

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Челябинский государственный педагогический университет»

**М.В. Циулина**

**МЕТОДОЛОГИЯ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
ИССЛЕДОВАНИЙ  
УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ**

**Челябинск  
2015**

УДК 001: 15 (021)  
ББК 74 в: 88 в я 73  
Ц 74

Циулина, М.В. **Методология психолого-педагогических исследований:** учебное пособие [Текст] / М.В. Циулина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 239 с.

ISBN 978-5-906777-27-0

В учебном пособии рассматриваются теоретические основы организации психолого-педагогического исследования: дается понятие психолого-педагогического исследования, логика его проведения, раскрываются теоретико-методологические подходы к исследованию, теоретические и эмпирические методы, способы апробации и интерпретации результатов исследования, а также комплекс заданий, способствующих усвоению материала.

Учебно-методическое пособие предназначено для магистрантов педагогических вузов по направлениям подготовки «44.04.01 – Педагогическое образование», «44.04.03 – Специальное (дефектологическое) образование», «050100.68 – Педагогическое образование».

Рецензенты: Е.А. Шумилова, д-р пед. наук  
Г.Я. Гревцева, д-р пед. наук

ISBN 978-5-906777-27-0

© М.В. Циулина, 2015  
© Издательство Челябинского  
государственного педагогического  
университета, 2015

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ОГЛАВЛЕНИЕ.....	3
ВВЕДЕНИЕ .....	5
ГЛАВА 1. ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	7
1.1. Понятие о психолого-педагогическом исследовании.....	7
1.2. Принципы психолого-педагогического исследования .....	16
1.3. Логика организации психолого- педагогического исследования.....	22
ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ ....	43
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА.....	50
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	51
2.1. Характеристика понятия «методология» .....	51
2.2. Методологические подходы к психолого- педагогическому исследованию.....	60
2.2.1. Подходы общенаучного уровня методологии.....	63
2.2.2. Подходы конкретно-научного уровня методологии.....	76
ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ ....	98
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА.....	100

ГЛАВА 3. МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	101
3.1. Теоретические методы исследования .....	102
3.2. Эмпирические методы исследования .....	121
3.3. Надежность и валидность методов исследования .....	163
ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ ...	175
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА.....	180
ЛАВА 4. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ИССЛЕДОВАТЕЛЯ .....	182
ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ	199
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА.....	200
ГЛАВА 5. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ, АПРОБАЦИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	201
5.1. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ...	201
5.2. АПРОБАЦИЯ РАБОТЫ .....	203
5.3. Представление результатов исследования .....	205
ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ ..	222
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА.....	223
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ.....	225
ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА МАГИСТЕРСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	235
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	237

## ВВЕДЕНИЕ

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 психолого-педагогических исследований» является формирование системы знаний о содержании психолого-педагогического исследования, процедурах его организации, методологии и методах осуществления. «Методология психолого-педагогических исследований» является важным разделом курсовой педагогической подготовки магистрантов. Ее освоение способствует формированию у магистрантов: а) системы знаний о методологии и методах психолого-педагогических исследований; б) умений организовывать, планировать и проводить психолого-педагогические исследования; в) методологической культуры.

Данное учебно-методическое пособие направлено на теоретическую и практическую подготовку магистрантов направлений «44.04.01 – Педагогическое образование», «44.04.03 – Специальное (дефектологическое) образование», «050100.68 – Педагогическое образование» в области психолого-педагогических исследований. В пособии рассматриваются понятия «методология», «психолого-педаго-

гическое исследование», принципы организации психолого-педагогических исследований, логика их проведения, теоретико-методологические подходы к исследованию, теоретические и эмпирические методы, способы апробации и интерпретации результатов исследования, а также комплекс заданий, способствующих усвоению материала.

Содержание учебно-методического 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. Рекомендованы методы и приемы организации самостоятельной деятельности магистрантов. Углублению и расширению теоретических знаний, развитию воображения, мышления и творческих способностей способствует подготовка сообщений, рефератов и докладов, а также выполнение проектных заданий. Предлагаются примерные темы, которые могут быть дополнены по усмотрению преподавателей и магистрантов. 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 психолого-педагогических исследований», так и для организации самостоятельной внеаудиторной работы магистрантов.

# ГЛАВА 1. ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

## 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. Загвязинский<sup>1</sup> 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 личностно 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, оценку деятельности образовательного учреждения или образовательной системы.

---

<sup>1</sup> Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 208 с.

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. В настоящее время, когда задачи развития личности стали приоритетными, любое продуктивное исследование в образовательной области должно быть психолого-педагогическим, раскрывать и исследовать единство внешних и внутренних факторов образования, педагогические условия и способы формирования мотивации, установок, ценностных ориентиров, творческого мышления, интуиции, убеждений личности, условия ее здорового психического и физического развития.

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 ориентированных, 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 действительно становится психолого-педагогическим.

Н.М. Борытко<sup>1</sup> **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

---

<sup>1</sup> 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. – 2-е изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 320 с.

новые факты науки и на основе их обобщения формулируются эмпирические закономерности. На втором – 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. Атаханов<sup>1</sup> выделили **положения, составляющие ядро современных психолого-педагогических концепций**:

---

<sup>1</sup> Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 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 педагоги-

ческого 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 про-

цессе, 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**<sup>1</sup>:

**1. Общечеловеческие гуманистические идеалы, отраженные в философии, религии, искусстве, народных традициях.** Педагогические идеалы должны быть связаны с непреходящими гуманистическими ценностями, с

---

<sup>1</sup> Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – С. 32–39.

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 односторонне, 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 оцен-

ки, 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.

## **1.2. Принципы психолого-педагогического исследования**

В работах В.И. Загвязинского и Р. Атаханова<sup>1</sup> выделены принципы и требования к исследовательской деятельности. Они как бы соединяют в единый поток теорию и практику, дают практике научно обоснованные ориентиры.

Разница между принципом и требованием состоит в том, что *принцип* должен иметь более глубокое и разверну-

---

<sup>1</sup> Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – С. 39–50.

тое 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 соотношением 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 исследовательской 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 *требовани-*

ем 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 изменению 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, взаи-

мосвязи 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. Борытко<sup>1</sup> выделяет следующие **принципы научного исследования**:

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

---

<sup>1</sup> 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. – 2-е изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 70.

рованию 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.

### **1.3. 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 заключений<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Бoryткo, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Бoryткo, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Бoryткo. – 2-е изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 118–124.

## 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. Последовательно отвечая на следующие вопросы, магистрант сможет выявить область исследования, которая ему более интересна, и, в конечном итоге, выбрать тему своей работы.

1. В какой области педагогической науки у меня наибольший интерес (теория воспитания, управление образовательными системами, история педагогики, методика воспитательного процесса и др.)?

2. Какую область воспитания я смогу лучше исследовать: работу общественности, семьи, педагогов в школе, воспитанников и др.?

3. Что меня интересует больше всего в воспитательном процессе: воспитание, перевоспитание или связи между ними?

4. Что я смогу лучше изучить и понять: деятельность и поведение учителей или реакцию на воспитание учащихся?

5. Какой возраст подлежит исследованию: младший (1–4 классы), младший подростковый (5–6 классы), старший подростковый (7–9 классы), старшеклассники (10–11 клас-

сы), или будет исследоваться переходный возраст от одной возрастной группы к другой, или, может быть подлежат исследованию тенденции развития того или иного качества в различные возрастные периоды?

6. Какие задачи в данной проблеме я смогу реально решить?

7. Какая воспитательная и дидактическая проблема в данной области воспитания, в данном возрасте, в данное время кажется мне наиболее важной с точки зрения личного опыта?

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 процессе 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 результатах 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 конкретизировать 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). Каждое педагогическое явление представляет собой сложную систему, в которой объект воспитания постоянно взаимодействует с субъектом воспитания. 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. Следовательно, необходимо в работе опираться на современные психолого-педагогические концепции обучения, учитывать современную трактовку принципов обучения, на основе которых строится учебный процесс. Благодаря этому, принципы и концепции обучения становятся исходными позициями для разработки модели средств обучения. Поэтому, в работе необходимо не просто назвать объект исследования, а обя-

зательно 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.

Следует помнить, что объект исследования должен быть назван не безгранично широко, а таким образом, чтобы это был именно непосредственно следующий за самим предметом исследования круг объективной реальности. Этот круг должен включать в себя в качестве важнейшего элемента – предмет. 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 исследования последипломный период непрерывного про-

фессионального 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 качестве предмета исследования может выступать:

- формирование качества, его взаимодействие с другими качествами;
- характеристика процесса, явлений;
- выявление сущности, условий предпосылок;
- воспитание детей определенного возраста в определенной сфере и т.д.

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

**Таблица 1**

**Примеры взаимосвязи темы, объекта и предмета исследования**

<b>Тема исследования</b>	<b>Объект исследования</b>	<b>Предмет исследования</b>
Функции и место структурно-логических схем в учебном процессе	Учебный процесс, включающий использование структурно-логических схем	Условия первичного включения в учебный процесс структурно-логических схем для реализации одной из ведущих функций обучения – формирования системности знаний
Гибкие педагогические технологии как фактор повышения качества образования школьников	Образовательный процесс в образовательном учреждении	Процесс разработки и внедрения гибких педагогических технологий, ориентированный на повышение качества образования школьников

Окончание таблицы 1

Тема исследования	Объект исследования	Предмет исследования
Развитие творческого потенциала младшего школьника в учебной деятельности	Учебная деятельность младших школьников	Процесс развития творческого потенциала младшего школьника в учебной деятельности (на уроках развития речи)
Стимулирование самовоспитания старшекласников как условие формирования социально ценностных качеств личности	Процесс воспитания обучающегося предметами естественно-математического цикла	Способы стимулирования самовоспитания старшекласников при изучении дисциплин естественно-математического цикла
Дидактические условия формирования компьютерно-алгоритмических умений учащихся средней школы	Процесс подготовки учащихся к применению электронно-вычислительной техники в различных видах деятельности	Процесс формирования компьютерно-алгоритмических умений школьников в обучении

**Цель исследования** отражает то знание об объекте, которое предполагает получить ученый. К примеру, определив в качестве объекта исследования игровую деятельность в системе обучения подростков, а в качестве предмета – процесс стимулирования у них осознанности выбора жизненной позиции, исследователь может задаться целью обосновать возможности дидактической игры как средства стимулирования у подростка осознанного выбора жизненной позиции (целью может стать обоснование принципов органи-

зации дидактической игры, разработка соответствующих технологий игровой деятельности и т.д.).

**Задачи исследования** в 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 педаго-

гического процесса, его предполагаемого преобразования и с разработкой практических рекомендаций.

Остальные, более частные задачи, относят чаще всего в качестве подзадач к основным.

Задачи исследования в рамках магистерской диссертации могут включать в себя следующие *элементы*:

1) решение определенных теоретических вопросов, входящих в общую проблему (разработка условий, факторов, критериев эффективности и пр.);

2) изучение практики решения данной проблемы: выявление ее типичного состояния, типичных недостатков и затруднений, их причин, типичных черт передового опыта и пр.;

3) обоснование необходимой системы мер для решения поставленной проблемы;

4) разработку методических рекомендаций.

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
Охарактеризовать систему трудового воспитания в современной школе	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Определить требования общества на современном этапе его развития к трудовой подготовке школьников и раскрыть возможности учебно-воспитательного процесса школы в осуществлении этих требований.</li><li>2. Разработать систему трудового воспитания школьников и выявить комплекс условий ее эффективного функционирования.</li><li>3. Экспериментально проверить и оценить эффективность разработанных путей и средств трудового воспитания школьников.</li><li>4. Разработать методические рекомендации по совершенствованию процесса трудового воспитания школьников</li></ol>

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 услови-

ях 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 рекоменда-

ций 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.

Рождение рабочей гипотезы – процесс очень сложный, и не всегда удастся четко сформулировать ее в программе исследования. В таком случае пусть вначале появится примерная, недостаточно обоснованная, в полном смысле «рабочая» гипотеза, которой все-таки следует придерживаться в ходе 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 овладе-

нию творческими моментами речевой деятельности и тем самым обеспечить готовность к реальной коммуникации, повысить культуру речи школьников».

По уровню обобщенности, научному основанию, способу построения гипотезы делятся на *индуктивные* и *дедуктивные*. Индуктивная гипотеза строится на основе педагогических фактов, из которых можно сделать предположение о сущности вновь изучаемого явления. Основой дедуктивной гипотезы является какое-либо общее понятие, исходя из которого делаются выводы о связи между изучаемыми явлениями.

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 фиксации 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. Основной способ 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. Любое исследование начинается с разработки и реализации формулятивного плана, итогом которого является выдвижение описательных гипотез. В ходе проверки этих гипотез осуществляется описательный план. В идеальном варианте исследование завершается реализацией экспериментального плана. Однако в чистом виде при изучении педагогических проблем экспериментальный план применяется крайне редко в силу сложности объекта исследования и многофакторности его детерминации. В то же время в процессе реализации аналитического плана, как правило, находит частичное применение и экспериментальный план.

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

**Сбор эмпирических данных.** Эмпирическое исследование включает три этапа: 1) сбор эмпирических данных и их анализ, 2) формулирование выводов и 3) заключение. 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.

Реализация на практике диагностических методов требует от исследователя профессионализма и гибкости, вариативности поведения, деятельности и отношений.

В процессе исследования нередко привлекаются в качестве экспертов педагоги-практики. В этом случае проводится их знакомство с целями и задачами исследования, содержанием диагностических материалов, инструктаж или обучение, а также решается проблема мотивирования их добросовестных действий по сбору диагностической информации.

Необходимо определиться и в роли самих диагностируемых (детей, педагогов, студентов и т.д.): на каком этапе диагностика будет проводиться скрыто, когда с объявлением диагностических целей, а когда – с привлечением их самих в качестве экспертов.

**Анализ эмпирических данных.** Анализ эмпирических данных позволяет проникнуть глубже в сущность яв-

лений 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. Для этого данные группируются по сходству признаков, сравниваются с экспериментальной частью или начальными величинами, составляются сводные таблицы и используются другие средства визуализации данных, сравниваются с их теоретической моделью и среднестатистическими показателями. На основе синтеза компонентов объекта исследования выработывается новое его видение.

Количественный и качественный анализ данных – это основной материал для теоретических выводов. Здесь важно не только то, какая информация получена и какие выводы на ее основе сделаны; главное – полученная информация должна превращать исследование из *инструмента познания в инструмент совершенствования образовательной практики*.

**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.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

### Вопросы

1. В чем отличие психолого-педагогического исследования от исследования по педагогической психологии?
2. Любое ли педагогическое исследование является комплексным?
3. Могут ли конкретные прикладные психолого-педагогические исследования проводиться без строгого теоретического обоснования?
4. Можно ли путем изучения передового опыта компенсировать недостаточное использование других источников поиска?
5. Какие источники обновления образования можно обнаружить в социальной среде? Что следует перенести из сферы образования и педагогической науки в «открытую» социальную среду?
6. В чем отличие принципа от требования?

7. Каково содержание деятельности исследователя на подготовительном этапе психолого-педагогического исследования?

8. Что представляет собой объект, предмет, цель, задачи и гипотеза исследования? В чем состоит их специфика в психолого-педагогическом исследовании?

9. Какова последовательность действий исследователя на стадии организации и проведения эмпирического исследования? Какие требования предъявляются к деятельности исследователя на этой стадии?

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

### **Задания**

1. 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

2. Оцените, насколько доступны рядовому педагогу охарактеризованные источники исследовательского поиска и при каких условиях их использование наиболее эффективно.

3. Вам предстоит рассмотреть и мотивированно принять или отклонить предложение о дополнении принципов психолого-педагогического исследования следующими положениями:

а) принципом проблемности целей, предмета и содержания исследования;

б) принципом открытости проведения исследования;

в) принципом конфиденциальности фактов, результатов, рекомендаций.

