

**MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI
FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI PSIHOLOGIE ȘI ARTE
CATEDRA ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

Курс лекций

МЕТОДОЛОГИЯ И ЭТИКА НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Составитель:

докт, конф, **Лариса ЗОРИЛО**

Discutat și aprobat
la ședința Catedrei de științei ale educației
Proces verbal nr. 12 din 20.06.2017
Șef catedră _____ conf. univ., dr., Tatiana Șova

Aprobat la Cosiliul Facultății de Științe ale Educației și Arte
Procesul verbal nr.2 din 29.11.2017
Decanul _____ conf. univ., dr., Lora Ciobanu

BĂLȚI, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА 1. ОБЩИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О МЕТОДОЛОГИИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

1.1. Наука, её цели, задачи, структура	4
1.2. Актуальные проблемы исследований стратегии обновления и развития образования в республике Молдова.....	8
1.3. Характеристика методологических принципов психолого - педагогического исследования	13
1.4. Источники и условия исследовательского поиска.....	22
1.5. Природа и функции образовательных инноваций в психолого-педагогических исследованиях	27
1.6. Методы определения новизны результатов научно-педагогических исследований	32

ГЛАВА 2. ЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

2. 1. Понятие о логике исследования	37
2.2. Проблема и тема исследования.....	38
2. 3. Объект и предмет исследования.....	44
2. 4. Цели и задачи исследования.....	47
2. 5. Идея, замысел и гипотеза как теоретическое ядро исследования.....	52
2.6. Критерии успешности исследовательского поиска.....	57

ГЛАВА 3. МЕТОДЫ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

3.1. Общая характеристика методов научно-педагогического исследования	67
3.2. Теоретические методы исследования	69

3.2.1. Изучение литературных источников и сбор фактического материала	73
3.3. Наблюдение.....	82
3.4. Беседа	89
3.5. Опрос	99
3.6. Анкетирование.....	101
3.7.Тестирование	104
3.8. Оценивание	112
3.9. Эксперимент.....	113
3.10. Герменевтические методы в педагогике	117
3.11. Применение статистических методов и средств формализации в психолого-педагогическом исследовании	122
3.12. Мониторинг процесса и результатов научного исследования	125
 ГЛАВА 4. ИСТОЛКОВАНИЕ, АПРОБАЦИЯ И ОФОРМЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ	
4.1. Интерпретация результатов исследования	135
4.2. Аprobация работы	136
4.3. Оформление научной работы	138
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ	148
Рекомендуемая литература.....	154

ГЛАВА 1. ОБЩИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О МЕТОДОЛОГИИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

1.1. Наука, её цели, задачи, структура

Наука - это исторически сложившаяся форма человеческой деятельности, направленна на познание и преобразование объективной действительности, такое духовное производство, которое имеет своим результатом целенаправленно отобранные и систематизированные факты, логически выверенные гипотезы, обобщающие теории, фундаментальные и частные законы, а также методы исследования. Наука - это одновременно и система знаний, и их духовное производство, и практическая деятельность на их основе.

Непосредственные цели науки – получение знаний об объективном и о субъективном мире, постижение объективной истины. При этом путь познания определяется от живого созерцания к абстрактному мышлению и от последнего к практике.

Задачи науки:

- сбор, описание, анализ, обобщение и объяснение фактов;
- обнаружение законов движения природы, общества, мышления и познания;
- систематизация полученных знаний;
- объяснение сущности явлений и процессов;
- прогнозирование событий, явлений и процессов;
- установление направлений и форм практического использования полученных знаний.

Отличительными признаками науки являются:

- выявление глубинных, сущностных связей и отношений объективного мира, формулирование законов науки, в которых фиксируются эти связи и отношения, а также создание научных теорий;
- общезначимость научного знания;
- предвидение, прогнозирование изменения объекта;
- строгая доказательность и обоснованность результатов, достоверность выводов;
- отсутствие ссылок на авторитет;
- непрерывное самообновление;
- наличие профессионально подготовленных кадров;
- наличие специального языка и методов исследования;
- строгая структурированность.

Функции науки:

- Мироззренческая функция: на каждом историческом этапе развития человеческого общества наука формирует определенную картину мира и тем самым определяет мировоззрение человека.
- Интегративная функция науки заключается в объединении отдельных достоверных знаний о мире в целостную непротиворечивую систему.
- Гносеологическая функция науки направлена на выявление сущности и закономерности функционирования и развития природных и социальных явлений.
- Методологическая функция: наука создает различные методы и способы исследовательской деятельности.
- Прогностическая функция: на основе выявленных закономерностей изученных явлений наука способна объяснить перспективные тенденции развития природы и общества.
- Функция науки как непосредственной производительной силы, современная наука непосредственно связана с практикой, целью научных достижений является их практическая реализация; одновременно, практическая жизнь человека все более оказывается связанной и зависимой от научных достижений и открытий.
- Функция науки как социальной силы: на современном этапе развития человеческого общества научные достижения все чаще используются при разработке программ социального и экономического развития.

Структура науки

Научные дисциплины, образующие в своей совокупности систему науки в целом, весьма условно можно подразделить на три большие группы (подсистемы):

- естественные науки
- общественные науки
- и технические науки

Эти три группы различаются по своим предметам и методам. Резкой грани между этими подсистемами нет, ряд научных дисциплин занимает промежуточное положение. Так, например, на стыке технических и общественных наук находится техническая эстетика, между естественными и техническими науками - бионика, между естественными и общественными науками - экономическая география. Каждая из указанных подсистем, в свою очередь, образует систему разнообразным способом координированных и субординированных предметными и методическими связями отдельных наук, что делает проблему их детальной классификации крайне сложной и полностью не решенной до сегодняшнего дня.

