

Модуль 1. Общепрофессиональные дисциплины

Конспект дисциплины ОПД 4

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ.



Тема 1. Соотношение теории и практики образования

Влияние науки на практику образования.

*Вопрос о взаимоотношении психолого-педагогических наук и практики образования в разное время решался по-разному. Существуют **две полярные точки зрения** на соотношение науки и практики.*

Сторонники **одной из них** утверждают, что *наука как таковая не имеет самостоятельного значения; ее главная задача - дать практические рекомендации, которые можно непосредственно использовать в деятельности.*

Сторонники **противоположной точки** зрения *абсолютизируют «чистую» науку в виде теоретических построений, не имеющих непосредственного выхода на практику.* Примером второй точки зрения может служить достигшая расцвета в Средние века схоластика, представители которой утверждали, что наука может основываться только на умозрительных, логических построениях, и игнорировали опытное знание и практическую деятельность как источник получения знаний и способ проверки их истинности.

В образовании на протяжении всего времени его становления и развития существовали **две тенденции**:

➤ тенденция к фундаментализации психолого-педагогического знания, сторонники которой отдавали приоритет науке,

➤ тенденция к технологизации, в рамках которой акцент делался на понимании педагогики как практико-ориентированной, а психологии — как экспериментальной науки.

В массовом педагогическом сознании психология и педагогика отождествлялись либо со сложными теоретическими построениями, либо с искусством, мастерством, которое невозможно «втиснуть» ни в какие рамки научных закономерностей.

Психология и педагогика как науки, изучающие практику образования, выявляют ее существенные характеристики и взаимосвязи, которые придают практической педагогической деятельности законосообразный характер. Образовательная практика, в свою очередь, служит объектом научного изучения и источником психолого-педагогических знаний, а также тем критерием, который подтверждает или опровергает истинность научных выводов.

Исследователи выделяют два основных способа влияния психолого-педагогических наук на совершенствование образовательной практики: прямой и косвенный.

Прямое влияние на образовательную практику оказывают исследования, отвечающие на вопрос «как?»: каким образом организовать помощь ребенку в освоении им определенной области знаний, в становлении у него того или иного качества и т.п.

Исследования, посвященные повышению уровня самих психолого-педагогических наук (методологические исследования), влияют на образовательную практику **косвенно, через совершенствование деятельности самих ученых.**

Взаимосвязь психолого-педагогических наук и практики-образования можно проследить **через единство различных видов педагогической деятельности.** Все виды педагогической деятельности (научная, воспитательная, преподавательская, административная, методическая и др.) имеют **общую цель** - помощь подрастающим поколениям в освоении ими социокультурного опыта и обеспечение становления в человеке собственно человеческих качеств.

Тем не менее научная педагогическая деятельность обладает определенной спецификой по сравнению с практической педагогической деятельностью.

Таблица - Различия научной и практической

деятельности в образовании

Параметры сравнения	Научная деятельность	Практическая деятельность
Цель	Получить новое знание об образовании как особом феномене и о педагогическом процессе - его характеристиках, закономерностях, способах организации	Создать условия для освоения подрастающими поколениями социокультурного опыта, для становления человека субъектом собственной жизни и деятельности, для стимулирования саморазвития ученика (воспитанника)
Объект	Образовательный (педагогический) процесс	Ученик (воспитанник); специфика объекта практической педагогической деятельности - в его активности, т. е. он выступает одновременно в качестве субъекта
Предмет	Закономерности образовательного процесса	Свойства (качества) обучаемых или воспитанников
Средства	Методы научно-педагогического познания (теоретические и эмпирические)	Методы, организационные формы, приемы, технологии обучения и воспитания
Результат	Новые знания об усовершенствовании педагогического процесса	Становление человека субъектом собственной жизни и деятельности

Знания как способ связи науки и практики.

Связь психолого-педагогических наук и практики образования можно представить и через связь основных типов знаний.

1) Знания о сущем, т.е. о том, что существует в настоящее время в педагогической действительности:

а) эмпирические знания - об объективных реальных фактах, которые можно зафиксировать (об эффективности или неэффективности тех или иных приемов обучения и воспитания, об особенностях взаимодействия педагогов и воспитанников в процессе их совместной деятельности, о положительном или отрицательном влиянии каких-либо факторов и условий на результаты педагогического процесса и т.п.). Для получения такого знания используются, как правило, эмпирические методы исследования;

б) теоретические знания - о существенных связях и закономерностях педагогического процесса (о принципах воспитания, функциях содержания обучения, закономерностях формирования того или иного качества и т.п.). Теоретическое знание не очевидно, требует глубокого научного обоснования, для чего применяются в комплексе теоретические и эмпирические методы психолого-педагогического исследования. Теоретические выводы часто бывают парадоксальными, звучат непривычно для практиков и не сразу принимаются исследователями, поэтому их осознание и принятие требуют длительного времени и формирования у педагогов установок на понимание и принятие иной точки зрения.

2) Знания о должном (нормативные знания), т.е. о нормах осуществления педагогической деятельности, о том, что и как нужно делать. Именно эти знания непосредственно внедряются в образовательную практику.

Связь между этими типами знаний можно представить в виде своеобразного цикла. Первое звено в этом цикле - получение эмпирических знаний, которые представляют собой целенаправленное описание системы фактов, характеризующих то или иное образовательное явление (например, неуспеваемость школьников, агрессивное поведение подростков и т.п.). Такое описание представляет собой результат эмпирического исследования педагогической действительности и первичных обобщений.

Следующее звено - получение теоретических знаний. Главное их содержание составляют законы и закономерности образовательного процесса, которые служат объективным основанием педагогической деятельности. Чтобы получить теоретическое знание, необходимо проанализировать, систематизировать и обобщить полученный фактический материал, поскольку простое описание не дает оснований для понимания сущности того, что происходит в обучении и воспитании, каковы их движущие силы и т.п.<

Далее необходимо осуществить переход от знаний о сущем к знаниям о должном (нормативным знаниям). Однако невозможно от законов и закономерностей сразу перейти к рекомендациям педагогам, как надо действовать в каждом конкретном случае (проводить урок, классный час, организовывать разного рода педагогические взаимодействия и т.п.). Поэтому переход от теоретического знания к нормативному осуществляется на уровне обобщения и представляет собой выражение закономерностей в наиболее общих нормах педагогической деятельности - принципах.

***Принцип** (от лат. - начало, основа) - это основное исходное положение какой-либо теории, науки, мировоззрения; внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности. В философии принцип - первоначало, руководящая идея, основное правило поведения. В логическом смысле принцип — это центральное понятие, основание системы, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован.*

Таким образом, принцип может быть охарактеризован *с двух сторон* - объективной и субъективной.

***С объективной стороны** важны следующие его характеристики: принцип - это руководящее требование, предписание, как действовать для достижения цели, норма деятельности; принцип вытекает из понимания закономерностей и противоречий педагогического процесса; принцип распространяется на определенную ограниченную область явлений или процессов.*

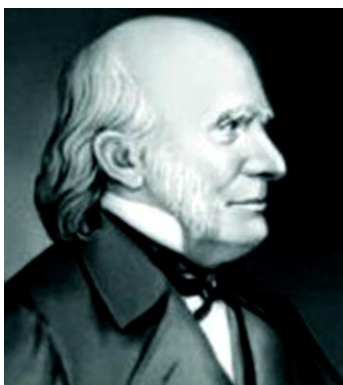
***С субъективной стороны принцип** - это внутреннее (а не навязанное извне) убеждение, принятое как руководящая идея, способ восприятия определенных явлений. Иначе говоря, принципы отражают индивидуальное*

миропонимание, стиль педагогической деятельности, исследовательскую позицию.

Принципы всегда действуют в системе, дополняя и развивая друг друга. В рамках разных педагогических концепций и парадигм один и тот же принцип может получать разное значение.

Принципы конкретизируются **в правилах и требованиях педагогической деятельности**, которые составляют следующий уровень конкретизации нормативного знания и следующее звено в цепочке, связывающей психолого-педагогические науки и образовательную практику.

Так, **принцип наглядности**, являющийся одним из ведущих принципов обучения, конкретизируется в следующих **правилах применения наглядности**: *виды наглядности, применяемые в процессе обучения, должны быть разнообразными; применяемые виды наглядности должны соответствовать особенностям возрастного восприятия учащихся; наглядность должна предъявляться в тот момент, когда она непосредственно востребована, но не раньше; не следует «перегружать» урок наглядностью и т.д.*



Адо́льф Дистервег

Принципы и правила различаются не по способу формулирования, а по уровню обобщения. Принцип наглядности у великого немецкого педагога-дидакта А.Дистервега сформулирован в виде правила для учителя: «Обучай наглядно!». Однако это именно принцип, а не правило, поскольку не содержит

никаких конкретных рекомендаций по применению наглядности в обучении и относится к обучению в целом как виду педагогической деятельности.

От правил и требований осуществляется переход к методической системе, которая включает все описанные выше элементы, но касается определенного «участка» педагогической действительности и сферы

педагогической деятельности, например преподавания географии или организации духовной деятельности детей. Это звено цепочки, соединяющей теорию и практику образования, самым тесным образом связано с практикой, учитывает конкретные особенности осуществления определенного вида практической педагогической деятельности.

Наконец, ***методическая система конкретизируется в проекте педагогической деятельности***. В качестве проекта может выступать образовательная программа, учебник, план-конспект урока, план воспитательной работы на определенный период и т.п. *Проект представляет собой наиболее высокую степень конкретизации нормативных знаний. Именно через проект наука непосредственно связывается с педагогической практикой.*

Проект воплощается в деятельности педагога-практика, который, реализуя его, непосредственным образом совершенствует педагогическую действительность. Эта новая педагогическая действительность вновь становится объектом научного изучения - начинается новый цикл взаимодействия науки и образовательной практики.

Существуют различные формы взаимодействия науки и практики образования.

Одна из них - *учебно-научно-педагогические комплексы*. Учебно-научно-педагогический комплекс представляет собой систему, включающую научно-исследовательские и образовательные учреждения. В такой комплекс могут входить, например, педагогический университет, научно-исследовательские институты и лаборатории, педагогические колледжи и школы, где проводится опытно-экспериментальная работа и внедряются научные разработки.

Еще одна форма взаимодействия педагогической науки и педагогической практики - *участие педагогов-практиков в научных исследованиях*. Многие школьные учителя проводят мини-исследования, цель

которых - оптимизировать педагогическую деятельность на определенном участке работы.

Взаимодействие науки и практики может осуществляться в рамках *экспериментальных площадок*, когда какое-либо образовательное учреждение, становится базой для определения эффективности и внедрения новых научных разработок.

Можно вспомнить и такую форму, как *повышение квалификации педагогических кадров* - ознакомление учителей и воспитателей с новейшими достижениями педагогической науки.

Основой единства психолого-педагогических наук и практики образования выступает гуманитарный характер психолого-педагогического знания, обращенность педагогики и психологии к проблемам человека.

Разрыв между теорией и практикой образования.

Иногда возникает разрыв между психолого-педагогическими науками и практикой образования. Происходит это в тех случаях, когда какое-то из звеньев, связывающих науку и практику, оказывается пропущенным. ***Разрыв между наукой и практикой проявляется в двух формах.***

Во-первых, исследователь может предложить педагогам-практикам методические или технологические разработки, т.е. проект педагогической деятельности. Такие разработки часто бывают удачными, но поскольку в их основе лежат результаты повседневных наблюдений, а не проверенные и обоснованные теоретические выводы, *деятельность учителя или воспитателя по реализации этих проектов носит механический, а не творческий, характер*. Эти разработки не могут быть изменены в зависимости от конкретных условий практической деятельности, так как педагог не знает, какие связи и зависимости «не должны пострадать» при внесении изменений, а какие можно варьировать - ведь теоретическая база проекта никак не обоснована.

Во-вторых, в цепочке, связывающей науку и образовательную практику, возможно не только прямое движение (от педагогической действительности к теоретическим обобщениям и через них к нормативным знаниям), но и обратное, когда сначала формируется теоретическое знание и уже на его основе осуществляется эмпирическое изучение педагогической действительности. Ученый может сформулировать педагогические закономерности, «не выходя из кабинета», мысленно преобразовав уже имеющееся достоверное психолого-педагогическое знание и объединив его с достижениями философии, социологии и других наук. Однако такая закономерность будет иметь характер гипотезы, т.е. предположения, которое нуждается в обязательной опытной проверке. Если же по каким-либо причинам теоретическое знание не проверяется и не подтверждается эмпирическим знанием, возникает разрыв между психолого-педагогической наукой и практикой образования.



Контрольные вопросы

1. Проанализируйте две полярные точки зрения на соотношение науки и практики. Какая из них представляется вам более правильной? Почему?
2. Какое влияние на образовательную практику оказывают исследования, отвечающие на вопрос «как?»
3. Каковы различия научной и практической деятельности в образовании?
4. Какова связь психолого-педагогических наук и практики образования?
5. Перечислите формы взаимодействия науки и практики образования.
6. В каких формах проявляется разрыв между наукой и практикой в образовании



Рекомендуемые дополнительные источники информации:

1. Яковлев С. В. *Воспитание ценностных оснований личности : монография* / С.В. Яковлев. - 2-е изд., доп. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 148 с.
2. *Методология и практика научно-педагогической деятельности : учеб. пособие* / В.Д. Колдаев. - М.: ИД «ФОРУМ» : ИНФРА-М, 2017. - 400 с.
3. Романов Е. В. *Методология и теория инновационного развития высшего образования в России : монография* / Е.В. Романов. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 302 с.
4. *Педагогические технологии: Учебник* / Левитес Д.Г. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2017. - 403 с.
5. *Педагогический словарь: словарь* / авт.-сост. И.П. Андриади, С.Ю. Темина. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 224 с.
6. Сайгушев Н. Я. *Рефлексивное управление профессиональным становлением будущего учителя : монография* / Н.Я. Сайгушев. - М. : ИНФРА-М, 2017. — 280 с.
7. Колдаев В. Д. *Методология и практика научно-педагогической деятельности: Учебное пособие* / Колдаев В.Д. - М.: ИД ФОРУМ, НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 400 с.
8. *Практикум по интерактивным технологиям: методическое пособие* / П.Д. Рабинович, Э.Р. Баграмян-5-е изд: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015.
9. *Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий* / Цыганок А.А., Виноградова А.Л., Константинова И.С., - 3-е изд. - М.:Теревинф, 2015. - 72 с.
10. Машарова Т. В. *Современный урок в условиях федерального государственного образовательного стандарта [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / авт. и научн. ред. Т.В. Машарова; авт. А.А. Пивоваров и др. – Киров: Тип. Старая Вятка, 2015. – 108 с.*
11. Мандель Б. Р. *Технологии педагогического мастерства* / Б.Р. Мандель. - М.: Вузовский учебник, НИЦ ИНФРА-М, 2015. - 211 с.
12. Ситаров, В. А. *Теория обучения. Теория и практика : учебник для бакалавров / В. А. Ситаров. - М : Издательство Юрайт, 2016. - 447 с.*
13. Ананьев Б.Г. *Психология и проблемы человекознания*. М.; Воронеж, 1996.
14. www.psy.agava.ru - психологические страницы и тесты.
15. www.psyserver.narod.ru/metodik.htm
16. www.psychology.ru
17. www.vocabulary.ru/dictionary - национальная психологическая энциклопедия.
18. www.bookap.by.ru - книги по психологии.
19. www.nedug.ru
20. www.narcom.ru
- Периодические издания по психологии:*
21. «Журнал практического психолога», «Психолог в детском саду», «Психолог в школе», «Семейная психология и семейная терапия», «Мир психологии и психология в мире» и др.

Тема 2. Психолого-педагогические исследования

В силу сложности, многогранности педагогического процесса в образовании необходимы очень разные - и по своей тематике, и по предметной направленности исследования.

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, оценки деятельности образовательного учреждения или образовательной системы.

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

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

Под ***исследованием в области педагогики*** понимается процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях. Педагогическое исследование объясняет и предсказывает факты и явления (В. М. Полонский).

*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. Даже когда речь шла о знаниевой концепции обучения, невозможно было изучать образовательный процесс, не исследуя и не развивая внимания, памяти, мышления, эмоций, способностей к различным видам деятельности учащихся и воспитанников. Речь всегда шла о воспитании целостной, разносторонней личности, о развитии воли, о формировании убеждений, об учете индивидуальных особенностей. Строить подлинное исследование в образовательной сфере без определения ее психологического содержания было невозможно.*

В последнее десятилетие, 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 ориентации, 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.*

И еще один нюанс. Известные (стандартные) психологические подходы, методы и методики могут использоваться для определения позиций, диагностики, интерпретации результатов. Тогда вернее определять **исследование как педагогическое с использованием психологических знаний и методов.**

Если же идет поиск личностно ориентированных, индивидуализированных или работающих на психологию коллектива позиций и подходов, более точных психологических подходов или методов (например, способов определения творческого потенциала личности и степени ее реализации), то *исследование действительно становится психолого-педагогическим.*

Природа и функции образовательных инноваций

Осуществление опытно-экспериментальной исследовательской работы представляется очень важным средством целенаправленного поиска эффективных путей обучения и воспитания. Выполнение этой работы призвано способствовать решению *основных практических задач образования на современном уровне.*

Кратко охарактеризуем *главные составляющие такой работы.*

1. Диагностика ситуации обновления и развития в школе, семье, микросоциуме на данный момент, **педагогический анализ** достижений и недостатков, степени реализации возможностей, эффективности используемых подходов и средств. Такая работа всегда осуществлялась специалистами сферы образования. Мера же полноты, глубины, основательности выполнения определяется характером тех задач, которые стоят перед разработчиками, уровнем их квалификации, наличием инструментария. В исследовательской работе этот уровень в принципе должен быть выше, чем в массовой практике (учитывая, что передовая практика сама поднимается на уровень исследовательского поиска).

2. Прогнозирование, психолого-педагогическое проектирование и опережающее экспериментирование. Такая работа бывает необходима при составлении перспективных и текущих планов, при определении направлений и ориентиров практической деятельности. Она нужна для того, чтобы придать прогностическо-проектировочной деятельности научную состоятельность и обоснованность. Особо нужно сказать об опережающем

педагогическом экспериментировании. Его суть заключается в том, что оно позволяет получить определенную прогностическую информацию, *увидеть черты возможного будущего*. Такое экспериментирование позволяет создать свою модель развития в конкретных условиях выполнения деятельности и воплотить ее в жизнь, создавая образец для более широкой практики.

3. Формирование личности творческого педагога с явно выраженным индивидуальным стилем деятельности. Известно, что характер и содержание совместно выполняемой деятельности, складывающиеся в группе, характер межличностных и другого рода отношений в конечном счете формирует личность. Личность творческого педагога развивается в совместной творческой деятельности. Об этом говорит опыт школ, давших целые созвездия талантливых педагогов. Это, например, школа В. А. Сухомлинского (Павлышская средняя школа), школа С. Е. Хозе (средняя школа № 345 Москвы), школа В. А. Караковского (средняя школа № 825 Москвы), Е. А. Ямбурга (средняя школа № 109 Москвы) и др.

4. Развитие инициативы и творчества воспитанников. Понятно, что содержание и направленность творческой деятельности педагога и воспитанника чаще всего не совпадают. Педагог занимается педагогическим творчеством, воспитанник - предметным (художественным, техническим и т.д.). Однако общий дух творчества, уважение к поиску, поощрение инициативы и нестандартной мысли - все это развивается лучше всего в ищущем педагогическом коллективе. Ну а там, где предмет поиска педагога и его воспитанника совпадает, что бывает нередко (совместная художественная самодеятельность, диспуты, составление проектов, в том числе и педагогических, и т.д.), условия для сотворчества, взаимного обогащения становятся еще более благоприятными.

5. Преодоление мифов, стереотипов, инертности и иждивенчества. Поиск способствует наиболее эффективному очищению от рутины, возбуждает энергию, укрепляет веру в свои силы. *Успешнее идет процесс*

пересмотра многих мифических представлений и суждений типа: идеальный школьник - это удобный, послушный ученик; слово педагога - закон; хорошая учеба - показатель благополучия в развитии личности; чем больше воспитательных мероприятий, тем интенсивнее воспитание.

Освоение опытно-поисковой работы стимулирует психолого-педагогическое творчество, включающее педагогов и психологов в общий инновационный поток.

Собственная потребность в обновлении образования и всей социальной сферы требует особого внимания к ***инновационным процессам,***

✚ к тому, что мешает и что способствует возникновению и распространению психолого-педагогических нововведений,

✚ к тому, какую роль играют и должны играть в этом процессе педагогическая и психологическая науки.

Особое значение для понимания и стимулирования обновления образования имеют ***категории:*** новое, новаторство, новация, нововведение, инновация, инновационный процесс, а также ***противоположные категории и понятия:*** отжившее, рутинное, консерватизм, прожектерство и др.

Задача, разумеется, заключается не в том, чтобы приклеивать ярлыки и клеймить консерваторов, а в том, чтобы разобраться в диалектике взаимодействия нового и старого, в механизмах и условиях замены устаревшего новым, в способах и возможностях позитивного влияния на эти процессы. Конечно, следует научиться отличать подлинное новаторство от его имитации, от прожектерства (необоснованных проектов, якобы решающих сложные педагогические проблемы).

Можно полагать, что ***новое*** в психологии и педагогике — это не только идеи, подходы, методы, технологии работы с человеком или коллективом (их изучение, совершенствование, преобразование), которые в представленном виде, в подобных сочетаниях еще не выдвигались, но и *тот комплекс элементов или отдельные элементы обучения и воспитания, которые несут*

в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно (по крайней мере эффективнее, чем раньше) решать задачи воспитания и образования.

Новое, таким образом, содержит в себе **прогрессивное**. Тем не менее понятие «новое» не всегда полностью коррелирует с понятиями «передовое», «прогрессивное» и даже более широким понятием - «современное». Передовое, современное всегда сохраняет многое из традиционного. В педагогической практике это особенно наглядно: вера в человека, ориентация на его лучшие стороны, умение общаться и сотрудничать, сообщающие и репродуктивные методики обучения, диалог, обращение к воспитательным возможностям коллектива. Эти и многие другие далеко не новые положения сохраняются, получают «второе дыхание» в самых новейших педагогических системах и технологиях.

Указанная позиция определяет содержание понятий **педагогическое новшество и педагогическое нововведение**. Строго говоря, **новшество** - это система или элемент педагогической системы, позволяющие эффективнее решать поставленные задачи (а иногда и точнее ставить сами задачи), отвечающие прогрессивным тенденциям развития общества.

Педагогическое нововведение - введение новшеств в практику работы (новаторская практика). Педагогическая инновация чаще всего понимается как проникновение нововведений в более широкую практику (приставка «ин» означает проникновение внутрь определенной среды).

Инновационные процессы в образовании - это процессы возникновения, развития, проникновения в широкую практику педагогических нововведений. Субъектом, носителем этого процесса выступают прежде всего педагог-новатор (или психолог, или управленец) и новаторские коллективы.

1) В широком смысле слова можно именовать новаторами всех творчески работающих, стремящихся к обновлению арсенала своих средств преподавателей и воспитателей. В более строгой трактовке **новатор** - это

автор новой педагогической системы, т. е. совокупности взаимосвязанных идей и соответствующих технологий. Мы вправе в этом смысле говорить о С.Т.Шацком, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинском, И. П. Иванове, Ш. А. Амо-нашвили, Д. Б. Эльконине, В.В.Давыдове, Л.В.Занкове именно как о педагогах-новаторах.

2) Инновационной деятельностью занимается и гораздо более широкий круг творческих педагогов, которых условно можно назвать ***изобретателями, модернизаторами.*** Они не создали собственных педагогических систем, но ввели новые или серьезно усовершенствовали элементы существующих систем, по-новому их скомбинировали, добиваясь на этой основе положительных результатов.

3) Наконец, есть еще более широкий отряд ***мастеров педагогического труда,*** быстро воспринимающих и умело использующих и традиционные, и новые подходы и методы. Деятельность всех указанных категорий педагогов и психологов, тесно связанная с развитием психолого-педагогической науки, несущей в практику новые идеи, новое содержание и обновляемую технологию, и составляет инновационный педагогический поток.

Проследим так называемый **жизненный цикл педагогических нововведений.** Цикл этот включает следующие этапы: *старт, возникновение, быстрый рост (в борьбе с оппонентами и скептиками), зрелость, насыщение, связанное с более или менее широким продвижением в практику, кризис и финиш, связанные, как правило, со снятием нововведения, как такового, в новой, более эффективной, нередко более общей системе.* В процессе прохождения жизненного цикла вскрываются противоречия самого нововведения и его взаимодействия со средой, разрешение которых либо гармонизирует отношения, либо приводит к отрицанию самого нововведения, его распаду.

Теоретические основы и проблематика современных психолого-педагогических исследований

Своеобразие, специфику решения педагогических задач в зависимости от этапа, формы, региональных особенностей образования невозможно в полной мере выявить и использовать без знания и учета общего. Поэтому попытаемся начать с выяснения положений, составляющих ядро современных психолого-педагогических концепций.

К числу положений, несомненно имеющих общепедагогический смысл, а поэтому составляющих ядро концептуальной платформы любых образовательных программ, по всей видимости, принадлежат следующие важнейшие положения и соответствующие им закономерности и принципы.

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

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

3. Единство, перспективность и преемственность целей, содержания и методов воспитания и образования, обеспечивающие единое образовательное пространство и целостность образовательной

системы.

Большую роль в достижении единства образования в соответствии с Законом «Об образовании» Российской Федерации призваны сыграть 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. Односторонние ориентации на коллектив, на общественные ценности, на «завтрашнюю», а не сегодняшнюю радость принесли нам немало вреда. Однако и забвение, игнорирование коллективных связей, общественных интересов, равно как и перспектив развития общества, коллектива и отдельного человека, пагубны для педагогического процесса. Педагогика в значительной степени — наука о достижении меры, о путях гармонизации противоположных сил и тенденций педагогического процесса: централизации и децентрализации, личного и общественного, управления и самоуправления, исполнительства и инициативы, алгоритмических действий и творчества, нормативности и свободы, устойчивости и динамизма личности.

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

6. ***Вариативность и свобода выбора путей, способов и форм осуществления стратегических образовательных идей как для педагога, так и для воспитанников.*** Конечно, и вариативность, и свобода выбора реально в той или иной мере ограничены социальными нормами,

обязательным объемом образования, минимально допустимыми стандартами его качества, реальными возможностями общества.

7. Деятельностный подход: он заключается в признании того, что развитие личности происходит в процессе ее взаимодействия с общественной средой, а также обучения и воспитания как путей присвоения общественно-выработанных способов выполнения действия и их воспроизводства, т. е. в созидательной деятельности самих учащихся. Реализация развивающих функций обучения и воспитания обусловлена характером познавательных и практических задач, решаемых в этом процессе, а также особенностями педагогического управления этим процессом (в том числе способом подачи информации и ее структурированием - последовательностью предъявления целостных по смыслу блоков и образцов действий, рефлексивного осмысления и оценки результативности). При этом важно, чтобы деятельность обучающихся осуществлялась в форме сотрудничества как с педагогом, так и со сверстниками, способствовала реализации возможностей каждого, находилась в «зоне ближнего развития» ученика (Л. С. Выготский), 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 (в том числе родителям, педагогам, друзьям, соученикам, соседям, коллегам), 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 образова-

тельно-воспитательных структур обусловлены многогранностью педагогических задач, внутренней взаимосвязью сфер личности и ограниченностью времени на обучение и воспитание. Отсюда возникает необходимость решения в процессе одной деятельности целого «веера» образовательных и воспитательных задач (Ю. К. Бабанский), интеграции в этих целях воспитательных возможностей семьи, школы и микросоциума (например, общинных и муниципальных органов самоуправления, юношеских и детских объединений, клубов, секций, учреждений культуры, спорта, правопорядка и т.д.).

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

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

Обозначим теперь примерную проблематику возможных психолого-педагогических исследований, связанных с образовательным процессом. Хотя о проблеме и теме исследования речь еще впереди, обратим внимание на то, что в основе любой проблемы лежит какое-то противоречие, рассогласование, требующее поиска решения, чаще всего гармоничного, а сама проблема должна быть актуальной и истинной (т. е. действительно еще не решенной).

К числу **методологических и теоретических исследовательских проблем** могут быть отнесены следующие:

✚ соотношение философских, социальных, психологических и педагогических закономерностей и подходов при определении теоретических основ (концепции) и решении ведущих проблем педагогической деятельности, выборе направлений и принципов развития образовательных учреждений;

✚ способы отбора и интеграции в психолого-педагогическом исследовании подходов и методов конкретных наук (социологии, этики, валеологии и др.);

✚ специфика психолого-педагогических систем: образовательных, воспитательных, коррекционных, профилактических, лечебно-оздоровительных и т. д.;

✚ соотношение глобальных, общероссийских, региональных, местных (локальных) интересов и условий при конструировании психолого-педагогических систем и проектировании их развития;

✚ учение о гармонии и мере в педагогическом процессе и практические способы их достижения;

✚ соотношение и взаимосвязь процессов социализации и индивидуализации, новаторства и традиций в образовании;

✚ критерии успешности воспитательной работы, развития личности воспитанников в определенных типах образовательных учреждений;

✚ методология и технология педагогического проектирования (на уровне предмета, образовательного учреждения, педагогической системы города, района, региона и др.);

✚ способы корректного конструирования и эффективного осуществления всех этапов исследовательского поиска.

Среди **прикладных (практических) проблем** можно назвать следующие:

- + развивающие возможности современных методических систем;
- + гуманитарное образование и духовный мир учителя;
- + пути и условия интеграции гуманитарного и естественно-научного образования в средней школе;
- + здоровьесберегающие технологии в учебном процессе;
- + развивающие возможности новых информационных технологий;
- + сравнительная эффективность современных систем обучения для различных категорий учащихся;
- + традиции обучения и воспитания в России и других государствах и их использование в современных условиях;
- + формирование воспитательной системы школы (или иного образовательного учреждения):
 - + школа в системе социального воспитания и обучения;
 - + педагогические возможности «открытой» школы;
 - + семья в системе социального воспитания;
 - + подростковый (молодежный) клуб как база развития внеучебных интересов и способностей;
 - + традиции народной педагогики в воспитании;
 - + роль неформальных структур в социализации молодежи, способы взаимодействия педагогов с неформальными структурами.

Разумеется, приведенный перечень далеко не полон, он предполагает существование других серьезных и актуальных проблем, и в частности — связанных с управлением образованием, с совершенствованием его инфраструктуры и ее отдельных составляющих, проблем профессионального образования, проблем, связанных с реализацией идеи непрерывного образования и т.д.

Источники и условия исследовательского поиска

Стремление педагогов к психолого-педагогическому исследовательскому поиску в наше время поддерживается всеми уровнями

управления образованием. Но одного стремления, даже основанного на осознании проблем, мало. Нужно использовать источники, подпитывающие такой поиск, родники, из которых можно почерпнуть для творческой переработки подходы, образцы, идеи, методы и технологии.

Можно выделить по крайней мере **пять таких источников**.

1. Общечеловеческие гуманистические идеалы
2. Достижение всего комплекса наук о человеке, а также рекомендации, вытекающие из современных научных подходов, особенно рекомендации медицины, валеологии (учения о здоровье), 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
5. Творческий потенциал профессионального педагогического работника

Научное исследование в образовании

1. Уровни научного исследования в образовании.

Научным исследованием называют один из видов познавательной деятельности, отличительная особенность которого — выработка новых знаний. При этом получаемое знание должно быть объективно новым, т.е. неизвестным ранее не только самому исследователю, но и профессиональному и научному сообществу. Это знание должно быть получено с применением специальных средств исследования, обеспечивающих его объективность. Оно должно раскрывать определенные закономерности специально выделенного объекта действительности. Наконец оно должно быть выражено в терминах и категориях соответствующей отрасли знания и деятельности.

Научным исследованием в образовании называют систематическую познавательную деятельность, направленную на получение нового знания об образовательных явлениях и процессах.

Научное исследование характеризуется воспроизводимостью, доказательностью, точностью (понимаемой по-разному в различных областях науки).

По способу получения знания и характеру информации исследования подразделяются на два уровня - эмпирический и теоретический.

***На первом** устанавливаются новые факты науки и на основе их обобщения формулируются эмпирические закономерности.*

Эмпирический уровень характеризуется преобладанием методов описания опыта, обнаружения в нем систематически повторяющихся закономерностей. Результаты, полученные на этом уровне познания, непосредственно применимы в практике образования. Однако они не позволяют объяснить характер наблюдаемых зависимостей, а следовательно, - разработать на их основе новые образовательные технологии. Эти результаты в значительной степени зависят от характера условий, в которых протекает образовательный процесс, и от педагога, который его организует. Этим объясняется субъективность в оценках характера выявленных закономерностей и, как правило, невоспроизводимость предлагаемых на их основе методик. Эмпирический уровень научного исследования оптимален для сбора первичной информации, которая требует дальнейшего анализа, интерпретации, оценки.

***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.*

Теоретический уровень исследования отличается тем, что включает в себя моделирование, разработку гипотез, эксперимент. В педагогике представляется сомнительным распространенное в других науках деление исследований на фундаментальные и прикладные. Однако на теоретическом уровне исследователь работает не столько с самим образовательным

процессом или другими процессами, сколько с их моделями, которые системно воспроизводят существенные свойства оригинала. Метод моделирования позволяет получать новые знания о каком-либо объекте путем вывода по аналогии.

Результаты научного исследования в образовании оформляются в виде статьи, доклада, диссертации на соискание научной степени магистра, кандидата или доктора наук. Каждая из них имеет свои качественные отличия по решаемым исследовательским задачам, глубине проникновения в предмет исследования, обобщенности выводов.

Принципы научного исследования.

Как уже говорилось, принципы любой деятельности основаны на выявленных объективных закономерностях и призваны повысить ее эффективность, обеспечить качественный результат.

Качество научного исследования достигается при соблюдении следующих принципов:

 *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;

 *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 многоаспектности и многовариантности.

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

Основные характеристики научного исследования.

Научное исследование независимо от его вида должно включать в себя общие характеристики, такие как: проблема и ее актуальность, тема, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, защищаемые положения, оценка научной новизны, теоретической значимости и практической ценности полученных результатов.

В.В.Краевский предлагает в упрощенном виде представить их в виде вопросов.

Проблема исследования: что надо изучить из того, что ранее в науке не было изучено?

Тема: как назвать аспект рассмотрения проблемы?

Актуальность: почему именно эту проблему нужно в настоящее время изучать и именно в выбранном автором аспекте?

Объект исследования: что рассматривается?

Предмет исследования: как рассматривается объект, какие присущие ему отношения, аспекты и функции выделяет исследователь для изучения?

Цель исследования: какое знание предполагается получить в результате исследования, каким в общих чертах видится этот результат еще до его получения?

Задачи: что нужно сделать, чтобы цель была достигнута?

Гипотеза и защищаемые положения: что не очевидно в объекте, что

исследователь видит в нем такого, чего не замечают другие?

Новизна результатов: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые?

Значение для науки: в какие проблемы, концепции, отрасли науки вносятся изменения, направленные на развитие науки и пополняющие ее содержание?

Ценность для практики: какие конкретные недостатки практики можно исправить с помощью полученных в ходе исследования результатов?

Перечисленные характеристики составляют систему, все элементы которой должны соответствовать друг другу, взаимно друг друга дополнять. По степени их согласованности можно судить о качестве самой научной работы.

Система методологических характеристик научного исследования выступает обобщенным показателем его качества.

Субъектность в научной деятельности.

Субъект - это носитель деятельности, «деятель», благодаря которому совершается деятельность. Говоря о субъекте деятельности, мы отвечаем на вопрос «кто ее совершает?» Казалось бы, субъект научной деятельности очевиден - это исследователь.

1) Однако важнейшая для субъекта характеристика - **способность к самоизменению**. В процессе любой деятельности (в том числе исследовательской) педагог, обеспечивая свою субъектность, вступает во взаимодействие с другими людьми (коллегами, детьми, их родителями), изменяется в процессе этого взаимодействия, тем самым делая партнеров по взаимодействию субъектами своих изменений и обеспечивая им условия для самосовершенствования. В этом процессе обеспечивается самообретение, самореализация и саморазвитие педагога во взаимодействии со значимыми «Другими».

2) Полезно помнить афоризм К. Бернара: «Искусство - это "я"; наука -

это "мы"». **Научный поиск требует постоянного обмена информацией и идеями, а также дискуссии: познающий субъект — это не изолированный от других людей индивид** (так называемый «гносеологический Робинзон» метафизической философии), а человек, включенный в социальную жизнь, использующий общественно выработанные формы познавательной деятельности, как материальные (орудия труда, инструменты, приборы и т.д.), так и идеальные (язык, категории логики и т.п.)'.

3) Научное исследование, кроме прочего, - еще и **способ творческой самореализации, самовыражения и самоутверждения исследователя, а следовательно, способ его саморазвития.**

4) **Субъектность предполагает субъективность в восприятии и оценке наблюдаемых явлений и процессов**, что обусловлено прошлым опытом исследователя, его информационными потребностями, индивидуальными различиями. В этом отношении результаты психолого-педагогического исследования никогда не могут быть полностью объективными и беспристрастными, они всегда носят на себе отпечаток взглядов, мировоззрения, стиля научного поиска получившего их исследователя. Причем этот факт нельзя однозначно расценивать как недостаток. Ведь таким способом обеспечивается разнообразие педагогического знания, а следовательно, потребность в сопоставлении, сравнении, взаимодополнении различных исследовательских данных.

А. Маслоу раскрывает два преимущества «любящего знания»:

1) человек, знающий, что он любим, раскрывается, распахивается навстречу другому, он сбрасывает с себя все защитные маски, он позволяет себе обнажиться, не обязательно только физически, но также психологически и духовно, разрешает себе стать понятным;

2) когда мы любим, или очарованы, или заинтересованы кем-то, мы меньше обычного склонны к властвованию, к управлению, к изменению, к улучшению объекта своей любви и манипулированию им.

Речь, конечно, не идет о субъективизме как предвзятости и отрицании объективных фактов, полученных в процессе исследования. Для предотвращения этого существуют статистические методы, методы групповой экспертной оценки и другие средства повышения достоверности результатов исследования, о которых речь пойдет в следующих главах.

5) ***В исследовательской деятельности происходит осознание профессиональной позиции исследователя, ее оформление, проверка оптимальности.*** В рамках избранных методологических подходов исследователь вырабатывает индивидуальный стиль научного поиска, утверждает его в ситуациях представления и защиты результатов исследования.

Виды научных исследований в образовании

Структура психолого-педагогических исследований определяется номенклатурой научных специальностей, которая периодически пересматривается и утверждается правительством. Эта номенклатура является основанием для присвоения ученых степеней и званий, планирования научных исследований, открытия диссертационных советов. Она же может служить ориентиром для определения исследователем направления собственного поиска, если он надеется получить дальнейшее признание, найти приложение полученным результатам.

Действующая номенклатура по педагогическим и психологическим наукам включает следующие **научные специальности (таблица)**.