4. Раскройте связь между общенаучным принципом объективности и психологическим принципом единства сознания и деятельности.

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

6. 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.

7. 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.

8. Выделите предположительный предмет (или предметы) 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.

9. Сформулируйте тему и объект исследования, в котором выделен следующий предмет: педагогические условия адаптации зарубежных гуманистических систем образования к особенностям российской действительности?

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

Объект: коммуникативная компетентность учителя.

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

11. 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.

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

а) «Развитие у старшеклассников умений делового общения»;

б) «Формирование этнокультурной компетентности у учащихся национальной школы».

13. Выстройте «дерево целей» (по существу – систему задач) для своего исследования.

14. Подвергните критическому анализу следующие гипотезы, заимствованные из кандидатских и докторских диссертаций:

*Тема: «Подготовка будущего учителя к работе по формированию познавательных интересов школьников»*

Формирование познавательных интересов школьников будет осуществляться наиболее эффективно, если обучение студентов педагогического вуза методике формирования познавательного интереса будет рассматриваться как составная часть общей системы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, для чего необходимо реализовать систему организационно-педагогических условий, способствующих совершенствованию процесса подготовки будущих учителей к формированию познавательных интересов школьников, а также обеспечить взаимосвязь и преемственность психологических, педагогических и методических дисциплин в плане подготовки будущих учителей к соответствующему аспекту профессионально-педагогической деятельности.

*Тема: «Модель готовности руководителя образования к целеполагающей деятельности»*

Уровень готовности руководителя образования к целеполагающей деятельности можно повысить, если:

а) процесс целеполагания основан на объективной информации по педагогическому прогнозированию результатов управленческой деятельности руководителя;

б) реализация целеполагания осуществляется на основе теоретической модели, которая является базой формирования программы развития муниципальной системы образования;

в) критерии эффективности целеполагания реализуются на всех этапах процесса принятия и реализации управленческого решения.

*Тема: «Пути и средства дифференциации обучения школьников»*

Процесс дифференциации обучения становится эффективным способом его оптимизации, обеспечивая развитие учебной деятельности школьников, если пути и средства дифференциации определяются системой следующих дидактических условий:

- диагностикой уровня развития учебной деятельности школьника;

- проектированием учебного материала на основе системы развивающих учебных задач;

- диалогической структурой учебной деятельности;

- психолого-педагогическим мониторингом учебной деятельности.

*Тема: «Формирование у учащихся умений и навыков самостоятельного решения геометрических задач в курсе планиметрии»*

Если обучение школьников решению геометрических задач будет производиться поэтапно, с последовательным завершением отработки необходимых на каждом этапе навыков с помощью специальной системы дидактических заданий и приемов работы, то у учащихся будут сформированы умения и навыки самостоятельного решения геометрических задач, что повысит в целом качество обучения геометрии.

*Тема: «Педагогическая технология управления процессом обучения одаренных детей»*

Управление процессом обучения одаренных учащихся старших классов будет эффективным при условии, если:

- используется индивидуально-творческий подход как базовый принцип;

- в школе есть возможность для творческой самореализации старшеклассников, максимально используется творческий потенциал учителей, создана обстановка творчества и диалога в учебном процессе, обеспечена исследовательская среда;

- используется проблемно-модульная технология управления процессом обучения.

15. 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. – 2-е изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 320 с.

2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 208 с.

3. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.

## ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

### 2.1. 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*<sup>1</sup> 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:

---

<sup>1</sup> Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – С. 40.

1. Учение о структуре и функциях педагогического знания.

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*<sup>1</sup> в работе, посвященной методологии, отмечают, что в настоящее время сложилась тенденция относить к методологии все теоретические построения, находящиеся на более высокой степени 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.

---

<sup>1</sup> Новиков, А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

*Методология*, по мнению А.М. Новикова и Д.М. Новикова, – это учение об организации деятельности. 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 добытия знаний, отражающих ... педагогическую действительность»<sup>1</sup>.

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»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 163.

<sup>2</sup> 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*<sup>1</sup>. 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 различных человековедческих наук, в том числе и педагогики:

---

<sup>1</sup> Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби; Проспект, 2013. – С. 49–56.

экзистенциализм, неотомизм, неопозитивизм, прагматизм, диалектический материализм и др.

*Экзистенциализм*, или философия существования, переживания человеком своего бытия в мире. Основное понятие экзистенциализма – существование (экзистенция) – индивидуальное бытие человека, погруженного в свое Я. Экзистенциалисты отрицают существование объективных истин и объективного знания. По их мнению, объективный мир существует лишь благодаря бытию субъекта. Внешний мир таков, каким его воспринимает внутреннее Я каждого.

Экзистенциалисты считают, что в современном мире происходит деформация, отчуждение личности, теряется ее своеобразие. Выход из этого положения возможен в том случае, если индивид научится творить себя сам. Поэтому цель обучения состоит в том, чтобы научить обучающихся творить себя как личность; учить их так, чтобы они сами создавали себя. Ведущую роль при этом играет не разум, а чувства, мечта, вера. Экзистенциализм является, таким образом, философским основанием индивидуализации обучения.

*Неотомизм* – учение, согласно которому мир двойствен, состоит из духовного и материального мира. Духовный мир имеет более высокую ценность, так как он более благородный, более богатый. Это мир Бога, сотворенный для вечной жизни. Материальный мир – это мир низшего ранга, он мертв, не имеет цели и сущности, его изучением занимается наука. Наука собирает эмпирические данные, но она не способна раскрыть сущность мира, определенную Богом. Поэтому, считают неотомисты, высшая истина постигается только «сверхразумом», посредством приближе-

ния к богу и постижения данного им откровения. Неотомисты доказывают ведущую роль религии в воспитании подрастающих поколений, обвиняют школу в излишней рациональности.

*Позитивизм* – учение, признающее верным и испытанным только то, что получено с помощью естественных наук и количественных методов, т.е. они абсолютизируют естественные науки и методы, применяемые ими. Позитивисты объявляют псевдонаучными проблемы, связанные с развитием общества, социальными противоречиями. Признают наукой лишь математику и естествознание.

Современный *неопозитивизм*, оставаясь по своей сути позитивизмом, вообрал в себя некоторые современные понятия и идеи. Слабость педагогики неопозитивисты видят в том, что в ней доминируют бесполезные идеи и абстракции, а не реальные факты. Они отдают предпочтение методам познания, а не содержанию образования. Главное, считают они, «не знания, а методы их приобретения».

*Прагматизм* – философское течение, возникшее в связи с тем, что быстрые темпы развития науки, техники, промышленности подорвали основы абсолютного идеализма, который уже не мог противостоять материализму. Сторонники этого течения считают, что прагматизм – новая философия, стоящая вне идеализма и материализма. Главное, утверждают они, – это «опыт», «дело». Познание действительности прагматисты сводят к индивидуальному опыту человека. Нет объективного научного знания. Всякое знание истинно, если оно получено в процессе практической деятельности человека и полезно для него.

Прагматисты считают индивидуальный опыт ребенка основой учебного процесса. Поэтому обучение и воспитание должны быть направлены на возбуждение интереса детей к учению, развитию их активности.

*Диалектический материализм* – философское учение об общих законах движения и развития природы, общества и мышления. Основные положения диалектического материализма сводятся к тому, что материя первична, а сознание вторично. Сознание возникает в результате развития материи и является его продуктом. Явления объективного мира и сознания детерминированы, т.е. причинно обусловлены. Предметы и явления развиваются, изменяются, находятся в состоянии движения.

Представители этого учения распространяют материализм на понимание истории общества, обосновывают роль общественной практики в познании.

В философии диалектического материализма важное место занимают законы диалектики: переход количественных изменений в качественные, единство и борьба противоположностей, отрицание отрицания.

Диалектический материализм в педагогике проявляется в том, что личность признается объектом и субъектом общественных отношений. Ее развитие детерминировано внешними обстоятельствами и природной организацией человека. Ведущая роль в развитии личности принадлежит воспитанию, которое представляет собой сложный социальный процесс, имеющий исторический и классовый характер. Личность проявляется и формируется в деятельности. Личность и деятельность человека находятся в единстве.

**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.

*Сущность системного подхода* заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. С изменением одного компонента системы изменяются и другие. Это позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов.

Основой, средством и решающим условием развития личности является деятельность. Данный факт обуславливает необходимость реализации в педагогическом исследовании и практике *личностного и деятельностного подходов*.

Это, в свою очередь, требует использования *диалогического подхода*, который вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Диалогический подход основан на вере в позитивный потенциал человека, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования. Важным при этом является то, что активность личности, ее потребности в самосовершенствовании рассматриваются не изолированно. Они развиваются только в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога. Диалогический подход

в единстве с личностным и деятельностным составляют сущность методологии гуманистической педагогики.

Реализация вышеназванных методологических принципов осуществляется во взаимосвязи с *культурологическим подходом*. Культура при этом понимается как специфический способ человеческой деятельности. Являясь универсальной характеристикой деятельности, она, в свою очередь, как бы задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов. Таким образом, освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов творческой деятельности.

Человек, ребенок живет и учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу. В связи с этим культурологический подход трансформируется в *этнопедагогический*. В такой трансформации проявляется единство общечеловеческого, национального и индивидуального.

Одним из возрождающихся является *антропологический подход*, который означает системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса.

Выделенные методологические подходы позволяют целостно и в диалектическом единстве проанализировать всю совокупность наиболее значимых образовательных проблем и установить их иерархию.

**3. Конкретно-научный уровень** методологии представляет из себя совокупность методов, принципов иссле-

дования 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.

## **2.2. 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. Яковлевой<sup>1</sup>, 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.).

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:

---

<sup>1</sup> Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – С. 42–43.

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 определение 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.

Рассмотрим подробнее подходы общенаучного и конкретно-научного уровней методологии<sup>1</sup>.

### **2.2.1. Подходы общенаучного уровня методологии**

**Системный подход** представляет собой направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем.

Методология системного подхода представлена в трудах А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина и др. Педагогическая интер-

---

<sup>1</sup> Текст печатается с сокращениями по: Яковлев, Е.В., Яковлева, Н.О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – С. 45–125.

претация дана в работах В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, В.А. Слостенина, В.А. Якунина и др.

Базовым понятием, с которым непосредственно связана реализация системного подхода, является понятие «система». Под системой понимаем целостную совокупность элементов, характеризующуюся следующими необходимыми признаками: 1) совокупность элементов ограничена 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 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.

Понятие «система» тесно связано с понятиями «элемент», «целостность», «связь», «системообразующие факторы».

Реализация системного подхода предполагает изучение объекта с точки зрения его внутренних и внешних системных свойств и связей, а именно выявление: а) элементов изучаемого объекта; б) компонентов, причастных к достижению главной цели его функционирования и развития; в) внешних и внутренних системообразующих факторов; г) связей; д) структуры объекта. Применение системного подхода в педагогических исследованиях требует, прежде всего, идентификации изучаемого феномена как педагогической системы.

Рассматривая сущностные характеристики педагогических систем, нельзя не указать на общие для них черты:

- педагогические системы являются искусственными, социальными, развивающимися и открытыми системами;
- они формируются и функционируют в рамках социального института;
- обеспечивают достижение социально значимых целей;
- их строение, содержание и целевые ориентации всегда отражают социальные условия жизни государства и определяются в своей основе нормативно-правовыми положениями;
- результаты их функционирования имеют необратимые последствия.

Таким образом, системный подход является на сегодняшний день одним из наиболее мощных общенаучных средств, поскольку среди основных его функций преобладает осмысление общего направления движения научного познания.

**Синергетический подход** представляет собой методологическое направление исследования, при котором педагогические объекты рассматриваются как открытые, сложные самоорганизующиеся системы, развитие которых подчиняется общим законам эволюции систем подобного рода. При этом *самоорганизующаяся система* понимается как сложная динамическая система, способная сохранять или совершенствовать свою организацию в зависимости от изменения внешних и внутренних условий.

Синергетический подход в настоящее время становится все более перспективным для решения научных про-

блем по следующим основным *причинам*: во-первых, идея самоорганизации лежит в основе эволюции, которая характеризуется возникновением все более сложных и иерархически организованных систем; во-вторых, она позволяет лучше учитывать воздействие социальной среды на развитие научного познания; в-третьих, данный подход свободен от малообоснованного метода «проб и ошибок» в качестве средства решения научных проблем.

Значительный вклад в разработку синергетики внесли Лоянц, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Г. Николис, И. Пригожий, Г. Хакен, И. Стенгерс и др.

*Основные положения синергетики, имеющие общеметодологическое значение:*

1. Для самоорганизующейся системы существует несколько различных путей развития, отвечающих ее природе.

2. Сложноорганизованной системе нельзя навязывать пути развития, необходимо лишь способствовать раскрытию тенденции ее саморазвития.

3. Хаос может выступать в качестве созидающего начала, конструктивного механизма развития, самоорганизации и самодостраивания структур.

4. Возможно построение сложных развивающихся структур и простых структур-аттракторов эволюции.

5. Сложными системами можно оперировать и эффективно управлять. Управление осуществляется с помощью слабых резонансных воздействий, которые влияют на выбор того или иного пути развития в моменты, когда развивающаяся структура оказывается в состоянии бифуркации.

6. Нельзя установить жесткий контроль над системой, которая представляет собой иерархию относительно автономных самоорганизующихся подсистем. Исходящие от верхнего уровня сигналы управления не имеют характера жестких команд, подчиняющих себе активность элементов более низких уровней. Существенными являются лишь те сигналы, которые влияют на процессы самоорганизации, протекающие на более низких уровнях, и определяют переходы от одного устойчивого режима функционирования подсистемы к другому.

7. Жесткая устойчивая система уязвима перед внешними воздействиями; неустойчивость – путь к выживанию, самообновлению и согласованию всех ее составных частей.

8. Нельзя предсказать поведение системы на длительный период, но можно выделить общие тенденции, выработать главную стратегию, оставляя детали на долю самоорганизации.

В последние годы возрос интерес к синергетике и возможностям использования ее идей в гуманитарной сфере. В системе образования этот интерес вызван, прежде всего, ее реформированием и теми задачами, которые ставит перед ней общество. Синергетика возникла в рамках естественных наук, и ее основные закономерности и принципы получены в основном при исследовании проблем физики и химии. Это наталкивает на мысль о некорректности использования ее аппарата в гуманитарных исследованиях.

Рассматривая систему образования с синергетических позиций, ученые сходятся во мнении о том, что она представляет собой открытую, сложную, нелинейную, самоорганизующуюся систему.

В соответствии с современной парадигмой образование считается фундаментальным, если оно представляет собой процесс нелинейного взаимодействия человека с интеллектуальной средой, которую личность воспринимает для обогащения собственного внутреннего мира и, благодаря этому, созревает для умножения потенциала самой среды.

В настоящее время ряд ученых пытается применить идеи этой теории к управлению системой образования.

**Деятельностный подход** представляет собой методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности.

В настоящее время в научной литературе наиболее широко распространены три варианта деятельностного подхода: *методологический* (Л.П. Буева, М.В. Демин, В.Н. Сагатовский, В.С. Швырев, Э.Г. Юдин), *психологический* (К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.) и *педагогический* (К.М. Дурай-Новакова, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Т.С.Полякова, В.А. Сластенин).

В самом общем виде методологическая трактовка деятельностного подхода сводится к изучению любого социокультурного феномена как деятельностного по своей сути, с анализом его структуры и генезиса. В педагогике деятельностный подход получил распространение через следующее положение: личность формируется и проявляется в деятельности, что, в свою очередь, требует специальной работы по отбору и организации деятельности воспитан-

ника, по активизации и переводу его в субъекта познания, труда и общения.