По своей направленности, по непосредственному отношению к практике отдельные науки принято подразделять на фундаментальные и прикладные науки. Задачей фундаментальных наук является познание законов, управляющих поведением и взаимодействием базисных структур природы, общества и мышления. Эти законы и структуры изучаются в "чистом виде", как таковые, безотносительно к их возможному использованию. Поэтому фундаментальные науки иногда называют "чистыми".

Непосредственная цель прикладных наук - применение результатов фундаментальных наук для решения не только познавательных, но и социально-практических проблем. Поэтому здесь критерием успеха служит не только достижение истины, но и мера удовлетворения социального заказа. На стыке прикладных наук и практики развивается особая область исследований - разработки, переводящие результаты прикладных наук в форму технологических процессов, конструкций, промышленных материалов и т.п.

Прикладные науки могут развиваться с преобладанием как теоретической, так и практической проблематики.

Как правило, фундаментальные науки опережают в своём развитии прикладные, создавая для них теоретический задел.

В современной науке, по различным оценкам, на долю прикладных наук приходится до 80-90% всех исследований и ассигнований.

Одна из насущных проблем современной организации науки - установление прочных, планомерных взаимосвязей и сокращение сроков движения в рамках цикла "фундаментальные исследования - прикладные исследования - разработки - внедрение".

Современная наука охватывает огромную область знаний – около пятнадцати тысяч дисциплин, которые в различной степени отдалены друг от друга. Объем научной информации в XX – начале XXI в. удваивается примерно каждые 10-15 лет. Если в 1900 г. существовало около десяти тысяч научных журналов, то в настоящее время их несколько сотен тысяч. Более 90% всех важнейших научно-технических достижений приходится на XX в. 90% ученых, когда-либо живших на Земле, – наши современники. Число ученых в мире к концу XX столетия достигло свыше 5 млн. чел.

Науку можно рассматривать как систему, состоящую: из теории; методологии, методики и техники исследований; практики внедрения полученных результатов.

Если науку рассматривать с точки зрения взаимодействия субъекта и объекта познания, то она включает в себя следующие элементы: объект, субъект и научная деятельность субъекта.

Объект (предмет) – то, что изучает конкретная наука, на что направлено научное познание.

Субъект – конкретный исследователь, научный работник, специалист научной организации, организация.

К научным работникам относятся граждане, обладающие необходимой квалификацией и профессионально занимающиеся научной и (или) научно-технической деятельностью.

Специалистами научной организации являются граждане, имеющие среднее профессиональное или высшее профессиональное образование и способствующие получению научного и (или) научно-технического результата или его реализации.

Работники сферы научного обслуживания – это граждане, обеспечивающие создание необходимых условий для научной и (или) научно-технической деятельности в научной организации.

Научная деятельность субъектов заключается в применении определенных приемов, операций, методов для постижения объективной истины и обнаружения законов действительности.

Таким образом, наука - особый вид познавательной деятельности, направленной на получение, уточнение и распространение объективных, системно-организованных и обоснованных знаний о природе, обществе и мышлении.

Основой этой деятельности является сбор научных фактов, их постоянное обновление и систематизация, критический анализ и, на этой базе, синтез новых научных знаний или обобщений, которые не только описывают наблюдаемые природные или общественные явления, но и позволяют построить причинно-следственные связи и, как следствие - прогнозировать. Те естественнонаучные теории и гипотезы, которые подтверждаются фактами или опытами, формулируются в виде законов природы или общества.

Задания:

1. На основе изучения различных словарей и энциклопедий найдите 5-7 трактовок термина «наука». Проанализируйте их с целью определения контекста рассмотрения, т. е. подхода к пониманию термина «наука». Обоснуйте свои выводы.
2. Дайте краткую характеристику разработанных в науке теоретических концепций решения проблемы, связанной с тематикой вашего магистерского исследования. Проанализируйте основные положения этих концепций с точки зрения целесообразности их использования в качестве теоретических основ вашего магистерского исследования.
3. Предложите примеры педагогических проблем, для решения которых целесообразен выбор того или иного методологического подхода (системного, деятельностного, личностно-ориентированного, философско-антропологического, синергетического).
4. Приведите примеры диссертационных исследований молдавских авторов по педагогическим наукам, одним из методологических оснований которых является культурологический подход.

1. 2. Актуальные проблемы исследований стратегии обновления и развития образования в республике Молдова

В начале 90-х годов в связи с перестройкой экономики и социальной жизни, провозглашением независимости, попытками форсированного перехода к рыночной экономике в Молдове возник системный социально-экономический кризис, который не мог не отразиться на образовании. В связи с новыми социально-экономическими условиями наибольшие потери понесло начальное звено образования и воспитания — детские дошкольные учреждения. Многие ведомственные детские сады оказались брошенными, были закрыты или преобразованы в образовательные учреждения иного вида.

Есть и еще очень важная потеря — развалилась старая система воспитания. Прежняя система воспитания оказалась несостоятельной и в связи со сменой идеологических ориентиров, и в связи с ее авторитарностью, заформализованностью, «мероприятийным» характером, а также в силу своего «школоцентризма» и слабого использования педагогических возможностей среды. О развале старой воспитательной системы вряд ли стоит сожалеть, но сохранить лучшее из наработанного, восполнить образовавшийся вакуум необходимо. Эти процессы набирают силу, требуют поиска, инициативы, вдумчивого анализа.