По каждой из специальностей утвержден паспорт, определяющий специфику соответствующих исследований. В паспорт научной специальности входит шифр и наименование, формула специальности, описание области исследования и указание на отрасль наук, к которым относится данная специальность.

Код	Наименование
13.00.00	Педагогические науки
13.00.01	Общая педагогика, история педагогики и образования
13.00.02	Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
13.00.03	Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)- ; ⁴
13.00.04	Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры
13.00.05	Теория, методика и организация социально-культурной деятельности
13.00.07	Теория и методика дошкольного образования
13.00.08	Теория и методика профессионального образования
19.00.00	Психологические науки
19.00.01	Общая психология, психология личности, история психологии
19.00.02	Психофизиология
19.00.03	Психология труда, инженерная психология, эргономика
19.00.04	Медицинская психология
19.00.05	Социальная психология
19.00.06	Юридическая психология
19.00.07	Педагогическая психология
19.00.10	Коррекционная психология
19.00.12	Политическая психология
19.00.13	Психология развития, акмеология

Так, содержанием специальности **13.00.01** - **«Общая педагогика, история педагогики и образования»**, которая отнесена к отрасли педагогических наук, согласно паспорту, является исследование проблем философии образования, педагогической антропологии, методологии педагогики, теории педагогики, истории педагогики и образования, этнопедагогики, сравнительной педагогики и педагогического прогнозирования. К области исследования отнесены:

- философия образования (исследование мировоззренческих и парадигмальных оснований теории и практики образования);
- педагогическая антропология (исследование антропологических оснований образования - воспитания и обучения - человека как предмета

образования);

➤ методология педагогики (исследование места и роли педагогики в системе духовной жизни общества и научного знания; объекты и предметы педагогики; методы педагогических исследований);

➤ теория педагогики (исследование подходов и направлений на обоснование и реализацию педагогических концепций, систем; создание условий для развития личности);

➤ история педагогики и образования (исследование исторического развития институтизированной и неинститутизированной практики образования, политики в области образования, педагогической мысли на уровнях общественного и теоретического сознания в различных сферах духовной жизни общества);

➤ этнопедагогика (исследование становления, современного состояния, особенностей взаимодействия, перспектив развития и возможностей использования этнических традиций образования);

➤ сравнительная педагогика (исследование истоков и сравнительный анализ современного состояния педагогики и образования в зарубежных странах, различных регионах мира, а также перспектив их развития);

➤ педагогическое прогнозирование (исследование методологии, методики, теории прогнозирования развития педагогики и образования, определение на этой основе перспектив их эволюции в нашей стране и за рубежом).

Организация опытно-экспериментальной и исследовательской работы в учреждениях образования

Опыт и эксперимент в исследовательской работе.

Множество вопросов организации опытно-экспериментальной и исследовательской работы в учреждениях образования связаны с **проблемой различия между научным (теоретическим) и эмпирическим (опытным) знанием в педагогике.**



Краевский В. В. говорил: «Нередко в педагогике эти два вида познания не различают достаточно четко. Считается, что педагог-практик, не ставя перед собой специальных научных целей и не используя средств научного познания, может находиться в положении исследователя.

Высказывается или подразумевается мысль, что научное знание он может получить в процессе практической педагогической деятельности, не утруждая себя работой над теорией, которая чуть ли не «вырастает» сама собой из практики. Это далеко не так. *Процесс научного познания особый.* Он складывается из познавательной деятельности людей, средств познания, его объектов и знаний. <...>

Стихийно-эмпирическое знание живет в народной педагогике, которая оставила нам множество выдержавших проверку опытом педагогических советов в виде пословиц и поговорок, правил воспитания. В них отражены определенные педагогические закономерности. Знания такого рода получает и сам учитель в процессе практической работы с детьми. Он узнает, как лучше поступить в ситуации определенного рода, какие результаты дает то или иное конкретное педагогическое воздействие на конкретных учащихся»¹.

Приемы, методы, формы работы, оказавшиеся эффективными в опыте одного педагога, могут не дать желаемого результата в работе другого учителя или в другом классе, в другой школе, потому что эмпирическое знание - конкретно. В этом его особенность - не сила и не слабость, а отличие от знания теоретического, научного.

И сейчас еще слышны сетования на то, что «ученые труды страдают абстрактностью». Но ведь *абстракция - теоретическое обобщение опыта.* В этом определении весь ответ: не может быть теории без предшествующего ей

опыта, и существо теории составляют наиболее общие закономерности, т.е. абстракция. Именно в ситуациях, когда требуется «взлететь над суетой», обратиться к проверенным истинам, *ощущается потребность в научном знании*. Помощь ученого нужна либо для обобщения опыта, либо для постижения выводов из опыта коллег.

Исследователи и педагоги-практики нередко не отличают опыт от эксперимента. И то и другое - виды поисковой деятельности, подразумевающей нахождение путей совершенствования существующей практики образования.

Однако ***опыт*** - это эмпирическое познание действительности, основанное на чувственном познании, а ***эксперимент*** - это познание, проводимое в контролируемых и управляемых условиях, воспроизводимых путем их контролируемого изменения. Эксперимент отличается от наблюдения активным оперированием изучаемым объектом, он осуществляется на основе теории, определяющей постановку задач и интерпретацию результатов. Нередко главной задачей эксперимента служит проверка гипотез и предсказаний теории.

Эксперимент отличается от опыта наличием теоретической модели достижения результата, которая и проверяется в процессе эксперимента.

Экспериментальная работа образовательного учреждения.

В работе современных школ наблюдается явление, которое на первый взгляд кажется парадоксальным: ***все чаще и настойчивее приглашаются к сотрудничеству ученые***. Это происходит несмотря на то, что органы управления образованием не принуждают к таким действиям, напротив - призывают экономить заработную плату. При нынешней перегруженности школьных администраторов, при остром недостатке материальных и финансовых средств, наверное, есть ***серьезные причины***, которые побуждают педагогов-практиков приглашать ученых в школы.

Главная из них, вероятно, - *уход от единообразия*. Теперь каждая школа, гимназия, лицей ищут свой «образ», свою концепцию образования, разрабатывают свои учебные планы, программы, методики, свою стратегию развития. Причем эта деятельность давно уже перестала быть экзотической и стала узаконенной нормой для каждой школы. *Инновационная деятельность* требует теоретического поиска, научного осмысления опыта, специальной подготовки, которой нет у административно-методических и педагогических работников. А для ученых решение этих задач составляет существо их деятельности.

Даже если школа не претендует на научный эксперимент, повседневные проблемы закономерно приводят к необходимости поисковой, исследовательской деятельности.

Значение экспериментальной работы будет разным в зависимости от ситуации и роли, которые ей отводятся. Исследование, как правило, проводится не для разработки конкретных рецептов, а с целью выявления закономерностей и способов овладения методами теоретического познания.

Исследования в образовательных учреждениях.

Проводя исследование, педагоги в большинстве случаев надеются на решение конкретных проблем конкретной школы. Но исследовательская деятельность педагогов имеет и собственное назначение: она помогает осмыслить ситуацию, на основе выявленных закономерностей оптимизировать свою работу. *Решение проблем учебно-воспитательной работы школы - первая (и наиболее распространенная) причина обращения педагогов к исследовательской деятельности.*

Другая причина - *стремление найти новые, ранее не известные педагогические средства, правила и последовательность* их использования (новшества-эвристики) или решить новые педагогические задачи, еще не освоенные ни в теории, ни в практике (новшества-открытия).*

Экспериментально-поисковая деятельность регулируется локальными нормативными документами образовательного учреждения. В большинстве случаев для их разработки пользуются утвержденным приказом Государственного комитета СССР по народному образованию «Временным положением об экспериментальной педагогической площадке в системе народного образования» (см. приложение 2). Оно потеряло юридическую силу, но представляет собой хорошо разработанный в организационном отношении документ, который может служить основой для современных управленческих документов в сфере экспериментально-поисковой работы.

Как правило, в опытно-экспериментальной работе образовательного учреждения выделяются шесть этапов:

- *первый, подготовительный, этап* - разработка замысла поисковой работы, анализ состояния дел, определение целевых установок, отбор методов исследования;
- *второй этап* - частичные изменения в работе учреждения, анализ и оценка их эффективности, сплочение проектной команды педагогов;
- *третий этап* - совершенствование отдельных компонентов системы, участков работы, применение новых методик, технологий;
- *четвертый этап* - усовершенствование системы работы учреждения в целом, отработка новой логики образования;
- *пятый этап* - отработка новой системы и выявление условий ее успешного функционирования;
- *шестой этап* - анализ и оформление достигнутых результатов, определение перспектив дальнейших исследований.

Специфика изучения различных аспектов образования

Дидактические исследования.

Назначение диагностики и научных исследований в реализации задач обучения представляется очевидным и традиционным. Каждый учитель диагностирует и оценивает успешность учащихся в освоении учебных

программ, чтобы, основываясь на результатах диагностики, вносить обоснованные коррективы в методы преподавания. Соответственно с пониманием учителя относятся и к рекомендациям ученых в этой сфере.

Во-первых, под диагностикой в обучении чаще всего понимается контроль (текущий, периодический, тематический, итоговый и т.д.). А контроль может осуществляться и вне диагностической деятельности на основе эмпирических признаков, которые представляются педагогу как «самоочевидные». Именно этим объясняется, что одинаковые оценки, поставленные разными учителями, как правило, не могут быть соотнесены с одним и тем же уровнем подготовки.

Доказательством низкой диагностической достоверности традиционных способов контроля являются сам факт введения и продолжающиеся дискуссии вокруг такой принципиально новой системы оценивания знаний, как единый государственный экзамен (ЕГЭ). Как отмечает руководитель Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки В.А.Болотов, «...чем дольше регион участвует в эксперименте, тем активнее там поддерживают ЕГЭ и родители, и выпускники школ, и преподаватели системы профессионального образования»'. Очевидно, это объясняется большей объективностью (диагностической ценностью) формы итогового контроля, основанной на тестовой методике.

Эксперимент по введению ЕГЭ показал, что каждый пятый выпускник не усваивает школьный курс математики. Правда, подавляющее большинство опрошенных считают, что ЕГЭ не решит проблем качества образования. Часто он провоцирует «натаскивание» по предполагаемым вопросам, не имеющее ничего общего с нормальным учебным процессом. Это означает, что любые формы диагностики и контроля должны вводиться системно, в сочетании с другими способами совершенствования учебного процесса.

Во-вторых, традиционно даже в контроле выявляются «пробелы» подготовки, а не сильные стороны ученика. Разумеется, эти недостатки

ищутся, исходя из «благих намерений», чтобы сделать учащегося сильнее. Но технократическая стратегия, традиционная для практики обучения, побуждает учителя фактически уличать ученика в его недостатках, а затем корректировать его подготовку, лишая ученика самостоятельности. Иногда подобной стратегии придерживаются и исследователи, изучающие проблемы дидактики. Такой подход низводит теоретические исследования лишь к количественным зависимостям, предполагает поиск не гуманитарного, а технократического знания.

В-третьих, выявляя степень подготовленности ученика, исследователи иногда обращают внимание лишь на усвоение содержания образования (знаний, умений, навыков), не интересуясь при этом развитием познавательных способностей, мыслительных операций, отношением к учебно-познавательной деятельности и т.п. Такой подход делает исследования в сфере обучения поверхностными, непродуктивными, бесполезными для совершенствования образовательных результатов.

Контрольно-измерительные материалы к тестам по итогам обучения довольно легко конструируются как в виде заданий с множественным выбором, так и в виде заданий (задач) с фиксированным ответом. Они оценивают степень информированности или сформированности навыков выпускников и в принципе не требуют от испытуемого сообразительности или креативности и устроены по принципу проверки воспроизведения информации или проверки владения стандартными алгоритмами.

Тесты готовности (или тесты способностей) в большей степени призваны оценить работу человека «здесь и теперь» в некой определенной познавательной или психомоторной области. Они создаются таким образом, чтобы выяснить потенциальную способность человека в специализированной деятельности, его готовность к определенному типу обучения и в условиях ограниченной информации. Задача таких тестов - не оценить его прошлые успехи, а составить картину о возможностях его обучаемости в данной

области.

Исследования в воспитании.

В проектировании и реализации исследования приходится учитывать не только общие закономерности, но и специфику изучаемого объекта. Без этого диагностика не даст сколько-нибудь достоверных результатов, но может стать для педагогических явлений и процессов разрушительным фактором.

В связи со спецификой воспитания как деятельности, обращенной к целостному человеку в динамике его самостановления, *диагностика и исследование воспитательных явлений и процессов также имеют ряд особенностей*. Причины их в том, что результаты воспитания носят отдаленный характер и зависят от большого числа *внутренних факторов и внешних условий*.

Во-первых, результативность воспитания («воспитательные эффекты»), как правило, нельзя установить на основе линейной причинно-следственной зависимости «стимул - реакция». Механистический подход не дает сколько-нибудь значимых результатов для педагогической практики.

Во-вторых, в воспитании нет стандарта. Для демократического общества он просто нелогичен. Отсутствие ведет к невозможности сравнения (по аналогии с экзаменами). В воспитании оценка может производиться либо по отношению к возможностям (индивидуально-личностного потенциала воспитанника или условий воспитательной работы), либо по динамике результатов. Но и здесь нет однозначных критериев.

В-третьих, в отличие от обучения как функциональной подготовки, воспитание обращено к целостной личности человека и может оцениваться лишь в логике качественных изменений. При этом качество предмета с точки зрения философии не сводится к отдельным его свойствам. Оно охватывает предмет полностью и неотделимо от него. Результативность воспитания не может быть сведена к количественным показателям (сколько понятий

усвоено, сколько мероприятий проведено и т.д.) - они могут быть лишь вспомогательными, и их можно оценить только в контексте определенного качества результата.

***В-четвертых,** воспитание принципиально отличается от прочих объектов исследования тем, что в нем субъективность не относится к нежелательным явлениям. Как воспринимает воспитанник себя, других людей и окружающий мир, как относится к своим возможностям, поступкам, перспективам - эти и многие другие субъективные характеристики необходимы и для оценки достигнутых результатов (эффективности предшествующих действий педагога), и для прогнозирования перспектив развития, и для отбора оптимальных средств воспитания.*

***Главным воспитательным результатом** многие современные исследователи признают **позицию воспитанника** как систему его доминирующих ценностно-смысловых отношений к себе, другим людям, миру. Позиция реализуется в соответствующем характере социального поведения и деятельности человека.*

***В-пятых,** следует учитывать три аспекта воспитания:*

- ***социальный*** (принятие ценностей среды, формирование чувства сопричастности),
- ***индивидуальный*** (выделение себя из среды через самоопределение, самостановление, самореализацию и прочие «само», которые определяют самооценку человека в жизни и деятельности)
- ***коммуникативный*** (взаимодействие со средой через обмен влияниями, принятие ценностей среды и, что самое главное, утверждение в ней своих взглядов, своего значения).

***В-шестых,** исследование воспитательных эффектов возможно лишь в единстве аспектов процесса и результатов воспитания, качественной оценки и анализа количественных отношений.*

При исследовании в сфере воспитания следует рассматривать не

количественные показатели (проведенные мероприятия, переданные знания, сформированные умения, взгляды и т.д.), а получение иного качества педагогического процесса, которое реализуется одновременно в его субъектах (педагоге и воспитаннике) и предмете их совместной деятельности (педагогическом взаимодействии).

Исследования в системе непрерывного образования.

Исходя из нелинейности процесса субъектного становления человека, в непрерывном образовании можно выделить ***пять основных ступеней - «переломных» моментов в жизни каждого человека, пять его «переходных возрастов»:***

- *первый* - переход ребенка от дошкольного воспитания к систематическому образованию;
- *второй* - переход от общего образования к профильному обучению (оно все более распространяется в школах) и выбору профессии;
- *третий* - переход от выбора профессии и романтических мечтаний о ней к профессиональной подготовке;
- *четвертый* - выход из искусственно-имитационных условий деятельности в вузе и вступление в сложную профессиональную реальность;
- *пятый* - переход от реактивной профессиональной деятельности, от самоутверждения себя в профессии к профессиональному творчеству.

Исследование реальных затруднений человека на каждом этапе его развития, и в особенности в кризисные моменты, должно стать основанием для системы помощи в непрерывном саморазвитии человека. Только тогда человек становится субъектом деятельности, поведения и отношений.

Поэтому традиционные формы диагностики в виде входного контроля подготовленности к освоению программ, переводных и выпускных экзаменов все чаще дополняются *различными формами изучения процессов адаптации обучаемых к изменениям условий обучения, возможностей творческого развития, состояния психологического комфорта и т.д.*



Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте потребности в различных типах исследований в образовании.
2. Какова специфика педагогических исследований?
3. Какова природа и функции образовательных инноваций?
4. Дайте определения и опишите основные подходы к инновационным процессам в образовательной деятельности
5. Каковы теоретические основы и проблематика современных психолого-педагогических исследований?
6. Обозначьте примерную проблематику возможных психолого-педагогических исследований, связанных с образовательным процессом.
7. Каковы источники и условия исследовательского поиска?
8. Приведите основные характеристики научного исследования.
9. Охарактеризуйте виды научных исследований в образовании.
10. Как организуется опытно-экспериментальная и исследовательская работа в учреждениях образования?
11. Каковы специфика изучения различных аспектов образования?
12. Какую роль играют научные исследования в области воспитания?
13. Какую роль играют научные исследования в системе непрерывного образования?



Рекомендуемые дополнительные источники информации:

1. Каварина А.А. Основные подходы к построению учебной программы с учетом федерального компонента государственно с общего образования.-М.: ФИМИ, 2006.-346с.
2. Методология и практика научно-педагогической деятельности : учеб. пособие / В.Д. Колдаев. - М.: ИД «ФОРУМ» : ИНФРА-М, 2017. - 400 с.
3. Педагогические технологии: Учебник / Левитес Д.Г. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2017. - 403 с.
4. Педагогический словарь: словарь / авт.-сост. И.П. Андриади, С.Ю. Темина. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 224 с.
5. Сайгушев Н. Я. Рефлексивное управление профессиональным становлением будущего учителя : монография / Н.Я. Сайгушев. - М. : ИНФРА-М, 2017. — 280 с.
6. Культурный ресурс педагога: парадигмы, подходы, образовательные модели и системы / Комраков Е.С., Чернявская А.Г. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 109 с

7. Колдаев В. Д. *Методология и практика научно-педагогической деятельности: Учебное пособие* / Колдаев В.Д. - М.: ИД ФОРУМ, НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 400 с.

8.

9. Арасланова Е. В. *Методические рекомендации по организации внутренней системы оценки качества дошкольного образования в дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс]* / авт.-сост. Е.В. Арасланова и др. – Киров: ИРО Кировской области, 2015. – 40 с.

10. Шелестова Л. В. *Основы педагогического мастерства и личностного саморазвития: практикум* / Шелестова Л.В. - Волгоград: Волгоградский ГАУ, 2015.- 164 с.

11. *Основы профессиональной дидактики: Учебное пособие* / П.И. Образцов. - М.: Вузовский учебник: НИЦ ИНФРА-М, 2015. - 288 с.

12. Ходакова, Н.П. *Подготовка педагогов - профессионалов в области дошкольного образования и информационных технологий в вузе [Электронный ресурс]* / Н.П. Ходакова. - М.: Инфра-М, 2015.

13. www.psy.agava.ru - психологические страницы и тесты.

14. www.psyserver.narod.ru/metodik.htm

15. www.psychology.ru

16. www.vocabulary.ru/dictionary - национальная психологическая энциклопедия.

17. www.bookap.by.ru - книги по психологии.

18. www.nedug.ru

19. www.narcom.ru

Периодические издания по психологии:

20. «Журнал практического психолога», «Психолог в детском саду», «Психолог в школе», «Семейная психология и семейная терапия», «Мир психологии и психология в мире» и др.

Тема 3. Понятие о методологии педагогической науки

Понятие «методология образования»

Во всякой теории выделяются различные ее «этажи» - уровни, каждый из которых имеет свое строго определенное назначение. Понимание соотношения этих уровней позволяет осознанно использовать различные типы знания и оптимально организовывать научный поиск, т.е. владеть методологией науки.

Методология - теоретический ориентир в науках об образовании.

Важнейшие **задачи методологии науки** - помощь исследователю в организации научного поиска, формирование у него специальных умений в области исследовательской работы, а также помощь педагогу-практику в осмыслении его профессионально-личностной позиции.

Между тем **методология** - это «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности»

Методология науки дает характеристику **компонентов научного исследования**:

- ✚ его объекта,
- ✚ предмета анализа,
- ✚ задач исследования,
- ✚ совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения исследовательских задач.

Эти определения методологии не противоречат друг другу. Более того, они отражают процесс постепенного развития области методологической рефлексии, осознание исследователями собственной деятельности, вынесение такой рефлексии за рамки индивидуального опыта. Исходя из этого, **методологию педагогической науки** следует рассматривать как совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности.

Всякая методология выполняет регулятивные, нормативные функции. *Дескриптивная методология* как учение о структуре научного знания, закономерностях научного познания служит ориентиром в процессе исследования, а *прескриптивная* направлена на регуляцию деятельности. В **нормативном методологическом анализе** преобладают конструктивные задачи, связанные с разработкой положительных рекомендаций и правил осуществления научной деятельности.

Дескриптивный же анализ имеет дело с ретроспективным описанием уже осуществленных процессов научного познания.

В понимании методологии образования можно выделить **два аспекта**:

- ✚ во-первых, методология образования понимается как **системное изложение ведущих идеи** (философских, психологических, педагогических и

др.), которые становятся руководящими принципами в научной и практической деятельности и в формировании содержания исследования; именно такое понимание методологии образования имеют в виду, когда говорят о методологических основах отдельного исследования или о методологических основаниях профессиональной позиции педагога;

✚ во-вторых, методология образования - это *нормативное знание о способах организации научного исследования в образовании, его программе, логике, основных характеристиках, методах оценки качества исследовательской работы.*

***Методология образования** - это учение о самом психолого-педагогическом знании, закономерностях его развития, принципах подхода и способах его добывания, категориальном аппарате, основаниях и структуре психолого-педагогической теории.*

Методы педагогического исследования** в отличие от методологии - это сами способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий. Все их многообразие можно разделить на группы: **методы теоретического исследования, методы эмпирического познания педагогических явлений** (методы изучения педагогического опыта, экспериментальные методы, методы педагогического тестирования, **математические и статистические методы.

В соответствии с логикой научного поиска осуществляется разработка **методики исследования**. Она представляет собой комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает возможность с наибольшей достоверностью исследовать такой сложный и многофункциональный объект, каким является образовательный процесс. Применение целого ряда методов позволяет всесторонне изучить исследуемую проблему, все ее аспекты и параметры.

Функции методологии в науке и практике образования. Под **функцией** понимается *связь какого-либо компонента с системой, его назначение, роль в этой системе*. Соответственно, значение методологии наиболее полно раскрывают ее функции в теории и практике образования, а также в профессиональной деятельности педагога.

Методология образования выполняет **различные функции**.

Познавательная функция состоит в получении системы новых знаний. В их содержание включаются знания о путях и способах повышения эффективности и качества психолого-педагогических исследований, о закономерностях и тенденциях развития психолого-педагогических наук в их неразрывной связи с практикой образования, о методах оценки качества исследовательской работы, правилах осуществления научной деятельности, способах построения и обоснования теорий и концепций образовательной деятельности.

Критическая функция позволяет педагогу осознать необходимость преобразования педагогической действительности, так как полученные знания демонстрируют разрыв между тем, что есть в данный момент, и тем, что необходимо для успешного развития системы образования. Выявив «белые пятна» в психолого-педагогических науках, методология образования предлагает пути их устранения.

Реализуя **рефлексивную функцию**, методология образования как бы поднимается над психолого-педагогическими науками и смотрит на них сверху; при этом ее интересует не образовательная практика, а то, как ученые исследуют действительность, - идет своеобразный процесс самопознания. Основное методологическое умение педагога - способность осмысливать свою деятельность (рефлексировать по поводу своей деятельности) в терминах психолого-педагогических наук.

В качестве важнейшей закономерности методологии образования выступает внутренняя зависимость и взаимосвязь цели, содержания, философских и общенаучных установок, принципов и средств исследования.

В структуре методологического знания Э. Г. Юдин выделяет **четыре уровня**: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический. Содержание **первого**, высшего, **философского уровня методологии** составляют *общие принципы познания и категориальный строй науки в целом*. Методологические функции выполняет вся система философского знания.

Второй уровень - **общенаучная методология** - представляет собой *теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин*.

Третий уровень - **конкретно-научная методология**, т.е. 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, такие, например, как проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях.

Четвертый уровень - **технологическая методология** - 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.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение. При этом философский уровень выступает как содержательное основание всякого

методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности.

Философский уровень методологии образования

На философском уровне методология представляет собой систему исходных философских идей, на основе которых развиваются психолого-педагогические науки; при этом методологические функции выполняет вся система философского знания. Философский уровень методологии образования определяет также общие принципы познания и категориальный строй психолого-педагогических наук.

Общие представления исследователя о природе, обществе, человеке, его месте в мире оказывают непосредственное влияние на построение психолого-педагогических концепций. Эти представления определяются, в свою очередь, тем, **каких философских взглядов придерживается исследователь**, какое направление в философии ему особенно близко. Рассмотрим популярные среди педагогов и психологов философские направления.

Экзистенциализм (философия существования). Основной тезис экзистенциализма: «Человек есть то, что он сам из себя сделает». Основное понятие - «существование» (экзистенция). Под **экзистенцией** понимается индивидуальное бытие человека.

Философия прагматизма в образовании. Основной тезис прагматизма в образовании: «Школа - инструмент жизни». Основные понятия - «опыт, дело» (от греч. *pragma*). Считается, что знание служит развитию способностей человека и приносит ему пользу тогда, когда оно получено в процессе практической деятельности.

Бихевиоризм в теории и практике образования. Ведущий тезис бихевиоризма (от англ. *behaviour* - поведение): «Основные проблемы, с которыми встречается мир сегодня, могут быть решены только при

условии улучшения человеческого поведения». Основные понятия - «стимул» и «реакция».

Диалектический материализм в образовательной сфере. Основной тезис диалектического материализма: «Бытие определяет сознание». Основное понятие: «формирование». В рамках этого философского направления в качестве объекта педагогического воздействия рассматривается не целостный человек, а лишь его свойства как социального существа (личность). Считается, что проявления духовной жизни человека ограничиваются его нравственностью, а потому «собственно человеческое в человеке», то, что составляет основу его бытия, не изучается.

Религиозная философия и образование. Основной тезис религиозной философии в образовании: «Воспитание — подготовка к вечной жизни». Основное понятие: духовность. В человеке наряду с психофизическими и социальными качествами признается существование духовного начала, в котором проявляется связь человека с Богом.

Наука, философия и религия в исследовании образования. Науку, философию и религию рассматривают как разные способы постижения реальности, в том числе педагогической. Научный способ постижения педагогической реальности предполагает получение знаний главным образом эмпирическим путем, с помощью применения методов, разработанных в рамках естественных и общественных наук. Это позволяет выявить причинно-следственные связи, установить закономерности, классифицировать многообразные педагогические явления.

Однако чтобы понять сущность и предназначение человека, его место среди людей и окружающего мира, нужно принципиально иное знание - философское либо богословское. Философия и религия предполагают иные методы постижения реальности, основанные на интуиции, непосредственном постижении и т.п.; к числу таких методов относится, например, понимание. В философии существует множество течений; среди них есть как

идеалистические, так и материалистические. Религия же полностью построена на основе идеализма, т.е. признает примат духовного начала над материальным. Кроме того, религия исходит из того, что многие явления непознаваемы и могут быть приняты человеком только как результат его веры.

Общенаучный уровень методологии образования

Общенаучный уровень методологии образования представляет собой *систему подходов к пониманию действительности, применяемых во всех или в большинстве научных дисциплин*. На этом уровне определяются также типы научно-педагогических и психологических исследований, их этапы и элементы (объект, предмет, проблема, тема и др.).

Системно-структурный подход в образовании. Системно-структурный подход отражает всеобщую связь и взаимообусловленность объектов, явлений и процессов педагогической реальности. Он утверждает необходимость подходить к ним как к системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования.

Системный подход (или метод системного анализа) требует рассматривать все явления и процессы не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. Он ориентирует на рассмотрение педагогических явлений с точки зрения таких категорий, как система, отношение, связь, взаимодействие. Связь означает установление общего, единение. При исследовании связей выясняются основания - различные факторы, способствующие их установлению; даются пространственные и временные характеристики элементов; выявляются характер контакта, природа связей (качественные и количественные характеристики).

Особый интерес для исследования педагогических явлений представляют

➤ *функциональные связи, при которых изменения одного объекта сопровождается изменениями другого;*

➤ *структурные связи* (относительно устойчивые), характеризующие взаимодействие элементов системы как единого целого;

➤ *причинно-следственные связи* объектов, в которых один из них обязательно ведущий. Имеются и другие связи (по содержанию, по типу структуры и пр.).

Системный подход ориентирует исследователя на то, чтобы рассматривать любой педагогический объект в трех аспектах: как явление, как процесс и как деятельность.

Исследование объекта как явления позволяет определить функции системы, выявить составляющие ее элементы, проследить связи между ними, а также связи системы с окружающей средой. Кроме того, исследование объекта как явления дает возможность обнаружить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов.

Изучение объекта как процесса позволяет выявить стадии, которые проходит система в своем развитии, описать качественное своеобразие каждой стадии.

Результатом ***исследования объекта как деятельности*** является модель работы педагога-практика с исследуемым феноменом.

Общенаучная методология может быть представлена ***системным подходом***, отражающим всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности. Он ориентирует исследователя и практика на необходимость *подходить к явлениям жизни как к системам*, имеющим определенное строение и свои законы функционирования. Системный подход пришел на смену функциональным, аналитическим подходам, в основе которых лежали ассоциативистские механистические концепции однозначного детерминизма и редукционизма. Редукционизм как принцип исследования предполагает познание сложного целого через его расчленение на все более и более простые составляющие части и изучение их

природы. При этом имеется в виду, что свойства объекта как целого порождаются суммой свойств его частей. Дальнейшее развитие этой мысли приводит исследователей к выводу, что познание объективных свойств элементов и способов их изменения открывает возможность изменения свойства, а, следовательно, и качества целого.

Сущность системного подхода заключается в том, что:

- относительно самостоятельные компоненты *рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении;*
- системный подход позволяет выявить *интегративные системные свойства и качественные характеристики*, которые отсутствуют у составляющих систему элементов;
- предметный, функциональный и исторический аспекты системного подхода требуют реализации в единстве таких *принципов исследования, как историзм, конкретность, учет всесторонних связей и развития;*
- системный подход предполагает построение *структурных и функциональных моделей*, имитирующих исследуемые процессы как системы, позволяет получить знание о закономерностях их функционирования и принципах эффективной организации;
- системный подход требует реализации и *принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики*, который иногда неправомерно понимается как некоторая линейная цепочка, отражающая естественное движение знания от теории через эксперимент к практической деятельности. Правильная интерпретация и развитие этого принципа позволяют понять, что существуют определенные циклические связи между практикой и наукой.

Педагогическая практика является:

- ✚ *действенным критерием истинности научных знаний;*
- ✚ *источником новых фундаментальных проблем образования.*

Конкретно-научный уровень методологии образования.

Этот уровень методологии представляет собой систему методов, принципов исследования и исследовательских процедур, специфичных для педагогики или психологии, применяемых только в данной отрасли научного знания. Он включает проблемы, характерные для научного познания в данной отрасли, а также вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, но имеющие в педагогике или психологии ярко выраженную специфику.

Целостный подход в педагогике появился в противовес функциональному, при котором изучается какая-либо сторона педагогического процесса безотносительно к тем изменениям, которые происходят в это же время в нем в целом и в личности. Суть функционального подхода заключается в том, что изучение педагогического процесса осуществляется без учета его как целостности, как системы с определенной структурой, в которой каждый элемент выполняет свою функцию в решении поставленных задач, а движение каждого элемента подчинено закономерностям движения целого.

Функционализм в педагогике в значительной степени является порождением метафизического подхода традиционной педагогической науки к рассмотрению явлений действительности: обучение должно дать известную сумму знаний и умений, а воспитание - сформировать нравственное сознание и привить социально желаемое качество. При этом учитель учит, а воспитатель - воспитывает.

Таким образом, *целостный подход* ориентирует:

- на выделение в педагогической системе развивающейся личности прежде всего интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений;
- на изучение и формирование того, что в системе является устойчивым, а что переменным, что главным, а что второстепенным. Он предполагает выяснение вклада отдельных компонентов-процессов в

развитие личности как системного целого. В этом отношении он очень тесно связан с личностным подходом.

Личностный подход в педагогике вытекает из целостного. Он утверждает представления о социальной, деятельной и творческой сущности личности. Признание личности как продукта общественно-исторического развития и носителя культуры не допускает сведения личности к натуре человека, а тем самым к вещи среди вещей, к обучаемому автомату.

Личностный подход вне зависимости от дискуссии относительно структуры личности означает *ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности*. Он настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Он предполагает опору в воспитании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

Полисубъектный (диалогический) подход вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Она не исчерпывается ею, не может быть к ней сведена и отождествлена (Л. П. Буюева). В этой связи необходимо *акцентировать внимание на микросоциуме и отношениях между субъектами образовательного процесса как на важнейших источниках духовного развития*. Именно в актах взаимодействия личность обретает свое человеческое, гуманистическое содержание. В этой связи личность в известном смысле есть продукт и результат ее общения с окружающими людьми, т.е. интерсубъектное образование.

Культурологический подход как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности имеет три взаимосвязанных аспекта действия: *аксиологический (ценностный), технологический и личностно-творческий* (И.Ф.Исаев).

Аксиологический аспект культурологического подхода обусловлен тем, что каждому виду человеческой деятельности как целенаправленной, мотивированной, культурно - организованной присущи свои основания, оценки, критерии (цели, нормы, стандарты и т.д.) и способы оценивания. Этот аспект культурологического подхода предполагает такую организацию педагогического процесса, которая обеспечивала бы изучение и формирование ценностных ориентаций личности.

Технологический аспект культурологического подхода связан с пониманием культуры как специфического способа человеческой деятельности. Именно деятельность является тем, что имеет всеобщую форму в культуре. Она - ее первая всеобщая определенность. Категории "культура" и "деятельность" исторически взаимообусловлены.

Личностно-творческий аспект культурологического подхода обусловлен объективной связью индивида и культуры. Индивид - носитель культуры. Он не только развивается на основе объективированной сущности человека (культуры), но и вносит в нее нечто принципиально новое, т.е. становится субъектом исторического.

Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения. Задача педагогов в связи с этим состоит в том, чтобы, с одной стороны, изучать, формировать эту среду, а с другой - максимально использовать ее воспитательные возможности.

Одним из возрождающихся является **антропологический подход**, который впервые разработал и обосновал К.Д.Ушинский. В его понимании он означал *системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса*. Актуальность антропологического подхода заключена в необходимости преодолеть "бездетность" педагогики, не позволяющую ей обнаружить научные законы и проектировать на их основе

новые образцы образовательной практики. Мало зная о природе своего объекта и своего предмета, педагогика не может выполнять конструктивную функцию в управлении изучаемыми процессами. Возвращение ею антропологического подхода является условием интеграции педагогики с психологией, социологией, культурной и философской антропологией, биологией человека и другими науками.

Выделенные **методологические принципы (подходы) педагогики** как отрасли гуманитарного знания позволяют:

- во-первых, вычленив *не мнимые, а действительные ее проблемы* и тем самым определить стратегию и основные способы их разрешения;
- во-вторых, это дает возможность *целостно и в диалектическом единстве проанализировать всю совокупность наиболее значимых образовательных проблем* и установить их иерархию;
- в-третьих, данные методологические принципы позволяют в самом общем виде *прогнозировать наибольшую вероятность получения объективного знания* и уйти от ранее господствовавших педагогических парадигм.

Однако существует также необходимость выявить общие основания этих подходов, привести в систему имеющиеся представления о сущности и закономерностях обучения и воспитания. Основой взаимодействия, построенного на диалоге между многообразными научно-педагогическими подходами, может служить **гуманитарно-целостная стратегия образования:**

- единство педагогического знания, различные аспекты которого раскрываются в рамках разных подходов, обусловлено его гуманитарной природой - в центре внимания сторонников каждого из научно-педагогических подходов находятся прежде всего **проблемы становления**

целостного человека, во всем многообразии его психофизических, социальных и духовных характеристик;

➤ целостный подход предполагает **принцип дополнительности**, согласно которому различные взгляды не опровергают друг друга, а раскрывают разные грани целого.

Технологический уровень методологии образования.

Технологический уровень методологии - это уровень методов и техники исследования. Он предполагает 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 ярко выраженный нормативный характер, выступая как система рекомендаций по организации и проведению педагогического исследования.

Технологический уровень методологии педагогики составляют методика и техника исследования. Он обусловлен всеми предыдущими уровнями, поскольку от них зависит организация педагогического исследования и его методика.

Под **исследованием в области педагогики** понимается процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях. Педагогическое исследование объясняет и предсказывает факты и явления (В. М. Полонский).

Педагогические исследования по их **направленности** можно разделить на фундаментальные, прикладные и разработки. **Фундаментальные** исследования своим результатом имеют обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретических и практических достижений педагогики или предлагают модели развития педагогических систем на прогностической основе. **Прикладные** исследования - это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие

закономерностей многосторонней педагогической практики. *Разработки* направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения.

Любое педагогическое исследование предполагает определение общепринятых *методологических параметров*. К ним относятся *проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения*. Основными *критериями качества* педагогического исследования являются критерии *актуальности, новизны, теоретической и практической значимости*.

В каждом отдельном педагогическом или психологическом исследовании должно соблюдаться *требование целостности, непротиворечивости уровней методологии*. Это означает, что философские взгляды автора исследования должны соответствовать принципам анализа исследуемого им феномена на общенаучном и конкретно-научном уровнях, исследовательскому инструментарию, а также характеру исследуемого образовательного феномена.

Так, если ученый исследует проблемы духовного воспитания или становление у детей ценностных отношений, вряд ли ему помогут философские установки прагматизма или диалектического материализма, поскольку исследуемые им явления относятся к области идеального. А вот взгляд на эти явления через призму экзистенциализма будет вполне уместен. И если метод диалогического понимания при изучении проблем, связанных с духовностью и ценностями, на технологическом уровне весьма плодотворен, то, ограничившись лишь естественно-научными методами, исследователь не сможет получить достоверного «портрета» изучаемых им явлений.

В соответствии с логикой научного поиска осуществляется разработка *методики исследования*. Она представляет собой *комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает возможность с наибольшей достоверностью исследовать такой сложный и*

многофункциональный объект, каким является образовательный процесс. Применение целого ряда методов позволяет всесторонне изучить исследуемую проблему, все ее аспекты и параметры.

Методы педагогического исследования в отличие от методологии - это сами способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий. Все их многообразие можно разделить на группы: **методы теоретического исследования, методы эмпирического познания педагогических явлений** (методы изучения педагогического опыта, экспериментальные методы, методы педагогического тестирования, **математические и статистические методы**).



