) соответствующими буквальному и действительному значениям терминов, а именно – адекватно передающими содержание лексическими, морфологическими средствами, синтаксическими конструкциями;
- 4) способными к словообразованию, созданию так называемого «гнезда терминов»;

5) краткими, т. е. состоящими из минимально возможных словосочетаний.

Адекватное определение понятия является ключевой проблемой при построении понятийного аппарата. Только полное совпадение выявленных признаков понятия с реальными признаками изучаемого предмета служит показателем адекватности зафиксированной исследователем дефиниции. Следовательно, для раскрытия содержания понятия необходимо, как минимум:

а) выявить ключевые признаки (используя абстрагирование, сравнение);

б) указать специфику, обеспечив тем самым его самостоятельный статус;

в) учитывая полученные данные, создать в соответствии с канонами языка и требованиями логики авторскую формулировку определения.

Самостоятельной проблемой при определении авторских понятий является заимствование исследователями традиционно непедagogической терминологии. Привлечение новых терминов многими учеными справедливо рассматривается как наиболее рациональный способ решения актуальных проблем в педагогике. Однако их некорректное использование (в силу недостаточной разработанности, неадекватной интерпретации или недобросовестности исследователя) зачастую является прямым источником путаницы, идейного смешения и искусственного раздувания объема понятий. Переноса новое непедagogическое понятие, многие исследователи позволяют себе использовать его в житейском толковании, особо не заботясь о сохранении атрибутивных

свойств. Отсюда появление колоссального количества и разнообразия противоречивых трактовок таких заимствованных понятий, как «управление», «технология», «проектирование», «модель», «диагностика», «мониторинг» и т. д.

Методологически грамотно выстроенная работа с понятиями, составляющими научное исследование, предполагает выполнение четырех основных аналитических процедур:

1) целевое изучение терминов: выявление терминов и соответствующих им понятий, выделение базовых терминов, выявление сложившейся практики их использования, фиксация всех неточностей и нелогичности терминов и их определений;

2) этимологический анализ: выяснение первоначального значения слова, изучение языковой среды, послужившей его первоисточником;

3) контекстуальный анализ: изучение процесса формирования и развития понятия внутри науки, исследование терминов и отражаемых ими понятий с момента вхождения их в терминосистему науки, характеристика употребления термина в текстах, написанных в разное время;

4) нормализация авторской терминосистемы: возвращение к авторской терминосистеме, уточнение ее состава с учетом новых материалов, построение четких понятий для каждого термина, установление однозначных, логически обоснованных связей между понятиями.

Помимо создания принципиально новых понятий в зависимости от цели и особенностей проводимого иссле-

дования понятия могут уточняться или расширяться. *Уточнением* называется конкретизация терминологии, выявление дополнительных специфических особенностей используемых терминов с учетом предмета исследования, а *расширением* – увеличение его объема за счет определения свойств, характерных для более обобщенного понятия того же рода.

При работе с понятийным аппаратом также следует иметь в виду, что входящие в его состав понятия находятся в постоянном развитии: по мере исследования они уточняются, взаимозаменяются, корректируется их содержание, расширяется объем. Поэтому в процессе работы исследователь должен быть готов к постоянному осуществлению процедуры внешнего и внутреннего согласования всего понятийно-категориального аппарата с получаемыми в ходе исследования выводами. Таким образом, понятийный аппарат современного педагогического исследования, основное назначение которого состоит в раскрытии существенных для понимания его содержания понятий, обладает сложной структурой, предполагает систематизацию наполнения и строится с учетом требований непротиворечивости, согласованности, целостности, научности и полноты.

1.3 Теоретико-методологические основания психолого-педагогического исследования

1.3.1 Характеристика понятия «методология»

Одной из самых неопределенных и спорных категорий в науке, в частности в педагогике, является категория «методология». Исторически сложилось множество подходов к определению методологии, в настоящее время определяющими в этом вопросе являются точки зрения ведущих методологов педагогики В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, А. М. Новикова.

*В. И. Загвязинский*¹ определяет *методологию науки* как «учение об исходных положениях, принципах, способах познания, объяснительных схемах преобразования действительности».

«*Методология педагогики* – это учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, способах объяснения (создания концепции) и практического применения для преобразования и совершенствования системы обучения и воспитания».

Методология педагогики по В. И. Загвязинскому включает в себя следующие положения:

1. Учение о структуре и функциях педагогического знания.

¹Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Изд. 7-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012.– 206 с. – ISBN 978-5-7695-8735-1. – Текст : непосредственный. – С. 40.

2. Исходные, ключевые, фундаментальные педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие общенаучный смысл.

3. Учение о логике и методах педагогического исследования.

4. Учение о способах использования полученных знаний для совершенствования практики.

А. М. Новиков и *Д. А. Новиков*¹ в работе, посвященной методологии, отмечают, что в настоящее время сложилась тенденция относить к методологии все теоретические построения, находящиеся на более высокой ступени абстракции, чем устоявшиеся обобщения.

Анализируя положения методологии педагогики, предложенные В. И. Загвязинским, авторы отмечают, что первый пункт к методологии не относится: это предмет самой педагогики. Пункт второй полностью поглощается пунктом третьим, поскольку в данном случае теории рассматриваются как метод познания. Пункт третий относится только к методам педагогического познания, но структура деятельности исследователя значительно шире, чем только методы.

Авторы констатируют, что, несмотря на большой объем исследований в области методологии, ее предмет, с одной стороны, многозначен, с другой – значительно заужен.

Методология, по мнению А. М. Новикова и Д. М. Новикова, – это учение об организации деятельно-

¹*Новиков, А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : СИНТЕГ, 2007. – 668 с. – ISBN 978-5-89638-100-6. – Текст : непосредственный.*

сти. Следовательно, *предмет методологии* – организация деятельности.

В. В. Краевский считает, что отправным пунктом, определяющим подход к разработке вопросов методологии, является позиция практики: ради практической деятельности существует педагогическая наука и ее методология. В этом позиция В. В. Краевского сходна с позицией В. И. Загвязинского.

Анализируя различные подходы к методологии, автор приходит к выводу, что методология – это не только «учение» как совокупность знаний, но и область познавательной деятельности.

В. В. Краевский опирается на определение методологии, предложенное М. А. Даниловым: «методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих ... педагогическую действительность»¹.

Но, по мнению В. В. Краевского, в нем не отражен деятельностный аспект методологии, таким образом, следует добавить: «а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований»².

¹**Краевский, В. В.** Общие основы педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с. – ISBN 5-7695-1417-5. – Текст : непосредственный. – С. 163.

² Там же.

В соответствии с таким пониманием методологии, ее предмет – соответствие между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке.

Таким образом, В. В. Краевский рассматривает методологию как средство связи науки и практики.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что в настоящее время не существует единого мнения касательно методологии науки, в т.ч. методологии педагогики. Мы придерживаемся мнения В. И. Загвязинского, рассматривающего методологию как учение о педагогическом знании, способах его добывания и объяснения, но также определяющей для нас является связь науки и практики, т.е. точка зрения В. В. Краевского.

В структуре методологического знания выделяют *четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический*¹. Все уровни методологии находятся в определенной соподчиненности и образуют сложную систему.

1. Философский уровень методологии составляют общие принципы познания и категориальный аппарат науки в целом. Философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности. В настоящее время одновременно сосуществуют различные философские учения, выступающие в качестве методологии

¹Педагогика : учеб. / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. – Москва : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2013. – 488 с. – ISBN 5-98032-427-5. – Текст : непосредственный. – С. 49–56.

различных человековедческих наук, в том числе и педагогики: экзистенциализм, неотомизм, неопозитивизм, прагматизм, диалектический материализм и др.

2. Общенаучный уровень методологии составляют концепции, научные подходы, применяемые во многих науках. Данный уровень ориентирует исследователя и практика подходить к явлениям жизни как к системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования.

3. Конкретно-научный уровень методологии представляет из себя совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология конкретной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, например, проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях.

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

В целом методология указывает, как надо осуществлять научно-исследовательскую и практическую деятельность.

1.3.2. Методологические подходы к психолого-педагогическому исследованию

В качестве теоретико-методологических оснований исследования той или иной проблемы выступает совокупность соответствующих методологических подходов.

Методологический подход – принципиальная методологическая ориентация исследования, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования.

Методологический подход, по утверждению Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой¹, как правило, не дает конкретного аппарата исследования и сам по себе не обеспечивает решение теоретической задачи. В этом качестве выступает метод, позволяющий последовательно и детально изучить выделенную сторону объекта. Именно метод является конкретной формой реализации подхода. *Подход отличается от метода по следующим основным позициям:*

- 1) подход является более общим и менее определенным;
- 2) он включает в себя лишь наиболее общие принципы и ориентации, не доведенные до конкретных установок, формализованных теорий и концепций;
- 3) каждому подходу соответствует не один, а несколько методов (методами системного подхода являются моделирование, классификация и др.).

¹Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с. – ISBN 5-691-01523-0. – Текст : непосредственный. – С. 42–43.

Выбор тех или иных подходов определяется самим исследователем в соответствии с научными предпочтениями и спецификой изучаемого феномена. В то же время обоснование данного выбора должно быть убедительным и достаточно подробно представленным. Более продуктивной и потому популярной в настоящее время оказалась идея взаимодополняющей, комплексной разработки подходов при исследовании тех или иных педагогических явлений (Н. М. Яковлева).

Взаимодополняющая комплексная разработка методологических подходов предполагает:

1) установление диалектической связи между ними, через указание обстоятельств, характеризующих их общую методологическую природу;

2) взаимосвязанное использование при выявлении характерных свойств исследуемого феномена через синтезирование теоретических положений, комплексно отражающих его сущностные свойства в соответствии с выбранными подходами;

3) обоснование их взаимодополнения через определение сильных и слабых сторон каждого подхода для решения поставленной проблемы с позиции:

- продуктивности использования данного подхода для обоснования необходимости его применения, что предполагает установление связей с особенностями исследуемого феномена;

- недостаточности изолированного использования данного подхода для подтверждения необходимости привлечения других подходов, что предполагает опреде-

ление свойств, природа которых не может быть исследована средствами данного подхода;

4) установление функционального назначения каждого из них и раскрытие результатов их использования в соответствии с иерархической значимостью для изучения исследуемого феномена. Например, выбранный подход может использоваться в статусе общенаучной основы, теоретико-методологической стратегии, практико-ориентированной тактики.

Как правило, на роль общенаучной основы и теоретико-методологической стратегии исследования выбираются подходы высокого уровня методологии, применяемые во многих дисциплинах. При этом общенаучная основа характеризуется положениями, определяющими постановку проблемы, генеральных и локальных идей, идентификацию противоречий и позиций, отражающих логику научного поиска, а теоретико-методологическая стратегия выявляет направление теоретического исследования, фиксирует общий план. В данном статусе могут выступать системный, деятельностный, информационный, синергетический и др. В качестве практико-ориентированной тактики исследования чаще всего выбирают подходы, составляющие конкретно-научную методологию. Для этих целей чаще всего используются подходы, специально разработанные для решения проблем в образовательной сфере, например, дифференцированный, аксиологический, личностно-ориентированный и др.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем специфика и функции методологического психолого-педагогического знания в отличие от теоретического?

2. Как можно говорить о принципе объективности, если исследование ведет человек, обладающий собственной позицией, предпочтениями, системой утвердившихся взглядов и ценностей?

3. В чем специфика категориально аппарата психолого-педагогических дисциплин? Не приводит ли требование однозначности используемых терминов к ограничению возможностей исследователя?

4. Каковы основные правила использования научных терминов? Как можно устранить противоречие между требованием однозначности используемых понятий и необходимостью учета множественности подходов к пониманию категорий?

5. Какую роль в развитии науки выполняет категориальный аппарат? Каковы основные тенденции в развитии категориального аппарата педагогики и психологии?

6. При каких условиях возможно заимствование для собственного исследования уже сформулированных кем-то идей, подходов, замыслов?

7. Согласны ли вы со следующими высказываниями: «Цель оправдывает средства», «Цель определяет содержание и средства деятельности», «Великая энергия рождается только для великих целей»?

8. В психолого-педагогических исследованиях нередко возникают затруднения при определении и раз-

граничении объекта и предмета исследования. Объясните начинающим исследователям в популярной форме различия между объектом и предметом исследования.

9. Приведите примерную конкретизацию следующих тем исследования:

а) роль учебной мотивации в развитии творческой деятельности учащихся;

б) развитие интеллектуальной одаренности в раннем юношеском возрасте;

в) проблемы школьной отметки;

г) отношение сотрудничества в педагогическом процессе.

10. Выделите предположительный предмет изучения в следующих исследовательских темах:

а) формирование артистизма как элемента подготовки будущего педагога;

б) готовность к саморазвитию как цель образования;

в) использование новых информационных технологий в проблемном обучении.

11. Определите, о каких компонентах исследования (база, объект, предмет) идет речь в следующих фрагментах:

а) коллектив педагогов и учащихся школы № 52 г. Челябинска;

б) процесс становления гимназии на базе средней школы с профильным обучением;

в) психолого-педагогические условия комплексной реабилитации хронически больных детей в оздоровительно-образовательном центре;

г) зависимость между стилем педагогического общения учителя и учащихся и успешностью учебной деятельности.

12. Сформулируйте тему педагогического исследования, исходя из предлагаемой цели:

а) определить педагогические условия, способствующие формированию правосознания подростков;

б) раскрыть научно-теоретические, технологические основания формирования у подростков исследовательского опыта во внеурочной деятельности.

13. Разработайте методологический аппарат психолого-педагогического исследования по заданной теме:

Уроки развития речи в системе литературного образования в 5 классе;

Сравнительный анализ произведений разных жанров на уроках литературы в старших классах;

Формирование коммуникативной культуры старшеклассников на уроках литературы;

Использование межпредметных связей краеведческого характера на уроках литературы.

14. Сформулируйте тему, цель, если известны объект и предмет педагогического исследования.

Объект: коммуникативная компетентность учителя.

Предмет: педагогические условия развития коммуникативной компетентности у студентов педагогического колледжа.

15. Определите цель педагогического исследования, тема которого звучит следующим образом:

а) «Развитие у старшеклассников умений делового общения»;

б) «Формирование этнокультурной компетентности у обучающихся общеобразовательной организации».

16. Определите преимущественный характер следующих исследований.

Темы исследования

Динамика престижности образовательного учреждения

Влияние здоровья на успешность обучения младших школьников

Сравнительное изучение эффективности разных образовательных технологий

Выявление одаренности дошкольников

Характер исследования

Социологический

Психологический

Педагогический

Валеологический

Комплексный.

17. Сформулируйте требования к исследователю, работающему «на стыке» педагогики с другими научными дисциплинами. Какими личностными и профессиональными качествами он должен обладать?

18. Разработайте памятку по организации психолого-педагогического исследования. Проведите в группе защиту памяток, выберите лучшую и доработайте с учетом преимуществ других вариантов.

19. Разработайте или скорректируйте программу собственного исследования, руководствуясь требованиями к логике организации психолого-педагогического исследования.

20. Составьте список терминов, которыми описывается выделенная Вами проблема. С помощью словарно-справочной литературы дайте определение каждого термина. Проследите за тем, чтобы список терминов был непротиворечивым.

21. Выстройте «дерево целей» (по существу – системе задач) для своего исследования.

22. Проанализируйте раздел «Теоретико-методологические основы исследования» во введениях к диссертациям по педагогике разного уровня (магистерских, кандидатских, докторских). Какие подходы исследователи выбирают чаще всего? С чем, на Ваш взгляд, это связано?

23. Сопоставьте в выбранных Вами для анализа диссертациях разделы «Методологические основы исследования», «Теоретические основы исследования», «Методы исследования». Соблюдается ли в диссертационных исследованиях требование непротиворечивости уровней методологии образования?

24. Какие из методологических подходов вы считаете целесообразным использовать при исследовании выбранной Вами проблемы? Почему?

25. Используя следующий план-алгоритм, разработайте проект исследовательской работы по выбранной теме и подготовьте презентацию:

1. Тема исследовательской работы.
2. Актуальность исследования.
3. Противоречия
4. Проблема исследования.
5. Объект исследования.
6. Предмет исследования.

7. Цель исследования.
8. Гипотеза исследования.
9. Задачи исследования.
10. Теоретические и методологические основы исследования.
11. Этапы исследования.
12. Ожидаемые научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования.

Рекомендуемая литература

1. **Борытко, Н. М.** Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – Изд. 2-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009.– 320 с.– ISBN 978-5-7695-6494-9. – Текст : непосредственный.

2. **Загвязинский, В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Изд. 7-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012. – 206 с. – ISBN 978-5-7695-8735-1. – Текст : непосредственный.

3. **Краевский, В. В.** Общие основы педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с. – ISBN 5-7695-1417-5. – Текст : непосредственный.

4. **Литвак, Р. А.** Основы научного исследования: учебное пособие/ Р. А. Литвак, Г. Я. Гревцева, М. В. Циулина – Челябинск : Изд-во «Цицеро», 2016. – 187 с. – ISBN 978-5-91283-766-1. – 206 с. – Текст : непосредственный.

5. **Новиков, А. М.** Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : СИНТЕГ, 2007. – 668 с. – ISBN 978-5-89638-100-6. – Текст : непосредственный.

6. **Новиков, А. М.** Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Изд. 2-е. – Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 272 с. – ISBN 978-5-397-00849-5. – Текст : непосредственный.

7. **Новиков, А. М.** Обучение основам методологии / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2009. – № 7. – С. 11-17.

8. **Пастухова, И. П.** Основы учебно-исследовательской деятельности студентов / учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / И. П. Пастухова, Н. В. Тарасова. – Изд. 4-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2014. – 160 с. – ISBN 978-5-7695-6040-8. – Текст : непосредственный.

9. Педагогика : учеб. / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. – Москва : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2013. – 488 с. – ISBN 5-98032-427-5. – Текст : непосредственный.

10. **Циулина, М. В.** Методология психолого-педагогических исследований : учебное пособие / М. В. Циулина. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 239 с. – ISBN 978-5-906777-27-0. – Текст : непосредственный.

11. **Яковлева, Н. О.** Понятийный аппарат современного педагогического исследования / Н. О. Яковлева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и науки. – 2012. – № 12. – С. 94-99. – Библиогр. : с. 99 (6 назв.).