Однако, несмотря на все трудности, система молдавского образования выжила и сохранила свой высокий мировой статус. Более того, наше образование не только сохранилось, но и приобрело новые качества: стало более мобильным, демократичным и вариативным. Появилась реальная возможность выбора типа учебного заведения, уровня изучаемых программ, степени и характера помощи.

Следует подчеркнуть, что образование выжило именно потому, что оно обновлялось, что проводился настойчивый и продуктивный поиск новых вариантов, нового содержания и средств обучения и воспитания.

Кризис образования, как и всей социальной сферы, не является фатальным, скорее, это *кризис обновления*, и, обновляясь, система образования и воспитания стремится преодолеть кризис, вырваться из него.

Анализ социальной ситуации, практики преобразований, мирового педагогического опыта с позиции современных научных подходов позволяет наметить новые ориентиры развития образования, *стратегию его обновления*. Эти стратегические установки составляют ядро нового педагогического мышления — важнейшего условия успеха преобразований.

Происходит, прежде всего, серьезное изменение *целей образования*, а следовательно, и критериев его эффективности. В соответствии с новыми стандартами принятыми в Молдове, не качество знаний, как таковое, и тем более не объем усвоенных знаний и умений, а

развитие личности, реализация уникальных человеческих возможностей, подготовка к сложностям жизни становятся ведущей целью образования, которое не ограничивается рамками школы, а выходит далеко за ее пределы.

Наша образовательная система пока все еще ориентирована на знания, умения и навыки как конечную цель, как результат. Уровень знаний служит основным критерием при выпуске из школы, при поступлении в вуз и другие учебные заведения.

«Культ знаний» нередко остается тем идеалом, к которому стремится школа. Это, однако, не совсем верно. Знания сами по себе еще не обеспечивают развития, даже интеллектуального. А ведь современные цели обучения охватывают не только развитие интеллекта, но и развитие эмоций, воли, формирование потребностей, интересов, становление идеалов, черт характера. Знания — основа, плацдарм развивающего обучения, промежуточный, но не его итоговый результат. Все обучение должно быть ориентировано на развитие личности и индивидуальности растущего человека, на реализацию заложенных в нем возможностей. Вся образовательная система должна быть широким полем для жизнедеятельности, утверждения и развития человека и включать в себя семью, внешкольные учреждения, неформальные контакты и т. д.

Стоит отметить, что изменилось не столько само содержание целей (ориентиров) образования, сколько их иерархия, соподчиненность. Это очень четко отражено в Законе РМ «Об образовании». Ведущей выдвинута задача самоопределения и самореализации личности и уже далее — задача развития гражданского общества, укрепления и совершенствования правового государства.

Формирование личности, способной к реализации своих возможностей, здоровой, социально устойчивой и одновременно мобильной, адаптирующейся, способной выработать и изменять собственную стратегию в меняющихся обстоятельствах жизни и быть счастливой — такова подлинная цель и критерии успешности современного образования, отвечающие его гуманно - личностной направленности и современным социальным ориентирам.

В этом плане стратегические *цели* образования вернее определить как *социально-личностные*, ориентированные на гармоническое сочетание социальных (общественных, государственных, общечеловеческих) ценностей с одной стороны, и ценностей личностно-индивидуальных — с другой. Что же касается непосредственно педагогического процесса, целей, содержания и способов общения педагога и учащихся, детей в коллективе, то тут приоритет отдается личностной ориентации, развивающему обучению, в котором особую роль играют психологические знания и подходы.

Изменяется *содержание образования*, его культурологическая база, причем это изменение происходит по нескольким направлениям:

- значительное увеличение культуроемкости образования, базой которого становится вся мировая и отечественная культура, а не идеологически профильтрованная, «одобренная» ее часть, иными словами, содержанием образования становится не только полученное знание, но и сферы достижений человечества, далеко выходящие за рамки науки: искусство, традиции, опыт творческой деятельности, религия, достижения здравого смысла;
- повышение роли гуманитарного знания как основы развития, как содержательного «ядра» личности;
- движение от обязательного, одинакового для всех содержания к вариативному и дифференцированному, а в предельном случае — индивидуализированному; от единого государственного, официально утверждаемого содержания к оригинальным авторским программам, курсам и учебникам (с обязательным сохранением единого образовательного ядра, определяемого обязательным минимумом и государственными стандартами).

Утверждается подход к отбору и оценке содержания с точки зрения его образовательного и развивающего потенциала, способного обеспечить формирование у обучающихся адекватной научной картины мира, гражданского сознания, интеграцию личности в систему мировой и национальной культур, содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми (Закон РМ «Об образовании»). Ставится задача сформировать у ученика целостную картину мира, помочь ему на основе общечеловеческих и национальных ценностей выявить личностные смыслы в изучаемом материале, передать молодому поколению лучшие традиции, творческие способности, чтобы эти традиции развивать.

Совершенно ясно обозначилось также движение *от унифицированных форм организации образования* (средняя общеобразовательная школа, профтехучилище) к *разнообразию форм образования и типов образовательных учреждений*, гимназии, лицеи, колледжи, частные школы, комплексные образовательные учреждения типа сад—школа, лицей—колледж вуз и т.д. Особенно актуальными становятся поиски в области модернизации и обновления массовой школы с тем, чтобы она была адаптирована к возможностям развития и потребностям разных категорий учащихся, а также проблемы, связанные с развитием реабилитационных, образовательно-оздоровительных и специализированных учреждений разного профиля.

Постепенно осознается необходимость перехода от массового обучения к дифференцированному — не в смысле отказа от коллективных форм работы, а в смысле индивидуализации и уровневой дифференциации программ и методик, учета потребностей и возможностей каждого обучаемого. Это особенно актуально в связи с внедрением в систему образования идей инклюзии.

