

**Р.А. Литвак,  
Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина**

# **ОСНОВЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

**Челябинск  
2016**

УДК 001. 89(075. 8)

ББК 72. 4 я 73

Л 64

Литвак, Р.А., Гревцева, Г.Я., Циулина, М.В. **Основы научного исследования:** учебное пособие [Текст] / Р.А. Литвак, Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина – Челябинск: Изд-во «Цицеро», 2016. – 187 с.

ISBN 978-5-91283-766-1

В учебном пособии рассматриваются вопросы логики и культуры организации педагогического исследования: структура научно-педагогического исследования, понятийный аппарат, раскрываются методологические подходы к исследованию, теоретические и эмпирические методы, способы сбора и анализа информации, апробации и интерпретации результатов исследования.

Материал, содержащийся в пособии, может служить методическим и практическим руководством для выполнения научных работ. Предназначено для аспирантов, магистрантов, соискателей и научных руководителей, а также для студентов, желающих посвятить себя научной и педагогической деятельности.

*Рецензенты:*

З.А. Галагузова, доктор педагогических наук УрГПУ,  
г. Екатеринбург

М.Е. Дуранов, доктор педагогических наук ЧГИК,  
г. Челябинск

ISBN 978-5-91283-766-1

© Р.А. Литвак, Г.Я. Гревцева,  
М.В. Циулина, 2016

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	5
ГЛАВА 1. НАУКА И ЕЕ РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ .....	7
1.1. Понятие науки .....	7
1.2. Наука и философия.....	9
1.3. Современная наука. Основные концепции .....	11
1.4. Роль науки в современном обществе .....	13
ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И КАТЕГОРИАЛЬНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ .....	18
2.1. Понятие о психолого-педагогическом исследовании.....	18
2.2. Принципы педагогического исследования.....	26
2.3. Терминология научного исследования .....	31
2.4. Научно-педагогическая концепция исследования и логика ее формирования .....	34
ГЛАВА 3. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	62
3.1. Характеристика понятия «методология».....	62
3.2. Методологические подходы к психолого- педагогическому исследованию .....	70
ГЛАВА 4. МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	96
4.1. Теоретические методы исследования .....	97
4.2. Эмпирические методы исследования .....	104
4.3. Надежность и валидность методов исследования.....	141

ГЛАВА 5. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ, АПРОБАЦИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	153
5.1. Интерпретация результатов исследования.....	153
5.2. Аprobация работы .....	155
5.3. Публикации результатов исследования .....	156
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ .....	174
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	184

## ВВЕДЕНИЕ

*Истинная наука не знает  
ни симпатий, ни антипатий:  
единственная цель ее – истина.  
(У. Грове, английский физик)*

Сфера образования является базой развития общества. Состояние науки – фактором, обеспечивающим стабильность экономики и безопасность страны. Поэтому российскому обществу нужны компетентные специалисты, творчески относящиеся к выполнению своих профессиональных обязанностей. Формирование научно-педагогических кадров является все более важной задачей российского общества. Поэтому формирование исследовательской культуры специалиста является проблемой современного высшего образования.

Данное пособие адресовано студентам магистратуры, аспирантуры, соискателям. Основной целью изучения дисциплины «Основы научного исследования» является формирование системы знаний о содержании психолого-педагогического исследования, процедурах его организации, методологии и методах осуществления.

Учебное пособие состоит из шести глав. В первой главе рассматривается понятие «наука», ее роль в современном обществе.

Во второй главе представлена характеристика психолого-педагогического исследования (сущность и особенности исследования, проблематика психолого-педагогических исследований, категориально-терминологический аппарат научного исследования, логика и культура организации педагогического исследования).

Третья глава посвящена рассмотрению понятия «методология», а также уровней методологии (философского, общенаучного, конкретно-научного, технологического).

В четвертой главе описаны теоретические и эмпирические методы исследования, представлены критерии и показатели в оценке методов исследования.

Пятая глава посвящена измерениям в психолого-педагогическом исследовании, математической и статистической обработке полученных данных визуализации и различным способам представления полученных результатов.

В шестой главе раскрывается методология научного творчества, освещаются вопросы оформления диссертационной работы, обоснования соответствия диссертации паспорту научной специальности, внедрение результатов исследования. Так же в данной главе раскрывается содержание основных разделов автореферата, имеющего статус юридического документа, без которого диссертация не может быть допущена к защите.

Содержание учебно-методического пособия и помещенные в нем контрольные вопросы и практические задания продиктованы не только их познавательной ценностью, практической значимостью, но и учебно-воспитательными целями педагогического образования, необходимостью организации систематической самостоятельной работы.

В конце пособия приводится глоссарий, в котором собраны основные определения. Список рекомендуемой литературы и интернет-ресурсов по рассматриваемой тематике позволит, в случае необходимости, более детально изучить отдельные вопросы.

## ГЛАВА 1. НАУКА И ЕЕ РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

*Наука – это искусство ставить вопросы так,  
чтобы на них можно было получать точные  
ответы; это искусство достоверности  
(А.Круглов, русский писатель)*

### 1.1. Понятие науки

Основной формой человеческого познания является наука. Наука в наши дни становится все более значимой и существенной составной частью той реальности, которая нас окружает и в которой нам так или иначе надлежит ориентироваться, жить и действовать.

На сегодня нет однозначного определения науки: в различных литературных источниках их насчитывается более 150. Приведем одно из определений. *Наука* – это творческая деятельность по получению нового знания, результат такой деятельности и знания, приведенные в целостную систему на основе определенных принципов, и процесс их производства.

Рассматривая науку в ее историческом развитии, можно обнаружить, что, по мере изменения типа культуры и при переходе от одной общественно-экономической формации к другой, меняются стандарты изложения научного знания, способы видения реальности, стиль мышления, которые формируются в контексте культуры и испытывают воздействие самых различных социокультурных факторов.

Предпосылки для возникновения науки появились в странах *Древнего Востока*: в Египте, Вавилоне, Индии, Китае. Достижения восточной цивилизации были восприняты и переработаны в стройную теоретическую систему *Древней Греции*, где появились мыслители, специально занимающиеся наукой. Среди них можно отдельно выде-

лить такого выдающегося ученого, как Аристотель. С точки зрения великих ученых, наука рассматривалась как система знаний, особая форма общественного сознания.

Усвоение греками научных и философских понятий, выработанных в странах Востока, – Вавилоне, Иране, Египте – оказало большое влияние на развитие науки. Особенно велико было влияние вавилонской науки – математики, астрономии, географии, системы мер. Космология, календарь, элементы геометрии и алгебры были заимствованы греками от их предшественников и соседей на востоке.

В Древней Греции появлялись новые научные достижения: астрономические, математические, физические и биологические понятия и догадки позволили сконструировать первые простейшие научные приборы (гномон, солнечные часы, модель небесной сферы и многое другое), впервые предсказать астрономические и метеорологические явления. Собранные и самостоятельно добытые знания стали не только основой практического действия и применения, но и элементами цельного мировоззрения.

В *средние века* основными науковедами принято было считать схоластов. Их интересовали не столько сами предметы, сколько сопоставление мнений, рассуждения об этих предметах. Тем не менее, не следует уменьшать значение достижений схоластической учености – на диспутах оттачивались теоретический фундамент науки, умение превращать факты в понятия, логически строго рассуждать, исходя из немногих общих положений. Все же одних логических доводов было недостаточно, и в качестве основания для предпочтения был провозглашен опыт. Альберт Великий, Фома Аквинский, Роджер Бэкон, Уильям Оккам в качестве источников познания объявили вещи, предметы, объекты. Несмотря на существенное различие философских концепций этих мыслителей, все они в основе своей имели сходную схему получения истинных знаний.



## 1.2 Наука и философия

Наука всегда была связана с философией, хотя эта связь не всегда осознавалась. Значительное внимание философским проблемам уделяли и создатели неклассической науки – А. Эйнштейн и Н. Бор, а в России – В. И. Вернадский, предвосхитивший в своих философских размышлениях ряд особенностей научного метода и научной картины мира наших дней.

Нуждается в философском осмыслении и современная наука, которая имеет ряд особенностей, качественно отличающихся от науки даже недавнего прошлого. Говоря об этих особенностях, следует иметь в виду не только научно-исследовательскую деятельность саму по себе, но и ее роль в качестве интеллектуального фундамента технологического прогресса, стремительно меняющего современный мир, а также социальные последствия современной науки.

Во-первых, отметим следующие **моменты в изменении образа науки наших дней**<sup>1</sup>:

а) Для научного познания в целом становятся все более характерными коллективные формы деятельности, осуществляемые «научными сообществами». Наука все более становится не просто системой абстрактных знаний о мире, но и одним из проявлений человеческой деятельности, принявшей форму особого социального института. Изучение социальных аспектов естественных, общественных, технических наук в связи с проблемой научного творчества представляет собой интересную, но пока еще во многом открытую проблему.

б) В современную науку все более проникают методы, основанные на новых технологиях, а также новые ма-

---

<sup>1</sup> Шкляр, М. Ф. Основы научных исследований [Текст] : учебное пособие / М. Ф. Шкляр. – 3-е изд. – Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К<sup>о</sup>», 2010. – С. 14–16.

тематические методы, которые серьезно меняют прежнюю методологию научного познания; следовательно, потребовались и философские коррективы по этому поводу. Принципиально новым методом исследования стал, например, вычислительный эксперимент, который получил сейчас самое широкое распространение.

в) Сфера научного познания стремительно расширяется, включая прежде недоступные объекты в микромире (в том числе тончайшие механизмы живого), а также в макроскопических масштабах. Современная наука перешла к исследованию объектов принципиально нового типа – сверхсложных, самоорганизующихся систем. Одним из таких объектов является биосфера.

г) Современная наука переходит к комплексному исследованию человека, используя методы разных наук; объединение оснований этих методов невозможно без философии.

д) Значительные изменения происходят в системе научного знания: оно все более усложняется, знания разных наук перекрещиваются, взаимно дополняя друг друга в решении ключевых проблем современной науки.

Во-вторых, анализ феномена науки следует вести с учетом той огромной роли, которую она играет в современном мире. Наука оказывает влияние на все стороны жизни как общества в целом, так и отдельного человека. Достижения современной науки преломляются тем или иным образом во всех сферах культуры. Наука обеспечивает технологический прогресс, создавая условия для повышения уровня и качества жизни. Кроме того, она выступает и как социально-политический фактор: государство, обладающее развитой наукой и на основе этого создающее передовые технологии, обеспечивает себе и больший вес в международном сообществе.

В-третьих, довольно быстро обнаружили и некоторые опасности, связанные с возможным применением

достижений современной науки. Современная биология изучает тонкие механизмы наследственности, а физиология так глубоко проникла в структуру мозга, что оказывается возможным эффективно влиять на человеческое сознание и поведение. Сегодня стали очевидными довольно существенные негативные последствия неконтролируемого распространения передовых технологий, косвенно создающие даже угрозу самому выживанию человечества. Подобные угрозы проявляются, например, в некоторых глобальных проблемах – исчерпание ресурсов, загрязнение среды обитания, угроза генетического вырождения человечества и др.

### 1.3. Современная наука. Основные концепции

Начала современной науки были положены в Европе в период XV-XVII вв. Современная наука во многих отношениях существенно отличается от той науки, которая существовала столетие назад. Изменился весь ее облик и характер ее взаимосвязей с обществом.

Надо заметить, что все же существует **три основные концепции науки**<sup>1</sup>: *наука как знание, наука как деятельность, наука как социальный институт*. Современная наука представляет собой органичное единство этих трех моментов. Здесь деятельность – ее основа, своеобразная «субстанция»; знание – системообразующий фактор, а социальный институт – способ объединения ученых и организации их совместной деятельности.

*Наука как знание* – особая форма общественного сознания и представляет собой некоторую систему знаний. Так понимали науку еще Аристотель и Кант. Подобное понимание долгое время было чуть ли не единствен-

---

<sup>1</sup> Шкляр, М.Ф. Основы научных исследований: учебное пособие / М. Ф. Шкляр. – 3-е изд. – Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К<sup>о</sup>», 2010. – С. 17–19.

ным. Эта концепция не может в своем одиночестве раскрыть полное определение современной науки. Если науку рассматривать только как систему знаний, то возникают некоторые недочеты: от исследователей ускользает ее социальная природа, творцы, материально-техническая база, ограничиваются возможности для более глубокого и всестороннего исследования специфики, структуры, места, социальной роли и функций науки. Все это привело к необходимости разработки другой концепции науки, к усилению изучения деятельностных и социальных аспектов этого общественного феномена.

Если рассматривать *науку как деятельность*, то сегодня ее функции представляются нам не только наиболее очевидными, но и первейшими, и изначальными. И это понятно, если учитывать беспрецедентные масштабы и темпы современного научно-технического прогресса, результаты которого ощутимо проявляются во всех отраслях жизни и во всех сферах деятельности человека.

*Наука как социальный институт* – это социальный способ организации совместной деятельности ученых, которые являются особой социально-профессиональной группой, определенным сообществом. Институционализация науки достигается посредством организации конкретных учреждений, традиций, норм, ценностей, идеалов и т.п.

Цель и назначение науки как социального института – производство и распространение научного знания, разработка средств и методов исследования, воспроизводство ученых и обеспечение выполнения ими своих социальных функций

В период становления науки как социального института вызревали материальные предпосылки, создавался необходимый для этого интеллектуальный климат, вырабатывался соответствующий строй мышления. Конечно, научное знание и тогда не было изолировано от быстро

развивавшейся техники, но связь между ними носила односторонний характер. Некоторые проблемы, возникавшие в ходе развития техники, становились предметом научного исследования и даже способствовали появлению новых научных дисциплин. Сама же наука немного давала практической деятельности – промышленности, сельскому хозяйству, медицине.