Сохраняя общие черты философской и психологической интерпретаций, деятельностный подход в педагогике приобретает определенное своеобразие, поскольку он:

- дает возможность рассмотреть основные компоненты деятельности педагога и его воспитанника с единых методологических позиций и тем самым раскрыть природу их взаимодействия;

- позволяет изучить специфические особенности деятельности всех участников педагогического процесса через проекцию общих концептуальных положений теории деятельности на педагогическую область;

- обязывает признать важнейшим фактором развития личности воспитанника специальным образом подобранную деятельность;

- определяет процесс образования как непрерывную смену различных видов деятельности;

- выстраивает педагогический процесс в соответствии с компонентами деятельности человека.

В общефилософском плане деятельность представляет собой специфически-человеческий способ отношения к миру, в ходе которого человек творчески преобразовывает природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемое им явление природы – объектом своей деятельности.

*Инвариантные характеристики деятельности, присущие любому ее виду:*

- является специфически человеческой формой отношения к миру;

- характеризует всю систему субъект-субъектных и субъект-объектных отношений;
- является предметной и субъектной;
- является принципиально открытой и универсальной системой, способной к неограниченному саморазвитию в рамках объема ее универсума;
- представляет собой искусственный процесс, включенный в сложную сеть естественных и квазиестественных процессов;
- имеет кольцевую структуру;
- предполагает свободное целеполагание;
- определяется не биологическими задатками, а исторически выработанными социокультурными программами.

*Специфические особенности педагогической деятельности:*

- а) отсутствует запас времени на решение текущих профессиональных задач (практически все проблемные ситуации, например, на учебном занятии, требуют незамедлительного решения); б) результаты работы учителя проявляются лишь частично и их оценка всегда относительна; в) педагогическая деятельность всегда сопряжена с учебным процессом учащихся, а также с творческим процессом всего педагогического коллектива; г) педагогическая деятельность носит публичный характер.

*Педагогическую деятельность* определяют как профессиональную деятельность, осуществляемую в условиях педагогического процесса, направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития.

*Свойства педагогической деятельности:* открытость, системность, уровневость, гибкость, кольцевой характер, универсальность, динамичность.

*Открытость* педагогической деятельности выражается в ее вложенности в систему общечеловеческой деятельности и во взаимосвязанных влияниях условий внешней среды и деятельности педагога. На нее влияют социальный заказ, общество с нормами и требованиями, государство.

*Системность* определяется: а) возможностью обнаружить структурные компоненты с их взаимосвязями; б) системной целостностью (изменение любого из компонентов системы приводит к изменению всех остальных компонентов, а свойства целостной системы интегрируются свойствами входящих в ее состав элементов); в) упорядоченностью и последовательностью реализации ее элементов как системы. Именно свойство системности обеспечивает позитивное преобразование педагогической действительности и получение новых результатов, характеризующих свойство *эмерджентности* педагогической деятельности.

*Уровневость* проявляется в ее изначальной ориентации на достижение различных целей (стратегических, тактических, оперативных), которые предполагают специальный отбор средств и методов преобразования объекта и получение разноуровневого результата.

*Гибкость* означает быструю адаптацию в меняющихся условиях и обеспечивается ориентировочной основой действий, содержащий весь арсенал средств для выполнения тех или иных действий.

*Кольцевой характер* выражается в оперативной обратной связи, корректирующей недостатки полученного результата.

*Универсальность* проявляется в возможности применения разнообразных видов деятельности без существенных изменений предполагаемой структуры.

*Динамичность* обеспечивается оперативно меняющимися задачами педагога и предполагает ее совершенствование в процессуальном плане и в оценке качественной характеристике результата.

Таким образом, деятельностный подход выступает одним из ведущих подходов в педагогических исследованиях, поскольку позволяет изучить и описать особенности функционирования субъектов педагогического процесса, раскрыть характеристики и этапы их взаимодействия, выявить пути оптимизации современного образования. Реализация деятельностного подхода при разработке педагогической концепции требует, прежде всего, идентификации исследуемого феномена как педагогической деятельности, определения его структуры и выявления особенностей, а также изучения его основных деятельностных компонентов: цели, объекта, субъекта, средств, методов, этапов и результата.

**Информационный подход** представляет собой способ абстрактно-обобщенного описания и изучения информационного аспекта функционирования и структурообразования сложных систем, информационных связей и отношений на языке теории информации.

Основы информационного подхода были заложены Р.Ф. Абдеевым, В.Г. Афанасьевым, Б.В. Ахлибинским, Ю.М. Горским, В.Б. Гухманом, И.В. Мелик-Гайказян, А.П. Сухановым, А.Д. Урсулом, В.И. Штанько и др. В теории педагогики его интерпретации исследовали В.И. Журавлев, В.М. Казакевич, К.К. Колин, Г.А. Кручинина, А.И. Субетто, Л.И. Фишман, В.В. Щипанов, В.А. Якунин и др.

Признавая большие эвристические возможности современной теории информации, авторы изучают информационную природу педагогических явлений, выявляют специфику информационного обеспечения педагогического процесса, делают попытки осуществить оценку педагогической информации, оптимизировать на ее основе учебно-воспитательный процесс и т.д. Данный подход позволяет с единых позиций изучить те аспекты природных и социальных объектов, для которых существенным является процесс информационного обмена.

Традиционно информацией называют сведения, которые находятся в постоянном обороте и движении, собираются, хранятся, перерабатываются, передаются и используются (или могут быть использованы) системой. Информацию, циркулирующую в рамках педагогических систем, будем называть *педагогической информацией*, чья специфика определяется:

- невысокой скоростью передачи и преобразования, в отличие, например, от технической информации;
- субъективностью оценки, которая проявляется в отсутствии единых средств ее измерения и характеристики;
- зависимостью адекватности интерпретации от квалификации педагога;
- низкой содержательностью (многоаспектность педагогических явлений не позволяет информационно полно дать их представление в форме того или иного документа, педагогических материалов и т.д.);
- ограниченностью видов ее носителей, в отличие, например, от информации о природных явлениях;

– основным назначением движения и переработки информации – обеспечением эффективности педагогического процесса.

В содержательном же плане информация, циркулирующая в рамках педагогического процесса, имеет три составляющих компонента: 1) *предметный*, выражающий основную педагогическую цель, движение предметного опыта и опыта созидательной деятельности от педагога к учащемуся (этот опыт традиционно определяется как совокупность формируемых знаний, умений и навыков); 2) *функциональный*, характеризующий процесс усвоения информации о предметном опыте практической деятельности, требующей дополнительно специфических знаний, умений и навыков, выражающих опыт познания (язык, символы, навыки работы на компьютере и т.д.); 3) *коммутиционный*, являющийся регулятором этого процесса.

Информационный подход к исследованию педагогических проблем позволяет рассмотреть особенности циркуляции информации в педагогических системах и описать их на языке теории информации, оценить степень информационной насыщенности педагогического процесса, охарактеризовать механизмы получения, передачи, распознавания, преобразования и хранения информации, значимой для достижения запланированных результатов. Реализация информационного подхода при разработке педагогической концепции требует характеристики особенностей педагогической информации, циркулирующей в рамках педагогического процесса, через построение информационной модели.

**Квалиметрический подход** представляет собой методологическое направление исследования, обеспечивающее изучение объекта с использованием идей квалиметрии. При этом *квалиметрия* трактуется в наиболее широком понимании как область научного знания, изучающая методологию и проблематику разработки комплексных, количественных оценок качества любых объектов, явлений или процессов.

Ключевые идеи современной квалиметрии заложены в работах отечественных (С.И. Архангельский, И.Б. Ительсон, В.П. Мизинцев, Н.М. Розенберг, А.М. Сохор и др.) и зарубежных (Р. Аткинсон, Г. Бауэр, Э. Кротгерс, Дж. Глазе, Дж. Стэнли и др.) ученых.

*Основу квалиметрии составляют три принципиальные посылки:*

1. Подход к качеству как к единому динамическому сочетанию отдельных свойств, каждое из которых в силу своего характера и взаимосвязей с другими свойствами (с учетом их весомости и важности) оказывает влияние на формирование иерархической структуры качества.

2. Теоретическое признание практической возможности измерения в количественной форме как любых отдельных свойств, так и их сочетаний, в том числе комплексного или интегрального качества.

3. Признание практической необходимости методов количественной оценки для решения задач планирования и контроля на различных уровнях управления.

Педагогическая квалиметрия имеет непосредственное отношение к таким наукам, как педагогика, психология, социология, математика и кибернетика. В частности, она

привлекает из математики методы многомерного статистического, факторного и корреляционного анализа. Их использование вызвало необходимость дополнительной разработки различных разделов прикладной математики, а именно, теории систем, таксономии и ряда других. Обосновывается применение кибернетических и математических методов в педагогике. При этом пользуются такие разделы кибернетики и математики как теория управления, теория математического моделирования, теория алгоритмов и др. В существующих педагогических исследованиях в основу квалиметрического подхода положена теория измерения, или математическая статистика, в лучшем случае сочетание аппарата этих научных дисциплин.

### **2.2.2. Подходы конкретно-научного уровня методологии**

**Личностно-ориентированный подход.** Разработке личностно-ориентированного подхода в педагогике посвящены исследования М.А. Акоповой, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, М.А. Вакулиной, В.В. Серикова, В.А. Слостенина, Е.Н. Степанова, И.С. Якиманской и др.

Данный подход к осуществлению педагогического процесса означает направленность на формирование обучаемого как личности, полной реализации внутренних ресурсов на основании взаимопомощи, сотрудничества, совместного творчества субъектов учебно-воспитательного процесса.

В рамках данного подхода **личность** рассматривается учеными как сознательный субъект, обладающий устойчивой системой индивидуальных черт, а **индивидуальность** понимается как неповторимое своеобразие каждого чело-

века, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития в течение жизни. Индивид становится личностью, лишь включаясь в систему существующих общественных отношений, приобретает новое системное качество, становясь элементом более крупной системы – общества.

Личностно-ориентированное обучение ставит следующие основные цели: а) развить индивидуальные познавательные способности каждого обучаемого; б) максимально выявить, инициировать, использовать, «окультурить» его индивидуальный субъектный опыт; в) помочь личности познать себя, самоопределиться и самореализоваться.

Таким образом, личностно-ориентированное обучение можно определить как обучение субъекта, максимально обращенное к его индивидуальному опыту, потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии.

Личностно-ориентированный подход опирается на следующие основные *положения*:

- построение деятельности участников образовательного процесса на основе уважения к личности, доверия к ней, целостного взгляда на ученика и учителя, концентрации внимания на развитии личности, создания ситуаций успеха;

- придание управлению процессом образования координирующего и мотивационного характера в целом;

- изменение взгляда субъектов образования на свою роль и место в учебно-воспитательном процессе и управлении им.

Согласно проведенным исследованиям практическая реализация личностно-ориентированного подхода в обра-

зовании предполагает не только изменение способов взаимодействия преподавателя и обучаемых, но специальное структурирование: 1) учебных текстов; 2) дидактических материалов; 3) методических рекомендаций по их использованию; 4) средств дидактической коммуникации; 5) форм контроля личностного развития обучаемых в ходе овладения знаниями. Только комплексная реализация дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, позволяет говорить о построении личностно-ориентированного процесса.

Важнейшими *условиями* эффективной реализации личностно-ориентированного подхода в образовании являются:

а) Разработка предметного содержания, технологии его использования в образовательном процессе. Для этого в рамках программы преподаватель должен располагать дидактическим материалом, варьирующим вид и форму презентации учебного задания, а обучаемый иметь свободу выбора задания.

б) Анализ использования обучаемым разнообразных способов проработки учебного материала. Выявление его отношения к знанию, учению; избирательности обучаемого к предметному содержанию знаний, характер ее проявления, устойчивости.

в) Направленность преподавателя на учебные возможности каждого ученика; составление индивидуальной карты его личного развития, индивидуальной коррекционной программы обучения с опорой на успех в достижении положительных учебных результатов.

г) Построение учебного занятия, направленного на создание условий самореализации, самостоятельности каждого ученика; на раскрытие и максимальное использование субъектного опыта ребенка; на стимулирование учеников к использованию разнообразных способов выполнения заданий, без боязни ошибиться; на примерах активных форм общения.

**Дифференцированный подход.** Разработкой идей дифференцированного подхода в области образования занимались В.В. Андронатий, Г. Краус, И.З. Унт, И.М. Чередов, В.К. Шишмаренков; И.С. Якиманская и др.

Дифференцированный подход в обучении – это создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента. Его реализация в реальном образовательном процессе рассматривается как основное средство осуществления индивидуализации образования, под которой понимается ориентация на индивидуальные особенности обучаемого в процессе учебного взаимодействия.

Дифференцированный подход основан на расчленении учебного материала по уровням сложности, разделении учащихся на группы по способностям, интересам и наклонностям, выделении в технологиях обучения адекватных усвоению учебного материала средств достижения оптимальности и эффективности образовательного процесса. В первую очередь он направлен на решение следующих задач:

– эффективная педагогическая помощь обучающемуся в процессе его образования;

- обучение каждого на уровне его возможностей и способностей;
- приспособление обучения к особенностям различных групп обучаемых;
- обеспечение комфортности учебного процесса для каждого обучаемого и повышение за счет этого качества образования в целом.

В рамках данного подхода различают *внешнюю и внутреннюю дифференциацию*. Внешняя дифференциация представляет собой разделение обучаемых на стабильно работающие группы, в которых цели, содержание образования, формы и методы обучения систематически отбираются и реализуются с учетом доминирующего типологического признака обучаемых (интерес, творческие способности, обученность и т.д.). Внутренняя дифференциация осуществляется внутри стабильно работающей группы на временные подгруппы в зависимости от целей обучения и результатов учебной деятельности.

Внутри учебного коллектива может осуществляться *уровневая дифференциация или дифференциация по психологическим особенностям обучаемых*. При первом типе дифференциации учитывается уровень обученности, познавательные интересы, учебные возможности обучаемого. Дифференциация по психологическим особенностям обучаемых предполагает учет тех особенностей психики учащегося, которые непосредственно влияют на процесс его образования.

Уровневая дифференциация основывается на определении реальных учебных возможностей у школьника, исходя из его обучаемости и работоспособности.

Под обучаемостью понимается восприимчивость к усвоению знаний и способов деятельности, способность к учению, которая характеризуется скоростью процесса формирования знаний, умений. Учебная работоспособность рассматривается как физиологическое качество, дополняемое отношением к предмету, к учителю, состоянием здоровья, наличием благоприятных условий в школе и дома, волевыми усилиями.

Обязательным условием реализации дифференцированного подхода является систематическая диагностика изменений ключевых показателей обучающихся и их своевременный учет в организации образовательного процесса.

**Технологический подход.** Основы технологического подхода в образовании заложены в исследованиях В.П. Беспалько, В.Н. Борисовой, В.В. Гузеева, М.В. Кларина, В.М. Монахова, В.Ю. Питюкова, Г.К. Селевко, М.П. Сибирской, Н.Е. Щурковой и др.

Его сущность заключается в обеспечении такой организации образовательного процесса, которая, во-первых, ориентирована на достижение диагностично поставленной цели, спроектированной с учетом особенностей субъектов учебно-воспитательного процесса и возможностей образовательного учреждения, во-вторых, оптимально алгоритмизирована в отношении образовательных методов, средств и форм, а также информационных, временных и межличностных характеристик.