Контрольные вопросы

1. *Представьте определение термина - «методология образования».*
2. *Какие функции выполняет методология образования;*
3. *В чем заключается сущность системного подхода в образовании?*
4. *Охарактеризуйте, что представляет конкретно-научный уровень методологии образования.*



Рекомендуемые дополнительные источники информации:

1. *Самситдино И.З. Образовательная деятельность в контексте перехода к стандартам третьего поколения // Учитель Башкортостана. – 2014. - №1. .*
2. *Сергеева М.Э. Новые информационные технологии в обучении английскому языку. // Педагог.- 2005. - №2.- С.162-166.*
3. *Чингизов Ф.Ф. Главная задача - создание условий для получения качественного образования // Учитель Башкортостана. – 2014. - №4.*
4. *Яковлев С. В. Воспитание ценностных оснований личности : монография / С.В. Яковлев. - 2-е изд., доп. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 148 с.*

5. *Инновационно ориентированная подготовка к педагогическому менеджменту в непрерывном профессиональном образовании: монография / А.А. Симонова. – 2-е изд., перераб. и доп. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 134 с*
6. *Методология и практика научно-педагогической деятельности : учеб. пособие / В.Д. Колдаев. - М.: ИД «ФОРУМ» : ИНФРА-М, 2017. - 400 с.*
7. *Педагогические технологии: Учебник / Левитес Д.Г. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2017. - 403 с.*
8. *Педагогический словарь: словарь / авт.-сост. И.П. Андриади, С.Ю. Темина. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 224 с.*
9. *Культурный ресурс педагога: парадигмы, подходы, образовательные модели и системы / Комраков Е.С., Чернявская А.Г. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 109 с*
10. *Колдаев В. Д. Методология и практика научно-педагогической деятельности: Учебное пособие / Колдаев В.Д. - М.: ИД ФОРУМ, НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 400 с.*
11. *Шелестова Л. В. Основы педагогического мастерства и личностного саморазвития: практикум / Шелестова Л.В. - Волгоград:Волгоградский ГАУ, 2015.- 164 с.*
12. *Основы профессиональной дидактики: Учебное пособие / П.И. Образцов. - М.: Вузовский учебник: НИЦ ИНФРА-М, 2015. - 288 с.*
13. *Ходакова, Н.П. Подготовка педагогов - профессионалов в области дошкольного образования и информационных технологий в вузе [Электронный ресурс] / Н.П. Ходакова. - М.: Инфра-М, 2015.*
14. *Практикум по интерактивным технологиям: методическое пособие / П.Д. Рабинович, Э.Р. Баграмян-5-е изд: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015.*
15. *Ситаров, В. А. Теория обучения. Теория и практика : учебник для бакалавров / В. А. Ситаров. - М : Издательство Юрайт, 2016. - 447 с.*

Тема 4. Методологический аппарат научного исследования и логика его конструирования

Любое педагогическое исследование предполагает определение общепринятых **методологических параметров**. К ним относятся *проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения*. Основными **критериями качества** педагогического исследования являются критерии *актуальности, новизны, теоретической и практической значимости*.

Программа исследования, как правило, имеет два раздела - **методологический и процедурный**.

Первый включает обоснование актуальности темы, формулировку проблемы, определение объекта и предмета, целей и задач исследования, формулировку основных понятий (категориального аппарата),

предварительный системный анализ объекта исследования и выдвижение рабочей гипотезы.

Во втором разделе раскрывается стратегический план исследования, а также план и основные процедуры сбора и анализа первичных данных.

Любая научная работа начинается с введения. Введение в квалификационное исследование, к числу которых причисляются также студенческие курсовые и дипломные работы, характеризуется более *жёсткой структурой*. Введение начинается с обоснования **актуальности**, а далее здесь перечисляются следующие основные моменты такие, как **противоречие, проблема, объект и предмет, цель, гипотеза, задачи, методы исследования**. Обычно работа над окончательным оформлением введения осуществляется на заключительном этапе работы, на этапе литературного оформления полученных результатов, так как все требуемые составляющие введения невозможно корректно составить не имея на руках научных результатов.

Опытные исследователи рекомендуют начинающим такой прием работы с научным аппаратом. Необходимо сделать готовый текст каждого раздела аппарат в форме столбца и сопоставить формулировки каждого столбца со всеми остальными. Отдельным столбцом необходимо сделать названия глав и параграфов, отдельно сделать столбец с выводами исследования. Например, столбец «Гипотеза исследования» проверяется на соответствие теме, сформулированному противоречию, проблеме, объекту, предмету, цели, задачам и так вплоть до выводов, при этом необходимо проследить, чтобы содержание гипотезы обязательно было бы отражено как в выводах, так и в других разделах аппарата.

Актуальность темы

Актуальность [от лат. actualis - деятельный] *важность, современность, злободневность; значительность чего-либо для настоящего момента, требующее своего разрешения.*

Любая научная работа начинается с обоснования актуальности заявленной темы. Логика обоснования должна быть примерно такой: эту тему следует исследовать потому, что, во-первых..., во-вторых..., в-третьих.... Причины следует подавать классифицировано теоретические (психологические, педагогические, философские) и практические (потребность школьной системы образования, вузовской, системы повышения квалификации), социальные, идеологические. Помимо этого обосновывать можно и другими способами, главное, чтобы был выдвинут ряд тезисов, которые вследствие последовательной системы доказательств неминуемо приводят читателя к формулировке заявленной темы.

Обоснование актуальности темы исследования заключается в том, что кратко отражается уровень стоящих задач перед практикой образования и психолого-педагогической наукой в аспекте выбранного направления в современных условиях. Что сделано в этой области предыдущими учеными и что осталось нераскрытым, что предстоит сделать.

Критерий актуальности указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания. Актуальные исследования дают ответ на наиболее острые в данное время вопросы, отражают социальный заказ общества педагогической науке, указывают на важнейшие противоречия, которые имеют место в практике. Критерий актуальности динамичен, подвижен, зависит от времени, учета конкретных и специфических обстоятельств. В самом общем виде *актуальность характеризует степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время.*

Противоречие

При формулировке противоречия необходимо обратить внимание на наличие тождества, различия, противоположностей внутри единого объекта, которое может иметь место в практике обучения (воспитания), в теории педагогики, методике преподавания. Ход рассуждения должен идти по такой схеме: с одной стороны, имеется то-то, но с другой стороны, то-то. Таким образом можно выделить ряд противоречий, а, согласно логическому закону противоречия, два отрицающих друг друга предложения не могут быть одновременно истинными. Во всем этом необходимо разобраться исследователю, особо необходимо обратить внимание при этом на отсутствие нарушения логики изложения.

*Под **противоречием** понимается взаимодействие между взаимоисключающими, но при этом взаимообуславливающими и взаимопроникающими друг в друга противоположностями внутри единого объекта и его состояний.* Диалектическое противоречие является отражением закона единства и борьбы противоположностей. Противоречия могут быть основными и неосновными, существенными и несущественными, внутренними и внешними. В практике многие противоречия разрешаются не научно-теоретическими, а организационными, материальными средствами, кадровой политикой администрации. Таким образом, **противоречий может быть выделено много, но не каждое из них разрешается средствами науки.** Выявленные научные противоречия всегда перекликаются с научным любопытством исследователя, внутренней потребностью преодоления традиций, классических представлений, консерватизма. Все это вызывает у познающего субъекта состояние неопределенности и приводит к потребности, требующей удовлетворения, то есть разрешения противоречия.

Противоречие заключается в двух высказываниях, взаимоотрицающих друг друга, причем взаимоотрицание касается одного и того же предмета, взятого в одно и то же время и рассматриваемого в одном и том же

отношении. Например: «Ученик – объект обучения» и «Ученик не является объектом обучения». Раздвоенность высказывания есть основной признак противоречия. Типичными противоречиями для психолого-педагогического исследования являются противоречия между актуальным и потенциальным; необходимым и реально существующим уровнем знания; между достигнутым уровнем знания и новыми задачами в науке; между процессами функционирования и развития систем; между старыми и новыми знаниями.

В качестве примера корректной формулировки можно привести противоречия, выделенные в диссертационном исследовании Е.В. Мещеровой: «...Противоречие между потребностью общества в высоком уровне развития творческой активности учащихся и недостаточной разработанностью теоретических основ достижения этого уровня.

Начинающему исследователю при формулировании противоречия лучше опираться на парные философские категории: акт и потенция, сущность и явление, причина и следствие, абстрактное и конкретное, цель и средство и др. Синтаксической формой может быть примерно следующая: «С одной стороны ..., с другой стороны ...»; «когда ..., тогда ...», «несмотря на то, что ..., однако ...», «хотя ..., но ...».

Проблема

При оформлении научных результатов разработчик должен явно и ясно сформулировать, решению какой научной проблемы он посвятил свое исследование. **Проблема** [от греч. *problēma* – трудность, преграда, задача, задание] – это форма научного знания, в которой определяются границы достоверного и прогнозируются пути развития нового знания.

Наиболее убедительным основанием, определяющим **тему** исследования, является *социальный заказ*, отражающий самые острые, общественно значимые проблемы, требующие безотлагательного решения. Но только его недостаточно, необходим логический переход от социального заказа к обоснованию конкретной темы, объяснение, почему для

исследования взята эта задача, а не какая-то другая. Обычно это анализ степени разработанности вопроса в науке.

Если социальный заказ вытекает из анализа педагогической практики, то сама научная проблема находится в другой плоскости. Она выражает *основное противоречие, которое должно быть разрешено средствами науки. Постановка научной проблемы* - творческий акт, требующий особого видения, специальных знаний, опыта и научной квалификации. *Исследовательская проблема выступает как состояние "знания о незнании", т.е. выражение потребности в изучении какой-то области социальной жизни, с тем чтобы активно влиять на разрешение тех противоречий, природа и особенность которых еще не вполне ясны и потому не поддаются планомерному регулированию. Решение проблемы обычно и составляет цель исследования. Цель - переформулированная проблема.*

Сущность проблемы заключается в осмыслении границ имеющихся знаний, которые могут носить как субъективный, так и объективный характер. Проблема субъективного плана является проблемой лишь для данного исследователя, но в науке она уже разработана, следовательно, остается лишь проанализировать, что было сделано в данной области предшественниками, на этом проблема либо получает свое разрешение, либо переходит в проблему более высокого уровня. Таким образом, знакомство с историей разработки вопроса в трудах предшественников помогает начинающему разработчику точнее сформулировать границы неизвестного, то есть определить проблему.

В процессе постановки научная проблема проходит через ряд этапов: осмысление границ известного (знакомство с историей вопроса и современным состоянием); уточнение формулировки, определение терминов; проверка истинности всех предпосылок; конструирование структуры; критическое осмысление собранного материала.

Рассмотрим этап уточнения формулировки проблемы, который необходим, так как в науке зачастую бывает неясно, правильно поставлен в ней вопрос или нет, то есть возможен ли в принципе истинный ответ по данной проблеме или невозможен. В таком случае следует проверить истинность всех предпосылок. Если все предпосылки истинны, то вопрос правильный. Если хоть одна предпосылка ложна, то вопрос неправильный. Сначала следует проверить предпосылки существования объектов, потом их свойств и отношений, о которых говорится в вопросе.

Например, проблема исследования сформулирована следующим образом: «Каковы специфика развития детского словесного творчества в учреждениях дополнительного образования, его технология, способы диагностики результатов детского словесного творчества» (*Киришин И. А. Педагогические условия развития детского словесного творчества (в сфере дополнительного образования): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 1999. – С.4).* Здесь можно выделить ряд предпосылок, каждую из которых следует проверить на истинность, а именно:

- 1) есть учреждения дополнительного образования детей;
- 2) педагоги в них работают над развитием у детей словесного творчества;
- 3) работа над развитием детского словесного творчества в учреждениях дополнительного образования имеет свою специфику в технологии и диагностике результатов.

Задумаемся, так ли это? По первому пункту ответ положительный, так как существуют детские клубы, кружки, дома пионеров и школьников. По второму пункту так же можно ответить утвердительно, ибо основная цель подобной кружковой работы именно развитие творчества (технического, литературного, изобразительного). По третьему пункту ответ также утвердительный, поскольку структура и методы внеклассного занятия отличаются от школьного урока: здесь нет закрепления, повторения,

обобщения полученных знаний, а также проверки, отметки и оценки полученных знаний, умений и навыков. Итак, если все предпосылки в представленной проблеме являются истинными, то ее формулировка должна быть признана корректной.

На заключительном этапе работы проблема противопоставляется псевдопроблеме, некорректной проблеме, которая не допускает сколько-нибудь обоснованного ответа, хотя между проблемой и псевдопроблемой четкое разграничение отсутствует, ибо любую проблему можно переформулировать так, что она превратится в свою противоположность, станет псевдопроблемой. *В научной проблеме главное, как и в любой проблемной задаче, найти не столько ответ, сколько способ ее решения, так как основная характеристика проблемы в том и заключается, что неизвестен способ ее решения, именно в этом проблема принципиально отличается от не-проблемы.*

В процессе оценки выдвигаются вероятные возражения против поставленной проблемы: Есть ли проблема? Разрешима ли проблема в принципе? Корректно ли сформулирована проблема? Имеется ли практическая потребность в ее разрешении? Имеется ли потребность внутри самой научной теории в ее разрешении? Возможно ли ее разрешение на современном состоянии науки? Посильна ли эта проблема данному исследователю? Примерно такие вопросы могут быть заданы исследователю оппонентами, поэтому необходимо заранее подготовить мотивированные ответы по каждому из них.

Объект

Объект – то, на что направлена познавательная и иная деятельность субъекта. Он противостоит познающему субъекту в его познавательной деятельности. *Это та часть практики или научной теории, с которой исследователь имеет дело.* Начинаящий исследователь при формулировании объекта легко может уйти в область иной науки –

психологии, социологии, экономики т.д. Один и тот же объект науки может быть предметом разных исследований. **Объект педагогического исследования** – область целенаправленного учебно-воспитательного процесса: педагогический процесс, или область педагогической действительности, или какое-либо педагогическое отношение, содержащее в себе противоречие, конструирование учебно-воспитательного процесса, взаимодействие педагога и учащихся, усвоение знаний и способов деятельности, развитие обучаемых.

В современной философской литературе под **объектом** понимается педагогическая реальность, данная нам через призму определенной системы знаний, то есть описываемая в определенной системе понятий. Поэтому при выделении объекта необходимо описывать его с определенных научных позиций, например, концепции целостного или функционального подхода, концепции оптимизации или управления, концепции проблемного обучения, концепции деятельностного подхода в обучении. Объект и предмет не могут быть выделены безотносительно к состоянию научного знания о них, будет ошибкой назвать объектом просто какую-то часть объективной педагогической реальности как, например, процесс формирования мотивации учения, воспитание трудолюбия. Следовательно, необходимо не просто описать объект исследования, но описать то его понимание, которого будешь придерживаться в своем исследовании и через призму которого будут поставлены цели и задачи.

Объект исследования, как уже говорилось, - это та часть действительности, которую предстоит изучить. При определении объекта исследования **необходимо сужение его границ, т.е. четкое определение времени и пространства, в рамках которых можно реально проводить исследование.** Например, объект исследования - не вся система профессионального образования, а последипломный период непрерывного профессионального образования педагога.

Предмет

*Предмет исследования - это не просто сторона, часть объекта, а такая сторона, через которую виден объект. Сторона, которая служит «входной дверью» в объект. В предмет отдельного исследования включаются только те элементы, связи, отношения объекта, **которые подлежат изучению в данной работе.** В структуру предмета изучения включаются история развития объекта и учения о нем; существенные свойства, качества и законы развития объекта; логический аппарат и методы, необходимые для формирования предмета.*

Один и тот же объект может быть предметом разных исследований, разных научных направлений. Такой объект, как «учебный процесс» изучают дидакты, методисты, психологи, физиологи, однако у них у всех разный предмет исследования. *Предмет исследования часто совпадает с его темой, перекликается с ним по формулировке.*

Предмет исследования - часть, сторона объекта. Это те наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, стороны, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению.

Предмет исследования - это та сторона (аспект) объекта, которая будет непосредственно исследоваться, его область, в которой ищут закономерности, и пр. Так, выбрав в качестве объекта исследования последипломный период непрерывного профессионального образования педагога, мы можем исследовать особенности стимулирования его профессионального саморазвития, становления педагогической культуры, коммуникативную подготовку и т.д. Понятно, что в рамках одного объекта можно обнаружить несколько предметов исследования.

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?

Выделение предмета исследования - ответственный момент его проектирования. Ведь если объект - это часть педагогической действительности, то предмет отражает «угол зрения» исследователя на объект, его позицию в восприятии системы образования.

Точно и конкретно обозначенный предмет исследования оптимизирует дальнейшую деятельность. И наоборот, расплывчатая формулировка способна сделать эту деятельность безрезультатной. *«Вначале собаку плохо называли, а потом ее за это убили»* — говорит английская пословица. Чтобы не погубить свои дальнейшие усилия, следует «четко» сформулировать предмет исследования.

Цель

После формулирования проблемы, определения объекта и предмета исследования устанавливается его цель. *Цель есть предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия.* Цель исследования - это то, что необходимо достигнуть в итоге научной работы. Часто исследовательские цели подменяются целями практической деятельности по обучению и воспитанию школьников, которые не являются целями научного исследования.

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.).

Не следует ставить глобальные цели. Их достигнуть невозможно. Цель должна быть сформулирована корректно, достижимо. Не следует формулировать цель исследования слишком коротко, а, следовательно, слишком широко. *Необходимо давать подробное описание поставленной цели:* чем более детализирована сформулирована цель, тем более узко очерчиваются поставленные границы, тем более достижимо и реально окажется исследование.

В качестве *цели исследования* обычно формулируется в самом общем виде тот **научный результат**, который был получен в итоге проведенного исследования. Обычно при этом **применяются следующие формулировки:**

- разработка педагогических (научно-методических, организационно-педагогических, социально-педагогических) основ формирования (воспитания, развития) у кого-либо чего-либо;
- выявление, обоснование и экспериментальная проверка педагогических (дидактических, методических, методологических) условий (предпосылок и условий) формирования (воспитания, развития)...;
- обоснование содержания, форм, методов и средств...;
- разработка методики (методической системы) формирования (применения) чего-либо; определение и разработка педагогических (дидактических) средств (системы средств)...;
- разработка теоретической модели чего-либо;
- разработка требований, критериев; педагогическое обоснование чего-либо.

В области истории педагогики исследование может быть посвящено творческому наследию какого-либо педагогического деятеля, в этом случае обычно целью ставится характеристика (дать целостную характеристику, раскрыть особенности) педагогической концепции имярек, показать ее

историческую значимость и роль в развитии современной системы образования (современной педагогики). Когда исследование посвящено *целому направлению в образовании в определенный исторический период*, то в цели, как правило, даются такие формулировки: проанализировать и обобщить теоретический и практический опыт педагогов такого-то периода по такому-то направлению, определить его значение для развития образования (педагогики) на современном этапе.

В области сравнительной педагогики в качестве цели ставится *анализ теорий, содержания, организационных форм и методов того-то в таких-то учебных заведениях такой-то страны, а также выявление возможностей использования ... опыта в отечественном образовании (педагогике).*

Не рекомендуется в формулировке цели исследования использовать слово «путь», например: «обосновать пути...», так как при этом формулировка цели складывается расплывчато, отсутствует конкретность.

Гипотеза

Гипотеза [от греч. *hypothesis* - основание, предположение] - *положение, выдвигаемое в качестве предварительного, условного объяснения некоторого явления или группы явлений; предположение о существовании некоторого явления.* Она выдвигается на основе определенного знания об изучаемом круге явлений и служит руководящей идеей, направляющей дальнейшие наблюдения и эксперименты. В гипотезе о педагогическом процессе собрана сжатая его характеристика, в которой «скоординирован» проект этого процесса. Гипотеза представляет собой одно из звеньев в развитии научного познания.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются исследовательские задачи, которые, как правило, направлены на проверку **гипотезы**. Последняя представляет собой совокупность

теоретически обоснованных предположений, истинность которых подлежит проверке.

Гипотеза - это научно обоснованное предположение. Д. И. Менделеев говорил, что гипотезы - это тот компас, которым исследователь должен руководствоваться, чтобы не заблудиться в лесу фактов и океане мысли. В гипотезе необходимо показать то, что не очевидно в объекте и предмете исследования, что предполагается обнаружить и проверить в ходе работы. 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.

Гипотеза является неизменным атрибутом научного исследования. Ее необходимо конкретизировать так, чтобы она требовала экспериментального и теоретического доказательства ввиду новизны, необычности, противоречия с существующими знаниями. «В этом смысле гипотеза не просто постулирует, что данное средство улучшит результаты процесса (порой это очевидно и без доказательства), а высказывает предположение, что это средство из ряда возможных окажется наилучшим для определенных условий, что такая-то мера применения средства окажется рациональной для современных типичных условий школы с точки зрения критериев результативности и расходов времени учителей и учащихся и пр.» (Ба-банский Ю.К., 1982). Гипотеза должна вытекать из предварительного анализа теории и практики образования, опираться на определенные аргументы, а не предлагаться в виде личного мнения.

Гипотеза не может быть ни истинной, ни ложной, поскольку это не доказанное, а лишь вероятное, предположительное знание. О гипотезе можно сказать, что она неопределенна, находится между истиной и ложью. Доказанная гипотеза превращается в истину, опровергнутая – становится ложным предположением. В обоих случаях гипотеза прекращает свое существование.

*Всякая гипотеза выдвигается в науке строго для решения конкретной проблемы, объяснения новых фактов, устранения противоречий между теорией и новыми экспериментальными данными. **Способы обоснования гипотезы условно можно разделить на теоретические и эмпирические.***

Теоретические способы охватывают исследование гипотез на непротиворечивость, на эмпирическую проверяемость, на приложимость ко всему классу изучаемых явлений, на выводимость ее из более общих положений, на утверждение ее посредством той теории, в рамках которой она была выдвинута.

Критерии обоснованности научной гипотезы выделяют следующие:

Условие непротиворечивости есть один из критериев обоснованности гипотезы, который трактуется следующим образом. Гипотеза должна соответствовать тому материалу, на базе которого и для объяснения которого она выдвинута; гипотеза должна соответствовать также устоявшимся в науке законам, теориям.

Проверяемость есть второе необходимое условие обоснованности гипотезы. Это значит, что гипотеза в принципе должна допускать возможность опровержения и возможность подтверждения. В противном случае гипотеза не может указывать пути для дальнейших исследований. Гипотеза не имеет права опираться лишь на веру и убежденность в собственной правоте.

Следующим способом обоснования гипотезы является ее проверка на *принципиальную приложимость к широкому классу* исследуемых объектов. Гипотеза должна охватывать не только те явления, для объяснения которых она создана, но и возможно более широкий круг родственных им явлений. Это в большей или меньшей степени характерно для всех плодотворных научных гипотез.

Выведение гипотезы из некоторых более общих положений – в этом суть логического способа обоснования гипотез. Если выдвинутое предположение удастся вывести из каких-то утвердившихся истин, это означает, что оно истинно. Поэтому при выдвижении гипотезы желательно исходить из определенных теоретических, концептуальных позиций, которые могли бы быть использованы в качестве теоретического обоснования. В качестве основания ссылаются, например, на идею целостности, которую образуют деятельность учителя, учащихся и их результат, или на содержании категории единства, которое присуще описываемым деятельности. Возможно обоснование теоретическое, когда основанием для гипотезы выступают другие, более широкие научные гипотезы. Хотя данный прием не имеет широкого применения, касательно всех гипотез.

Один из путей утверждения гипотез есть *внутренняя перестройка теории*, в рамках которой она выдвинута. Эта перестройка может заключаться в уточнении основополагающих принципов теории, в результате чего вводятся новые правила, нормы.

Эмпирические способы обоснования гипотез включают *непосредственное наблюдение явлений, предполагаемых гипотезой, подтверждение в опыте следствий, вытекающих из нее.* Эмпирические способы обоснования гипотез принято называть **верификацией, или подтверждением.** *Прямая верификация – это непосредственное наблюдение тех явлений, существование которых предполагает гипотеза.* Универсальным способом проверки гипотез является выведение следствий из

гипотезы и их опытная проверка. Однако это способ верификации лишь повышает вероятность гипотезы, не утверждая ее истинности.

При построении гипотезы необходимо учесть, что гипотеза может и не подтвердиться. В связи с этим необходимо формулировать многоаспектную гипотезу, охватывающую два, три и более аспекта исследуемых процессов, явлений. В этом случае можно подвести резюме, что получило подтверждение из высказанной гипотезы, а что было опровергнуто. При этом вовсе не обязательно стремиться к тому, чтобы все получило подтверждение на 100%. Достоверность и убедительность научного исследования заключается не в гладкой отчетности.

Виды гипотез. По *логической структуре* гипотезы могут иметь *линейный характер*, когда выдвигается и проверяется одно предположение, или *разветвленный*, когда необходима проверка нескольких предположений.

Гипотеза может быть ***описательной, объяснительной или прогностической.***

✚ 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.

✚ Объяснительная гипотеза определяет причинно-следственные связи, выявляет причины, факты, которые были установлены в результате подтверждения описательных гипотез.

✚ Прогностическая гипотеза помогает раскрыть объективные тенденции в функционировании и развитии изучаемого объекта.

В процессе исследования может быть принята *рабочая гипотеза*, то есть временное предположение для систематизации имеющегося фактического материала.

Не во всех исследованиях должна быть в обязательном порядке гипотеза. Например, в области истории педагогики, гипотеза, как правило, отсутствует.

Часто случается, что в проведенном исследовании гипотеза присутствует в скрытом виде, но автор постеснялся ее определить, считая свое предположение незначительным.

Общая гипотеза исследования в процессе работы может постоянно изменяться. Из нее регулярно вытекают более *частные подгипотезы*. Однако во введении излагается лишь общая гипотеза всего исследования, а более частные приводятся в тексте диссертации. Научная (или реальная) гипотеза создается при значительном материале, и может с некоторыми поправками превратиться в научную теорию.

Одной из основных причин слабых гипотез в педагогическом исследовании является недостаточная научная, общепедагогическая и методологическая подготовка, что чаще всего связано с ***нерасчленением практической задачи и научной проблемы.***

Задачи

Цель и гипотеза определяют задачи научного исследования. *Под задачей* понимается данная в определенных конкретных условиях цель деятельности; задачи исследования выступают как частные, сравнительно самостоятельные цели по отношению к общей цели исследования в конкретных условиях проверки сформулированной гипотезы.

Задачи исследования в своей совокупности конкретизируют цель и могут формулироваться в одном из двух вариантов: как последовательность шагов или как составляющие в достижении. **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. В любом

варианте формулировка задачи должна **намечать получение конкретного результата** (начинаться со слов «выявить», «обосновать», «установить» и т.п.), а **не проектировать предстоящие действия** («проанализировать», «провести», «изучить» и т.д.), **не дублировать план действий**.

Обычно выдвигают не более трех или четырех задач, относя более частные задачи в качестве подзадач к одной из основных. **Единого стандарта в формулировке задач не может быть, но все же чаще всего:**

✚ первая из выдвигаемых задач связана с выявлением сущности, природы, структуры, законов функционирования и развития изучаемого объекта, например, анализ (исторический, сравнительный, статистический, системный, комплексный, критический, методологический, факторный), вскрытие, выявление, знакомство, исследование, изучение, описание.

✚ вторая задача нацелена на раскрытие общих способов преобразования объекта, на построение его моделей: выработка, дополнение, использование, обобщение, подтверждение, оценка, построение, развитие, разработка, рассмотрение, совершенствование, создание, сравнение.

✚ третья задача направлена на создание, разработку конкретных методик педагогического действия, выработку практических рекомендаций: проверка, внедрение, применение, использование.

Задачи могут формулироваться как относительно самостоятельные законченные этапы исследования. Например, во-первых, выявить особенности, во-вторых, разработать, в-третьих, проверить что-либо в каких-то конкретных условиях. Или примерно так: провести научный анализ состояния теории и практики, разработать педагогическую технологию реализации, экспериментально проверить эффективность. В таком случае просматривается поэтапное решение задач, когда каждая последующая задача может быть решена лишь на основании предыдущей.

Задачи могут быть сформулированы как частные цели (подцели) по отношению к общей цели исследования, заданные в конкретных условиях, налагаемых сформулированной гипотезой исследования.

В научном исследовании важную роль играют три вида познавательных задач: эмпирические, теоретические и методологические.

Эмпирические познавательные задачи заключаются в выявлении, изучении и описании фактов об изучаемых объектах. Для решения эмпирических познавательных задач разрабатываются особые методы познания: наблюдение, эксперимент, измерение. Эмпирические методы познания используются для изучения уже выявленных и включенных в научные исследования объектов или для выявления и фиксации предполагаемых объектов.

Теоретические познавательные задачи всегда направлены на реальные объекты, ибо не может быть «беспредметного» исследования. В формулировании и решении теоретических познавательных задач ученый исходит из детерминистической концепции, что расшифровывается, как требование поиска зависимости одних конкретных явлений, процессов, свойств или характеристик от других конкретных явлений, процессов, свойств, характеристик. В любом теоретическом изучении исследователи обязательно исходят из наличных знаний (имеющихся научных проблем, законов, теорий, гипотез и описания фактов).

Методологические познавательные задачи направлены на изучение логической структуры научных теорий, их компонентов (определений, классификаций, понятий, законов). Здесь рассматривается вопрос о непротиворечивости и полноте теорий, о способах формирования и проверки научных гипотез, анализируются логические аспекты таких методов научного познания, как обобщение, объяснение, абстракция, идеализация.

Методы исследования

Методы исследования делятся на теоретические и эмпирические.

Методы теоретического исследования: теоретический анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, аналогия, моделирование. **Методы эмпирического исследования:** изучение литературы, документов; изучение результатов деятельности (учащихся, учителей); наблюдение; опрос (беседы, интервью, анкетирование); метод экспертных оценок; изучение и обобщение педагогического опыта; опытная работа; педагогический эксперимент.

Критерии качества педагогического исследования

Основными **критериями качества** педагогического исследования являются критерии *актуальности, новизны, теоретической и практической значимости*

Критерий научной новизны применим для оценки качества завершенных исследований. Он характеризует новые теоретические и практические выводы, закономерности образования, его структуру и механизмы, содержание, принципы и технологии, которые к данному моменту времени не были известны и не зафиксированы в педагогической литературе.

Новизна исследования может иметь как теоретическое, так и практическое значение. **Теоретическое значение** исследования заключается в создании концепции, получении гипотезы, закономерности, метода, модели, подхода, понятия, принципа, выявлении проблемы, тенденции, направления, разработке системы. **Практическая значимость** исследования состоит в подготовке предложений, рекомендаций и т.п.

Критерии новизны, теоретической и практической значимости меняются в зависимости от типа исследования, они зависят также от времени получения нового знания.

Система научных понятий и образовательная концепция

Научно-педагогическое знание фиксируется в педагогических **концепциях, теориях и парадигмах.**

Стратегия в научно-педагогическом и научно-психологическом знании получила название «парадигма». *Парадигма* (от греч. *paradeigma* - пример, образец) - *модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода в научном сообществе; ведущая идея, выступающая в качестве образца для построения научных теорий и концепций.*

Все многообразие современных научно-педагогических идей фиксируется в трех ведущих образовательных парадигмах. *Эти парадигмы различаются главным образом пониманием целей образования и, соответственно, целей исследования в сфере образования*, от чего зависит выбор исследовательского инструментария - используемых для решения задач исследования методологических подходов, методов и приемов исследования, системы диагностических методик, способов обработки полученных в ходе исследования данных и представления выводов исследования.

Разницу между целями образования в гуманистической и гуманитарной парадигмах хорошо иллюстрирует так называемая метафора бумеранга, приведенная В. Франклом. Бумеранг создан не для того, чтобы возвращаться к владельцу, а для того, чтобы поражать определенную цель. Возвращается тот бумеранг, который не попал в цель. Точно так же озабоченность человека самим собой, его фиксированность на самоактуализации свидетельствуют о том, что он не достиг своей цели в жизни, того смысла в мире, на который его деятельность должна быть направлена; только в этом случае, как бумеранг, «возвращается к самому себе», замыкается на своей «самости». В этой метафоре «промахнувшийся» бумеранг иллюстрирует крайний, индивидуалистический, вариант гуманитарной педагогической парадигмы, а бумеранг, достигший точки назначения, - гуманитарную парадигму, цели которой находятся в сфере ценностей и культуры, т. е. того, что делает человека человеком.

Психолого-педагогическое исследование предполагает выбор исследователем той или иной парадигмы. Так, проблема профессионального становления будущего специалиста может рассматриваться с позиций и традиционной, и гуманистической, и гуманитарной парадигмы. Но в первом случае исследователь сделает акцент на внешних (прежде всего социально-педагогических) условиях профессионального становления человека, во втором - на развитии его «самости» (самопознании, самореализации, самопрезентации) в избранной профессии, в третьем - на становлении его ценностных ориентации, создании условий для обретения им смыслов будущей профессиональной деятельности.

Парадигмальное содержание психолого-педагогического исследования в большей степени связывается с механизмами взаимодействия, взаимоотношений, взаимопонимания и взаимовлияния. В этой связи парадигма в образовании - это метамодель, отражающая позиции взаимодействующих субъектов, а также характер взаимодействия между ними, которая может быть реализована на основе разного понимания исследователями психики и поведения, с помощью разных стратегий и технологий.

«Парадигмальная чистота» исследования вовсе не означает, что исследователь замыкается в рамках исключительно одной парадигмы. Наоборот, плодотворным является корректное сочетание аспектов, представляющих разные парадигмы. Например, при исследовании проблемы профессионального становления будущего специалиста с гуманитарных позиций исследователь может предложить такие педагогические технологии, принципы и алгоритм конструирования которых разработаны в традиционной парадигме, а условия педагогического взаимодействия - исходя из ведущих принципов гуманизма.

Однако при этом недопустимо механическое, ничем не оправданное

смешение разных парадигм. Одна из парадигм так или иначе должна быть ведущей, служить той призмой, через которую исследователь смотрит на педагогические объекты, явления, процессы, находить отражение в целях исследования и исследовательском инструментарии. При сочетании разных парадигм необходимо соблюдать требование непротиворечивости. Оно означает, что используемые «фрагменты» парадигм, отличных от основной, не должны противоречить ее ведущим положениям. Так, в исследовании, выполненном в контексте гуманитарной парадигмы, нельзя предлагать модели, методики, технологии, в которых ребенок рассматривается как полностью управляемый объект, и не учитываются особенности становления его ценностно-смысловой сферы.

Теория. Теория (от греч. *theoreo* - рассматриваю, исследую) - комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления.

Соотношение парадигмы и теории можно представить как соотношение общего и особенного. Так, в рамках гуманистической образовательной парадигмы существуют теория личностно ориентированного образования, теория свободного воспитания и др., а в психолого-педагогических исследованиях - теория деятельности, культурно-историческая теория, теория уровней построения движений, теория группового взаимодействия и др.

В то же время термин «теория» иногда употребляют, если речь идет о науке в целом. Научное знание предстает, как правило, в виде знания теоретического, т.е. специально организованного, дающего целостное представление о закономерностях и существенных связях объекта данной науки. В этом смысле говорят о «соотношении теории и практики».

Концепция. Концепция (от лат. *conceptio* - понимание, система) - определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений. **Образовательная концепция** определяет исходные позиции, принципы

педагога в анализе, моделировании, проектировании и реализации различных видов педагогической деятельности и воплощается в практику педагогической деятельности в программах и методиках.

Зачастую в концепции выражаются взгляды конкретного исследования на то или иное психологическое или педагогическое явление, которое наряду с данным ученым рассматривают и другие исследователи. Поэтому, говоря о концепции, как правило, называют ее автора (концепция личностно ориентированного образования В. В. Серикова, концепция личностно ориентированного образования Е.В.Бондаревской, концепция поэтапного формирования умственных действия П.Я.Гальперина, концепция деятельностного опосредования межличностных отношений В. А. Петровского и т. п.). Как видим, несколько авторских концепций могут разрабатываться в рамках одной теории, в данном случае теории личностно ориентированного образования и теории деятельности.

Резкой границы между образовательными парадигмами, как уже отмечалось, не существует. Так, закономерности и способы гуманизации педагогического взаимодействия, раскрытые в рамках гуманистической парадигмы, могут использоваться в технократической и гуманитарной парадигмах. Кроме того, сущность педагогического знания остается неизменной, к какой бы образовательной парадигме оно ни относилось.

По характеру используемых терминов и их содержательной трактовке (определениям) можно определить характер той образовательной парадигмы, теории, концепции, в рамках которой они используются, а также научную позицию исследователя. Работа по определению парадигмальной или концептуальной принадлежности важна в том случае, если исследователь разрабатывает, например, проблему классификации в педагогике или занимается изучением историко-педагогических проблем. Кроме того, любой педагог - ученый или практик - должен определиться в том, какой концепции он придерживается, иначе его деятельность не может быть успешной.

Использование терминов «троичный синергизм», «грех», «воздаяние», «сотериология», «теоантропология», «духовный опыт» характерно для *религиозной (православной) педагогической парадигмы*. Термины «личностный опыт», «личностные функции», «лично ориентированная ситуация» говорят о том, что перед нами работа, выполненная в рамках *теории лично ориентированного образования*. Если исследователь оперирует терминами «бытие», «субъектность», «смысл», «понимание», «духовное становление», то он, скорее всего, работает в рамках *гуманитарной образовательной парадигмы*.

Однако для однозначного определения характера той или иной научной позиции простого перечня используемых терминов недостаточно. *Важно понять, какой смысл вкладывает исследователь в тот или иной термин, поскольку в науке в рамках разных концепций одним и тем же словом могут обозначаться разные явления, и, наоборот, для характеристики одного и того же явления могут использоваться разные термины*. Так, понятие «личность» используется и в православной, и в светской гуманитарной образовательных парадигмах. Но в первом случае оно означает то, что связывает человека с Богом, во втором — применяется для выражения общественной сущности человека. Термины «генезис», «становление», «развитие» иногда используются как синонимы. Тем не менее в границах отдельной педагогической парадигмы, теории, концепции каждый термин имеет строго определенное значение.

Четкое и корректное построение категориального аппарата с учетом разных его уровней позволит сделать педагогическую концепцию более стройной, логичной, доступной для понимания.

Категориальный аппарат современной педагогики предполагает множественность смыслов, заключенных в каждом педагогическом термине, и одновременно четкость и однозначность в понимании терминов,

используемых в рамках одной педагогической концепции, теории, парадигмы, отдельного научно-педагогического исследования.

Свободное самоопределение педагога в понимании педагогических категорий при условии соблюдения правил их использования предполагает его толерантность в отношении иных педагогических позиций и является одним из проявлений гуманитарности педагогического знания.