Сегодня, в условиях научно-технической революции, у науки все более отчетливо обнаруживается еще одна концепция, она выступает в качестве *социальной силы*. Наиболее ярко это проявляется в тех ситуациях, когда данные и методы науки используются для разработки масштабных планов и программ социального экономического развития. При составлении каждой такой программы, определяющей цели деятельности многих предприятий, учреждений и организаций, принципиально необходимо непосредственное участие ученых как носителей специальных знаний и методов из разных областей. Существенно и то, что ввиду комплексного характера подобных планов и программ их разработка и осуществление предполагает взаимодействие общественных, естественных и технических наук.

#### **1.4. Роль науки в современном обществе**

XX век стал веком научной революции. Научно-технический прогресс ускорился во всех развитых странах: постепенно происходило все большее повышение наукоемкости продукции, технологии меняли способы производства. К середине XX в. фабричный способ производства стал доминирующим. Во второй половине XX в. большое распространение получила автоматизация. К концу XX в. развились высокие технологии, продолжился переход к информационной экономике. Все это произошло благодаря развитию науки и техники, *что имело несколько последствий:*

1) Увеличились требования к работникам. От них стали требовать больших знаний, а также понимания новых технологических процессов.

2) Увеличилась доля работников умственного труда, научных работников, т.е. людей, работа которых требует глубоких научных знаний.

3) Вызванный научно-техническим прогрессом рост благосостояния и решение многих насущных проблем общества породили веру широких масс в способность науки решать проблемы человечества и повышать качество жизни.

Сегодня мы можем сказать, что наука в современном обществе играет важную роль во многих отраслях и сферах жизни людей, и уровень развитости науки может служить одним из основных показателей экономического, культурного, цивилизованного, образованного общества.

Очень важны функции науки как социальной силы в решении глобальных проблем современности. В качестве примера здесь можно назвать экологическую проблематику. Научно-технический прогресс составляет одну из главных причин таких опасных для общества и человека явлений, как истощение природных ресурсов планеты, загрязнение воздуха, воды, почвы. Следовательно, наука – один из факторов тех радикальных изменений, которые происходят сегодня в среде обитания человека. Научным данным отводится ведущая роль в определении масштабов и параметров экологических опасностей.

В качестве же главных критериев выделения функций науки надо учитывать основные виды деятельности ученых, круг их обязанностей и задач, а также сферы приложения и потребления научного знания. Ниже перечислены некоторые главные функции<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> Шкляр, М.Ф. Основы научных исследований: учебное пособие / М. Ф. Шкляр. – 3-е изд. – Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К<sup>о</sup>», 2010. – С. 23.

– *Познавательная функция* – познание природы, общества и человека, рационально-теоретическое постижение мира, открытие его законов и закономерностей, объяснение самых различных явлений и процессов, осуществление прогностической деятельности, т.е. производство нового научного знания.

– *Мировоззренческая функция*, ее главная цель – разработка научного мировоззрения и научной картины мира, исследование рационалистических аспектов отношения человека к миру, обоснование научного миропонимания: ученые призваны разрабатывать мировоззренческие универсалии и ценностные ориентации, хотя, конечно, ведущую роль в этом играет философия.

– *Производственная, технико-технологическая функция* необходима для внедрения в производство нововведений, инноваций, новых технологий, форм организации. Исследователи говорят о превращении науки в непосредственную производительную силу общества, о науке как особом «цехе» производства, отнесении ученых к производительным работникам, а все это как раз и характеризует данную функцию науки.

– *Культурная, образовательная функция* заключается главным образом в том, что наука является феноменом культуры, заметным фактором культурного развития людей и образования. Ее достижения, идеи и рекомендации заметно воздействуют на весь учебно-воспитательный процесс, на содержание программ, планов, учебников, на технологию, формы и методы обучения. Безусловно, ведущая роль здесь принадлежит педагогической науке. Данная функция науки осуществляется через культурную деятельность, политику, систему образования.

Функции психолого-педагогических наук: объяснительная (описание педагогических фактов, явлений, процессов, объяснение закономерностей и условий их протекания); преобразовательная (усовершенствование на основе фундаментального знания образовательной практи-

ки); прогностическая (обоснованное предвидение развития практики образования и рекомендации по целесообразной деятельности).

### **Контрольные вопросы**

- Что есть наука? Каковы существенные признаки науки? Зачем нужна наука? Каковы функции науки?
- Как связаны наука и культура, наука и творчество?
- Какие основные концепции современной науки вам известны? Что является результатом науки?

### **Практические задания**

1. Осуществите анализ высказываний и мыслей, широко представленных сегодня в сборниках афоризмов, выберите одно из них, наиболее точно отражающее Ваше представление и понимание:

Истинная наука всегда продвигается от первых доступных познанию шагов к цели при помощи собственных умозаключений (*Леонардо да Винчи*).

Кто двигается в науках, но отстает в нравственности, тот более идет назад, чем вперед (*Аристотель*).

Занятие наукой без страсти засоряет память, которая становится неспособной усваивать то, что она поглощает (*Леонардо да Винчи*).

2. Поразмышляйте над словом «наука». Оформите свои ассоциации в виде коллажа, пиктограммы, интеллект-карты, педагогического кластера. Представьте свой вариант с пояснениями для аудитории.

3. Заполните таблицу «Исторический путь становления педагогики как науки».

Историческая эпоха	Назначение педагогики	Особенности развития педагогики как науки	Новое педагогическое знание
1	2	3	4
Первобытное общество			



*Окончание таблицы*

1	2	3	4
Цивилизации древнего мира			
Античный мир			
Средневековье			
Эпоха Возрождения и реформации			
Эпоха просвещения XVII-XIX вв.			
Новое время XIX в.			

1. Исходя из известных тенденций развития общества и науки, определите перспективы развития системы наук о человеке: значение каких наук возрастет? Какие новые научные дисциплины могут появиться?

## ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И КАТЕГОРИАЛЬНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ

*Нет теоретической и прикладной науки,  
есть наука и ее применение в жизни  
(Л.Пастер, французский микробиолог и физик)*

### 2.1. 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.

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

---

<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.

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 реа-

лизации), 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 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

---

<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.

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:

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.

---

<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.

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

4. *Педагогическая многомерность, отражение всех наиболее важных сторон педагогического процесса: всякие одномерные оценки в педагогической теории и практике неприемлемы и ущербны.* Педагогика в значительной степени – наука о достижении меры, о путях гармонизации противоположных сил и тенденций педагогического процесса: централизации и децентрализации, личного и общественного, управления и самоуправления, исполнительства и инициативы, алгоритмических действий и творчества, нормативности и свободы, устойчивости и динамизма личности.

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

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

7. *Деятельный подход, который заключается в признании того, что развитие личности происходит в процессе ее взаимодействия с общественной средой, а также обучения и вос-*

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

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

9. *Комплексность и целостность функционирования образовательно-воспитательных структур обусловлены многогранностью педагогических задач, внутренней взаимосвязью сфер личности и ограниченностью времени на обучение и воспитание.* Отсюда возникает необходимость решения в процессе одной деятельности целого «веера» образовательных и воспитательных задач (Ю.К. Бабанский), инте-

грации 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 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,**

---

<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.



зачастую искаженно и односторонне, но в определенной конкретной форме отражаются в социальном заказе образования, т. е. в тех требованиях к выпускникам учебных заведений, которые определяют содержание и смысл образования, систему отношений, способы деятельности воспитанников. Чем ближе к идеалам гуманизма, задачам развития человека, тем продуктивнее и прогрессивнее любые педагогические идеи и идеалы, а также, естественно, и результаты их воплощения.

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

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

4. *Педагогический потенциал коллектива* педагогов и обучающихся, окружающей социальной среды, производственных предприятий, учреждений культуры и медицины, правоохранительных органов, родителей, людей самых разных профессий, жизненных судеб и увлечений. Творческий потенциал коллектива создается творческими личностями. В нем вырабатываются собственные традиции, свое отношение к ценностям, к педагогическому поиску. Психологический климат, коллективные установки и оценки, взаимодействия разных по творческому стилю и потенциалу людей оказываются либо стимулом, либо тормозом для развития творчества и инициативы.

5. *Творческий потенциал личности педагога* проявляется во внутренних источниках творческого поиска: воображении, фантазии, умении прогнозировать, комбинировании известных способов или элементов, умении видеть предмет в его необычных функциях и связях, принимать нестандартные решения, т.е. во всем, что характеризует

креативность самой личности педагога-исследователя. Внешние факторы стимулируют творчество педагога, предоставляют 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.

## 2.2. 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 развернутое научное обоснование (выражать способ достижения социально значимых целей на основе учета объективных закономерностей) и носить более обобщенный характер (быть применимым к исследованию всех ситуаций в данной сфере). Принцип всегда обязателен для исполнения.

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

---

<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.

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

Многообразие влияний и воздействий различных факторов на психолого-педагогические процессы требует *выделения основных факторов*, которые определяют результаты процесса, установления иерархии, взаимосвязи основных и второстепенных факторов в изучаемом явлении. Так, например, психологические и педагогические исследования показали, что микросреда, сфера личностного общения и особенно взаимовлияние сверстников в процессе неформального общения оказывают определяющее влияние на подростков, и это привело к 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*, взаимосвязи и взаимопереходов количественных и качественных изменений, движения к более высоким стадиям развития с сохранением всего положительного. К примеру, становление и развитие социальной педагогики как отрасли педагогической науки в нашей стране связано с преодолением противоречий, сложившихся между процессом саморазвития личности и традиционным воспитанием, нацеленным на единые стандарты ее формирования.

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

**4. Принцип единства логического и исторического.** Он требует в каждом исследовании сочетать изучение истории объекта (генетический аспект) и теории (структуры, функций, связей объекта в его современном состоянии), а также перспектив его развития. Исторический анализ возможен только с позиций определенной научной концепции, на основе представлений о структуре и функциях тех или иных элементов и отношений, а теоретический анализ несостоятелен без изучения генезиса (происхождения, становления) объекта. Поэтому различие между историко-педагогическим и теоретико-педагогическим исследованием – лишь в акценте на тот или иной аспект единого исследовательского подхода.

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

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

Н.М. 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, прогнозированию и совершенствованию образовательной практики при множественности путей ее развития;

---

<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.

- *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.

### **2.3. Терминология научного исследования**

Категориальный аппарат науки включает в себя категории, термины и понятия разного уровня.

По В.В. Краевскому они делятся на следующие группы.

Категории философские отражают наиболее общие черты и связи, стороны и свойства действительности (сущность, противоречие, сознание, человек и др.).

Категории общенаучные: система, структура, элемент, функция, состояние, модель, гипотеза и др.

Есть еще группа терминов и понятий:

1. Собственные термины педагогики: педагогика, воспитание, педагогическая деятельность, педагогическая система, образовательный процесс, педагогическое взаимодействие, воспитательная технология и др.

2. Собственные термины психологии: психология, психика, сознание, индивид, индивидуальность, личность, потребности, мотивы, интериоризация и экстериоризация, ценностные ориентации, способности, креативность и творчество, интеллект и др.

Существуют и другие классификации.

*Термин* – слово или словосочетание, призванное обозначить объект, предмет, явление или понятие о них в пределах сферы знаний<sup>1</sup>.

Термин объясняется с помощью закономерностей формирования а) представлений об объекте, предмете или явлении, включает в себя множество признаков (общие и индивидуальные, существенные и несущественные), б) выделенный в представлении существенный признак позволяет приступить к формированию *понятия* «это высший уровень обобщения, это мысленный образ (форма мысли) предметов и явлений в их наиболее общих и существенных признаках»<sup>2</sup>, в) определений.

*Понятие*, выступая важнейшим видом мысли, отражающей действительность в процессе абстрактного мышления, современной наукой трактуется как специфическая форма (способ) обобщения предметов и явлений<sup>3</sup>.

Проблема исследования общенаучных понятий рассматривалась В.С. Библером, В.С. Готом, В.Н. Карповичем, Б.М. Кедровым, Э.П. Семенюком и др.

Существенный вклад в исследование проблемы формирования научных понятий и систематизации понятийно-терминологического аппарата педагогики внесли М.А. Галагузова, И.М. Кантор, Ю.Н. Кулюткин, Б.Т. Лихачев, А.Я. Найн, В.А. Сластенин и др.

Рассматривая сущность понятия как формы мышления человека, ученые выделяют как минимум четыре его сто-

---

<sup>1</sup> Методология научных исследований: учебник для магистратуры / М.С. Мокий, А.Л. Никифоров, В.С. Мокий; под ред. М.С. Мокия. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – С. 11

<sup>2</sup> Там же. С. 13.

<sup>3</sup> Ивлев, Ю.В. Логика: Учебник для высш. учеб. заведений. – М.: Издат. корпорация «Логос», 1998. – 272 с. ;

Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.



роны. По происхождению – это обобщение, резюмирование данных, полученных в человеческом опыте. По содержанию и гносеологическому значению – это отражение объекта в сознании субъекта. По структуре понятие определяет наличие противоположных сторон, указывающих на объем и содержание, количественные и качественные характеристики. По назначению понятие выполняет роль инструмента для любого теоретического мышления<sup>1</sup>.