2 Реализация, интерпретация и представление результатов исследования

2.1 Методы психолого-педагогического исследования

Чем богаче арсенал исследовательских методов, тем рациональнее и эффективнее научная деятельность. Запас исследовательского инструментария педагогики и психологии непрерывно пополняется за счет конструирования новых методов и творческого заимствования методов других наук. Исследователь отбирает систему методов с учетом задач собственного исследования и его парадигмальной принадлежности. Важное требование к такой системе методов – оптимальность, т. е. необходимость и достаточность для решения задач исследования.

Метод (от греч. *methodos* – путь исследования, теория, учение) – способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического, или теоретического освоения (познания) действительности.

В понятии «метод» должны быть выделены две стороны: внешняя и внутренняя. Внешняя отражает то, каким способом действует исследователь, внутренняя – то, какими правилами он руководствуется. Таким образом, **метод** представляет собой систему действий (способов и приемов деятельности), объединенных общей целью и структурированных в соответствии с определенными требованиями (принципами и вытекающими из них правилами)¹⁶.

¹⁶Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш.

Рассмотрим теоретические и эмпирические методы исследования¹⁷.

2.1.1 Теоретические методы исследования

Интерпретация. В последние годы в психолого-педагогических исследованиях все шире используются «нетрадиционные» методы получения знаний об образовательном процессе и его результатах. Кроме того, применявшиеся ранее методы психолого-педагогических исследований наполняются новым содержанием. К числу таких методов относится интерпретация.

Интерпретация (лат. *interpretatio*) – истолкование, объяснение, разъяснение смысла, значения чего-либо. Интерпретация давно и плодотворно используется в психолого-педагогических исследованиях как составная часть теоретических и эмпирических методов. Интерпретируются действия воспитанника, фиксируемые во время наблюдения. Интерпретируются ответы, полученные в результате опросов. Интерпретируются выборы

учеб. заведений / Н. М. Бoryткo, А. В. Моложавенкo, И. А. Соловцoвa; под ред. Н. М. Бoryткo. – Изд. 2-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-6494-9. – Текст : непосредственный. – С. 144.

¹⁷ Текст печатается с сокращениями по: **Бoryткo, Н. М.** Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Бoryткo, А. В. Моложавенкo, И. А. Соловцoвa; под ред. Н. М. Бoryткo. – Изд. 2-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-6494-9. – Текст : непосредственный. – С. 148–217.

ребенка, зафиксированные в результатах социометрии и многое другое. Интерпретировать те или иные объекты, явления, процессы исследователю помогают однозначно установленные соответствия: между эмоциональными состояниями человека и его жестами, между теми или иными изображениями на рисунке и отношением человека к его окружению.

Интерпретация нужна для того, чтобы информация преобразовалась в знание. Интерпретируя те или иные объекты, явления, исследователь выявляет различные аспекты полученной о них информации, оценивает ее возможности в решении задач исследования, выдвигает предположения о причинах явления, о возможных мотивах участников педагогической ситуации и т. д. С традиционной точки зрения интерпретация представляет собой процесс анализа, синтеза и оценки информации с целью определения ее важности и полезности для конкретного исследования.

В интерпретации информации выделяют такую *последовательность действий*: 1) предположения; 2) определение достоверности информации; 3) рефлексия и «процеживание информации» (что в полученной информации отражает собственную точку зрения исследователя); 4) организация информации; 5) сравнение с данными других источников, с другими ситуациями; 6) анализ; 7) выявление причины и следствия; 8) синтез; 9) выводы; 10) оценка информации для подтверждения или опровержения гипотезы исследования.

В современных психолого-педагогических науках интерпретация используется как самостоятельный метод

исследования. Интерпретация в психолого-педагогическом исследовании основана на признании ценностно-смысловой множественности, стремлении к информационному и ценностно-смысловому обмену между разными науками, теориями, концепциями, парадигмами, а также между участниками педагогического взаимодействия. В интерпретации должны быть задействованы разные виды знания, различные формы представлений об объекте исследования и средствах психолого-педагогического управления развитием этого объекта. Интерпретация любого знания в психолого-педагогическом исследовании должна носить гуманитарный характер. Иначе говоря, осмысливать и истолковывать данные других наук следует с позиций их соотнесенности с проблемами человека.

В процессе интерпретации необходимо постоянно соотносить научное знание и эмпирический опыт, поскольку гуманитарное знание основано на признании уникальности каждого человека, которая может быть постигнута не в рамках научных закономерностей, а только опытным путем.

Метод понимания. К новым методам исследования образовательной практики, постижения педагогической реальности наряду с интерпретацией относится диалогическое понимание.

Понимание – универсальная форма освоения действительности, представляющая собой постижение и реконструкцию смыслового содержания явлений исторической, социально-культурной, природной реальности. Понимание как метод исследования выдвигает на первый план вместо естественно-научных способов пости-

жения педагогических феноменов (типология, классификация, индукция, дедукция, эксперимент, различного рода измерения) непосредственное постижение человеком образовательных феноменов во всей их целостности. Кроме того, понимание, в отличие от традиционного знания, предполагает определенное отношение к тому, что изучается.

Если интерпретация относится более к «неодушевленным» педагогическим объектам, то понимание затрагивает в первую очередь реальных участников педагогического взаимодействия, их отношение друг к другу, окружающему миру и самим себе.

Результаты понимания зависят от ценностных ориентаций исследователя, в качестве одного из идеалов гуманитарного познания обращает внимание на связь между знанием об объекте, характером средств и операций, используемых для получения знаний, с одной стороны, и ценностными ориентациями исследователя – с другой. За исследователем признается право выбора тех ценностей и целей, которым должно служить научное исследование, а также право вносить в исследуемые феномены свои собственные смыслы, которые всегда остаются основой его научных суждений и выводов.

Понимание осуществляется в двух основных формах: *извлечение смысла* (в ситуации, когда исследователь уверен, что тот или иной педагогический феномен может быть объяснен на основе уже имеющихся в науке данных или с помощью практического опыта) и *придание смысла* (при полной неопределенности в предварительной оценке фактов).

В качестве одного из механизмов понимания выступает *инсайт* (англ. *insight* – проницательность, понимание, проникновение в суть) – внезапное и невыводимое из прошлого опыта понимание существенных отношений и ситуаций, теории, мировоззренческого положения в целом, посредством которого достигается осмысленное решение проблемы. Основой инсайта является интуиция – неотъемлемая составляющая педагогического творчества в науке и практике.

Объект понимания (педагогическая действительность) не пассивен по отношению к субъекту (исследователю), они в равной мере воздействуют друг на друга. Различные явления педагогической действительности способны вызывать у исследователя согласие, внутреннюю поддержку или неприятие, протест. Это придает пониманию *диалогический характер*. Отношение исследователя к исследуемым явлениям так или иначе отражается в результатах проведенного им исследования.

В понимании, как и в интерпретации, важен субъективный момент. Исследователь истолковывает педагогические факты, исходя из собственного опыта и существующих психолого-педагогических теорий и концепций.

Анализ и синтез. *Анализ* (от греч. *analysis* – разложение, расчленение) – в научном исследовании процедура мысленного разделения объекта (явления, процесса), свойства объекта (объектов) или отношения между объектами (явлениями, процессами) на части (признаки, свойства, отношения).

Процедуры анализа входят составной частью в психолого-педагогическое исследование и обычно образуют его первую стадию, когда исследователь переходит от общего описания изучаемого объекта или от общего представления о нем к выявлению его строения, состава, свойств, признаков, функций. Так, анализируя процесс становления у воспитанника какого-либо качества, исследователь выделяет стадии этого процесса, «кризисные точки» в становлении воспитанника, а затем подробно исследует содержание каждой стадии. Но и на других этапах исследования анализ сохраняет свое значение, хотя здесь он выступает уже в единстве с другими методами.

Существует несколько *видов анализа* как метода научного познания:

1. *Мысленное разделение целого на части.* Такой анализ, выявляющий строение (структуру) целого, предполагает не только фиксацию частей, из которых состоит целое, но и установление отношений между частями. Примером такого анализа служит системно-структурный анализ. При этом особое значение имеет случай, когда анализируемый объект рассматривается как представитель некоторого класса предметов: здесь анализ служит установлению одинаковой (с точки зрения некоторых отношений) структуры предметов класса, что позволяет с помощью вывода по аналогии переносить знание, полученное при изучении одних психолого-педагогических объектов, на другие. Так, некоторые свойства ситуации обучения могут быть распространены на воспитывающие ситуации.

2. *Анализ общих свойств предметов и отношений между предметами.* При таком анализе свойство или отношение разделяют на его составляющие, которые поэтапно подвергаются дальнейшему анализу. Анализу может подвергнуться то, от чего ранее отвлеклись. В результате анализа общих свойств и отношений понятия о них сводятся к более частным и простым. Таким образом формулируются, например, определения педагогических и психологических понятий.

3. *Логический анализ.* Это уточнение логической формы (строения, структуры) рассуждения, осуществляемое средствами современной логики. Такое уточнение может касаться как рассуждений (логических выводов, доказательств, умозаключений и т. п.) и их составных частей (понятий, терминов, предложений), так и отдельных областей знания. Этот вид анализа чаще всего применяется в той части психолого-педагогического исследования, где выявляются возможности какой-либо концепции в решении задач исследования и характеризуется степень разработанности выбранной для изучения психолого-педагогической проблемы.

Анализ – необходимый этап познания целого. Он дает возможность изучить отдельные части целого, раскрыть отношения, общие для всех частей, и тем самым осознать особенности структуры и развития целостного образовательного феномена. Однако в процессе анализа отдельные части объекта, явления, процесса неизбежно вырываются из общего контекста их понимания, из их связи, из взаимодействия с другими частями и со всем целым; в результате получают условные, односторон-

ние, неполные определения. Поскольку образовательный феномен не сводится к сумме его частей, то для воссоздания его в мышлении во всем богатстве взаимосвязей и взаимозависимостей необходимо применить другой метод – синтез.

Синтез (от греч. *synthesis* – соединение, сочетание, составление) – соединение различных элементов, сторон объекта в единое целое. В этом значении синтез противоположен анализу, хотя в практике психолого-педагогического исследования неразрывно с ним связан.

Синтез как метод научного исследования имеет множество различных *форм*:

1. На единстве процессов анализа и синтеза основан процесс образования понятий.

2. В теоретическом научном знании синтез выступает в форме взаимосвязи теорий и концепций, являясь основой интеграции в психолого-педагогическом исследовании знания из разных научных дисциплин. Так, религиозная и светская образовательные парадигмы имеют много различий. Однако синтез знаний, заключенных в той и другой парадигмах, о духовном становлении человека, о способах приобретения им духовного опыта позволяет создать целостную теорию духовно-нравственного воспитания.

3. Синтез применяется при теоретическом обобщении накопленных в ходе психолого-педагогического исследования эмпирических данных. На этом этапе исследования из разрозненных данных, полученных в результате использования эмпирических методов, необходимо составить единую картину, дающую целостное

представление о том или ином объекте, явлении, процессе. В этом аспекте синтез выступает как средство выявления причинно-следственных связей, педагогических принципов как оснований деятельности педагога и пр.

4. Синтез может рассматриваться как метод восхождения от абстрактного к конкретному: получаемое в результате проведенного исследования конкретное знание об образовательном феномене – это результат синтеза, объединения его многообразных абстрактных определений, полученных в результате анализа. Такое объединение не является механическим. Поскольку всякое целостное знание представляет собой систему, то при синтезировании отдельных аспектов рассмотрения предмета возникает феномен, наделенный принципиально иными смыслами и обладающий новыми по сравнению с составляющими его частями качествами.

Анализ и синтез – это не изолированные друг от друга самостоятельные этапы научного исследования. На каждой его стадии они осуществляются в единстве, отражают связь частей и целого и не могут плодотворно применяться один без другого.

Идеализация и моделирование. *Моделирование* – воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, который называется моделью. Между моделью и оригиналом существует отношение ограниченного подобия, форма которого ясно выражена: в процессе научного познания модель заменяет оригинал; изучение модели дает информацию об оригинале. Модель – результат синтеза выделенных в процессе анализа существенных признаков диагностируемого объекта.

Идеализация – мыслительный акт, связанный с образованием некоторых абстрактных объектов, принципиально не осуществимых в опыте и действительности. Идеализированные объекты служат средством научного анализа реальных объектов, основой для построения теории этих объектов. Модели в психолого-педагогическом исследовании являются именно такими идеализированными объектами.

Важнейшим средством моделирования в психолого-педагогических исследованиях является аналогия. *Аналогия* (от греч. *Analogia* – пропорция, соразмерность) – соответствие элементов, совпадение ряда свойств или какое-либо иное отношение между объектами, явлениями и процессами, дающее основание для переноса информации, полученной при исследовании одного объекта – модели, на другой – прототип. Под аналогией понимается также мыслительная операция – умозаключение о принадлежности объекту, явлению или процессу определенного признака, свойства или отношения на основе сходства в существенных признаках с другим объектом (явлением, процессом).

Функции аналогии:

– аналогия может служить средством конкретизации отвлеченных идей и проблем, разъяснения непонятных фактов, положений, теорий, категорий, использоваться с целью представления абстрактного в более доступной, образной форме;

– по аналогии можно рассуждать об объектах, недоступных прямому наблюдению;

- аналогия часто используется в качестве метода решения исследовательских задач посредством сведения их к ранее решенным задачам;

- аналогия служит средством выдвижения гипотез;

- аналогия может выступать как средство обобщения и систематизации информации, поскольку позволяет получить детальное представление о ряде сходных объектов, выделить в них наиболее существенные черты, сопоставить их и таким образом получить обобщенное знание;

- аналогия устанавливает связь между различными областями знания и тем самым сближает их.

Выводы по аналогии в психолого-педагогическом исследовании носят вероятностный характер, однако корректное выделение линий, по которым проводится сопоставление, позволяет существенно повысить уровень достоверности таких выводов и выстроить эффективные модели образовательных феноменов.

Другим средством конструирования моделей является *дедуктивное моделирование*. Исследователь исходит из самых общих положений, составляющих модель. Статистически, с помощью выбранного математического аппарата эта модель проверяется. Применение дедуктивного (математического) моделирования тесно связано со все более глубоким познанием сущности воспитательных явлений и процессов, углублением теоретических основ исследования.

В процессе моделирования мы получаем новое знание о каком-либо объекте. Базой вывода при этом служит модель, т.е. некоторая известная система отноше-

ний, присущая другому объекту или абстрактной конструкции. Это становится возможным благодаря следующим *функциям* модели:

а) формально упорядочивает, структурирует имеющиеся данные;

б) визуализирует представления о структуре изучаемого объекта;

в) дает возможность перехода к методикам и технике сбора данных, к диагностическим процедурам.

Главный результат построения исследовательской модели, которая упорядочивает представления о причинно-следственных взаимозависимостях между компонентами исследуемого объекта, закономерностях процесса его становления, – *прогноз* развития.

Прогностические выводы (о зоне ближайшего развития, о возможных затруднениях и т.д.) становятся основанием для выбора оптимальной стратегии обучения и воспитания, помощи в преодолении объективных затруднений в развитии. Как правило, рекомендуется разбивать прогноз на отдельные периоды, чтобы впоследствии можно было его конкретизировать и уточнять.

Индукция и дедукция. *Индукция* – это метод исследования, позволяющий производить обобщение, устанавливать по частным фактам и явлениям общие принципы и законы. Так, анализ некоторого количества частных педагогических фактов дает возможность вывести общие для них закономерности, известные и неизвестные в науке.

Индукция осуществляется через *абстрагирование* (мысленное отвлечение от несущественных свойств, свя-

зей, отношений предметов и одновременное выделение, фиксирование одной или нескольких интересующих исследователя сторон этих предметов).

Существует несколько *приемов абстрагирования*:

- если необходимо образовать общее понятие о каком-то классе предметов, обычно применяется *обобщающая абстракция*, иначе – *абстракция отождествления*; обобщающая абстракция образуется путем выделения у многих предметов общих одинаковых признаков;

- *изолирующая*, или *аналитическая*, абстракция не предполагает наличия многих предметов, ее можно совершить, имея всего один предмет, при этом аналитическим путем вычленяется нужное нам свойство с фиксированием на нем нашего внимания;

- *идеализация* как прием абстрагирования акцентирует внимание на существенных признаках, отсутствующих в чистом виде.

Дедукция – такой метод исследования, который позволяет частные положения в процессе конкретизации выводить из общих закономерностей, подводить их под понятие. Так, на основе теоретического знания о структуре процесса обучения строится исследование процесса изучения конкретного учебного материала. Конкретизация позволяет лучше понять общее.

Другие методы теоретического исследования.
Сравнение – сопоставление объектов с целью выявления сходства и различия между ними. Сравнение предполагает две операции – сопоставление (выявление сходства) и противопоставление (выявление различий). Исследователь должен, прежде всего, определить основу сравнения

- критерий. Сравнению подлежат только такие понятия, которые отражают однородные предметы и явления объективной действительности.

Обобщение – мысленное выделение каких-либо свойств, принадлежащих некоторому классу предметов; переход от единичного к общему, от менее общего к более общему. Чтобы обобщить какое-либо понятие, надо от признаков исходного понятия отбросить все признаки, присущие только предметам, составляющим объем этого понятия.

Ранжирование – способ, с помощью которого исключают второстепенное, не влияющее существенно на исследуемое явление. Ранжирование дает возможность выделить главное в явлении и отделить второстепенное.

Классификация – распределение предметов какого-либо рода на классы в соответствии с наиболее существенными признаками, присущими предметам данного рода и отличающими их от предметов других родов, при этом каждый класс, в свою очередь, делится на подклассы. Классификация одной и той же группы объектов может быть проведена по разным основаниям (критериям) в зависимости от предмета и задач исследования.

Монографический метод позволяет рассматривать в качестве основного объекта исследования целостную, относительно самостоятельную педагогическую систему, сосредоточиться на изучении отдельных проблем, анализе конкретных фактов.

Е. В. Яковлев и Н. О. Яковлева¹⁸ предлагают следующую классификацию теоретических методов исследования (таблица 3).

¹⁸**Яковлев, Е. В.** Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск : Изд-во РБИУ, 2010. – 317 с. – ISBN 978-5-91394-039-1. – Текст : непосредственный. – С. 10-12.