Осознается также необходимость перехода от запаздывающего образования к опережающему, хотя эту проблему решить в рамках отдельной школы невозможно. Она связана с возрастающей *многофункциональностью* образования в целом как социальной сферы и каждой его ячейки — образовательного учреждения.

Наряду с ведущими традиционными функциями — образовательной, воспитывающей и развивающей — образованию и его институтам приходится все более полно брать на себя функции культутопреемственности и культуротворчества, социальной защиты педагогов и воспитанников, выполнять роль социального стабилизатора и катализатора социально-экономического развития.

Начинается постепенный переход образования и воспитания на *диагностическую* основу, чему способствует становление психологической службы в образовательных учреждениях. Утверждается новое понимание стандарта в образовании не как обязательной унификации требований, а как единого базиса, обязательного минимума знаний, уровня минимальных требований и ограничителя учебной нагрузки.

Пробивает дорогу тенденция повышения роли *регионального и местного* (муниципального, районного) факторов в образовании. Как показывает опыт многих цивилизованных стран, да и отечественные традиции, община — объединение людей по месту жительства (по принципу соседства) — является самым заинтересованным и заботливым хозяином дошкольного учреждения, школы, социального центра микрорайона. Конечно, всегда необходим баланс общечеловеческих, общероссийских (федеральных), региональных и местных ценностей и установок и интересов региона при условии приоритета ценностей федеральных и общечеловеческих.

Интенсивно происходит переход от разрушенного жизнью регламентированного, авторитарного воспитания к *гуманистическому, ненасильственному, свободному воспитанию*, основанному на добровольном выборе форм деятельности, инициативе и взаимном доверии воспитателей и воспитанников. Воспитание переориентируется на общечеловеческие ценности, на идеи и идеалы гуманизма и милосердия. Эти идеи вовсе не обязательно должны выражаться в религиозной форме. Ребенок должен быть огражден от навязывания любой идеологии, как коммунистической, так и религиозной. В современной образовательной системе все более пробиваются и прорастают идеи не замкнутой в себе, а

открытой в социальную среду школы, активно участвующей в жизни микрорайона и использующей его педагогические и материальные ресурсы. Школьная образовательная и воспитательная система активно взаимодействует с дополнительным (внешкольным) образованием, ориентированным на семью, на человека, на гуманитарные ценности.

Вопросы и задания

- Качество знаний и качество образования: в чем несовпадение этих понятий?
- Выберите определения, которые, на ваш взгляд, адекватно характеризуют современное положение в образовании и воспитании в РМ:
 - а. катастрофа;
 - б. кризис;
 - в. распад;
 - г. обновление и возрождение;
 - д. утрата позиций;
 - е. борьба за выживание;
 - ж. стабилизация;
 - з. постепенное становление.
- Каковы ведущие ориентиры новой стратегии развития образования?
- Выберите и обоснуйте вариант предпочтительной стратегии развития образования:
 - а. лично-ориентированная;
 - б. социально ориентированная;
 - в. лично-социально ориентированная;
 - г. социально-лично ориентированная.
- Можно ли одновременно решать задачи стабилизации и развития образовательных систем города, республики, региона?
- Какие задачи развития образования могут в исследовательском плане решать психолог, педагог, управленец? Чем обусловлен комплексный характер психолого-педагогического исследования?
- В каких аспектах образование может выступать как фактор социального развития, как фактор трансляции и умножения культуры?

1.3. Характеристика методологических принципов психолого - педагогического исследования

Успех любого исследования во многом определяется общими и конкретно-научными подходами и принципами, составляющими содержание общенаучной и специальной (психолого-педагогической) методологии. Эти принципы составляют ядро методологической культуры педагога или психолога-исследователя.

Что же такое методология науки?

Методология науки — это учение об исходных положениях, принципах, способах познания, объяснительных схемах преобразования действительности. Методология педагогики — это учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, способах объяснения (создания концепции) и практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания.

Методология педагогики включает в себя следующие положения.

1. Учение о структуре и функциях педагогического знания.
2. Исходные, ключевые, фундаментальные педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие общенаучный смысл.
3. Учение о логике и методах педагогического исследования.
4. Учение о способах использования полученных знаний для совершенствования практики.

Такая схема приложима к методологии как психологической науки, так и ее отраслей, возникающих на стыке наук.

В методологическом знании особенно важную роль играют принципы и требования к исследовательской деятельности. Они как бы соединяют в единый поток теорию и практику, дают практике научно обоснованные ориентиры.

Разница между *принципом* и *требованием* усматривается в том, что принцип должен иметь более глубокое и развернутое *научное* обоснование (выражать способ достижения социально значимых целей на основе учета объективных закономерностей) и носить более *обобщенный* характер (быть применимым к исследованию всех ситуаций в данной сфере). Принцип всегда обязателен для исполнения. Требование же может относиться к исследованию части педагогических или психолого-педагогических ситуаций и не быть столь глубоко обосновано в теоретическом плане. Конкретные требования, как правило, вытекают из того или иного принципа, но их использование во многом диктуется особенностями ситуации, допускаются отдельные исключения из общих правил, даже невыполнение каких-то требований с учетом конкретных обстоятельств.

Общенаучные принципы психолого-педагогического исследования.

Основопологающим принципом любого научного исследования является методологический ***принцип объективности***.