Предельно общие, фундаментальные понятия в данной сфере знаний называют *категориями*. После того как сформировалось понятие, ему необходимо дать *определение* (или дефиниция) (от лат. Definition – проведение границ, ограничение, от лат. Finis – предел, граница). Определение словами раскрывает содержание понятия (мысленный образ предметов и явлений).

Чтобы определение выражало смысл, оно должно содержать два основных элемента<sup>2</sup>: определяемое понятие – содержание которого нам неизвестно; определяющее понятие или набор понятий – содержание которого мы знаем.

*Определение* – это лингвистическая формула (краткое выражение смысла), выражающая существенные признаки объекта, предмета.

«Определить понятие – значит раскрыть сущность обозначенного им явления или предмета, уточнить, что, собственно, понимается, имеется в виду, когда используется данное слово или словосочетание<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Методология педагогики: Сб. статей / Редактор-составитель В.О. Кутьев. – М.: «Педагогика», 1999. – Ч. III – 68 с.

<sup>2</sup> Методология педагогики: Сб. статей / Редактор-составитель В.О. Кутьев. – М.: «Педагогика», 1999. – Ч. III.- С. 14.

<sup>3</sup> Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш.

Для того, чтобы сформулировать определение какого-либо термина, пишет Н.М. Борытко, необходимо выполнить следующие действия: 1) выделить понятие из круга других, иногда близких по содержанию наполнению, понятий; 2) выявить общие признаки, характерные для ряда явлений, которые можно обозначить данным понятием; 3) установить связь данного понятия с другими – как «по вертикали», так и «по горизонтали».

Типичные ошибки определений: нарушение правил определения: заимствование неподходящего варианта определения; подмена определения суждением, экспликацией; несоответствие критериям точного определения<sup>1</sup>.

#### **2.4. Научно-педагогическая концепция исследования и логика ее формирования**

Любое исследование связано с концепцией. Концепция выступает научным основанием для изучения проблемы, организации педагогического процесса.

В философском энциклопедическом словаре отмечается, что «концепция – это определенный способ понимания, трактовки какого-либо предмета, явления, процесса, основная точка зрения на предмет или явление, руководящая идея для их систематического освещения»<sup>2</sup>. Из приведенной цитаты следует, что концепция – это: 1) система взглядов, то или иное понимание явлений и процессов, 3) определенный замысел, 4) ведущая, руководящая идея, мысль, 5) ведущий принцип научного исследования. Следовательно

---

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.

<sup>1</sup> Титова, Е.В. Методологические ошибки в педагогических исследованиях. – СПб., 2005. – С. 37.

<sup>2</sup> Философский энциклопедический словарь. – М.: ИСЭ, 1989. – 815 с.

но, концептуальный подход к исследованию педагогических проблем связан с выделением системы частных идей, призванных поэтапно решать обозначенную проблему. Вместе с тем в научном исследовании должна быть, как указывает М.Е. Дуранов<sup>1</sup>, интегративная идея, объединяющая все другие идеи и подчиняющая их достижению основной, глобальной цели.

Педагогическое исследование имеет сложную структуру, поэтому формулирование концепции проводится на нескольких уровнях: методологическом, теоретическом, методическом и технологическом. Следовательно, концепция выступает как теоретико-методологическое пространство, в котором реализуется гипотеза исследования.

Педагогическая концепция имеет философский, социальный, психологический и педагогический аспекты, т.к. основывается на предпосылках социально-философского, научно-психологического теоретико-педагогического уровня.

*Концепция* выступает как система взглядов (частных идей) на проблему, объединенная ведущей идеей.

Анализ понятийного аппарата исследования показывает, что такими носителями взглядов и идей изучения педагогических проблем являются: цель, задачи, гипотеза, методология изучения, научная теория, этапы изучения проблемы. В основе концептуального подхода лежат идеи философские принципы, т.е. методология философского уровня, но ведущая роль также принадлежит теории.

Теория является составной частью концепции исследования, которая нередко выполняет функцию общенаучной или частно-научной методологии. «Теория – это логически обобщенное знание, концептуальная система знаний, ко-

---

<sup>1</sup> Дуранов, М.Е. Логика и культура организации педагогического исследования: учеб. пособие / М.Е. Дуранов, И.С. Ломакина. – ЧГАКИ. – Челябинск: ЧГАКИ, 2003. – С. 28.

торая адекватно и целостно отражает определенную область действительности»<sup>1</sup>.

Из этого следует, что теория означает обобщение опыта в форме выводов, положений, образующих конкретную сторону науки. Например, теоретическую основу исследования проблемы ориентации учащихся в познавательных ценностях составляет: теория управления, теория познания, теория деятельности.

На субъективном уровне теория проявляется в переходе от незнания к знанию, перевода обучения в самообучение, управления в самоуправление. Структуру теории образуют понятия, категории, научные термины, суждения, принципы, научные положения, учения и другие элементы.

Нередко в исследовании высказываются предположения о возможных причинах, связях, обусловивших полученные результаты. В этом смысле теоретические предположения выполняют функцию гипотезы, т.е. выступают составной частью концепции научного исследования.

Рассматриваемые компоненты концепции исследования связаны с обнаружением проблемы, нуждающейся в изучении, обоснованием выбора темы исследования, формулированием цели исследования, выбором объекта и предмета исследования.

**Выбор темы исследования** – начальный и важный этап деятельности аспиранта или соискателя.

Название диссертации во многом определяет содержание работы, актуальность, новизну, научную ценность. Неудачно выбранная тема повлечет за собой потерю времени. А хорошо сформулированная тема позволяет понять, какой должен быть результат.

---

<sup>1</sup> Шкляр, М.Ф. Основы научных исследований: учебное пособие / М.Ф. Шкляр. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2010. – С. 69.

Выбор темы исследования связан с объяснением ее актуальности, с определением объекта и предмета, с формулированием цели изучения проблемы.

Актуальность выводится из краткого анализа потребностей общества в решении данной проблемы, емкого доказательства о неразработанности или недостаточной разработанности ее в педагогической науке, заинтересованности в решении проблемы педагогической практики. На этой основе вскрываются противоречия на теоретическом и практическом уровнях, между теорией и практикой. Анализ противоречий дает основание для формулирования проблемы исследования. Следовательно, проблема – это противоречие, нуждающееся в разрешении.

**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 результативных практических или теоретических действиях и незнанием путей, средств, методов, способов реализации этих необходимых действий.

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

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

- какие вопросы, связанные с той или иной актуальной задачей, представлены в эффективном педагогическом

опыте и в какой мере отражены и разработаны в педагогической науке и практике (установление степени разработанности проблемы в теории и практике педагогики);

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

- какие научные знания необходимы, чтобы решить задачу.

Заключенное в проблеме противоречие должно прямо или косвенно найти отражение в теме, формулировка которой фиксирует этап уточнения и локализации проблемы. Когда направление научного поиска уже определено и согласовано с преподавателем, можно 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. Само обоснование должно быть корректным, конкретным. Таким образом, определяет выбор темы исследования, поэтому существует общее требование – название темы диссертационного исследования должно носить проблемный характер.

### **Примеры**

*Докторская диссертация «Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов».*

*Проблема исследования:* Каковы методологические, концептуально-теоретические и организационно-педагогические основы системно-интегративной организации подготовки профессионально мобильных педагогов в непрерывном педагогическом образовании?

*Кандидатская диссертация «Патриотическое воспитание студентов педагогических вузов во внеучебной деятельности».*

*Проблема исследования:* Каковы теоретические предпосылки и методические основы патриотического воспитания студентов во внеучебной деятельности?

*Кандидатская диссертация «Формирование корпоративной культуры студенческой молодежи средствами деловой игры в социокультурном пространстве вуза».*

*Проблема исследования:* какие организационно-педагогические условия необходимо создать в социокультурном пространстве вуза, чтобы они обеспечивали эффективное формирование корпоративной культуры студенческой молодежи средствами деловой игры?

*Кандидатская диссертация «Патриотическое воспитание учащихся общеобразовательной школы возможностями социообразовательной среды».*

*Проблема исследования:* какой должна быть окружающая подростка социообразовательная среда, обеспечивающая результативное патриотическое воспитание?

*Кандидатская диссертация «Развитие художественно-творческой активности студенческой молодежи в социально-культурной деятельности вуза».*

*Проблема исследования:* каковы пути и средства развития художественно-творческой активности студенческой молодежи в социально-культурной деятельности вуза.

***Советы М.А. Галагузовой<sup>1</sup>:***

1. Название темы должно полностью соответствовать выбранной научной специальности.

2. Тема по своей формулировке не должна совпадать с объектом, предметом и целью исследования, однако она должна их отражать.

---

<sup>1</sup> Галагузова, М.А. Диссертационные исследования по педагогике: вопросы и ответы: научно-практ. пособие /М.А. Галагузова. – Екатеринбург: «СВ-96», 2011. – С. 87.

3. В названии темы должно быть отражено движение от известного к новому, ранее неизвестному.

4. Название темы должно быть кратким; на титульном листе диссертации его лучше писать в две или три строки: первая строка – результат исследования (новое полученное знание), вторая – область исследования (предмет), третья – ограничение исследования (оно может в названии и не указываться).

5. В названии лучше не употреблять слова проблема (она должна не ставиться, а решаться), роль, актуальность (это обоснование темы средство (это относится скорее к методам исследования)).

6. Название темы не должно начинаться с таких слов, как формирование, развитие, которые обозначают динамические явления. В этом случае название указывает на процесс, а в теме важно отразить результат.

7. В названии не должно быть запятых или союза «и», иначе рассматривается не одна, а две или более проблем (обычно союз «и» допускается, если он отражен в научной специальности).

8. В названии темы желательно не использовать термины других наук (психологии, социологии, философии и др.), а также термины, недостаточно четко определенные в науке.

9. В названии темы не должно быть сокращений слов и аббревиатур особенно таких, которые не являются общеизвестными и общепринятыми.

Исходя из проблемы и темы исследования, выводится цель, задачи, объект и предмет исследования.

**Цель** выступает как конечный результат, к которому должен стремиться исследователь. Цель должна соответствовать разрешению проблемы.



Можно сказать, что проблема и цель – своеобразные полюса научного исследования<sup>1</sup>.

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

А.М. Новиков и Д.А. Новикова предостерегают: «в научных работах по гуманитарным и общественным наукам, особенно на уровне кандидатских диссертаций, часто некорректность формулирования цели исследования возникает, когда при определении намечаемого научного результата – нового научного знания, что должно быть основным итогом любого научного исследования, авторы задаются целями практическими. Такие цели, как «совершенствование процесса...; повышение эффективности... и т.п. – это не цели научного исследования. Научные результаты в дальнейшем, конечно, при определенных условиях (внедрение и т.п.) могут стать основой для повышения эффективности... и т.д., но это нельзя ставить как цель исследовательской работы. И даже такая формулировка, как разработать научно-обоснованные рекомендации..., может, очевидно, выступать лишь как сопутствующая, вспомогательная, но не основная цель исследования, а, скорее,

---

<sup>1</sup> Здор, А.В. Современные концептуальные представления о проблеме и цели педагогического исследования / Д.В. Здор, Н.Л. Коршунова // Профессиональное образование. Столица. 2010. – № 4. – С. 13.

даже как одна из задач, способствующая повышению практической значимости исследования<sup>1</sup>.

### **Примеры**

*Кандидатская диссертация «Подготовка будущих педагогов-хореографов к управлению творческим коллективом».*

*Цель исследования:* разработать, обосновать и реализовать систему подготовки будущих педагогов-хореографов к управлению творческим коллективом, а также выявить и проверить педагогические условия и научно-методическое сопровождение ее реализации.

*Кандидатская диссертация «Воспитание гражданской ответственности учащихся в школьном самоуправлении».*

*Цель исследования:* выявить, определить и опытно-поисковым путем обосновать педагогические возможности воспитания гражданской ответственности учащихся в школьном самоуправлении.

**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 наметить получение конкретного результата (начинаться со слов «выявить», «обосновать», «установить» и т.п.), а не проектировать предстоящие действия («проанализировать», «провести», «изучить» и т.д.).

---

<sup>1</sup> Цит. по кн.: Резник С.Д. Аспирант вуза: технология научного творчества и педагогической деятельности: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: ИНФРА-М, 2011. – С.139-140.

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

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

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.

### **Примеры**

*Цель исследования*: обосновать, разработать и апробировать модель формирования информационно-коммуникационной культуры будущих бакалавров доку-

ментоведения и архивоведения и комплекс педагогических условий ее реализации.

*Задачи исследования:*

1. Проанализировать состояние проблемы формирования информационно-коммуникационной культуры будущих бакалавров документоведения и архивоведения для выявления методологических и теоретических основ исследования, определения продуктивных способов решения проблемы.

2. Уточнить, структурировать понятийный аппарат проблемы; выявить перспективные подходы к решению данной проблемы в соответствии с современными требованиями ФГОС ВО.

3. Выявить наиболее эффективные теоретико-методологические подходы, на их основе разработать и внедрить модель формирования информационно-коммуникационной культуры будущих бакалавров документоведения и архивоведения.

4. Выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий реализации модели формирования информационно-коммуникационной культуры будущих бакалавров документоведения и архивоведения.

5. Подготовить методическое обеспечение педагогического сопровождения по формированию информационно-коммуникационной культуры будущих бакалавров документоведения и архивоведения.

*Цель исследования:* разработать, обосновать и реализовать систему подготовки будущих педагогов-хореографов к управлению творческим коллективом, а также выявить и проверить педагогические условия и научно-методическое сопровождение ее реализации.