Основное назначение технологического подхода заключается в превращении обучения «в своего рода производственно-технологический процесс с гарантированным

результатом». Следование такому пониманию привело ученых к идее максимально возможной управляемости образовательного процесса, предварительной проектируемости его результатов, снижения влияния отдельных негативных факторов (слабой подготовки обучающихся, недостаточного мастерства преподавателя, неудовлетворительного дидактического обеспечения учебно-воспитательного процесса и т.д.).

Ключевым для данного подхода является понятие педагогической технологии, которая трактуется как определенная система технологических единиц, ориентированных на конкретный педагогический результат, которому способствует совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов и воспитательных средств.

*К основным принципам осуществления технологического подхода относят:*

- принцип вариативно-личностной организации обучения, предполагающий адаптацию технологии к личностным особенностям обучаемых, их типологическим и индивидуальным свойствам, существенно влияющим на учебную деятельность;

- принцип информационной поддержки обучения, ориентированный на применение в образовательном процессе педагогически оправданных средств информационной компьютерной техники;

- принцип целостности технологий, предусматривающий использование технологии в соответствии с зако-

номерностями ее развития, комплексного развертывания всех составляющих элементов и др.

*Реализация технологического подхода в процессе обучения предполагает осуществление следующих процедур:* 1) постановку целей и их максимальное уточнение; 2) подготовку учебных материалов и организацию всего хода обучения в соответствии с учебными целями; 3) оценку текущих результатов и коррекцию обучения, направленных на достижение поставленных целей; 4) заключительную оценку результатов.

Для идентификации образовательного процесса как технологического необходимо выполнение следующих *требований*:

- наличие четко заданной цели, т.е. корректно измеримого представления понятий, операций, деятельности обучаемых как ожидаемого результата обучения, способов диагностики достижения этой цели;

- представление изучаемого содержания в виде системы познавательных и практических задач, ориентировочной основы и способов их решения;

- наличие достаточно жесткой последовательности, логики, определенных этапов усвоения темы (материала, набора профессиональных функций и т.п.);

- указание способов взаимодействия участников учебного процесса на каждом этапе (преподавателя и обучаемых, обучаемых друг с другом), а также их взаимодействия с информационными средствами;

- мотивационное обеспечение деятельности преподавателя и обучаемых, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе (свободный выбор,

креативность, состязательность, жизненный и профессиональный смысл);

- указание границ правилосообразной и творческой деятельности преподавателя, допустимого отступления от единообразных правил;

- применение в учебном процессе новейших средств и способов переработки информации.

**Аксиологический подход.** Исследование возможностей использования аксиологического подхода в условиях современного образования и развитие его основных положений осуществлено в работах А.М. Булынина, Л.В. Вершининой, М.Г. Казакиной, А.В. Кирьяковой, И.С. Ломакиной, З.И. Равкина, А.А. Ручки, В.А. Слостенина, В.П. Тугаринова и др.

Аксиологический подход позволяет изучить явление с точки зрения заложенных в нем возможностей удовлетворения потребностей людей, и непосредственно связан с понятием «ценность».

*Ценность* представляет собой специфически социальное определение объектов окружающего мира, выявляющее их положительное или отрицательное значение для человека и обществ. Ценность – это критерий выбора альтернативных решений, характеристика внутренних потребностей человека.

Аксиологический подход в образовании означает изучение явлений и предметов с позиции их ценности для воспитания и развития личности. В педагогике понятие ценность имеет чрезвычайно важное значение, т.к. оно влияет и на процесс и на результат педагогической деятельности.

Ценности личности проявляются в идеалах, убеждениях, установках, деятельности и т.д., которые связаны с духовными, нравственными и социальными ценностями. Они обычно делятся на материальные (связанные с техникой, предметами, производством) и духовные (имеющие место в науке, морали, искусстве, истории).

Использование аксиологического подхода предполагает определение *ведущих ценностных ориентаций*, а также исследование перспективных путей их формирования в условиях современного образовательного процесса.

Как принцип организации и управления педагогическим процессом данный подход выполняет следующие функции:

- гностическую, связанную с ориентацией обучаемых в познавательных ценностях;
- ориентирующую, включающую выбор ценностей для удовлетворения потребностей;
- информационную, позволяющую определить ценность знаний для удовлетворения духовных потребностей;
- оценочную, связанную с развитием рефлексивной сферы личности;
- коммуникативную, позволяющую передать информацию и своевременно оценить ее значимость;
- прогностическую, отражающую направленность личности, ее мотивы и установки;
- интегративную, обеспечивающую субординацию и связь ценностей в педагогической деятельности.

**Интегрированный подход.** Разработка общих основ интегративного подхода осуществлена в исследованиях К.И. Базурова, В.С. Безруковой, Е.О. Галицких, Н.Д. Кучу-

гуровой, А.П. Лиферова, Н.К. Чапаева, И.П. Яковлева, Н.М. Яковлевой и др.

Интегративный подход – это позиция исследования, в соответствии с которой образование рассматривается как процесс и результат педагогической интеграции (межпредметной, внутрипредметной, межличностной, внутриличностной).

Реализация интегративного подхода позволяет:

1) преодолеть аддитивность рассмотрения объекта, при котором одни связи и особенности изучаются изолированно от других, тесно с ними связанных;

2) выявить новые стороны и компоненты мышления, постановку новых вопросов, определение смежных проблем;

3) снять некоторые противоречия, имеющие место между различными научными областями;

4) определить общий язык научного терминологического аппарата;

5) сформировать методологическое единство изучения объекта.

*Реализация данного подхода предполагает осуществление интегративных процессов на четырех основных уровнях:*

1) межпредметная интеграция – интеграция на уровне основополагающих идей, принципов, методов различных дисциплин, что обеспечивает целостное осознание, понимание сущности созидательной деятельности и методологическую готовность к ее осуществлению;

2) внутрипредметная интеграция, которая направлена на установление смысловых, содержательных, структурных и технологических связей между разделами од-

ной дисциплины; данный вид интеграции позволяет выявить системообразующие связи, а также связи теории с практикой;

3) межличностная интеграция, характеризующаяся установлением делового сотрудничества и сотворчества через многостороннюю открытость пространства исследовательского диалогического взаимодействия;

4) внутриличностная интеграция, обеспечивающая исследование достижений и формирование нового личного опыта, что выражается в рефлексивной готовности к деятельности и сформированности профессионального мышления.

Интегративный подход в педагогике предполагает рассмотрение различных аспектов педагогического процесса как единого целого, которое дает новый качественный результат, новое системное и целостное образование.

Педагогическую интеграцию рассматривают и как высшую форму выражения единства целей, принципов, содержания, форм организации, и как создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов учебно-воспитательного процесса. Интегрированная цель представляет собой диалектическое единство знаний, умений и навыков обучающихся, их личностных или профессионально значимых качеств и др. Интеграция содержания образования выражается в увязке и согласовании планов, программ изучаемой дисциплины с сопутствующими, вспомогательными учебными предметами и установлении между ними межпредметных связей. Интеграция форм и методов обеспечивает оптимизацию

достижения целей и обозначает их сознательный выбор и взаимодополнение.

**Программно-целевой подход.** Изначально использование программно-целевого подхода ограничивалось областью экономики производства, однако по мере развития менеджмента образования он стал разрабатываться и для образовательной отрасли.

Использование данного подхода к исследованию проблем образования отражено в работах Д.Ф. Ильясова, Н.В. Коноплиной, В.С.Лазарева, А.М. Моисеева, М.М. Поташника, С.А. Репина, Г.Н. Серикова, П.И. Третьякова и др.

В самом общем виде программно-целевой подход представляет собой совокупность исследовательских методов и средств по координации управленческой деятельности в соответствии с целевой программой, направленной на согласование целей с имеющимися ресурсами. Он рассматривается как системный подход к планированию и управлению. Подобное понимание назначения и сущности программно-целевого подхода позволило исследователям выделить его ключевые *характеристики* – *системность, детерминированность глобальными образовательными целями, программная реализуемость.*

Основным средством достижения цели при использовании программно-целевого подхода выступает *целевая комплексная программа*, которая представляет собой комплекс мер, направленных на достижение заданных конечных результатов и решение конкретных общественных проблем. По мнению С.А. Репина, ее характеризуют следующие *признаки*:

- соответствие цели развития образовательной системы;
- временное организованное единство субъектов реализации;
- интеграция видов деятельности на всех этапах реализации программы;
- интеграция содержательной, технологической, социально-психологической, управленческой сторон образования;
- относительная целостность и самостоятельность в экономическом, кадровом, содержательном, управленческом аспектах.

В содержательном плане целевые комплексные программы определяют, во-первых, исходное состояние системы, во-вторых, образ ее желаемого будущего состояния, в-третьих, состав и структуру действий по переходу от настоящего к будущему состоянию. При этом целевой аспект комплексной программы определяется социальным заказом, выстраивается в соответствии с иерархией уровней образования, обеспечивает согласование целевых ориентаций субъектов образовательного процесса.

**Партисипативный подход.** В теории педагогики идеи партисипативного подхода развивались в исследованиях Т.В. Орловой, М.А. Понеделковой, С.Л. Суворовой и др.

В научной литературе «партисипация» понимается как альтернатива авторитарности, директивности, принуждению и реализуется в следующих направлениях:

- поиски согласия, попытки выявить и использовать индивидуальную и коллективную мудрость всех членов группы;

- совместное принятие решений;

- действенное делегирование прав;

- совместное выявление проблем и соответствующих действий для их решения;

- создание установок, механизма улучшения сотрудничества между субъектами деятельности.

*Партисипация* трактуется как принцип управления, предполагающий ориентацию совместной деятельности на сотрудничество, обеспечение коллективной ответственности, соуправления.

Сущность *партисипативного* подхода заключается в ориентации взаимодействия субъектов образовательного процесса на соуправление, которое выражается в совместном принятии решения о способах, формах деятельности, осуществлении сотрудничества преподавателя и обучаемого, неформальном делегировании полномочий с целью саморазвития участников процесса образования. Отсюда следует, что партисипативный подход предполагает учет интересов, потребностей и особенностей субъектов образования, признание уникальности каждой личности в отдельности и в целом.

При реализации партисипативного подхода целесообразно учитывать ведущие основные *требования*:

- 1) открытое взаимодействие участников образовательного процесса;

- 2) интенсивность и насыщенность учебной деятельности;

3) соуправление процессом взаимодействия при решении учебных задач;

4) включение обучающихся в коллективную деятельность.

Ориентация образовательного процесса на партисипативные принципы обеспечивает, прежде всего, повышение качества управления, обусловленное, во-первых, углублением и расширением взаимодействия субъектов образования, во-вторых, повышением комфортности образовательного процесса в целом, в-третьих, формированием необходимых для продуктивной совместной работы личностных качеств участников взаимодействия, в-четвертых, максимально эффективным использованием возможностей для решения поставленной проблемы

**Культурологический подход.** Исследованиям в области культурологического подхода посвящены работы В.С. Библера, В.В. Гуры, М.С. Кагана, Н.Б. Крыловой, Г.И. Ловецкого, Э.С. Маркаряна и др.

Основополагающее для данного подхода понятие «культура» не имеет единого толкования. Традиционно оно трактуется как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом и характеризующих определенный уровень его развития. В образовательном контексте культурой называется уровень развития личности, характеризующий мерой освоения накопленного человечеством социального опыта и способностью к его обогащению.

Суть культурологического подхода заключается в построении образовательного процесса с учетом культурного наследия, норм, ценностей, доминировании культурно

значимого взаимодействия между субъектами образовательного процесса.

Широкое распространение культурологического подхода при исследовании проблем образования привело к созданию его разнообразных модификаций. Так, Н.Б. Крыловой выделены:

- кросс-культурный подход, отражающий совокупность методов описания, сравнения и изучения культурных различий сообществ, особенностей влияния социокультурной среды на личность, а также индивидуального культурного опыта на психику и деятельность;

- культурно-исторический подход, основу которого составляет идея интериоризации человеком социально-символической, опосредованной знаками деятельности, процесс и результат которой составляют суть присвоения ценностей культуры;

- интегративный культур-философский подход, соединяющий идеи культурологии и культурной антропологии с концепциями современных гуманитарных и естественнонаучных дисциплин;

- неклассический подход, представляющий собой синтез идей общей психологии, культурной психологии и философской антропологии, избегающий прямых связей человека и культуры.

*Реализация культурологического подхода в процессе личностного становления предполагает работу в следующих направлениях:*

- ориентация личности в культурных ценностях;
- осмысление и присвоение личностью культурных ценностей;

- овладение личностью социокультурным пространством;
- осознание личностью своей индивидуальности, ценности;
- развитие рефлексивной культуры личности на основе самоконтроля;
- включение личности в процесс культурообразования.

В результате реализации данного подхода в условиях образовательного процесса обучаемыми осуществляется освоение мировой культуры, у них формируется правильное отношение к культурному наследию человечества, развиваются личностные качества, обеспечивающие создание новых культурных ценностей. Формирующаяся личность, таким образом, является продуктом культуры, ее представителем и носителем.

**Компетентностный подход** – это принципиальная ориентация исследования, обеспечивающая изучение и описание педагогического процесса с точки зрения формирования у личности заданного вида компетентности.

Данный подход в настоящее время разрабатывается как отечественными (В.А. Адольф, В.И. Байденко, А.С. Белкин, Ю.В. Варданян, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, А.К. Маркова, А.В. Хуторской и др.), так и зарубежными исследователями (Г. Клемп, Д. Мак-Клелланд, Дж. Равен, Л. Спенсер, Н. Хомский, К. Шнайдер и др.).

Раскрывая содержание компетентностного подхода, рассмотрим, прежде всего, его основные понятия.

В настоящее время «**компетентность**» трактуется как мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. Ее основными существенными *особенностями* являются: а) эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность; б) овладение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости; в) интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, оптимальных для выполнения трудовой деятельности; г) способность делать что-либо эффективно в широком формате контекстов с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки. При этом компетентность отличается от таких традиционных понятий, как «знание», «умение», «навыки», «опыт» своим интегративным характером, детерминированностью личностными свойствами и практико-ориентированной направленностью.

Принципиальное отличие компетентности от близкого по смыслу понятия «компетенция» заключается в том, что первая отражает соответствие личности требованиям профессиональной сферы, а вторая – область вопросов, которые специалист уполномочен решать. Кроме того компетентность:

- описывается набором компетенций, реализуемых человеком в его деятельности, т.е. представляет собой «актуальное проявление компетенции»;
- имеет менее ярко выраженную практическую направленность по сравнению с компетенцией, которая оп-

ределяет собой сферу отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике;

– является ситуативной категорией, выражающей готовность к осуществлению деятельности в конкретных профессиональных условиях, в то время как компетенция имеет стабильный содержательный характер и свойства проявления.

Применение компетентностного подхода ограничивается спецификой педагогического явления, для исследования которого он привлекается. Прежде всего, исследуемое явление должно обладать процессными (т.е. быть компонентом педагогического процесса) и деятельностными (т.е. предполагать активность субъектов по формированию компетентности) характеристиками. Кроме того, данное явление должно иметь потенциал для совершенствования личности с учетом ее индивидуальных особенностей.

Основным вопросом реализации любого исследовательского подхода является определение того, какие новые данные он позволяет получить об изучаемом объекте. Результатом его реализации должна стать характеристика основных видов формируемых в образовательном процессе компетентностей и их содержательное наполнение. В решении данной проблемы к настоящему времени выделилось генеральное направление, согласно которому различаются ключевые, базовые и специальные компетентности (компетенции) (многие исследователи понятия «компетентность» и «компетенция» используют как синонимы).

Ключевые компетентности необходимы для любой деятельности. В контексте профессиональной подготовки ключевые компетентности обязательно должны быть до-

полнены более частными, обеспечивающими выполнение конкретных профессиональных задач, а именно: базовыми и специальными компетентностями.