Контрольные вопросы

1. Программа педагогического исследования, как правило, имеет два раздела. Опишите их.
2. В чем заключается обоснование актуальности темы исследования?
3. Что понимается под «противоречием» в научных исследованиях?
4. В процессе постановки научная проблема проходит через ряд этапов. Охарактеризуйте наиболее важные из них.
5. Что понимается под «объектом», «предметом» исследования?
6. Каковы важности постановки цели в процессе научного исследования?
7. Что такое «научная гипотеза»? Какова природа споров в области их разделения на теоретические и эмпирические?
8. Каковы критерии обоснованности научной гипотезы?
9. В чем состоят отличия между описательной, объяснительной или прогностической гипотезой?
10. Опишите основные виды познавательных задач научного исследования.



Рекомендуемые дополнительные источники информации:

1. Методология и практика научно-педагогической деятельности : учеб. пособие / В.Д. Колдаев. - М.: ИД «ФОРУМ» : ИНФРА-М, 2017. - 400 с.
2. Романов Е. В. Методология и теория инновационного развития высшего образования в России : монография / Е.В. Романов. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 302 с.

- а. *Мониторинг качества образовательного процесса в школе : монография / С.Е. Шишов, В.А. Кальней, Е.Ю. Гирба. - М.: ИНФРА-М, 2017. — 205 с.*
3. *Педагогические технологии: Учебник / Левитес Д.Г. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2017. - 403 с.*
4. *Педагогический словарь: словарь / авт.-сост. И.П. Андриади, С.Ю. Темина. - М.: ИНФРА-М, 2017. - 224 с.*
5. *Сергеева В. П. Сергеева В.П. Проектно-организаторская функция воспитательной деятельности учителя (теория и методика) : монография / В.П. Сергеева. - 2-е изд., испр. - М. : ИНФРА-М, 2017. — 128 с*
6. *Сайгушев Н. Я. Рефлексивное управление профессиональным становлением будущего учителя : монография / Н.Я. Сайгушев. - М. : ИНФРА-М, 2017. — 280 с.*
7. *Культурный ресурс педагога: парадигмы, подходы, образовательные модели и системы / Комраков Е.С., Чернявская А.Г. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 109 с*
8. *Колдаев В. Д. Методология и практика научно-педагогической деятельности: Учебное пособие / Колдаев В.Д. - М.: ИД ФОРУМ, НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 400 с.*
9. *Практикум по интерактивным технологиям: методическое пособие / П.Д. Рабинович, Э.Р. Баграмян-5-е изд: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015.*
10. *Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий / Цыганок А.А., Виноградова А.Л., Константинова И.С., - 3-е изд. - М.:Теревинф, 2015. - 72 с.*

Тема 5. Методологическая, этическая и правовая культура исследователя

Методологическая культура исследователя

Категория культуры. В науке, да и в обыденной жизни, трудно найти термин, который по частоте употребления и многозначности толкования мог бы сравниться с категорией «культура». Некоторые исследователи насчитывают более 350 определений этого понятия.

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

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

Говоря о методологической культуре, мы должны понимать следующие положения.

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

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

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

Тип культуры отражен в методологических подходах, которые рассматривались ранее. Здесь методологическая культура больше характеризует определенное сообщество исследователей, объединенное общими установками в исследовательской деятельности (например, научную

школу), и принадлежность конкретного исследователя к данному сообществу.

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

3. *Процессуальный аспект отражает степень (как правило, высокий уровень) овладения деятельностью, и в этом отношении категория культуры приближается к компетентности.* В характеристике этого аспекта деятельности уместны такие термины, как «уровень», «высокое развитие», «умение», «умелость», «квалификация», «совершенство», «профессионализм».

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

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

4. *В категории «культура», как правило, результативный и процессуальный аспекты деятельности не разделяются, а рассматриваются в их целостности:* способы выполнения исследований оцениваются в соотношении с результатами (проектируемыми и

получаемыми), а выбор ориентиров в получении исследовательского результата производится с учетом имеющихся в распоряжении исследователя средств научного поиска и степени владения ими.

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

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

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

Высшим уровнем профессиональной готовности педагога является наличие у него ***методологической культуры***, основными ***признаками*** которой выступают:

- ✓ понимание процедур, "закрепленных" за категориями философии и за основными понятиями, образующими концептуальный каркас педагогической науки;
- ✓ осознание различных понятий образования как *ступеней восхождения от абстрактного к конкретному*;
- ✓ установка на *преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности*;
- ✓ направленность мышления педагога на *генезис педагогических форм* и их "целостнообразующие" свойства;

- ✓ *потребность воспроизводить практику образования в понятийно-терминологической системе педагогики;*
- ✓ *стремление выявить единство и преемственность педагогического знания в его историческом развитии;*
- ✓ *критическое отношение к "самоочевидным" положениям, к аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания;*
- ✓ *рефлексия по поводу предпосылок, процесса и результатов собственной познавательной деятельности, а также движения мысли других участников педагогического процесса;*
- ✓ *доказательное опровержение антинаучных позиций в области человекознания;*
- ✓ *понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики.*

Овладевая методологией, учитель начинает мыслить, опираясь на ее принципы, и в этом отношении его мышление становится "принципиальным", отличающимся надситуативной активностью. На уровне частной научной методологии особенно значимым является освоение принципов единства образования и социальной политики, целостного подхода, расширения совокупного субъекта образования, приоритета воспитательных целей в целостном педагогическом процессе.

Формирование методологической культуры будущего педагога опирается на понимание сущности методологии познания и преобразования педагогических процессов. Важно преодолеть бытующие еще представления о методологии как системе принципов, относящихся лишь к логике научного исследования, раскрыть их значение для повседневной практики обучения и воспитания, совершенствования управления целостным педагогическим процессом.

Основными **критериями методологической культуры** учителя можно назвать следующие:

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

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

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

Методологическая культура ученого влияет на успешность выполнения его основной деятельности поиска нового знания.

Можно выделить следующие **критерии методологической культуры ученого:**

- ✚ *принадлежность к одной из научных школ и глубокое владение присущим ей аппаратом исследования;*

✚ ориентация в существующих в педагогической науке методологических подходах, концепциях и теориях; видение их особенностей в исследовании определенного типа педагогических объектов;

✚ корректное использование педагогической терминологии;

✚ способность выделять и обосновывать актуальность исследовательских проблем;

✚ прогностичность мышления;

✚ способность формулировать гипотезу, планировать и осуществлять ее проверку;

✚ умение выполнять исследование в соответствии с такими методологическими ориентирами, как «объект и предмет исследования», «цель», «актуальность», «новизна»;

✚ умение представить результаты исследования в виде педагогического проекта.

Овладение методологической культурой. Очевидно, что для овладения методологической культурой следует иметь соответствующую философскую и специальную методологическую подготовку, изучить методы исследовательской деятельности и способы их отбора, ориентироваться в соответствующем категориальном аппарате, в существующих методологических подходах, концепциях и теориях.

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

Овладеть методологической культурой можно лишь через анализ опыта применения методологического знания в процессе собственной исследовательской деятельности.

Для студента это выполнение учебно-исследовательских, курсовых, бакалаврских и дипломных работ;

 *для педагога-практика* - описание и анализ реального педагогического опыта (своего и других педагогов), разработка образовательных программ и программ деятельности образовательных учреждений, написание квалификационной работы, методических разработок и статей;

 *для ученого* - диссертационные исследования, работа над научно-методическими статьями, книгами, пособиями, исследовательскими проектами (например, разработка программно-методических комплексов). Овладевая способами исследовательской деятельности и анализируя процесс научного поиска, исследователь совершенствует свою методологическую культуру.

В общем смысле **методологическая культура** нередко определяется как культура мышления, основанная на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия собственной исследовательской деятельности.

Стремление педагогов понять сущность своей профессиональной деятельности, ее приоритетные задачи, определить адекватные им средства и пути их эффективного использования, считает Н. К. Сергеев, позволяет объединить усилия в решении профессиональных задач на основе взаимопонимания субъектов педагогической деятельности. Аналогичное значение рефлексия имеет для совершенствования исследовательской деятельности, для овладения методологической культурой.

Этические нормы в исследовательской деятельности.

При проведении *эмпирических исследований* полезно учитывать ряд важных этических ограничений, которые являются *ориентирами в рефлексии и регулировании профессионального поведения*. Среди них можно

выделить следующие (И. В. Бачков, И. Б. Гриншпун, Р. С. Немов, Н.С. Пряжников):

+ личная ответственность за проводимую диагностику и полученные в исследовании выводы и результаты;

+ конфиденциальность, нераспространение диагностической информации без прямого согласия самого испытуемого;

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

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

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

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

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

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

Эти нравственно-этические правила дискутируются среди педагогов и в педагогической печати.

1) К примеру, *нельзя подвергать человека психологическому обследованию против его воли или обманным путем*, за исключением особых случаев, оговоренных законом, а также судебной или медицинской практики.

Миниатюрные технические средства, в частности видеокамеры, позволяют осуществлять скрытое наблюдение и запись данных. Но диагностируемые участники педагогического процесса не преступники, за которыми с санкции прокурора по закону может быть установлено негласное наблюдение. Скрытое наблюдение нарушает права человека. Поэтому педагогическая этика требует ***информировать объект наблюдения (индивидов, группу) о записи его поведения.***

2) *Требование конфиденциальности также часто становится причиной конфликтов в образовательных учреждениях*, в которых проводятся исследования. Эти конфликты могут привести к отказу администрации учреждений и педагогов от участия в научных исследованиях. Спорным является как *некритичное разглашение полученной в исследовании информации*, так и ее *чрезмерное сокрытие*.

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

Чтобы ***обеспечить конфиденциальность***, на всех ***материалах диагностического характера и заключениях исследователь указывает не фамилию и имя испытуемого, а присвоенный ему код.*** При этом документ, где указываются данные и код, оформляется в единственном экземпляре,

который хранится отдельно от экспериментальных материалов, в месте, недоступном для посторонних.

При оформлении результатов психолого-педагогических исследований, как правило, называется имя и первая буква фамилии испытуемого: Елена А., Сергей К. и т. п.

3) Требование *компетентности фактически перекликается с известным принципом «Не навреди!»* и тем самым определяет границы профессионального творчества ученого в исследовании. Экспериментальная ситуация, создаваемая специалистом, *не должна ухудшать положение диагностируемых, вести к росту напряженности и конфликтам, экстремальным ситуациям, угрожающим жизни и здоровью людей* (А.Н.Сухов).

Это требование, в частности, касается *непрофессионально составленных анкет и других опросников*, применяемых в образовательных учреждениях. Зачастую они разработаны людьми, не имеющими соответствующей подготовки, или некритично взяты из профессиональной литературы (без учета требований к их использованию). В лучшем случае такое обследование ничего не дает, гораздо чаще наносит прямой вред состоянию участников и педагогическому процессу в целом.

В настоящее время появилось множество анкет закрытого типа, *заимствованных из иностранных источников и представляющих собой практически буквальный перевод («кальку») с какого-либо иностранного языка, в частности английского*. Вследствие этого респонденты часто затрудняются выбрать правильный вариант ответа или выбирают неправильный. Кроме того, такие анкеты не учитывают особенностей национального мировосприятия (менталитета); по этой причине также возникают затруднения с выбором ответа, неприятие тех или иных утверждений или восприятие некоторых из них как несерьезных.

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

5) В системе оценивания академических успехов учащихся американской школы широко применяется *рейтинг*. Учитель не вызывает ученика к доске: он ставит всем условные оценки во время дискуссии, и ученики это знают. Раз в две недели или раз в месяц ставится итоговая гласная рейтинговая оценка, в которую входит (но не выделяется) оценка по поведению.

Гласность итоговой оценки означает, что учитель ее конфиденциально сообщает каждому ученику или вывешивает ранговый список, где вместо фамилии ученика стоит его код «Ай-Ди», известный только учителю, ученику и его родителям. *Оценка - «приватная информация», она не должна ущемлять самолюбие ученика, вызывать нездоровый дух соперничества.*

Преимущество рейтинга заключается в том, что он более информативен и предохраняет от амбиций: учиться, например, только на пятерки, и тогда первая же четверка вызывает стресс. При рейтинге нет никакого страха, никакой суеты: не надо срочно исправлять «двойку», чтобы затем успокоиться до следующей. В ранговом списке ученик видит свое место и понимает, что разница с теми, кто немного впереди или сзади, невелика, есть возможность подняться на следующую высоту. А поможет в этом учитель.

6) *Любой человек, если это не оговорено законом, имеет право знать результаты проведенной с ним диагностики, а также то, где, кем и как они могут быть использованы.* Результаты психолого-педагогической диагностики предоставляет обследуемому тот, кто ее проводит, в доступной для адекватного понимания форме. К примеру, при тестировании несовершеннолетних детей их родители или заменяющие их лица имеют

право соглашаться или не соглашаться на диагностику, а также знать результаты тестирования ребенка.

7) Важно помнить, что человек, как правило, психологически не готов принять отрицательную информацию. Поэтому необходимо каждый раз продумывать способы соответствующей подготовки обследуемого к восприятию такой информации и предпринимать особые меры против случайного ее распространения и некомпетентного использования. Пренебрежение этой стороной исследовательской деятельности может повлечь нежелательные последствия не только педагогического, но и правового характера.

Этические нормы следует соблюдать не только при проведении психолого-педагогической диагностики, но и в работе с источниками и литературой. Так, при изложении фактических данных, взятых из разного рода документов (например, в исследовании по истории образования), необходима их тщательная проверка.

В теоретических исследованиях также следует придерживаться определенных норм и правил. Чаще всего этические ошибки проявляются при обращении к идеям и работам других исследователей, ученых (или необращении к ним). Используя работу Е.В.Титовой, выделим некоторые из них.

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

Как правило, подобная ошибка допускается, когда начинающий исследователь старается обосновать актуальность своего подхода. Для этого он приписывает другим авторам ошибочные (порой — противоположные действительным) взгляды и утверждения. Подобный прием допускается

часто и в устной полемической дискуссии. Подмена действительных взглядов, выводов и суждений других авторов собственными домыслами — не только распространенная, но и очень узнаваемая ошибка. Она серьезно подрывает авторитет того, кто ее допускает.

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

Подобная ошибка граничит с нарушением правовых норм - *заимствованием материала без указания на автора и источник заимствования (плагиатом)*, к которым мы обратимся ниже. Игнорирование авторов, известных своими работами в сфере, к которой обращается исследователь, не только этическая ошибка, но и нарушение положений нормативных актов. Это связано также с тем, что «предложенные автором новые решения должны быть строго аргументированы и критически оценены по сравнению с другими известными решениями»¹. Несогласие с выводами игнорируемых авторов или напряженные отношения с ними научного руководителя, работающего с молодым исследователем, не могут служить оправданием.

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

К примеру, исследователь пишет, что свой научный поиск он проводит в русле методологии личностно-ориентированного образования, и приводит в скобках перечень фамилий: Е. В. Бондаревская, Н.М.Борытко, И.Д.Демакова, В.В.Сериков, И.А.Колесникова, И. С. Якиманская и др. Между тем

концепции Е.В. Бондаревской, В. В. Серикова и И. С. Якиманской настолько различны, что никак не могут быть единым основанием для всего исследования (нужно указывать, какие их идеи использованы при раскрытии тех или иных вопросов), И.Д.Демакова знаменита многими трудами, но не в теории личностно-ориентированного образования, к разработке которой она непричастна, а Н.М.Борытко и И. А. Колесникова в своих работах неоднократно весьма скептически оценивали восторги в адрес этой теории и никак не могут быть отнесены к ее приверженцам.

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

Конечно, чрезвычайно важно использовать выводы, полученные как в предшествующие периоды развития научно-педагогической мысли, так и нашими современниками. Однако сравнивать их можно лишь в исторической ретроспективе. Тем более несуразно звучат часто встречающиеся в работах начинающих исследователей обвинения типа «Я. А. Коменский не смог осознать...» или «И. Г. Песталоцци не сумел технологически обосновать...». А почему они *должны* были осознать, обосновать и т. п.? Каждый из них действовал в рамках своих социальных запросов, основываясь на имеющейся к тому времени научной базе.

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

Подобная ошибка не только смешна, но и трагична, поскольку выдает методологическую безграмотность автора, не различающего объект, предмет и цели исследования. Кроме того, цитировавшие авторы ведь не обвиняются в безграмотности их собственных работ. А то, что они некоторые вопросы благородно оставили для других, создав теоретическую базу для их исследований, - так это заслуживает лишь искренней благодарности, никак не критики.



Контрольные вопросы

- 1. Какова специфика методологической культуры исследователя?*
- 2. Перечислите основные критерии методологической культуры учителя.*
- 3. Перечислите основные критерии методологической культуры ученого.*
- 4. Каковы основные этические нормы в исследовательской деятельности?*
- 5. Каких этических норм и правил рекомендуется придерживаться в теоретических исследованиях?*



Рекомендуемые дополнительные источники информации:

- 1. Актуальные каналы социализации личности: от теории к технологиям : монография / под науч. ред. В.П. Сергеевой. - 2-е изд., испр. - М. : ИНФРА-М, 2017. – 131 с.*
- 2. Яковлев С. В. Воспитание ценностных оснований личности : монография / С.В. Яковлев. - 2-е изд., доп. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 148 с.*
- 3. Методология и практика научно-педагогической деятельности : учеб. пособие / В.Д. Колдаев. - М.: ИД «ФОРУМ» : ИНФРА-М, 2017. - 400 с.*
- 4. Романов Е. В. Методология и теория инновационного развития высшего образования в России : монография / Е.В. Романов. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 302 с.*
- 5. Педагогические технологии: Учебник / Левитес Д.Г. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2017. - 403 с.*
- 6. Педагогический словарь: словарь / авт.-сост. И.П. Андриади, С.Ю. Темина. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 224 с.*

7. Колдаев В. Д. *Методология и практика научно-педагогической деятельности: Учебное пособие* / Колдаев В.Д. - М.: ИД ФОРУМ, НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 400 с.
8. *Практикум по интерактивным технологиям: методическое пособие* / П.Д. Рабинович, Э.Р. Баграмян-5-е изд: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015.
9. Машарова Т. В. *Современный урок в условиях федерального государственного образовательного стандарта [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / авт. и научн. ред. Т.В. Машарова; авт. А.А. Пивоваров и др. – Киров: Тип. Старая Вятка, 2015. – 108 с.*
10. Мандель Б. Р. *Технологии педагогического мастерства* / Б.Р. Мандель. - М.: Вузовский учебник, НИЦ ИНФРА-М, 2015. - 211 с.

Тема 6. Организация исследования.

Исследовательский процесс

Принципы и правила исследования

Принципы как наиболее общие требования принято конкретизировать в соответствующих правилах, которые носят более частный характер предписаний к целесообразному направлению действий. Обобщение результатов исследований отечественных и зарубежных педагогов и психологов позволяет сформулировать систему принципов (и соответствующих им правил) исследования.

О принципах как регуляторах всякой деятельности уже говорилось ранее. Деятельность исследователя также имеет свои закономерности и принципы. Рассмотрим основные из них.

Принцип объективности означает *стремление к максимальной научной точности в процедурах и результатах исследования, избегание в оформлении исследовательских данных оценочных суждений, предвзятого отношения к предмету исследования.*

Правила, вытекающие из этого принципа, предполагают

-  адекватное отражение объекта исследования в соответствующих терминах и величинах (если предполагается измерение);

-  адекватность методик возрастным и личностным особенностям испытуемого;

✚ научную обоснованность применяемых методов и результатов диагностики (верификация данных);

✚ оптимизацию форм и методов исследования;

✚ сочетание качественных характеристик с количественными;

✚ гибкость и стабильность в поисковой деятельности;

✚ возможность перепроверки данных.

Принцип целостности в психолого-педагогическом исследовании означает, что *объект должен рассматриваться как целостная система, состоящая из взаимосвязанных компонентов, а система исследовательских методов должна раскрывать в единстве все определяющие стороны изучаемого феномена.*

Конкретизируют этот принцип:

➤ правила сопоставления данных, полученных в разных условиях и ситуациях жизнедеятельности ребенка, людьми, находящимися с ним в различных отношениях;

➤ правила комплексности и преемственности применяемых методов;

➤ выявления взаимозависимости и взаимообусловленности внутренних факторов индивидуально-личностного становления человека с внешними условиями среды.

Принцип процессуальности означает *рассмотрение исследуемых свойств и процессов в их динамике, раскрытие не только содержания (компонентного состава и структуры) объекта, но и закономерностей его изменения (в содержании, структуре и функциях) при организации образовательного процесса.*

Правила, детализирующие этот принцип, состоят в том, чтобы

➤ не ограничиваться отдельными «срезами состояния», оценками без выявления закономерностей развития, а выявлять основные причины развития или деструктивные тенденции в объекте исследования;

➤ сочетать констатирующие методы с корректирующими;

- учитывать поло-возрастные и социокультурные особенности индивидуально-личностного становления ребенка;
- обеспечивать непрерывность его изучения и естественные условия педагогического процесса.

***Принцип детерминизма** предостерегает от приписывания оценочных суждений объекту исследования, обращает внимание исследователя на выявление причинно-следственных связей в объекте, внутренних побудительных сил, которые проявляются в характерных показателях.*

Правила предписывают

- судить о сознании и психике человека по характеру его деятельности, поведения и отношений;
- учитывать единство эмоционального и рационального в регулировании действий;
- обнаруживать не только взаимосвязи, но и взаимообусловленности явлений;
- использовать результаты исследования для прогнозирования образовательных процессов и технологизации педагогической деятельности.

***Принцип персонализации** требует от исследователя выявлять не только индивидуальные проявления общих закономерностей, но и индивидуальные пути развития, а отклонения от нормы не оценивать как негативные без анализа динамических тенденций становления.*

Этот принцип детализируется в правилах:

- анализа индивидуальных особенностей человека;
- учета его конкретной жизненной ситуации;
- различения общего и дифференцированного подходов.

***Принцип компетентности** означает принятие исследователем решений только по тем вопросам, по которым он имеет специальную подготовку; запрет в процессе и по результатам научного поиска на*

действия, которые могут нанести ущерб участникам исследования в практике образования.

Он раскрывается в правилах:

- сотрудничества (согласие испытуемого на участие в диагностике, добровольность);

- безопасности для испытуемого применяемых методик;
- доступности исследователю диагностических процедур и методов;
- обоснованности данных и заключений;
- взвешенности и корректного использования получаемых сведений (разумной конфиденциальности и контролируемого сохранения сведений, предупреждения неадекватных действий относительно испытуемого со стороны возможных пользователей диагностических данных).

Содержательные аспекты исследования.

С целью совершенствования исследовательской деятельности моделируется и сама эта деятельность. **Модель исследовательской деятельности служит исходным пунктом для ее проектирования**, предполагающего решение определенных педагогических проблем. К.Ингенкамп, анализируя **методические вопросы психолого-педагогического исследования**, выделяет следующие его **содержательные аспекты**: сравнение, анализ, прогнозирование, интерпретацию, информирование о результатах и контроль за ходом воздействия на объект исследования различных методов.

Первый компонент - сравнение - отправная точка процесса диагностики. Наблюдая за результатами обучения учащегося, мы сравниваем его прежние успехи с настоящими или же с результатами других учеников. Здесь важна сопоставимость сравниваемых характеристик, которые в педагогической диагностике называются *соотносительной нормой*. Для сравнения используются индивидуальные, социальные или объективные нормы. Сравнение несопоставимых норм приводит к ошибкам.

Поэтому исследователь должен уметь выбирать эталон и грамотно его использовать в измерениях педагогического объекта. В роли эталона, как правило, используется нормативная модель диагностируемого свойства, качества или процесса.

В научно-педагогической литературе выделены требования к действиям сравнения при исследовании:

- 1) наличие нормативной модели как эталона для сравнения;
- 2) сопоставимость объектов сравнения (модели и исследуемого объекта);
- 3) возможность осуществления измерений;
- 4) владение статистическими методами обработки результатов измерения.

Второй компонент - анализ - определяет совокупность действий исследователя, которые связаны с необходимостью ответа на вопросы: из каких элементов состоит объект исследования? Частью (элементом) какой педагогической системы он является? Каковы причины отклонения наличного состояния объекта от эталона (нормативной модели)?

В процессе анализа исследователь выходит за пределы сопоставительной классификации наблюдений и устанавливает, почему результаты того или иного учащегося, например, отличаются от прежних, от результатов других учащихся или же отклоняются от нормативной модели. Чем больше степень несовпадения, тем тщательнее должен быть анализ причин, его породивших.

Третий компонент - прогнозирование (в переводе с греч. означает «предвидение, предсказание, основанное на определенных данных»), которое определяется как обоснованное выстраивание образа педагогического объекта и моделирование педагогического процесса по достижению этого образа. Психолого-педагогическая диагностика дает исследователю инструментарий для такой деятельности.

Четвертый компонент - интерпретация как процесс, в ходе которого исследователь:

- а) постоянно оценивает результаты диагностики;*
- б) систематизирует полученную информацию, критически оценивает ее, подвергает индексации и обобщению" в виде концепции;*
- в) сводит полученную информацию в единое целое в зависимости от ее важности.*

На этапе интерпретации исследователь оценивает выявленные различия между нормативной моделью и фактическим состоянием объекта исследования, формулирует предположение относительно причин этих различий и тенденций к их последующему развитию. Делает он это на основе общепринятой либо индивидуальной концепции.

Пятый компонент - информирование о результатах исследования. Он связан с необходимостью сообщить о полученных результатах другим лицам, а также необходимостью опубликовать их.

Кроме этого, исследователь обязан осуществлять контроль за особенностями воздействия этих сообщений на объект исследования и эффективность исследования в соотношении с задачами образовательного процесса и профессионально-ценностными ориентациями, которыми руководствуется исследователь.

Логика психолого-педагогического исследования

Эффективность научного поиска во многом обуславливается последовательностью исследовательских шагов, которые должны привести к истинным результатам, т. е. логикой исследования.

Специфика психолого-педагогического исследования определяется тем, что предметом исследования становится сложная система взаимоотношений развивающегося человека с окружающей средой, все многообразие социальных связей развивающегося человека. При этом и сам растущий и развивающийся человек входит в этот предмет как субъект

воспитания. Все это определяет высокие требования к логической обоснованности, а, следовательно, экономичности, целесообразности структуры научного поиска.

Разработка логики, воплощающей стратегию поиска, - сложный процесс, который не только предшествует, но и сопутствует всему процессу исследования, ибо *характер и последовательность шагов во многом предопределяются полученными уже в ходе работы результатами и возникшими трудностями*. Тем не менее, основную работу по конструированию логики педагогического исследования необходимо проделать в начале работы, опираясь на ***принцип моделирования конечного результата и предположительные представления о тех этапах изыскания, которые обеспечат его достижение***.

В каждом исследовании необходимо найти один из оптимальных вариантов последовательности поисковых шагов, исходя из характера проблемы, предмета и задач исследования, уровня оснащения работы, возможностей исследователя и других факторов, а также определить логику и характер изложения результатов с учетом подготовленности и интересов адресата. Ясно, что ***логика каждого исследования специфична, своеобразна***. Наша задача - наметить те общие подходы, которые позволят выявить инвариантные элементы любой работы, а также показать, как эти элементы функционируют в исследованиях, раскрывающих взаимодействие школы и социальной среды, личности и коллектива, педагога и воспитанника, человека и культуры, становление и развитие личности в разных образовательных системах.

Можно выделить ***три этапа конструирования логики исследования***: постановочный, собственно исследовательский и оформительно-внедренческий.

1) **Первый этап – постановочный** – или **подготовительный** от выбора темы до определения задач и разработки гипотезы - в значительной

мере может осуществляться по *общей для всех исследований логической схеме (проблема - тема - объект - предмет - научные факты - исходная концепция - ведущая идея и замысел - гипотеза - задачи исследования)*. Логика этой части научного поиска хотя и не строго однозначна, но все же в значительной мере задана.

- *Обоснование темы исследования, определение основного противоречия, первичная постановка проблемы.*

Любое исследование начинается с *определения его темы*. Тема ограничивает область исследований, круг проблем, выбор предмета, объекта и метода. Однако в начале *собственно исследования осуществляется первичная постановка проблемы*. Исследователь должен уяснить себе, чем он недоволен в современном педагогическом знании, где он ощущает пробелы, какие теории дают противоречащие друг другу объяснения педагогических феноменов и т.д.

Первичная постановка проблемы уже скрыто предполагает варианты ответа на нее. Например, вопрос о том, что в большей мере - наследственность или среда - влияет на уровень развития общего интеллекта, ограничивает множество общих теоретических предположений.

 *Определение методологической базы исследования, изучение теории и истории вопроса, определение цели, выбор объекта и предмета исследования. Обзор имеющихся по данной проблеме публикаций.*

После первичной постановки проблемы наступает этап работы с научной литературой. Исследователь должен ознакомиться с экспериментальными данными, полученными другими педагогами, и попытками объяснения причин заинтересовавшего его явления.

К услугам современного исследователя компьютерные базы данных, сети Internet и др., библиотеки, специализированные журналы.

Работа с литературой начинается с поиска *определений базовых понятий*, которые содержатся в словарях, а также в словарях и

энциклопедиях по смежным дисциплинам. Там же имеются и ссылки на основные публикации по проблеме. Следующий шаг — *составление библиографии по тематике исследования* с помощью библиотечных систематических каталогов. Предварительное *знакомство с публикациями на тему исследования* можно получить из реферативных журналов. Более подробную информацию об исследованиях, относящихся к выделенной проблеме, следует искать в самих публикациях: статьях научных журналов, сборниках и монографиях.

 **Результат работы над литературным обзором — это уточнение проблемы, гипотезы (или возникновение новой гипотезы) и идеи плана экспериментального исследования.** Возможно, что педагог и откажется от исследования, так как проблема может показаться неразрешимой или, наоборот, настолько исследованной, что ничего нового к имеющимся результатам добавить уже нельзя.

 **Выдвижение основной гипотезы исследования и, при необходимости, частных гипотез и определение переменных** Экспериментальная гипотеза, в отличие от теоретической, должна быть сформулирована в виде имплицативного высказывания: "Если ..., то ...".

2) Логика же **второго - собственно исследовательского** - этапа работы задана только в самом общем виде, она весьма вариативна и неоднозначна (*отбор методов - экспериментальная проверка гипотезы- конструирование предварительных выводов - их опробование и уточнение - построение заключительного вывода*).

 **Планирование исследования, определение задач, выбор методов и методик исследования.**

В соответствии с логикой научного поиска осуществляется разработка **методики (программы) исследования**. Она представляет собой комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает возможность с наибольшей достоверностью исследовать такой сложный и

многофункциональный объект, каким является образовательный процесс.

Применение целого ряда методов позволяет всесторонне изучить исследуемую проблему, все ее аспекты и параметры.

Исследователь должен выбрать экспериментальный инструмент, который позволял бы ему: а) управлять независимой переменной; б) регистрировать зависимую переменную. Кроме того, условия эксперимента (помещение, ситуация, время и др.) должны либо элиминировать влияние внешних переменных, либо сохранять константность величины их воздействия на зависимую переменную

 ***Отбор и распределение испытуемых по группам проводится в соответствии с принятым экспериментальным планом.***

Всю совокупность потенциальных испытуемых, которые могут быть объектами данного психологического исследования, обозначают как *популяцию*, или *генеральную совокупность*. Множество людей, принимающих участие в исследовании, называют *выборкой*. Состав экспериментальной выборки должен моделировать, представлять (репрезентировать) генеральную совокупность, поскольку выводы, получаемые в эксперименте, распространяются на всех членов популяции, а не только на представителей этой выборки.

Все потенциальные испытуемые характеризуются разным полом, возрастом, социальным положением, уровнем образования, состоянием здоровья и т. д. Кроме того, они обладают различными индивидуально-психологическими особенностями, например разными уровнями интеллекта, нейротизма, агрессивности. Для того чтобы выборка представляла генеральную совокупность, потенциальным испытуемым должны быть предоставлены равные шансы стать реальными участниками исследования. *Техника рандомизации* состоит в том, что всем представителям совокупности присваивается индекс, а затем производится случайный отбор в группу необходимой численности для участия в эксперименте. В этом случае мы

имеем три группы:

- 1) всю генеральную совокупность;
- 2) группу рандомизации, из которой производится отбор;
- 3) экспериментальную рандомизированную или *репрезентативную* выборку

Проведение эксперимента является, очевидно, наиболее ответственной частью исследования, требующей от человека не только знаний и навыков, но и способностей к экспериментированию.

Любой самый лучший замысел можно испортить небрежным проведением эксперимента.

Кратко охарактеризуем основные этапы проведения эксперимента.

а) ***Подготовка эксперимента.*** Исследователь готовит экспериментальное помещение и оборудование и другие материально-технические средства. Если это необходимо, проводится несколько пробных опытов для отладки процедуры эксперимента. Важнейшим моментом является разработка и уточнение инструкции (программы воздействий). Ее проверяют на понятность и простоту, проводя предварительный опыт на 5-10 испытуемых.

б) ***Подготовка (инструктирование и мотивирование) испытуемых (при необходимости).*** Инструкция должна включать в себя мотивационные компоненты. Испытуемый должен знать, какие возможности предоставляет ему участие в эксперименте. Это может быть денежная оплата (характерно для американской и бывшей советской психологии), информация о его способностях и личностных чертах, помощь в решении личных проблем и т. д. Поскольку ситуация эксперимента для большинства испытуемых непривычна, они испытывают тревогу, их внимание может флуктуировать. Кроме того, скорость понимания инструкции зависит от индивидуальных когнитивных способностей, особенностей темперамента, знания языка и т. д. Поэтому следует проверить, правильно ли испытуемые поняли инструкцию,

и повторить ее при необходимости, избегая, однако, дополнительных развернутых комментариев.

в) **Экспериментирование.** Вначале следует убедиться в дееспособности испытуемого, в том, что он здоров и желает участвовать в эксперименте. Если эксперимент проводится с использованием компьютера, то внимание экспериментатора освобождается от ряда рутинных процедур. Эксперимент в зависимости от целей исследования может быть частично или полностью автоматизированным. В любом случае рекомендуется регистрировать дополнительные признаки поведения испытуемого, его эмоциональные реакции по ходу эксперимента. Необходимым завершающим этапом является постэкспериментальное интервью. По завершении эксперимента следует провести беседу с испытуемым и поблагодарить его за участие в исследовании.

в) Сбор научных и экспериментальных данных и их описание. В теоретическом исследовании: поиск и отбор фактов, их систематизация и актуальное описание под новым углом зрения.

В ходе сбора эмпирической информации, как правило, используют диагностические методики, протоколирование данных, коррекцию применяемых методов с целью получения наиболее полной и точной информации о предмете исследования,

Обработка данных.

Выбор методов статистической обработки, ее проведение и интерпретация результатов - следующая важная второго этапа исследования.

Обычно методы обработки данных выбираются на стадии планирования эксперимента или же еще раньше — при выдвижении экспериментальной гипотезы. *Экспериментальная гипотеза преобразуется в статистическую.* Возможных типов статистических гипотез в экспериментальном исследовании немного:

- а) о сходстве или различии двух и более групп;
- б) о взаимодействии независимых переменных;
- в) о статистической связи независимых и зависимых переменных;

Статистические оценки дают информацию не о наличии, а о достоверности сходств и различий результатов контрольных и экспериментальных групп.

Существуют «привязки» определенных методов обработки результатов к экспериментальным планам. Для оценки различий данных, полученных при применении плана для двух групп, используют критерии: t , χ^2 и F . Факторные планы требуют применения дисперсионного анализа для оценки влияния независимых переменных на зависимую, а также для определения меры их взаимодействия друг с другом.

Существуют стандартные пакеты программ для математической обработки данных. Наиболее известные и доступные: *Statistica*, *SPSS*. Все пакеты делятся на виды: 1) специализированные пакеты; 2) пакеты общего назначения и 3) неполные пакеты общего назначения. Для исследователей рекомендуются пакеты общего назначения. Каждая программа снабжается документацией. По мнению экспертов, наилучший вариант документации у пакета *SPSS*. Отечественные пакеты более приближены к возможностям нашего пользователя. Сопутствующая информация (справочник, интерпретатор выводов и др.) включается в программную систему. Примерами являются отечественные статистические пакеты *EXELL*.

 ***Анализ эмпирических данных, оценка результатов проверки гипотез, интерпретация результатов в рамках исходной исследовательской концепции.***

Анализ эмпирических данных позволяет проникнуть глубже в сущность явлений и процессов. Для этого проводятся классификация, систематизация, количественная и качественная обработка результатов, синтез компонентов диагностируемого объекта, выработка и обоснование

педагогического диагноза и заключения о состоянии диагностируемого объекта, прогноза его дальнейшего развития.

Основное назначение аналитического этапа - *дать содержательную интерпретацию полученным результатам и выявленным закономерностям для последующей выработки обоснованных заключений и рекомендаций*

 **Сравнительный анализ результатов исследования с существующими концепциями и теориями. Уточнение модели изучаемого явления.**

 **Формулирование общих выводов.**

Выводы и интерпретация результатов завершают исследовательский цикл. Итогом экспериментального исследования является подтверждение или опровержение гипотезы о причинной зависимости между переменными: «Если *A*, то *B*».

Подтверждение статистических гипотез (о различиях, связи и пр.) - решающий, но не единственный аргумент в пользу принятия экспериментальной гипотезы. Исследователь сопоставляет свои выводы с выводами других авторов, высказывает гипотезы о причинах сходства или различия между данными, полученными им самим, и результатами предшественников. И, наконец, он интерпретирует свои выводы в терминах теоретической гипотезы. Он должен ответить на вопрос: можно ли считать подтверждение или опровержение эмпирической гипотезы подтверждением или опровержением той или иной теории. Возможно, что ни одна теория не может объяснить полученные в эксперименте результаты. Тогда экспериментатор, если он склонен к теоретизированию, пытается сам теоретически объяснить полученные в эксперименте результаты. Кроме того, он высказывает предположения о возможности обобщения и переноса полученных им данных на другие ситуации, популяции и т.д.

 **Формулирование заключения.** Главное на этом этапе - *выработка и формулировка обоснованного заключения о состоянии исследуемого*

объекта (явления) и причинах, вызывающих данное состояние; прогноз тенденций развития объекта исследования; оценка перспектив дальнейшей разработки проблемы; разработка рекомендаций.

Здесь-то и обнаруживается *важность соблюдения методологических ориентиров науки, в рамках которой проводилось исследование.* Именно в контексте конкретной научной области можно оценить эффективность выявленных условий и средств, дать рекомендации по их применению.

Важно также *определить **адресата** выводов и рекомендаций.* Полученные результаты могут быть полезны, к примеру, для дальнейших исследований смежных проблем или для совершенствования каких-либо аспектов практики образования. А может быть они послужат вкладом в развитие какой-либо теории? На эти вопросы исследователь должен дать однозначный ответ на заключительном этапе своего научного поиска - тогда публикация его результатов вызовет интерес, а сам он получит ожидаемое признание.

3) Более однозначна логика **заключительного этапа исследования - оформительско-внедренческого.** Она включает

- апробацию (обсуждение выводов, их представление общественности),
- оформление работы (отчеты, доклады, книги, диссертации, рекомендации, проекты и т. д.)
- внедрение результатов в практику.