Он выражается во всестороннем учете порождающих то или иное явление факторов, условий, в которых они развиваются, адекватности исследовательских подходов и средств, позволяющих получить истинные знания об объекте, предполагает исключение субъективизма, односторонности и предвзятости в подборе и оценке фактов. Например, в психологических исследованиях это становится возможным в силу того, что познание психических явлений достигается путем опосредованного изучения и анализа их объективных проявлений в процессе деятельности, в поведении, в продуктах деятельности, в общении. Это вытекает также из общепсихологического методологического принципа единства сознания и деятельности.

Принцип объективности, однако, не исключает субъективности, включенности в процесс исследования человека-исследователя с его творческой индивидуальностью, определенно ориентированным внутренним миром.

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

Требование доказательности предполагает также *альтернативный характер* научного поиска. В общем смысле это требование выделить и оценить все возможные варианты решения, выявить все точки зрения на исследуемый вопрос. Обычно в конкретном исследовании предварительный анализ позволяет выделить наиболее значимые для данных условий решения.

Условие альтернативности научного поиска реализуется, если при анализе взглядов или путей решения проблемы приводятся не только совпадающие с принятой позицией или близкие точки зрения, но и несовпадающие, противоположные, если проверяются не только напрашивающиеся, но и скрытые, неочевидные способы решения. Часто альтернативность выражается в выявлении и рассмотрении возможных вопросов, возникающих при решении той или иной проблемы. Так, идея «открытой» школы может быть реализована как путем вынесения части школьных занятий, жизнедеятельности учащихся в социум, так и путем привлечения, использования педагогических возможностей социума в школе. Возможно и сочетание указанных путей.

При определении логики исследования нужно проанализировать возможность иных логических вариантов, противопоставить проверяемому варианту альтернативные решения.

Другим методологическим принципом является близкий к рассмотренному выше *принцип сущностного анализа*.

Соблюдение этого принципа связано с соотнесением в изучаемых явлениях общего, особенного и единичного, проникновением в их внутреннюю структуру, раскрытием законов их существования и функционирования, условий и факторов их развития, возможностей целенаправленного их изменения. Этот принцип предполагает движение исследовательской мысли от описания к объяснению, а от него — к прогнозированию развития педагогических явлений и процессов.

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

Многообразие влияний и воздействий различных факторов на психолого-педагогические процессы требует *выделения основных факторов*, которые определяют результаты процесса, установления иерархии, взаимосвязи основных и второстепенных факторов в изучаемом явлении. Так, например, психологические и педагогические исследования показали, что микросреда, сфера личностного общения и особенно взаимовлияние сверстников в процессе неформального общения оказывают определяющее влияние на подростков, и это привело к изменению укоренившихся представлений о возможностях школы и целесообразных сочетаний прямых и косвенных воздействий на формирование личности школьника.

Чтобы перейти от уровня изучения явлений к уровню познания сущности, исследование должно соответствовать *требованию раскрытия противоречивости изучаемого предмета, его количественной и качественной определенности*, взаимосвязи и взаимопереходов количественных и качественных изменений, движения к более высоким стадиям развития с сохранением всего положительного.

К примеру, становление и развитие социальной педагогики как отрасли педагогической науки в нашей стране связано с преодолением противоречий, сложившихся между процессом саморазвития личности и традиционным воспитанием, нацеленным на единые стандарты ее формирования.

Это противоречие, как отмечает В. Г. Бочарова, усугубляется несоответствием между возможностями всех субъектов общества в реализации воспитательных задач и отсутствием механизмов их использования (возложение функции воспитания в основном на учреждения системы образования, отчуждение семьи, микросоциума от воспитательно - образовательного процесса и пр.), несоответствием между необходимостью воспроизводства всего многообразия культурных ценностей общества и вульгарно-социологическим подходом к содержанию образования и рядом других несоответствий и противоречий.

Для психолого-педагогических и психологических исследований важно соблюдение *генетического принципа*, сущностью которого является рассмотрение изучаемого факта или явления на основе анализа условий его происхождения, последующего развития, выявления моментов смены одного уровня функционирования другим (качественно иным), например выяснение генетических и социальных предпосылок возникновения индивидуальных психологических особенностей человека в онтогенезе. При организации психологического исследования следует учитывать то, что сами психические явления непрерывно изменяются.

Классическим примером является отслеживание Л. С. Выготским особенностей эгоцентрической речи детей. Эгоцентрическая речь является одним из внешних проявлений эгоцентризма ребенка. С точки зрения Ж. Пиаже, эгоцентрическая речь не служит для детей средством общения и воздействия на других, а направлена на самого ребенка, сопровождает его действия и переживания. Ребенка удовлетворяет наличие интереса наблюдателя к его действиям. Эгоцентризм речи ребенка исчезает и уступает место децентрации к концу дошкольного возраста. Л. С. Выготский, исследуя внутреннюю речь и условия ее происхождения, установил, что эгоцентрическая речь является «речью ребенка для себя» и затем переходит во внутренний план, трансформируясь, превращаясь во внутреннюю речь. Как известно, внутренняя речь является регулятором мышления, интеллекта и поведения человека.

Генетический метод проявляется не только в том, что исследуется механизм возникновения уже сложившихся психических свойств, но и в том, что выявляются тенденции во вновь зарождающихся особенностях психики детей. Это позволяет предвидеть возможности развития, целенаправленно организовывать образовательный процесс в школе. Такие конкретные виды эксперимента, как обучающий и формирующий, обусловлены именно этим принципом, который создает возможность, как утверждал С. Л. Рубинштейн,

«изучать детей, обучая их». Этим же может быть обусловлено применение метода «продольного», растянутого во времени, изучения (лонгитюдного метода).