Таблица 3 – Теоретические методы педагогического исследования

Наименование	Сущность	Реализация		Результат
		Особенности	Основные приемы	
1	2	3	4	5
Контент-анализ	Количественное и качественное изучение содержания нормативной и педагогической документации	Определение всех положений, которые составят общую основу исследования и обеспечат понимание его теоретико-педагогической значимости	Обобщение, конкретизация, сравнение, индукция, интерпретация и др.	Комплекс общих положений, характеризующих актуальность педагогического исследования, его целевые ориентации, необходимый уровень решения ключевой проблемы, возможность ее решения средствами современной науки

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5
Понятийно-терминологический анализ	Исследование и упорядочение терминологического аппарата проблемы, вычленение ключевых понятий, отражающих содержание авторской позиции	Установление диалектических связей между понятиями, их согласование, смысловое укрупнение или уточнение	Сравнение, абстрагирование, аналогия, индукция, дедукция, классификация и др.	Систематизированный набор терминов, достаточный для однозначной трактовки содержания исследования и выступающий для исследователя основным аппаратом научной деятельности
Теоретико-методологический анализ	Изучение теоретического состояния проблемы, степени ее разработанности	Согласование собственной позиции исследователя с имеющимися в науке данными на основании историографии проблемы и учета научно-педагогического опыта ее решения	Обобщение, абстрагирование, сопоставление, аналогия, дедукция, классификация, описание, интерпретация и др.	Представление научных фактов, полученных исследователями при изучении данной проблемы в теории, а также обоснование собственной точки зрения на сущность и характеристику исследуемого феномена

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5
Каузально-функциональный анализ	Выявление в исследуемом процессе функциональных отношений между его аспектами, при которых изменения одних приводит к изменениям других, что выражается в установлении причинно-следственных связей и позволяет ответить на основной вопрос исследования: «За счет чего можно повысить эффективность педагогического процесса?»	Выявление факторов, непосредственно влияющих на результативность педагогического процесса, объяснение возникновения исследуемого явления и обоснование повторяемости проявления выявленных отношений	Выявление факторов, непосредственно влияющих на результативность педагогического процесса, объяснение возникновения исследуемого явления и обоснование повторяемости проявления	Комплекс выявленных и обоснованных закономерных связей между отдельными аспектами исследуемого феномена

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5
Каузально-функциональный анализ		на основе полной информации об особенностях осуществления педагогического процесса	выявленных отношений на основе полной информации об особенностях осуществления педагогического процесса	
Дискурсивная рефлексия	Построение теоретических положений на основе логических рассуждений, диалектически опосредованных имеющимся опытом исследователя	Ориентация исследователя на активизацию творческого мышления при решении научной проблемы, актуализация имеющегося у него опыта	Конкретизация, сравнение, индукция, интерпретация, абстрагирование, аналогия, классификация, сопоставление и др.	Теоретически доказательные суждения о сущностных характеристиках исследуемого феномена, научно обоснованные выводы и положения исследования

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5
<p>Конкретизация теоретического знания (педагогическая экстраполяция)</p>	<p>Проецирование общих положений (методологических подходов, категорий, закономерностей, принципов) на область педагогики с учетом сложившихся условий осуществления процесса образования для обогащения научных идей новыми нюансами</p>	<p>Перенос имеющихся в науке данных на область конкретной проблемы с учетом цели и ключевой идеи исследования. Полученные в ходе конкретизации знания должны гармонично вписываться в разработанную теорию и обеспечивать ее приращение</p>	<p>Анализ, абстрагирование, аналогия, дедукция, классификация, описание, интерпретация и др.</p>	<p>Новые для педагогической науки данные об особенностях исследуемого феномена и возможностях переноса общетеоретических положений</p>

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5
Диверсификационное планирование	Планирование исследования на основе вариативности направлений решения поставленной задачи с последующим выбором наиболее приемлемых альтернатив	Постоянное привлечение знаний смежных областей и творческий поиск новых возможностей для решения проблемы	Анализ, классификация, описание, интерпретация, сравнение, абстрагирование, сопоставление и др.	Аналитически обоснованный перечень альтернатив решения задач исследования (выбор содержания понятия, подходов к исследованию, закономерных связей, педагогических условий, показателей и критериев и т.д.), исходя из которых формируются итоговые положения исследования

Продолжение таблицы 3

	2	3	4	5
Педагогическое моделирование	Получение нового знания через построение и исследование аналогов объекта	На основе изученных особенностей и тенденций педагогического процесса синтезируется новый для педагогической действительности объект, который соответствует условиям использования и требованиям исследовательской задачи	Синтез, абстрагирование, аналогия, индукция, интерпретация, планирование, прогнозирование и др.	Новые педагогические конструкции с изученными характеристиками, обеспечивающие решение исследуемой проблемы

2.1.2 Эмпирические методы исследования

Требования к эмпирическим методам. Как правило, эмпирическими являются методы психолого-педагогической диагностики. Результаты исследования признаются достоверными тогда, когда они основаны на глубоком изучении реального педагогического процесса, проверке предварительных результатов при широком использовании методов диагностики.

Методы разделяются на *стандартизированные* (имеют в своем основании модель, предполагают наличие шкал и дают количественные результаты, характеризующие отдельные стороны объекта) и *нестандартизированные* (описательные, не имеют нормативной модели для сопоставления, направлены на получение целостного представления о состоянии объекта). Методы этих двух групп взаимно дополняют друг друга и используются в зависимости от конкретных задач.

Рассмотрим основные эмпирические методы исследования¹⁹.

Наблюдение. Наблюдение – это метод познания психолого-педагогических явлений, основанный на целенаправленном восприятии (непосредственном или косвенном, через описание другими лицами) и фикси-

¹⁹ Текст печатается с сокращениями по: **Борытко, Н. М.** Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – Изд. 2-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-6494-9. – Текст : непосредственный. – С. 148–217.

ровании исследователем явлений или процессов с одновременной первичной обработкой получаемой информации в сознании наблюдающего. Наблюдение чаще всего применяется в исследовании, направленном на выявление определенных закономерностей (устойчиво повторяющихся причинно-следственных связей) с целью их последующего анализа и использования для нужд практической деятельности.

Наблюдение используется и как самостоятельный способ диагностики, и как составная часть методов. Оно проводится с целью накопления фактов и их последующего теоретического анализа. Наблюдаться могут поведение учащихся, проведение урока, общий распорядок работы школы, воспитательная работа учителей, поведение и настроение учащихся и т.д.

Различают следующие *виды наблюдений*:

1) *включенное* – диагност сам является участником наблюдаемого процесса или членом группы испытуемых или *невключенное* – осуществляется диагностом со стороны;

2) *непосредственное (прямое)* – между объектом и наблюдающим имеются прямые отношения (исследователь – непосредственный свидетель педагогического процесса, организатор и исполнитель наблюдения) или *опосредованное (косвенное)* – через представителей диагноста, работающих по его программе и заданию;

3) *открытое* – проводится с ведома испытуемых или *скрытое* – испытуемые не знают о своей подконтрольности (наблюдение ведется непосредственно исследователем или при помощи записывающих технических средств);

4) *монографическое* (полусвободное) – охватывает большое количество взаимосвязанных явлений; *узкоспециальное* (выборочное, формализованное) – подробно выделяются единицы наблюдения, восприятие и фиксация которых свидетельствуют о наличии того или иного явления и его характеристик, predetermined целью научного поиска (например, причины конфронтации между учащимися и педагогом); *наблюдение-поиск* (сплошное наблюдение) – проводится с целью «педагогической разведки» для обнаружения фактов, задающих корректировку темы исследования, на стадии диагностического эксперимента;

5) *непрерывное* (лонгитюдное) – ведется от начала до конца педагогического процесса или *дискретное* – предметом периодического наблюдения становятся лишь отдельные характеристики процесса (например, поведение школьника в определенных ситуациях);

6) *полевое* – осуществляется в естественных для диагностируемых условиях и *лабораторное* – в искусственно организованных условиях, в том числе в значимых для испытуемых ситуациях (его, скорее, можно отнести к эксперименту).

Наблюдение как метод подчиняется следующим *правилам*:

1. Содержание наблюдения соответствует цели исследования.

2. Наблюдение планируется и проводится по определенной схеме взаимодействия участвующих в нем субъектов.

3. Воспринимаемые факторы выражаются на операциональном языке, доступном другим наблюдателям.

4. Способы наблюдения и фиксации его результатов отбираются в зависимости от характера изучаемого поведения и возможностей метода наблюдения. Причем заранее должны быть разработаны процедура наблюдения и форма фиксации наблюдаемых фактов (протокол наблюдения) и формулирования промежуточных выводов.

5. Объективность и надежность наблюдения проверяются другими исследователями и другими методами. При этом наблюдатель должен знать причины ошибок наблюдения и способы их минимизации.

Требования к наблюдению:

1. Целенаправленность. Наблюдение предполагает постановку четкой, корректно сформулированной цели. Формулировка цели наблюдения зависит от задач конкретного исследования.

2. Объективность. Требование объективности исключает возможность отбора исследователем только той информации, которая «работает» на подтверждение гипотезы исследования. Во время наблюдения фиксируются все факты, отвечающие задачам наблюдения, даже те, которые противоречат гипотезе и концепции исследования. Объективность наблюдения предполагает также фиксацию всех без исключения единиц наблюдения. Выборочная фиксация, пропуск отдельных поступков, проявлений качества недопустимы, поскольку в этом случае результаты обработки данных наблюдения не могут считаться достоверными.

3. Наличие плана наблюдения. В плане определяются цель и предполагаемый результат наблюдения, объект, предмет, ситуация и способ наблюдения, выявляемые параметры и единицы наблюдения, продолжительность наблюдения, способ регистрации наблюдаемого.

4. Разработка процедуры. Заблаговременная разработка процедуры наблюдения и формы фиксации наблюдаемых фактов (протокола наблюдения, например, в форме таблицы) и формулирования промежуточных выводов.

5. Учет возможных ошибок. Исследователь должен знать типичные ошибки при проведении наблюдения, причины их возникновения (например, стереотипы восприятия) и способы их минимизации.

6. Возможность сравнения, измерения, математической обработки полученных сведений. Ещё до начала наблюдения исследователь продумывает способ, с помощью которого будет обрабатываться полученная при наблюдении информация. Возможно использование методов измерения и математических методов, а также качественной интерпретации полученных результатов.

7. Необходимое и достаточное количество наблюдаемых признаков. Количество наблюдаемых признаков должно быть минимальным. Это значительно облегчает наблюдение и повышает степень достоверности его результатов. В то же время для наблюдения следует выбирать такое количество признаков, которое со всей возможной полнотой характеризует предмет наблюдения. При этом признаки должны исключать друг друга, а не входить составляющей частью один в другой.

8. Оптимальность. Условия наблюдения не должны оказывать влияние на наблюдаемый объект (например, не искажать обычное поведение учащихся, сохранять естественный характер отношений в педагогическом процессе).

Можно выделить следующие *этапы наблюдения*:

1. Определение цели и задач (для чего ведется наблюдение, на решение каких конкретных задач исследования оно направлено). Задачами наблюдения могут быть предварительная ориентировка в объекте, выдвижение гипотезы, ее проверка, уточнение результатов, полученных с помощью других методов.

2. Выбор объекта, предмета и ситуации наблюдения. Например, наблюдаются учащиеся седьмого класса на предмет выявления уровня развития у них творческих способностей в ситуации решения проблемных задач. Объектом наблюдения являются отдельные лица в различных ситуациях взаимодействия и общения. Предметом наиболее часто выступают различные поведенческие и коммуникативные акты отдельного человека, группы, нескольких групп.

3. Выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и оптимальным образом обеспечивающего сбор необходимой информации (включенное или невключенное, открытое или скрытое, сплошное или выборочное и т.п.).

4. Определение единиц наблюдения. Что регистрируется: действия наблюдаемого, его эмоции, другие реакции, способы воздействия, характер общения и т.п.?

5. Выбор способов регистрации наблюдаемого (протокольная запись, дневник, видеосъемка и т. п.) и подготовка необходимых форм (например, протокольных таблиц) и оборудования.

6. Проведение наблюдения с параллельной регистрацией его результатов.

7. Обработка и интерпретация полученной информации. Результаты наблюдения подвергаются классификации, группировке, математическому анализу, сопоставлению с результатами, полученными другими исследователями и другими методами.

Для того чтобы на основе наблюдения можно было делать выводы и принимать практические решения, результаты наблюдения должны отвечать *требованиям надежности и валидности*. Надежным можно считать такое наблюдение, которое, будучи проведенным в тех же условиях и на том же объекте, даст такие же результаты независимо от того, кем это наблюдение будет повторено. Валидным можно считать такое наблюдение, единицы которого соответствуют изучаемому феномену, т.е. фиксируемые единицы наблюдения должны соответствовать цели диагностики.

Метод наблюдения имеет свои *достоинства*:

- педагог получает ценные факты непосредственно из жизни (в процессе обучения, в ходе воспитательных мероприятий и т.д.); в процессе наблюдения педагог ставит перед собой вопросы, рассуждает, строит предположения;

- метод наблюдения позволяет фиксировать событие в момент его протекания, а также получать информацию

о действиях индивидов вне зависимости от их установок на «желательное», «одобряемое» поведение.

Недостатки метода наблюдения:

– субъектность наблюдения: сам факт знания исследуемыми, что за ними наблюдают, зачастую приводит к изменению поведения и сказывается на результатах; личностные особенности, установки, предшествующий опыт, эмоциональное состояние педагога и многое другое могут значительно повлиять на интерпретацию итогов наблюдения;

– чтобы в ходе наблюдения обнаружить какие-либо причинно-следственные связи между процессами и явлениями, требуются значительные затраты времени, что противоречит желанию педагога поскорее получить эмпирический материал;

– однократность, неповторяемость;

– ограниченность круга наблюдаемых;

– материалы наблюдения сравнительно трудно поддаются количественной обработке.

Даже грамотно проведенные наблюдения, как правило, не обеспечивают в достаточной мере проникновения в сущность изучаемого явления, поэтому возникает необходимость сочетать наблюдения с другими методами исследования.

Эксперимент. Педагогический эксперимент применяется с целью изучения причинно-следственных связей в образовательных явлениях и процессах.

Этот метод предполагает: 1) опытное моделирование педагогического явления (процесса) и условий его протекания; 2) активное воздействие исследователя на педаго-

гическое явление; 3) измерение результатов педагогического взаимодействия. Эксперимент позволяет глубже, чем другие методы, установить характер связей между различными компонентами образовательного процесса, между факторами, условиями и результатами формирования того или иного качества.

Эксперимент – это такой метод исследования, который позволяет активно и целенаправленно воздействовать на педагогические явления путем создания новых условий или введения в него новых (экспериментальных) факторов для выявления причинно-следственных зависимостей.

Главные достоинства эксперимента заключаются в том, что он позволяет искусственно отделить изучаемое явление от других, целенаправленно подменять условия педагогического воздействия на испытуемых, повторять отдельные изучаемые педагогические явления примерно в тех же условиях.

Педагогический эксперимент может служить эффективным методом для решения следующих *задач*:

- установление зависимости между определенным педагогическим воздействием (системой воздействий) и достигаемыми при этом результатами в обучении, воспитании, развитии школьников;

- выявление зависимости между определенным условием (системой условий) и достигаемыми педагогическими результатами;

- определение зависимости между системой педагогических мер или условий и затратами времени и усилий

педагогов и учащихся на достижение определенных результатов;

- сравнение эффективности двух или нескольких вариантов педагогических воздействий или условий и выбора из них оптимального варианта с точки зрения какого-то критерия (эффективность, затрачиваемое время, усилия, средства и т.д.);

- доказательство рациональности проверяемого метода или определенной системы мер по ряду критериев одновременно при соответствующих условиях;

- обнаружение причинно-следственных связей и зависимостей между различными педагогическими явлениями и процессами.

Реализация основной функции диссертационного исследования — получение новых достоверных знаний об образовательном процессе — предполагает сбор, обработку и интерпретацию научной информации, что составляет основу экспериментального подтверждения ключевых теоретических положений. Обоснованность полученных выводов в полной мере определяется организационно-содержательной состоятельностью педагогического эксперимента, позволяющего в контролируемых условиях рассмотреть исследуемое явление в «чистом виде» и зафиксировать наиболее значимые факторы, влияющие на эффективность его функционирования²⁰.

²⁰Текст печатается с сокращениями по: **Яковлев, Е. В.** Педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Текст : непосредственный // Современная высшая школа : инновационный аспект. – 2011. – № 1. – С. 52–63. – Библиогр. : с. 63 (12 назв.).

В общенаучном понимании *эксперимент* — это исследование каких-либо явлений путем активного воздействия на них при помощи создания новых условий, соответствующих целям исследования, или же через изменение течения процесса в нужном направлении. Определяя место эксперимента на пересечении практики и познания и выделяя в нем признаки рационального и чувственного, эмпирического и теоретического важно рассмотреть его объективную и субъективную стороны.

Объективная сторона находит отражение в сущности и содержании эксперимента, а субъективная — проявляется, прежде всего, в деятельности познающего субъекта. В частности, к субъективной стороне относятся:

1) особенности органов чувств человека, воспринимающих информацию, полученную в процессе наблюдения;

2) теоретические способности и вообще деятельность логического мышления;

3) уровень научных знаний и духовной культуры; квалификация и способности экспериментатора;

4) поставленные и сформулированные цели и задачи эксперимента;

5) сама деятельность экспериментатора.

Общий ход эксперимента в социальной сфере определяют следующие инвариантные процедуры: установление выборки, репрезентативной для данной генеральной совокупности; подбор однородных групп или пар испытуемых; выбор конкретных методик, способов и параметров измерения экспериментальных данных; проверка доступности и эффективности методик на не-

большом числе испытуемых; определение признаков, по которым можно судить об изменениях в экспериментальном объекте под влиянием соответствующих воздействий; определение времени и длительности проведения эксперимента; его проведение; качественный и количественный анализ результатов эксперимента; их интерпретация; указание границ применения проверенной в ходе эксперимента системы мер.

Выделяют три основных этапа в проведении экспериментальной работы:

- формализация проблемы — постановка задачи, выбор отклика, варьируемых факторов, уровней этих факторов, подбор сочетаний уровней факторов;

- планирование — определение необходимого числа наблюдений, порядка проведения эксперимента, используемого метода рандомизации, математической модели описания эксперимента;

- анализ — сбор и обработка данных, вычисление статистик для проверки гипотез, интерпретация результатов.

Эксперимент в педагогике, имея свои особенности, в целом подчиняется общим методологическим требованиям организации и проведения научного эксперимента. Однако существует и определенная специфика, обусловленная особенностями педагогического процесса и его субъектов: высокий уровень сложности исследуемых педагогических объектов, детерминирующих многообразие связей и многофакторность явных и скрытых взаимовлияний, которые требуют учета и оценивания в процессе научно-педагогического исследования; активное

участие экспериментатора в развертывании педагогического процесса и его прямое вмешательство в развитие исследуемых явлений; зависимость оценки результатов педагогического эксперимента от морально-нравственных установок в обществе, ценностных ориентаций педагогического сообщества и самого экспериментатора; инновационный характер педагогического эксперимента, который является частью нововведений в целенаправленной преобразовательной деятельности педагога; масштабность педагогического эксперимента.