В самом общем виде *базовые компетентности* отражают специфику определенной профессиональной деятельности, и связаны со способностью личности ее эффективно осуществлять. Так, например, для профессионально-педагогической деятельности базовыми являются компетентности, необходимые для выстраивания профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества. К ним, в частности, можно отнести компетентность в общении, самоорганизации, планировании, творческом взаимодействии, преподавании предмета, воспитании и др.

*Специальные компетентности* отражают специфику осуществления конкретной деятельности, обеспечивают возможность решения конкретных задач той или иной профессиональной сферы. Их можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в определенной области профессиональной деятельности. В данную группу входят компетентности в области технологии, проектирования, прогнозирования, информационного оборота, специфических видов воспитания или отдельных разделов предметных наук и др.

Базовые и ключевые компетентности всегда проявляются в контексте предметной области (или специальной компетентности). Разумеется, все три указанных вида компетентностей взаимосвязаны и развиваются одновременно, что и формирует индивидуальный стиль деятельности личности, создает ее целостный образ, и, в конечном итоге,

обеспечивает становление общей профессиональной компетентности.

Представим основные положения компетентностного подхода, обеспечивающие выявление в каждом конкретном исследовании наполнение заданного вида компетентности:

- компетентностный подход обеспечивает выявление возможностей совершенствования процесса образования через согласование его организации, содержания, результатов с потребностями социума, определение и обоснование соответствующего состава компетентностей, позволяющих личности продуктивно взаимодействовать с окружающей средой;

- компетентностный подход обеспечивает определение полного набора характеристик компетентности личности, как показателя качества образовательного процесса;

- компетентность представляет собой открытую, динамичную систему, отражающую готовность выполнять деятельность в определенных областях;

- компетентность, как существенный индикатор идентификации личности в обществе, имеет социальный, деятельностный характер и предполагает при ее формировании изменения в мотивационной, когнитивной, поведенческой, ценностной и эмоционально-волевой сферах личности;

- компетентность носит комплексный характер, степень ее сформированности детерминируется основными параметрами личности, спецификой деятельности, участие в которой она принимает, а также особенностями подготовки и условиями, созданными в образовательном учреждении;

– инвариантными компонентами компетентностей выступают знания, умения, личностные качества, которые в совокупности составляют ключевые, базовые и специальные компетентности личности;

– компетентность обладает потенциалом для развития и формируется при обязательном участии всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, компетентностный подход в научно-педагогическом исследовании, позволяет выявить содержание формируемых видов компетентности, и тем самым задать организационно-дидактические ориентиры образовательного процесса, технологически описав его структуру и ожидаемый результат.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

### Вопросы

1. Какое знание называется методологическим?
2. Что изучает методология?
3. Какие функции выполняет методологическое знание в теории и практике образования?
4. В чем состоит назначение философского уровня методологии образования?
5. В чем состоит специфика каждого из выделенных философских направлений в исследовании проблем образования?
6. В чем разница между общенаучным и конкретно-научными уровнями методологии педагогики? В чем назначение каждого из них?
7. В чем сущность требования непротиворечивости уровней методологии педагогики? Не означает ли это тре-

бование нарушения свободы выбора методологических оснований исследования?

8. В чем заключается реализация методологических подходов (системного, синергетического, деятельностного и т.д.)?

### **Задания**

1. 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?

2. 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?

3. В.В. Краевский утверждает: «В настоящее время исследование, как правило, должно быть обосновано еще до его реализации. Нужно обозначить исходные положения, предполагаемый результат и способ получения этого результата». Возможно ли обосновать психолого-педагогическое исследование еще до того, как оно проведено? Не нарушает ли это связей между наукой и практикой образования? Дайте обоснование своей точки зрения.

4. Какие из охарактеризованных в тексте методологических подходов вы считаете целесообразным использовать при исследовании выбранной Вами проблемы? Почему?

5. Проведите мини-исследования по теме: «Квалиметрический подход», «Информационный подход», «Синергетический подход».

#### РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 208 с.

2. Новиков, А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

3. Новиков, А.М. Обучение основам методологии / А.М. Новиков, Д.А. Новиков // Педагогика. – 2009. – № 7. – С. 11–17.

4. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2013. – 488 с.

5. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

6. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: изд-во РБИУ, 2010. – 317 с.

### ГЛАВА 3. 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 структури-

рованных в соответствии с определенными требованиями (принципами и вытекающими из них правилами)<sup>1</sup>.

Рассмотрим теоретические и эмпирические методы исследования<sup>2</sup>.

### 3.1. 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 ребенка, зафиксированные в результатах социометрии и многое другое.

---

<sup>1</sup> 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. – 2-е изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 144.

<sup>2</sup> 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. – 2-е изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 148–217.

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 постижения педагогических феноменов (типология, классификация, индук-

ция, 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* – пронизательность, 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 представле-

ния 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 бо-

лее 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, односторонние, 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 объ-

екта 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 отношений, 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, связей, 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. Яковлева<sup>1</sup> предлагают следующую классификацию теоретических методов исследования (таблица 3).

---

<sup>1</sup> Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: изд-во РБИУ, 2010. – 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
Понятийно-терминологический	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

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5
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
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 на основе полной информации об особенностях осуществления педагогического процесса	Выявление факторов, непосредственно влияющих на результативность педагогического процесса, объяснение возникновения исследуемого явления и обоснование повторяемости проявления выявленных отношений на основе полной информации об особенностях осуществления педагогического процесса	Комплекс выявленных и обоснованных закономерных связей между отдельными аспектами исследуемого феномена

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5
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 существенных характеристиках исследуемого феномена, научно обоснованные выводы и положения исследования
Конкретизация теоретического знания (педагогическая экстраполяция)	Проецирование общих положений (методологических подходов, категорий, закономерностей, принципов) на область педагогики с учетом сложившихся условий осуществления процесса образования для обогащения научных идей новыми нюансами	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	Анализ, абстрагирование, аналогия, дедукция, классификация, описание, интерпретация и др.	Новые для педагогической науки данные об особенностях исследуемого феномена и возможностях переноса общетеоретических положений

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
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

Окончание таблицы 3

1	2	3	4	5
Педагогический эксперимент	Исследование эффективности педагогического процесса в специально созданных и контролируемых условиях	Варьирование условий педагогического процесса и сбор информации с последующей ее обработкой, определение адекватного диагностического аппарата и валидного экспериментального плана	Анализ, обобщение, сравнение, описание, измерение, интерпретация, планирование и др.	Информация о результативности практического использования теоретических положений педагогического исследования и рациональных способах решения ключевой проблемы в условиях современного образования

### 3.2. 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.

**Диагностический метод** направлен на изучение психологической и педагогической реальности, имеет определенную специфику и особенности, главной из которых является измерительно-испытательная направленность, выражаемая сочетанием количественной и качественной обработки полученных результатов.

*Диагностическая методика* - это процедура измерения какого-либо качества или свойства, опирающаяся на понятие нормы. Это фрагмент метода, характерная для него качественно определенная, усвоенная процедура или набор процедур для решения конкретной задачи. Для освоения диагностической методики требуются ее изучение и отработка процедур ее проведения.

*Диагностической техникой* называют локальные методики или тесты, носящие частный характер, направленные на получение фрагментарного знания о диагностируемом объекте.

**Требование** - это условие, выполнение которого обязательно для обеспечения результативности метода. Выделяют требования процедурные и содержательные, внутренние и внешние.

*Процедурные требования* регулируют диагностическую деятельность процессуально. К *содержательным требованиям* относится стандартизация инструмента измерения, в основе которой лежат понятия нормы, надежности и валидности. *Внутренние требования* выражены в принципах диагностики, вытекающих из объективных закономерностей. *Внешние требования* - это правила организации диагностики.

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

**Изучение опыта.** Обобщение педагогического опыта становится научным методом в том случае, если позволяет открыть нечто новое, важное, и этому новому дается точная педагогическая характеристика (выясняются тенденции, затруднения, состояние решения какой-либо проблемы).

Изучение опыта будет плодотворным только при соблюдении ряда важных *требований*:

- изучение опыта начинается с выяснения того, какая ведущая идея и почему лежит в основе изучаемого опыта, как эта идея конкретизируется в целевых установках педагога, какова степень их осознанности;

- оценивается актуальность опыта: насколько его ценностно-целевые ориентиры согласуются с образовательными стандартами, отвечают проблемам образовательной практики;

- выявляется механизм достижения результатов обучения и воспитания: соотношение применяемых средств, логика их последовательного применения, ведущие средства, определяющие неповторимость опыта и получаемых результатов, оптимальность опыта (соотношение полученного результата и затраченных усилий);

- применяемые средства соотносятся с известными в науке психолого-педагогическими закономерностями, особое внимание при этом обращается на факты, противоречащие господствующим теориям, устоявшимся канонам;

- анализируется технологический учебно-методический пакет и его составляющие (учебная программа или описание курса, учебное и методическое пособия, пакет тестов, раздаточных материалов и т.д.);

- определяется, насколько гарантируется в данном опыте получение конкретных результатов и каковы ограничения (возраст детей, материальные условия и т.д.) в использовании этого опыта.

**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 педагогическое 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 от-

дельные 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.

Постановка эксперимента требует от организаторов точного знания и учета условий его проведения, четкой и объективной фиксации хода и результатов эксперимента, контроля над условиями его проведения и устранения всех

незапланированных влияний. Недопустимо проводить такие эксперименты, которые могут нанести ущерб физическому и (или) психическому здоровью детей, снизить результаты обучения и воспитания учащихся.

*Виды экспериментов по условиям проведения:*

1. *Естественный эксперимент* – проводится таким образом, чтобы экспериментальные ситуации, создаваемые для анализа тех или иных педагогических явлений, не нарушали привычного хода деятельности учащихся и педагогов.

2. *Лабораторный эксперимент* – требует специально созданных условий. Экспериментатор работает с группой учащихся, проводит с ними научно разработанные занятия, беседы, воспитательные мероприятия и наблюдает за их эффективностью.

3. *Мысленный эксперимент* – возможен на теоретической модели реального объекта в том случае, если модель адекватна реальному объекту, однако достичь такого подобия в социальной сфере очень трудно. Если под мысленным экспериментом понимать выявление изменений в исследуемом объекте при мысленных (не реальных) воздействиях экспериментатора, то такой эксперимент становится способом построения гипотезы и также не дает самоценного результата.

*В зависимости от задач исследования, решаемых на каждом его этапе, выделяют следующие виды экспериментов:*

1. *Поисковый эксперимент* – проводится на начальном этапе исследования с целью выявления актуальных проблем теории и практики образования (если выбрана только область исследования, но еще не сформулирована его про-

блема) или для определения степени актуальности психолого-педагогической проблемы (если исследователь уже определился с проблемой, которую хотел бы изучать).

2. *Констатирующий эксперимент* – позволяет установить состояние педагогической действительности на момент начала исследования. Например, для выявления состояния нравственной воспитанности подростков организуются специальные диагностические ситуации, в которых подростки должны проявить свои нравственные качества.

3. *Формирующий (преобразующий) эксперимент* – предназначен для проверки эффективности разработанных нормативных моделей (прежде всего модели педагогических условий). Осуществляется путем внедрения разработанных проектов в образовательную практику. Позволяет подтвердить гипотезу исследования либо предоставляет данные, опровергающие гипотезу. Такой эксперимент требует наличия контрольных групп для сравнения и определения степени эффективности нормативной модели.

4. *Контрольный эксперимент* – служит для проверки разработанного проекта (программы, методики, технологии, системы обучения или воспитания) в других по сравнению с формирующим экспериментом условиях или другими экспериментаторами.

5. *Сравнительный эксперимент* – сопоставительный анализ педагогических явлений или процессов в зависимости от различных внешних условий (или их системы), в которых они наблюдаются, или различных экспериментальных факторов.

*Виды экспериментов по масштабу:*

1. *Глобальные эксперименты* – охватывают значительное число испытуемых; их организаторами, как правило, выступают государственные, правительственные научные учреждения и органы управления образованием.

2. *Локальные эксперименты* – проводятся в рамках нескольких классов (групп) или образовательных учреждений. Ими руководит научная лаборатория, инициативная группа или администрация образовательного учреждения.

3. *Микроэксперименты* – проводятся с минимальным охватом участников, организуются отдельными педагогами с целью совершенствования собственной деятельности. Полученные в таком эксперименте знания могут передаваться в процессе обмена опытом через выступления и публикации самого педагога и тех, кто наблюдал и анализировал его опыт.

Чтобы проводить педагогический эксперимент, необходимо наличие как минимум следующих *предпосылок*: *проблемной ситуации* (наличия отрицательных признаков педагогического процесса, вызывающих потребность в новом знании), *противоречия* (несоответствия между желаемым и реальным состоянием исследуемого объекта) и *проблемной задачи* (осознания педагогом невозможности разрешить противоречие в возникшей ситуации известными средствами).

Педагогический эксперимент позволяет глубже, чем другие методы, установить характер связей между различными компонентами педагогического процесса, между факторами, условиями и результатами педагогического воздействия; проверить эффективность тех или иных педа-

гогических нововведений; сравнить эффективность различных факторов или изменений в структуре процесса и выбрать наилучшее для данных условий их сочетание; выявить необходимые условия для реализации определенного комплекса задач известными средствами; обнаружить особенности протекания процесса в новых условиях.

План эксперимента включает в себя гипотезу, цель и задачи эксперимента, объем (выборка, время, состав участников, классы, курсы), характеристику выборки, время, отводимое на эксперимент, описание экспериментальных материалов, процедуры проведения эксперимента, всех переменных, которые могут существенно повлиять на результаты эксперимента, а также описание отдельных методов и методик, которые будут применяться в процессе эксперимента, способов мониторинга (диагностики и коррекции), методик обработки и интерпретации результатов эксперимента.

После завершения эксперимента полученные данные обрабатываются и интерпретируются, устанавливается степень эффективности предложенного исследователем и проверенного в эксперименте новшества. В итоге делается вывод о справедливости или несправедливости гипотезы исследования.

Чаще всего применение экспериментального метода на практике сочетается с использованием неэкспериментальных методов (наблюдение, анкетирование, интервью, беседа), которые могут включаться в процедуру эксперимента для определения начального состояния системы, для последующих «срезовых» замеров ее состояний. При подобном сочетании методов конечные выводы о

справедливости выдвинутой перед экспериментом гипотезы будут более убедительными.

**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 письменной) информации путем заочного (опосредованного вопросником анкеты) 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 взаимозаменяемости (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), *нестандартизованный* (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 ведущего как инициатора беседы; содержания беседы; имеющейся у ведущего информации по теме беседы; силы личного 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 ото-

брать 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 внутренних 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 раз-

рушить 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 сформированного 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; составление 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 формализованный 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 фиксируется видеокамерой 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 перерыва – 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; заочное 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 строками? Тем самым, закрытый вопрос превращается в полузакрытый.

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.).

**Социометрические методы исследования.** Социометрические методы основаны на опросе какой-либо группы с целью установить социально-психологические взаимоотношения в ней. Для этого с помощью косвенных вопросов выясняют взаимные симпатии и антипатии, уста-

навливают, кто в группе пользуется наибольшим, кто – наименьшим уважением и авторитетом.

Задача социометрической шкалы – представить в виде определенного количественного ряда отношение одного члена группы ко всем другим. Для этого выявляют, кто кому наиболее симпатичен или не симпатичен. Чтобы выявить отношения в группе, каждого учащегося спрашивают, с кем бы он хотел сидеть на занятиях, с кем бы хотел отдыхать, работать, готовиться к экзаменам и т. п. Обычно даются три выбора: первый – наиболее предпочтительный, второй – если окажется невозможным первый, третий – если нельзя удовлетворить два первых выбора. В этом случае каждый участник опроса в верхней части листочка пишет свою фамилию, а ниже (в порядке убывания предпочтений) – фамилии тех, кого он выбрал.