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

Из рассматриваемого принципа вытекает требование преемственности, учета накопленного опыта, традиций, научных достижений прошлого. «Новое», не выросшее на этой благодатной почве, оказывается очень чахлым и нежизнеспособным, несмотря на внешнюю привлекательность. Это «новое» оказывается либо беспочвенным прожектерством, либо переодетым, подкрашенным старым.

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

Многообразие сторон, элементов, отношений, внутренних и внешних факторов функционирования и развития социально-педагогического процесса определяет необходимость его системного изучения.

Системный подход основан на положении о том, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а связана прежде всего с *характером взаимодействия* между элементами. На первый план поэтому выдвигается задача познания характера и механизма этих связей и отношений, в частности отношений человека и общества, людей внутри определенного сообщества.

В процессе системного анализа выясняются не только причины явлений, но и воздействие результата на породившие его причины.

Сущность системного подхода находит выражение в следующих положениях, помогающих устанавливать свойства системных объектов и совершенствовать их.

1. Целостность системы по отношению к внешней среде, ее изучение в единстве со средой. Вопросы образования в свете этого положения составляют относительно самостоятельный круг вопросов, но изучаются в тесной связи с социальным и экономическим развитием, запросами общества.
2. Расчленение целого, приводящее к выделению элементов. Свойства элементов зависят от их принадлежности к определенной системе, а свойства системы не сводятся к свойствам ее элементов или их суммы.
3. Все элементы системы находятся в сложных связях и взаимодействиях, среди которых нужно выделить наиболее существенную, определяющую для данной системы, как говорят, системообразующую связь. В «открытой» образовательной системе такой связью выступает отношение личности и различных условий и источников воспитания, в «закрытой» — отношения «учитель- ученик» или «воспитатель—воспитуемый».
4. Совокупность элементов дает представление о структуре и организации системных объектов. Эти понятия выражают определенную упорядоченность системы, взаимозависимости и взаимоподчиненности ее элементов. Такова, скажем, система категорий, отражающих основные элементы любой целенаправленной, в том числе педагогической, системы: цели — содержание — условия — средства — способы функционирования и развития — результаты.
5. Специальным способом регулирования связей между элементами системы и тем самым изменений и самих элементов является управление, включающее постановку целей, выбор средств, контроль и коррекцию, анализ результатов. Педагогическое управление — важная сторона деятельности педагога, хотя оно не исчерпывает всего богатства этой деятельности и не допускает чрезмерной жесткости.

Следует особо обратить внимание на необходимость целостного подхода к образовательным системам — иными словами, соблюдения *принципа целостности* в исследовании и очень осторожного подхода к вычленению в целях специального изучения отдельных сторон, элементов, отношений психолого-педагогического процесса. Требование целостного подхода обусловлено еще и тем, что структуру обучения и воспитания можно характеризовать как динамическую, развитие которой определяется постоянной сменой состояний неравновесия и относительного равновесия ее противоположных внутренних сил и тенденций, которые невозможно понять и тем более влиять на их развитие изолированно.

Психолого-педагогический процесс является так называемой нелинейной системой (при изменении одного из элементов нелинейной структуры другие изменяются не

пропорционально, а по более сложному закону), исследование ее структуры не может быть осуществлено изучением ее отдельных элементов, так как сумма действий компонентных причин, действующих отдельно, порознь, не равна тому следствию, которое получается при совместном действии.

При изучении какой-либо стороны, аспекта, элемента педагогического процесса нужно всегда учитывать общие закономерности и важнейшие взаимодействия всего процесса в целом.

В педагогическом процессе явно выявляются взаимодействия, изучаемые *синергетикой* — современной теорией совместного действия (от греч. *synergos* — совместно действующий; термин введен Г. Хакеном). Эта теория фокусирует внимание на неравновесности, нестабильности как естественном состоянии открытых нелинейных систем, на многовариантности и неопределенности путей их развития в зависимости от множества влияющих факторов и условий. Отсюда следует вывод о том, что любой системе, в том числе педагогической, нельзя навязывать способ поведения или развития, но можно выбирать и стимулировать один из заложенных в конкретных условиях вариантов, рассчитывая не столько на кибернетический (управленческий), сколько на синергетический (самоуправляемый) процесс, на несильные, но совпадающие с возможным вариантом развития воздействия (их называют резонансными).

Целостное изучение такого сложного комплекса явлений, как педагогический процесс, предполагает очень *осторожный подход к формализации*, введению строго выраженных показателей и зависимостей, математизации отдельных компонентов и тем более всего процесса. Формализация почти всегда связана с утратой известной части содержания, с обеднением исследуемых процессов и явлений. Поэтому формализация при изучении психолого-педагогического процесса оказывается полезной для выявления отдельных связей, зависимостей (например, между эффективностью психологической защиты и частотой обращений в соответствующую службу за помощью и консультированием), но оказывается недостаточной для общих выводов о его протекании. Вот почему нужно очень осторожно подходить к попыткам выразить точно уровни воспитанности, нравственной зрелости, отзывчивости, зависимости между потенциалом развития личности и степенью его реализации, между влияниями среды и внутренней позицией личности и т. д. В педагогике, по крайней мере на современном этапе развития, *содержательные подходы должны играть ведущую роль по сравнению с формализованными*.

Сложность предмета исследования, его многоплановость делает *невозможным его непосредственное познание как целого*. На практике такие попытки приводят к хаотичности и бессистемности анализа. Поэтому нет иного пути глубокого познания

сложных явлений, кроме выделения определенных позиций для рассмотрения, *аспектов*. Для конкретной темы должен быть свой ведущий аспект (угол зрения, ракурс).