Под *педагогическим экспериментом* понимают комплекс методов исследования, предназначенный для объективной и доказательной проверки педагогической гипотезы.

Ключевыми характеристиками педагогического эксперимента являются его надежность и валидность. *Надежность* — это устойчивость получения данных, воспроизводимости результатов измерений, повторяемых при идентичных условиях. *Валидность* — критерий адекватности эксперимента, характеризующий, насколько точно он оценивает необходимые параметры, насколько составляющие его пробы адекватны исследуемой проблеме.

При организации эксперимента необходимо ориентироваться на некоторые положения.

1. Выявление и обоснование критериев, а также определение уровней проявления исследуемого качества у участников эксперимента. В современных источниках под критерием понимают показатель, признак, на основе которого формируется оценка качества объекта, процесса; мерило такой оценки. Определение критериев и

уровней их проявления определяется не только целью, предметом и содержанием диссертационного исследования, но и уровнем развития диагностического аппарата, а также степенью сформированности исследовательской компетентности у самого диссертанта. При этом выбранный критерий должен быть достаточным для оценивания исследуемого качества, полным, надежным и легко проверяемым.

2. Отбор и распределение его участников по группам. При решении этой задачи используется следующая терминология. *Генеральная совокупность* — это все потенциальные испытуемые, которые могут быть привлечены к участию в педагогическом эксперименте, т.е. это вся совокупность объектов, из которой делается выборка для проведения исследования. *Выборка* — это множество участников педагогического эксперимента. *Репрезентативность* (от франц. *representatif*, т. е. показательный, характерный) — это свойство выборки, заключающееся в ее способности адекватно представлять состояние генеральной совокупности. Поскольку данные, полученные в ходе эксперимента, будут распространяться на всю генеральную совокупность, то выборка должна, во-первых, охватывать все возможные варианты проявления исследуемого качества у испытуемых, и, во-вторых, иметь такое же распределение по уровням его проявления, как и во всей совокупности. Кроме того, состав участников в выборке должен соответствовать цели и содержанию диссертационного исследования.

Нетривиальным является также вопрос об объеме выборки при проведении эксперимента. При отсутствии

строгих требований к определению объема выборки, тем не менее, в научной литературе сформулированы общие рекомендации по обеспечению необходимости и достаточности ее наполнения: 1) при сравнении двух групп данных, их общая численность должна быть не менее 50 человек; 2) для снижения статистической ошибки при обработке данных количество участников эксперимента в каждой группе должно быть от 30 до 35; 3) численность испытуемых в группах должна быть примерно одинаковой; 4) чем выше изменчивость исследуемого свойства, тем больше должен быть объем выборки.

Дальнейшие действия диссертанта связаны с группировкой участников эксперимента. При этом необходимо добиться, чтобы получившиеся группы испытуемых были сравнимы по оцениваемому параметру. Например, если в ходе эксперимента исследователь занимается формированием у студентов определенных знаний, то в формируемых группах распределение по уровням этих знаний на начало эксперимента должно быть статистически неразличимым. При этом степень воспитанности студентов, их ценностные ориентации или способности для данного исследования не будут иметь значения и поэтому по всем прочим показателям (кроме формируемых знаний) распределение студентов в группах может иметь даже существенные различия.

Как правило, при формировании групп возникает необходимость *выравнивания начальных параметров*. Для практического решения этой задачи существует несколько методик. Точечное выравнивание заключается в прямом сопоставлении испытуемых. Из выборки берется

участник с определенными характеристиками в одну группу, для него выбирается другой участник с аналогичными свойствами в другую и т. д. Такой способ выравнивания предпочтителен для экспериментирования с малыми группами. Частотное выравнивание сводится к отбору участников в группы в зависимости от процентного содержания проявления исследуемого качества в генеральной совокупности в целом. Например, если во всей совокупности половина состава имеет низкий уровень проявления заданного качества, то такая же пропорция должна быть сохранена в каждой группе. Однако на практике использование данных методов выравнивания в педагогическом эксперименте не всегда возможно. Поскольку он имеет, как правило, естественный характер, связанный с работой в реальных условиях образовательного процесса, то используется метод случайного выбора, при котором принять участие в эксперименте могут любые испытуемые или группы. Диссертант выбирает уже функционирующие академические группы (одинакового возраста, уровня развития и т. д.), и если они неэквивалентны по исследуемому параметру, то либо проводится специальная подготовительная работа по «дотягиванию» участников эксперимента до нужного уровня, либо при анализе не учитываются крайние результаты, полученные в ходе эксперимента.

Существует два типа экспериментальных планов (исходя из наличия контрольной группы):

- 1) экспериментальные планы, предполагающие использование контрольной группы;

2) экспериментальные планы, в которых фигурируют только экспериментальные группы.

Первый тип планов наиболее распространен. Контрольные и экспериментальные группы, как правило, представляют собой естественные учебные коллективы, где работает педагог. Выбранные для проведения эксперимента группы обязательно должны быть сходными, то есть допускающими только статистически несущественные различия по оцениваемым параметрам. Экспериментальные планы с использованием контрольных и экспериментальных групп предполагают введение в образовательный процесс проверяемого фактора только в экспериментальных группах, работа в контрольных группах либо ведется обычным способом, либо осуществляется с привлечением каких-то других нововведений. Схема такого педагогического эксперимента будет строиться на сравнении показателей в выбранных группах.

Данный план предполагает следующую последовательность действий:

1) предварительная оценка выбранных показателей в контрольной и экспериментальной группах (констатирующий этап эксперимента);

2) проведение экспериментальной работы: в экспериментальной группе с использованием новшества, а в контрольной – без него (формирующий этап эксперимента);

3) осуществление итогового оценивания результатов по выбранным показателям в контрольной и экспериментальной группах, формулирование заключения об эффективности новшества (констатирующий этап эксперимента).

При этом констатирующий и формирующий этапы отличаются друг от друга задачами, содержанием, способами проведения. Задача констатирующего этапа состоит не только в констатации состояния данного объекта, но и в анализе состояния данного вопроса в практике обучения и воспитания. Задача формирующего – создание новых условий, содержания, форм, методов и т. д.

На констатирующем этапе эксперимента, предшествующем формирующему, выявляют: а) исходное состояние объекта исследования; б) педагогические средства и условия, его обусловившие; в) педагогические средства и условия, имеющиеся к началу формирующего этапа эксперимента. Формирующий этап строится на основе введения новой или модернизированной педагогической системы и протекает, как правило, в естественных условиях образовательного процесса, для которого характерно целенаправленное варьирование в различных группах с выровненными начальными параметрами отдельных условий, влияющих на функционирование и развитие системы. Констатирующий этап эксперимента, следующий за формирующим, имеет своей целью: а) определение состояния объекта; б) констатацию наличия произошедших изменений; в) их качественный и количественный анализ; г) интерпретацию результатов.

Второй тип планов, то есть планов, в которых не используется контрольная группа, является менее распространенным. К нему прибегают только в тех случаях, когда нет возможности привлечь к экспериментальным испытаниям достаточное количество обучающихся. Например, с такими проблемами иногда сталкиваются

преподаватели иностранного языка в вузе, имеющие по одной небольшой группе на каждом курсе, или студенты, проходящие педагогическую практику в образовательном учреждении в период написания квалификационной работы. Одним из самых простых планов такого типа является план, предполагающий введение в образовательный процесс экспериментальной группы проектируемого новшества с использованием предварительного и итогового срезов по выбранным критериям

Таким образом, педагогический эксперимент, являясь обязательным компонентом диссертационного исследования, выступает важнейшим средством подтверждения полученных теоретических выводов и требует тщательного планирования, определяющего организацию мероприятий по проверке полученных в исследовании данных, обоснование его выбора с точки зрения валидности и надежности, а также оптимальности экспериментальных процедур.

Опрос. С помощью опроса добывается информация о явлениях, процессах, которые недоступны прямому наблюдению и не находят отражения в документах. Это может быть информация о мотивах, интересах и предпочтениях людей, их семейной жизни или бытовой деятельности и т.д. Источником этой информации являются сами люди, их мнение о своих настроениях, поступках или о том, что их окружает. Опрос может быть *разведочным* (в начале исследования) и *уточняющим* (при его завершении).

Под *опросом* понимается метод целенаправленного получения первичной вербальной (устной или письмен-

ной) информации путем заочного (опосредованного вопросом анкетой) или очного (непосредственного) общения исследователя с опрашиваемыми (респондентами). В результате выявляются оценки, мнения, установки, стереотипы восприятия.

Опрос позволяет в короткий срок получить информацию о реальной деятельности, поступках опрашиваемого, а также о его субъективных мнениях, настроениях, намерениях, взглядах, интересах, склонностях и вкусах.

Опрос, проводимый в рамках психолого-педагогического исследования, используется не только для выявления причин того или иного явления, но и для построения прогноза протекания процесса и для выработки рекомендаций об оптимальном характере педагогической помощи обучаемому (воспитаннику) в его саморазвитии.

При составлении вопросов исследователь должен избегать *типичных ошибок*, которые значительно снижают ценность полученных данных. К ним относятся:

- 1) неясность цели опроса, предполагаемого результата и его практической применимости;
- 2) скрытые подсказки желаемого ответа;
- 3) двойственность смысла вопросов (когда они могут толковаться по-разному в зависимости от культурного контекста);
- 4) излишняя детализированность вопроса;
- 5) двусмысленность вопросов;
- 6) преобладание закрытых вопросов (которые в анкетах снижают возможность качественного анализа ответов);
- 7) отсутствие логической связи вопросов друг с другом и (или) с темой опроса, их последовательности и вза-

имозаменяемости (что часто делает полученные результаты с научной точки зрения бессмысленными);

8) начало опроса с анкетных данных (имени, возраста, места жительства и т.д.) – их нужно оставить на заключительную часть опроса.

В опросах следует избегать того, о чем человеку вспоминать неприятно. Важно создать атмосферу доверия и соблюдать педагогический такт: человек должен быть уверен, что его откровенность не станет для него источником неприятностей.

В зависимости от особенностей применяемой процедуры различают следующие *виды опросов*:

– групповой (исследователь обращается ко всем или нескольким интересующим его лицам) или индивидуальный (одновременно работает лишь с одним из опрашиваемых);

– очный (исследователь лично контактирует с опрашиваемым) или заочный (такой контакт отсутствует);

– устный (информация фиксируется исследователем) или письменный (отвечающий сам заполняет анкету или опросник);

– целенаправленный (имеющий программу, план, опросник) или свободный (беспрограммные, которые проводятся в начале исследования для уточнения проблемы, цели, задачи и гипотезы);

– специализированный (опрашиваются эксперт, влиятельные лица) или массовый (представители различных категорий);

- стандартизованный (формальный, массовый), нестандартный (творческий, свободный) или глубокий (психоаналитический, клинический);

- явный (ответы не записываются в присутствии опрашиваемого) и скрытый (с виду свободный разговор людей, из которых один говорит, а второй терпеливо слушает; при этом возможно протоколирование вторым диагностом или запись на диктофон);

- сплошной (опрашиваются все обучаемые, воспитанники и др.) или выборочный (специальная выборка опрашиваемых).

По предполагаемым ответам вопросы обычно бывают трех типов:

- открытые (предполагают свободную форму ответов, которые подвергаются качественному, а не количественному, анализу, или же до обработки такие ответы требуют предварительной оценки исследователем, перевода в заранее разработанную шкалу);

- закрытые (альтернативные, предполагающие выбор одного ответа из перечня возможных; вопросы-меню, позволяющие респонденту выбрать одновременно несколько вариантов ответов);

- полузакрытые (предоставляют возможность наряду с выбором готового ответа дать свой вариант).

По открытости вопросы могут быть прямыми – отвечая, испытуемый сам характеризует и непосредственно оценивает присутствие, отсутствие или степень выраженности у себя того или иного качества или косвенными – в ответах нет прямых оценок, но по ним можно судить о наличии или отсутствии исследуемого свойства.

Примеры.

1. Открытый вопрос на тревожность: «Расскажите что-либо о ситуациях, в которых вы испытываете повышенное состояние тревоги».

2. Закрытый вопрос на тревожность: «Часто ли вы испытываете состояние тревоги? Выберите и отметьте один из предлагаемых ответов: "да", "нет", "иногда", "не знаю"».

3. Прямой вопрос на тревожность: «Есть ли у вас такое качество личности, как тревожность?»

4. Косвенный вопрос на тревожность: «Возникает ли у вас состояние беспокойства во время экзаменов?»

По цели различают вопросы *содержательные*, направленные на сбор информации о содержании исследуемого явления, или *функциональные*, способствующие оптимизации, упорядочению опроса; *вопросы-фильтры*, чтобы отсеять некомпетентных в предмете опроса респондентов; *контрольные*, используемые для проверки искренности ответов (так называемая «шкала правдивости»); *буферные* – для имитации непринужденной и логичной беседы с опрашиваемым.

Правила очередности вопросов:

1) вопросы должны вызывать интерес респондентов, стимулировать их желание отвечать, поэтому не следует задавать вначале слишком сложные для понимания вопросы, они должны следовать за простыми;

2) правило «воронки»: более простые и интересные вопросы как бы затягивают опрашиваемого в воронку вопросов-ответов, и выйти из нее по мере углубления становится все сложнее – тем самым уменьшается процент отказов;

3) нецелесообразно вначале задавать вопросы, затрагивающие интимные темы, лучше приберечь их к концу опроса, когда между исследователем и респондентом завяжется более доверительная беседа, будет установлен необходимый контакт.

В опросе выделяются следующие *этапы*.

1. *Адаптация*, в процессе которой решаются две важные задачи – создание у респондента позитивной мотивации для ответов на вопросы и настройка его на участие в диагностике. Этот этап складывается из обращения и нескольких вопросов.

2. *Достижение поставленной цели*. На этом этапе происходит сбор информации, задаются основные вопросы.

3. *Снятие психологического напряжения*, которое может накапливаться в процессе опроса. На этом этапе рекомендуется задавать функционально-психологические вопросы, не направленные на сбор важной информации.

К опросным методам относятся беседа, интервьюирование и анкетирование, каждый из которых имеет свои особенности в проведении.

Беседа. Этот метод основан на прямом и относительно свободном общении с испытуемым. Беседа проводится с целью получения материала, характеризующего индивидуально-личностные особенности опрашиваемого. В беседе можно проверить данные, полученные методом наблюдения.

При разработке стратегии и тактики беседы личность респондента должна находиться в центре внимания ведущего, так как первый из них подвергается в ходе беседы воздействию четырех факторов: авторитета ве-

дущего как инициатора беседы; содержания беседы; имеющейся у ведущего информации по теме беседы; силы личностного влияния, исходящей от ведущего как партнера по взаимодействию и общению. Эти факторы позволяют собеседникам реализовать собственные возможности в решении личностных, межличностных и профессиональных проблем.

Подготовка ведущего к беседе включает в себя следующие виды деятельности:

1. *Формулирование идеи проведения и составление плана беседы.* Важно определить стоящие перед инициатором беседы цели и разработать стратегию и тактику ведения беседы.

2. *Оперативная подготовка беседы.* Она предполагает сбор необходимого материала, поиск возможных источников информации и определение предварительных критериев отбора данных. Из собранного материала нужно отобрать только то, что имеет значение для подготовки и проведения беседы.

3. *Редактирование подготовленных к беседе материалов.* Анализ собранного материала позволяет определить взаимосвязи явлений, создать определенную систему, сделать выводы, подобрать аргументацию и свести все в единое целое.

4. *Отработка хода беседы.* Написание рабочего плана беседы.

Планирование хода беседы включает в себя следующие действия: 1) составление и проверку прогноза беседы; 2) формулировку основных задач; 3) определение стратегии их решения; 4) проведение анализа внешних и внут-

ренных ресурсов по реализации плана беседы; 5) выделение временных характеристик, их взаимосвязи и очередности по реализации поставленных задач; 6) разработка мероприятий для реализации задач: целостной программы работы, планов по отдельным элементам беседы и др.; 7) разбивка общего плана беседы на составляющие.

Фазы беседы:

1. *Начало беседы.* Построение между собеседниками доверительных отношений, которые, развиваясь, усиливают взаимовлияние и взаимопонимание партнеров. Задачи первой фазы: установление контакта с респондентом; создание благоприятной атмосферы; привлечение внимания респондента; пробуждение его интереса к содержанию беседы; направление внимания респондента в русло обсуждаемой проблемы.

В начале беседы необходимо задавать вопросы исключительно позитивной направленности. Чтобы не разрушить доверительность, ведущему не следует в начале беседы задавать вопросы «почему», «зачем», «отчего», так как они ориентируют респондента на причинно-следственную связь, а следовательно, на уровне поведения активизируют потребность поиска виновного. Необходима ориентация на вопросы «как», «какие», «каким образом», так как эти вопросы стимулируют осознание участниками беседы собственных внутренних и внешних ресурсов в разрешении конкретной проблемной ситуации.

2. *Передача информации.* Логическое продолжение беседы и одновременно подготовка перехода к следующей фазе. Задачи данной части беседы: сбор информации по

проблеме, запросу и пожеланиям респондента; выявление его мотивов и целей желаемого поведения; передача информации от ведущего; формирование основ для последующей аргументации; анализ позиции респондента; определение направлений развития беседы.

3. *Аргументация.* Формируется предварительное мнение, создается определенная позиция по обсуждаемой проблеме как со стороны ведущего, так и со стороны респондента. Здесь возможны корректировка уже сформировавшегося мнения (позиции), его закрепление или полное изменение.

4. *Опровержение доводов респондента,* или фаза нейтрализации его замечаний и возражений. Основные цели – усиление, закрепление достигнутых результатов беседы, устранение сомнений и противоречий. Наиболее важными задачами в этой фазе беседы являются: разграничение отдельных возражений по субъектам, объектам, месту, времени и последствиям; приемлемое объяснение высказанных или невысказанных возражений, замечаний, сомнений; нейтрализация замечаний индивида или, если для этого есть возможности, опровержение его возражений.

5. *Успешное завершение беседы,* предполагающее получение намеченных и запланированных результатов диагностического взаимодействия. При этом решаются следующие задачи: достижение основной или альтернативной цели; обеспечение благоприятной атмосферы в конце беседы; стимулирование респондента к выполнению намеченных действий; поддержание в случае необходимости контактов с респондентом; составле-

ние всеобъемлющего резюме беседы, четкая формулировка вывода.