При обработке первый выбор получает 3 балла, второй – 2 и третий – 1 балл. На основании сделанных респондентами выборов составляется матрица выборов (таблица 4), в которой по строчкам вписывают фамилии опрошенных, а в колонках – номера, под которыми записаны эти фамилии. В каждой строчке проставляют предпочтения в выборе. При этом взаимные выборы выделяют. В двух нижних строчках подсчитывают абсолютную сумму предпочтений и социометрический статус, который высчитывается по формуле  $S = R/3(N - 1)$ , где  $R$  – количество баллов,  $R/3$  – рейтинг,  $N$  – количество опрошенных.

Затем на отдельном листе вычерчивается социограмма (рисунок 1), она представляет собой окружности, в которые помещают номера опрошенных. Номера мальчиков обычно обводят треугольниками, номера девочек – кру-

жочками. В центральный круг помещают тех, кто набрал наибольшее количество выборов (так называемые «социометрические звезды»), во второй круг – «предпочитаемых» (имеющих среднее количество выборов), в третий – «пренебрегаемых» (у которых число выборов меньше среднего), в четвертый – «изолированных» (не получивших ни одного выбора). Взаимный выбор обозначается сплошной линией между двумя соответствующими номерами, односторонний – сплошной линией со стрелкой (от того, кто выбирал, к тому, кого он выбрал).

Таблица 4

Матрица выборов

№	Кто выби- рал	Кого выбирал						
		1	2	3	4	5	6	...
1	Махмудов		3			1	2	
2	Сергеев	2						
3	Иванов				1		3	
4	Петров	3	2					
5	Эльдаров	1	2				3	
...	и т.д.							
	Сумма предпочтений	6	7	2	1	4	8	...
	Социометрический статус	0,33	0,38	0,11	0,06	0,22	0,44	...

Примечание: полужирным шрифтом выделены взаимные выборы.

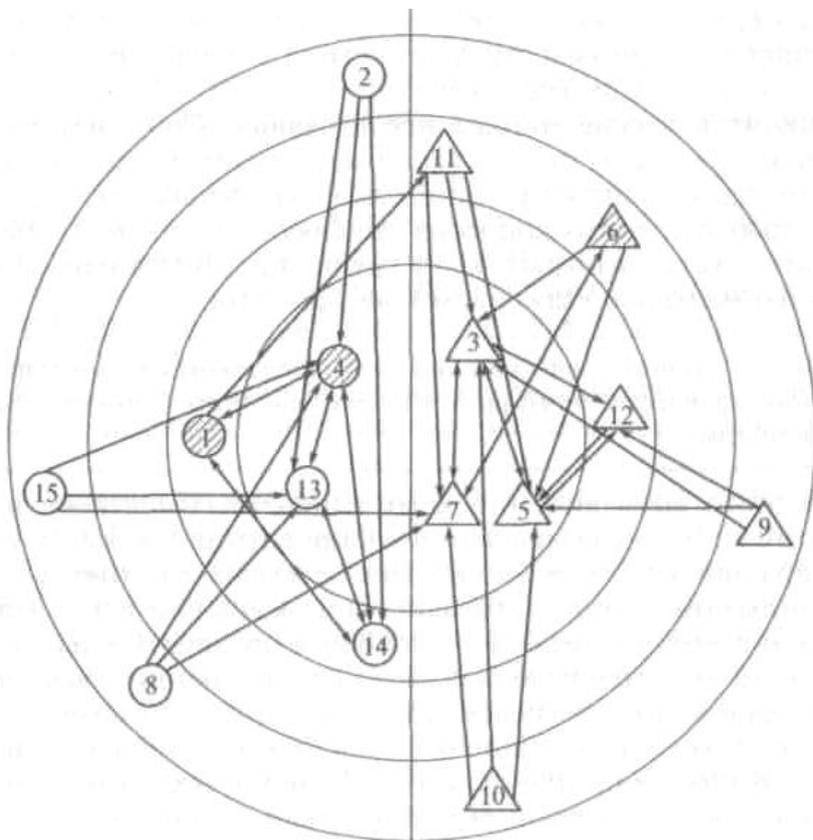


Рис. 1. Пример социограммы

*Достоинства социометрического метода:*

- дает представление о структуре взаимоотношений внутри группы и положении каждого члена группы в этой системе;
- позволяет сравнить отношение к одному и тому же члену группы со стороны различных группировок или по разным основаниям;

- помогает предположить лидеров и «звезд» в обследуемой группе;

- при повторном проведении показывает динамику отношений внутри обследуемой группы.

*Ограничения в использовании социометрического метода:*

- применяется в группах численностью от 20 до 40 человек;

- не позволяет выявить истинные причины сложившихся взаимоотношений и перспективы их изменения;

- результаты во многом зависят от событий, происшедших накануне опроса, от формулировки вопроса, от отношения опрашиваемых к исследователю и т. п.

**Рейтинг.** Это близкий к социометрии метод оценки определенных качеств личности человека или особенностей процесса компетентными экспертами. Фамилии испытуемых располагаются в таблице по степени убывания или возрастания выраженности оцениваемого свойства.

При этом эксперты должны отвечать следующим *требованиям*: хорошо знать испытуемых по выделенным критериям оценки; однозначно понимать критерии; обладать уравновешенностью, доброжелательностью; признавать пользу оценивания.

Показатели, выбираемые для рейтинговой оценки, также должны соответствовать определенным *требованиям*:

- быть объективными;

- полностью отражать исследуемую область;

- легко поддаваться фиксации с помощью наблюдения и других методов;

- подразумевать возможность качественного анализа;

– оценочные эквиваленты показателей должны отражать их значимость.

В случае рейтингового оценивания по одному показателю достаточно сравнения испытуемых между собой по степени выраженности оцениваемого свойства. При ранжировании по нескольким критериям приходится разрабатывать оценочные шкалы по каждому критерию и определять весовые коэффициенты (коэффициенты значимости) для суммирования этих оценок. Ценность и достоверность полученных в результате ранжирования данных снижаются при неточности, неясности описания оцениваемого свойства, скрытого характера этого свойства, ограниченных возможностей его наблюдения.

Выделяются следующие *типичные ошибки при проведении рейтинга*:

1. *Ошибка великодушия*: склонность компетентных экспертов завышать оценку, преимущественно выделять достоинства оцениваемого.

2. *Ошибка центральной тенденции*: эксперты не решаются давать высшие или низшие оценки (при использовании шкал для предотвращения этой ошибки на концах шкалы следует ввести более детальные разграничения, которые объединяются при обсчете результатов).

3. *Тенденциозность экспертов*: снижается за счет «принудительного» выбора (например: «Какие два признака из четырех наиболее характеризуют индивида: верность слову, доводит начатое дело до конца, не допускает небрежности в работе, огорчается в случае неудачи?»).

4. *Логическая ошибка*: предотвращается, если для оценивания предложены не черты или свойства человека, а их

проявления (например, не «Добрый ли он?», а «Как часто оказывает помощь одноклассникам?»).

5. *Ошибка контраста*: эксперт оценивает испытуемого на основе собственных свойств (следует переключить внимание эксперта на сравнение испытуемых друг с другом или с предложенным эталоном, нормой).

6. *Ошибка близости*: возникает, когда один и тот же эксперт оценивает одновременно несколько черт испытуемых (в одно наблюдение следует оценивать только одну черту или свойство испытуемых).

**Метод полярных профилей.** Этот метод основан на сопоставлении положительного проявления показателя (качества, свойства) с его же отрицательным проявлением. Суть метода состоит в количественной оценке по определенной шкале проявлений каждого показателя. При этом оценивается не само качество личности, а то, насколько ярко оно выражено, как часто проявляется и т. п. В этом случае качественным оценкам приписывают количественные эквиваленты обычно в виде следующей шкалы:

5 баллов – полная сформированность, яркая выраженность и постоянное проявление положительного качества;

4 балла – преобладание положительного качества в большинстве случаев;

3 балла – слабое проявление положительного качества;

2 балла – типичное проявление недостатка;

1 балл – наличие отрицательного качества.

В таблице 5 представлен фрагмент диагностической карты изучения уровня воспитанности школьников 10–11 классов на основе метода полярных профилей.

Таблица 5

**Фрагмент диагностической карты изучения уровня воспитанности школьников 10–11 классов на основе метода полярных профилей**

Показатели воспитанности	Уровни проявления показателей воспитанности				
	высокий	средний	низкий	очень низкий	нулевой
Самосознание	Самокритичен, требователен к себе и другим; объективная самооценка	В основном совпадают оценка коллег и самооценка	Завышенная или заниженная самооценка	Несамокритичен, снисходителен к своим недостаткам	Критичен к другим, нетерпим к критике в свой адрес, нетребователен к себе
...					

Возможен упрощенный вариант этой методики, когда описываются лишь полярные проявления оцениваемого качества (само качество и его антоним), а промежуточные – заменяются оценками степени их проявления (таблица 6). Опрашиваемых просят обвести соответствующую цифру: если выражено положительное проявление, обводится 5, если противоположное ему – 1, в иных случаях обводятся 4, 3 или 2 – в зависимости от того, какие проявления встречаются чаще.

Таблица 6

## Карта оценки ведущих показателей воспитанности

Показатель	Положительное проявление	Проявленность показателя					Отрицательное проявление
		5	4	3	2	1	
Коллективизм	Умение подчинять личное обществу	5	4	3	2	1	Эгоизм, противопоставление личного обществу
Честность	Правдивость, откровенность	5	4	3	2	1	Лживость, неискренность, фальшь
Оптимизм	Жизнерадостность, вера в свои силы	5	4	3	2	1	Пессимизм, неуверенность в своих силах
...							

**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 по-

рядке 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 испытуемо-

му 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.

### **3.3. Надежность и валидность методов исследования**

Вопрос о степени доверия полученным в исследовании результатам волнует не только самих исследователей, но и практических работников образования. В методологии

психологии и педагогики разработано немало критериев и методов оценки качества исследовательского процесса и получаемых результатов исследования.

**Критерии и показатели в оценке методов исследования.** Надежность методов психолого-педагогического исследования во многом зависит от критериев и показателей, по которым происходит изучение выбранного для исследования образовательного феномена.

*Критерий* (от греч. *kriterion* – средство для суждения) – это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. В диагностике критерием является переменная величина, принимающая разные значения в различных случаях или в разные моменты времени в рамках одного случая. Критерии дают возможность судить о состоянии объекта исследования.

*Показатель* (*indicator* – то, что доступно восприятию, то, что «показывает» наличие чего-либо) – это некоторая величина или качество переменной (критерия), которое может проявляться у конкретного объекта, т.е. это мера проявления критерия, его количественная или качественная характеристика, по которой судят о различных состояниях объекта; это внешне хорошо различимый признак измеряемого критерия. Можно сказать, что показатель выполняет роль эмпирического индикатора критерия.

Принято считать, что количество критериев должно составлять не менее трех, а по каждому критерию следует выделять как минимум три показателя. Только тогда можно говорить о полном отображении объекта и предмета

диагностики и проявлении каждого соответствующего критерия.

Определение критериев и признаков объекта позволяет осуществить переход от абстрактного уровня его описания к конкретным наблюдениям.

**Общие требования к методам исследования.** Чтобы исследование не превратилось в самоцель, а стало средством совершенствования образовательной практики, каждая методика должна иметь следующие *составляющие*:

- описание, обеспечивающее ее адекватное использование в точном соответствии со стандартами: предмет диагностики, сфера применения, контингент испытуемых, процедура применения;

- подробные сведения о процедуре разработки методики, полученных при этом данных о надежности и валидности;

- однозначное описание выборки стандартизации и характера диагностической ситуации в обследовании;

- процедура подсчета баллов и интерпретации должна быть описана с однозначной ясностью, позволяющей получить идентичные результаты при обработке одинаковых протоколов разными пользователями руководства.

В начале XX в. в психологии были официально признаны и приняты требования, предъявляемые к понятиям и методам исследования и диагностики в наиболее развитых современных науках, – требования операционализации и верификации.

Под *операционализацией* понимается требование, согласно которому при введении новых научных понятий

необходимо четко указывать на конкретные процедуры, приемы и методы, с помощью которых можно практически удостовериться в том, что явление, описанное в понятии, действительно существует. Операционализация предполагает указание на практические действия или операции, которые может выполнить любой диагност, чтобы убедиться в том, что определенное в понятии явление обладает именно теми свойствами, которые ему приписываются.

Требование *верификации* означает, что всякое новое понятие, вводимое в научный оборот и претендующее на получение статуса научного, обязательно должно пройти проверку на наличие методики экспериментальной диагностики описанного в нем явления. Качество результатов диагностики при этом принято оценивать по общепринятым критериям объективности, надежности, валидности и др.

*Объективность* характеризуется корреляцией (совпадением или согласованностью) между результатами, полученными двумя оценивающими лицами. Необходимо, чтобы коэффициенты корреляции в этом случае были близки к единице ( $r = 1$ ).

Для большей объективности обработки данных рекомендуется в анкетировании, тестировании, наблюдении использовать косвенные (диагностируемые факты не называются, а предполагаются), альтернативные (с несколькими вариантами ответов) вопросы. В целях обеспечения объективности проведение, обработка и интерпретация (оценка) результатов работы должны быть строго нормированы.

*Стандартизация* – это единообразие процедуры проведения и оценки выполнения диагностического метода. Стандартизированность в диагностике – это неизменность заданных вопросов и задач, точность соблюдения испытуемыми инструкции, а диагностами – способов вычисления и интерпретации полученных показателей. Сопоставимость в педагогической диагностике допускает более широкое сравнение результатов тестирования с данными других научно-практических методов: наблюдения, беседы, анализа продуктов деятельности (письменных работ, рисунков, поделок), поведения и общения.

Объективность проведения измерений требует, например, чтобы все учащиеся были подвергнуты одному и тому же испытанию в аналогичных условиях (испытание должно длиться для всех одинаковое количество времени; необходимо следить за тем, чтобы учащиеся не списывали друг у друга в процессе выполнения работы и т.д.).

Стандартизация предусматривает унификацию инструкций рабочих бланков, способов регистрации результатов, условий проведения обследования. Унифицированные задания для всех испытуемых, одинаковый отрезок времени диагностирования, четкое описание критериев оценки, равные условия взаимодействия испытуемых с диагностом – основа объективности результатов диагностики.

Об объективности интерпретации можно говорить в том случае, если несколько лиц одинаковым образом описывают одни и те же результаты при обработке данных, устанавливают одни и те же взаимосвязи, так как при оценке разными людьми одной и той же работы испытуемого с открытыми вопросами (свободной формой конст-

руирования ответа) может отличаться субъективностью обработки данных.

**Надежность метода исследования.** Надежность – один из критериев качества результата в диагностике, относящийся к степени точности и устойчивости показателей диагностируемого признака. Чем больше надежность методики, тем свободнее она от погрешностей измерения. В самом широком смысле надежность – это характеристика того, в какой степени выявленные у испытуемых различия по результатам проведения методики являются отражением действительных различий в измеряемых свойствах и в какой мере они могут быть приписаны случайным ошибкам.

Существуют три основных приема для оценки надежности диагностической методики.

1. Прием *ретеста*, или повторной диагностики, позволяет обработать одни и те же задания, выполненные одними и теми же испытуемыми в разное время, и просчитать взаимосвязь результатов, выраженную в коэффициенте самокорреляции.

2. Прием *деления пополам* – подборка однажды выполненных заданий делится пополам (например, в первый полутест входят задания с нечетным порядковым номером, а во второй полутест – с четным), затем устанавливаются результаты каждого испытуемого по обоим полутестам и вычисляется коэффициент корреляции между полученными результатами.