*Задачи исследования:*

1) представить историографию проблемы подготовки будущих педагогов-хореографов к управлению творче-

ским коллективом как профессионально значимой составляющей профессиональной подготовки;

2) провести анализ современного состояния исследуемой проблемы в педагогической науке с целью уточнения понятий и выявления путей ее решения;

3) разработать на основании системного, креативно-деятельностного, культурологического подходов систему подготовки будущих педагогов-хореографов к управлению творческим коллективом;

4) выявить и экспериментально проверить комплекс педагогических условий эффективного функционирования системы;

5) разработать и реализовать научно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогов-хореографов к управлению творческим коллективом.

*Цель исследования:* разработать, обосновать и реализовать модель формирования корпоративной культуры студенческой молодежи средствами деловой игры в социокультурном пространстве вуза, выявить и экспериментально проверить организационно-педагогические условия ее эффективного функционирования.

*Задачи исследования:*

1) рассмотреть состояние проблемы формирования корпоративной культуры студенческой молодежи средствами деловой игры в социокультурном пространстве вуза;

2) на основе методологических подходов разработать модель формирования корпоративной культуры студенческой молодежи средствами деловой игры в социокультурном пространстве вуза;

3) выявить и экспериментально проверить комплекс организационно-педагогических условий эффективного функционирования модели;

4) разработать и реализовать научно-методическое сопровождение процесса формирования корпоративной

культуры студенческой молодежи средствами деловой игры в социокультурном пространстве вуза.

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

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

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

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

1. Раскрыть основные условия воспитательной эффективности уроков труда.
2. Определить важнейшие требования к оборудованию и оформлению мастерских с учетом задач трудового воспитания.

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

Осознав проблему исследования, диссертант может четко представить, в каком, образно говоря, исследовательском поле он находится. В диссертации это «поле» определяется как *объект* и *предмет* исследования.

М.А. Галагузова отмечает, что объект отвечает на вопрос – *что рассматривается в исследовании*. Тогда предмет исследования дает ответ на вопрос – *как рассматривается объект*, какие новые отношения аспекты, функции и

другие свойства объекта рассматривает данное исследование? Она справедливо утверждает, что «умение точно определить объект и предмет проводимого исследования – важный показатель методологической грамотности исследователя. Такое умение свидетельствует о том, что он хорошо видит не только границы между разными научными областями и конкретными научными направлениями, но и уверенно ориентируется в научных проблемах в рамках определенного направления, умеет четко их разделять и соотносить с изучаемой областью реальной действительности. Кроме того, «характер определения объекта и предмета исследования служит показателем углубления исследователя в сущность объекта и продвижения в самом исследовательском процессе». Для диссертанта четкое определение объекта и предмета исследования имеет и существенное прагматическое значение, так как это позволяет ему в дальнейшем «не растекаться по древу объекта», а решать конкретные задачи данного исследования, представленные в диссертации<sup>1</sup>.

**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.

---

<sup>1</sup> Галагузова, М.А. Диссертационные исследования по педагогике: вопросы и ответы: научно-практ. пособие / М.А. Галагузова. – Екатеринбург: «СВ-96», 2011. – С. 79.

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

В 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.

### **Примеры**

- *Докторская диссертация* «Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов».

*Объект исследования* – процесс подготовки профессионально мобильных педагогов.

*Предмет исследования* – организация подготовки профессионально мобильных кадров в педагогическом университете как центре непрерывного образования.

- *Кандидатская диссертация* «Патриотическое воспитание студентов педагогических вузов во внеучебной деятельности».

*Объект исследования* – патриотическое воспитание студенческой молодежи.

*Предмет исследования* – процесс патриотического воспитания студентов педагогических вузов.

- *Кандидатская диссертация* «Формирование корпоративной культуры студенческой молодежи средствами деловой игры в социокультурном пространстве вуза».

*Объект исследования* – корпоративная культура студенческой молодежи.

*Предмет исследования* – процесс формирования корпоративной культуры студенческой молодежи средствами деловой игры в социокультурном пространстве вуза.

- *Кандидатская диссертация* «Подготовка будущих педагогов-хореографов к управлению творческим коллективом».

*Объект исследования* – профессиональная подготовка будущих педагогов-хореографов в вузе культуры и искусств

*Предмет исследования* – процесс подготовки будущих педагогов-хореографов к управлению творческим коллективом

- *Кандидатская диссертация* «Формирование информационно-коммуникационной культуры будущих бакалавров документоведения и архивоведения».

*Объект исследования* – профессиональная подготовка будущих бакалавров документоведения и архивоведения.

*Предмет исследования* – процесс формирования информационно-коммуникационной культуры будущих бакалавров документоведения и архивоведения.

- *Кандидатская диссертация* «Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в процессе внеаудиторной самостоятельной работы».

*Объект исследования* – подготовка студентов в системе высшего технического образования.

*Предмет исследования* – процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в ходе выполнения внеаудиторной самостоятельной работы

- *Кандидатская диссертация* «Развитие досуговой культуры подростков в социально-культурной деятельности детского оздоровительного лагеря».

*Объект исследования* – социально-культурная деятельность детских оздоровительных лагерей.

*Предмет исследования* – процесс развития досуговой культуры подростков в социально-культурной деятельности детского оздоровительного лагеря

- *Докторская диссертация* «Методология и практика профилактики девиантного поведения подростков в социокультурной среде региона».

*Объект исследования* – профилактика девиантного поведения подростков в региональных условиях

*Предмет исследования* – методология, теория и практика профилактики девиантного поведения подростков в социокультурной среде региона

- *Докторская диссертация* «Гражданское воспитание как фактор социализации школьников».

*Объект исследования* – воспитание школьников в образовательном процессе

*Предмет исследования* – процесс гражданского воспитания, содействующий социализации школьников

- *Кандидатская диссертация* «Патриотическое воспитание учащихся общеобразовательной школы возможностями социообразовательной среды».

*Объект исследования* – учебно-воспитательный процесс общеобразовательного учреждения

*Предмет исследования* – патриотическое воспитание учащихся общеобразовательного учреждения

- *Кандидатская диссертация* «Развитие художественно-творческой активности студенческой молодежи в социально-культурной деятельности вуза».

*Объект исследования* – социально-культурная деятельность вуза.

*Предмет исследования* – процесс развития художественно-творческой активности студенческой молодежи в социально-культурной деятельности вуза.

Определение объекта и предмета исследования при защите диссертации часто вызывает вопросы у членов диссертационного совета. Диссертант должен выбрать определенную точку зрения известного автора на определение этих понятий.

**Определение гипотезы исследования.** Успех научной работы во многом определяется качеством построения гипотезы исследования. Роль исследования заключается в выдвижении гипотезы и последующей ее экспериментальной, а подчас и теоретической проверке, которая либо подтверждает гипотезу, и тогда она становится фак-

том, концепцией, теорией, либо опровергает, и тогда строится новая гипотеза и т.д. Гипотеза, таким образом, является моделью будущего научного знания.

*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 все-

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

Рождение рабочей гипотезы – процесс очень сложный, и не всегда удается 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 заключает предположение о связи между педагогическими воздействиями, содержанием, организационными формами и т.д. и результатами обучения (воспитания), но не раскрывает механизма воздействий (описывает причины и возможные следствия изучаемых явлений, процессов).

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

Пример описательной гипотезы: «Если разнообразить формы занятий и методы обучения и применять наиболее эффективные способы сочетания знаний и труда, средства наглядности и практических действий учащихся; в процессе исследования вычленять те формы и методы обучения и их сочетания, которые способствуют наибольшей активизации школьников, тогда научные знания последних будут глубокими и жизненными, прочными и действенными, а общий уровень политехнического образования, практической подготовки и активность значительно повысится».

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

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

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.

С.Д. Резник, указывает, что исследователь должен быть готов не только к выдвижению новых гипотез, но и к выбору и анализу альтернативных гипотез, т.к. нередко в науке одни и те же явления и процессы получают объяснение при помощи различных гипотез<sup>1</sup>.

### **Примеры**

**Тема исследования:** «Формирование корпоративной культуры студенческой молодежи средствами деловой игры в социокультурном пространстве вуза».

**Гипотеза исследования:** процесс формирования корпоративной культуры студенческой молодежи средствами деловой игры в социокультурном пространстве вуза станет более эффективным, если:

---

<sup>1</sup> Резник, С.Д. Аспирант вуза: технологии научного творчества и педагогической деятельности: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: ИНФРА-М, 2011. – С. 141.

– *во-первых*, на основании системного, аксиологического, деятельностного, средового подходов будет разработана и внедрена модель, которая:

- построена с учетом требований социального заказа в творческой, активной студенческой молодежи, обладающей корпоративной культурой;

- включает целевой, содержательный, этапно-методический, функциональный и результативно-оценочный компоненты;

- выполняет креативно-преобразующие, когнитивно-эмпирические, регулятивно-аксиологические, коммуникативно-интегративные функции;

- характеризуется: а) целостностью, что обусловлено взаимосвязью указанных компонентов, их смысловой нагрузкой и работой на конечный результат; б) открытостью, что обусловлено постоянным взаимодействием с внешней средой, социокультурным пространством вуза; в) прагматичностью, что обусловлено ориентацией на практические действия, т.е. рабочим представлением обозначенной цели; г) универсальностью, что обусловлено возможностью применения модели на базе любого вуза.

- реализуется с учетом следующих принципов: холистический, личностной направленности, синкретичности личностных и корпоративных ценностей, коллективной активности, рефлексивности, опосредованного управления;

– *во-вторых*, будет выявлен и обеспечен в процессе формирования корпоративной культуры студенческой молодежи средствами деловой игры в социокультурном пространстве вуза комплекс организационно-педагогических условий, включающий: а) организацию педагогического сопровождения процесса формирования корпоративной культуры студенческой молодежи; б) создание положительной мотивации студенческой молодежи к участию в деловых играх для формирования



корпоративной культуры; в) создание игрового коммуникативного пространства.

– *в-третьих*, разработано научно-методическое сопровождение, которое представляет собой сотворчество педагога и коллектива студенческой молодежи и включает программу формирования корпоративной культуры студенческой молодежи средствами деловой игры в социокультурном пространстве вуза, критериально-диагностический инструментарий, обеспечивающий рефлексию результатов педагогической деятельности.

**Тема исследования:** «Методология и практика профилактики девиантного поведения подростков в социокультурной среде региона».

**Гипотеза исследования:** профилактика девиантного поведения подростков в социокультурной среде региона выстраивается системно и соотносится с его социально-культурным развитием, если:

1. Теоретико-методологические основы профилактики девиантного поведения подростков в социокультурной среде региона определены методом выявления научно-исторических предпосылок профилактики девиантного поведения подростков; осмыслении научного познания исследуемого процесса; раскрытии основных компонентов данного процесса и их особенностей; определении современного состояния.

2. Концептуализация профилактики девиантного поведения подростков в социокультурной среде региона опирается на теоретико-методологическое основание аккумулируемое синтезом системного, социально-педагогического, ценностно-правового и субъектно-деятельностного подходов, обеспечивающих методологический многоуровневый, динамичный, иерархичный характер через взаимосвязь ее структур и концептуального единства.

Инструментальное выражение концептуализации профилактики девиантного поведения подростков в социокультурной среде обусловлено:

а) закономерностями профилактики девиантного поведения подростков в социокультурной среде, выявленными в результате функционально-факторного анализа содержания и структуры профилактики;

б) системой принципов, отражающих концептуальные положения профилактики девиантного поведения подростков в социокультурной среде.

3. Содержательно-смысловым наполнением концепции является модель профилактики девиантного поведения подростков в социокультурной среде региона, которая включает взаимосвязные компоненты: концептуальный, содержательно-технологический и эмпирический.

4. Организационно-технологическое обеспечение профилактики девиантного поведения подростков в социокультурной среде региона направлено на взаимодействие социальных институтов в социокультурной среде, совершенствование психолого-педагогической деятельности специалистов профилактической деятельности и развитие личности подростка.

4. Практико-ориентированная деятельность по профилактике девиантного поведения подростков в социокультурной среде региона осуществляется через модули в соответствии с ее направлениями (организационно-целевое, оказание социально-педагогической, психологической, правовой поддержки подростков, информационно-технологическое сопровождение, социально-воспитательное, мотивационно-ценностное, оценочно-результативное).

Таким образом, определение цели и формулирование гипотезы, позволяет определить задачи исследования более всего соответствующие предмету и цели познания. Задачи, как правило, решают теоретические, экспериментально-практические вопросы.

Далее разрабатывается методика исследования (описание проблемы, объекта, предмета, цели, задач, методологических основ, методов), а также разрабатывает график выполнения намеченных работ.

Стадия технологической подготовки заключается в подготовке экспериментальной учебно-программной документации – подготовке бланков протоколов наблюдений, анкет; приобретении или изготовлении необходимого экспериментального оборудования; создании необходимого программного обеспечения и т.п.

Затем осуществляется сбор и обработка первичной информации. Проведя работу с литературными источниками, уточнив необходимые понятия и определив концепцию своего диссертационного исследования, необходимо переходить к непосредственному эмпирическому исследованию.

Эмпирическая база исследования – это выборочная совокупность объекта исследования, которая была изучена в рамках данной диссертационной работы.

Эмпирическая основа исследования – объекты, исследованные автором в контексте своей работы<sup>1</sup>.

Затем исследователь анализирует результаты с помощью научно-исследовательских методик, методов сбора информации (интервью, опросы, эксперимент, экспертные оценки и т.д.). Программное обеспечение Statistica зволяет проводить процедуры обработки статистических данных: описательные статистики, анализ многомерных таблиц, кластерный анализ, дисперсионный анализ и т.д.