Респондент в ходе беседы должен видеть в исследователе человека, который стремится его понять, а не критикует и не осуждает его высказываний, не навязывает своих мнений. Это обстоятельство особенно важно учитывать при работе с детьми, для которых взрослый – заведомо значимое лицо. Например, для детей младшего школьного возраста значимость взрослого часто выражается в стремлении давать ответы, которые, по их мнению, взрослый хочет от них услышать, они соглашаются с «предполагаемым» мнением взрослого по любому вопросу. Поэтому, проводя беседу или интервью со школьниками, надо всегда помнить об особенностях возраста опрашиваемых.

Беседа сопровождается наблюдением эмоциональных состояний респондента и их внешних проявлений (жестов, мимики, позы).

В процессе фиксирования ответов нельзя пересказывать их своими словами, делать обобщения или «улучшать» речевой стиль респондента. Использование аудио- или видеозаписи в ходе беседы нежелательно, так как она в большей степени, чем традиционная запись, стесняет и сковывает школьника, что отражается на искренности его ответов.

Интервью. Интервью – разновидность беседы, в ходе которой исследователь строго придерживается заранее подготовленных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Ответы, полученные на такие вопросы, легче классифицировать, переводить в формализо-

ванный вид для математической и статистической обработки. Интервью экономично по времени, позволяет опросить большее, чем в беседе, количество людей, а результаты использовать для выявления тенденций, наблюдающихся в данной выборке. В то же время личное общение интервьюера с опрашиваемым позволяет уточнять вопросы и ответы, корректировать полученные данные с учетом параллельных наблюдений.

Главный отличительный *признак* интервью – строгая номенклатура и последовательность вопросов и их тестовый характер (наличие предположительных ответов).

Интервьюер направляет опрос в нужное русло только с помощью промежуточных вопросов. Вопросы задаются устно. В такой же форме даются ответы респондентов, они фиксируются интервьюером в вопроснике или на стандартизованном бланке с закодированными номерами вопросов и возможных ответов на них. Возможна запись ответов с помощью диктофона или видеокамеры с целью последующего изучения не только вербальной, но и невербальной реакции опрашиваемого на задаваемые вопросы.

Неформализованное групповое интервью, сфокусированное на выяснение мнений, суждений членов группы по какой-либо узкой проблеме, называют *методом фокус-групп*. Фактически фокус-группа представляет собой синтетический метод, в котором сочетается групповое неформализованное интервью с элементами экспериментальных методик, тестовых испытаний, групповой дискуссии, наблюдения. Весь ход дискуссии фиксирует-

ся видеочамерой для последующего более углубленного анализа.

К *позитивным* сторонам данного метода следует отнести его дешевизну и оперативность получения информации, важной для прикладных исследований. Кроме того, когда взаимодействие интервьюера с респондентом дополняется взаимодействием респондентов между собой, обнаруживается информация, которая не может быть получена в индивидуальном интервью: высказывания одних респондентов по обсуждаемой проблеме могут стать побуждающим фактором для высказываний других; в групповых дискуссиях рождаются суждения, идеи, которые вряд ли могли появиться в индивидуальных интервью; в таких групповых дискуссиях удается добиться высокой степени раскрепощенности участников и спонтанности в их ответах.

При проведении самого обсуждения ведущий должен соблюдать следующие *требования*: постоянно активизировать высказывание мнений, оценок, суждений всеми участниками группы без исключения, стимулируя робких и приглашая наиболее активных; гасить возникающие конфликты; постоянно следить за основной темой и сценарием групповой дискуссии, возвращая группу в русло обсуждаемой проблемы в случае отклонения от нее. Чтобы дискуссия не затухала, ведущий использует разнообразные приемы: помимо классического обмена мнениями по кругу, можно применить групповые формы – просмотр видеоматериалов, изготовление микрогруппами каких-либо аппликаций по теме беседы и т. п. Максимальная длительность работы группы без пере-

рыва – 2 ч. Если сценарий и задачи требуют большего времени, необходимо сделать перерыв.

Анкетирование. Анкетирование – форма опроса обследуемого контингента лиц по предварительно составленному списку вопросов. Ответы на вопросы анкеты служат исходным эмпирическим материалом для обобщений. Общение диагностируемого с исследователем носит опосредованный (через анкету) характер. Материалы анкет пригодны для количественного анализа, удобны в обработке. Анкетирование применяется для массового сбора информации.

Анкеты могут быть открытыми, когда вопросы предполагают свободные ответы по усмотрению респондента, и закрытыми, когда респондент должен выбрать один из готовых ответов («да», «нет», «не знаю», «иногда» и др.) или оценить в баллах правильность (по его усмотрению) каждого из них.

Анкета может (и должна) содержать *вопросы разного типа*: основные; вопросы-фильтры с отсеивающей функцией (например, на отдельные вопросы просят ответить только учителей, которые собираются в ближайшее время повышать свою квалификацию); проверочные или контрольные с целью уточнения достоверности информации.

Анкетирование *проводится очно* или *заочно*. В первом случае респонденты заполняют анкету в присутствии исследователя или заменяющего его лица, во втором – анкеты рассылаются по почте. В психолого-педагогических исследованиях чаще применяется первый способ; заоч-

ное анкетирование чаще используется в социологических опросах.

Основные требования к анкете:

1) во вступлении необходимо сформировать у респондента чувство удовлетворения от того, что выбор пал на него;

2) вопросы должны по возможности точно и емко характеризовать изучаемое явление и задаваться в логичной последовательности;

3) необходимо сочетать прямые вопросы с косвенными (например: «Нравится ли профессия учителя?» и «Согласны ли Вы, что профессия учителя самая лучшая?»);

4) сначала задаются вопросы на определение компетентности респондента в теме опроса;

5) вопросы располагаются по принципу «подготовка – сложные вопросы – классификация»; при группировке вопросов можно взять за основу и другую структуру: сначала – легкие вопросы (касающиеся конкретных действий, событий, фактов), затем – трудные (выявляющие суждения, оценки), далее – самые сложные (требующие принятия решения, выбора ответа), в заключение – снова простые вопросы;

6) вопросы реквизитной части анкеты, позволяющие идентифицировать респондентов по группам (по возрасту, полу, уровню квалификации и т.п.), располагаются в самом конце анкеты;

7) на заполнение анкеты должно уходить небольшое количество времени (от 4–5 до 15–20 мин в зависимости от возраста опрашиваемых);

8) композиция анкеты проверяется по следующим критериям: соблюдается ли принцип расположения вопросов от наиболее простых («контактных») в начале анкеты к более сложным в середине и простым («разгрузочным») в конце; нет ли скрытого влияния предшествующих вопросов на последующие; отделены ли смысловые блоки вопросов «переключателями внимания», обращением к респонденту, информирующими о начале следующего блока; нет ли скоплений однотипных вопросов, вызывающих ощущение монотонности и утомления у респондента.

Грамотно составленные анкеты должны удовлетворять обычным критериям надежности и валидности, но, помимо этого, каждый вопрос анкеты проверяется по следующим критериям:

1. Предусмотрены ли такие варианты ответов, как «не знаю», «затрудняюсь ответить»? Они позволяют респонденту уклониться от ответа, когда он сочтет это нужным.

2. Не следует ли добавить к некоторым закрытым вопросам позицию «другие ответы» со свободными строчками? Тем самым, закрытый вопрос превращается в полужакрытый.

3. Достаточно ли ясно объяснена респонденту техника заполнения анкеты?

4. Нет ли логического несоответствия между смыслом формулировки вопроса и шкалой измерения? Есть ли необходимость заменить непонятные слова или термины?

5. Не превышает ли вопрос компетентности опрашиваемого? Если такое возможно, то необходимо предусмотреть вопрос-фильтр на проверку компетентности.

6. Не слишком ли многочисленны варианты ответов на вопрос? При необходимости следует один вопрос раздробить на блок вопросов.

7. Не задевает ли вопрос самолюбия респондента, его достоинства, престижных представлений?

Достоинствами анкетирования являются: массовость обследования; большая скорость сбора информации; легкость обработки результатов; возможность широкого применения математических методов анализа данных; возможность получения ответов на такие вопросы, на которые респондент по каким-либо причинам не желает отвечать в устной форме; возможность сравнения результатов нескольких обследований; удобные способы фиксации результатов (в анкетах закрытого типа).

При обработке и анализе ответов применяется такой прием, как группировка вопросов (педагог должен ориентироваться на этот прием еще при подготовке анкеты, чтобы вопросы были связаны друг с другом, помогали установить причинно-следственные связи в изучаемом явлении) и их сортировка (например, по возрастам респондентов, по уровню их образованности и т.д.).

Тесты. Тест – это кратковременное измерение или испытание, проводимое для определения способностей или состояния человека. В отличие от оценки *измерение* представляет собой процедуру сопоставления изучаемого свойства с неким эталоном, принимаемым за единицу измерения. Цель измерения – получить численные эквиваленты того или иного свойства или качества. За единицу измерения принимаются специально подобранные или составленные контрольные задания.

В педагогической практике тесты и контрольные задания, используемые для оценки уровня овладения учебным материалом, называют *тестами достижений*. Одно из важнейших назначений теста состоит в том, чтобы опросить всех обучаемых по всем вопросам учебного материала в одинаковых условиях, применяя при этом ко всем одну и ту же заранее разработанную шкалу оценок.

Содержание теста определяется структурой знания, которым должен обладать учащийся. Задания формулируются кратко и недвусмысленно. Все ответы в случае необходимости их выбора должны быть правдоподобными.

Классификации тестов имеют следующие основания:

- форма заданий – тесты устные и письменные, аппаратные и бланковые, предметные, компьютерные;
- содержание (предмет) диагностирования – тесты, изучающие свойства интеллекта, способности, отдельные характеристики личности и т.д.;
- цель тестирования – тесты, предназначенные для самопознания, диагностирования специалистом или профессионального отбора;
- задачи – тесты вербальные и практические;
- формы процедуры обследования – тесты индивидуальные и групповые;
- направленность – тесты, диагностирующие различные стороны, качества, свойства личности или группы;
- наличие или отсутствие временных ограничений на выполнение тестовых заданий – тесты, учитывающие скорость выполнения заданий, и тесты результативности;

- уровень стандартизации – тесты высоко стандартизированные и слабо стандартизированные.

Работа над составлением тестов начинается со структурирования учебного курса, выделения в нем таких содержательных блоков, которые более или менее подходят для проверки знаний. Затем разрабатываются вопросы по каждой структурной единице и на этой основе составляется план теста.

В психолого-педагогическом исследовании используются четыре основных *вида тестовых вопросов*:

1. *Закрытые вопросы*: испытуемому предлагают выбрать ответ из нескольких вариантов. Один из них – полный и правильный, другие – либо неполные, либо представляют типичные ошибки.

Например, на вопрос «Что называют медианой?» могут быть даны следующие варианты ответов: 1) это прямая, которая делит угол пополам; 2) это отрезок, который соединяет вершину треугольника с серединой противоположной стороны; 3) это луч, исходящий из вершины треугольника и делящий пополам его противоположную сторону. (Правильный ответ – 2.)

2. *Открытые вопросы*: в предложенном утверждении имеется пропуск для заполнения его испытуемым.

Например: «Биссектриса – это луч, делящий (1) _____ пополам; медиана – это отрезок прямой, соединяющий вершину угла с серединой противоположной (2) _____ треугольника; высота – это кратчайшее расстояние между вершиной и (3) _____ треугольника». (Ответы: 1) угол; 2) стороны; 3) стороной.)

3. *Вопросы на соответствие:* начало и окончание фраз располагаются в двух столбцах (например, слева помещаются понятия, справа – их определения). Как правило, вариантов справа дается больше, чем слева, поскольку среди вариантов есть верные и ошибочные.

Например:

Название	Определение
1. Биссектриса – это...	А – отрезок перпендикуляра, опущенного из вершины геометрической фигуры на ее основание (или продолжение основания), а также длина этого отрезка
2. Высота – это...	Б – прямая, которая соединяет угол треугольника с противоположной стороной
3. Медиана – это...	В – полупрямая (луч), исходящая из вершины угла и делящая его пополам
	Г – отрезок, соединяющий вершину треугольника с серединой противоположной стороны
	(Ответы: 1 – В, 2 – А, 3 – Г.)

4. *Вопросы на установление правильной последовательности:* предполагают восстановление хронологической последовательности событий, алгоритмической последовательности действий и т. п.

Например, испытуемому предлагают установить последовательность событий Северной войны. В пустых клетках он должен расставить цифры, указывающие на хронологию названных событий.

	Битва при Гангуте
	Полтавская битва
	Сражение при Нарве

Итогом тестирования группы учащихся является матрица результатов. За каждое правильно выполненное задание ставится единица, а за невыполненное – ноль. Таким образом, уровень знаний учащегося выражается в определенной сумме баллов. Если расставить учащихся в порядке убывания количества полученных баллов, получится ранжирование их по уровню знаний. Регулярное ранжирование учащихся дает педагогу представление о динамике результатов своей деятельности, о результативности тех или иных методов обучения.

Типы тестов в психолого-педагогической диагностике:

1. *Личностные тесты* – это методы психодиагностики, с помощью которых измеряют различные стороны личности индивида: установки, ценности, отношения, эмоциональные, мотивационные и межличностные свойства, типичные формы поведения. Обычно личностные тесты применяются в одной из следующих форм: 1) шкалы и опросники; 2) ситуационные тесты или тесты действия с перцептивными, когнитивными или оценочными задачами (определяется усвоение знаний), оценкой себя, своих личностных конструкторов и пр.

2. *Проективные тесты* – это совокупность методик целостного изучения личности, которое основано на психологической интерпретации результатов проекции. Составители проективных тестов полагают, что человек всегда преобразует ситуацию, в которой он оказался, «насыщает» ее собственными проблемами, «проецирует» на нее содержание своей личности, так как процесс восприятия обуславливается следами прошлых впечатлений. К проективным тестам можно отнести, например,

тест чернильных пятен Роршаха, тест по объяснению сюжета на картинках и др.

3. *Тесты интеллекта* – методики психодиагностики, ориентированные на выявление умственного потенциала индивида. Обычно в интеллектуальных тестах испытуемому предлагается установить логические отношения классификации, аналогии, обобщения между терминами и понятиями, из которых составлены задачи теста.

4. *Тесты креативности* – это методики для изучения и оценки творческих способностей личности. Диагностика творческих способностей ведется в двух направлениях: анализ жизненного опыта и индивидуальных особенностей творческой личности; анализ творческого мышления и его продуктов. Тесты креативности не считаются надежными. С их помощью можно измерить такие качества, как беглость, гибкость мышления, оригинальность, чувствительность к проблемам и некоторые другие, но творческие достижения требуют более сложного сочетания способностей и свойств личности.

5. *Критериально-ориентированные тесты* направлены на выявление уровня владения знаниями и навыками умственных действий, которые необходимы и достаточны для выполнения определенных классов учебных или профессиональных заданий. Критерием служит наличие или отсутствие этих знаний. Это инструмент обратной связи в организации процессов обучения. Результаты тестирования оцениваются не по порядковому месту испытуемого в выборке и не по отношению этих результатов к статистической норме, а по отношению ко всей сумме тестовых задач.

2.2 Интерпретация, апробация и представление результатов исследования

2.2.1 Интерпретация и апробация результатов исследования

Заключительный этап исследования связан с систематизацией результатов, их интерпретацией и изложением.

Систематизация результатов заключается в их представлении в виде упорядоченной взаимосвязанной структуры, элементы которой могут соответствовать поставленным в исследовании задачам или представлениям о логичной структуре, отраженной в логической схеме, объекте исследования или его так называемой понятийной матрице (перечень и соподчиненность понятий, раскрывающих тему). Систематически представленные результаты должны быть корректно интерпретированы.

Интерпретация (от лат. *interpretatio*) в науке – толкование, раскрытие смысла, разъяснение. По существу, интерпретация должна служить приближению к истине, т.е. к раскрытию сущности исследуемого процесса или объекта.

По мнению В.И. Загвязинского²¹, в основе интерпретации лежит процедура объяснения полученных резуль-

²¹Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Изд. 7-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012.– 206 с. – ISBN 978-5-7695-8735-1. – Текст : непосредственный.

татов на основе принятой в исследовании концепции, причем объяснения в чем-то нового, не тривиального. Например, факт резкого снижения учебной успеваемости учащихся при переходе из начальной школы в основную традиционно объясняется изменением системы отношений, снятием опеки педагога, трудностями привлечения к предметному обучению. Процедура интерпретации, однако, требует сверки принятого концептуального толкования с иными, альтернативными толкованиями, с проверкой разных версий истолкования результатов. В случае с выпускниками начальной школы требует проверки версия о влиянии возрастных психофизиологических изменений на работоспособность учащихся, версия об их недостаточной подготовке к систематическому овладению более сложным и значительным по объему материалом вследствие несформированности основных познавательных умений.

Первоначальная интерпретация связана с объяснением результатов на основе рабочей гипотезы, однако последующее выведение следствий, мысленное проигрывание ситуаций зависит от изменения влияющих факторов и модернизации, а иногда и изменения гипотезы, уточнения концептуальных установок.

В задачи интерпретации входит выявление объективного значения полученных результатов для теории и практики обучения и воспитания, степени их новизны и предполагаемой эффективности в использовании, а также выявление смысла, т.е. значения для самого исследователя или заинтересованного в результатах исследования круга лиц.

Особую трудность представляет интерпретация результатов парадоксальных, не соответствующих ожиданиям, принятой концепции. Возникает необходимость их перепроверки или пересмотра концептуальных оснований. Несет в себе опасность и полное совпадение полученных результатов с ожидаемыми, ибо это не стимулирует дальнейшие поиски, вызывает соблазны поддаться «вектору» инерции, пойти по привычному пути.

Необходимый этап созревания работы – ее *апробация*. Надежная апробация исследования – одно из условий его корректности, состоятельности, истинности результатов, один из самых реальных способов избежать серьезных ошибок, перекосов, преодолеть личные пристрастия исследователей, вовремя скорректировать и исправить допущенные промахи и недочеты.

Слово «апробация» латинского происхождения и дословно означает «одобрение, утверждение, установление качеств» (не путать с опробованием, т.е. проверкой на практике). В современном понимании это установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методики и результатов работы. В роли ценителей, судей, критиков, оппонентов выступают отдельные компетентные в области исследования ученые и практики, а также научные и педагогические коллективы и аудитории.