Подведем итог. Экспериментальное исследование проводится по определенной схеме. Важнейшие этапы его проведения: формулировка проблемы и выдвижение гипотезы, конструирование методики (программы) проведения, отбор испытуемых, создание плана для контроля переменных, проведение эксперимента, обработка и интерпретация результатов, подготовка научного отчета.

Исследование считается завершенным, если экспериментальная гипотеза опровергнута или не опровергнута с заданной надежностью, а

результаты исследования в соответствующей форме представлены на суд научной общественности. Ибо исследователь, как гласит старая поговорка, - это человек, испытывающий склочный интерес к работе коллег.

Моделирование в психолого-педагогическом исследовании

Понятие моделирования.

Моделирование - это основа научной деятельности как в процессе анализа теоретических материалов, сбора и обобщения эмпирических данных, так и на всех других этапах исследования. Моделирование составляет суть исследовательских действий в образовании.

*Основу теоретического уровня научного исследования в педагогике составляет **моделирование** педагогических явлений, процессов и деятельности.*

***Моделирование в психологии** - это исследование психических процессов и состояний при помощи их реальных (физических) или идеальных, прежде всего математических, моделей.*

Модель отражает предмет не непосредственно, а через **совокупность следующих целенаправленных действий субъекта:**

- конструирование модели;
- экспериментальный и (или) теоретический анализ модели;
- сопоставление результатов анализа с характеристиками оригинала;
- обнаружение расхождений между ними;
- корректировка модели;
- интерпретация полученной информации, объяснение обнаруженных свойств, связей;
- практическая проверка результатов моделирования.

***Модель** - это мысленно представленная или материально реализованная система символов, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала в таком отношении замещения*

и сходства, что исследование ее служит опосредованным способом получения знания об оригинале.

В психолого-педагогических исследованиях отношение частичного подобия позволяет использовать модель в качестве заместителя или представителя изучаемой системы. Относительная простота модели делает такую замену особенно наглядной. За сравнительно короткий срок появились математические модели обучения, информационные модели памяти, восприятия и внимания. Но в целом преобладает мнение, что возможностей моделирования недостаточно для создания полноценных психологических или педагогических теорий. С помощью формальных моделей, как правило, не удастся однозначно описать имеющиеся данные. Чтобы уменьшить произвольность интерпретации этих данных, необходимо использовать результаты качественного психолого-педагогического анализа.

Можно представить такую ***последовательность этапов построения модели:***

- нахождение образной (метафорической) аналогии между изучаемой системой и некоторой другой, более изученной;
- проверка обоснованности найденного образа, его соответствия наблюдаемой реальности;
- введение аналогии в логические рамки, которые позволяют проверить степень полноты соответствия аналогии реальным данным;
- проверка существенности, ценности аналогии, т.е. установление значимости в модели и прототипе тех отношений, которые пока не были приняты во внимание.

Если учет этапов не приводит к серьезным поправкам в образе, то модель-аналог признается полезной. После этого начинаются ***этапы детализации модели:***

➤ установление масштабов входящих в логическую модель величин и пределов их изменчивости (области валидности), при которых данная аналогия вполне справедлива;

➤ исследование возможностей интерпретации в терминах модели второстепенных отношений прототипа, от которых могло быть отвлечение на первых этапах;

➤ описание предложенной модели возможно более формальным способом.

Таким образом, как отмечает В. Б. Шапарь, *от моделей ожидают прежде всего следующего:*

а) *формального упорядочивания, структурирования имеющихся данных;*

б) *наглядности представления о структуре;*

в) *возможности перехода к методикам и технике сбора данных, к диагностическим процедурам.*

Роль моделирования в исследовании.

Модель определяет содержание *метода моделирования*, который большинство авторов относят к так называемым специализированным методам исследования. *Изучается не сам объект познания, а его изображение в виде модели, но результат исследования переносится с модели на объект.*

В исследовании модель - это отправная точка, т.е. то, с чем сравнивается исследуемый объект. Но модель - это также и способ представления результатов исследования, объединения их в целостную картину. Моделирование придает исследовательской деятельности целенаправленный, технологический характер.

Коварство моделирования в том, что, несмотря на всю его привлекательность, а также возможность охватить систему в целом, приходится прибегать к условным схемам, вводить очень много допущений.

В результате появляются модели, не имеющие ничего общего с моделируемой действительностью, искажающие ее. Исследовать их - пустая трата времени и сил: нужно сперва доказать справедливость модели.

Моделирование в педагогике можно определить как *исследование внутриличностных и межличностных процессов и состояний при помощи их реальных (физических) или идеальных моделей*. Целью моделирования в данном случае является получение новых знаний о каком-либо педагогическом объекте путем вывода по аналогии. Базой вывода при этом служит модель.

При построении модели педагог должен четко представлять, для чего ему необходима научная информация об образовательной действительности. Модель нужна для сопоставления выводов различных исследователей и для собственного диагностического эксперимента.

Ю. К. Бабанский считал самым слабым моментом в практике педагогической диагностики недостаточную продуманность системы признаков, по которым можно фиксировать проявление того или иного факта, отсутствие единства требований в применении этих признаков всеми участниками диагностики. Моделирование исследуемого объекта и процесса его развития помогает избежать этого серьезного недостатка.

Система моделей в психолого-педагогическом исследовании.

В исследовании объектов образования используются различные модели, которые можно классифицировать по разным основаниям. Если *моделирование применяется для совершенствования образовательной практики, то целесообразно опираться на систему следующих трех моделей:*

 *модель процесса становления исследуемого феномена* (свойства, качества или деятельности) как целостной саморазвивающейся системы;

 **модель педагогических условий** (или совокупности типов деятельности воспитанника) как педагогической среды становления этого свойства;

 **модель профессиональной деятельности** педагога по организации деятельности воспитанника (или педагогических условий), предусмотренной предыдущей моделью.

1) Модель исследуемого феномена. Первой моделью для исследования объектов образования является модель самого феномена. Для психологического исследования построение такой модели может составлять исследовательскую цель. Для педагогического - оформление исходных представлений об объекте и предмете исследования.

Для понимания исследуемого объекта (свойства, качества, сферы, деятельности человека и т.д.) как целостности необходимо:

- на основе теоретического анализа философской, социологической, психологической и педагогической литературы *выделить исследуемый объект* из более широкой системы (личности, деятельности и т.д.), т.е. выявить типические черты выбранного феномена (свойства, качества и т.д.);
- выделить *связи объекта с окружающей средой* или более широкой системой, в которых проявляются его функции;
- проанализировать *содержание исследуемого объекта* (качества, свойства или особенности личности), выделить его компоненты, составляющие внутреннюю структуру, которая обеспечивает выполнение выявленных функций.

Такая модель позволяет исследователю провести не только целостный, но и покомпонентный анализ, не разрушая при этом общего представления об изучаемом объекте.

Для выявления динамики становления исследуемого объекта (раскрыть процессуальный аспект) необходимо сделать следующее:

✚ выделить физиологические, психологические и социальные особенности конкретного *возрастного периода ребенка*, существенно влияющие на становление исследуемого феномена;

✚ разработать *структуру описания феномена* (систему критериев и показателей) применительно к особенностям возраста и описать стадии (уровни, этапы) его развития; возможно, первоначальная теоретическая модель затем будет скорректирована или конкретизирована на основании диагностических результатов;

✚ описать *количественные изменения*, накопление которых приближает процесс к переходам, «скачкам» из одного состояния в другое, особенности кризисов этих переходов и возможности их смягчения (постепенности переходов);

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

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

Первая модель (модель исследуемого феномена) в сочетании ее структурного и динамического аспектов определяет гуманитарное содержание исследовательской деятельности, наполняет ее педагогическими смыслами. Иначе исследование превращается в самоцель, «выпадает» из образовательного процесса. Эта модель позволяет перейти *от информации к пониманию педагогических явлений и закономерностей их изменения, чтобы отобразить целесообразные способы организации и управления педагогическими процессами.*

Следует заметить, что управление не обязательно означает подчинение, главенствование. Под управлением в современной науке понимается

функция организованных систем, обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию их программ. В ответе на этот вопрос как раз и заключается различие между механистическими представлениями, присущими технократической стратегии образования, и гуманитарной стратегией.

2) Модель педагогических условий. Для того чтобы построить модель педагогических условий развития какого-либо феномена, исследователь должен сделать следующее:

1) выявить внешние условия, существенно влияющие на процесс становления феномена,

2) выделить из их числа педагогически управляемые условия.

Поскольку среди существенных причин, определяющих характер педагогических процессов, выделяют факторы и условия, следует их различать между собой.

Под **фактором** при этом понимается внутренняя движущая сила процесса, а под **условием** - внешнее, в той или иной мере сознательно сконструированное педагогом, обстоятельство, которое существенно влияет на протекание процесса, предполагает, но не гарантирует определенный результат.

Чтобы построить **факторную модель** процесса становления исследуемого феномена, необходимо выполнить следующие исследовательские и диагностические процедуры:

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

➤ в соответствии с этими критериями отобрать оптимальный (необходимый и достаточный) пакет (комплекс) методик диагностики отдельных компонентов и феномена в целом, при этом возможно выделение

нескольких групп методик: для целей исследования, для повседневной педагогической деятельности, для управленческого контроля и т.д.;

➤ *провести и описать диагностический эксперимент*, при этом возможна поэтапная диагностика:

- 1) «пилотное обследование» на ограниченной выборке для отбора диагностических критериев и методик;
- 2) массовая диагностика для выявления тенденций;
- 3) углубленная диагностика на отобранной в предыдущем этапе представительной выборке;

➤ *суммировать диагностические результаты*: систематизировать, обобщить, проанализировать (свести данные в таблицы, графики, диаграммы, монографические характеристики, модели и т.д.);

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

В психолого-педагогическом исследовании в большей степени выявляются не количественные отношения, а качество образовательного явления, процесс его становления и влияние различных условий на этот процесс.

В результате уточняется теоретическая модель и отбираются факторы становления исследуемого феномена, что позволяет на основе их анализа отобрать педагогически регулируемые условия.

Чтобы смоделировать систему педагогических условий развития исследуемого феномена, необходимо выполнить следующие процедуры:

➤ на основе концептуального анализа эмпирического педагогического материала и педагогической литературы, а также собственного

педагогического опыта выявить *развивающий потенциал, заложенный в избранных методах и формах работы с воспитанниками;*

➤ в педагогическом опыте и существующих теоретических подходах выделить *характерные эпизоды, тенденции стимулирования или противодействия развитию исследуемого феномена;*

➤ на основе анализа отобрать наиболее *эффективные исправляемые педагогические условия, характерные методы, методические приемы и формы работы;*

➤ выявить *тенденцию их развития*, обеспечивающую максимальную (поэтапную) включенность в педагогический процесс самого ребенка и возрастание его субъектной активности в этом процессе;

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

Данная модель используется в первую очередь для диагностики педагогического потенциала среды. Поскольку она раскрывает единство внутренних факторов и внешних условий становления педагогического явления, то позволяет перейти от разовой диагностики к мониторингу педагогического процесса. Если первая модель, как правило, предполагает довольно громоздкие средства диагностики, то вторая - доступные любому педагогу в его повседневном взаимодействии с детьми, их родителями. Значит, она может использоваться для текущего мониторинга исследуемых процессов.

3) Модель педагогической деятельности. Эта модель наиболее близка к задачам совершенствования (и самосовершенствования) педагогической деятельности. На первый взгляд, она требуется лишь административно-методическим службам системы образования, чтобы

анализировать, проводить экспертизу и оценку педагогической деятельности. Но без самодиагностики профессиональной деятельности невозможно саморазвитие педагога. Таким образом, *нормативная модель деятельности используется при проектировании развивающей и развивающейся педагогической деятельности*. Эта же модель служит основанием для отбора и совершенствования содержания профессионально-педагогического образования, что нередко является целью исследования.

Для построения модели педагогической деятельности необходимо:

- 1) определить *принципы, система которых составит концепцию деятельности;*
- 2) разработать *этапы становления педагогической деятельности,* внесения изменений в сложившуюся методическую систему педагога.

Если назначение системы педагогических условий состоит в обеспечении поступательности процесса становления исследуемого феномена (личности, личностной сферы, отдельного свойства и т.д.), то педагогическая деятельность рассматривается как проектирование, реализация и корректировка педагогических условий.

Чтобы обосновать принципы целесообразной педагогической деятельности, необходимо:

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

✚ *выстроить структуру принципов или их иерархическую модель, в которой определяются соподчиненность выделенных принципов, их взаимосвязь и взаимообусловленность, необходимый и достаточный характер этой системы, непротиворечивость и взаимодополняемость принципов;*

✚ *экспериментально и теоретически показать оптимальность педагогической деятельности в предлагаемой системе принципов, возможности для творческого саморазвития педагога и обретения авторского педагогического стиля;*

✚ *в теоретическом исследовании описать эксперимент по проверке и отработке разработанной модели или системы принципов в практической деятельности: каким образом готовились экспериментаторы, как они реализовывали на практике модель процесса, какими при этом были реакции детей, какими конкретными деталями обогатилась первоначальная теоретическая модель, насколько она изменилась в результате эксперимента, что оказалось на основании эксперимента отвергнутым и по каким причинам.*

Чтобы разработать этапы становления предлагаемой педагогической деятельности, следует:

✚ *отобрать характерные приемы, методы, организационные формы, которыми педагог может овладеть на начальном этапе освоения предлагаемой методической системы;*

✚ *выделить технологические особенности их применения в данной методике, возможности соединения новых элементов с эффективными элементами педагогической деятельности, которыми педагог овладел ранее;*

✚ *отработать логику и варианты их последовательного применения, соподчиненность в предлагаемой методике, способы приведения педагогической деятельности в систему, имеющую признаки педагогической технологии;*

✚ *определить перспективы совершенствования предлагаемой*

методической системы или технологии.

Одновременно на основе экспериментальной апробации нужно доказать системный характер разработанной концепции, методики или технологии.

Используя подобную нормативную модель как эталон деятельности, можно проводить *наблюдение, анализ опыта, контент-анализ и диагностический эксперимент по изучению эффективности действий педагога.*

Как видим, *логика разработки и применения трех моделей задает и логику педагогического исследования в целом.* Эта логика существенно зависит от общей профессиональной позиции педагога. При этом перед исследователем стоит задача выбора адекватных методов исследования.

Выбор критерия классификации зависит от приверженности исследователя определенной теоретической концепции, от его профессионально-педагогической позиции, целевых установок, решаемой задачи, условий деятельности и т.п.

Система трех описанных выше моделей служит основанием для проектирования исследовательской деятельности. Содержательное наполнение этой деятельности обеспечивается разнообразием исследовательских методов, методик и техник.

Педагогическое проектирование как метод исследования в образовании

Роль проектирования в психолого-педагогическом исследовании.

Под *проектом* (от лат. *projectus* - брошенный вперед) *понимается замысел, план чего-либо.*

Проектирование - процесс создания проекта - прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, а также деятельность по созданию прототипа. Условно можно сказать, что проектирование противоположно моделированию. Если модель отражает

определенный прототип (реально существующие системы), то проект сам является прототипом - образом того, что в действительности еще не существует.

Проектирование - важное звено, связывающее психолого-педагогические науки и педагогическую практику. Как уже отмечалось, *проект отличается высокой степенью конкретизации и предназначен для непосредственного внедрения в практику.* Если метод моделирования дает ответы на вопросы о психолого-педагогических закономерностях, элементах и структурных связях образовательных систем, условиях осуществления педагогической деятельности и т.п., т.е. теоретическое знание, то *метод проектирования позволяет получить нормативное знание - знание о том, какими должны быть объекты педагогической действительности.*

Основой разработки проектов служат так называемые **нормативные модели.** Это может быть модель педагогических условий, необходимых для становления какого-либо качества, свойства, модель организации деятельности воспитанника. От нормативных моделей проект отличается большей степенью конкретизации, соотнесенностью не с отвлеченными, а с совершенно определенными условиями педагогической деятельности.

Метод проектирования первоначально применялся в строительстве и технике и представлял собой разработку проектной, конструкторской и другой технической документации, предназначенной для осуществления строительства какого-либо объекта, создания новых видов и образцов продукции промышленности. Порядок разработки проектов в этих отраслях технологизирован и строго регламентируется соответствующими нормативными документами.

В образовательной практике метод проектов был впервые разработан в 20-е гг. XX в. в США философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В.Х. Килпатриком. Этот метод всегда предполагает решение

какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств, а с другой - интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. *Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», т.е., если это теоретическая проблема - то конкретное ее решение, если практическая - конкретный результат, готовый к внедрению.*

В настоящее время метод проектирования широко применяется в социальных и гуманитарных науках, в том числе в психолого-педагогических исследованиях. ***Результатом проектирования в педагогическом исследовании чаще всего являются образовательная программа, инновационное образовательное учреждение.***

Логика проектирования.

Проектирование как часть исследовательской деятельности характеризуется общими закономерностями и специфическими чертами, которые отражаются в логике проектирования. ***Проектирование имеет следующие ЧЕТЫРЕ стадии.***

1) ***Разработка общего проекта.*** На этой стадии определяются цели проекта, намечается его структура, разрабатываются его концептуальные основы, продумываются основные вопросы организации (где и кем будет реализовываться проект, какие психолого-педагогические условия и материальные ресурсы необходимы для его реализации, сколько времени необходимо для реализации проекта), способы взаимодействия в процессе реализации проекта, определяются критерии и показатели, по которым можно будет судить об эффективности, результативности и оптимальности проекта.

Так, ***при составлении образовательной программы*** нужно определить

✓ ее тип и соответствие образовательным стандартам, квалификационным характеристикам и т. п.;

- ✓ систему знаний, умений и навыков, которые приобретут обучающиеся в результате освоения этой программы;
- ✓ содержание программы и принципы деятельности педагога и учащихся по ее реализации;
- ✓ количество времени, которое потребуется на изучение каждого раздела;
- ✓ формы учебных занятий, а также типы заданий, которые будут выполняться на занятиях.

2) **Разработка рабочего проекта (конструирование).** На этой стадии осуществляется **уточнение и детализация общего проекта**: определенным образом komponуется содержание обучения или воспитания, разрабатываются образовательные технологии, готовятся необходимые материалы и т.д. Результатом этой стадии является разработка учебников, учебных и учебно-методических пособий, методических рекомендаций в области обучения и воспитания, системы обучающих или воспитательных занятий и т.д., в которых и воплощается проект.

При **разработке образовательных программ** выделяются темы курса, определяется их содержание, готовятся задания к каждому занятию, составляется список литературы, которую можно рекомендовать учащимся, формулируются контрольные вопросы.

После завершения разработки образовательный проект проходит еще две стадии:

3) **экспертизу** (на этой стадии проект оценивается компетентными специалистами, которые дают заключение о возможности его внедрения в практику образования);

4) **внедрение.**

К использованию метода проектирования предъявляются следующие обязательные требования:

➤ *концептуальность*, т.е. непротиворечивость методологического и теоретического уровней и психолого-педагогического инструментария - как исследовательского, так и предлагаемого к внедрению в практику образования;

➤ наличие значимой в социальном, профессиональном, исследовательском, творческом плане проблемы или задачи, имеющей *комплексный характер* и требующей привлечения разнообразной информации, средств, способностей;

➤ теоретическая и практическая *значимость предполагаемых результатов* - например, модернизация содержания образования в учебных заведениях определенного типа; подготовка серии научных (научно-методических, научно-популярных) публикаций по определенной психолого-педагогической тематике; план воспитательных мероприятий и пр.;

➤ *самостоятельная деятельность* исследователей (индивидуальная, парная, групповая);

➤ *структурирование содержательной части* проекта (с указанием поэтапных результатов);

➤ *корректное использование* методов исследования.

Проектирование в психолого-педагогическом исследовании *может использоваться не только как собственно исследовательский метод, но и как способ определения возможных траекторий развития образовательного учреждения, воспитанника, содержания образования и других феноменов*. В этом случае предлагаются несколько вариантов проекта; впоследствии из их числа отбирается оптимальный для данных условий.

В психолого-педагогическом проектировании важную роль играют не только теоретические и эмпирические исследовательские методы, но и личностные и индивидуальные качества исследователя. Уровень выполнения проекта во многом зависит от того, насколько развиты у него воображение, интуиция, творческие способности.

Роль проектирования в концептуализации исследовательской позиции.

Поскольку проект - это замысел, план, то **проективность** в деятельности исследователя предполагает актуализацию его индивидуально-творческого начала. Воспринимая систему ценностей, заложенную в психолого-педагогической теории, ее гуманитарный потенциал, исследователь предлагает пути и осваивает методы творческого применения ее в образовательной практике.

Всякая научная концепция требует своей реализации в деятельности, однако и осознается она тоже в деятельности, когда четко оформляются *целевые установки субъекта*.

При этом можно с уверенностью говорить о **становлении у исследователя собственной концепции** в процессе разработки инновационных проектов, ведь как отмечал С.Л.Рубинштейн, **«в деятельности человека, в его делах, практических и теоретических, психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается»**.

Проявляя активность, человек добивается реализации сознательно поставленных им самим или принятых извне (от других исследователей) целей. Если объективная ситуация предшествует достижению этих целей, то субъект переструктурирует ее в мышлении и практическом действии, осуществляет интеллектуальную и практическую деятельность, т.е. преломляет внешнее через внутреннее. Благодаря тому, что в процессе проектирования исследователь осознает смыслы своей деятельности и оформляет их в профессиональные ценности, его исследовательская позиция принимает конкретные очертания, становится все более концептуальной. В этом отношении *метод проектирования стимулирует сферу самосознания исследователя*.

Метод проектирования фактически включает в себя комплекс методов психолого-педагогического исследования. В процессе прохождения этапов и использования форм разработки и реализации проекта анализируются различные исследовательские методы, устанавливается их соответствие профессионально-личностным особенностям исследователя, формируется индивидуальный стиль исследовательской деятельности, определяются границы и перспективы ее дальнейшего совершенствования.

Именно при подготовке и реализации проекта выявляется степень соответствия теоретических изысканий практике образования, востребованность психолого-педагогических исследований. А необходимость грамотно сформулировать, презентовать и доказательно отстоять свою авторскую позицию закономерно приводит исследователя к теоретическому обоснованию своей концепции, к осмыслению своего исследовательского опыта. Иначе говоря, благодаря использованию метода проектирования исследователь приходит к выводу о том, что позиция профессионала как в теории, так и в практике образования - это позиция теоретическая.

Критерии успешности исследовательского поиска и мониторинг процесса и результатов исследования

Исследователю и органам управления совершенно необходимы постоянное наблюдение за процессом преобразования, объективная информация о результатах работы. Сбор, обработка и анализ такой информации, дающие возможность анализировать, оценивать и корректировать дальнейшую работу, составляют содержание **мониторинга**. Базовой для мониторинга выступает система диагностики. Для ее осуществления необходим выбор **критериев** (обобщенных показателей). В зависимости от содержания работы образовательного учреждения или их системы приоритет может быть отдан разным критериям, но так или иначе, на наш взгляд, **необходимо учитывать пять критериев**

успешности: образовательный, социологический, индивидуально-личностного развития, воспитанности, здоровья и психологического комфорта. В чем они заключаются? Раскроем примерное содержание основных компонентов комплексного критерия оценки качества образования применительно к отдельному образовательному учреждению (школе) с указанием показателей, т. е. фактов, позволяющих выявить и оценивать эффективность деятельности по каждому из критериев и индикаторов — показателей, которые можно изменять.

Образовательный критерий:

- качество подготовки прежде всего по ведущим предметам и направлениям, определяемое по количеству медалистов, победителей олимпиад, конкурсов, числу поступивших в вузы на госбюджетные места, по успеваемости;
- количество учащихся, вовлеченных в творческую и исследовательскую деятельность;
- глубина, систематичность и действенность знаний, уровень овладения деятельностью (узнавание, воспроизведение, алгоритмическая деятельность, творческий поиск и преобразование); уровень сложности решаемых задач.

Социологический критерий:

- реальные возможности свободного выбора школьника в рамках школы (выбор учителя, уровня и профиля обучения, внеклассных занятий по интересам и т.д.);
- адаптация школьника к среде (школьной, по месту жительства, семейной); его умение строить отношения в коллективе;
- адаптация выпускников школы: успешность обучения в вузах и средних специальных учебных заведениях; приспособление к условиям социальной среды (конкурентоспособность, социальная устойчивость, овладение профессией и успешность профессиональной деятельности и др.);

- престиж школы в глазах родителей, руководителей производства, конкурс при поступлении в школу;
- правонарушения и отклоняющееся (девиантное) поведение школьников;
- уровень развития классных коллективов.

Критерий индивидуально-личностного развития:

- широта и устойчивость интересов, общекультурный кругозор, проявляющийся в оценках, отношениях, поступках;
- характеристика уровня мышления, воли, эмоциональной сферы;
- адекватность самооценки;
- степень контактности, отзывчивости, соучастия, умения сопереживать и «сорадоваться» (А. Г. Асмолов), понимать и принимать других людей, терпимость и лояльность;
- степень самореализации (реализации индивидуальных возможностей);
- выраженность индивидуального стиля деятельности и черт характера;
- развитость восприятия, воображения, образной памяти, эстетического вкуса, художественной интуиции, творческих способностей (креативность, «творческость»), стремление к гармонии.

Критерий воспитанности:

- сформированность гражданского правосознания, патриотизма, планетарного мышления, социальной ответственности и активности;
- степень сформированности нравственных идеалов и нравственного поведения;
- развитие экологической культуры личности;
- развитие толерантности, стремления помогать другим людям;
- наличие или отсутствие вредных привычек;

➤ факты девиантного (отклоняющегося от норм) поведения и правонарушений;

➤ степень сплоченности классных коллективов.

Валеологический критерий (критерий здоровья):

- уровень психического и физического здоровья, развития основных функций и систем организма по отношению к возрастной норме;

➤ заболеваемость (степень резистентности и общие показатели по школе);

➤ распределение учащихся по группам здоровья;

➤ количество и качество услуг, способствующих здоровьесбережению и лечению.

Критерий психологического комфорта:

➤ степень оптимизма, защищенности, уверенности в завтрашнем дне, положительного или отрицательного отношения к школе, окружающим, образованию вообще, эмоциональное состояние;

➤ уровень тревожности;

➤ межличностные отношения, социальное благополучие.

Критерии успешности, конечно, непосредственно связаны с профилем образовательного учреждения. ***В экспериментальном социально-педагогическом центре Центрального территориального округа Тюмени,*** работающем с неблагополучными семьями и детьми «группы риска», для анализа и оценки результатов деятельности определены следующие ***ведущие критерии и раскрывающие их показатели:***

✚ ***критерии здоровья*** (динамика основных показателей здоровья и результатов лечебно-профилактических мероприятий: соматические заболевания, признаки повышенной нервозности, видимая или продиагностированная психическая патология, патологическое влечение к курению, алкоголю, наркотическим и токсическим веществам);

✚ **критерий психологической комфортности** (изменения эмоциональных проявлений, работоспособности, межличностных отношений, поведения и др.);

✚ **критерий самостоятельности** (изменения отношения к самообслуживанию, выбор и принятие самостоятельных социально значимых решений, проявление инициативы и лидерских качеств);

✚ **критерий адаптивности** (изменение отношений в микросоциуме, развитие и проявление коммуникативных качеств, уровень психологической напряженности и др.);

✚ **критерий жизненного определения** (уровень соответствия реализации прав несовершеннолетних действующему в РФ законодательству, социальное устройство несовершеннолетних; создание условий для обучения, воспитания и развития, эффективность работы по профессиональной ориентации и приобщению к трудовой деятельности).



Контрольные вопросы

1. Назовите основные принципы и правила исследовательского процесса.
2. Охарактеризуйте содержательные аспекты и компоненты процесса исследования.
3. Каковы логика и специфика психолого-педагогического исследования?
4. Какова роль процесса моделирования в психолого-педагогическом исследовании?
5. Какова последовательность этапов построения модели?
6. Какова роль моделирования в исследовании?
7. Опишите особенности системы моделей в психолого-педагогическом исследовании.
8. Обоснуйте принципы целесообразной педагогической деятельности.
9. Какова роль проектирования в психолого-педагогическом исследовании?

10. Какова роль проектирования в концептуализации исследовательской позиции?

11. Каковы основные критерии успешности исследовательского поиска?



Рекомендуемые дополнительные источники информации:

1. Пичугин С.С. К вопросу формирования и развития универсальных учебных действий // Учитель Башкортостана. – 2010. - №12. .
2. Самситдино И.З. Образовательная деятельность в контексте перехода к стандартам третьего поколения // Учитель Башкортостана. – 2014. - №1. .
3. Чингизов Ф.Ф. Главная задача - создание условий для получения качественного образования // Учитель Башкортостана. – 2014. - №4.
4. Методология и практика научно-педагогической деятельности : учеб. пособие / В.Д. Колдаев. - М.: ИД «ФОРУМ» : ИНФРА-М, 2017. - 400 с.
5. Романов Е. В. Методология и теория инновационного развития высшего образования в России : монография / Е.В. Романов. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 302 с.
- а. Мониторинг качества образовательного процесса в школе : монография / С.Е. Шишов, В.А. Кальней, Е.Ю. Гирба. - М.: ИНФРА-М, 2017. — 205 с.
6. Педагогические технологии: Учебник / Левитес Д.Г. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2017. - 403 с.
7. Педагогический словарь: словарь / авт.-сост. И.П. Андриади, С.Ю. Темина. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 224 с.

Тема 7. Методы социально - педагогического исследования.

Понятие метода.

Методы педагогического исследования в отличие от методологии - это сами способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий.

Чем богаче арсенал исследовательских методов, тем технологичнее, рациональнее и эффективнее научная деятельность. Запас исследовательского инструментария педагогики и психологии непрерывно

пополняется за счет конструирования новых методов и творческого заимствования методов других наук. Однако в конкретном психолого-педагогическом исследовании не используется весь арсенал методов педагогики и психологии. Исследователь отбирает систему методов с учетом задач собственного исследования и его парадигмальной принадлежности. Важное требование к такой системе методов — оптимальность, т.е. необходимость и достаточность для решения задач исследования.

*Под **методами** понимаются разнообразные инструменты проникновения исследователя в суть явлений и процессов. Под методом я разумею точные и простые правила, утверждал Р.Декарт. **Метод** - это правила действия. Метод непосредственно фиксирует то, как человек должен поступить в процессе познания и практического действия, - пояснял П.В.Копнин.*

*В понимании **термина «метод»** выделяются следующие **трактовки**:*

- 1) способ деятельности;
- 2) совокупность приемов какой-либо деятельности;
- 3) способ или образ действия;
- 4) система действий и т.д.

Главная мысль, основная идея, заключенная в методе как термине, - **это указание на целесообразное действие, предписание, как действовать.**

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.*

Согласно М.И.Махмутову, 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).

Гуманитарная взаимосвязь предмета и метода исследования.

Выбор ведущих методов психолого-педагогического исследования обусловлен в первую очередь *характером, предметом и задачами исследования.*

Если исследование имеет **теоретико-методологический** характер, то безусловный приоритет отдается **теоретическим методам исследования.**

Задача такого исследования - выявить сущностные характеристики образовательных феноменов, установить закономерные связи, разработать научные подходы к исследованию педагогической реальности и т. п. В таком исследовании *анализируются, систематизируются, обобщаются уже известные эмпирические факты, добытые другими исследователями, а также по-новому осмысливается теоретический материал, ранее включенный в массив психолого-педагогического знания.* Поэтому ведущую роль здесь играют *анализ, синтез, сравнение, классификация, а также интерпретационные методы.*

В **историко-педагогическом** исследовании тщательному научному анализу подвергаются *памятники древней письменности, законодательные акты, проекты, циркуляры, отчеты, доклады, постановления, материалы съездов и конференций и т.д.* Изучаются учебные и воспитательные программы, уставы, учебные книги, расписания занятий - все материалы, помогающие понять *сущность, истоки и последовательность развития той или иной педагогической проблемы.* Поэтому важную роль в такого рода исследованиях играют *ретроспективный анализ, контент-анализ, интерпретация, понимание и другие теоретические методы.*

В исследовании **теоретико-прикладного** характера создаются широкие возможности для применения всего комплекса психолого-

педагогических методов. ***Предметом такого исследования могут выступать:***

- ✓ психолого-педагогические условия, необходимые для формирования у воспитанников какого-либо качества;
- ✓ отношения в учебно-воспитательном коллективе и способы их оптимизации;
- ✓ способы разработки содержания образования и т. п.

В качестве исследовательских задач могут быть выдвинуты:

- ✓ теоретическое обоснование образовательных процессов и (или) педагогической деятельности;
- ✓ разработка психолого-педагогических технологий или методических рекомендаций;
- ✓ выявление факторов и условий становления какого-либо качества;
- ✓ разработка средств, способствующих оптимизации отношений в группе, и т.п.

В теоретико-прикладном исследовании на первый план выходят эмпирические методы. Теоретические методы используются при работе с литературой, для получения выводов, систематизации и осмысления данных, полученных в результате эмпирического исследования, а также (и это чрезвычайно важно) при разработке концептуальных оснований исследования.

В психолого-педагогических исследованиях всех видов обязательно используется метод **моделирования**, поскольку построение теоретических моделей лежит в основе общей концепции исследования, обуславливает выбор способов решения проблем образовательной практики, а построение нормативных моделей необходимо для непосредственного соединения психолого-педагогических наук с практикой образования.

В том случае, если **предметом исследования** выступают отдельные качества личности или их внешние проявления (например, знания, умения,

произвольность), то целесообразно широко использовать *количественные исследовательские методы, подвергая их впоследствии математической обработке и качественному анализу.*

Если же в качестве ***предмета исследования*** выбран сложный психолого-педагогический феномен (например, ценностные отношения), то наибольший эффект даст использование *качественных методов, в том числе тех, которые не относятся к традиционным естественно-научным методам*, - смысловой интерпретации, диалогического понимания и др. Количественные методы в последнем случае не исключаются, но им отводится подчиненная, вспомогательная роль.

Выбор оптимального комплекса методов и определение ведущих методов зависят также от ***методологических установок и концептуальных ориентиров*** самого исследователя.

В ***традиционной образовательной парадигме*** для оценки развития личностных и индивидуальных качеств воспитанника, а также для изучения образовательного процесса используются преимущественно *естественно-научные* методы исследования (наблюдение, анкетирование, эксперимент и др.).

В ***гуманистической образовательной парадигме*** применяется *ситуационный* подход, когда диагностирование уровня развития обучающихся (воспитанников) и самого образовательного процесса происходит с *помощью педагогических ситуаций*, возникающих спонтанно или специально создаваемых исследователем. Основным методом диагностики в этом случае - ***наблюдение***. Исследователь, наблюдая за поведением детей или взрослых, оценивая их высказывания, делает выводы о направлении и уровне их личностного или индивидуального развития.

Еще один подход к диагностике образовательного процесса и его результатов, разрабатываемый в рамках *гуманитарной образовательной парадигмы*, называется ***герменевтическим***.

Герменевтика (греч. *hermeneutike*, от *hermeneuo* - разъясняю, толкую), экзегетика (греч. *echegetike*, от *echegeomai* - истолковываю), учение об истолковании текстов, преимущественно древних, первоначальный смысл которых затемнён вследствие их давности или недостаточной сохранности источников.

Диагностика процесса и результатов воспитания и обучения в нем происходит путем субъективного «вчувствования» исследователя в духовную сущность воспитанника и происходящих событий. При *герменевтическом подходе диагностируются* «типы проявлений жизни воспитанника». К ним относятся:

1) понятия, суждения и более сложные образования мысли (умозаключения), этот тип «проявлений жизни» дает понять лишь содержание мысли, но не позволяет судить о ее скрытой подоснове и полноте душевной жизни;

2) поступки;

3) выражения переживаний - сложные, системно оформленные результаты духовной деятельности: творческие работы по литературе, живописи, поэзии, дневниковые записи, письма и т.п.; эти «проявления жизни» поднимаются часто из глубин психики, не освещенных сознанием, и позволяют понять автора (воспитанника) лучше, чем он сам понимает себя.

Эти три подхода к диагностике не являются взаимоисключающими. Они определяют ведущие, системообразующие методы психолого-педагогического исследования, предполагая в то же время использование всего комплекса обоснованных к настоящему времени методов и разработанных методик. Так, герменевтический подход предполагает изучение воспитанника в различных ситуациях его жизни, деятельности, взаимодействия с другими людьми, а также истолкование его суждений, полученных в результате анкетирования, контент-анализа, выявленных в ходе социометрического исследования симпатий и антипатий и т.д.

В конечном счете выбор классификации и самих методов обусловлен ценностно-целевыми установками исследователя: авторитарный педагог склонен к насильственным, обличающим и уличающим методам, дающим «объективную» оценочную информацию; гуманитарная позиция исследователя предопределяет выбор методик, раскрывающих внутренние потенциалы саморазвития исследуемых педагогических явлений и процессов.

3. Классификация методов исследования.

Вопросы классификации и систематизации всегда дискуссионны, так как они обусловлены выбором *критерия (или признака) классификации*. Поскольку классификация включена в моделирование и проектирование исследовательской деятельности, покажем некоторые общие подходы.

По логике применения Б. Г.Ананьев предложил следующую классификацию методов:

✚ *организационные методы* - сравнительный, лонгитюдный (т.е. исследование одних и тех же лиц и процессов в течение длительного времени) и комплексный методы;

✚ *эмпирические способы добывания научных данных* - наблюдационные методы (наблюдение и самонаблюдение), экспериментальные методы (лабораторные, полевые, психолого-педагогические), психодиагностические методы (тесты, анкеты, опросники, интервью, беседы), праксиметрические методы (приемы анализа процессов и продуктов деятельности: хронометрия, профессиографическое описание, оценка выполненных работ), моделирование (математическое, кибернетическое) и биографические методы (приемы исследования жизненного пути, изучение документации);

✚ *методы обработки результатов эксперимента и наблюдений* - стандартные приемы статистической обработки данных (количественная обработка), приемы качественного анализа, включая дифференциацию материала по классам, разработку типологии, составление психологической казуистики (описание случаев);

 **интерпретационные методы - генетический** (интерпретирует весь обработанный материал исследования в характеристиках развития) и **структурный** (в характеристиках типов связей между отдельными компонентами структуры изучаемой личности или структуры социальной группы) методы:

По **способам выбора детьми вариантов действий** Н. Е. Щуркова выделяет следующие группы методик:

✓ **рациональный выбор**, осуществляемый детьми в ходе осмысления предложенного материала (недописанного тезиса, анкеты, альтернативного тезиса и т.д.);

✓ **эмоциональный выбор** как фиксирование своего состояния в жизненной ситуации (фантастический выбор, тест-рисунок, недописанный диалог, письмо другу, «волшебник»);

✓ **деятельный выбор** в форме описания либо свершения конкретного действия в предложенной ситуации.