С.Д. Резник<sup>2</sup> выделяет типичные ошибки при подготовке и проведении исследования:

---

<sup>1</sup> Резник С.Д. Аспирант вуза: технологии научного творчества и педагогической деятельности: учебное пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: ИНФРА-М, 2011. – С. 142.

<sup>2</sup> Там же, С. 146.

1. Главная и характерная ошибка многих начинающих аспирантов заключается в том, что они берутся за работу, начинают ее, методически к ней не подготовившись, опираясь лишь на свой небольшой студенческий опыт, на собственное понимание опыта своих предшественников.

Изучите методическую литературу по написанию диссертаций.

3. Иногда автореферат пестрит фамилиями ученых, на работы которых якобы опирается диссертант, но в библиографии этих работ этих работ как раз и нет.

4. Оппоненты, ученые из ведущих организаций должны быть ведущими специалистами в изучаемой диссертантом сфере, но порой их работы не указаны в библиографии.

Иные, наоборот, всех подряд членов диссертационного совета отметят в библиографическом списке, даже если их работы не имеют отношения к специфике диссертации. Эта неискренность вызывает недоверие к соискателю и его работе.

5. Аспирант допускает осознанную (или неосознанную) фальсификацию, подтасовку исходной информации или результатов исследования.

### **Контрольные вопросы**

1. Каковы характеристики научной деятельности?
2. Назовите особенности и объясните значение принципов научной деятельности.
3. Что понимается под термином, понятием, категорией?
4. От каких факторов зависит обоснованный выбор темы диссертационного исследования?
5. Каковы основные правила использования научных терминов?
6. Какую роль в развитии науки выполняет категориальный аппарат педагогики и психологии?
7. Чем гипотеза отличается от концепции?

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

### **Практические задания**

1. Подготовьте несколько вариантов названия темы вашего будущего диссертационного исследования, после чего составьте библиографический список источников.

2. Сформулируйте основные положения и ориентиры Вашей диссертационной работы. Попытайтесь смоделировать будущие результаты.

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

4. 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.

### ГЛАВА 3. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*Требуется хорошая систематизация,  
чтобы не потеряться безнадежно  
в лабиринте учености  
(Г. Гельмгольц, немецкий физик,  
математик, физиолог, психолог)*

#### **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 есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих ...педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию

---

<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.

программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований»<sup>1</sup>.

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

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>2</sup> в работе, посвященной методологии, отмечают, что в настоящее время сложилась тенденция относить к методологии все теоретические построения, находящиеся на более высокой ступени абстракции, чем устоявшиеся обобщения.

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

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

---

<sup>1</sup> Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Изд. Центр «Академия», 2006. – С. 18.

<sup>2</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>.

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.

---

<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.



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.

Функции методологии педагогики выражаются в том, что:

- «она определяет способы получения научных знаний, которые отражают постоянно меняющуюся педагогическую действительность (М. А. Данилов);

- направляет и предопределяет основной путь, с помощью которого достигается конкретная научно-исследовательская цель (П. В. Копнин);

- обеспечивает всесторонность получения информации об изучаемом процессе или явлении (М. Н. Скаткин);

- помогает введению новой информации в фонд теории педагогики (Ф.Ф. Королев);

- обеспечивает уточнение, обогащение, систематизацию терминов и понятий в педагогической науке (В.Е. Гмурман);

- создает систему информации, опирающуюся на объективные факты и логико-аналитический инструмент научного познания (М.Н. Скаткин)»<sup>1</sup>.

В структуре методологического знания выделяют *четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и*

---

<sup>1</sup> Цит. по: Образцов, П.И. Методология и методы психолого-педагогических исследований: курс лекций. – Орел: ОГУ, 2002. – С. 5.

*технологический*<sup>1</sup>. Все уровни методологии находятся в определенной соподчиненности и образуют сложную систему.

*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: экзистенциализм, неотоцизм, неопозитивизм, прагматизм, диалектический материализм и др. (см. таблица 1)

На философском уровне определяются фундаментальные особенности исследования, имеющие мировоззренческое значение.

Таблица 1.

Философские учения, выступающие в качестве методологии различных человековедческих наук

Философские направления	Основной тезис	Основные понятия	Идея
1	2	3	4
Экзистенциализм (философия существования)	«Человек есть то, что он сам из себя делает»	Существование (экзистенция) – индивидуальное бытие человека	Главный объект познания – внутренний мир человека

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

Окончание таблицы

1	2	3	4
Прагматизм	«Школа - инструмент жизни»	Опыт, дело	Идея о природной, генетической уникальности каждого человека
Бихевиоризм (поведение)	«Основные проблемы, с которыми встречается мир сегодня, могут быть решены только при условии улучшения человеческого поведения»	Стимул, реакция	Поведение человека определяется внешними стимулами
Диалектический материализм	«Бытие определяет сознание»	Формирование	Цели образования задаются извне - обществом и государством, а воспитание представляется как целенаправленное формирование заданных качеств.
Религиозная философия	«Воспитание - подготовка к вечной жизни»	Духовность	Становление человека определяется внутренними закономерностями его духовного развития и действием невидимых сил добра и зла.

*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.

На общенаучном уровне исследователь избирает общие способы изучения образовательных феноменов.

*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 *культурологиче-*

*ским 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.

### **2.3. Конкретно-научный уровень методологии**

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

Например, *средовый подход*, в основе которого лежит понимание образования как системы условий, необходимых для становления человека; *личностный подход*, который учитывает, что все внешние педагогические влияния всегда действуют на человека опосредованно, преломляясь через его личностный опыт.

*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<sup>1</sup>.

С философской позиции «подход» включает в себя сущность, совокупность методов и принципов. Подход богаче метода, сложнее по структуре, многограннее по содержанию, отражает ведущую идеи и принцип.

Обращение к подходу при изучении педагогических явлений и процессов вызвано следующими обстоятельствами: а) педагогические явления и процессы имеют сложную, многослойную структуру; б) на педагогические факты и явления воздействуют множество факторов и условий; в)

---

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

образовательное пространство, в котором происходит развитие личности, не имеет четко выраженных границ; г) функционирование педагогического процесса, управлением им осуществляется одновременно на основе нескольких закономерностей и принципов; д) педагогический процесс выступает как целостная система и требует к себе интегративного подхода; е) педагогический процесс отличается своей преемственностью и динамизмом, влиянием случайных факторов и условий, которые не всегда можно предусмотреть и учесть; ж) педагогический процесс многофункциональный, он одновременно воздействует на интеллектуальную, эмоциональную, волевою и действенно-практическую сферу личности.

*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 (мето-

---

<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.

дами 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:

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 некоторые подходы общенаучного и конкретно-научного уровней методологии.

#### **А) Подходы общенаучного уровня**

**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 интерпретация 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 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 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.

### *Пример*

*Системный подход как общенаучная основа исследования проблемы гражданского воспитания школьников как фактора социализации.*

Системный подход позволил: рассмотреть гражданское воспитание школьников как систему; выделить структурные и функциональные компоненты системы; установить интегративные связи между компонентами системы; выявить системообразующие факторы (внешние и внутренние), структуру системы. Системный подход позволяет определить проблему, очертить пути ее исследования, предоставляет возможность для эффективной реализации ценностного и деятельностного подходов.

Ценность системного подхода как принципа изучения и организации гражданского воспитания школьников состоит в том, что на его основе у учащихся формируются системная картина мира, знания о гражданственности, развивается системное мышление. Данный принцип позволяет придать системный характер процессу формирования гражданского сознания и поведе-

ния, а также подойти системно к изучению и управлению гражданского воспитания как фактора социализации школьников.

Система гражданского воспитания школьников – сложное структурное образование, постоянно подвергающееся воздействиям других систем, что делает ее открытой, динамичной. Характерными особенностями системы гражданского воспитания школьников являются: 1) целостность, каждый элемент в системе имеет свое место и свои функции; 2) сложность, иерархичность, наличие подсистем, уровней; 3) взаимозависимость системы и среды; 4) выделение человека как главного компонента системы. Адаптация человека к этой системе составляет уровень социализации личности; 5) целенаправленность функционирования системы.

Гражданское воспитание школьников имеет все признаки системы: цели, задачи, структуру, взаимодействие составных частей процесса, методы, содержание, управление и организационные формы.

Система гражданского воспитания школьников, способствующая социализации личности школьника, открыта и функционирует под влиянием информации извне; каждая составляющая системы развивается и приобретает новое качество, благодаря ее существованию; система гражданского воспитания школьников является частью системы воспитания; все элементы взаимосвязаны и совершенствуются при определенных условиях; существуют системообразующие факторы, объединяющие элементы. Система гражданского воспитания включает в себя цели-функции: образовательные, воспитательные и развивающие, которые реализуются в целостном педагогическом процессе и содействуют социализации школьников. Использование системного подхода к разработке существующих проблем гражданского

воспитания школьников отвечает современным тенденциям педагогической науки.

**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 проблем 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 созидającego 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.

**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. Кроттерс, 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 от-

дельных 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. Обособляется 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.

#### **Б) Подходы конкретно-научного уровня**

**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. Сластенина, 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 устойчи-



вой системой индивидуальных черт, а **индивидуальность** понимается как неповторимое своеобразие каждого человека, 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 образовании 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.

**Социокультурный подход** как методологический принцип отличается своей направленностью на ценности культуры отношений (М.Е. Дуранов, Е.В. Швачко)<sup>1</sup>. Образовательная ценность социокультуры и социокультурного подхода в образовании и развитии личности заключается:

- в ориентации личности на ценности культуры нравственных, правовых, политических, эстетических отношений;

- определении содержательного аспекта воспитания личности как члена соответствующей социокультурной общности людей, имеющих свою субкультуру;

- трансляции социокультурных ценностей, выступающих связующим звеном не только между поколениями, но и различными социальными общностями, стратами;

- регуляции месосоциальных и межличностных отношений, тем самым создающих условия для развития творческого потенциала личности и его реализации в социокультурной деятельности.

Социокультурный подход выступает методологическим ядром в исследовании социокультурных проблем образования и развития личности.

Методология социокультурного подхода, применительно к российскому обществу, возникла как следствие необходимости оценки его трансформаций и исследования педагогических систем<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Дуранов, М.Е. Теория и методология социокультурного образования и развития личности / М.Е. Дуранов, Е.В. Швачко. – М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2014. – С. 22.

<sup>2</sup> Лапин, Н.И. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры / Н. И. Лапин // Социологические исследования. – 2000. – № 7. – 3–12.

Разработка социокультурного подхода связана с исследованиями в отечественной философии в 1990-е гг., где социокультурный подход представлен:

– в понимании общества как единства *социальности и культуры* (А. С. Ахиезер, Н. И. Лапин);

–связывается с переходом от познания *общего* к познанию *отдельного* (В. П. Фофанов);

–как методологема прикладной философии, предназначенная для познания и разработки регулятивов развития отдельных объектов на основе обеспечения единства общего и особенного (Е. А. Тюгашев).

Одним из основателей социокультурного подхода выступает П. А. Сорокин, который связывает обращение к данному подходу со значительным вниманием к социокультурным процессам. К таким процессам он относит взаимодействие, изоляцию и мобильность, контакт и диффузию, изобретение и имитацию, адаптацию и конфликт, дифференциацию, интеграцию и дезинтеграцию, организацию и дезорганизацию, конверсию, миграцию и др. Значимо, что П. А. Сорокин обращает внимание на тщательное изучение постоянных сил (факторов) социокультурных изменений и социокультурных переменных. Указанные П. А. Сорокиным тенденции развития «социокультурных» исследований, могут быть, на наш взгляд, интерпретированы как важные методологические ориентиры социокультурного подхода<sup>1</sup>.

Сущность социокультурного подхода как формы системного подхода состоит в попытке рассмотрения общества как некоторой определенной целостности. За основу берется его понимание как единства культуры и социальности, образуемых и преобразуемых деятельностью человека. Это единство образует целое, свойства которого

---

<sup>1</sup> Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин. – М.: Политгиздат, 1992. – 543 с.

не выводимы из характеристик частей. Сама личность при социокультурном подходе не может существовать, во-первых, вне общества как системы отношений, во-вторых, без культуры как совокупности ценностей и норм<sup>1</sup>.