Апробация может проходить в форме публичных докладов, обсуждений, дискуссий, а также в форме рецензирования (устного или письменного) представленных работ. Официальная апробация выполненных работ ча-

сто связана с их публичной защитой (защита проекта, отчета, курсовой или выпускной работы, диссертации).

Существует и играет немаловажную роль и неофициальная апробация: беседы, споры со специалистами и коллегами.

Апробация включает осмысление и учет возникающих вопросов, позитивных и негативных оценок, возражений и советов. Она стимулирует доработку, более глубокое и аргументированное обоснование или пересмотр ряда положений исследования и способов доказательства, помогает либо утвердиться в признании истинности защищаемых положений, либо скорректировать или пересмотреть их. Кроме итоговой апробации необходима поэтапная апробация исходных положений, гипотез, методики исследования, его промежуточных результатов.

Положительные отзывы приносят удовлетворение, придают уверенность, помогают раскрыть перспективы дальнейших поисков. Менее приятны, но не менее полезны критические замечания, советы и предложения. Очень полезен глубокий анализ возникших вопросов.

2.2.2 Представление результатов исследования

Результаты психолого-педагогических исследований могут быть изложены и представлены в разного рода публикациях: тезисах, статьях, докладах и пр. Ко всем научным публикациям предъявляются четкие требования, учитывающие наличие следующих характеристик:

- научный стиль изложения;

- соответствие жанровым особенностям;
- объективность;
- адекватное описание объекта и предмета исследования;
- соответствие излагаемых выводов результатам, полученным в процессе эмпирического исследования;
- обязательное наличие выводов, не противоречащих экспериментальным данным;
- четко выраженная концептуальная принадлежность (из публикации должно быть понятно, на каких позициях стоит автор, например, он руководствуется положениями аксиологического или деятельностного подхода);
- грамотное оформление основного текста и иллюстративных материалов.

В качестве основных жанрообразующих факторов выделяются: предмет отображения, целевая установка публикации и метод отображения.

Предметом отображения в научно-педагогической публикации может стать практически любой педагогический объект, заинтересовавший исследователя. Предметами отображения в научно-педагогической публикации могут быть²²:

²²**Борытко, Н. М.** Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – Изд. 2-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-6494-9. – Текст: непосредственный. – С. 274–275.

- *педагогические феномены*, рассматриваемые в «статичном» виде (не в процессе их движения и изменения). Если педагогический феномен рассматривается с позиций системного подхода, то автор публикации обязательно характеризует его структуру и функции. Структура и функции, а также отдельные характеристики феномена, в свою очередь, могут стать предметами отдельных публикаций;

- *педагогические явления* (например, неуспеваемость школьников). Содержание и структура текста в этом случае определяются ответами на вопросы: «Что?» (описание явления), «Почему?» (причины явления), «Каковы последствия?»;

- *педагогические ситуации*, их классификации и отдельные виды. Здесь содержание и структура текста определяются ответами на вопросы: «Что, где, когда, как и почему произошло, кто основные участники?», «Почему возникла эта ситуация?», «Каковы характерные признаки ситуации?», «Каково ее место в педагогическом процессе?», «Каково ее влияние на участников?»;

- *педагогические процессы*. В научно-педагогической публикации может быть описан (охарактеризован, проанализирован) как процесс в целом с его стадиями, характеристиками, закономерностями, так и отдельные стадии этого процесса;

- *педагогическая деятельность*. Логика содержания публикации при этом определяется структурой самой педагогической деятельности, которая, как известно, отражается в цепочке «цель – средства (условия) – процесс – результат». Каждый из перечисленных компонентов мо-

жет стать предметом отображения в самостоятельной публикации. Педагогическая деятельность является предметом отображения как в теоретических, так и в методических публикациях. Поэтому урок (систему уроков), воспитательное мероприятие (систему мероприятий), дидактическую или воспитательную технологию или их фрагменты также можно рассматривать в качестве предмета отображения научно-педагогических публикаций;

- *педагогическая концепция, теория, парадигма* (или их система). В публикации может быть либо изложена авторская концепция, либо проанализированы «чужие» педагогические теории и концепции, как существующие в настоящее время, так и существовавшие ранее;

- *педагогические термины* (например, понятие «содержание воспитания») или их система, иерархия (например, терминологический аппарат православной педагогики). Один из возможных вариантов логики раскрытия содержания таков: происхождение термина – изменение его значения на разных этапах, в разных образовательных парадигмах – современное понимание и применение;

- *качества воспитанника* как предмет формирования (воспитания, развития). В таких публикациях необходимо представить авторское понимание качества (дать его определение или описание), охарактеризовать его функции в становлении человека, его структуру, возможно – этапы становления, способы, средства, условия формирования;

- *другие публикации*. Такой предмет определяется в рецензии.

Важным жанрообразующим фактором выступает *целевая установка публикации*. Действие этого фактора проявляется прежде всего в том или ином уровне детализации, глубины постижения связей психолого-педагогического феномена, приводящих к созданию своеобразных текстов, составляющих определенный жанр.

В качестве целей научной публикации можно выделить следующие:

- по возможности более точно и полно объяснить факты педагогической действительности;
- показать причинно-следственные связи между явлениями;
- выявить закономерности исторического развития каких-либо явлений или процессов;
- сообщить научную информацию и т.д.

Приступая к изложению результатов исследования в той или иной публикации, необходимо четко представлять, какой аудитории адресована данная публикация – определенному научному сообществу, широкой научной общественности, практическим работникам. От этого зависят метод отображения, форма репрезентации материала и стиль его изложения.

Метод отображения в научно-педагогических публикациях связан с теми методами исследования, которые применялись для получения излагаемых результатов, и зависит от уровня исследования. Результаты эмпирического исследования излагаются, как правило, в информационных публикациях. Выполнение исследования на теоретическом уровне приводит к созданию аналитических публикаций. Такие публикации отличаются прежде

всего глубокой, детальной проработкой причинно-следственных связей, наличием оценочных суждений, основательностью аргументации.

В качестве форм репрезентации материала обычно выделяют сообщение, повествование и изложение. *Сообщение* характерно для кратких жанров (тезисы) и предполагает простое перечисление фактов. *Повествование* предполагает более подробное освещение хода и результатов исследования, например, логическое обоснование теоретических выводов. *Изложение* – наиболее развернутая форма, включающая помимо тезисов и аргументов еще и иллюстрации либо подробное освещение хода исследования, рассуждение, объяснение фактов, раскрытие закономерностей.

Отнесение публикации к тому или иному жанру во многом зависит от стиля, который использует автор при написании текста. По этому признаку выделяются, например, научные и научно-популярные статьи.

Научный стиль используется в научных статьях, докладах, диссертациях, монографиях, учебниках и т.д., он определяется содержанием и целями публикации, а также используется для передачи и хранения научной информации как в письменной, так и в устной форме.

Научный стиль изложения результатов исследования предполагает:

- логическую последовательность изложения;
- однозначность, точность терминологии;
- краткость при информативной насыщенности содержания;

- конкретность, бесстрастность, объективность высказывания.

К характерным особенностям научного стиля относятся:

- насыщенность терминами (15–20 % всей лексики);
- употребление формы единственного числа имени существительного в значении множественного числа («воспитанник» вместо «воспитанники»);
- преобладание имен существительных над прилагательными и глаголами.

Сложилось общепринятое *деление научно-педагогических публикаций* на следующие *виды* с учетом их жанра и стиля изложения: тезисы; статья (информационная, аналитическая, полемическая, методическая); доклад (концептуальный, о результатах исследования, о ходе эксперимента, внедренческий); методические рекомендации; методическая разработка; учебник; учебное пособие; учебно-методическое пособие; хрестоматия; монография. К научно-педагогическим публикациям относят также диссертацию и автореферат²³.

Тезисы. Тезисы научных докладов и сообщений представляют собой конспективное изложение материалов устного выступления (доклада) участника научной конференции. При заочном участии в научном меро-

²³**Борытко, Н. М.** Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – Изд. 2-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-6494-9. – Текст : непосредственный. – С. 278–287.

приятти (научной или научно-практической конференции, совещании, симпозиуме, школе-семинаре и т.п.) тезисы, включенные в сборник материалов, становятся публикацией.

Объем тезисов, как правило, не превышает 1–3 страницы текста. Специфика тезисов состоит в способе (особенностях) презентации материала.

Основной принцип при работе над тезисами – экономичность. Предложенные в тезисах положения подробно не раскрываются и не комментируются. Если полная схема изложения материала представляет собой цепочку «тезис – аргумент – иллюстрация», то при работе над тезисами последние два звена цепочки исключаются. Тезисы не предполагают ни наличия системы доказательств (теоретической аргументации либо описания эксперимента), ни иллюстративного материала (примеров, монографических характеристик, описания педагогических ситуаций, предположений «от противного» и т.п.). В них приводятся лишь конечные выводы, полученные в результате исследования. Таким образом, при работе над тезисами акцент делается на результат.

В тексте должны присутствовать следующие основные смысловые блоки:

1. *Актуализация.* В первом абзаце обычно формулируются проблема, обоснование актуальности ее исследования. При этом следует добиваться максимальной конкретики, лучше приводить факты, обращая особое внимание на их принадлежность к психолого-педагогической, а не к какой-либо иной (политической, экономической и пр.) реальности. При этом нужно сле-

дить за тем, чтобы обосновывалась актуальность той проблемы, которая рассматривается в данных тезисах, а не общая проблематика научного исследования автора.

2. *Характеристика основных концептуальных положений.* Если методологические и теоретические положения, на которые опирается автор, широко известны и он не вносит в их понимание никакой специфики, они могут быть просто перечислены. Во всех других случаях необходимо дать краткую расшифровку концептуальных положений исследования. В тезисах приводятся лишь те положения, которые необходимы для понимания содержания именно этих тезисов, а не исследовательской работы автора вообще. В то же время они должны характеризовать отношение автора тезисов к той или иной педагогической концепции, теории, парадигме.

3. *Описание объектов и методов исследования.* Объекты и методы могут быть просто названы (перечислены), если они традиционные. Однако в ряде случаев необходимо отразить их специфику, определяемую особенностями предмета исследования.

4. *Изложение основных результатов исследования.* Результаты исследования излагаются в сжатой форме, без развернутых комментариев, с минимальным количеством данных.

К преимуществам тезисов относятся следующие: в разных тезисах легко отразить большое количество аспектов исследуемой проблемы; они дисциплинируют научное мышление, заставляя формулировать мысли в краткой форме, дают возможность оперативно презентовать результаты исследования. Недостатки тезисов: в них невоз-

можно с достаточной полнотой представить проделанную исследователем работу; при их написании часто теряются логические связи между различными умозаключениями, что нарушает ход рассуждений автора; они не годятся для презентации крупных блоков исследования.

Статья. Научная статья представляет собой результат теоретического и (или) экспериментального исследования и публикуется в научных журналах, тематических сборниках. Стандартный объем статьи – 1 печатный лист.

Статья имеет перед тезисами ряд преимуществ: объем статьи позволяет автору подробно и аргументированно изложить свою позицию, не только перечислить результаты исследования, но также описать способы их достижения. Научная статья психолого-педагогического содержания подчиняется общим требованиям к научной публикации. Как правило, статья раскрывает узкую проблему, ограниченное число вопросов, является частью более крупной исследовательской работы. В то же время она имеет завершенный характер: автор должен обозначить проблему, выдвинуть гипотезу, изложить систему доказательств и результатов исследования, сделать выводы.

Статья обязательно отражает позицию автора в том или ином вопросе, акцентирует внимание читателя на актуальных задачах и проблемах. Общими отличительными признаками статьи являются следующие: осмысление и анализ значительного явления или группы явлений, аргументированные обобщения и выводы, подтверждающие выдвинутую концепцию, идею.

Традиционно выделяют несколько типов статей.

Информационная статья пишется, как правило, на начальном этапе исследования (изложение результатов констатирующего эксперимента) либо на этапе внедрения (информирование об основных результатах исследования); выделяются два основных вида – эмпирическая и теоретическая статьи.

Эмпирическая статья пишется в том случае, если автор провел какое-либо исследование (констатирующий или формирующий эксперимент, анкетирование, тестирование и пр.), осуществил замеры, статистические подсчеты и счел возможным представить научной обществу результаты проделанной работы. Эмпирическая статья тоже содержит теоретическую часть (выводы, обобщения, рекомендации), но здесь она, как правило, сведена к минимуму. Эмпирическая статья включает в себя следующие элементы: вводная часть (изложение сущности проблемы, краткое обоснование ее актуальности, краткий обзор того, что уже достигнуто по решению этой проблемы); формулировка задачи исследования; формулировка гипотезы; изложение полученных в эмпирическом исследовании результатов; выводы.

Теоретическая статья пишется тогда, когда автору необходимо изложить концептуальные идеи своего исследования и обосновать их. В ней четко выделяются, как правило, три части: вводная, основная и заключительная (выводы).

– Вводная часть содержит обоснование актуальности проблемы, которая рассматривается в статье (не проблемы исследования в целом); она может содержать также краткий обзор или констатацию состояния исследован-

ности данной проблемы в педагогической науке. При необходимости вводятся специальные понятия и их аббревиатура, которая затем используется вместо этих понятий.

- Основная часть выстраивается в логике «тезис – аргумент – иллюстрация». В качестве иллюстраций могут использоваться примеры, монографические характеристики, описания педагогических ситуаций, таблицы, рисунки и пр.

- Заключительная часть представляет авторский взгляд на понимание проблемы и способы ее решения, здесь описываются прогнозируемые последствия внедрения результатов исследования в практику, могут кратко характеризоваться перспективы дальнейшего исследования проблемы. Заключение отличается от выводов более развернутым текстом. Выводы приводятся в составе заключения как отдельные тезисы.

Аналитические статьи служат для презентации результатов исследования педагогической реальности – как современной, так и за определенный период развития образования и педагогической мысли (в последнем случае применяется метод ретроспективного анализа). Предметом отображения в такой статье могут выступать педагогические теории, концепции, парадигмы, взгляды педагогов на ту или иную проблему. Аналитические статьи отличаются прежде всего глубокой детальной проработкой причинно-следственных связей, наличием оценок, основательностью аргументации. Специфика аналитических статей состоит в том, что удельный вес обзорной части в них довольно высок.

Методические статьи предназначены для внедрения результатов психолого-педагогического исследования в практику. В них описываются методы, формы, приемы, технологии обучения и воспитания. При этом автору следует либо ограничиться каким-то одним аспектом педагогической деятельности, например педагогической диагностикой, целеполаганием, системой педагогических средств, либо представить целостное описание педагогической технологии. Здесь уместно привести конкретные диагностические методики, пошаговое описание деятельности педагога и т.п. В методической статье предлагается материал, который педагоги-практики могут использовать непосредственно в деятельности, связанной с воспитанием и обучением. Методическая статья предполагает реализацию всех требований, предъявляемых к статье.

Доклад – это научное сообщение на научной конференции, симпозиуме о результатах исследования. В отличие от статьи в докладе большое место занимает освещение теоретического исследования или эксперимента, условий его проведения и полученных результатов. Таким образом, в докладе акцент делается на процессуальных характеристиках исследования. Поскольку доклад предполагает устное изложение материала, его структура и стиль изложения рассчитаны на прямой контакт с аудиторией. В зависимости от содержания доклад может быть концептуальным или внедренческим, знакомить с результатами исследования или ходом эксперимента.

Отчет о научно-исследовательской работе. Результаты планового исследования определенной научной те-

мы представляются в отчете о научно-исследовательской работе. Научный отчет является официальным документом. Он должен содержать полные сведения о выполненной работе или ее этапе. Общими требованиями к научному отчету являются четкость и логическая последовательность изложения, полнота информации, убедительность аргументации, краткость и ясность формулировок, конкретность изложения результатов работы, обоснованность рекомендаций и предложений.

Существуют обязательные требования к структуре и содержанию отчета. Отчет состоит из титульного листа, где указываются название темы, фамилия, имя и отчество исполнителя (в случае, когда исполнителей несколько, приводится список фамилий); затем следуют реферат, введение, основная часть, заключение, список литературы, приложения (если необходимо).

Реферат кратко отражает объем исследования, цель работы, методы исследования и исследовательский инструментарий, полученные результаты и степень их внедрения, область применения. Здесь же даются сведения об объеме работы, количестве иллюстраций, таблиц и перечень ключевых слов, характеризующих главное содержание отчета.

Во *введении* дается краткая характеристика состояния изучаемой проблемы, обосновываются необходимость исследования, его актуальность и практическая значимость.

В *основной части* отчета излагается характеристика исследования или его этапа (теоретический или эмпирический), обосновывается выбор направления исследова-

ния, приводятся методы решения поставленных задач, раскрываются общая логика исследования, этапы научно-исследовательской работы. Здесь же подробно характеризуются результаты исследования, отмечается соответствие полученных результатов поставленным задачам, обосновывается их достоверность и надежность.

В *заключении* формулируются краткие выводы по результатам работы, предложения по их использованию, внедрению, дается общая оценка их научной и практической (психолого-педагогической и социальной) ценности.

Приложения включают в себя таблицы, документы, иллюстративные материалы и пр., которые в тексте отчета лишь упоминаются, протоколы учебных и воспитательных занятий, акты о внедрении.

Монография – научное издание в виде книги, содержащее всестороннее теоретическое исследование одной проблемы, темы и принадлежащее одному или нескольким авторам, придерживающимся одной точки зрения; итог многолетних работ в той или иной области; специальное исследование, посвященное изучению узлового научного вопроса. Монография – основа больших обобщений, важных научных концепций.

От других форм представления результатов психолого-педагогического исследования монографию отличают наибольшая полнота и обстоятельность; целостность рассмотрения проблемы и ее изложения; фундаментальность как изучения, так и изложения результатов; обобщенность выводов; теоретическая направленность; широта источниковедческой базы. В монографии обосновывается важность исследуемой проблемы, рас-

крываются картина современного состояния научной разработанности темы, различные точки зрения на проблему и авторское понимание вопроса, анализируется имеющаяся по данному вопросу литература.

В монографии могут быть представлены результаты теоретико-методологического, теоретико-экспериментального и историко-педагогического исследования.

Учебное пособие – книга для учащихся или студентов, в которой систематически излагается материал в определенной области знаний на современном уровне достижений науки и культуры. Это один из основных видов учебной литературы. В отличие от учебника учебное пособие предназначено для расширения, углубления и лучшего усвоения знаний, изложенных в учебнике. Оно может включать в себя хрестоматийные тексты, справочные данные, краткий словарь с определениями встречающихся в пособии терминов, задачи и упражнения, методические рекомендации для самостоятельных практических занятий, рабочие тетради и т. п.