По **способам сбора информации** Р.С.Немов предлагает следующие группы методов: *методы психодиагностики на основе наблюдения; опросные психодиагностические методы; объективные психодиагностические методы, включая учет и анализ поведенческих реакций человека и продуктов его труда; экспериментальные методы психодиагностики.*

Все многообразие методов можно также разделить на **три группы: методы теоретического исследования, методы эмпирического познания педагогических явлений** (методы изучения педагогического опыта, экспериментальные методы, методы педагогического тестирования, **математические и статистические методы.**

Теоретические методы исследования

1) Интерпретация как метод психолого-педагогического исследования.

Интерпретация (лат. *interpretatio*)- *истолкование, объяснение, разъяснение смысла, значения чего-либо.* Интерпретация давно и плодотворно используется в психолого-педагогических исследованиях как составная часть теоретических и эмпирических методов. Интерпретируются (объясняются тем или иным образом) *действия воспитанника, фиксируемые во время психолого-педагогического наблюдения.* Интерпретируются *ответы, полученные в результате опросов.* Интерпретируются *выборы ребенка, зафиксированные в результатах социометрии, рисуночные тесты, документальные данные и многое другое.*

Интерпретировать те или иные объекты, явления, процессы исследователю помогают однозначно установленные соответствия: между эмоциональными состояниями человека и его жестами, между теми или иными изображениями на рисунке и отношением человека к его окружению, между условиями жизни и способами выражения мыслей и переживаний.

Интерпретация нужна для того, чтобы информация преобразовалась в знание. *Интерпретируя те или иные объекты, явления, исследователь выявляет различные аспекты полученной о них информации, оценивает ее возможности в решении задач исследования, выдвигает предположения о причинах явления, о возможных мотивах участников педагогической ситуации и т.д.*

С традиционной точки зрения **интерпретация** *представляет собой процесс анализа, синтеза и оценки информации с целью определения ее важности и полезности для конкретного исследования.* Наряду с другими приемами интерпретация - важная составляющая методов психолого-педагогического исследования.

В интерпретации информации выделяют такую последовательность действий:

- 1) предположения;
- 2) определение достоверности информации;

3) рефлексия и «процеживание информации» (что в полученной информации отражает собственную точку зрения исследователя, является следствием стереотипов, предвзятости и т.д.);

4) организация информации;

5) сравнение с данными других источников, с другими ситуациями и т.п.;

6) анализ;

7) выявление причины и следствия;

8) синтез;

9) выводы;

10) оценка информации для подтверждения или опровержения гипотезы исследования.

В современных психолого-педагогических науках интерпретация используется как самостоятельный метод исследования. По словам П.Рикёра, интерпретация имеется там, где есть многосложный смысл; именно в ней обнаруживается множественность смыслов. Это особенно актуально для психолого-педагогической реальности, которая всегда многозначна, многовариантна, содержит в себе множество возможностей развития.

Интерпретация в психолого-педагогическом исследовании основана на признании ценностно-смысловой множественности, стремлении к информационному и ценностно-смысловому обмену между разными науками, теориями, концепциями, парадигмами, а также между участниками педагогического взаимодействия. В интерпретации должны быть задействованы разные виды знания, различные формы представлений об объекте исследования и средствах психолого-педагогического управления развитием этого объекта.

Психолого-педагогические науки традиционно используют данные других наук с целью обогащения методологической, теоретической и

фактологической базы научных исследований. Однако далеко не все науки, с которыми связаны педагогика и психология, относятся к числу гуманитарных (физиология, медицина, экономические науки, теория управления, статистика), а некоторые из них вообще напрямую не связаны с проблемами человека (информатика, кибернетика, технические науки). Поэтому для того чтобы связи с этими науками при организации психолого-педагогического исследования были эффективными, необходима интерпретация имеющегося в арсенале этих наук знания.

Используя в психолого-педагогическом исследовании эмпирические данные, термины, теоретические выводы, положения, закономерности других наук, необходимо, во-первых, выявить, «расшифровать» тот смысл, который заключается в данном выводе, положении, закономерности с точки зрения «иной» науки, во-вторых, выявить педагогический смысл этого вывода, положения, закономерности. Сопоставление смыслов позволит корректно применять в педагогике данные других наук. Однако гуманитарно-педагогическая интерпретация данных других наук - весьма сложный процесс. Иногда она требует замены всей системы используемых понятий, поскольку значение понятий в разных науках редко бывает тождественным, а для описания одного и того же явления могут использоваться совершенно разные термины. Сложность интерпретации заключается также в том, что интерпретируется объект, уже наделенный некоторым «первичным» смыслом. Такое «наложение смыслов» еще более усложняет и без того многозначное психолого-педагогическое знание.

Интерпретация любого знания в психолого-педагогическом исследовании должна носить гуманитарный характер. Иначе говоря, осмысливать и истолковывать данные других наук следует с позиций их соотнесенности с проблемами человека.

В процессе интерпретации необходимо постоянно соотносить научное знание и эмпирический опыт, поскольку гуманитарное знание основано на

признании уникальности каждого человека, которая может быть постигнута не в рамках научных закономерностей, а только опытным путем.

По сути своей интерпретация сведений, предоставляемых другими науками, является диалоговой. Если понятие «гуманитарная интерпретация» указывает на содержание понимания научного знания, то понятие «диалоговая интерпретация» - на механизм этого понимания. Диалог может быть не только способом речевого общения с реальным собеседником, но и внутренним, мысленным диалогом с автором той или иной научной концепции. В таком внутреннем диалоге человек формулирует свое отношение к идеям, высказанным, например, в книге или научной статье, обдумывает альтернативные варианты, следит за отбором аргументов, обращается к тому, что раньше не представлялось значимым. При этом часто рождаются неожиданные идеи, осознаются связи между фактами, явлениями, процессами, которые раньше не казались очевидными.

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

Понимание - универсальная форма освоения действительности, представляющая собой постижение и реконструкцию смыслового содержания явлений исторической, социально-культурной, природной реальности. Понимание как метод исследования выдвигает на первый план вместо естественно-научных способов постижения педагогических феноменов (типология, классификация, индукция, дедукция, эксперимент, различного рода измерения) *непосредственное постижение человеком образовательных феноменов во всей их целостности*. Это непосредственное постижение и именуется *пониманием*. Кроме того, понимание, в отличие от традиционного знания, предполагает определенное отношение к тому, что изучается.

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

Понимание возникает как индивидуальная реакция познавательных возможностей личности. Способность понимать действительность, природную и социальную, понимать других людей и самого себя, тексты культуры - эта способность лежит в основе существования человеческого сознания. Результат понимания — отнюдь не обязательно истина в последней инстанции. Понимание плюрально, оно существует во множестве вариантов, каждый из которых отражает ту или иную грань объективной действительности. В понимании находит выражение связь индивидуального существования с общезначимыми фактами.

Понять - значит обрести знание. Такое знание, которое отражает суть вещей, соединяет нечто ранее неизвестное с уже известным, превращает ранее разрозненное в систему. Но к этому сущность понимания не сводится: система, в которую включается новое знание, функциональна, действенна. Это система, ориентированная на применение знания. Иначе говоря, понимание выступает как присвоение знания и обращение его в составную часть психологического механизма, регулирующего деятельность в соответствии с требованиями практики. Когнитивная функция понимания именно и заключается в том, чтобы обрести определенное знание о действительности и применить его; в результате понимания знание становится частью внутреннего мира личности и влияет на регуляцию ее деятельности.

Л.М.Лузина выделяет зависимость результатов познания от ценностных ориентации исследователя, в качестве одного из идеалов гуманитарного познания обращает внимание на связь между знанием об объекте, характером средств и операций, используемых для получения

знаний, с одной стороны, и ценностными ориентациями исследователя - с другой. За исследователем признается право выбора тех ценностей и целей, которым должно служить научное исследование, а также право вносить в исследуемые феномены свои собственные смыслы, которые всегда остаются основой его научных суждений и выводов.

Это не означает, что понимание не приближает исследователя к истине. Возможность адекватного понимания обеспечивается существованием ценностей, общих для всех людей, обществ, образовательных систем и позволяющих понять их различные проявления в педагогической действительности.

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

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

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

Метод диалогического понимания открывает широкие возможности как перед педагогической наукой, так и перед педагогической практикой, значительно расширяя возможности педагогического взаимодействия.

Понимание другой концепции, точки зрения, позиции, их глубинных оснований, готовность искренне и глубоко проникать в их сущность позволяет и исследователю, и практику подавить чувство неприятия, признать право «иного» на существование, помогает найти «территорию согласия», на которой возможно взаимопонимание и плодотворное сотрудничество.

В понимании, как и в интерпретации, важен **субъективный момент**. Исследователь истолковывает педагогические факты, исходя из собственного опыта и существующих психолого-педагогических теорий и концепций. В результате он приближается к постижению сложной педагогической реальности (особенно той, что существует в сфере идеального - в сфере идей, эмоций, отношений - и не поддается изучению с помощью методов рационального познания) во всей ее целостности.

3) 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). Аналитические методы настолько распространены в науке, что термин «анализ» часто служит синонимом исследования вообще.

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. В методологии образования анализ рассматривается как один из важнейших методов получения нового психолого-педагогического знания.

Существует несколько видов анализа как метода научного познания.

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

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

 В науке используется также ***логический анализ***. Логический анализ - это *уточнение логической формы (строения, структуры) рассуждения, осуществляемое средствами современной логики*. Такое уточнение может касаться как рассуждений (логических выводов,

доказательств, умозаключений и т.п.) и их составных частей (понятий, терминов, предложений), так и отдельных областей знания. Этот вид анализа чаще всего применяется в той части психолого-педагогического исследования, где выявляются возможности какой-либо концепции в решении задач исследования и характеризуется степень разработанности выбранной для изучения психолого-педагогической проблемы.

Все виды анализа применяются как при получении нового знания, так и при систематическом изложении уже имеющихся научных результатов. Например, при изложении содержания какой-либо психолого-педагогической концепции в ней необходимо выделить философские основания, целевые установки, предлагаемые педагогические средства и т.д., что позволит выявить сущность данной концепции и отнести ее к той или иной образовательной парадигме.

Следует отличать анализ как метод научного исследования от анализа как функции практической деятельности педагога или психолога. Общий анализ урока или воспитательного мероприятия дает информацию о характере образовательного процесса в том или ином учебном заведении, но вряд ли может привести к получению принципиально нового научного знания. В то же время вычленение в деятельности педагога и учащихся элементов, связанных, например, с развитием познавательного интереса, позволяет разработать модель этого психолого-педагогического феномена, а также прийти к выводам об эффективных способах стимулирования познавательного интереса и выстроить модель соответствующих педагогических условий. Таким образом, анализ как метод психолого-педагогического исследования характеризуется целенаправленностью.

Чтобы анализ действительно был *целенаправленным*, необходимо ***определить признак (или несколько признаков), на основании которого вычленяется та или иная часть исследуемого объекта педагогической***

реальности. Выделение таких признаков зависит главным образом от задач исследования. Так, стадии процесса выделяются, как правило, на основании качественных изменений, которые происходят в развитии того или иного свойства системы. В основе выделения функций образовательного феномена лежат способы его взаимодействия с педагогической и социокультурной средой. Структурные элементы феномена выделяются чаще всего на основании его функций.

Признаки, по которым производится анализ, целесообразно выделять не одновременно, а последовательно. Например, анализ структуры и функций образовательного феномена представляет собой своеобразную цепочку: ее последующее звено (анализ структуры) базируется на предыдущем (анализ функций).

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 (как и любая система) 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 (систему)*. В этом значении синтез как метод научного исследования противоположен анализу, хотя в практике психолого-педагогического исследования неразрывно с ним связан.

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

Во-первых, *на единстве процессов анализа и синтеза основан процесс образования понятий.*

Во-вторых, в теоретическом научном знании синтез выступает в форме взаимосвязи теорий и концепций, *являясь основой интеграции в психолого-педагогическом исследовании знания из разных научных дисциплин.* Часто эти теории оказываются противоположными в определенных аспектах; корректное применение метода синтеза позволяет снять эти противоречия. Так, религиозная и светская образовательные парадигмы имеют много различий. Однако синтез знаний о духовном становлении человека, о способах приобретения им духовного опыта, заключенных в той и другой парадигмах, позволяет создать целостную теорию духовно-нравственного воспитания.

В-третьих, *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.

В-четвертых, *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. Здесь важна не простая сумма частей, а смысловые связи между ними. 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.

Так, при анализе мы выделяем в предмете те свойства, которые делают его частью целого, основываясь при этом на синтетическом, хотя бы самом общем предварительном представлении о целом, а при синтезе осознаем целое как состоящее из частей, определенным образом связанных между собой. Благодаря этому в ходе научного исследования синтез осуществляется через анализ, а анализ - через синтез. Анализ и синтез тесно связаны с другими методами психолого-педагогического исследования: абстрагированием, обобщением, классификацией и др.

4) Идеализация и моделирование. *Модель, как мы уже знаем, - это система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала. Само исследование невозможно без параллельного моделирования, т.е. выделения существенных моментов исследуемого объекта в совокупности их взаимосвязей и взаимозависимостей.*

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. Истинная наука, как известно, возможна лишь на основании абстрактного мышления, последовательных рассуждений, протекающих в логической и языковой формах в виде понятий, суждений, выводов.

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 (так называемое отношение объективного подобия). 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).

В науковедении различают следующие **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.

В современной науке аналогия трактуется не как формальное умозаключение, а как эвристический вывод, дающий выход на новое знание. Здесь особенно важно «сходство несходного», т.е. умение находить принципиальное, существенное сходство в предметах и явлениях, внешне друг с другом несхожих (так называемая аналогия противоположностей).

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 взаимосвязях 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.

4) 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**, используемых в зависимости от характера реальных объектов и цели 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.

5) Другие методы теоретического исследования.

Сравнение - сопоставление объектов с целью выявления сходства и различия между ними - давно использовалось в качестве метода исследования. 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. Сравнение изучаемого предмета с другими по принятым параметрам помогает выделить и ограничить объект и предмет исследования. Путем сопоставления выделяют общее и специфическое в изучаемом, отбирают наиболее эффективные методы обучения и воспитания.

Обобщение - мысленное выделение каких-нибудь свойств, принадлежащих некоторому классу предметов; переход от единичного к общему, от менее общего к более общему. Чтобы обобщить какое-либо

понятие, надо от признаков исходного понятия отбросить все признаки, присущие только предметам, составляющим объем этого понятия.

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

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

Теоретические методы необходимы для определения проблем, формулирования гипотез и для оценки собранных фактов. **Теоретические методы связаны с изучением литературы:** трудов классиков по вопросам человекознания в целом и педагогики в частности; общих и специальных работ по педагогике; историко-педагогических работ и документов; периодической педагогической печати; художественной литературы о школе, воспитании, учителе; справочной педагогической литературы, учебников и методических пособий по педагогике и смежным наукам.

Выделяются **три источника библиографической информации:**

- **первичные** (статьи, диссертации, монографии и т.д.);
- **вторичные** (библиография, реферативные журналы, сигнальная информация и т.д.);
- **третичные** (обзоры, компилятивные работы, справочные книги и т.д.).

Для теоретического исследования, безусловно, наибольшей ценностью обладают первичные источники информации. Необходимо различать библиографическую информацию (где, в каких источниках содержатся

нужные сведения) и собственно научную – о самом содержании уже известных знаний.

При проведении исследования следует просмотреть *периодические издания за два последних года*: «Педагогика», «Народное образование», «Воспитание школьников», «Мир образования», «Магистр», «Классный руководитель» и другие общепедагогические журналы, а также методические журналы, имеющие отношение к специальности: «Русский язык в школе», «Начальная школа», «Математика в школе», «Иностранные языки в школе» и другие. Тематические указатели статей за год печатаются в последних номерах журналов. Полезно также ознакомиться с обзорами литературы по определенным темам.

В результате сбора информации по теме исследования должны быть получены следующие сведения:

✚ Кто и где (какие исследователи и в каких научных центрах) уже работал и работает по теме исследования?

✚ Где опубликованы результаты этой работы (в каких источниках)?

✚ В чем конкретно они состоят?

Изучение литературы дает возможность узнать, какие стороны и проблемы уже достаточно хорошо изучены, по каким ведутся научные дискуссии, что устарело, а какие вопросы еще не решены.

Вся добытая студентом информация фиксируется в виде записей разного рода. Работа с литературой предполагает использование таких методов, как *составление библиографии* - перечня источников, отобранных для работы в связи с исследуемой проблемой; *реферирование* - сжатое переложение основного содержания одной или нескольких работ по общей тематике; *конспектирование* - ведение более детальных записей, основу которых составляет выделение главных идей и положений работы; *аннотирование* - краткая запись общего содержания книги или статьи;

цитирование - дословная запись выражений, фактических или цифровых данных, содержащихся в литературном источнике.

Таким образом, теоретический обзор, помещенный в первую главу дипломной работы должен содержать обстоятельный анализ передового педагогического опыта, отражать умение исследователя критически, обобщенно и логически последовательно излагать основные положения и аспекты изучаемой темы. Кроме того, необходимо обращать внимание на используемые исследователями методы изучения его интересующего вопроса, отметить наиболее информативные методы исследования, а также ознакомиться с литературой, специально посвященной вопросам «техники» педагогического исследования.

Системный теоретический анализ должен показать эрудицию студента, умение «видеть» проблему с разных позиций, способность самостоятельной критической оценки литературы, к логическому, доказательному изложению.



Контрольные вопросы

- 1. Чем, на ваш взгляд, отличаются Методы педагогического исследования от методологии?*
- 2. Какова гуманитарная взаимосвязь предмета и метода исследования?*
- 3. Что может выступать в качестве предмета исследования теоретико-прикладного характера?*
- 4. Представьте классификацию методов исследования.*
- 5. В чем заключается сущность «интерпретации» как метода психолого-педагогического исследования?*
- 6. Какую последовательность действий выделяют в интерпретации информации?*
- 7. Охарактеризуйте виды анализа как метода научного познания.*
- 8. Какова взаимосвязь понятий «анализ» и «синтез»?*
- 9. Каковы функции аналогии?*



Рекомендуемые дополнительные источники информации:

1. Матвеева Е.И., Патрикеева И.Е. Деятельностный подход к обучению в начальной школе. Серия «Новые образовательные стандарты». - М.: ВИТА- Пресс, 2011.- 156с.
2. Пичугин С.С. К вопросу формирования и развития универсальных учебных действий // Учитель Башкортостана. – 2010. - №12. .
3. Самситдинов И.З. Образовательная деятельность в контексте перехода к стандартам третьего поколения // Учитель Башкортостана. – 2014. - №1. .
4. Сергеева М.Э. Новые информационные технологии в обучении английскому языку. // Педагог.- 2005. - №2.- С.162-166.
5. Чингизов Ф.Ф. Главная задача - создание условий для получения качественного образования // Учитель Башкортостана. – 2014. - №4.
6. Социология: Учебник / Добренков В.И., Кравченко А.И. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2017. - 624 с.
7. Психология и педагогика: Учебник / А.И. Кравченко. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 352 с.
8. Актуальные каналы социализации личности: от теории к технологиям : монография / под науч. ред. В.П. Сергеевой. - 2-е изд., испр. - М. : ИНФРА-М, 2017.– 131 с.
9. Яковлев С. В. Воспитание ценностных оснований личности : монография / С.В. Яковлев. - 2-е изд., доп. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 148 с.
10. Инновационно ориентированная подготовка к педагогическому менеджменту в непрерывном профессиональном образовании: монография / А.А. Симонова. – 2-е изд., перераб. и доп. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 134 с
11. Методология и практика научно-педагогической деятельности : учеб. пособие / В.Д. Колдаев. - М.: ИД «ФОРУМ» : ИНФРА-М, 2017. - 400 с.
12. Романов Е. В. Методология и теория инновационного развития высшего образования в России : монография / Е.В. Романов. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 302 с.
а. Мониторинг качества образовательного процесса в школе : монография / С.Е. Шишов, В.А. Кальней, Е.Ю. Гирба. - М.: ИНФРА-М, 2017. — 205 с.
13. Педагогические технологии: Учебник / Левитес Д.Г. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2017. - 403 с.
14. Педагогический словарь: словарь / авт.-сост. И.П. Андриади, С.Ю. Темина. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 224 с.
15. Ситаров, В. А. Теория обучения. Теория и практика : учебник для бакалавров / В. А. Ситаров. - М : Издательство Юрайт, 2016. - 447 с.

Тема 8. Эмпирические методы исследования

Требования к эмпирическим методам.

Как правило, *эмпирическими являются методы психолого-педагогической диагностики*. Результаты психолого-педагогического исследования признаются достоверными тогда, когда они основаны на глубоком изучении реального педагогического процесса, проверке предварительных результатов при помощи точных показателей и широком использовании разнообразных методов диагностики.

В психолого-педагогических исследованиях применяется немало различных *диагностических методов*, среди которых есть ориентированные на количественный результат и на получение качественных данных о состоянии изучаемых явлений и процессов. Такие методы разделяются на *стандартизированные* (имеют в своем основании модель, предполагают наличие шкал и дают количественные результаты, характеризующие отдельные стороны объекта) и *нестандартизированные* (описательные, не имеют нормативной модели для сопоставления, направлены на получение целостного представления о состоянии объекта).

Утвердился подход, при котором методы этих двух групп взаимно дополняют друг друга и используются в зависимости от конкретных задач. Более того, каждая группа методов тяготеет к другой: стандартизированные методы в процессе их совершенствования делаются все более комплексными, дают возможно более полное представление об объекте, а результаты нестандартизированных методов выражаются в числовом виде, что позволяет применять математические и статистические методы их обработки.

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.*

Поскольку слово «тест» в советской психодиагностике десятилетиями имело негативное значение («буржуазное происхождение»), то все используемые тесты были переименованы в методики. В современной теории психолого-педагогической диагностики термин «методика» преимущественно относится к нестандартизированным диагностическим инструментам, которые «в силу претензии на глобальную диагностику личности скорее не измеряют ее, а оценивают».

Под ***тестом*** понимается ансамбль стандартизированных, стимулирующих определенную форму активности, часто ограниченных по времени выполнения заданию, результаты которых поддаются количественной (и качественной) оценке и позволяют установить индивидуально-психологические особенности личности.

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

***Одно из важнейших требований диагностики** - стандартизация инструмента измерения, в основе которой лежит понятие **нормы**.*

***Первое значение** данного понятия - статистическое: число, значение или уровень (или диапазон таких чисел, значений или уровней), которые являются репрезентативными для группы и могут использоваться в качестве основы для сравнения индивидуальных случаев. В этом смысле любое измерение центральной тенденции (или диапазона значений вокруг этого измерения) может приниматься как норма.*

Второе значение - менее формальное - любой образец поведения или выполнения, «типичный» или «репрезентативный» для группы или общества (социальная норма).

И **третье значение** (наименее предпочтительное) - норма - синоним стандарта.

У категории **стандарт** в теории диагностики также выделяются три основных значения:

- 1) основание для сравнения, для создания оценочных суждений или измерений (оно близко к понятию нормы);
- 2) в системе шкалирования это произвольный эталон, который служит основанием для создания оценок психолого-педагогических величин;
- 3) любое социально одобряемое и ожидаемое поведение в обществе (следует отличать от нормы).

Стандарт предполагает некоторую единую типовую форму регламентации, нормирования процедуры и оценки диагностической методики или теста. Благодаря стандартизации методики достигается сопоставимость полученных результатов у разных испытуемых, появляется возможность выражения тестовых оценок в относительных к выборке стандартизации показателях, сопоставления таких оценок в разных тестовых методиках (Л.Ф. Бурлачук, С.М.Морозов).

Минимум - самое низкое значение переменной, ряда или континуума. В соотношении с категорией «норма» минимум может пониматься как наименьшее из допустимых значений. Диагностический минимум определяет возможности организации педагогом помощи обучающемуся (воспитаннику) в зависимости оттого, какие результаты диагностики были получены.

Требования лежат в основе построения диагностического метода. При этом под требованием понимается *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, названные Л.Ф.Бурлачуком тремя китами диагностических методик.

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 фиксировании 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.

В наблюдении явления и процессы воспринимаются непосредственно в целостности и динамике их изменения. **Сущность наблюдения** состоит в том, что в сознании педагога отображаются и фиксируются изменения изучаемого объекта, его количественно-качественные и другие переменные.

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.

К. Ингенкамп считает, что научное наблюдение требует ответа на следующие вопросы:

- ✚ Что предполагается выяснить в ходе наблюдения?
- ✚ В каких условиях оно должно проводиться?
- ✚ Описано ли (распределено ли по категориям) подлежащее наблюдению поведение таким образом, чтобы с помощью этих категорий можно было бы ответить на поставленный вопрос?
- ✚ Соответствует ли описание (категоризация) фактическому поведению?
- ✚ Можно ли работать с данными категориями?
- ✚ Существует ли единство между разными наблюдателями при записи одного и того же поведения в соответствии с данными категориями?
- ✚ Пользуется ли наблюдатель при повторном наблюдении теми же категориями, что и в прошлый раз?
- ✚ Возможно ли повторное наблюдение данного поведения в сопоставимых ситуациях?

Если в процедуру наблюдения вводятся стандартные схемы и условия, которые точно определяют, что наблюдать, как наблюдать, каким образом фиксировать результаты наблюдения, как их оценивать, интерпретировать и делать на их основе выводы — это стандартизированное наблюдение (Р.С.Немов).

Различают следующие виды наблюдений:

- ✚ *включенное* - диагност сам является участником наблюдаемого процесса или членом группы испытуемых или *невключенное* - осуществляется диагностом со стороны;
- ✚ *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 (сюда входит и самонаблюдение школьников по заданию педагога);

✚ *открытое* - проводится с ведома испытуемых или *скрытое* - испытуемые не знают о своей подконтрольности (наблюдение ведется непосредственно исследователем или (в его отсутствие) при помощи записывающих технических средств);

✚ *монографическое* (полусвободное) - охватывает большое количество взаимосвязанных явлений;

✚ *узкоспециальное* (выборочное, формализованное) - подробно выделяются единицы наблюдения (эмпирические индикаторы), восприятие и фиксация которых свидетельствуют о наличии того или иного явления и его характеристик, predetermined целью научного поиска (например, причины конфронтации между учащимися и педагогом);

✚ *наблюдение-поиск* (сплошное наблюдение) - проводится с целью «педагогической разведки» для обнаружения фактов, задающих корректировку темы исследования, на стадии диагностического эксперимента;

✚ *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, воспитательные элементы в процессе обучения); Сократить время такого наблюдения помогает *ретроспективное наблюдение*, когда диагност использует, например, биографические школьные данные студента или специалиста, чтобы вместе с ними или с их школьными учителями выявить то, что оказало решающее влияние на прогресс математических способностей испытуемых в школьные годы;

✚ *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.

Наблюдение как метод исследования отличается от бытовой фиксации событий, что находит ***отражение в следующих требованиях к наблюдению.***

1. ***Целенаправленность.*** В повседневной жизни, наблюдая окружающую действительность, человек фиксирует все, что попадает в поле его зрения, не ставя, как правило, перед собой определенной цели. Наблюдение как метод психолого-педагогического исследования предполагает постановку четкой, корректно сформулированной цели. Формулировка цели наблюдения зависит от задач конкретного исследования. Если одна из задач исследования — «выявить научно-педагогические основания использования аналогии в процессе общепедагогической теоретической подготовки учителей», то целями наблюдения могут стать выявление ситуаций использования аналогии на занятиях по педагогике в

педагогическом вузе, количественный подсчет и качественная характеристика таких ситуаций.

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 и прочего 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 (способы), с помощью которого будет обрабатываться полученная при наблюдении информация. Желательно использовать для этого методы измерения и математические методы. Однако не следует забывать о 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).

Фиксирование результатов наблюдений может быть перенесено в *протокол, деловые заметки, записи*. Часто, приступая к наблюдению, исследователь заранее готовит *специальные таблицы и матрицы*, в которых ведет учет **единиц наблюдения**, которые легко поддаются статистической обработке и анализу.

Единицами наблюдения может быть число обращений за помощью к товарищу на уроке или при подготовке домашних заданий, контакт с одноклассниками на перемене, активность на уроке (например, поднятая рука) и т.д. При проведении культпохода в кино педагог-исследователь в качестве единиц наблюдения может отмечать смех и аплодисменты в зале, свист, реплики, выход из зала и т.д.

Таким образом, **единица наблюдения в социально-психологическом исследовании** - это всегда определенный акт поведения индивида в группе. От того, насколько удачно выбраны единицы наблюдения, зависит и обоснованность сделанных выводов'.

Наблюдение складывается из следующих организационных процессов.

1. *Для чего, с какой целью:* определение цели и задач. Задачами наблюдения могут быть предварительная ориентировка в объекте, выдвижение гипотезы, ее проверка, уточнение результатов, полученных с помощью других методов.

2. *Что наблюдать:* выбор объекта, предмета и ситуации. 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. *Как наблюдать:* выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и наиболее обеспечивающего сбор необходимой информации. Способ наблюдения определяется задачей, объектом и ситуацией, характером взаимодействия между наблюдателем и наблюдаемым.

4. *Как фиксировать наблюдаемое:* выбор способов регистрации специфики поведенческих и коммуникативных проявлений! Способы регистрации и замера наблюдаемых процессов, событий различают по степени точности, полноты, надежности и обоснованности информации, по техническим возможностям, по форме и языку записи, по трудоемкости процесса фиксации, кодировки и расшифровки, анализа, по использованию различных шкал замера.

5. *Каков результат:* обработка и интерпретация полученной информации. Результаты наблюдения подвергаются классификации, группировке, математическому анализу, контент-анализу, сопоставлению с результатами, полученными другими исследователями и другими методами.

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.). Способ наблюдения определяется задачей, объектом и ситуацией, характером взаимодействия между наблюдателем и наблюдаемым.

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. Способы регистрации и замера наблюдаемых процессов, событий различают по степени точности, полноты надежности и обоснованности информации, по техническим возможностям, по форме и языку записи, по трудоемкости процесса фиксации, кодировки и расшифровки, анализа, по использованию различных шкал замера.

6. *Проведение наблюдения с параллельной регистрацией его результатов.* Здесь особенно важны грамотное, компетентное соблюдение диагностических процедур, их коррекция в связи с возникающей необходимостью.

7. *Обработка и интерпретация полученной информации.* Результаты наблюдения подвергаются классификации, группировке, математическому анализу, контент-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 обоснованности (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. **Обоснованным (валидным)** можно считать такое наблюдение, единицы которого соответствуют изучаемому феномену, т.е. фиксируемые единицы наблюдения должны соответствовать цели диагностики. Повышению достоверности результатов наблюдения способствует грамотное использование соответствующих средств.

Наблюдая педагогические явления, каждый человек воспринимает их по-своему, не просто регистрирует факты, а пропускает их через призму своего восприятия. Для повышения достоверности результатов наблюдения широко используются вспомогательные средства: стенографирование, аудио- и видеозапись, фотосъемка и др. Эти средства помогают педагогу получить наиболее объективные данные о педагогическом процессе. Конечно, при анализе результатов и практическом использовании таких диагностических приемов необходимо строгое соблюдение педагогического такта.

Метод наблюдения имеет свои достоинства и недостатки. Главное *достоинство* его в том, что педагог получает ценные факты непосредственно из жизни (в процессе обучения, в ходе воспитательных мероприятий, родительских собраний и т.д.). Наблюдение за теми или иными сторонами жизни и деятельности человека помогает педагогу объяснить факты, установить связи, зависимости и пр. В процессе наблюдения педагог

ставит перед собой вопросы, рассуждает, строит предположения и т.д. В этом отношении метод наблюдения незаменим.

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 (что не исключается при опросе, лабораторном эксперименте).

К недостаткам наблюдения следует отнести его *субъектность*. 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. В этом отношении они содержат информацию не только об объекте наблюдения, но и о самом педагоге.

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*. В то же время при длительном наблюдении исследователь адаптируется к происходящим событиям, что тоже ведет к снижению объективности результатов наблюдения.

Сколько времени необходимо для «живого» изучения объекта? Многое зависит от научной проблемы, от предмета исследования: если, например, он связан с родительскими собраниями, то, очевидно, придется не один учебный год следить за проведением собраний; если изучается учебный процесс, то может потребоваться от двух-трех месяцев до двух-трех лет. При изучении психолого-педагогических зависимостей можно ориентироваться на такое явление, как повторяемость фактов: если в процессе наблюдения факты, фиксируемые в таблице, начинают повторяться, то можно дальше не наблюдать по данной программе, а переходить к следующей. В таких случаях

устанавливается тенденция, свидетельствующая об устойчивости наблюдаемого явления.

Недостатком метода наблюдения часто является его однократность, неповторяемость. Ряд интимных ситуаций абсолютно недоступен наблюдению по соображениям этического, морального плана. Влияет на представительность результатов такой фактор, как ограниченность круга наблюдаемых. Материалы наблюдения сравнительно трудно поддаются количественной обработке. Для этого требуются использование оценочных шкал, подсчет регулярности, частоты происхождения того или иного события.

Даже грамотно проведенные наблюдения, как правило, *не обеспечивают в достаточной мере проникновения в сущность изучаемого явления, действий учащихся и пр.* Сфера наблюдения ограничена, и не все можно изучать данным методом. Вот почему возникает необходимость сочетать наблюдения с другими методами исследования.

Методы опроса.

Методы опроса по частоте применения их педагогами занимают второе, после наблюдения, место. С их помощью 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 (или анкетёра, интервьюера) с опрашиваемыми*

(респондентами). В результате выявляются оценки, мнения, установки, стереотипы восприятия.

Широкое использование этих методов обусловлено их универсальностью, сравнительной (часто - кажущейся) легкостью применения и обработки данных. Они позволяют в короткий срок получить информацию о реальной деятельности, поступках опрашиваемого, а также о его субъективных мнениях, настроениях, намерениях, взглядах, интересах, склонностях и вкусах. В связи с этими особенностями опрос часто применяется в различных обследованиях.

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

*Методы опроса основаны на допущении о том, что нужные сведения можно получить, анализируя письменные или устные ответы на серию стандартных, специально подобранных вопросов. Но при этом **получаемая информация отражает не действительность (то, что есть на самом деле), а то, как она воспринимается опрашиваемыми и отражается в их сознании.*** Между этими двумя категориями не всегда можно поставить знак равенства, поэтому при проведении опросов очень важно обеспечить достоверность и надежность полученных данных.

Для этого исследователь решает следующие задачи:

- ✓ во-первых, обеспечивает установку на искренность ответов опрашиваемого;
- ✓ во-вторых, оценивает объективность высказываний о поступках людей, о ситуациях, о своих особенностях и качествах других людей и т.д.;

✓ *в-третьих, определяет критерии объективности и границ объективации субъективных мнений.*

Если респондент отвечает на вопросы, выбирая в большей степени социально приемлемые ответы (как должно быть), то его субъективное мнение (как хотелось бы) остается за рамками понимания исследователем мнения испытуемого по содержанию проблемы. И наоборот, значительный отрыв от объективных представлений об окружающей реальности говорит о дезадаптивном характере образа жизни опрашиваемого.

Поэтому педагог *сопоставляет* полученную путем опроса информацию с результатами анализа статистических данных, документации, материалов наблюдения и эксперимента, других методов.

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.

При проведении опросов предварительного решения требуют три проблемы:

- во-первых, объем,
- во-вторых, однородность выборки. Опрос будет ненадежным при охвате слишком узкого круга лиц и если окажется, что индивиды, входящие в выборку, различаются по измеряемым параметрам.
- в-третьих, всегда существует проблема репрезентативности выборки для распространения выводов, полученных при изучении части (выборки), на целое (генеральную совокупность).

В зависимости от особенностей применяемой процедуры различают следующие виды опросов:

- *групповой* (исследователь обращается ко всем или нескольким интересующим его лицам) или *индивидуальный* (одновременно работает лишь с одним из опрашиваемых);
- *очный* (исследователь лично контактирует с опрашиваемым) или *заочный* (такой контакт отсутствует);
- *устный* (информация фиксируется исследователем) или *письменный* (отвечающий сам заполняет анкету или опросник); •
- *целенаправленный* (имеющий программу, план, опросник) или *свободный* (беспрограммные, которые проводятся в начале исследования для уточнения проблемы, цели, задачи и гипотезы);
- *специализированный* (опрашиваются эксперт, влиятельные лица) или *массовый* (представители различных категорий);
- *стандартизованный* (формальный, массовый),

➤ *нестандартизованный* (творческий, свободный) или *глубокий* (психоаналитический, клинический);

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

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

По предполагаемым ответам вопросы обычно бывают трех типов:

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

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

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

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

Примеры.

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

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

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

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

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

Что касается очередности вопросов, то здесь существуют некоторые правила.

Первое правило - вопросы должны вызывать интерес респондентов, стимулировать их желание отвечать. Поэтому не следует задавать вначале слишком сложные для понимания вопросы. Они должны следовать за простыми.

Второе - так называемое 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.

Третье правило - 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 - создание у респондента позитивной мотивации для ответов на вопросы и настройка его на участие в диагностике. Этот этап складывается из обращения и

нескольких вопросов. Обращение - завязка, начало опроса - момент очень ответственный. От начала опроса во многом зависит достоверность информации. В связи с этим не рекомендуется задавать основные вопросы сразу, без адаптации. Необходимо психологически подготовить респондента к беседе.

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, завершающем, 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.

Диагностическая 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.

Беседа - это не просто вопросы и ответы, в ходе беседы исследователь может высказать свою точку зрения, предложить ее для обсуждения испытуемому и тем самым дать ему возможность возразить или согласиться. Отвечая на мнение исследователя (ведущего), испытуемый (респондент) вынужден искать больше аргументов для подтверждения своей точки зрения

Беседа - наиболее благоприятная и зачастую единственная возможность убедить человека в обоснованности позиции ведущего диалог, для того чтобы первый самостоятельно с нею согласился и принял эту позицию как свою.

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 личностного влияния, исходящей от ведущего как партнера по взаимодействию и общению.

Эти факторы позволяют собеседникам реализовать собственные возможности в решении личностных, межличностных и профессиональных проблем.

Подготовка ведущего к беседе включает в себя следующие виды деятельности.

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

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

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

4. *Отработка хода беседы.* Написание рабочего плана беседы - попытка скомбинировать собранный материал, авторские идеи в соответствии с задачами будущего диалога и сведение всего этого в логическое целое.

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 (детализация плана беседы).

Классическая беседа состоит из следующих пяти фаз: начало беседы; передача информации; аргументирование; доказательное опровержение доводов собеседника; принятие совместных решений.

Первая фаза - построение между собеседниками доверительных отношений, которые, развиваясь, усиливают взаимовлияние и взаимопонимание партнеров. Установлению контакта в начале беседы способствуют проявление со стороны ведущего уважения к собеседнику (респонденту), уверенное следование плану, устранение барьеров, которые часто возникают, если собеседник занимает оборонительную или выжидающую позицию. Отсюда 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.

Доверие позволяет установить тесный межличностный контакт с респондентом. Для того чтобы доверительность состоялась, ведущему необходимо воспринимать респондента как партнера и донести данное

восприятие до сознания собеседника. В этой связи в начале беседы необходимо задавать вопросы исключительно-позитивной направленности .

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

Вторая фаза (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.