Так, к социально-философским основаниям социокультурного подхода относятся в первую очередь:

- принцип единства и взаимосвязи идеальных и реальных сторон социальной жизни, взаимосвязь которых опосредуется механизмами идеализации и реализации, интернализации и экстернализации;

- принцип единства и взаимосвязи «естественных» и «искусственных» элементов социальной жизни: социокультурные явления и процессы, рассматриваемые в их идеально-реальной форме;

- принцип единства и взаимосвязи субъективных, объективных и интерсубъективных сторон социальной жизни: модусы идеального/реального и естественно/искусственного существования социокультурных явлений дифференцируются в процессе институционализации на трех взаимосвязанных уровнях – субъективном (сфера социальности, проявляющаяся в индивидуальном сознании и поведении людей), объективном (надличностная и надколлективная идеальность/реальность, выраженная в образцах и ценностях культуры) и интерсубъективном (идеальность/реальность, представленная прежде всего в коллективном или групповом сознании и поведении людей);

- принцип единства и взаимосвязи личностных, культурных и организационных компонентов социальной

---

<sup>1</sup> Левицкая, И. А. Социокультурный подход как методологическое основание педагогического исследования [Электронный ресурс] / И. А. Левицкая // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – Режим доступа: <http://www.vipstd.ru/nauteh/index.php/--gn12-02/414-a>

жизни людей: социокультурные явления и процессы конституируются посредством структурной дифференциации жизненного и системного миров: личность – на уровне субъективности, культура – на уровне объективности (прежде всего – объективной идеальности) и социальность (социальная организация) – на интересубъективном и объективном уровнях;

- принцип единства и взаимосвязи деятельностных и структурных характеристик социальной жизни;

- принцип единства и взаимосвязи событийных и повседневных структур социальной жизни: социальные события (факты сфокусированного взаимодействия субъектов по значимым для них вопросам и темам) и текущие (повторяющиеся и рутинообразные) явления совместной жизни людей;

- принцип единства и взаимосвязи функциональных и динамических процессов социальной жизни: в рамках институционализации функциональные процессы, связанные с сохранением и воспроизводством их целостности, органически соединяются с динамическими процессами, определяющими их поступательное развитие;

- принципы единства гетерогенных и гомогенных факторов социокультурного развития: локализация разнообразных и дистанцированных друг от друга социокультурных форм жизни, универсализация способов совместной жизни и деятельности людей, преодоление существенных системных различий между ними в рамках единого социального пространства;

- принцип интеграции «системных» и «жизненных» начал социума<sup>1</sup>.

Проводя исследование на основе социокультурного

---

<sup>1</sup> Резник, Ю.М. Социокультурный подход как методология исследований / Ю.М. Резник // Вопросы социальной теории. – 2008. – Том II. – Вып. 1. – С. 305–328.

подхода, необходимо учитывать, что ценностные ориентации есть путь вхождения личности в культуру, в систему социокультурных отношений.

### **Пример**

*Тема «Деятельность режиссера по реализации социализирующей функции детского праздника в учреждениях дополнительного образования».*

Для поиска путей эффективной реализации социализирующей функции детского праздника нами избран *системно-деятельностный подход*, который позволяет: рассматривать данную функцию как целостную систему, выраженную образно-выразительными формами, проявленную в чувствах и поступках; выделить основные ее компоненты (саморазвитие, самоопределение, самореализация в действии праздника); определить деятельность как важнейший фактор развития личности; выстроить системное взаимодействие в процессе социализации личности.

*Социокультурный подход* к реализации социализирующей функции детского праздника дает возможность переключиться на его ценностную составляющую, на формирование культуры отношений и общения, на развитие его воспитательного пространства, не игнорируя при этом других объективных факторов развития праздника.

*Феликсологический подход* к реализации социализирующей функции детского праздника позволяет разрабатывать содержательную характеристику праздничного действия, обеспечивающего способность ребенка быть счастливым в социокультурном пространстве.

Методологическая база исследования представляет собой совокупность системно-деятельностного, социокультурного и феликсологического подходов, что связано с пространством, в котором решается педагогическая и социокультурная проблема, в нашем случае таким пространством выступают учреждения дополнительного об-

разования детей, где происходит реализация социализирующей функции детского праздника в деятельности режиссера.

*Тема «Проектирование социально-культурной деятельности классного руководителя с одаренными детьми».*

Преломляя сформулированные положения к предмету исследования, важно осуществлять интерпретацию проектирования социально-культурной деятельности классного руководителя с одаренными детьми сквозь призму культуры и общественных факторов. Это позволит найти эффективные инструменты для решения ключевой задачи – подготовки классного руководителя к осуществлению социально-культурной деятельности. При этом соответствующие инструменты должны напрямую соотноситься с актуальным состоянием культуры и отвечать потребностям и ожиданиям современного общества. Материальное же выражение эти инструменты могут найти во вполне определенных способах деятельности классного руководителя.

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

### **Пример**

*Кандидатская диссертация «Воспитание гражданственности у старшеклассников средствами общественных дисциплин».*

Обращение к интегративному подходу объясняется следующим: рассматривая воспитание гражданственности у старшеклассников как модель, считаем одной из сторон процесса ее развития интеграцию, которая обеспечивает целостность системы обучения и воспитания, характеризующейся качественными изменениями свойств элементов. Кроме того, определение гражданственности как интегративного качества личности, предполагает рассмотрение процессов интеграции.

В современных условиях интеграция наук и научных знаний из тенденции превращается в закономерность.

Интеграция – состояние связности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целом, а также процесс, ведущий к этому состоянию<sup>1</sup>.

Дифференциация и интеграция научного знания находят свое отражение в школьном образовании, его содержательной и процессуальной сторон. Под взаимодействием интеграции наук в практике школьного образования происходит разработка интегративных тем, курсов, а также форм учебных занятий интегративного характера, на которых данный учебный материал изучается.

Для модели воспитания гражданственности у старшеклассников средствами общественных дисциплин считаем приемлемой дидактическую интеграцию на уровне межпредметных связей, которая включает содержательный, методический и организационный аспекты.

Гражданское качество не возникает от того, что ученик прочел учебник, активно участвовал в дискуссиях и ролевых играх. Только реальные проекты, внеурочная деятельность могут помочь становлению гражданского сознания. Никакие средства не могут быть эффективными, если цели, на решение которых они направлены, оторваны от жизни. Только комплексный подход к воспитанию решит проблему воспитания гражданственности – воспитания патриотизма и добродетели. Для того, чтобы у наших детей появилось ощущение гражданина Отечества, чувство ответственности за свое будущее, недостаточно только учебных занятий, на которых приобретаются знания. Нужна система учебной деятельности и внешкольной работы, основанная на сотрудничестве учителей, учеников, родителей и общественных организаций. Реализация *принципа интегрирования* – один из путей решения про-

---

<sup>1</sup> Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1986. – С. 495.

блем, которые возникают в современной школе (дефицит учебного времени, перегрузка учеников, введение новых предметов и т. д.).

*Интегративный подход* к воспитанию гражданственности предполагает выделение ведущих мировоззренческих вопросов, которые составляют основу в системе миропонимания, определяют отношение человека к природе, обществу и к самому себе. Данный подход предусматривает системное решение проблемных вопросов экономического, социально-психологического, политического, правового и прочего содержания учебных дисциплин.

Использование знаний межпредметного характера способствует формированию умений, общих для предметов общественно-гуманитарного цикла, важнейшими из которых являются следующие: умение с точки зрения различных наук критически оценивать изучаемые явления, видеть авторскую позицию в контексте исторических событий эпохи, умение анализировать документы.

**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, характеризуемый 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 культуuroбразования.

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.

### **Контрольные 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-научным уровнями методологии педагогики? В чем назначение каждого из них?
7. В чем сущность требования непротиворечивости уровней методологии педагогики? Не означает ли это требование нарушения свободы выбора методологических оснований исследования?
8. В чем заключается реализация методологических подходов (системного, синергетического, деятельностного, личностно ориентированного, аксиологического и т.д.)?

### **Практические задания**

1. Проанализируйте раздел «Теоретико-методологические основы исследования» во введениях к диссертациям

циям по педагогике разного уровня (магистерских, кандидатских, докторских). Какие подходы исследователи выбирают чаще всего? С чем, на Ваш взгляд, это связано?

2. 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.

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

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

## ГЛАВА 4. МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*Умы бывают трех родов: один все постигает сам;  
другой может понять то, что постиг первый;  
третий – сам ничего не постигает  
и постигнутого другим понять не может  
(Н. Макиавелли)*

Проблема методов познания – одна из ведущих в науке. В педагогике ее изучением занимались Ю.К. Бабанский, Н.К. Гончаров, А.М. Данилов, Л.В. Занков, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин и другие.

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

В понятии «метод» должны быть выделены две стороны: внешняя и внутренняя. Внешняя отражает то, каким способом действует исследователь, внутренняя – то, какими правилами он руководствуется. Таким образом, **метод** представляет собой систему действий (способов и приемов деятельности), объединенных общей целью и структурированных в соответствии с определенными требованиями (принципами и вытекающими из них правилами)<sup>1</sup>.

Выделение в эмпирическом познании эмпирических и теоретических методов вытекает из фундаментальных

---

<sup>1</sup> 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. – С. 144.



положений философии: единства теории и практики; практика – основа познания.

Рассмотрим теоретические и эмпирические методы исследования<sup>1</sup>.

#### **4.1. Теоретические методы исследования**

Особенностью теоретического знания является его обобщенность, абстрактность, системность. Теоретические знания в большей мере связаны с философскими идеями и категориями, нежели с практикой.

К теоретическим методам относятся: восхождение от абстрактного к конкретному, анализ, синтез, индукция и дедукция, структурный подход, историко-логический метод, идеализация и моделирование, интерпретация и др.

Перейдем к характеристике некоторых методов теоретического исследования.

*Восхождение от абстрактного к конкретному.* В педагогике в качестве абстракции рассматриваются понятия, категории, принципы и теории, выделенные признаки процессов и явлений. Конкретное выступает как чувственно-конкретное и как мысленно-конкретное<sup>2</sup>.

*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).

---

<sup>1</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.

<sup>2</sup> Дуранов, М.Е. Теория и методология социокультурного образования и развития личности / М.Е. Дуранов, Е.В. Швачко. – М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2014. – С. 158.

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

Существует несколько *видов анализа* как метода научного познания: мысленное разделение целого на части; анализ общих свойств предметов и отношений между предметами; логический анализ.

*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 получаются 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 объекта в единое целое. В этом значении синтез противоположен анализу, хотя в практике психолого-педагогического исследования неразрывно с ним связан.

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

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

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

3. Синтез применяется при теоретическом обобщении накопленных в ходе психолого-педагогического исследования эмпирических данных. На этом этапе исследования из разрозненных данных, полученных в результате использования эмпирических методов, необходимо составить единую картину, дающую целостное представление о том или ином объекте, явлении, процессе. В этом аспекте синтез выступает как средство выявления причинно-следственных связей, педагогических принципов как оснований деятельности педагога и пр.

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

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

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

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

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

*Функции аналогии:*

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

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

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

- аналогия служит средством выдвижения гипотез;

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

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

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

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

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

#### **4.2. Эмпирические методы исследования**

Понятие «эмпирическое» в переводе с греческого означает познание опытным путем, т.е. познание внешнего, средствами чувственного восприятия, с помощью органов чувств.

Эмпирические методы педагогического исследования выступают базой формирования теоретического знания. К эмпирическим методам относятся: визуальные методы (наблюдение), вербальные методы (беседа, опрос), измерение полученных результатов опытным путем, их сравнение средствами количественных показателей, эксперимент, подчиненный целенаправленному изменению условий.

Остановимся на сущности и видах эмпирических методов.



**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, predeterminedных целью научного поиска (например, причины конфронтации между учащимися и педагогом); *наблюдение-поиск* (сплошное наблю-

дение) – 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 образова-

тельными 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 получаемого 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 отдельные изучаемые педагогические явления примерно в тех же условиях.

Педагогический эксперимент может служить эффективным методом для решения следующих задач:

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

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

- определение зависимости между системой педагогических мер или условий и затратами времени и усилий педагогов и учащихся на достижение определенных результатов;

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

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

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

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

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 педагогических 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 экс-

перимента, 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);

- *слошной* (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 отобрать только то, что имеет значение для подготовки и проведения беседы.

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

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

*Планирование хода беседы* включает в себя следующие действия: 1) составление и проверку прогноза беседы; 2) формулировку основных задач; 3) определение стратегии их решения; 4) проведение анализа внешних и 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 разрушить доверительность, ведущему не следует в начале беседы задавать вопросы «почему», «зачем», «отчего», так как они ориентируют респондента на причинно-следственную связь, а следовательно, на уровне поведения активизируют потребность поиска виновного. Необходима ориентация на вопросы «как», «какие», «каким образом», так как эти вопросы стимулируют осознание участниками беседы собственных внутренних и внешних ресурсов в решении 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 сформиро-

вавшегося 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 приложений 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 строчками? 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 ориен-

тироваться 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, устанавливают, 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 вы-

считывается 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 – кружочками. 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 выбирал	Кого выбирал						
		1	2	3	4	5	6	...
1	Махмудов		<b>3</b>			<b>1</b>	2	
2	Сергеев	<b>2</b>						
3	Иванов				1		3	
4	Петров	3	2					
5	Эльдаров	<b>1</b>	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.

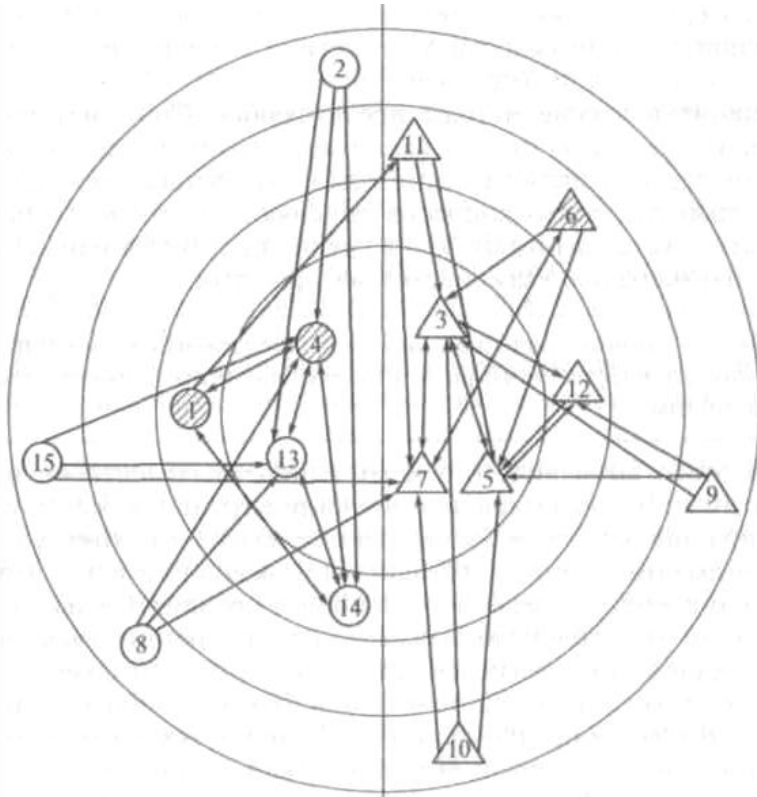


Рис. 1. Пример социограммы

*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 снижают-

ся 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 коллектива 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 общественному	5	4	3	2	1	Эгоизм, противопоставление личного общественному
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...	A – отрезок перпендикуляра, опущенного из вершины геометрической фигуры на ее основание (или продолже-

	ние основания), а также длина этого отрезка
2. Высота – это...	Б – прямая, которая соединяет угол треугольника с противоположной стороной
3. Медиана – это...	В – полупрямая (луч), исходящая из вершины угла и делящая его пополам
	Г – отрезок, соединяющий вершину треугольника с серединой противоположной стороны
	(Ответы: 1 – В, 2 – А, 3 – Г.)