Среди требований, предъявляемых к учебному пособию, можно назвать следующие: содержание пособия должно раскрывать основы данной науки, нести в себе воспитательный потенциал, быть практико-ориентированным, доступным для обучающихся данной возрастной группы.

В учебном пособии знания подаются в определенной методической обработке, которая обуславливает формы и приемы усвоения обучающимися знаний и содействует развитию их мышления и эмоций. Правильное методическое построение учебного пособия (соотношение его

компонентов — текстов, иллюстраций, методического аппарата и т. п.) приводит его содержание в соответствие с целями и процессом образования.

Диссертация (от лат. *dissertatio*– рассуждение, исследование) – научно-исследовательская работа, подготовленная для публичной защиты и получения ученой степени.

Магистерская диссертация – это квалификационная научно-исследовательская работа, в которой магистрант показывает умения и навыки использования методов исследовательской работы, теоретического анализа, обработки и представления полученных результатов в их логической взаимосвязи.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата наук – это исследовательская работа, содержащая новые научные и практические выводы и рекомендации, она должна обнаружить у соискателя ученой степени способность к самостоятельному научному исследованию, глубокие теоретические знания в области определенной психологической или педагогической научной дисциплины.

Диссертация на соискание ученой степени доктора наук – это самостоятельная исследовательская работа, в которой содержится теоретическое обобщение или решение крупной научной проблемы, представляющей значительный вклад в науку и практику.

Основное содержание представленной к защите диссертации должно быть опубликовано в виде монографий, статей или тезисов в научных журналах, сборниках научных трудах вузов.

Автореферат – краткое изложение автором своего научного произведения, работы. Автореферат диссертации – научное издание в виде брошюры, содержащее составленный автором реферат проведенного им исследования (диссертации), представленного на соискание ученой степени. Автореферат публикуется перед защитой диссертации и отражает ее основное содержание и выводы.

Таким образом, форма представления результатов исследования зависит от стадии, на которой находится исследование, степени новизны выводов, значимости полученных теоретических и практических результатов.

2.2.3 Методологическая культура исследователя

Педагогический анализ позволяет рассматривать культуру как *универсальную характеристику деятельности*. Культура характеризует деятельность в двух аспектах: *результативном* (на достижение какого результата направлена) и *процессуальном* (как выполняется).

Интеграция в категории «методологическая культура» двух аспектов позволяет использовать ее для характеристики субъектного характера исследовательской деятельности – не только ее результативного и конструктивного характера, но такие приверженности определенным критериям, системе ориентиров, присутствующей избранному методологическому подходу, концепции, теории. В исследовательской работе подобный эффект отражается как «теоретическая значимость результатов исследования».

Специфика методологической культуры исследователя. Методологическая культура ученого влияет на успешность выполнения его основной деятельности – поиска нового знания.

Можно выделить следующие *критерии методологической культуры ученого*:

- принадлежность к одной из научных школ и глубокое владение присущим ей аппаратом исследования;
- ориентация в существующих в педагогической науке методологических подходах, концепциях и теориях; видение их особенностей в исследовании определенного типа педагогических объектов;
- корректное использование педагогической терминологии;
- способность выделять и обосновывать актуальность исследовательских проблем;
- прогностичность мышления; способность формулировать гипотезу, планировать и осуществлять ее проверку;
- умение выполнять исследование в соответствии с такими методологическими ориентирами, как «объект и предмет исследования», «цель», «актуальность», «новизна»;
- умение представить результаты исследования в виде педагогического проекта.

Овладение методологической культурой. Для овладения методологической культурой следует иметь соответствующую философскую и специальную методологическую подготовку, изучить методы исследовательской деятельности и способы их отбора, ориентироваться в соответствующем категориальном аппарате, в суще-

ствующих методологических подходах, концепциях и теориях.

При этом создается база для отказа от абсолютизации преимуществ какого-либо одного подхода, от догматизации и стереотипизации, а также для признания множественности содержательно-смыслового толкования педагогических фактов и явлений, вариативности педагогической деятельности. Однако все это – только предварительный этап методологической грамотности.

Овладеть методологической культурой можно лишь через анализ опыта применения методологического знания в процессе собственной исследовательской деятельности. Для ученого это диссертационные исследования, работа над научно-методическими статьями, книгами, пособиями, исследовательскими проектами (например, разработка программно-методических комплексов). Овладевая способами исследовательской деятельности и анализируя процесс научного поиска, исследователь совершенствует свою методологическую культуру.

Этические нормы в исследовательской деятельности. При проведении *эмпирических исследований* полезно учитывать ряд важных *этических ограничений*, которые являются ориентирами в рефлексии и регулировании профессионального поведения. Среди них можно выделить следующие:

- личная ответственность за проводимую диагностику и полученные в исследовании выводы и результаты;
- конфиденциальность, нераспространение диагностической информации без прямого согласия самого испытуемого;

- научная обоснованность применяемых исследовательских методов и методик (соответствие требованиям надежности, валидности, дифференцированности и точности результатов);

- максимальная объективность в рамках интерпретации результатов, выводов, которые должны соответствовать полученным показателям и не зависеть от чьих-либо субъективных установок;

- профессиональная компетентность (самоуважение и самоограничение), т.е. запрет на использование исследовательских методик, которыми ученый не владеет, на передачу диагностических методик неподготовленным специалистам, а также на выработку заключений и рекомендаций по вопросам, выходящим за рамки компетентности;

- ненанесение ущерба, что означает запрет на использование информации и выводов во вред включенным в проведение эксперимента людям;

- позитивное принятие ребенка, педагога, образовательной реальности, стремление принять и понять их такими, какие они есть, уважение права человека на оригинальность, неповторимость;

- обеспечение прав людей, привлекаемых к экспериментальным действиям: добровольность участия в обследовании, профилактический характер изложения результатов (деликатность, адекватность и доступность языка), предупреждение о возможных по следствиях выдачи такой информации самим обследуемым кому-либо, о правах лиц, заинтересованных в результатах обследования.

Эти нравственно-этические правила дискутируются среди педагогов и в педагогической печати. К примеру, нельзя подвергать человека психологическому обследованию против его воли или обманным путем, за исключением особых случаев, оговоренных законом, а также судебной или медицинской практики.

Требование конфиденциальности также часто становится причиной конфликтов в образовательных учреждениях, в которых проводятся исследования. Спорным является некритичное разглашение полученной в исследовании информации, так и ее чрезмерное сокрытие.

Во-первых, материал, полученный в работе с ребенком, его родителями, с педагогом на основе доверительных отношений, не подлежит разглашению вне согласованных условий. Во-вторых, требование конфиденциальности не предполагает «скрывать все, что только можно скрыть»: в исследовании важны обоснованные рекомендации по дальнейшей работе с ребенком, а не сами материалы.

Чтобы обеспечить конфиденциальность, на всех материалах диагностического характера и заключениях исследователь указывает не фамилию и имя испытуемого, а присвоенный ему код. При этом документ, где указываются данные и код, оформляется в единственном экземпляре, который хранится отдельно от экспериментальных материалов, в месте, недоступном для посторонних. При оформлении результатов психолого-педагогических исследований, как правило, называется

имя и первая буква фамилии испытуемого: Елена А., Сергей К. и т. п.

Требование компетентности фактически перекликается с известным принципом «Не навреди!» и тем самым определяет границы профессионального творчества ученого в исследовании. Это требование, в частности, касается непрофессионально составленных анкет и других опросников, применяемых в образовательных учреждениях. Зачастую они разработаны людьми, не имеющими соответствующей подготовки, или некритично взяты из профессиональной литературы (без учета требований к их использованию).

К нарушению прав учащегося и педагога приводит «навешивание ярлыков» по результатам обследования – как самим исследователем, так и теми, кому он передает диагностическую информацию.

Результаты психолого-педагогической диагностики предоставляет обследуемому тот, кто ее проводит, в доступной для адекватного понимания форме. Важно помнить, что человек, как правило, психологически не готов принять отрицательную информацию. Поэтому необходимо каждый раз продумывать способы соответствующей подготовки обследуемого к восприятию такой информации.

В *теоретических исследованиях* также следует придерживаться определенных норм и правил. Чаще всего *этические ошибки* проявляются при обращении к идеям и ра-

ботам других исследователей, ученых (или необращении к ним)²⁴.

1. *Искажение идеи и позиции автора* – произвольная трактовка. Например, исследователь пишет: «Если принять позицию N, что воспитание – это деятельность, обеспечивающая...» (далее следует собственное суждение). Однако настоящая позиция N не имеет ничего общего с тем, как «изложил» ее исследователь.

2. *Некорректное цитирование* – «выдергивание» фраз из контекста при цитировании; отсутствие ссылки на автора и источник; указание ссылки не на месте (например, в начале текста, вследствие чего неясно, где заканчиваются мысли автора, на которого ссылается исследователь). Сюда же относится игнорирование авторов, известных своими исследованиями в данной сфере.

Подобная ошибка граничит с нарушением правовых норм – заимствованием материала без указания на автора и источник заимствования (плагиатом). Игнорирование авторов, известных своими работами в сфере, к которой обращается исследователь, не только этическая ошибка, но и нарушение положений нормативных актов. Несогласие с выводами игнорируемых авторов не могут служить оправданием.

²⁴**Борытко, Н. М.** Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – Изд. 2-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-6494-9. – Текст : непосредственный. – С. 89–91.

3. *Эклектика* – соединение разнородных, внутренне не связанных и, возможно, несовместимых взглядов, идей, концепций, стилей и т.д. Частный случай – *объединение оппонентов*: в одном перечислении или обзоре ставятся в ряд ученые, чьи научные позиции несовместимы, противоположны.

К примеру, исследователь пишет, что свой научный поиск он проводит в русле методологии личностно-ориентированного образования, и приводит в скобках перечень фамилий: Е. В. Бондаревская, Н. М. Борытко, И. Д. Демакова, В. В. Сериков, И. А. Колесникова, И. С. Якиманская и др. Между тем концепции Е. В. Бондаревской, В. В. Серикова и И. С. Якиманской настолько различны, что никак не могут быть единым основанием для всего исследования (нужно указывать, какие их идеи использованы при раскрытии тех или иных вопросов), И. Д. Демакова знаменита многими трудами, а Н. М. Борытко и И. А. Колесникова в своих работах весьма скептически оценивают эту теорию.

4. *Историческая некорректность* – в одном ряду впере­мешку перечисляются классики педагогики прошлых веков и современники, например: Аристотель, А. Г. Козлова, Я. А. Коменский, В. В. Сериков, К. Д. Ушинский, или сопоставляются их точки зрения.

Конечно, очень важно использовать выводы, полученные как в предшествующие периоды развития научно-педагогической мысли, так и нашими современниками. Однако сравнивать их можно лишь в исторической ретроспективе. Тем более, несуразно звучат часто встречающиеся в работах начинающих исследователей обви-

нения типа «Я. А. Коменский не смог осознать...» или «И. Г. Песталоцци не сумел технологически обосновать...». Каждый из них действовал в рамках своих социальных запросов, основываясь на имеющейся к тому времени научной базе.

1. «Я хороший, потому что они плохие» – это умозаключение просматривается там и тогда, когда исследователь обращается к работам других авторов, которые изучали тот же объект (к примеру, процесс обучения старшеклассников), но в иных, чем его собственное исследование, аспектах (имели другие предметы исследования). Далее следует вывод об ограниченности взглядов этих авторов, так как не увидели того, что увидел наш исследователь, чем (по его собственному мнению) подтверждается его научная гениальность.

Правовые ограничения в исследовательской деятельности. С морально-этическими нормами тесно соприкасаются и гражданские права участников исследования, нарушение которых влечет за собой ответственность по закону. Причем взаимоотношения в процессе исследований регламентируются не только Законом «Об образовании в Российской Федерации», но также семейным, гражданским и уголовным законодательством, нормы которого педагогу следует знать и учитывать в своей работе.

Психическое насилие – это такое воздействие на человека, которое причиняет ему душевное страдание, в частности может понижать его нравственный (духовный), социальный статус. Психическое насилие может привести к формированию у обучающегося (воспитан-

ника) патологических черт характера, определяющих выбор агрессивного или суицидального (самоагрессивного) поведения, может затормозить развитие личности.

Диагностическая деятельность педагога, участвующего в исследованиях, может быть признана формой психического насилия, если включает в себя угрозы в адрес учащегося (воспитанника), его преднамеренную изоляцию, предъявление к нему чрезмерных требований, не соответствующих возрасту, оскорбление и унижение человеческого достоинства, использование результатов для систематической необоснованной критики ребенка, выводящей его из душевного равновесия, постоянную негативную характеристику обучающегося; демонстративное негативное отношение к нему, запугивание ребенка. Исследователю, организующему диагностику, не следует провоцировать педагогов на такие действия.

Требование конфиденциальности предполагает неразглашение результатов диагностики без прямого согласия на это самого диагностируемого, если он совершеннолетний. Если же речь идет о несовершеннолетних, то на разглашение результатов их диагностики обязательно требуется согласие родителей или заменяющих их лиц (опекунов, попечителей). Исключение составляют лишь случаи выявления угрозы жизни и здоровью участникам исследовательского процесса. Не является разглашением результатов использование их в научных целях или как части статистического обследования, когда не указываются точные имена и фамилии диагностируемых или испытуемых.

Исследователю следует понимать, что неумелое использование диагностических данных может обернуться клеветой, оскорблением, нарушением неприкосновенности частной жизни и повлечь за собой ответственность согласно Уголовному кодексу РФ.

Клеветой может быть признано преднамеренное искажение или неадекватная интерпретация полученных данных; *оскорблением* – унижение чести и достоинства ребенка или его родителей, выраженное в неприличной форме; а *нарушением неприкосновенности частной жизни* – незаконное собирание или распространение сведений о частной жизни лица, составляющих его личную или семейную тайну, без его согласия либо распространение этих сведений в публичном выступлении, публично демонстрирующемся произведении или средствах массовой информации. Учет этих правовых норм предъявляет особые требования к профессионализму педагога в применении эмпирических методов исследования, а также использовании их результатов.

Другим примером научной недобросовестности некоторых соискателей могут служить *искажение и фальсификация наблюдений, фактов, расчетов* и даже *отсутствие первичной документации*. В этих случаях представляемые положения и выводы не могут быть признаны достоверными, а исследовательская работа – просто фальшивка.

В исследовательской работе следует учитывать законодательный запрет на *плагиат*. При написании работы, используя выводы других авторов, исследователь обязан делать ссылки на источник заимствования.

Прямое, т.е. текстуальное, заимствование – не единственная форма научной недобросовестности. Встречается также завуалированное заимствование чужих научных результатов, положений, идей. Оно устанавливается путем сопоставления содержания произведений.

Исследователи должны быть корректными в отношении отражения авторства научных результатов, которые включены в их публикации, это важно и в профессиональном, и в этическом, и в правовом аспектах. Вместе с тем не следует ссылаться на авторство после каждого слова, которое уже было напечатано другим автором, – авторское право распространяется только на выводы, полученные другими исследователями. В связи с этим «дурным тоном» считается ссылка на автора, у которого прочитан данный материал, а не на того, который сделал эти выводы.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Приведите аргументы «за» и «против» широкого применения тестов в современной общеобразовательной и профессиональной школе. Как недостатки тестов попытаться превратить в их достоинства?

2. Как определяется объективность исследовательского метода?

3. Каковы условия получения объективной оценки психолого-педагогических явлений и процессов? Каковы возможные типичные ошибки при оценивании?

4. Как овладение методологической культурой связано с субъектным характером исследовательской деятельности?

5. Какие этические нормы вы считаете наиболее существенными при проведении собственного исследования и почему?

6. Чем объясняются правовые ограничения, которые приходится учитывать при проведении исследования в сфере образования?

7. Чем объясняется возможность различных интерпретаций одного и того же факта?

8. Объясните, как минимизировать влияние личностного фактора (опыта, установок, предпочтений, склада мышления) интерпретатора на результаты интерпретации.

9. Объясните, как следует относиться к критическим замечаниям, если они противоречат принятой исследователем концепции.

10. Составьте примерный список методов, которые потребуются для исследования выделенной Вами проблемы, и обоснуйте порядок применения этих методов.

11. Разработайте памятку по конструированию педагогических моделей. Проведите в группе защиту памяток, выберите лучшую и доработайте с учетом преимуществ других вариантов.

12. Возьмите какую-нибудь из известных педагогических технологий и покажите значение моделирование в ее реализации.

13. Разработайте программу наблюдения на уроке в соответствии с задачами собственного исследования.

Какие цели Вы поставите? Что выберете в качестве объекта, предмета и т.д.? Оцените составленную Вами программу в соответствии с требованиями к наблюдению.

14. Разработайте вопросы анкеты по проблеме Вашей научно-исследовательской работы, используя знания о структуре анкеты и форме постановки вопросов.

15. Разработайте по одной и той же проблеме систему опросных методов (анкету, интервью и план беседы). В каком порядке и почему Вы будете применять эти методы? Какие специфические задачи они будут решать в Вашей комплексной программе опроса?

16. Подберите (или разработайте) тест достижений для оценки уровня овладения учащимися учебными знаниями и умениями по Вашему предмету. Результаты тестирования проанализируйте и сделайте выводы.

17. Разработайте комплексную программу диагностики класса, в который Вы приходите преподавать свой предмет (работать в качестве классного руководителя). Постарайтесь включить в нее возможно большее число разнообразных методик. Чем следует руководствоваться при их отборе?

18. Проанализируйте по авторефератам диссертаций обоснованность отбора и применения методов исследования.

19. Выразите одну и ту же мысль (о необходимости дифференцированного и индивидуализированного подхода к учащимся), используя разные стили изложения (научный, учебно-педагогический, популярный).

20. Проанализируйте несколько статей и тезисов на предмет соблюдения авторами требований к пред-

ставлению результатов психолого-педагогического исследования.

21. Проанализируйте статьи из научных журналов и подберите примеры к каждому из типов статей (информационная, аналитическая, методическая).

22. Выберите статью из списка использованной Вами литературы и составьте тезисы.

23. Напишите аннотацию на одну из монографий, используемых в Вашем исследовании.

24. Выберите статью из списка использованной Вами литературы и напишите рецензию.

25. Определите для себя перспективы совершенствования методологической культуры: каких результатов достичь, в какие сроки, что для этого сделать, какие выгоды оживаете получить от реализации этих планов?