В этой фазе следует обратить внимание на **следующие нарушения системы восприятия респондента**, которые требуют уточнения и разъяснения.

1. Довольно часто в беседе он употребляет существительное или фразу с существительным, не называя конкретно определенного человека или предмет. Указательные местоимения, личные местоимения единственного и множественного числа свидетельствуют о выборе индивидом употребления неконкретных форм, указывающих на отсутствие слов-уточнений и разъяснений. Когда человек не определяет важные элементы предложения, то он рискует быть неправильно понятым другими.

2. В русском языке немало известных идиом, выражающихся в распространенных фразах-обобщениях («Мужчины не плачут», «Женщины

слабые и нервные»). Их особенно важно вовремя уловить ведущему, так как обычно они предъявляются после того, как респондент описал в разговоре конкретного человека или свой личный опыт и на основе этого перешел к обобщению целой категории предметов или явлений.

3. *Если человек употребляет в своей речи безличные высказывания, то это позволяет ведущему сделать вывод, что его собеседник находится в состоянии депрессии.* Такие заявления, как «Никто не заботится обо мне», «Я думаю, что каждый может обидеть меня», характеризуют данное состояние, указывают на то, что респондент становится беспомощной жертвой в ситуациях ответственных отношений, более того — не может понять собственные действия, на которые он жалуется.

4. *Использование респондентом отглагольных существительных означает попытку изменить «процесс» на «событие»:* вместо активного по форме глагола (например, «определить») употребляется отглагольное существительное, статическое или неизменяемое по времени («определение»). Абстрактные, или отглагольные существительные являются превосходным примером искажения реальности. С одной стороны, они помогают формулировать некоторые жизненные стратегии и концепции, а с другой - их трудно перевести в активную глагольную форму.

5. *Использование респондентом неконкретных глаголов.* В сущности, все глаголы являются неконкретными в том смысле, что они только символизируют опыт или процесс, на самом деле не являясь таковыми. Однако ведущему необходимо устанавливать степень конкретности используемых респондентом глаголов. Респондент предполагает, что и другие знают о том, что он имеет в виду, но так как это приводит к недопониманию, ведущему очень важно обращать внимание респондента на данное нарушение.

Третья фаза - аргументация; формируется предварительное мнение, создается определенная позиция по обсуждаемой проблеме как со стороны ведущего, так и со стороны респондента.

Здесь возможны корректировка уже сформировавшегося мнения (позиции), его закрепление или полное изменение.

Четвертая фаза - 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. Эта фаза, как и две последующие, более точно выполняет задачи коррекционной работы. Однако они дают и богатый диагностический материал.

Третья и четвертая фазы беседы составляют **стадию развития контакта**. При этом выделяются **следующие особенности, которые должен учитывать и прорабатывать ведущий по мере их проявления**.

1. **Отношение собеседника к изменению собственных границ восприятия.** Чтобы выйти за эти границы, респонденту необходимо представить возможные катастрофические последствия, своих ожиданий, которые, как он считает, не может контролировать. Осознание респондентом такого ожидания помогает ему проверить и оценить действенность собственных поведенческих выборов. Если предел оказывается необоснованным, то границы могут быть стерты из соответствующей части восприятия окружающей действительности. Этот процесс дает респонденту большее количество выборов в использовании ресурсов мыслительной и эмоциональной сфер. Таким образом, процесс осознания расширяется, и это

позволяет развивать альтернативные способы поведения в ответ на происходящие сходные ситуации. Отношение респондента к изменению границ собственного поведения может проявиться в двух аспектах.

2. *Фиксация границ необходимости.* Характеризуется использованием в вербалике респондента императива «следовало бы». Слова «должен», «следовало бы» и противоположные - «не следовало бы», «не должен» выражают недостаток выбора или указывают на недостаточную степень осознания респондентом своей ответственности за собственные чувства и действия. «Следовало бы» употребляется часто тогда, когда один человек обвиняет другого, особенно под влиянием стресса. Таким способом субъект вербально выражает внешнюю фрустрацию или гнев, направленный на другого человека или ситуацию, исключая собственную ответственность за происходящее.

3. *Сужение границ возможностей.* Данный вид нарушения существенно ограничивает индивидуальную модель восприятия. Когда респондент говорит: «Я не могу», то этим он указывает на невозможность восприятия чего-либо, находящегося за пределами его способности или сферы влияния. Однако, как правило, именно восприятие человека, а не его способности, окружающая среда и ситуация, является ограничением. Люди под влиянием стресса обычно воспринимают себя как субъектов, лишенных возможности управления собственным поведением. В этом случае они часто используют лингвистическую форму «Я не могу», так как она наиболее подходит к их внутренней репрезентации ситуации в целом.

5. *Абсолютизация респондентом окружающей реальности.* Здесь имеются в виду способы употребления респондентом слов, которые утверждают абсолютные условия для восприятия говорящим окружающей действительности. Часто они указывают на то, что обобщение (генерализация) было сделано человеком исходя из особенностей его жизненного специфического опыта.

Пятая фаза - 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.

Приведенные ниже нарушения восприятия имеют общую черту: отсутствие завершенности или признание респондентом ситуации логической невозможности.

1. ***Категория ложного предвидения.*** Человеку кажется, что он знает, что чувствуют или думают другие люди, но не утруждает себя проверкой качества этого знания в системе взаимодействия и общения. Эти предположения относительно внутреннего состояния другого способствуют возникновению отрицательных эмоциональных переживаний, проблем взаимного недопонимания. Ложное предвидение довольно коварная вещь, так как может работать двумя способами. Первый из них происходит из лингвистической формы «Я знаю, что вы думаете». Второй способ - когда человек верит, что другие люди должны знать о том, какие мысли и чувства у него имеются «здесь и сейчас».

2. ***Отрицательная причинно-следственная связь.*** Это наиболее распространенное нарушение, вызывающее сложные негативные эмоциональные реакции. Суть такова: респондент уверен, "что его действие (вербальное или невербальное) может вызвать у другого человека определенную эмоцию или «внутреннее состояние». В свою очередь, субъект, которому надо реагировать (отвечать), убежден, что у него отсутствует выбор для адекватного ответа. Возможны два способа, с помощью которых система «причина и следствия» может привести к негативным проявлениям эмоций и чувств. Первый способ: респондент

безгранично верит в кого-то, значимого другого. Этот другой создает в восприятии респондента определенное эмоциональное состояние, переживание которого приводит его к оправданию неспособности контролировать собственные чувства и мысли. Второй способ характеризуется тем, что человек верит в свои возможности заставлять значимого другого испытывать приятные переживания. Отсюда следует, что респондент может заставлять другого также переживать боль и страдания. С такой «силой» приходят чувство ответственности и вытекающее из него самобичевание, связанное с осознанием неспособности управлять ситуацией. Последствия такого переживания приводят к тому, что респондент оказывается в затруднительном положении: ему приходится выбирать поведенческие реакции или в моно-, или в биполярной модальности («так и только так» или «либо-либо»).

3. *Отрицательные оценочные утверждения.* В ходе диалога люди часто высказываются негативно об окружающем мире. Такие утверждения являются истинными в их модели восприятия. В диалоге ведущий настаивает на том, чтобы респондент указал, кого он видит в роли своеобразного «судьи», чтобы определить пределы собственных возможностей. Как только эти пределы (границы) определятся, нужно проверить их на прочность, особенно если эти пределы не дают респонденту жить полноценной жизнью.

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). Опытные педагоги могут за твердым «нет» ученика почувствовать растерянность и нерешительность, а за легко произнесенным «да» — желание «уйти» от ответа или «выдать» желаемый ответ.

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. С определенными ограничениями можно использовать скрытую запись беседы на магнитные носители. Если беседа короткая, то лучше ее сначала запомнить, а потом записать. Допустимо, и к этому способу прибегают почти **все** интервьюеры, просить респондента подождать, когда будет записан ответ, или просить респондента еще раз повторить свою мысль. Для ускорения процесса записи ее следует начинать сразу же после того, как был поставлен вопрос, с использованием общепринятых сокращений слов, стенографии.

Интервью в системе диагностики.

***Интервью** - разновидность беседы, в ходе которой исследователь строго придерживается заранее заготовленных 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. В связи с этой особенностью интервью широко используется в исследовательской практике, например для выяснения факторов и условий формирования отношений, позиции, мотивации опрашиваемого, источников формирования девиаций.

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. Иногда лучше не стенографировать ответы, а воспроизводить их позже по памяти. Возможна запись ответов с помощью диктофона или видеокамеры с целью последующего изучения не только вербальной, но и невербальной реакции опрашиваемого на задаваемые вопросы.

К специфической форме группового интервью с экспертами можно отнести метод «мозгового штурма» - весьма эффективный, хотя и сложный по процедуре проведения, способ нахождения альтернативных вариантов решения проблемных ситуаций. Рассмотрим *процесс интервьюирования и установления контакта с респондентом.*

На 1-м этапе интервьюер должен стремиться к созданию ситуации, побуждающей респондента к искренним ответам. Важное условие успешного интервьюирования - создание дружеской атмосферы. Поэтому вступительное слово интервьюера должно быть кратким, обоснованным и уверенными. Во вступлении он четко излагает цель

исследования, используя понятную респонденту терминологию, **и** заверяет его **в** анонимности.

На 2-м этапе задаются вопросы и фиксируются ответы.

Исключительно важно, чтобы интервьюер сохранял нейтральную позицию в ходе интервью, **но** не смешивал ее с бесстрастностью, так как поддержание контакта с респондентом обеспечивает его внимание и интерес к процессу интервьюирования.

В ходе очного опроса интервьюер должен быть уверен, что респондент правильно понял вопрос и ответил именно на него. В противном случае прибегают к так называемому зондированию, т.е. задают дополнительные уточняющие вопросы.

Если получены противоречивые ответы, интервьюер может: а) указать респонденту на противоречие и выяснить, с чем оно связано; б) обратиться к косвенному зондированию.

На 3-м этапе важное значение имеет процедура завершения интервью: следует поблагодарить респондента, не спешить с уходом, что, в свою очередь, ослабляет напряжение и позволяет узнать о каких-либо важных вещах, которые в силу различных причин оказались не освещены в ходе интервьюирования.

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 широкоугольной видеокамерой и записывается на видеоманитофон 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 условии, что ведущий фокус-группы имеет опыт ее проведения).

Кроме того, один из основателей данного метода - Д.Морган - считает, что фокус-группы являются хорошим способом наблюдения за такой *стороной групповой динамики, как процесс развития и формирования мнений.*

При проведении самого обсуждения ведущий должен соблюдать следующие требования:

- постоянно активизировать высказывание мнений, оценок, суждений всеми участниками группы без исключения, стимулируя робких и приглашая наиболее активных;
- гасить возникающие конфликты;
- постоянно следить за основной темой и сценарием групповой дискуссии, возвращая группу в русло обсуждаемой проблемы в случае отклонения от нее.

Чтобы дискуссия не затухала, ведущий использует разнообразные приемы: помимо классического обмена мнениями по кругу можно применить групповые формы - просмотр видеоматериалов, изготовление микрогруппами каких-либо аппликаций по теме беседы и т. п. Максимальная

длительность работы группы без перерыва - 2 ч. Если сценарий и задачи требуют большего времени, необходимо сделать перерыв.

Большое внимание при проведении фокус-групп следует уделять и чисто техническим, организационным вопросам. В частности, речь идет об экологии: помещении, размещении участников, **технических средств фиксации информации.** Желательно для этой цели иметь помещение, состоящее из трех смежных комнат. В самой большой из них ведущий проводит дискуссию, во второй располагаются наблюдатели, фиксирующие со стороны с помощью телекамеры и просматривающие с помощью монитора весь ход обсуждения проблемы, в третьей лаборант - помощник ведущего устраивает чай во время перерыва и хранит вспомогательные материалы.

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 (иногда - от живущих в разных местах людей).

В анкете могут быть представлены:

✚ **факты** («Твои занятия в свободное время», «Какие методы нравственного воспитания школьников вы чаще всего применяете в своей работе?»);

✚ **характеристики окружающих людей, событий** («Какие черты характера ты больше всего ценишь в своих сверстниках?», «Какие качества, на ваш взгляд, характеризуют творчески работающего педагога?», «Как вы относитесь к введению школьной формы?»);

✚ суждения («В чем, по-твоему, причина того, что многие ребята неохотно посещают школу?», «Почему, на ваш взгляд, некоторые учителя отказываются осваивать компьютер?»);

✚ намерения («Собираешься ли ты поступать в вуз?», «Планируете ли вы в ближайшее время повышать свою квалификацию?»).

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. При заочном анкетировании человек, заполняющий анкету, не может уточнить тот или иной вопрос, поэтому тематика анкет должна быть несложной, а вопросы сформулированы в краткой и доступной форме.

Предостережение. Все дело в том, что результаты анкетирования, которые зачастую преподносятся как реальный факт и достоверная информация, *могут быть весьма далеки от истины и не отвечать требованиям надежности.* Как правило, причина - в нарушении требований,

которые необходимо соблюдать при составлении анкет и проведении процедуры анкетирования'.

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).

Полезный совет. 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?

Анкеты, как правило, являются анонимными. Но в том случае, если проводится опрос большой группы испытуемых, которая к тому же является неоднородной по возрасту, социальному статусу, стажу работы и т.п., в анкету включают так называемую реквизитную часть: испытуемого просят указать пол, возраст, род занятий, стаж работы и т.п. **Реквизитная часть помещается, как правило, в конце опросного листа (чтобы с самого начала у испытуемых не возникло ощущения, что их «допрашивают»)** и служит для классификации респондентов с целью анализа их ответов, а также выявления причинно-следственных связей и типичных для определенной группы испытуемых мнений, взглядов, установок, оценочных суждений.

Подготовка анкеты:

✓ *разработка вопросов* - перевод основных исследовательских предположений на язык вопросов;

✓ *оценка вопросов* - определение их оптимального типа и количества;

✓ *тестирование* - предварительная проверка степени понимания вопросов анкеты на небольшом (до 10 человек) числе испытуемых в «пилотажном» диагностировании;

✓ *уточнение анкет* - конкретизация вопросов и уточнение их последовательности;

✓ *- тиражирование.*

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

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

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

3. Достаточно ли ясно объяснена респонденту техника заполнения анкеты?

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

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

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

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

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

Вместе с тем, используя в психолого-педагогическом исследовании метод анкетирования, нужно иметь **в виду следующие ограничения:**

- с помощью анкеты нельзя получить всесторонние, исчерпывающие данные или рассчитывать на глубокое проникновение в ситуацию;
- не все респонденты правильно понимают вопросы, поэтому часто возникают трудности при классификации ответов;
- нет гарантии, что все ответы являются искренними;
- в анкетный опрос не следует вмешиваться, изменять что-либо, поэтому данный метод нельзя, в отличие от беседы, назвать гибким;
- жесткий список вопросов может заставить опрашиваемых ответить не то, что они думают в действительности;
- среди вариантов ответа в закрытой анкете может не оказаться того, который устраивал бы конкретного респондента.

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

Контент-анализ.

Это один из эффективных методов психолого-педагогической диагностики, позволяющий подвергать содержательному анализу по заранее определенной схеме письменные тексты испытуемого, его произведения, письма и др.

***Задача контент-анализа** состоит в том, чтобы выявить и оценить в контексте социальных смыслов и значений индивидуально-личностные характеристики человека, которые проявляются в том, что он делает, в частности в продуктах его письменного творчества. При этом массовая текстовая (или закодированная в другом виде) информация переводится в*

количественные показатели с последующей их статистической обработкой.

Факты общественной жизни (поступки, события, мнения) фиксируются разными способами - с помощью звукозаписи, изображения, письменного слова и т.д. В условиях школы источником информации могут служить протоколы собраний, планы работы, сочинения, письма, дневники, записки учеников друг другу. Такая информация независимо от того, каким способом она зафиксирована, может быть документом для диагностирования. В диагностике **под документом** понимается специально созданный человеком предмет, цель которого - передача или хранение информации.

По способу фиксирования документы могут быть письменные, изобразительные, фонетические (звуковые). Самая обширная группа документов - письменная. Их легче анализировать, чем другие.

Благодаря методу контент-анализа можно получить сведения о прошедших событиях, наблюдение которых уже невозможно. Изучение документов, в которых те или иные явления жизни прослеживаются в течение многих лет, позволяет реконструировать социально-педагогические процессы, выявить тенденции и динамику их изменения и развития.

При помощи документов в теории и практике образования изучают:

- 1) сведения для истории педагогики; зависимость между разными социальными позициями авторов и их педагогическими концепциями;
- 2) отдельного человека или определенные группы;
- 3) корреляционные зависимости между условиями жизни^ и взглядами людей;
- 4) влияние среды на формирование психики ребенка.

Различают личную и общественную документацию.

К **личной документации** относятся: письма, автобиографии, мемуары, дневники, воспоминания, интервью и т.п. Автобиографии, мемуары,

воспоминания позволяют проследить эволюцию взглядов человека в зависимости от изменения условий его социальной жизни. Личная документация раскрывает характер общих социальных и узкопедагогических влияний, а также дает возможность проникнуть во внутренний мир ребенка, подростка, взрослого.

К **общественной документации** относятся: государственные законы, планы, инструкции и приказы, отчеты и балансы, статьи в периодической печати, фольклор. В педагогической деятельности общественными документами помимо названных являются: учебные, календарно-тематические, поурочные планы; планы воспитательной работы; классные журналы; продукты деятельности учащихся; сводные ведомости; отчеты об успеваемости; сценарии воспитательных мероприятий и т.п.

Учебно-воспитательный процесс в образовательном учреждении характеризует **педагогическая документация**: расписания учебных занятий, правила внутреннего трудового распорядка, книги протоколов собраний и заседаний, календарные и поурочные планы учителей, конспекты и стенограммы уроков, журналы учета успеваемости и посещаемости, личные дела и медицинские карты учащихся, ученические дневники, протоколы собраний и заседаний и т. п. В этих документах отражены объективные данные о причинных связях, некоторых зависимостях (например, между состоянием здоровья и успеваемостью, обстановкой в семье и психическим состоянием учащегося).

Приступая к анализу документов, исследователь, согласно рекомендациям А. В. Петровского, должен знать следующее:

- с какой целью был составлен документ;
- кто был его автором и инициатором (если это групповой документ);
- был ли автор документа свидетелем зафиксированного события или пересказал нечто на основании сведений, полученных от других, и т.д.;

➤ контекст, в котором проходило составление документа (сам факт наличия решения в протоколе собрания ничего не говорит о том, в какой обстановке оно было принято, если в этом протоколе не зафиксированы реакции и поведение участников собрания).

Кроме того, следует избегать субъективных оценок при изучении и анализе документов.

Письменные, графические и творческие работы учащихся: домашние, классные, контрольные и самостоятельные работы по всем учебным предметам, сочинения, рефераты, отчеты, читательские дневники, формуляры, результаты эстетического и технического творчества (поделки, модели, рисунки и т.д.) - позволяют педагогу **понять индивидуальность каждого учащегося**, его отношение к учебе, выявить наличие у него тех или иных способностей. Ведь еще древние говорили, что творение указывает на творца.

Большой интерес, по мнению Ю. К. Бабанского, представляют так называемые **продукты свободного времени, хобби**.

Индивидуальные особенности учеников, их наклонности и интересы, отношение к делу и своим обязанностям, уровень развития старательности и прилежания, мотивы деятельности - для выявления всех этих свойств, качеств и отношений можно с успехом применять метод контент-анализа.

Из истории образования. Педологи считали, что продукты детских произведений, особенно взятые динамически, в своем нарастании, закреплении и уточнении, становятся надежным показателем достижений учебно-воспитательной работы, указывают, правильным ли путем к этому шел ребенок вместе с учителем. Через анализ *результатов детских проявлений* помимо общей психологической информации об учащихся педагог мог выяснить, каково отношение ребенка к окружающим явлениям, каковы преобладающие интересы ребенка, насколько они развиты и закреплены, насколько они стали устойчивыми и превратились в

определенную направленность детских действий и поступков. Например, *знакомство с тетрадями* помогало раскрыть такие черты школьника, как аккуратность или небрежность, систематичность в выполнении домашних работ и т.д. Просмотр *дневника читателя* определял круг его литературных пристрастий и идеалов, круг мыслей, порождаемых чтением.

Через изучение продуктов детской деятельности также можно было судить, в каком круге предметов и явлений дети успешно ориентируются. Причем считалось, что, если факты ежедневных детских проявлений сгруппировать и расклассифицировать по основным учебно-воспитательным целям (попутно дополняя записями наблюдений за процессом деятельности ребенка) и в хронологической последовательности, педагог получит картину роста исследуемых детей.

При постоянном использовании метода педагог мог получить как количественные, так и качественные характеристики проявлений ребенка в различные периоды жизни, будь то умения или творческие способности. Так, *ознакомление с различными самодельными пособиями* выявляло наличие, уровень практических навыков и умений, помогало раскрыть особенности образного восприятия и т.д. Большое значение придавалось *анализу черновиков*. Сопоставление их с окончательными результатами деятельности могло дать представление о самом процессе, способах, приемах достижения результата. Наиболее сложной частью этого метода считалась фиксация наблюдаемого. Запись должна была содержать анализ, учет динамики актов детского творчества в определенный момент педагогической работы. Сопоставляя записи, педагог получал картину динамики творчества детей в связи с педагогической работой учителя.

От истории к современности. Достижением педологии можно считать индивидуальный учет учащихся посредством записей в ***трудовую тетрадь*** (книжку). Записи вели сами учащиеся по единой форме. В ней отводилось место планированию работ, а затем фиксировалось выполнение

работ с указанием затраченного времени: что выполнено из намеченного, как выполнена работа, какие были затруднения при ее выполнении.

В опыте педагога-новатора этот метод возродился в форме *творческой книжки школьника*, где учитывались творческие работы, выполненные сверх учебной программы. При этом показателями служили самостоятельность и творчество при выполнении различных видов труда.

Наконец, в современной школе все шире используется методика *портфолио* как заранее спланированная подборка работ и индивидуальных достижений учащегося, связывающих отдельные аспекты его деятельности в целостную картину.

Метод контент-анализа предполагает выявление динамики исследуемого явления или процесса, изменение причинно-следственных связей.

Суть метода *контент-анализа* заключается в том, *что в тексте выделяются определенные единицы содержания (термины, оценки и т.д.) и проводится их статистическая обработка (подсчет объема и частоты употребления этих единиц, установление пропорций между различными группами выделенных единиц, а также с общим объемом информации и т.д.)*.

Многие методические требования к отбору единиц формализованного наблюдения, поиску эмпирических индикаторов этих единиц справедливы и для поиска *смысловых единиц контент-анализа*. Смысловая единица - это интересующая исследователя проблема, тема, идея, которая с помощью различного сочетания слов высказывается авторами документов.

О том, какую роль играют одноклассники в жизни данного ученика, можно узнать по тому, как часто он упоминает о них в своих разговорах, дневнике или переписке с близкими друзьями. Проведя контент-анализ описаний-зарисовок друзей, можно сделать вывод, на какие качества

ориентируется ученик, что его привлекает - внешние атрибуты жизни или глубинные черты характера.

В ходе контент-аналитического обследования сначала выделяются *категории анализа как направления, стороны рассмотрения смысловых единиц, проблемы, интересующие диагноста*. Количество этих категорий зависит от целей и задач анализа. Однако без такой категории анализа, как тема, не возможно ни одно контент-аналитическое обследование. Как показывает практика, чаще всего контент-аналитики наряду с темой задействуют оценку (степень широты освещения выбранной темы в материале и т.д.) в зависимости от степени глубины анализа проблемы.

Процедура контент-аналитического обследования состоит из нескольких этапов.

На первом этапе разрабатываются категории и единицы анализа в зависимости от целей и задач диагностики; осуществляется предварительный анализ массива документальной информации на предмет надежности информации, возможности доступа к ней и т.д.

На втором этапе разрабатывается конкретная методика. Из категорий и единиц анализа составляется код, в котором при необходимости могут указываться и классификационные единицы (эмпирические индикаторы в текстах документов для каждой единицы анализа). Иногда классификационные единицы содержатся в инструкции кодировщика-аналитика. Определяются единицы счета. Затем конструируется макет карточки контент-анализа. Если количества выделенных тематических и иных единиц анализа достаточно, то в карточке они обозначаются цифрами согласно коду. В этом случае кодировщик-аналитик при работе с такой карточкой должен иметь под рукой и код из единиц анализа или же выучить их соответствие указанным в карточке цифрам наизусть.

На третьем этапе проводится сбор первичной информации, т.е. собственно формализованный анализ массива документов. Кодировщики-

аналитики, вооружившись кодом и карточками контент-анализа, последовательно просматривают эти документы, выискивая в них указанные в коде смысловые единицы анализа, подсчитывая объем и частоту их упоминания. Если количество документов очень большое, а выделенные для анализа смысловые единицы, согласно пробному диагностированию, равномерно распределены по всему массиву, то в этом случае прибегают к выборочному анализу документов.

Данные, полученные при анализе документов, должны соответствовать определенному уровню обобщенности, обладать теоретической значимостью или практической ценностью. Важно помнить, что работа с документами при всей своей кажущейся простоте и доступности требует специальной подготовки исследователя.

*При обработке документов пользуются **интенсивным, преимущественно качественным, и экстенсивным, преимущественно количественным, анализом.***

При помощи *интенсивного анализа* изучается, как правило, личная документация. Обработывая личные документы, надо помнить о влиянии мотивов и настроений автора документа, о селективности его памяти. Личные документы могут использоваться не как единственный источник информации, а только как дополнительный материал.

Экстенсивный анализ документов чаще применяется для обработки официальных материалов. Он дает возможность на основе изучения большого количества документов найти наиболее важные из них и сделать определенные выводы.

Анализ документов применяется в комплексе с другими методами и редко представляет самостоятельную исследовательскую процедуру. Чаще всего этот метод используется как **вспомогательный** - либо на ранних этапах исследования, когда необходимо предварительное знакомство с объектом, либо на его заключительном этапе - для более полной и объективной

интерпретации результатов. Лишь в отдельных случаях метод изучения документов служит единственным источником получения данных.

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.

Таблица - Матрица выборов

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

При обработке первый выбор получает 3 балла, второй - 2 и третий - 1 балл. **На основании сделанных респондентами выборов составляется матрица выборов**, в которой по строчкам вписывают фамилии (или шифры) опрошенных, а в колонках - номера, под которыми записаны эти фамилии.

В каждой строчке проставляют предпочтения в выборе. При этом взаимные выборы выделяют (контрастным цветом, обводят в кружок и т.д. - в таблице они отмечены полужирным шрифтом). В качестве примера приведены пары Махмудов - Сергеев, Махмудов -Эльдаров. В двух нижних строчках подсчитывают абсолютную сумму предпочтений и социометрический статус (иногда его называют индексом популярности), который высчитывается по формуле $S = R/3(N - 1)$, где R - количество баллов, $R/3$ -рейтинг, N - количество опрошенных.

Затем на отдельном листе вычерчивается социограмма (рисунок), она представляет собой концентрические окружности (или прямоугольники), 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).

Иной вариант - выборы по разным параметрам. В этом случае предлагается выбрать по каждому параметру одного наиболее предпочитаемого человека, а общее количество выборов суммируется. При этом есть возможность вычислить индекс популярности каждого человека в

группе по разным параметрам. (Рейтинг в этом случае равен количеству выборов членов группы.)

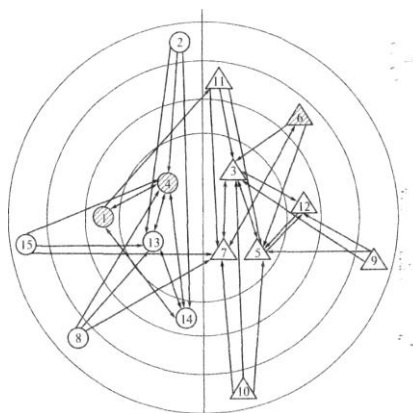


Рисунок - Пример сопрограммы

Бланк социометрического опроса заполняет каждый участник, а экспериментатор объединяет данные в сводную таблицу (таблица).

Для подсчета общего социометрического статуса рейтинг следует высчитывать путем деления суммы выборов на 5 (количество параметров выбора).

Таблица - Сводная таблица социометрического опроса

Вопросы	Фамилии						
Кого бы ты предложил назначить командиром группы?	6	7	1		1	8	
С кем бы ты хотел веселиться?	8		2	1		14	
С кем бы ты хотел выполнять трудовое поручение?	8	4	7			6	
С кем бы ты хотел выполнять домашнее задание?	6				1	12	
К кому бы ты обратился за советом в трудной жизненной ситуации?	3		9			10	
Общее количество выборов	31	11	19	1	2	50	
Общий социометрический статус	6,2	2,2	3,8	0,2	0,4	10	

Достоинства социометрического метода:

- 1) дает представление о структуре взаимоотношений внутри группы и положении каждого члена группы в этой системе;
- 2) позволяет сравнить отношение к одному и тому же члену группы со стороны различных группировок или по разным основаниям;
- 3) помогает предположить лидеров и «звезд» в обследуемой группе
- 4) при повторном проведении показывает динамику отношений внутри обследуемой группы.

Ограничения в использовании социометрического метода:

- 1) применяется в группах численностью от 20 до 40 человек;
- 2) не позволяет выявить истинные причины сложившихся взаимоотношений и перспективы их изменения;
- 3) результаты во многом зависят от событий, происшедших накануне опроса, от формулировки вопроса, от отношения опрашиваемых к исследователю и т.п.

Рейтинг.

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

При этом эксперты должны отвечать следующим требованиям:

- хорошо знать испытуемых по выделенным критериям оценки;
- однозначно понимать критерии;
- обладать уравновешенностью, доброжелательностью;
- признавать пользу оценивания.

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

- быть объективными;
- полностью отражать исследуемую область;

- легко поддаваться фиксации с помощью наблюдения и других методов;
- подразумевать возможность качественного анализа;
- оценочные эквиваленты показателей должны отражать их значимость.

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

В научной литературе (Н.В.Кузьмина и др.) 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).



Контрольные вопросы

1. *Каковы основные требования к эмпирическим методам исследования?*
2. *Что понимают под «диагностической техникой» в исследовании?*
3. *С какой целью проводят научное наблюдение в процессах исследования? Назовите и охарактеризуйте основные виды научных наблюдений.*
4. *Каким основным правилам подчиняется «наблюдение», как метод?*
5. *Какие требования предъявляются к процессу наблюдения?*
6. *Перечислите основные этапы процесса научного наблюдения.*
7. *Каковы основные достоинства и недостатки у метода наблюдения?*
8. *Каковы особенности метода «опроса»?*
9. *Какие типичные ошибки может допустить исследователь при составлении вопросов, которые значительно снижают ценность полученных данных?*
10. *Какие виды опросов различают в зависимости от особенностей применяемой процедуры исследования?*
11. *Приведите примеры прямых и косвенных вопросов.*
12. *Какова роль «интервью» в системе диагностики?*
13. *Перечислите этапы процесса интервьюирования.*
14. *Каковы особенности процесса анкетирования?*
15. *Охарактеризуйте достоинства и недостатки процесса анкетирования в научном исследовании.*
16. *Каковы задачи контент-анализа? В чем заключается сущность данного метода научного исследования?*
17. *В чем состоят различия между личной и общественной документацией?*
18. *Охарактеризуйте социометрические методы исследования. Каковы задачи социометрической шкалы?*

19. Каким требованиям должны соответствовать показатели, выбираемые для рейтинговой оценки?

20. Перечислите типичные ошибки при проведении рейтинга.



Рекомендуемые дополнительные источники информации:

1. Яковлев С. В. *Воспитание ценностных оснований личности : монография* / С.В. Яковлев. - 2-е изд., доп. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 148 с.
2. *Методология и практика научно-педагогической деятельности : учеб. пособие* / В.Д. Колдаев. - М.: ИД «ФОРУМ» : ИНФРА-М, 2017. - 400 с.
3. Романов Е. В. *Методология и теория инновационного развития высшего образования в России : монография* / Е.В. Романов. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 302 с.
4. *Педагогические технологии: Учебник* / Левитес Д.Г. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2017. - 403 с.
5. *Педагогический словарь: словарь* / авт.-сост. И.П. Андриади, С.Ю. Темина. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 224 с.
6. Сайгушев Н. Я. *Рефлексивное управление профессиональным становлением будущего учителя : монография* / Н.Я. Сайгушев. - М. : ИНФРА-М, 2017. — 280 с.
7. Колдаев В. Д. *Методология и практика научно-педагогической деятельности: Учебное пособие* / Колдаев В.Д. - М.: ИД ФОРУМ, НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 400 с.
8. *Практикум по интерактивным технологиям: методическое пособие* / П.Д. Рабинович, Э.Р. Баграмян-5-е изд: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015.
9. *Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий* / Цыганок А.А., Виноградова А.Л., Константинова И.С., - 3-е изд. - М.: Теревинф, 2015. - 72 с.
10. Машарова Т. В. *Современный урок в условиях федерального государственного образовательного стандарта [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие* / авт. и научн. ред. Т.В. Машарова; авт. А.А. Пивоваров и др. – Киров: Тип. Старая Вятка, 2015. – 108 с.
11. Мандель Б. Р. *Технологии педагогического мастерства* / Б.Р. Мандель. - М.: Вузовский учебник, НИЦ ИНФРА-М, 2015. - 211 с.
12. Ситаров, В. А. *Теория обучения. Теория и практика : учебник для бакалавров* / В. А. Ситаров. - М : Издательство Юрайт, 2016. - 447 с.

7. Тесты в психолого-педагогической диагностике

Тест - это испытание или измерение, проводимое для определения способностей или состояния человека.

1) Общие положения

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 высокостандартизированные и слабостандартизированные.

+ ***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 4 основных вида тестовых вопросов.

1. **Закрытые вопросы:** испытуемому предлагают выбрать ответ из нескольких (как правило, 3 - 5) 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; Аналогичным может быть задание на дополнение рисунка, текста, предложения (например, составить подписи к различным частям рисунка).

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:

<u>Название</u>	<u>Определение</u>
-----------------	--------------------

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

Тестирование возможно на бумаге, когда каждому испытуемому выдается список заданий, или в автоматизированной форме с помощью компьютера. После окончания тестирования начинается математическая обработка полученных результатов.

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. Регулярное тестирование позволяет индивидуализировать методы и приемы обучения и воспитания учащихся.

Тесты не могут рассматриваться как универсальный и всеобъемлющий инструмент педагогического контроля в школе, даже в рамках контроля за успеваемостью учащихся. Ибо каждое задание теста и весь тест, поскольку он составлен из однородных заданий, направлены на выявление ограниченного комплекса признаков усвоения и понимания, и чем меньше признаков входит в комплекс, тем яснее возможная интерпретация результатов и тем лучше тест выполняет свою диагностическую функцию.

2) Типы тестов в психолого-педагогической диагностике.

Тесты достижений

В педагогической практике тесты и контрольные задания, используемые преимущественно для оценки уровня овладения учебным материалом, называются ***тестами достижений***. Тест в готовом виде представляет собой ***не просто совокупность, а систему заданий возрастающей трудности***. 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 без исключения одну и ту же заранее разработанную шкалу оценок.

Любой объект изучения может быть описан определенной системой знаний о нем. Эти знания отражают непосредственные факты, связи между объектами, законы, теории, включают методологические или оценочные знания (свойства, методы, события и состояния объектов). Одни и те же знания могут изучаться с различной полнотой, глубиной, обобщенностью,

осознанностью и т.д. **Выявление этих качеств знаний может быть целью тестирования.**

Уровень усвоения знаний, умений и навыков определяется характером выполняемых действий. Степень сложности задания - количеством операций, необходимых для решения поставленной задачи

На 1-м уровне усвоения выполняются репродуктивные действия. Им соответствуют задания по образцу, утверждения с пропущенными словами, вопросы с вариантами ответов и т.д.

На 2-м уровне производятся алгоритмические действия. Предполагается применение усвоенных сведений в стандартных ситуациях. Для них также могут применяться вопросы с вариантами ответов, тесты на установление последовательности.

На 3-м уровне предполагаются реконструктивные действия: применение знаний в нестандартных ситуациях, выбор решения в ситуациях с несколькими неизвестными параметрами. Здесь помимо названных форм тестовых заданий могут использоваться тесты на соответствие, установление правильной последовательности.

На 4-м уровне предполагаются продуктивные действия. Здесь применяются задания открытой формы, без вариантов решения поставленной задачи или с стандартизированными ответами.

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

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 конструктов и пр.

Специфические свойства личностных тестов. В отличие от тестов успеваемости и тестов способностей, которые требуют от испытуемого максимального и быстрого выполнения, поиска лучшего решения и т.п., от чего зависят тестовые оценки, личностные тесты имеют ряд выделенных В.Г.Максимовым особенностей:

➤ в них внимание испытуемого обращается на то, что нет правильных и неправильных ответов, главное - искреннее, правдивое изложение фактов, точное выполнение инструкций и т.п.;

➤ их подлинное назначение, как правило, скрывается от испытуемых (тесты отношений, измерения внушаемости, правдивости, доброты, склонности к сотрудничеству и т.д.);

➤ важным является установление частоты обнаружения какого-либо свойства, широты и интенсивности его проявления.

Проективные тесты - это совокупность методик целостного изучения личности, которое основано на психологической интерпретации результатов проекции. Составители проективных тестов полагают, что человек всегда преобразует (хотя бы в восприятии и представлении) 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. Проективные тесты конструируются в двух видах. В ассоциативном проективном тесте предлагаются незаконченные предложения, рассказы, рисунки и*др. В экспрессивном тесте — участие в психодраме, игре, рисовании на свободную тему и др. Достоинство методики проективных тестов в том, что они облегчают демонстрацию скрытого

содержания внутреннего мира субъекта, которое он не может выразить открыто. Это позволяет сориентироваться в сложных свойствах личности, не поддающихся точной оценке.

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. Иногда необходимо правильно составить рисунок, собрать геометрическую фигуру, сложить из представленных деталей изображение предмета и др.

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. Вопрос о креативности как о самостоятельном, не зависящем от интеллекта свойстве пока не решен. Тесты креативности не считаются надежными. При их помощи можно измерить такие качества, как беглость, гибкость мышления, оригинальность, чувствительность к проблемам и некоторые другие, но творческие достижения требуют более сложного сочетания способностей и свойств личности.

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, проведенного с помощью этих методик, 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.

Разработка теста

Разработка теста - сложная теоретическая задача, она включает в себя анализ содержания учебного предмета или индивидуально-личностного свойства, его моделирование, подбор разнотипных и разноуровневых заданий, их проверку и отбор наиболее ценных, разработку процедуры анализа и оценки. Все эти действия требуют специальной научно-теоретической работы, и поэтому разработкой тестов занимаются исследовательские коллективы, в которые входят ученые и учителя-экспериментаторы.

В. П. Беспалько предлагает выделять уровни тестов в соответствии с уровнем усвоения учебного материала.

Тесты I уровня предназначены для проверки умений учащихся выполнять действия с подсказкой; к ним относятся тесты на опознание, тесты на различение и тесты на соотнесение.