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

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

	Битва при Гангуте
	Полтавская битва
	Сражение при Нарве

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

### *Типы тестов в психолого-педагогической диагностике:*

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

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

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

4. *Тесты креативности* – это методики для изучения и оценки творческих способностей личности. Диагностика творческих способностей ведется в двух направлениях: анализ жизненного опыта и индивидуальных особенностей творческой личности; анализ творческого мышления и его продуктов. Тесты креативности не считаются надежными. С их помощью можно измерить такие качества, как бег-

лость, 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.

#### 4.3. 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, позво-

ляющей 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.

Таковыми 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 некоей методики мы оцениваем черты характера у данного испытуемого, 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 опре-

деляется 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 предназначена 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 высокой валидностью, поскольку неверен измерительный инструмент и нестабилен тот признак, который он измеряет.

### *Советы М.А. Галагузовой*

Для написания теоретической части диссертации необходимо:

- понимать сущность таких общенаучных понятий, как теория, концепция, принципы исследования;
- определить цель и задачи написания теоретической главы диссертации;
- выбрать и обосновать принципы, которые должны лечь в основу теоретической главы;
- разработать теорию (концепцию) исследуемой проблемы;
- представить концепцию в виде идеальной модели;
- спрогнозировать развитие теории с помощью выделенных противоречий;
- выписать источники, на которые диссертант ссылается при работе над теоретической главой;
- сделать краткие выводы по теории исследования.

Для написания практической части диссертации необходимо:

- Четко определить цель формирующего эксперимента и его задачи, их поэтапное решение.
- Разработать научно-методическое обеспечение педагогического эксперимента.
- Определить основную базу исследования (учреждение), в течение какого времени будет проводиться эксперимент, количество испытуемых.
- Выделить другие базы исследования (другие учреждения), когда и сколько испытуемых приняло участие в эксперименте; какие методические материалы проверялись на дополнительной базе исследования.
- Выбрать методы проведения и практической оценки результатов исследования.
- Провести исследование.
- Оценить количество и качество проведенной работы.
- Сделать выводы согласно поставленной цели и гипотезе исследования (что подтвердилось, что нет, что требует дополнительных исследований).

### **Контрольные 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?

### **Практические задания**

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

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. 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?



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

*Высокая нравственность ученого проявляется,  
прежде всего, в ответственном отношении  
к своей исследовательской работе (Д.С. Лихачев)*

### 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 на основе принятой в исследовании концепции, причем объяснения в чем-то нового, не тривиального. Например,

---

<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.

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 проверка версия о влиянии возрастных психофизиологических изменений на работоспособность учащихся, версия об их недостаточной подготовке к систематическому овладению более сложным и значительным по объему материалом вследствие несформированности основных познавательных умений.

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

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

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

## 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 ап-

робация 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, поиску 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 соработников, 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. Публикации результатов исследования**

В широком смысле публикация – это предание гласности какой-либо информации. Результаты психолого-

педагогических исследований могут быть опубликованы в научных изданиях. При этом результаты кандидатской диссертации должны быть опубликованы хотя бы в одном из ведущих рецензируемых журналов, перечень которых определяет ВАК.

К опубликованным работам приравниваются дипломы и открытия, авторские свидетельства и патенты на изобретения, программы для электронных вычислительных машин и т.д. Виды публикаций: тезисы докладов и выступлений, научная статья, учебник, монография, учебное пособие, хрестоматия и др.

Ко всем научным публикациям предъявляются четкие *требования*, учитывающие наличие следующих характеристик: научный стиль изложения; соответствие жанровым особенностям; объективность; адекватное описание объекта и предмета исследования; соответствие излагаемых выводов результатам, полученным в процессе эмпирического исследования; обязательное наличие выводов, не противоречащих экспериментальным данным; четко выраженная концептуальная принадлежность (из публикации должно быть понятно, на каких позициях стоит автор, например, он руководствуется положениями аксиологического или деятельностного подхода); грамотное оформление основного текста и иллюстративных материалов.

В качестве целей научной публикации можно выделить следующие:

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

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

*Метод отображения* в научно-педагогических публикациях связан с теми методами исследования, которые применялись для получения излагаемых результатов, и зависит от уровня исследования. Результаты эмпирического исследования излагаются, как правило, в информационных публикациях. Выполнение исследования на теоретическом уровне приводит к созданию аналитических публикаций. Такие публикации отличаются, прежде всего, глубокой, детальной проработкой причинно-следственных связей, наличием оценочных суждений, основательностью аргументации.

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

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

*Научный стиль* используется в научных статьях, докладах, диссертациях, монографиях, учебниках и т.д., он определяется содержанием и целями публикации, а также

используется для передачи и хранения научной информации как в письменной, так и в устной форме.

Научный стиль изложения результатов исследования предполагает:

- логическую последовательность изложения;
- однозначность, точность терминологии;
- краткость при информативной насыщенности содержания;
- конкретность, бесстрастность, объективность высказывания.

К характерным особенностям научного стиля относятся:

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

Сложилось общепринятое *деление научно-педагогических публикаций* на следующие *виды* с учетом их жанра и стиля изложения: тезисы; статья (информационная, аналитическая, полемическая, методическая); доклад (концептуальный, о результатах исследования, о ходе эксперимента, внедренческий); методические рекомендации; методическая разработка; учебник; учебное пособие; учебно-методическое пособие; хрестоматия; монография. К научно-педагогическим публикациям относят также диссертацию и автореферат<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. 278–287.

**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.

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 рассматривает-



ся 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* преследует две цели: с одной стороны, донести основные идеи автора до широкой аудитории так, чтобы человек, не являясь узким специалистом по данной теме, смог понять самое главное, затратив на это минимум времени; с другой стороны, изложить полученные автором результаты таким образом, чтобы узкий специалист смог в них разобраться, при необходимости перепроверив эти результаты<sup>1</sup>.

Структурные части статьи: 1) аннотация – краткое описание содержания и основного результата исследования; 2) ключевые слова: наиболее существенные термины; 3) введение (актуальность задачи, подходов к ее решению; определения, цель и задачи работы; 5) основные результаты, полученные автором; 6) эксперимент, цель – продемонстрировать, что предложенная теория действительно «работает» на практике; 7) выводы и научная новизна – основные отличия предложенных методов от известных в науке ранее; 8) заключение – основные результаты, полученные автором; 9) список использованных источников<sup>2</sup>.

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

---

<sup>1</sup> Волков, Ю.Г. Диссертация: Подготовка, защита, оформление: практическое пособие / Под ред. Н.И. Загузова. 3-е изд. – М.: Гардарики, 2005. – 185 с.

<sup>2</sup> Резник, С.Д. Аспирант вуза: Технология научного творчества и педагогической деятельности: учебное пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: ИНФРА-М, 2011. – С. 186.

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.

**Подготовка доклада на конференцию.** *Доклад* – один из видов монологической речи, публичное развернутое официальное сообщение по определенному вопросу, основанное на привлечении документальных данных, цель которого – информирование кого-либо о чем-либо.

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.

Общая структура доклада:

1) формулировка темы исследования (тема должна быть актуальной, оригинальной, интересной по содержанию);

2) актуальность исследования (чем интересно направление исследований, в чем заключается его важность, какие ученые работали в этой области; каким вопросам в данной теме уделялось недостаточное внимание, почему учащимся выбрана именно эта тема;

3) цель работы (в общих чертах соответствует формулировке темы исследования и может уточнять ее);

4) задачи исследования (конкретизируют цель работы, «раскладывая» ее на составляющие);

5) гипотеза (научно обоснованное предположение о возможных результатах исследовательской работы);

6) методика проведения исследования (подробное описание всех действий, связанных с получением результатов);

7) результаты исследования. Краткое изложение новой информации, которую получил исследователь в процессе наблюдения или эксперимента;

8) выводы исследования. Умозаключения, сформулированные в обобщенной, конспективной форме. Они кратко характеризуют основные полученные результаты и выявленные тенденции<sup>1</sup>.

**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 достижений науки и культуры. Это один из основных видов учебной литературы. В отличие от учебника учебное пособие предназначено для расширения, углубления и лучшего усвоения знаний, изложенных в учебнике. Оно может включать в себя хрестоматийные тексты, справочные данные, краткий словарь с определениями встречающихся в пособии терминов, задачи и упражнения, методические рекомендации для самостоятельных практических занятий, рабочие тетради и т. п.

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

В учебном пособии знания подаются в определенной методической обработке, которая обуславливает формы и приемы усвоения обучающимися знаний и содействует развитию их мышления и эмоций. Правильное методическое построение учебного пособия (соотношение его компонентов – текстов, иллюстраций, методического аппарата и т. п.) приводит его содержание в соответствие с целями и процессом образования.

**Методические рекомендации** – это особым образом структурированная информация, определяющая порядок, логику и акценты изучения какой-либо темы, проведения занятий, мероприятия<sup>1</sup>. Методические рекомендации как вид методической продукции включают титульный лист, аннотацию, сведения об авторе (авторах), пояснительную записку, содержание, список рекомендуемой литературы по данной теме, приложения (по необходимости).

Методические рекомендации должны отвечать следующим требованиям:

- содержать оригинальные способы организации соответствующей деятельности;
- раскрывать новые методические приемы, формы и методы организации учебной, производственной или любой другой деятельности;

---

<sup>1</sup> Резник, С.Д. Аспирант вуза: технологии научного творчества и педагогической деятельности: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: ИНФРА-М, 2011. – С. 188.

- подтверждать эффективность предлагаемых методик материалами экспериментальной работы, иллюстрациями, таблицами, графиками;

- в приложении к методическим рекомендациям могут быть даны планы и программы проведения отдельных занятий или всего комплекса занятий, перечень наглядных пособий и литературы, виды технических средств, используемые в учебно-воспитательном процессе.

### **Депонирование научной разработки**

Под депонированием понимается особая система публикации научных работ (отдельных статей, обзоров, монографий, сборников научных статей, материалов научных конференций, симпозиумов, съездов, семинаров) узкоспециального профиля, разрешенных в установленном порядке к открытому опубликованию, которые целесообразно издавать полиграфическим способом печати, а также работ широкого профиля, срочная информация о которых необходима для утверждения их приоритета<sup>1</sup>.

### **Контрольные вопросы**

Назовите основные виды публикаций

Каковы правила, которыми необходимо руководствоваться при написании научной статьи?

Какие существуют типы статей и в чем их специфика?

В чем отличия тезисов от статьи?

Какие существуют этапы подготовки доклада?

В чем отличие монографии от других видов публикаций?

В чем заключается смысл депонирования научной работы?

---

<sup>1</sup> Терминологический словарь по библиотечному делу и смежным отраслям знания / сост. З.Г. Высоцкая и др. – М.: РАН: Б-ка по естественным наукам, 1995.



## Практическое задание

Подготовьте план написания статьи по тематике своего диссертационного исследования.

Подготовьте доклад на интересную вам тему..

Проанализируйте структуру выбранного вами учебного пособия или учебника.

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

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

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

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

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

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

Выберите статью из списка использованной Вами литературы и напишите рецензию.

Рецензия – это попытка разобраться в своих впечатлениях от прочитанного услышанного, увиденного; выражение своего отношения к проблеме.

Заклученная в тексте информация представляет собой содержание, которое находит выражение в словесной форме. Содержание соотносится с темой и идеей.

*Тема* (греч. *thema* – то, что положено в основу) – это предмет, понятие, явление, вопрос, проблема и т.п., кото-

рые лежат в основе содержания текста. Тема – это то, что описывается в тексте, о чем идет повествование. В нехудожественных текстах тема, как правило, обозначается в названии, а художественные тексты могут содержать несколько тем. Тема существенным образом влияет на содержание, но не охватывает его целиком. Содержание всегда шире, многообразнее темы и всегда отражает отношение автора к теме.

Рецензия относится к научному стилю современного русского литературного языка. Среди стилеобразующих черт можно назвать обобщенно-отвлеченный характер изложения текста, логичность; смысловую точность, насыщенность содержания; объективность и безобразность изложения. Научная стилистика рецензии имеет свои лексические и синтаксические особенности. Например, это высокая частотность абстрактной лексики, терминологических сочетаний. Рассудительный, убеждающий, оценочный характер рецензии приводит к усложнению синтаксиса, преобладанию безличных, неопределенно-личных предложений, рецензент часто прибегает к применению вводных, вставных и уточняющих конструкций.