Аспект изучения тесно связан с целями и характером исследования. Возможен, например, *генетический аспект* (изучение происхождения объекта и основных этапов его становления), *прогностический аспект* (предсказание перспектив развития явления), *функциональный аспект* (изучение функционирования социально-педагогических, психолого-педагогических явлений, способов управления ими в существующих условиях). В других случаях выделяют мотивационный, содержательный, операционный, управленческий аспекты в изучаемой системе.

Психолого-педагогическое исследование всегда комплексно, многоаспектно уже в силу своей междисциплинарности, привлечения к нему разных специалистов — психологов, социологов, врачей, педагогов, каждый из которых может иметь свою позицию, выделять свой аспект. При этом важно, во-первых, последовательно выдержать принятый аспект, во-вторых, учесть возможность других аспектов, в-третьих, реально оценивать полученные результаты как аспектные, понимая необходимость их соотнесения и синтеза с данными анализа изучаемых процессов в иных аспектах. При соблюдении указанных условий аспектность не превращается в односторонность, а выступает условием полного, многоаспектного, целостного изучения предмета. Именно синтез аспектного знания приводит к конкретному знанию.

Из целостного подхода к изучению педагогического процесса вытекает, таким образом, требование сочетания аспектного, под определенным углом зрения, анализа с многоаспектностью, многоплановой интерпретацией его результатов.

Указанные методологические принципы определяют общие ориентиры теоретического и эмпирического научного исследования и соответствующей деятельности исполнителя. Естественно также и то, что имеется доля условности в выделении и содержательной характеристике методологических принципов: они кое в чем повторяют и дополняют друг друга, предупреждая тем самым возникновение ошибочных установок в организации научного исследования.

Методология исследования имеет также конкретно-научные формы: они проявляются в ориентации на систему знаний, создаваемых научными школами, которые имеют свои объяснительные принципы и конкретные способы организации научных исследований.

Выделим теперь некоторые принципы, связанные со спецификой психолого-педагогического исследования.

В психолого-педагогических исследованиях должен последовательно воплощаться *принцип сочетания сущего и должного* (В. В. Краевский).

Этот принцип заключается в обязательном соотнесении плана должного и плана сущего (существенного), объяснительных и прогностических элементов в каждом исследовании, что не исключает возможности исследований, в которых одна из сторон или функций выступает как ведущая. Любое из существующих педагогических явлений может быть верно понято и оценено только в сопоставлении с нормой или идеалом, а любая педагогическая перспектива не может быть обоснована и понята без соотнесения с существующим, без учета состояния современной теории и реальной практики.

Единство сущего и должного позволяет избегать как гипертрофированных или спекулятивных построений, оторванных от практики и ее реальных возможностей, так и узко эмпирических построений, лишенных творческой глубины и перспективы.

Деятельностный подход в психологических и психолого-педагогических исследованиях также является конкретно-научным методологическим принципом. Деятельностный подход выражается в стремлении исследователей использовать положения теории деятельности в методике и интерпретации содержания своих работ.

Сущность деятельностного подхода заключается в том, что исследуется реальный процесс взаимодействия человека с окружающим миром, который обеспечивает решение определенных жизненно важных задач. Человек в этом случае выступает как активное начало, как субъект взаимодействия, выполняющий определенную последовательность разного рода действий, в том числе психических. Все функциональные возможности психики включены и соподчинены решению задач осуществляемой деятельности.

Применительно к проблемам обучения деятельностный подход означает выявление и описание тех способов действия в деятельности, которые должны привести к раскрытию содержания понятия в изучаемом учебном материале и полноценному усвоению соответствующих знаний. Вместе с тем усвоение знаний приводит к закреплению известных действий, овладению новыми действиями, которые опосредуют становление общих способностей и способов поведения ученика. Знания не просто передаются, они добываются учеником в процессе его собственной деятельности (например, учебной). В процессе выполнения такой деятельности большое значение имеют умения, связанные с осуществлением содержательного анализа и проектирования продуктов деятельности.

Психолого-педагогическое исследование (за исключением сугубо теоретического) обычно вписано, вплетено в реальный процесс обучения и воспитания. Такое психолого-педагогическое исследование должно удовлетворять требованию *единства исследовательской и практической учебно-воспитательной работы*. Это требует очень осторожного взвешенного подхода к нововведениям, чтобы *минимизировать степень возможного риска*, не навредить детям, воспитанникам. Не соглашаясь с теми, кто вообще

считает, что рисковать в работе с детьми нельзя (без риска невозможно никакое исследование), мы полагаем, что принцип «Не навреди!» в педагогике, так же как и в медицине, должен быть руководящим во всей работе.

Вопросы и задания

1. В чем специфика и функции методологического психолого-педагогического знания в отличие от теоретического?
2. В чем отличие принципа от других нормативных категорий, в частности от требования?
3. Совместимы ли принципы диалектики и принципы синергетики при конструировании методологии исследования?
4. Вам предстоит рассмотреть и мотивированно принять (или отклонить) предложение о дополнении методологических принципов психолого-педагогического исследования следующими положениями:
 5. принципом проблемных целей, предмета и содержания исследования;
 6. принципом открытости его проведения;
 7. принципом конфиденциальности (фактов, результатов, рекомендаций).
8. Как можно говорить о принципе объективности, если исследование ведет человек, обладающий собственной позицией, предпочтениями, системой утвердившихся взглядов и ценностей?
9. В чем отличие общенаучных методологических принципов сущностного анализа и генетического анализа? В чем они пересекаются?
10. Попробуйте раскрыть связь между общенаучным методологическим принципом объективности и психологическим принципом единства сознания и деятельности.