Тесты II уровня предназначены для выявления умений учащихся самостоятельно по памяти воспроизводить и применять ранее усвоенные знания и умения; к ним относятся тесты на подстановку; тесты на конструирование ответа; тесты - типовые задачи, требующие выполнения расчетов на основе использования типовых правил и алгоритмов.

Тесты III уровня предназначены для выявления способности учащихся к продуктивным действиям эвристического типа; к ним относятся нетипичные задачи и задачи на принятие решений в нетипичных ситуациях.

Тесты IV уровня предназначены для выявления умений творчески использовать полученные знания; к ним относятся тесты-проблемы.

Задания теста разрабатываются в соответствии с требованиями валидности (соответствия уровня контроля за изучением учебного материала, содержания задания выявляемому уровню усвоения).

Задание должно быть типичным для предмета; объем задания (по содержанию, структуре, времени выполнения) должен обеспечивать выполнение теста за ограниченное время.

В тех случаях, когда для выполнения целостного задания требуется значительное (больше 15 - 20) количество действий (операций), а также большое количество времени, оно дробится на несколько заданий. Задание должно быть объективно посильным для выполнения учащимися на соответствующем этапе обучения, формулировка его содержания — раскрывать поставленную перед учащимся задачу: что именно он должен сделать, какие условия выполнить, каких результатов достичь.

Контрольные работы в диагностике.

В связи с малым количеством профессионально разработанных тестов в массовой педагогической практике гораздо чаще применяют *метод диагностирующих контрольных работ письменного и лабораторно-практического характера.*

Эффективность таких работ, согласно Ю. К. Бабанскому, зависит от соблюдения ряда требований.

1. Информативность проверки:

1) выявляет основные элементы подготовленности учащихся: фактические знания, специальные умения, навыки учебного труда и познавательной деятельности;

2) дает объем информации, достаточный для объективных выводов о той или иной стороне подготовленности учащихся;

3) обеспечивает валидность информации.

2. Использование методов, обеспечивающих высокую *степень надежности информации.*

3. Получение *оперативной информации* с оптимальной частотой и желательно в те моменты, когда еще можно регулировать процесс обучения.

4. Получение *разнообразных сведений* как об отдельных школьниках, так и о типичной подготовленности класса в целом, о типично сильных и слабых ее сторонах, чтобы можно было регулировать индивидуальный подход и общеклассные меры для совершенствования процесса обучения.

5. Задания контрольных работ должны удовлетворять следующим требованиям:

1) содержать вопросы, *наиболее сложные и трудные для усвоения*, а также актуальные для дальнейших этапов обучения;

2) способствовать созданию *целостного представления об особенностях умственной деятельности ученика* (контрольные работы должны включать задания, нейтральные по отношению к изучаемому материалу, это позволяет проверить восприимчивость ученика к внешней помощи при решении познавательных проблем; основное внимание нужно уделять проверке умения школьников выделять главное, существенное в изучаемом материале, а также степени развития умения самостоятельно мыслить);

3) выявлять *сформированность наиболее универсальных и интегрированных приемов учебного труда*, сложных для овладения и актуальных для основных этапов обучения (таких, как планирование, организация своей работы и контроля за ней, должный темп выполнения учебных действий).

Диагностирующие работы на материале того или иного учебного предмета можно сопровождать особыми психологическими заданиями на обыденном для учащихся материале. Результаты их выполнения учащимися помогают отграничивать фактическое незнание ими материала от недочетов в развитии мышления, запоминания, навыков учебного труда.

Например, можно проводить контрольные работы, *проверяющие темп чтения и письма учащихся.* Детям предлагают прочитать или записать 50 слов и отмечают время, затрачиваемое на выполнение этих заданий.

Полученные результаты сравниваются с результатами, средними для данного класса, а также рекомендациями методик обучения чтению и письму. Такие работы позволяют сделать выводы о темпе работы учащихся, дать советы по его ускорению и т. д.

Для проверки **умения запоминать учебный материал** школьникам предлагают 10 слов и 10 цифр, они записывают на отдельных листочках запомнившиеся слова после 1-го, 2-го, 3-го, 4-го и 5-го прочтения. Через час они вновь воспроизводят по памяти те же слова и цифры. Материалы выполнения таких работ позволяют обнаружить у учащихся особенности приемов запоминания, а также дать рекомендации по тренировке памяти.

Для проверки у школьников **умения выделять существенные черты** того или иного материала им предлагают, например, упражнение, требующее исключения из четырех предметов одного лишнего по тому или иному признаку и названия оставшихся трех предметов одним обобщающим выражением. В младших классах с той же целью проводят упражнения по исключению 4-го, лишнего предмета.

Для проверки **умения сравнивать** явления, устанавливать аналогии проводятся упражнения, в которых ученики должны установить логические связи между понятиями, сохранить заданный способ рассуждений'.

Диагностирующие работы могут классифицироваться:

- *по цели* - комплексные, глобальные работы, проверяющие весь круг основных параметров учебных возможностей, а также локальные, проверяющие отдельные параметры;

- *по месту в учебном процессе* - тематические, четвертные и годовые; по ранее пройденному материалу, по новому материалу, по новому с учетом пройденного;

- *по форме организации* - контрольная письменная, текущая письменная, экспериментальная работа; домашние упражнения;

- *по объему и структуре содержания* - работы по одной теме, по ряду тем, программированного типа, непрограммированного типа;
- *по оформлению ответов* - работы с описанием хода рассуждений, с лаконичными ответами, с решениями без описания хода рассуждений;
- *по расположению заданий* - работы с нарастанием сложности заданий, с убыванием сложности, с разнообразным чередованием заданий по сложности.

Психолого-педагогическое обследование

Психолого-педагогическое обследование - комплекс диагностических процедур, необходимых прежде всего для достаточно полной первоначальной ориентировки относительно объекта изучения, его структуры, уровня развития, гармоничности, соответствия предъявляемым требованиям, характера внутренних и внешних связей.

Обследование предполагает целенаправленное и планомерное изучение личности, коллектива, образовательного учреждения согласно принятой программе.

Обследование может проводиться и на заключительном этапе исследовательской работы, но тогда оно приобретает несколько иные функции: всесторонне выявить полученные результаты, как запланированные, так и побочные, свести их воедино, установить влияние проведенной работы на всю включенную в эксперимент или поисковую работу социально-педагогическую сферу. Поскольку о способах подведения итогов поиска речь впереди, то мы будем в данном разделе рассматривать социально-педагогическое обследование как вводную часть педагогического поиска.

В обследовании, как и в других комплексных методиках, необходим как ***анализ*** - поэлементное, отдельное изучение компонентов, блоков, подсистем изучаемого процесса, так и последующий ***синтез*** - создание

целостного представления, обобщенных характеристик, формулирование выводов о состоянии, тенденциях развития объекта изучения.

Можно выделить несколько видов обследования.

Разведывательное (поисковое, пилотажное, зондирующее) обследование связано с опробованием подобранных методик, предварительной ориентацией в ситуации, получением исходных данных для разработки всего комплекса процедур изучения.

Частичное обследование проводится с целью изучения отдельных сфер, звеньев, блоков объекта или же для выяснения отдельных сквозных, проблемных вопросов, например отношения родителей к введению платы на некоторые образовательные услуги, если предполагается разностороннее изучение состояния образования в связи с реализацией российского Закона «Об образовании».

Комплексное обследование - это изучение объекта во всей его полноте на основе предварительных представлений о необходимом объеме работы и последовательного (систематического) изучения компонентов объекта.

Системное обследование - то же комплексное изучение, но выполненное на основе мысленного (модельного) представления об объекте, предварительного выделения предмета исследования. Такое обследование предполагает акцентирование внимания на ведущих (системообразующих) факторах, на связи и взаимовлиянии целого и его элементов, на выявлении основных, исходных и производных факторов динамики развития.

Любое обследование должно производиться по заранее намеченной схеме или программе и включать **три основных этапа**: сбор информации, ее обработку и систематизацию и подведение итогов (конструирование выводов).

Сбор информации требует тщательной подготовки. Составляется общая программа или план работы (объекты, сроки), отражается характер и объем необходимой информации, способы ее получения, источники,

последовательность работы с ними. Определяется методический инструментарий, и прежде всего - методы и исследовательская документация.

В процессе сбора информации широко используются такие *исследовательские методы*, как наблюдение, интервью, анкетирование, коллективное собеседование, диагностические ситуации, изучение документации, экспертная оценка и др.

Для *документального обеспечения* работы разрабатываются различные анкеты, бланк-интервью, формы и карточки наблюдений, листы экспертных оценок и т.д., определяются виды и объемы выборок, способы контактов с респондентами, время и место наблюдений и бесед, способы инструктажа исполнителей. Все эти процедуры полезно зафиксировать в рабочем плане обследования.

Собранная информация (экономическая, демографическая, социологическая, психологическая, педагогическая и т.д.) должна быть **систематизирована** согласно заранее определенным критериям и обработана на основе определенных логических схем вручную или с помощью ЭВМ, если опросники были стандартизированными. Скажем, образовательные запросы населения микрорайона могут быть разделены на запросы на основное и факультативное, школьное, профессиональное и дополнительное образование. Может возникнуть потребность в дифференцировке образовательных запросов в зависимости от уровня образования, социального положения, материального благосостояния семьи.

Подведение итогов и выводы связаны с интерпретацией, объяснением, толкованием собранной информации, воссозданием общей картины, уровня, состоятельности, функционирования исследуемого объекта. Если, скажем, изучается воспитательный потенциал микрорайона, то выводы должны содержать заключение об используемых педагогических возможностях микросреды, о характере воспитывающей среды, о

выявленных факторах воспитательного влияния, об источниках дестабилизирующих и деструктивных влияний, о роли школы и семьи, о степени социальной поддержки детства и т. д.

Рассмотрим приведенные выше положения на конкретном примере составления социального паспорта микрорайона. Такая работа необходима в любой школе, если ставится цель выявить и использовать воспитательный потенциал социального окружения, создать и обогащать образовательное пространство школы.

1-й этап - сбор информации, он включает следующее.

1. *Социальную характеристику микрорайона в зависимости от места расположения, времени и характера застройки, функционального назначения, наличия производственных предприятий, развитости сети учреждений культуры, спорта, сферы быта, степени благоустройства.* Например, выявляется, что микрорайон представляет собой отдаленный от центра городской микрорайон, застроенный в основном 10—15 лет назад многоэтажными стандартными жилыми домами, с удовлетворительной транспортной связью с центром города, со слабо развитой производственной и социальной инфраструктурой. Исследовательский инструментарий: получение всех имеющихся данных в районной администрации, статуправлении, ЖКО или домоуправлениях, выборочные опросы, интервью, анкетирование.

2. *Характеристику населения по возрасту, уровню образования, профессии, социальному положению, репродуктивным функциям, наличию особых социальных и этнических групп; специальную характеристику детского контингента.* Исследовательский инструментарий: получение статистических данных в районных учреждениях и образовательных структурах, опросы, анкетирование.

3. *Определение развития и уровня функционирования социально-педагогической инфраструктуры:* обеспеченность дошкольными и

школьными учреждениями, наличие спортшкол, школ искусств, оздоровительных сооружений и т.д., степень удовлетворенности их работой; организация микрорайонной структуры управления, степень активности и инициативы населения, организация жизни детей, наличие традиций, криминогенные факторы и состояние преступности. Инструментарий и методики: анализ деловой документации, наблюдения, беседы со специалистами и населением.

2-й этап - обработка и систематизация материала. Он включает не просто суммирование выявленных данных и их количественное выражение, а распределение фактов по отдельным направлениям: репродуктивные возможности населения, достаточность сети и уровень работы образовательных учреждений, соответствие нормам и реальным запросам населения сети и уровня работы различных социальных служб, уровень и причины детской преступности, наркомании, возможности для организации воспитывающей среды и их реальное использование.

3-й этап включает получение целостных характеристик о микрорайоне, его явных и скрытых педагогических возможностях, факторах, способствующих и препятствующих социализации и удовлетворению интересов семьи и ребенка, его индивидуальному становлению. Это может быть, например, вывод о недостаточно или достаточно развитой социальной инфраструктуре, о культурной насыщенности среды, об эффективности влияния на детей и молодежь подлинных источников культуры и др.

Обследование дает конкретную ориентировку о состоянии объекта, выявляет исходные факты и характеристики, помогает наметить направления преобразований.

Изучение и использование передового опыта

Передовой опыт - один из самых доступных практике источников новых идей, подходов и технологий. Поэтому чаще всего педагогический и социально-педагогический поиск строится на основе или под

непосредственным влиянием конкретного передового опыта. Поскольку эффективно заимствовать его возможно только творчески, то освоение опыта превращается в его переработку, модификацию, по существу, в процесс выработки на основе известного образца своего, авторского варианта. В таком случае вполне правомерно считать его изучение и использование самостоятельной методикой исследования.

Научное изучение, анализ и обобщение опыта служат различным исследовательским целям:

- ✓ выявлению существующего уровня решения образовательных, воспитательных, социально-профилактических и иных задач,
- ✓ узких мест и конфликтов, возникающих в практике,
- ✓ изучению доступности и эффективности научных рекомендаций,
- ✓ выявлению элементов нового, рационального, рождающегося в каждодневном творческом поиске передовых коллективов и работников.

Предметом изучения при использовании указанного метода может быть *опыт массовый* (для выявления ведущих тенденций), *опыт отрицательный* (для выявления характерных недостатков и ошибок, на которых, как известно, надлежит учиться), но особое значение имеет *изучение передового опыта*, в процессе которого выявляются, обобщаются, становятся достоянием науки и практики крупницы нового, оригинальные идеи и замыслы, эффективные сочетания методов, новые формы организации обучения и воспитания.

Есть все основания выделить из всего комплекса источников и условий перестройки образования и воспитания именно передовой опыт и сосредоточить внимание на способах его изучения и использования.

Вызвано это тем, что в *передовом опыте* нащупываются и вскрываются болевые точки практики, рождаются практические проекты назревающих преобразований, и в этом смысле он оказывается незаменимым как ориентир для массовой практики. Известно, далее, что педагогическая

наука зачастую не успевает достаточно оперативно откликнуться на запросы практики, и живой опыт мастеров и новаторов оказывается наиболее оперативным способом решения острых практических вопросов. Наконец, известно, что сами рекомендации науки в силу ряда причин внедряются непросто. Живой опыт, пример коллег отличается наглядностью, его легче заимствовать, распространять, он более инструментален, его результаты наглядны и осязаемы. Поэтому научные рекомендации лучше идут в массовую практику, будучи освоены сначала в передовом опыте.

Какой же опыт мы вправе квалифицировать как передовой? По качественной характеристике передовой опыт не только противопоставляется отрицательному, но и не совпадает полностью с наиболее близким ему опытом положительным.

Положительный опыт - это опыт, позволяющий, опираясь на традиционные подходы, получать результаты, отвечающие современным требованиям. Этот опыт, как правило, опережает тот уровень, который достигнут в массовой практике.

Передовой опыт - это опыт, реализующий прогрессивные тенденции развития воспитания и социальной помощи, опирающийся на научные достижения, создающий нечто новое в содержании, средствах, способах социально-педагогического процесса и в силу этого позволяющий достигать оптимально возможных в конкретных условиях и ситуациях результатов.

Хотя для изучения и распространения передового опыта сделано немало, в этой работе остается еще **ряд серьезных недостатков**. Не создана единая система выявления, регистрации (патентования), хранения и распространения передового опыта.

Не освоена комплексная, целостная процедура его изучения, включающая выявление, описание, анализ, обобщение, истолкование, коррекцию и распространение.

Слабо раскрываются функциональные и причинно-следственные связи между задачами, замыслом, средствами, способами деятельности педагога и воспитанников и достигнутыми результатами.

Недостаточно вычленяются и показываются объективные связи и закономерности, лежащие в основе достигнутых успехов, связь опыта с передовыми идеями современной педагогики, психологии, социологии, теории социальной работы, с одной стороны, и субъективные формы их воплощения, связанные с личностью педагога, - с другой.

Вследствие этого описываются и распространяются отдельные внешние атрибуты, приемы педагогической деятельности, в лучшем случае система приемов, но не ее ведущие идеи, не педагогическая система в целом.

Не раскрываются психологические условия и механизмы рождения нового.

Чтобы преодолеть отмеченные недостатки и обеспечить научный подход к организации, выявлению, изучению и распространению передового опыта, полезно положить в основу работы ***следующие вытекающие из теории и проверенные практикой положения:***

1. Изучение и распространение опыта должно вестись на основе современных концепций воспитания, обучения и социальной помощи и предполагать развитое самостоятельное педагогическое мышление руководителей, методистов, учителей, воспитателей, понимающих реальные потребности конкретного образовательного учреждения и его готовность к восприятию и творческой переработке опыта.

2. Распространять и внедрять нужно, следуя К. Д. Ушинскому, не сам опыт, а прежде всего идею, мысль, извлеченную из опыта, подходы, закономерности. Набор же приемов и методов, используемых в передовом опыте, должен органически вытекать из идеи, замысла и использоваться творчески, с учетом накопленного опыта, возможностей, стиля работы перенимающего опыт субъекта. Возможно, добавим мы, вычленить и

передать (или позаимствовать) технологию, т. е. структурированную систему действий и операций, если она оказывается пригодной для иных условий. Для этого нужно овладеть методикой выявления, описания, анализа и обобщения опыта.

3. Передовой опыт должен изучаться и распространяться комплексно, с учетом запросов конкретного адресата, реальных проблем и задач, условий региона и микрорайона, подготовленности кадров. Новые приемы, частные усовершенствования должны органически вписываться в сложившуюся систему работ, усиливать и совершенствовать ее. Если же речь идет о замене малоэффективных систем новыми, то внедрению подлежит логически обоснованная целостная система, охватывающая и цели, и идеи, и содержание, и средства педагогической деятельности. Именно в этом смысле А.С.Макаренко говорил об «индукции цельного опыта», который должен быть основанием для «советского педагогического закона».

4. Введение нового эффективно тогда, когда эта работа стимулирует творческую деятельность как воспитателей, так и воспитанников, когда возникает коллективный поиск, вынашивается и рождается свой, авторский вариант нововведения.

Необходимо иметь в виду, что понятие «передовой опыт» имеет не только абсолютный, но и относительный смысл. То, что давно освоено одним коллективом, может быть перспективным, передовым для другого. Нужно учитывать при внедрении актуальные (сегодняшние) и перспективные возможности коллектива и отдельных его членов, обеспечивая при необходимости поэтапное и вариативное внедрение нового, дифференцировать цели обращения к опыту: инициирование творчества в коллективе, заимствование идеи, использование технологии, комплексное использование опыта и др.

Сам передовой опыт неодинаков по степени своей новизны и значимости.

Новаторский опыт - это опыт разработки и реализации новых педагогических систем обучения и воспитания или, во всяком случае, систем, содержащих существенные элементы новизны. Таковы, например, воспитательная система А. С. Макаренко или адаптивная «школа для всех» Е.А. Ямбурга.

Опыт модифицирующий содержит менее выраженные, менее оригинальные элементы нового. Он построен на серьезном усовершенствовании, развитии существующих форм и подходов, однако полезен и относительно легче распространяется.

Чтобы выявить истинно передовой опыт, отличить его не только от прожектерства и спекуляций, но и от опыта положительного, но традиционного, необходимо выделить *критерии, отличительные черты передового опыта.*

В работах педагогов и методистов выделен ряд **критериев передового опыта.** Назовем критерии, представляющиеся нам бесспорными и наиболее важными.

Актуальность и перспективность, соответствие требованиям жизни, тенденциям общественного развития и научно-технического прогресса. Опыт помогает решать наиболее злободневные и трудные проблемы практики, но в то же время он должен содержать «задел», работать на перспективу, открывать новые возможности совершенствования педагогического процесса, развития социальных и педагогических условий для учебно-воспитательной работы.

Новизна в постановке целей, отборе содержания, выборе средств и форм организации педагогического процесса. Признак этот может проявиться в разной степени: от внесения новых положений в науку до более эффективных способов применения на практике уже известных положений и модернизации отдельных сторон педагогического процесса.

Соответствие основополагающим положениям современных социальных наук. Подлинно гуманные результаты, глубокие положительные сдвиги в развитии личности могут быть достигнуты только на основе гуманных средств, подлинного сотрудничества и сотворчества, только на основе сочетания индивидуального подхода с участием в коллективной жизни, только на основе развития активной деятельности воспитуемых и постоянного привнесения в эту деятельность нового содержания и вновь осваиваемых способов деятельности и т.д. Конечно, эти и другие основополагающие положения прогрессивной педагогики, социологии и психологии в чем-то меняются, углубляются, совершенствуются. Но это происходит медленно, постепенно. Неучет же или игнорирование этих ведущих положений всегда ведет к неуспеху или псевдоуспеху, к мнимым или нестабильным результатам.

Устойчивость, стабильность положительных результатов. Передовой опыт должен приносить весомые плоды: существенные сдвиги в характере социализации, уровне воспитанности, в общем развитии школьников, снижении правонарушений, сплочении коллективов, повышении престижности образовательных учреждений и т.д. Под стабильностью опыта имеется в виду подтверждение его эффективности при некотором изменении условий, достижение положительных результатов на протяжении достаточно длительного времени, с разным составом воспитанников.

Возможность творческого применения опыта в сходных условиях, его переносимость на другие объекты (педагог, школа, микрорайон). Любой творческий опыт тесно связан с личностью его создателя, с индивидуальным стилем деятельности педагога, с традициями и так называемым творческим почерком коллектива. Однако при анализе в опыте должны быть выделены идеи, средства, технологии, которые можно условно «отделять» от их создателей, которые не связаны только с их личностными особенностями и

могут быть воспроизведены другими. К примеру, очень трудно переносится опыт работы по системе Ш. А. Амонашвили, однако гуманные идеи, установка на сотрудничество с ребенком, на проживание вместе с ним его жизни, на открытость и доверительность отношений могут вполне быть перенесены и успешно переносятся в иные условия.

Оптимальное расходование сил, средств и времени педагогов и воспитанников для достижения положительных результатов. Если положительные результаты достигаются за счет увеличения нагрузки, значительных дополнительных затрат времени, потери здоровья педагогов или воспитанников, то такой опыт нельзя отнести к передовому.

Оптимальность опыта в целостном социально-педагогическом процессе. Предполагается возможность вписать конкретный опыт в существующую систему работы, не жертвуя при этом решением ни одной из других воспитательных и образовательных задач, а обеспечивая их более эффективное решение. Что стоит, например, достижение высоких результатов в спорте за счет отставания в учебе или призовое место в художественной самодеятельности за счет «отлучения» подростка от книги?

Применение указанных критериев обеспечивает комплексную оценку опыта и дает основание для его квалификации как передового. Если речь идет о поисках возможностей организации новых очагов опыта как будущих опорных пунктов его распространения и внедрения, то критерии передового опыта могут быть представлены частично и неполно.

Последовательность (процедура) работы с опытом складывается из четырех основных этапов:

1. Выявление, первичная диагностика и оценка опыта (по приведенным выше показателям)
2. Описание социально-педагогических явлений (или их реконструкция по документам и свидетельствам) в их реальном последовательности, опирающееся на накопленный фактический материал и его систематизацию

3. Теоретико-методологический анализ, главным содержанием которого является выделение несущих идей, замысла, технологии его воплощения.

4. Обобщение и рекомендации, связанные с выявлением обусловивших успех факторов, закономерных связей между нововведениями и результатами, научных основ опыта, с квалификацией и оценкой результатов и определением условий их распространения.

Наибольшие затруднения при изучении и обобщении опыта встречаются при осуществлении двух последних этапов, а нередко они фактически вообще не осуществляются. Расшифруем процедуру работы с опытом несколько подробнее.

Описание социально-педагогических явлений начинается с характеристики описываемого объекта (класса, школы, клуба, семьи и т.д.), его социального окружения, характеристики состава класса (группы), включает содержание работы, ее структуру, способы деятельности педагога и воспитанников, достигнутые результаты.

Обычно описание учебного процесса включает характеристику обновленного содержания, методов, оборудования, характера общения педагогов и учеников, результатов обучения.

Описание должно основываться не на внешних впечатлениях, а на накоплении фактического материала (совокупности фактов), что, в свою очередь, связано с фиксированием результатов специально организованных наблюдений, проведением опросов, изучением сочинений, отзывов, текстов докладов и выступлений, протоколов советов и собраний, работ воспитанников, разработок мероприятий, планов и т. д.

Систематизация накопленного материала заключается в отборе и установлении наиболее характерных и интересных фактов, раскрывающих систему работы педагога и коллектива (доверительный характер отношений, совместный творческий поиск, защищенность личности в коллективе и т. д.),

а также в установлении временных и причинно-следственных связей между наблюдаемыми явлениями.

Теоретико-методологический анализ заключается в выделении и специальном рассмотрении отдельных сторон, связей или звеньев опыта. Это связано или с рассмотрением самого педагогического процесса, например с выделением его целей, содержания, системы отношений, педагогических средств, форм организации, способов повышения интереса, мотивации деятельности, или с выделением интересов, педагогической «кухни», творческой мастерской педагога.

Прежде всего выясняется, *какие реальные противоречия, несоответствия, трудности массовой практики породили необходимость изучаемого опыта, того педагогического поиска, который дал положительные результаты.* Скажем, наличие неполных, конфликтных, педагогически несостоятельных семей, занятость родителей, утрата семейных традиций породили явное противоречие между желаемой и реальной ролью семьи в воспитании, общественную потребность либо в усилении воспитательных функций семьи, либо в их компенсации в системе других воспитательных институтов.

Далее выясняется реальная *жизненная проблема и вытекающие из нее задачи.* В нашем примере - проблема восстановления в новых социальных условиях воспитательных функций семьи и частичной компенсации их школой полного (или продленного) дня, системой разновозрастных отрядов, клубной работой и другими формами внесемейного общения и воспитания. Выясняется, какие конкретные задачи были поставлены педагогом (или педагогическим коллективом, психологом) для решения назревшей проблемы, разрешения актуальных противоречий.

Особенно непросто выявить педагогическую идею творцов передового опыта, которые нередко сами свою идею вычленили и сформулировать не могут. Она выступает, а часто и зарождается в виде замысла, т. е.

определенной методической формы. Педагогическая идея, как уже отмечалось, - это предположение о наиболее эффективных способах достижения педагогических целей, о способах контакта, взаимопонимания, совместной деятельности педагога и воспитанников. *Замысел воплощает идею (пока мысленно) в конкретных способах деятельности, методах и приемах.* Конечно, и у творцов передового опыта идеи не всегда оригинальны, важно то, насколько они современны, как педагог (психолог, социальный работник) их использует, как он интерпретирует и конкретизирует идею в той сфере, в которой он работает, и в тех обстоятельствах, в которые он поставлен. Естественно, оригинальность идей и замыслов делает опыт особенно ценным.

Возвратимся к уже использованному примеру. *Педагогическая идея восстановления воспитательного потенциала семьи может выразиться в замысле:* организовать в школе или при клубе совместную деятельность родителей и детей, накопить опыт такой деятельности, чтобы пробудить у родителей вкус и помочь развивать умения общаться с ребенком, передавать ему свои знания, опыт, отношения к окружающему. Другая идея может заключаться в компенсации недостатков внутрисемейного влияния «семейной» атмосферой разновозрастных отрядов по месту жительства или разновозрастных объединений по интересам.

Только хорошо проанализированный опыт может быть сколько-нибудь глубоко обобщен, **ибо обобщение основано** на установлении закономерных связей, сквозных линий между задачами, замыслами, идеями воспитателей, средствами, способами деятельности, различными сторонами педагогического процесса и внутренним миром воспитанников, их деятельностью и полученными результатами.

Обобщение может быть достигнуто разными путями. Целесообразно либо описать достигнутые положительные результаты, а уже затем выяснить способы и условия, благодаря которым они были достигнуты,

либо описать содержание, средства, способы деятельности воспитателей и воспитанников, условия среды, а затем вести речь о закономерности достигнутых результатов. Но и в том и в другом случае нужно дать социально-педагогическое и психологическое истолкование наблюдаемых явлений и процессов, их квалификацию.

Например, выяснить, что исследователем используется методика организации коллективной творческой деятельности или, в другом случае, для восстановления воспитательных функций семьи используется методика постепенно ослабляемой помощи и интенсивной психологической поддержки и детей, и родителей. Затем нужно выявить существенные связи между условиями, факторами, определившими успех, характером деятельности и отношений воспитанников и полученными результатами. При этом внимание сосредоточивается на личности развивающегося человека, на сдвигах в его мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах.

Должны быть обнаружены источники опыта (пример коллег, публикации, собственные поиски и раздумья и т.д.), выявлены его научные основы, т. е. закономерности, подходы, принципы, осознанное или неосознанное использование которых привело к успеху. Полезно выявить и подчеркнуть роль личностных качеств педагога или руководителя, его увлеченности, преданности делу, работоспособности, изобретательности, особо выделить то оригинальное, самобытное, что присуще именно этому педагогу и творимому при его непосредственном участии опыту. Грамотное, конкретное описание опыта, его поэлементный анализ и обобщение позволяют выявить связи объективных противоречий, идей и замыслов создателей опыта, характера деятельности и отношений воспитуемых и воспитателей, полученных результатов, показать своеобразие и научные основы опыта. Выполнить указанные требования удастся не всегда.

Дело, конечно, прежде всего *в качестве описываемого опыта, его общественной ценности и новизне*. Но хочется обратить внимание и на другую сторону вопроса - на качество его анализа и обобщения, на умение увидеть единое в многообразном (общие идеи, подходы, закономерности) и многообразие в едином (разные варианты решений, вариативность педагогических средств, гибкость тактики в достижении цели, реализации идеи и замысла и т. д.).

Так, *многолетний опыт социальной профилактики*, накопленный тюменским клубом им. Дзержинского (его руководители Г.А.Нечаев, О.А.Селиванова), воплощает, как показал анализ, такие идеи: ранней профилактики асоциального поведения путем вовлечения потенциальных правонарушителей в клубный коллектив; соединения жесткой «ступенчатой» системы «инструкторского роста» каждого воспитанника с разнообразием и вариативностью видов деятельности; превращения членов клуба в воспитателей на основе их активного участия в коллективных общественно полезных делах. Идеи воплощены в замысле: разработана оригинальная методика поэтапного «инструкторского роста» каждого члена коллектива - своеобразный вариант «системы перспективных линий» А. С. Макаренко.

Творческим базисом для организации конкретной педагогической деятельности профилактического *направления стала идея вовлечения в активную общественно полезную деятельность всех подростков, проживающих в микрорайоне, в том числе и тех, кто стоит на школьном или милицейском учете*. Не фиксировать правонарушения, не ставить нахулиганивших на учет, не сигнализировать об их поведении в различные инстанции, не таскать их и их родителей или опекунов по различным комиссиям, не «пробивать» путевки в спецучилища и спецшколы, а вовлекать подростков в клубные коллективы, в коллективные творческие дела, поисковые акции и т. д. — тем самым осуществляется наиболее действенная профилактика правонарушений среди несовершеннолетних.

Именно этим и занимаются Г. А. Нечаев и его последователь О. А. Селиванова. Имея на официальном учете минимум несовершеннолетних, они фактически собирают в стенах клуба до сотни тех мальчишек и девчонок, которых по всем правилам уже поставили бы на учет, а то и определили бы в спецучреждения работники инспекции по делам несовершеннолетних.

Как итог работы по обобщению полезно оценить опыт по уровню его общественной значимости и новизны (опыт новаторский, модифицирующий), по адресной направленности (для кого пригоден опыт, условия его использования), а также внести предложения по корректировке опыта, его совершенствованию и развитию.

Распространение опыта осуществляется на основе устной и письменной пропаганды и наглядного показа. Средств для этого очень много: открытые занятия, школы передового опыта, творческие отчеты, смотры-конкурсы, педагогические чтения, статьи в газетах и журналах, бюллетени и т. д.

Продвижение передового опыта в практику - активный, целенаправленный процесс, предполагающий преодоление трудностей, систему мер, обеспечивающих оперативную информацию и быстрый результативный поиск необходимых объектов изучения, инициативу и заинтересованность тех, кто в этом опыте нуждается.

Инициативное, избирательное использование тем и привлекательно, что педагог или коллектив волен сам, исходя из собственных нужд и подготовленности, выбрать и направление, и конкретные адреса передового опыта.

Теперь все реже употребляют термин «внедрение передового опыта». И это верно. Внедрение так или иначе предполагает некое давление, насилие. Нужно работать над *использованием или освоением этого опыта*. Используя опыт как некую идею и общую основу, нужно, опираясь на него,

выстроить свои варианты опыта, в чем-то похожего на другой, но сотворенный умом и сердцем тех людей, которые этот опыт осваивают.

Освоение опыта ни в коем случае не сводится к его копированию. Практика многократно убеждает, что копирование опыта не приносит благих результатов, что неудивительно, ведь этот опыт создавался в иных условиях, иными людьми, был основан на работе с другими воспитанниками. Чужой опыт-образец можно сравнить с канвой, по которой вышивают узоры собственной конфигурации и расцветки. Это материал, стимулирующий создание собственного варианта передового опыта.

Освоение опыта должно идти поэтапно.

На первом этапе проводится изучение обстановки, условий окружающей среды, характера и результативности взаимодействия институтов воспитания, потенциальных возможностей всех субъектов воспитания. Ведется диагностическая работа с целью выявления потребности в обновлении или совершенствовании педагогического процесса. Выясняется, что получается либо хорошо, либо недостаточно хорошо, либо совсем не получается. На этой основе осуществляется нацеленный поиск передового опыта.

На втором этапе руководитель работы принимает меры для ознакомления коллектива, а если нужно, родителей и общественности с передовым опытом, с его теоретическими основами, ведущими идеями и технологиями, выясняется близость идей и технологий, заложенных в опыте, стремлениям, потребностям, возможностям коллектива и отдельных исполнителей. Очень желательно ознакомление с таким опытом в действии, в его наглядно представленном виде.

На третьем этапе проводятся поиск и отработка наиболее приемлемых вариантов использования, чужой опыт адаптируется к конкретным условиям, вливается в работающую систему, в той или иной степени перестраивая ее, служит источником созидания нового опыта. На

этом этапе необходимы диагностика, внимательное наблюдение за результатами, их обсуждение, а в случае надобности — корректировка. Принимается решение о расширении (или, напротив, свертывании) процесса, вырабатываются рекомендации по дальнейшему ведению работы.

Очень полезно сравнивать поэтапно получаемые результаты с результатами творцов опыта и анализировать причины как успехов, так и неудач.

В заключение подчеркнем весьма *значимые функции передового опыта в процессе психолого-педагогического исследования.*

Прежде всего, передовой опыт, особенно при его соотнесении и сопоставлении с массовым, служит *источником выявления противоречивых моментов в развитии практики, ее «точек роста», служит источником выявления научной проблематики.*

Передовой опыт, далее, - это *фактор постоянной и действенной связи теории с практикой. Именно через него происходит наиболее эффективное и быстрое продвижение достижений науки в массовую практику.* Передовой опыт, воплощая перспективные научные идеи, материализует их, делает зримыми, конкретными, привлекательными.

Немаловажно и то, что передовой опыт, достигнутые в нем результаты служат *средством убеждения и переубеждения не только работников сферы образования, но и более широкой общественности, работников государственного аппарата, средством подготовки общественного мнения, создает своего рода «внедренческий фон» для продвижения разрабатываемых новаций в практику.* Эту функцию никак нельзя недооценивать, учитывая реальный консерватизм, силу инерции нашего общества относительно решения проблем образования, воспитания и развития личности.

Передовой опыт - *основа реальных исследовательских проектов, способов их проверки, он во многом определяет содержание рекомендаций по совершенствованию практической работы.*

Сложность связей между элементами педагогической системы, их взаимодействие и взаимовлияние, возможности перестройки и рационализации всех элементов и отношений педагогической системы на нынешнем этапе развития общественных наук слабо поддаются точному расчету и прогнозированию. Поэтому ни моделирование, ни эксперимент, ни опытная работа, способствующие решению конкретных задач исследования, не могут сами по себе дать целостных, обобщающих и достаточно надежных результатов. Их в состоянии дать только опыт.



Контрольные вопросы

- 1. Какова роль тестирования в психолого-педагогической диагностике?*
- 2. Перечислите основания для классификации тестов.*
- 3. Перечислите и охарактеризуйте основные виды тестовых вопросов.*
- 4. Опишите типы тестов в психолого-педагогической диагностике.*
- 5. Какова роль контрольных работ в диагностике?*
- 6. Как классифицируются диагностирующие работы ?*
- 7. Выделите основные виды психолого-педагогического обследования.*
- 8. Из каких основных этапов складывается последовательность (процедура) работы с опытом?*



Рекомендуемые дополнительные источники информации:

- 1. Методология и практика научно-педагогической деятельности : учеб. пособие / В.Д. Колдаев. - М.: ИД «ФОРУМ» : ИНФРА-М, 2017. - 400 с.*
- 2. Романов Е. В. Методология и теория инновационного развития высшего образования в России : монография / Е.В. Романов. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 302 с.*
- 3. Педагогические технологии: Учебник / Левитес Д.Г. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2017. - 403 с.*
- 4. Педагогический словарь: словарь / авт.-сост. И.П. Андриади, С.Ю. Темина. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 224 с.*

5. Сайгушев Н. Я. *Рефлексивное управление профессиональным становлением будущего учителя : монография / Н.Я. Сайгушев. - М. : ИНФРА-М, 2017. — 280 с.*
6. Колдаев В. Д. *Методология и практика научно-педагогической деятельности: Учебное пособие / Колдаев В.Д. - М.: ИД ФОРУМ, НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 400 с.*
7. *Практикум по интерактивным технологиям: методическое пособие / П.Д. Рабинович, Э.Р. Баграмян-5-е изд: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015.*
8. *Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий / Цыганок А.А., Виноградова А.Л., Константинова И.С., - 3-е изд. - М.:Теревинф, 2015. - 72 с.*
9. Машарова Т. В. *Современный урок в условиях федерального государственного образовательного стандарта [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / авт. и научн. ред. Т.В. Машарова; авт. А.А. Пивоваров и др. – Киров: Тип. Старая Вятка, 2015. – 108 с.*
10. Мандель Б. Р. *Технологии педагогического мастерства / Б.Р. Мандель. - М.: Вузовский учебник, НИЦ ИНФРА-М, 2015. - 211 с.*
11. Ситаров, В. А. *Теория обучения. Теория и практика : учебник для бакалавров / В. А. Ситаров. - М : Издательство Юрайт, 2016. - 447 с.*
12. www.psy.agava.ru - психологические страницы и тесты.
13. www.psyserver.narod.ru/metodik.htm
14. www.psychology.ru
15. www.vocabulary.ru/dictionary - национальная психологическая энциклопедия.
16. www.bookap.by.ru - книги по психологии.
17. [www. nedug.ru](http://www.nedug.ru)
18. [www. narcom.ru](http://www.narcom.ru)
- Периодические издания по психологии:*
19. «Журнал практического психолога», «Психолог в детском саду», «Психолог в школе», «Семейная психология и семейная терапия», «Мир психологии и психология в мире» и др.