*Алгоритм написания рецензии:*

1. Эмоциональное погружение в текст. Авторская интерпретация (оценка) текста.

2. Выделение в тексте наиболее значимых фрагментов. Здесь можно подчеркнуть художественные детали, составить композиционный план, обозначить наиболее важные характеристики героев. Отдельно рассматриваются начало и финал текста. Необходимо не «домыслить» что-то за автора, не подменить авторскую точку зрения на проблему своей. Нужно обратиться к педагогическим понятиям, сопоставление точек зрения сторонников того или иного направления решения педагогической проблемы.

3. Написание рецензии. Оценка актуальности проблематики, высказывание собственного мнения рецензента, возможно, «выход» на другие, смежные педагогические проблемы.

### **Назначение и структура автореферата<sup>1</sup>.**

*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, имеет статус юридического документа. Автореферат публикуется перед защитой диссертации и отражает ее основное содержание и выводы.

Основное назначение автореферата – информирование о полученных научных результатах.

В структуре автореферата следующие разделы:

1. Общая характеристика работы.
2. Основные положения диссертации, выносимые на защиту.
3. Выводы и рекомендации.
4. Список работ, в которых опубликованы основные положения диссертации.

Объем автореферата кандидатской диссертации – 1-1,5 п.л., докторской – 2 -2,5 печ. л.

Функции автореферата: информационная, индикативная, сигнальная, ознакомительная, познавательная.

Автореферат должен быть подписан соискателем на лицевой стороне обложки. Рассылается членам диссертационного совета и заинтересованным организациям не позднее чем за месяц до защиты диссертации. Перечень организаций, которым автореферат рассылается в обяза-

---

<sup>1</sup> Резник, С.Д. Аспирант вуза: технологии научного творчества и педагогической деятельности: учебное пособие. – 2-е изд., перераб.– М.: ИНФРА-М, 2011. – 520 с.

тельном порядке, определяется Положением о диссертационном совете.

### **Содержание основных разделов автореферата.**

В разделе «Общая характеристика работы» необходимо отразить следующие позиции:

- актуальность исследования;
- степень разработанности проблемы;
- цель и задачи исследования;
- предмет и объект исследования;
- методологическая, теоретическая и эмпирическая база исследования;
- научные результаты, выносимые на защиту;
- научная новизна результатов исследования;
- теоретическая и практическая значимость работы;
- соответствие диссертации паспорту научной специальности;
- апробация и реализация результатов исследования;
- публикации (с выделением публикаций по списку ВАК Минобрнауки РФ);
- структура (оглавление) диссертации.

Оформление автореферата должно соответствовать требованиям, предъявляемым к работам, направляемым в печать.

Дата рассылки автореферата должна быть подтверждена квитанцией или штампом почтового отделения.

Один экземпляр диссертации, принятой к защите, два экземпляра автореферата передаются в библиотеку организации, при которой создан диссертационный совет, не позднее чем за месяц до защиты и хранятся там на правах рукописи.

### **Типичные ошибки при написании авторефератов**

- отсутствует логика изложения;

- излишне много места отводится анализу используемой при подготовке диссертации литературы и соответствующим ссылкам;

- много места занимают общие разделы автореферата;

- нечеткое формулирование новизны проведенной работы, положений, выносимых на защиту;

- беспроblemное изложение положений, выносимых на защиту;

- нередко отсутствуют итоговые выводы и обобщения.

## ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

**Автореферат диссертации** – научное издание в виде брошюры, содержащей краткое авторское изложение основного замысла, содержания, результатов диссертационной работы, оформленное на правах рукописи.

**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.

**Аспект** – угол зрения, под которым рассматривается объект (предмет) исследования.

**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

**Диссертация** – подготовленное для публичной защиты научное произведение, выполненное в форме рукописи (научного доклада, опубликованной монографии или учебника). Служит в качестве квалификационной работы, призванной показать научно-практический уровень исследования, представленного на соискание ученой степени кандидата или доктора наук.

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

*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 круп-

ной научной проблемы, представляющей значительный вклад в науку и практику.

**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.

### **Заклучение**

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

**Знание** – результат познания действительности, получивший подтверждение в практике и зафиксированной с помощью естественных и искусственных языков. Различают житейское, или обыденное, знание, опирающееся на здравый смысл.

**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** - процесс выработки новых научных знаний, один из видов познавательной деятельности. Характеризуется объективностью, воспроизводимостью, доказательностью и точностью.

**Исследование фундаментальное** – направлено на разработку и развитие теоретических концепции науки, ее научного статуса, истории, ее методологии. В педагогике фундаментальные исследования проводятся также и в границах отдельных педагогических дисциплин : теории воспитания, дидактики, предметных методик, дефектологии и т. д.

**Исследование прикладное** – решает в большей мере практические задачи или теоретические вопросы практической направленности. Обычно прикладные исследования являются логическим продолжением фундаментальных исследований.

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

**Категория** – форма логического мышления, в которой раскрываются внутренние, существенные стороны и отношения исследуемых предметов [Резник, с. 495].

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

ствования в действительности или практической деятельности человека.

**Концепция** – определенный способ понимания, точка зрения, трактовка процессов и явлений, руководящая идея в разрешении изучаемой проблемы [Дуранов, Швачко. С. 217]

**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.

**Модель** – вспомогательный объект, выбранный или преобразованный в познавательных целях, дающий новую информацию об основном объекте.

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

те, 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.

**Наука** – сфера человеческой деятельности, функция которой – выработка и теоретическая систематизация знаний о действительности; включает как деятельность по получению нового знания, так и ее результат – сумму знаний, лежащих в основе научной картины мира; обозначение отдельных отраслей научного знания. Непосредственные цели – описание, объяснение и предсказание процессов и явлений действительности на основе открываемых наукой законов.

**Научная проблема** – вопрос, ответ на который не содержится в накопленном обществом научном знании [Резник, 498].

**Научная теория** – система абстрактных понятий и утверждений, которая представляет собой не непосредственное, а идеализированное отображение действительности.

**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 познания** – это связи, отношения, свойства реального объекта, которые включены в процесс познания.

**Объект исследования** – это определенная совокупность свойств и отношений, которые существуют независимо от познающего, но отражается им, служат источником необходимой для исследования информации, своеобразным полем научного поиска.

**Объект исследования** – часть действительности, которую предстоит изучить.

**Опрос** – исследовательский метод, позволяющий выявлять психологические особенности людей на основе их ответов на предложенные устные и письменные вопросы.

**Оценивание** – исследовательский метод, связанный с привлечением к оценке изучаемых явлений наиболее компетентных лиц, мнения которых, дополняя друг друга, позволяют объективно охарактеризовать изучаемые явления. Оценивание конкретно проявляется в методах экспертных оценок, обобщения независимых характеристик, диагностических ситуаций и в проведении психолого-педагогического консилиума.

**Паспорт научной специальности** – документ, закрепляющий области исследований, за которые может быть присуждена ученая степень кандидата или доктора наук по соответствующей специальности. В паспорте специальности заложены также определение специальности, науки, в которые входит данная специальность, а также наименования специальностей, смежных сопутствующих данной.

**Передовой педагогический опыт** – опыт, опирающийся на педагогические инновации и позволяющий по-

лучать 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.

**Соискательство** – форма работы над диссертацией специалиста, прикрепленного к высшему учебному заведению или научному учреждению без зачисления в аспирантуру.

**Система** – целостная совокупность элементов, характеризующуюся следующими необходимыми признаками: 1) совокупность элементов отграничена от окружающей среды; 2) между элементами существует взаимная связь; 3) элементы взаимодействуют между собой; 4) элементы в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого; 5) свойства совокупности в целого не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов; 6) свойства совокупности в целого не выводятся из свойств составляющих ее элементов; 7) функционирование совокупности несводимо к совокупности составляющих ее отдельных элементов; 8) существуют системообразующие факторы, обеспечивающие вышеперечисленные свойства.

**Социальный заказ** – особая форма духовно-практической деятельности, в которой конкретизируется диалектика исторической необходимости и сознательной деятельности людей. Его формальная структура включает: 1) осознание социальной необходимости решения исследуемой проблемы; 2) формирование целевых ориентаций; 3) социокультурные нормы и ценности; 4) осознание необходимости осуществления изменений, связанных с решением исследуемой проблемы; 5) знания о допустимых нормах вносимых изменений; 6) прогноз и планирование требуемого результата.

**Теория** – система обобщенного достоверного знания о том или ином «фрагменте» действительности, которая описывает, объясняет и предсказывает функционирование отдельной совокупности составляющих ее объектов.

**Тест** – стандартизированное задание, позволяющее выявить наличие или отсутствие каких-либо характеристик у изучаемого объекта, знаний, умений, способностей, а также отношение к тем или иным объектам.

**Тестирование** (метод тестов) – исследовательский метод в психологии и педагогике, который позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, а также способностей и

других качеств личности путем анализа способов выполнения испытуемыми ряда специальных заданий.

**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.

**Формула специальности** – излагаемое в Паспорте специальностей ВАК детальное описание содержания и объекта исследований, соответствующее определенной научной специализации.

**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.

**Этика** – философское исследование сущности, целей и причин морали и нравственности.

## 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. Галагузова, М.А. Диссертационные исследования по педагогике: вопросы и ответы [Текст]: научно-практ. пособие / М.А. Галагузова. – Екатеринбург: «СВ-96», 2011. – 256 с.
3. Галагузова, М.А. Аксиологический подход в профессиональной подготовке социальных педагогов [Текст] / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 11–18.
4. Давыдов, В.П. Методология и методика психолого-педагогического исследования [Текст]: учебное пособие / В.П. Давыдов, П.И. Образцов, А.И. Уман. – М.: Логос, 2006. – 128 с.
5. Дуранов, М.Е. Теория и методология социокультурного образования и развития личности [Текст] / М.Е. Дуранов, Е.В. Швачко. – М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2014. – 240 с.
6. 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.
7. История и философия науки [Текст]: учебник для аспирантов и соискателей социально-гуманитарных и технических научных специальностей, а также для магистрантов социально-гуманитарных и технических направлений подготовки / Т. П. Матяш, Е. Ю. Положенкова, К. В. Воденко, Г. И. Могилевская; отв. ред. К. В. Воденко. – Москва : КНОРУС, 2016. – 272 с.
8. Исследовательская деятельность начинающего педагога [Текст]: справочное пособие / сост. А.Ф. Аменд, А.А. Саламатов, А.А. Горчинская. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2009. – 171 с.
9. Исследовательская деятельность [Текст]: словарь / Авт.-сост. Е.А. Шашенькова. – М.: АПКИППРО, 2005. – 24 с.



10. Квалификационные работы по педагогике [Текст]: Методические рекомендации / Сост. Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во ЧППУ, 2002. – 45 с.
11. Краевский, В.В. Общие основы педагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
12. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап [Текст] / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Изд. Центр «Академия», 2006. – 400 с.
13. Краткий словарь-справочник по гражданско-патриотическому воспитанию [Текст] / Авт.-сост. Г.Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро». – 45 с.
14. Кукушкина, В.В. Организация научно-исследовательской работы студентов (магистрантов) [Текст]: учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2011, – 265 с. – (Высшее образование).
15. Мареева, Е.В. Философия науки [Текст]: учебное пособие для аспирантов и соискателей / Е. В. Мареева, С. Н. Мареев, А. Д. Майданский. – М. : ИНФРА-М, 2016. – 331 с.
16. Никифоров, А.Л. Методология научных исследований [Текст]: учебник для магистратуры / М.С. Мокий, А.Л. Никифоров, В.С. Мокий; под общ. Ред. М.С. Мокия. – М.: Издательство ЮРАЙТ, 2015. – 255 с.
17. Новиков, А.М. Методология [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
18. Новиков, А.М. Методология научного исследования [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – изд. 2-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 272 с.
19. Педагогика [Текст]: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2013. – 488 с.
20. Резник, С.Д. Аспирант вуза: технологии научного творчества и педагогической деятельности [Текст]: учебное пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: ИНФРА-М, 2011. – 520 с.
21. Резник, С.Д. Как защитить свою диссертацию: практическое пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2011. – 347 с.

22. Словарь по социальной педагогике и социальной работе [Текст] / Р.А. Литвак, Р.С. Димухаметов, Н.В. Кравчук, А.В. Пономарева; Челябин. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск: ЧГАКИ, 2009. – 154 с.

23. Современные проблемы науки и образования [Текст]: учебное пособие / Авторы-составители Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина. – Челябинск: Изд-во «Цицеро», 2015. – 200 с.

24. Спутник исследователя по педагогике [Текст] / Авт.-сост. А.М. Баскаков, Ю.Г. Соколова; под общ. Ред. А.М. Баскакова. – Челябинск: Изд-во ООО «Полиграф-мастер», 2008. – 600 с.

25. Философская антропология. Человек многомерный [Текст]: учебное пособие / под ред. С. А. Лебедева. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 351 с.

26. 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.

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

28. 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*

**Литвак Римма Алексеевна  
Гревцева Гульсина Якуповна  
Циулина Марина Владимировна**

**ОСНОВЫ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
ИССЛЕДОВАНИЙ**

Учебное пособие

Издательство Цицеро  
454080, г. Челябинск, Свердловский пр-кт, 60

Подписано в печать 27.11.2016  
Объем 11,7 уч.-изд. л. Формат 60×84/16  
Тираж 500 экз. Бумага офсетная  
Заказ № 1020

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