Рекомендуемая литература

1. **Андреев, Г. И.** В помощь написания диссертации и рефератов: основы научной работы и оформление результатов научной деятельности : учеб. пособие / Г. И. Андреев, С. А. Смирнов, В. А. Тихомиров. – Москва : Финансы и статистика, 2003. – 272 с. – ISBN 5-279-02517-8. – Текст : непосредственный.

2. **Бордовский, В. А.** Методы педагогических исследований инновационных процессов в школе и вузе: учебно-методическое пособие / В.А. Бордовский. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 169 с. – ISBN 5-8064-0324-6. – Текст : непосредственный.

3. **Борытко, Н. М.** Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для вузов / ред. В. А. Сластенин, И. А. Колесникова. – Москва : Академия, 2006. – 285 с. – ISBN 5-7695-2644-0. – Текст : непосредственный.

4. **Борытко, Н. М.** Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – Изд. 2-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-6494-9. – Текст : непосредственный.

5. **Давыдов, В. П.** Методология и методика психолого-педагогического исследования : учебное пособие / В. П. Давыдов, П. И. Образцов, А. И. Уман. – Москва : Логос, 2006. – 128 с. – ISBN 5-98704-088-4. – Текст : непосредственный.

6. **Загвязинский, В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Изд. 7-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012. – 206 с. – ISBN 978-5-7695-8735-1. – Текст : непосредственный.

7. Исследовательская деятельность начинающего педагога : справочное пособие / сост. А. Ф. Аменд, А. А. Саламатов, А. А. Гор-чинская. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2009. – 171 с. – ISBN 978-5-85716-780-9. – Текст : непосредственный.

8. **Кузнецов, И. Н.** Научное исследование : методика проведения и оформление. – Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2004. – 457 с. – ISBN 978-5-394-03375-9. – Текст : непосредственный.

9. **Кукушкина, В. В.** Организация научно-исследовательской работы студентов (магистрантов) : учебное пособие / В. В. Кукушкина. – Москва : ИНФРА-М, 2019. – ISBN 978-5-16-004167-4. – 264 с. – (Высшее образование). – Текст : непосредственный.

10. **Леднев, В. С.** Требования к диссертациям по педагогическим наукам : научно-методические рекомендации / В. С. Леднев. – Москва : ВАК, 2003. – 60 с. – Текст : непосредственный.

11. **Литвак, Р. А.** Основы научного исследования : учебное пособие / Р. А. Литвак, Г. Я. Гревцева, М. В. Циулина – Челябинск : Изд-во «Цицеро», 2016. – 187 с. – ISBN 978-5-91283-766-1. – 206 с. – Текст : непосредственный.

12. **Пастухова, И. П.** Основы учебно-исследовательской деятельности студентов / учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / И. П. Пастухова, Н. В. Тарасова. – Изд. 4-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2014. – 160 с. – ISBN 978-5-7695-6040-8. – Текст : непосредственный.

13. Подготовка научных публикаций : методические рекомендации / сост. Е. В. Гнатышина, М. В. Циулина. – Челябинск : Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2021. – 55 с. – Текст : непосредственный.

14. **Стрельцова, М. В.** Как написать научную статью : методические рекомендации по обобщению педагогического опыта и представлению результатов научных исследований / М. В. Стрельцова, О. Н. Поцелуева. – п. Рассвет : Изд-во АДЕККК, 2015. – 31 с. – Текст : непосредственный.

15. **Циулина, М. В.** Методология психолого-педагогических исследований : учебное пособие / М. В. Циулина. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 239 с. – ISBN 978-5-906777-27-0. – Текст : непосредственный.

16. **Яковлев, Е. В.** Педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Текст : непосредственный // Современная высшая школа : инновационный аспект. – 2011. – № 1. – С. 52–63. – Библиогр.: с. 63 (12 назв.).

Библиографический список

1. **Андриевская, Л. А.** Фонд оценочных средств профессиональных действий будущего педагога (на примере дисциплины «Методология и методы научного исследования») / М. В. Циулина, Л. А. Андриевская. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 8. – С. 16–20.– Библиогр. : с. 19–20. (6 назв.).

2. **Борытко, Н. М.** Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – Изд. 2-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009.– 320 с.– ISBN 978-5-7695-6494-9. – Текст : непосредственный.

3. **Давыдов, В. П.** Методология и методика психолого-педагогического исследования : учебное пособие / В. П. Давыдов, П. И. Образцов, А. И. Уман. – Москва : Логос, 2006. – 128 с. – ISBN 5-98704-088-4. – Текст : непосредственный.

4. **Загвязинский, В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Изд. 7-е, стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012.– 206 с. – ISBN 978-5-7695-8735-1. – Текст : непосредственный.

5. Исследовательская деятельность начинающего педагога: справочное пособие / сост. А. Ф. Аменд, А. А. Саламатов, А. А. Горчинская. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2009. – 171 с. – ISBN 978-5-85716-780-9. – Текст : непосредственный.

6. **Краевский, В. В.** Общие основы педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.– ISBN 5-7695-1417-5. – Текст : непосредственный.

7. **Кукушкина, В. В.** Организация научно-исследовательской работы студентов (магистрантов) : учебное пособие / В. В. Кукушкина. – Москва : ИНФРА-М, 2019. – 264 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-16-004167-4. – Текст : непосредственный.

8. **Новиков, А. М.** Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : СИНТЕГ, 2007. – 668 с. – ISBN 978-5-89638-100-6. – Текст : непосредственный.

9. **Новиков, А. М.** Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Изд. 2-е. – Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 272 с.– ISBN 978-5-397-00849-5. – Текст : непосредственный.

10. Педагогика : учеб. / Л. П. Крившенко [и др.]; под ред. Л. П. Крившенко. – Москва : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2013. – 488 с.– ISBN 5-98032-427-5. – Текст : непосредственный.

11. Подготовка научных публикаций: методические рекомендации / сост. Е. В. Гнатышина, М. В. Циулина. – Челябинск : Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2021. – 55 с. – Текст : непосредственный.

12. **Стрельцова, М. В.** Как написать научную статью: методические рекомендации по обобщению педагогического опыта и представлению результатов научных исследований / М. В. Стрельцова, О. Н. Поцелуева. – п. Рассвет: Изд-во АДЕККК, 2015. – 31 с. – Текст : непосредственный.

13. **Шкляр, М. Ф.** Основы научных исследований : учебное пособие / М. Ф. Шкляр. – Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2010. – 244 с. – ISBN 978-5-91131-918-2. – Текст : непосредственный.

14. **Циулина, М.В.** Методология психолого-педагогических исследований : учебное пособие / М.В. Циулина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 239 с. – ISBN 978-5-906777-27-0. – Текст : непосредственный.

15. **Циулина, М. В.** Методология и методы психолого-педагогического исследования : организация и сопровождение самостоятельной работы магистрантов и аспирантов: учебно-методическое пособие / М. В. Циулина, Е. Ю. Немудрая; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2019. – 82 с.– ISBN 978-5-6042490-1-7. – Текст : непосредственный.

16. **Циулина, М. В.** Понятийный аппарат проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза / М. В. Циулина, Г. Я. Гревцева. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия : Образование и педагогические науки. – 2018. – Том. 10. – № 4. – С. 37–47. – Библиогр. : с. 44 (17 назв.).

17. **Яковлев, Е. В.** Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск : Изд-во РБИУ, 2010.– 317 с.– ISBN 978-5-91394-039-1. – Текст : непосредственный.

18. **Яковлев, Е. В.** Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.– 239 с. – ISBN 5-691-01523-0. – Текст : непосредственный.

19. **Яковлев, Е. В.** Педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Текст: непосредственный // Современная высшая школа : инновационный аспект. – 2011. – № 1. – С. 52–63. – Библиогр. : с. 63 (12 назв.).

20. **Яковлева, Н. О.** Понятийный аппарат современного педагогического исследования / Н. О. Яковлева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и науки. – 2012. – № 12. – С. 94–99. – Библиогр. : с. 99 (6 назв.).

ПРИЛОЖЕНИЕ А

(справочное)

Терминологический словарь

Актуальность – параметр, отражающий необходимость и своевременность решения исследуемой проблемы для дальнейшего развития теории и практики образования, характеризует противоречия, которые возникают между общественными потребностями и наличными средствами из удовлетворения, которые могут дать наука и практика в настоящее время.

Анкетирование – разновидность исследовательского метода *опроса* в психологии и педагогике, позволяющего на основе письменных ответов на предложенные вопросы выявить точки зрения и тенденции, имеющие место в группе респондентов.

Апробация – установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методов и результатов исследовательской работы, одобрения ее.

Беседа – исследовательский метод, позволяющий познать особенности личности человека, характер и уровень его знаний, интересов, мотивов действий и поступков на основе анализа ответов на поставленные и предварительно продуманные вопросы.

Валидность (англ. *valid*–пригодный) – характеристика исследовательской методики, отражающая точность измерения соответствующего средства, показывающая, насколько результаты, получаемые при помощи данной методики, адекватны тем, что предполагались по замыслу.

Верификация – процесс установления истинности научных утверждений путем их эмпирической проверки.

Гипотеза – научно обоснованное, но неочевидное предположение, требующее специального доказательства для своего окончательного утверждения в качестве теоретического положения или его опровержения.

Деятельность – специфически человеческий способ отношения к миру, в ходе которого человек творчески преобразовывает природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом деятельности.

Диагностика психолого-педагогическая – процесс и способы определения степени развития личностных качеств, затруднений в обучении, развитии, общении, освоении профессии, а также эффективности функционирования и развития психологических систем, технологий, методик, педагогических проектов

Задача – звено, этап движения к цели, цель, заданная в конкретной, требующей преобразования ситуации, побуждающая исследователя к активной деятельности.

Закономерность – объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений общественной жизни или этапов исторического развития.

Замысел – идея, связанная с представлениями о способах ее реализации, но существующая только в сознании исследователя.

Идея – мысль о содержании и способах преобразования действительности в направлении достижения желаемой цели, идеала.

Изучение продуктов деятельности – исследовательский метод, который позволяет опосредованно изучать сформированность знаний и навыков, интересов и способностей человека на основе анализа продуктов его деятельности.

Инновации педагогические – распространение в образовательной практике педагогических новшеств и нововведений.

Интервью – разновидность исследовательского метода *опроса* в психологии и педагогике. Предполагает в процессе устного опроса выявить опыт, оценку и точку зрения опрашиваемого (респондента).

Интерпретация – истолкование, раскрытие смысла, совокупность операций по истолкованию, разъяснению смысла полученных результатов, объяснению причин и условий, их породивших.

Исследование (в педагогике) – процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно значимых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания, о теории и истории педагогики, методике учебно-воспитательной работы, ее организации, принципах, методах и формах.

Исследование научное педагогическое – процесс формирования новых педагогических знаний, вид познавательной деятельности, направленный на открытие объективных закономерностей обучения, воспитания и развития.

Концепция – комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности исследуемого явления, его су-

существования в действительности или практической деятельности человека.

Критерий – (от греч. *kriterium* – средство для суждения) – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило оценки.

Логика психолого-педагогического исследования – содержание и последовательность поисковых шагов, которые должны обеспечить решение поставленных задач.

Метод исследования – множество регулятивных и аксиологических правил, предписывающих, каким образом необходимо исследовать, познавать, преобразовывать предмет, а также излагать и организовывать материал.

Методика – 1. Совокупность методов практического выполнения чего-либо, обучения чему-либо или воспитания (например, методика научного исследования, лабораторных исследований). 2. Конкретизация метода, доведение его до инструкции, алгоритма, четкого описания способа существования (методика расчета, методика оценки).

Методология – наиболее общая система принципов организации научного исследования, способов достижения и построения научного знания.

Методологический подход – принципиальная методологическая ориентация исследования, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения, понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования.

Моделирование (фр. *Modele* – образец) – воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объ-

екте, специально созданном для его изучения, которой называется моделью.

Наблюдение – исследовательский метод, который заключается в систематическом и целенаправленном восприятии изучаемого объекта с целью сбора информации, фиксации действий и проявлений поведения объекта для его изучения.

Надежность – свойство устойчивости полученных данных, воспроизводимости результатов измерений, повторяющихся при идентичных условиях.

Научное знание – знание, которое представляет собой систематизированные, обобщенные знания, сформулированные не только на опытных, но и на теоретических формах отражения мира и закономерностей его развития.

Новации педагогические – разработка таких прогрессивных образовательных систем, методик, технологий, образовательных программ, которые отвечают актуальным запросам общества и личности и которые в данном конкретном виде еще не были представлены.

Нововведения педагогические – введение в практику обучения и воспитания педагогических новаций их авторами или последователями.

Новизна – общенаучный критерий, который отражает те новые знания, которые были получены ученым в ходе проводимого исследования.

Объект исследования – часть действительности, которую предстоит изучить.

Опрос – исследовательский метод, позволяющий выявлять психологические особенности людей на основе их ответов на предложенные устные и письменные вопросы.

Оценивание – исследовательский метод, связанный с привлечением к оценке изучаемых явлений наиболее компетентных лиц, мнения которых, дополняя друг друга, позволяют объективно охарактеризовать изучаемые явления. Оценивание конкретно проявляется в методах экспертных оценок, обобщения независимых характеристик, диагностических ситуаций и в проведении психолого-педагогического консилиума.

Передовой педагогический опыт – опыт, опирающийся на педагогические инновации и позволяющий получать результаты, отвечающие современным требованиям и оптимальные для конкретных условий.

Положительный педагогический опыт – опыт, позволяющий на основе традиционных подходов получить результаты, удовлетворяющие современным требованиям.

Принцип (лат. *principium* – основа, первоначало) – исходные требования к организации педагогического процесса на практическом уровне.

Предмет исследования – сторона (аспект) объекта, которая будет непосредственно исследоваться, его область, в которой ищут закономерности.

Проблема – конкретное знание о незнании, представление об узловых задачах, которые нужно решить, о существенных вопросах, на которые следует найти ответ.

Проектирование педагогическое – целенаправленная деятельность педагога по созданию проекта, который

представляет собой модель инновационной системы, ориентированную на массовое использование.

Противоречие – 1) взаимодействие противоположных, взаимоисключающих сторон и тенденций предметов и явлений, которые вместе с тем находятся во внутреннем единстве и взаимопроникновении, выступая источником самодвижения и развития объективного мира и познания; 2) пара противоречащих друг другу суждений, т.е. суждений, каждое из которых является отрицанием другого.

Развитие – приобретение новых качеств, способ прогрессивного преобразования человека или системы.

Рефлексия – способность человека сосредоточиться на себе самом, анализировать свою деятельность, переосмысливать основания и обосновывать правильность своих действий.

Система – целостная совокупность элементов, характеризующуюся следующими необходимыми признаками:

- 1) совокупность элементов отграничена от окружающей среды;
- 2) между элементами существует взаимная связь;
- 3) элементы взаимодействуют между собой;
- 4) элементы в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого;
- 5) свойства совокупности в целого не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов;
- 6) свойства совокупности в целого не выводятся из свойств составляющих ее элементов;
- 7) функционирование совокупности несводимо к совокупности составляющих ее отдельных элементов;

8) существуют системообразующие факторы, обеспечивающие вышеперечисленные свойства.

Социальный заказ – особая форма духовно-практической деятельности, в которой конкретизируется диалектика исторической необходимости и сознательной деятельности людей. Его формальная структура включает: 1) осознание социальной необходимости решения исследуемой проблемы; 2) формирование целевых ориентаций; 3) социокультурные нормы и ценности; 4) осознание необходимости осуществления изменений, связанных с решением исследуемой проблемы; 5) знания о допустимых нормах вносимых изменений; 6) прогноз и планирование требуемого результата.

Теория – система обобщенного достоверного знания о том или ином «фрагменте» действительности, которая описывает, объясняет и предсказывает функционирование отдельной совокупности составляющих ее объектов.

Тест – стандартизированное задание, позволяющее выявить наличие или отсутствие каких-либо характеристик у изучаемого объекта, знаний, умений, способностей, а также отношение к тем или иным объектам.

Тестирование (метод тестов) – исследовательский метод в психологии и педагогике, который позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, а также способностей и других качеств личности путем анализа способов выполнения испытуемыми ряда специальных заданий.

Тесты достижений – совокупность психологических тестов, ориентированных на выявление уровня сформированности конкретных знаний, умений и навыков.

Тесты интеллектуальные – совокупность психологических тестов, предназначенных для диагностики уровня развития познавательной сферы и интеллекта (умственного потенциала) человека.

Тесты критериально-ориентированные – методики, определяющие, насколько испытуемый владеет знаниями, навыками мыслительных действий, которые необходимы и достаточны для выполнения определенных классов заданий.

Тесты личностные – совокупность психологических тестов, предназначенных для выявления свойств личности человека.

Тесты нормативно-ориентированные – методики, ориентированные на определение среднестатистических норм, соответствующих результатам большой совокупности людей, и их принятие в качестве критериев оценки и интерпретации результатов тестирования.

Тесты проективные – совокупность психологических тестов, ориентированных на изучение личности и основанных на идее о механизмах проекции, т.е. осознанном и неосознанном приписывании человеком другим людям и внешним объектам собственных свойств, мыслей и состояний под влиянием доминирующих потребностей и ценностей.

Уровни – специфически организованные циклы исследовательской деятельности, направленные на формирование различных уровней теории и эмпирики в системе знаний.

Факт – явление или достоверно зафиксированные связи между явлениями и событиями, истинность познания которых может быть научно доказана.

Факторы – переменные воздействия на объект, влиянию которых приписывается переход объекта из одного состояния в другое.

Цель – сложная функция, раскрывающая систему представлений о решении проблемной ситуации, и состоящая из взаимосвязанных компонентов, которые можно описать в терминах теории эффективности.

Эмерджентные свойства – свойства системы, не присущие ее элементам, и возникающие при их системном объединении.

Эффективность – соотношение затрат различного вида ресурсов и реальных результатов деятельности.

Эксперимент – систематическая исследовательская работа по проверке нововведений с точным фиксированием исходных и конечных результатов, варьированием фактов, влияющих на результат, намеренным созданием ситуаций развития.

Учебное издание

Циулина Марина Владимировна

**МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Ответственный редактор

Е. Ю. Никитина

Корректор

Е. Ю. Немудрая

Компьютерная верстка

В. М. Жанко

Дизайн обложки

П. С. Тенькова

Подписано в печать 12.02.2022. Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 10,7.
Тираж 500 экз. Заказ 152.

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования.
454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 454.

Учебная типография Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. 454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, каб. 2