3. Прием *параллельного теста* – для измерения одних и тех же знаний конструируются два различных набора заданий, которые по своему содержанию напоминают

близнецов; оба параллельных набора заданий предлагаются непосредственно друг за другом или при удобном случае.

Во всех случаях при коэффициенте корреляции методик  $r > 0,7$  методика считается надежной.

В тестовой методике принято учитывать три коэффициента надежности:

– *коэффициент стабильности*, или постоянства, – показатель корреляции между результатами первого и повторного испытаний одним тестом одной и той же выборки испытуемых;

– *коэффициент эквивалентности*, или коэффициент корреляции, результатов тестирования одного и того же контингента испытуемых с помощью вариантов одного и того же теста либо разными, но эквивалентными по форме и цели, тестами;

– *коэффициент внутреннего постоянства*, или внутренней однородности, который соответствует корреляции результатов частей теста, показанных одними и теми же испытуемыми.

**Валидность метода.** Валидность метода исследования и диагностики показывает, в какой мере измеряется то качество (свойство, характеристика), для оценки которого он предназначен. Валидность (адекватность) говорит о степени соответствия метода своему назначению. Чем ближе раскрывается в диагностике тот признак, для обнаружения и измерения которого предназначен метод, тем выше его валидность.

Понятие валидности относится не только к методике, но и к критерию оценки ее качества, *критерию валидности*.

Это основной признак, по которому можно практически судить о том, является ли данная методика валидной.

Такими критериями могут стать следующие:

- поведенческие показатели – реакции, действия и поступки испытуемого в различных жизненных ситуациях;
- достижения испытуемого в различных видах деятельности – учебной, трудовой, творческой и др.;
- самоорганизация, данные, свидетельствующие о выполнении различных контрольных проб и заданий;
- данные, получаемые при помощи других методик, валидность или связь которых с проверяемой методикой считается достоверно установленной.

Чем выше коэффициент корреляции методики с критерием, тем выше валидность.

Выделяют несколько *видов* валидности диагностических методик.

1. *Теоретическая (концептуальная) валидность* определяется по соответствию показателей исследуемого качества, получаемых с помощью данной методики, показателям, получаемым посредством других методик (с показателями которых должна существовать теоретически обоснованная зависимость). Теоретическую валидность проверяют по корреляциям показателей одного и того же свойства, получаемым при помощи разных методик, связанных с одной и той же теорией.

2. *Эмпирическая (прагматическая) валидность* проверяется по соответствию диагностических показателей реальному жизненному поведению, наблюдаемым действиям и реакциям испытуемого. Если, например, с помощью некой методики мы оцениваем черты характера у данного испы-

туемого, то применяемая методика будет считаться практически или эмпирически валидной тогда, когда мы установим, что данный человек ведет себя в жизни именно так, как предсказывает методика, т.е. в соответствии с имеющейся у него чертой характера.

3. *Внутренняя валидность* означает соответствие содержащихся в методике заданий, субтестов, суждений и т.п. общей цели и замыслу методики в целом. Она считается внутренне невалидной или недостаточно внутренне валидной тогда, когда все или часть включенных в нее вопросов, заданий или субтестов измеряют не то, что требуется от данной методики.

4. *Внешняя валидность* – это примерно то же самое, что и эмпирическая валидность, с той лишь разницей, что в данном случае речь идет о связи между показателями методики и наиболее важными, ключевыми внешними признаками, относящимися к поведению испытуемого.

5. *Очевидная валидность* описывает представление о методе, сложившееся у испытуемого, т.е. это валидность с точки зрения испытуемого. Методика должна восприниматься обследуемым как серьезный инструмент познания его личности, чем-то схожий с медицинским диагностическим инструментарием.

6. *Конкурентная валидность* оценивается по корреляции разработанной методики с другими, валидность которых относительно измеряемого параметра установлена.

7. *Прогностическая валидность* устанавливается с помощью корреляции между показателями методики и некоторым критерием, характеризующим измеряемое свойство, но в более позднее время.

8. *Инкрементная валидность* имеет ограниченное значение и относится к случаю, когда один тест из батареи тестов может иметь низкую корреляцию с критерием, но не перекрывается другими тестами из этой батареи. В этом случае данный тест обладает инкрементной валидностью. Это может быть полезно при проведении профотбора с помощью психологических тестов.

9. *Дифференциальная валидность* может быть проиллюстрирована на примере тестов интересов. Тесты интересов обычно коррелируют с академической успеваемостью, но по-разному для разных дисциплин. Значение дифференциальной валидности, так же как и инкрементной, ограничено.

10. *Содержательная валидность* определяется через подтверждение того, что задания методики отражают все аспекты изучаемой области поведения. Содержательную валидность часто называют «логической валидностью» или «валидностью по определению». Она означает, что методика валидна по мнению специалистов. Обычно она определяется у тестов достижений. На практике для определения содержательной валидности подбираются эксперты, которые указывают, какая область (области) поведения наиболее важна.

11. *Конструктивная валидность* демонстрируется полным, насколько это возможно, описанием переменной, для измерения которой предназначается методика. Конструктивная валидность включает в себя все подходы к определению валидности, которые были перечислены выше.

Существует прямая связь валидности с надежностью. Методика с низкой надежностью не может обладать высо-

кой валидностью, поскольку неверен измерительный инструмент и нестабилен тот признак, который он измеряет.

### **Дополнительные требования к методам исследования**

*Точность* методики отражает ее способность тонко реагировать на малейшие изменения оцениваемого свойства, происходящие в ходе эксперимента. Чем точнее диагностическая методика, тем совершеннее с ее помощью можно оценивать градации и выявлять оттенки измеряемого качества. Однако в практической диагностике далеко не всегда требуется очень высокая степень точности оценок. Ее необходимая практическая мера определяется задачей дифференциации, разделения испытуемых на группы. Если, например, всю выборку испытуемых нужно разделить всего лишь на две подгруппы, то и точность применяемой методики должна соответствовать именно этому делению, не больше. Если необходимо разделить испытуемых на пять подгрупп, то достаточно применить методику, имеющую измерительную шкалу из пяти пунктов (например: «да», «скорее да, чем нет», «ни да, ни нет», «скорее нет, чем да», «нет»).

*Однозначность* методики характеризуется тем, в какой степени получаемые с ее помощью данные отражают изменения именно и только того свойства, для оценивания которого данная методика применяется. Если наряду с этим свойством в получаемых показателях отражаются и другие, никак не связанные с данной методикой, выходящие за пределы ее валидности, то методика не соответствует критерию однозначности, хотя при этом может оставаться частично валидной.

Например, если экспериментатора интересуют оценки мотивов поведения человека и для того, чтобы их получить, он задает испытуемому прямые вопросы относительно мотивов его поведения, то ответы на эти вопросы вряд ли будут соответствовать критерию однозначности. В них почти наверняка отразятся и степень осознания испытуемым мотивов своего поведения, и его желание предстать в благоприятном свете в глазах экспериментатора, и оценки им возможных последствий диагностического эксперимента.

*Репрезентативность* означает, что свойства более широкого множества объектов представлены в свойствах подмножества.

Репрезентативность тестовых норм – соответствие граничных точек на распределении тестовых баллов, полученных на выборке стандартизации, аналогичным граничным точкам, которые могли бы быть получены на популяции проведения – на множестве испытуемых, для которых предназначена методика. Обычно при получении кривой нормального распределения делается вывод о том, что тестовые нормы обладают репрезентативностью.

Тематическая репрезентативность – мера представленности в наборе диагностических заданий той предметной области, на которую направлена методика, т.е. области поведения в случае тестирования психологических свойств или области знания в случае педагогической диагностики.

*Диагностическая ценность* методики определяется путем проведения предварительного опыта с так называемой

нейтральной группой, результаты которого в дальнейшей диагностической работе не используются.

Например, в процессе обработки результата предварительной контрольной работы все полученные данные располагают в возрастающем порядке и определяют медиану, т.е. величину, находящуюся в середине ряда. Учащихся, получивших оценку ниже медианы, считают «слабыми»; выше медианы – «сильными».

Существует ряд дополнительных *требований*, предъявляемых к выбору диагностических методик:

1) избираемая методика должна быть наиболее простой из всех возможных и наименее трудоемкой из тех, которые позволяют получить требуемый результат;

2) инструкция к методике должна быть простой, короткой и понятной не только для диагноста, но и для испытуемого, настраивать испытуемого на добросовестную доверительную работу, исключаящую возникновение у него побочных мотивов, способных отрицательно повлиять на результаты, сделать их сомнительными.

3) обстановка и другие условия проведения диагностики не должны содержать посторонних раздражителей, которые могут отвлечь внимание испытуемого, изменить его отношение к психодиагностике и превратить его (отношение) из нейтрального и объективного в пристрастное и субъективное.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

### Вопросы

1. Что называют методами исследования и на чем основаны подходы к их классификации?

2. Каково назначение каждого из теоретических методов исследования? В чем специфика их применения в психолого-педагогическом исследовании?

3. Можно ли на практике проверить результаты теоретических построений? Если да, то каким образом?

4. Каковы преимущества и ограничения каждого вида наблюдений?

5. В чем разница между изучением опыта и экспериментом? В чем их сходство?

6. Какие преимущества и ограничения имеет каждый из видов опроса (беседа, интервью и анкетирование)?

7. Для чего проводятся социометрические методики диагностики? В чем их особенности?

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

9. Для чего необходимо овладеть различными методами диагностики?

10. Чем различаются критерии и показатели? Сколько принято выделять критериев и показателей?

11. Что называют операционализацией и верификацией?

12. Как определяется объективность исследовательского метода?

13. Что понимают под надежностью метода исследования? Какие существуют приемы оценки надежности метода?

14. Что называют валидностью и какими критериями она определяется?

15. Какие виды валидности выделяют в методологии психолого-педагогического исследования?

16. Какие существуют дополнительные требования к методам психолого-педагогических исследований и их выбору?

### **Задания**

1. 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.

2. Познакомьтесь подробнее с методикой портфолио, которая распространяется в современной школе. Выделите ее диагностический аспект. Предложите памятку для учителя по использованию портфолио в качестве диагностического средства.

3. Разработайте план изучения опыта и проведения эксперимента по интересующей Вас проблеме.

4. Составьте план наблюдения по теме вашего исследования.

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

6. Используя опыт анализа анкетного опроса, описанного в статье И. Шурыгиной «Неуспешный отличник и благополучный двоечник...» (Народное образование. – 2000. – № 3. – С. 113–117.), проанализируйте результаты анкетирования, проведенного Вами.

7. 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?

8. Проведите социометрическую методiku в Вашей учебной группе или в классе, с которым работаете. Заранее продумайте план ее проведения и анализа.

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

10. 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?

11. Ниже дано краткое описание основных методов исследования. Определите, о каких методах идет речь.

а) кратковременное психологическое испытание проводится (по заданной стандартной форме) с целью выяснить, насколько психологические качества испытуемого (способности, навыки, умения и др.) соответствуют установленным психологическим нормам и стандартам (применяется главным образом для определения пригодности к той или иной профессии);

б) сущность метода – сбор и обобщение данных, полученных при изучении различных видов деятельности характеризуемой личности; каждая учитываемая черта

личности по степени проявления может оцениваться условным баллом (применяется для изучения индивидуально-психологических качеств учащегося, в частности его способностей);

в) индивида систематически изучают в обычной повседневной жизни – исследователь не вмешивается в естественный ход событий, пример этого метода – ведение дневника родителями, которые на протяжении многих лет записывают все сведения об изменениях в психической жизни ребенка; эти сведения служат исходным материалом для психологических выводов, обобщений, предположений, которые следует проверять другими методами.

г) исследуемое явление изучается в точно учитываемых условиях, позволяющих следить за ходом явления и воссоздавать его при повторении этих условий;

д) с целью изучения содержания «Я» подростков им предложили составить самописание на тему «Я, каким кажусь себе», затем с помощью школьных психологов и филологов выделили в самоописаниях основные темы, после чего экспериментатор подсчитал, у скольких испытуемых встречалась определенная тема.

12. Сравните записи двух наблюдателей за поведением девочки Тони (1 год 7 мес.). Ответьте на вопросы. Какие виды записи наблюдаемых фактов использовали наблюдатели? При каком виде записи достигается большая объективность и информированность описываемых явлений?

Наблюдатель 1: «Добежав на обратном пути до бочки, достала оттуда исписанную тетрадку брата, вырвала быстрым и сильным движением три полустраницы и пошла, держа листки перед собой, повторяя: «Вва-вва-вва» и еще

что-то (как бы читая вслух). Выражение личика сосредоточенно-серьезное. У кровати остановилась, обернулась, что-то напевает, раскачиваясь мерно (ритмично) из стороны в сторону».

Наблюдатель 2: «Вынула тетрадку из бочки с игрушками, сделала вид, что читает».

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

14. Оцените по выделенным в тексте пособия критериям методы исследования, которые Вы отобрали для своего исследования.

#### РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовский В.А. Методы педагогических исследований инновационных процессов в школе и вузе: учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 169 с.

2. Боротко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для вузов / ред. В.А. Сластенин, И.А. Колесникова. – М.: Академия, 2006. – 285 с.

3. Боротко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Боротко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Боротко. – 2-е изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 320 с.

4. Давыдов, В.П. Методология и методика психолого-педагогического исследования: учебное пособие / В.П. Давыдов, П.И. Образцов, А.И. Уман. – М.: Логос, 2006. – 128 с.

5. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 208 с.

6. Кузнецов И.Н. Научное исследование: Методика проведения и оформление. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2004. – 457 с.

7. Шурыгина, И. Неуспешный отличник и благополучный двоечник / И. Шурыгина // Народное образование. – 2000. – № 3. – С. 113–117.

8. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: изд-во РБИУ, 2010. – 317 с.

## ГЛАВА 4. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Педагогический анализ позволяет рассматривать культуру как *универсальную характеристику деятельности*, которая раскрывает два ее аспекта: результативный (например: история культуры, национальная культура, культура древних греков) и/или процессуальный (например: культура производства, культура голоса у певцов, физическая культура, культура речи).

Культура характеризует деятельность в двух аспектах: *результативном* (на достижение какого результата направлена) и *процессуальном* (как выполняется).

Говоря о методологической культуре, мы должны понимать следующие **положения**<sup>1</sup>.

1. Методология рассматривается не как система знаний об основаниях и структуре научной теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а как *специальная познавательная деятельность* по получению этих знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных психолого-педагогических исследований.

---

<sup>1</sup> 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. – 2-е изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 80–81.

При этом демократическому обществу свойственны плюрализм научных подходов, концепций, теорий, взглядов. Методологическая культура исследователя проявляется в понимании объективного характера такой множественности подходов, в способности сочетать эти подходы для раскрытия различных аспектов многомерной педагогической действительности.

2. Характеристика этой деятельности направляет к рассмотрению *ценностных ориентиров исследователя*, системы образцов исследовательских действий (методов, приемов), которыми он руководствуется. В этом отношении мы вправе говорить о различных парадигмах педагогического мышления или типах методологической культуры в зависимости от ведущих ценностей, которые регулируют эту деятельность.

Тип культуры отражен в методологических подходах. Здесь методологическая культура больше характеризует определенное сообщество исследователей, объединенное общими установками в исследовательской деятельности (например, научную школу), и принадлежность конкретного исследователя к данному сообществу.

Когда речь идет о методологической культуре, то говорят о продуктивности соответствующего подхода в сопоставлении с исследуемой проблемой, о грамотном сочетании различных подходов, концепций и теорий для достижения целей исследования, о системности в их применении.

3. Процессуальный аспект отражает степень овладения деятельностью, и в этом отношении категория культуры приближается к компетентности. В характеристике это-

го аспекта деятельности уместны такие термины, как «уровень», «высокое развитие», «умение», «умелость», «квалификация», «совершенство», «профессионализм».

Культура характеризует уровень владения соответствующими исследовательскими процедурами, гибкость в их выборе и применении, богатство исследовательской «палитры» (т.е. приемов и методов, которыми владеет исследователь), подготовленность к профессиональному выполнению и сочетанию методов эмпирического и теоретического поиска, способность к усовершенствованию имеющихся и разработке новых способов исследования.

В этом понимании говорится о совершенствовании методологической культуры, о ее развитии у конкретного исследователя. Очевидно, что данный аспект методологической культуры связан с опытом исследовательской деятельности и ее рефлексией, осмыслением, осознанием границ применимости конкретных подходов или методов, уверенностью применения исследовательского аппарата.

4. В категории «культура», как правило, результативный и процессуальный аспекты деятельности не разделяются, а рассматриваются в их целостности: способы выполнения исследований оцениваются в соотношении с результатами (проектируемыми и получаемыми), а выбор ориентиров в получении исследовательского результата производится с учетом имеющихся в распоряжении исследователя средств научного поиска и степени владения ими.

Интеграция в категории «методологическая культура» двух аспектов позволяет использовать ее для характеристики субъектного характера исследовательской деятельности – не только ее результативного и конструктив-

ного характера, но такие приверженности определенным критериям, системе ориентиров, присущей избранному методологическому подходу, концепции, теории. В исследовательской работе подобный эффект отражается как «теоретическая значимость результатов исследования».

**Специфика методологической культуры исследователя.** Необходимо различать понятия «методологическая культура ученого» и «методологическая культура учителя». Различие это обусловлено тем, что первый производит научные педагогические знания, а второй их использует.

Для учителя обладать методологической культурой значит знать методологию педагогики и уметь применять это знание в процессе решения педагогических ситуаций (В.В. Краевский).

Основными критериями методологической культуры учителя можно назвать следующие:

- выработка концепции своей профессиональной деятельности;
- осознание роли методологии в этом процессе;
- концептуальный анализ, моделирование, проектирование и реализация педагогического процесса;
- творчество и системность педагогической деятельности.

Методологическая культура учителя-практика заключается в его стремлении и умении вести методологический поиск, направленный на отыскание личностных смыслов педагогических явлений, необходимых для развития ученика. В условиях поиска новых целей, содержания, реформирования всей образовательной системы, в котором

принимают участие учителя-практики, их методологическая культура играет решающую роль.

Таким образом, методологическая культура педагога-практика становится мощным фактором его активной профессиональной адаптации, интеграции в профессиональную среду, когда происходит гармонизация его личностных смыслов и профессиональных норм, выработка системы педагогических ценностей. Исследовательская деятельность педагога-практика обеспечивает получаемым профессиональным знаниям мировоззренческий характер, а через это формируется предрасположенность к разумности, терпимости, тактичности, взвешенности, критичности его профессиональной деятельности, поведения и отношений.

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 существующих 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 студента это выполнение учебно-исследовательских, курсовых, бакалаврских и дипломных работ; для педагога-практика – описание и анализ реального педагогического опыта (своего и других педагогов), разработка образовательных программ и программ деятельно-

сти образовательных учреждений, написание квалификационной работы, методических разработок и статей; для ученого – 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.

В общем смысле методологическая культура нередко определяется как культура мышления, основанная на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия собственной исследовательской деятельности. Стремление педагогов понять сущность своей профессиональной деятельности, ее приоритетные задачи, определить адекватные им средства и пути их эффективного использования, позволяет объединить усилия в решении профессиональных задач на основе взаимопонимания субъектов педагогической деятельности. Аналогичное значение рефлексия имеет для совершенствования исследовательской деятельности, для овладения методологической культурой.

**Рефлексия в исследовании и практической деятельности педагога.** Субъективное восприятие педагогических явлений и процессов определяется богатством внутреннего мира педагога. В культурологическом подходе (В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, В.С. Библер, И.А. Колесникова, А.Б. Орлов) рефлексия является непременным условием становления профессиональной культуры как синтеза многообразных значимых для педагога культур.

В рефлексивных формах работы формируется и способность педагога-исследователя строить внутренний диалог. Диалог внешний как диалог сознаний-культур доступен лишь тому, кто способен к общению с самим собой, как с другим.

Для исследователя рефлексия выступает также в качестве способа профессиональной деятельности, позволяющего найти путь саморазвития, корректировать свое поведение, деятельность, отношения в процессе не только исследования, но и педагогического взаимодействия. В педагогической деятельности, понимаемой как творческий процесс, рефлексия – это основной механизм осмысления профессиональных успехов и неудач, личностных достижений. При возникновении трудностей и выходе в рефлексивную позицию педагог не только перестраивает свои действия, но и просматривает возможные их изменения, переосмысливая свой прежний индивидуальный опыт.

Рефлексия находит свое выражение в так называемой нормальной двойственности сознания, когда индивид по отношению к самому себе одновременно выступает и как объект рефлексии («я-исполнитель») и как субъект («я-контролер»), который регулирует собственные действия и поступки. Такие свойства человека, как выдержка, самообладание, саморегуляция, критичность, позволяют направить рефлекссию в конструктивное русло.

Рефлексия направлена на самоорганизацию через осмысление исследователем себя и своей поисковой деятельности в целом как способа осуществления своего целостного Я.

Рефлексия обеспечивает готовность действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, гибкость в принятии решений, стремление к творчеству, постоянную нацеленность на поиск новых, нестандартных путей решения исследовательских задач, способность переосмысливать стереотипы своего профессионального и личного опыта.

Методологическая культура, предполагающая владение умением рефлексии относительно собственной научной работы исследователя, не может быть передана как совокупность готовых знаний и предписаний.

В рефлексивном процессе мышление педагога неразрывно связано с осмыслением, переосмыслением, открытием нового для себя, проецированием личного смысла на реальный педагогический процесс. Логика рефлексивного уровня самосознания воспроизводит в конечном счете теоретические модели деятельности, ставшие личностными критериями. И с этой позиции производится анализ собственных представлений или ценностных ориентиров, признаются своими или отвергаются конкретные способы педагогической и исследовательской деятельности других педагогов.

**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 работам других исследователей, ученых (или необращении к ним)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко,

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.

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.

---

И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. – 2-е изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 89-91.

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. Боротко, 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. Боротко 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 обвинения 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.

5. *«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 сопрягаются 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 (воспитанника) 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 со-

ответствующих 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 соби́рание или распро́странение сведений о частной жизни лица, составляющих его личную или семейную тайну, без его согласия либо распро́странение 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 пра-

во 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

### Вопросы

1. Что включает в себя методологическая культура исследователя? Что она характеризует?
2. Как овладение методологической культурой связано с субъектным характером исследовательской деятельности?
3. В каких формах деятельности магистрант, учитель и ученый могут овладеть методологической культурой?
4. Какова роль рефлексии в совершенствовании методологической культуры исследователя?
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?

### Задания

1. Проанализируйте собственное исследование на предмет наличия выделенных в тексте пособия этических ошибок в теоретической и эмпирической частях исследования. Каким образом можно устранить выделенные ошибки?

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

## 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. – 2-е изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 320 с.

2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 208 с.

3. 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.

4. Кузнецов И.Н. Научное исследование: Методика проведения и оформление. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2004. – 457 с.

5. Кукушкина, В.В. Организация научно-исследовательской работы студентов (магистрантов): учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2011, – 265 с. – (Высшее образование).

6. Леднев В.С. Требования к диссертациям по педагогическим наукам / В.С. Леднев. – М.: ВАК, 2003. – 60 с.

## ГЛАВА 5. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ, АПРОБАЦИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

### 5.1. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ 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; в искусстве – творческое исполнение художественного произведения, авторская трактовка текста или сценария.

По существу, интерпретация должна служить приближению к истине, т.е. к раскрытию сущности исследуемого процесса или объекта.

По мнению В.И. Загвязинского<sup>1</sup>, в основе интерпретации лежит процедура объяснения полученных результатов

---

<sup>1</sup> Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш.

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 исследо-

вателя 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.

## 5.2. АПРОБАЦИЯ РАБОТЫ

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 часто 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.

Есть основания утверждать, что полезны в конечном счете любые возникшие в процессе представления работы вопросы. Все связано с тем, как они воспринимаются и используются. Среди *вопросов* можно выделить *уточняющие*, связанные с непониманием, неполным или неверным пониманием изложенного. Они побуждают к уточнению, по-

иску более четких формулировок, доработке стиля, т.е. помогают сделать изложение более конкретным и убедительным. Вопросы *дополняющие* представляют запрос на дополнительную информацию об источниках и перспективах развития, фактах, причинах, следствиях и т.д. Они побуждают исследователя ввести в оборот новые факты, дать дополнительные оценки и прогнозы. Такие вопросы расширяют диапазон оценок и подходов. Вопросы *корректирующие* побуждают к уточнению, усиливают аргументацию, устраняют двусмысленность. *Проблемные* вопросы вскрывают проблемы, нацеливают на более глубокую интерпретацию, выводят на новые проблемы и задачи.

Следует порекомендовать очень внимательно и благожелательно принимать все оценки, советы, рекомендации и соратников, и оппонентов, в том числе и критические. Однако реализовать следует те из них, которые помогают углубить исследование, повысить его корректность и доказательность, которые не противоречат принятой концепции.

### **5.3. 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.

Под *жанром* подразумевается устойчивая группа публикаций, объединенных сходными содержательными и формальными признаками. Эти признаки называются *жанрообразующими факторами*. 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 быть<sup>1</sup>:

- педагогические феномены, рассматриваемые в «статичном» виде (не в процессе их движения и изменения).

---

<sup>1</sup> 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. – 2-е изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 274–275.

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 может 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, беспристрастность, 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 автореферат<sup>1</sup>.

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

---

<sup>1</sup> 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. – 2-е изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 278–287.

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 следить 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 невозможно с достаточной полнотой представить проделанную исследователем работу; при их написании часто теряются логические связки 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 завершённый 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 общественности 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 исследованности 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 диагности-

ческие 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 темы 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 исследования, 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, раскрываются 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 дости-

жений 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, обработ-

ки 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.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

### Вопросы

1. Чем объясняется возможность различных интерпретаций одного и того же факта?
2. По В.И. Далю, толковать – значит рассуждать, беседовать, советоваться, разбирать дело, объяснять, давать толк (смысл), значение, выводить догадки и заключения. Какие из этих определений больше подходят к интерпретации результатов педагогического поиска?
3. Какие формы используются для представления данных и результатов исследования? От чего зависит использование той или иной формы представления результатов психолого-педагогического исследования?
4. Каковы основные требования к представлению результатов психолого-педагогического исследования?
5. Какие существуют типы статей и в чем их специфика?
6. В чем отличия тезисов от статьи?

### Задания

1. Объясните, как минимизировать влияние личного фактора (опыта, установок, предпочтений, склада мышления) интерпретатора на результаты интерпретации.
2. Объясните, как следует относиться к критическим замечаниям, если они противоречат принятой исследователем концепции.
3. Выразите одну и ту же мысль (о необходимости дифференцированного и индивидуализированного подхода к учащимся), используя разные стили изложения (научный, учебно-педагогический, популярный).

4. Проанализируйте несколько статей и тезисов на предмет соблюдения авторами требований к представлению результатов психолого-педагогического исследования.

5. Проанализируйте статьи из журналов «Педагогика», «Народное образование», «Воспитание школьников» и подберите примеры к каждому из типов статей (информационная, аналитическая, методическая).

6. Прочитайте статью Мартиросян Б.П. Повышение качества инновационной деятельности в образовательных учреждениях // Педагогика. – 2008. – №7. – С.25–31. и составьте тезисы.

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

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

#### 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. – М.: Финансы и статистика, 2003. – С. 272.

2. Боротко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Боротко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Боротко. – 2-е изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 320 с.

3. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. –

6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 208 с.

4. 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.

5. Кузнецов И.Н. Научное исследование: Методика проведения и оформление. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2004. – 457 с.

6. Кукушкина, В.В. Организация научно-исследовательской работы студентов (магистрантов): учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2011, – 265 с. – (Высшее образование).

7. Леднев В.С. Требования к диссертациям по педагогическим наукам / В.С. Леднев. – М.: ВАК, 2003. – 60 с.

## 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 суще-

ствования 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 объекте, 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 ком-

петентных 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 реше-

нием 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 факторов, влияющих на результат, намеренным созданием ситуаций развития.

## ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА МАГИСТЕРСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

1. Современные подходы к проблеме повышения качества образования и пути их решения.
2. Управление взаимодействием учителя и ученика в образовательном процессе.
3. Управление финансовыми потоками, обеспечивающими деятельность образовательного учреждения.
4. Органы управления образованием и их роль в повышении качества образования.
5. Роль мониторинга в управлении качеством образования.
6. Педагогические технологии как фактор повышения качества образования.
7. Проблема оценки качества образования и ее решения в истории педагогики.
8. Проблемы управления ученическим коллективом в современных условиях.
9. Исторические этапы развития теории и практики управления образованием.
10. Проблемы управления школой в период ее реформирования.
11. Информационные технологии как средство повышения качества образования.
12. Применение новых информационных технологий для управления образовательным учреждением.

13. Технология принятия управленческого решения педагогом.
14. Критерии качества образования.
15. Эффективные виды педагогического сотрудничества в учебно-воспитательном процессе.
16. Мониторинг качества образования как актуальная проблема современности.
17. Особенности организации образовательного процесса на основе ученического самоуправления.
18. Качество знаний школьников и пути его совершенствования.
19. Особенности управления современным инновационным учебным заведением.
20. Целеполагание как важный элемент управленческой деятельности педагога.
21. Средства управления познавательной деятельностью школьников.
22. Познавательный интерес как фактор повышения качества образования школьников.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. – 2-е изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 320 с.
2. Давыдов, В.П. Методология и методика психолого-педагогического исследования [Текст]: учебное пособие / В.П. Давдов, П.И. Образцов, А.И. Уман. – М.: Логос, 2006. – 128 с.
3. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 208 с.
4. Исследовательская деятельность начинающего педагога [Текст]: справочное пособие / сост. А.Ф. Аменд, А.А. Саламатов, А.А. Горчинская. – Челябинск: Изд-во Челябин. гос. пед. ун-та, 2009. – 171 с.
5. Квалификационные работы по педагогике: Методические рекомендации / Сост. Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. – 45 с.
6. Краевский, В.В. Общие основы педагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.

7. Кукушкина, В.В. Организация научно-исследовательской работы студентов (магистрантов) [Текст]: учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2011, – 265 с. – (Высшее образование).

8. Новиков, А.М. Методология [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

9. Новиков, А.М. Методология научного исследования [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – Изд. 2-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 272 с.

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

11. Шкляр, М.Ф. Основы научных исследований [Текст]: учебное пособие / М.Ф. Шкляр. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К<sup>о</sup>», 2010. – 244 с.

12. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

13. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 317 с.

*Учебное издание*

**Циулина Марина Владимировна**

**МЕТОДОЛОГИЯ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
ИССЛЕДОВАНИЙ**

Учебное пособие

ISBN 978-5-906777-27-0

Работа рекомендована РИСом ЧГПУ  
Протокол № 7/22 от 25.12.2014 г.

Издательство ЧГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Редактор О.Н. Петрова  
Технический редактор Я.В. Темников

Подписано в печать 27.01.2015  
Объем 8,7 уч.-изд. л. Формат 60×84/16  
Тираж 100 экз. Бумага офсетная  
Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета  
в типографии ЧГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69