1.4. 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, которые своеобразно, порой неточно и неполно находят свое отражение в так называемом социальном заказе.
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 и обучающихся, окружающей социальной среды, производственных предприятий, учреждений культуры и медицины, правоохранительных органов, родителей, людей самых разных профессий, жизненных судеб и увлечений.
 5. Творческий потенциал профессионального педагогического работника.

Успех исследовательского поиска во многом зависит от того, насколько полно использованы все эти источники. Попытаемся дать им краткую характеристику.

Общечеловеческие гуманистические идеи и идеалы, отраженные в философии, религии, искусстве, народных традициях. Воспитание, активное стимулирование и поддержка развития личности невозможны без формирования нравственного идеала. Между тем после крушения официальной коммунистической идеологии и коммунистических идеалов в обществе и в среде педагогов ощущается идеологический вакуум, острый кризис идеалов. Он в определенной мере компенсируется религиозной идеологией и религиозным сознанием. Однако такой выход приемлем не для всех. «Во что же верить? Как можно воспитывать, если все идеалы низвергнуты?» — спрашивают педагоги. Думается, что конструктивный ответ на этот вопрос есть.

Педагогические идеалы должны быть связаны с непреходящими гуманистическими ценностями, с идеалами человеколюбия, с культом личности (не отдельной, а личности каждого). Эти ценности в полной мере, ярко и образно отражены в классической литературе, других жанрах искусства. Пусть декларативно, но именно эти ценности были наиболее конструктивной частью коммунистической идеологии (вспомним хотя бы многие положения «Морального кодекса строителя коммунизма»).

Именно эти ценности сохранила христианская религиозная мораль. Они присутствуют и в других религиях, и в прогрессивных атеистических учениях. Вера в человека, поиск путей его максимальной реализации, уважение к растущей личности ребенка, к его своеобразию и индивидуальности, к его праву на свободное развитие и счастье — это ядро любых прогрессивных педагогических концепций прошлого и настоящего. Педагог, воспитатель, психолог может быть верующим или атеистом, сторонником республики или конституционной монархии, но он должен исповедовать культ человека, вдохновляться перспективами его развития, видеть в том, чтобы способствовать становлению личности, свой высший долг и смысл своих исканий.

Общечеловеческие гуманистические идеи и идеалы, зачастую искаженно и односторонне, но в определенной конкретной форме отражаются в социальном заказе образованию, т. е. в тех требованиях к выпускникам учебных заведений, которые определяют содержание и смысл образования, систему отношений, способы деятельности воспитанников.

Нужно только учесть, что, во-первых, школа должна выполнять не только сегодняшний, но и обязательно перспективный социальный заказ и, во-вторых, сам социальный заказ в современной ситуации сложен и завуалирован. Раньше он выражался в партийных и правительственных постановлениях, которые ученые-обществоведы, органы народного образования и школы интерпретировали, находя лучшие способы его осуществления. Теперь же предстоит выявлять, извлекать социальный заказ не только из законодательных актов, решений и постановлений правительства, но и из вечных идеалов добра и человечности, содержащихся в фольклоре, религии, классическом искусстве, из общественного мнения (выступления общественных деятелей, социологические опросы, анализ прессы и т.д.), экспертных оценок, результатов анализа статистических материалов. Нужно далее отследить этот социальный заказ на разных уровнях: глобальном (общечеловеческом), общегосударственном, региональном, местном (локальном) — и сделать это так, чтобы не упустить главного — личностного ориентира, запросов и потребностей родителей и самих детей.

Итак, чем ближе к идеалам гуманизма, задачам развития человека, тем продуктивнее и прогрессивнее любые педагогические идеи и идеалы, а также, естественно, и результаты их воплощения.

Достижения наук о человеке, в том числе психологии и педагогики.

Как известно, психология изучает природу и закономерности развития психики; есть отрасли психологической науки, которые изучают особенности развития психики в соответствующих конкретных условиях.

Например, социальная психология изучает особенности поведения и взаимодействия личности в составе групп, а педагогическая психология изучает особенности развития психики и присвоения личностью общественного опыта в условиях обучения и воспитания.

Педагогика изучает условия, способы и закономерности направленного преобразования психики человека.

Психология может существовать и развиваться и без педагогики, хотя ее практические результаты в таком случае оказываются ограниченными. Нередко психологи сами берут на себя функции педагогов-исследователей, разрабатывают содержание и средства обучения и воспитания, но это вовсе не значит, что педагогики нет или она не нужна. Просто функции

ученых-педагогов успешно или не очень выполняют сами психологи. Но вот педагогике без психологии в принципе обойтись невозможно, исключая, конечно, ее формально-бюрократический, «бездетный», «бесчеловечный» вариант, не входящий в сферу научного знания.

Поэтому психологические предпосылки педагогического знания являются внутренним ядром любой педагогической отрасли знаний и любой педагогической системы, ибо без знаний о психике, закономерностях ее развития, отношениях между людьми, между человеком и его окружением ни о каких серьезных принципах и средствах педагогической работы вести речь невозможно.

Достижения психологической науки и ее отраслей, например социальной и педагогической, общепризнаны. Наряду с этим в силу объективных причин (сложность психики, уникальность каждой человеческой индивидуальности и т.д.) и субъективных накладок (разгром той же педологии, долгое отрицание роли подсознательного и бессознательного в психике, позднее обращение нашей науки и практики к социально-психологическим проблемам и др.) в ней имеется много белых пятен.

Более жесткой и во многом справедливой критике в не столь давние времена подвергалась педагогика. Можно говорить о том, что эта критика не всегда была корректной и справедливой, о слабом внимании к этой науке, о крайней малочисленности научных кадров. Но даже если признать критику полностью, то оказывается, что иной научной основы для развития образования, для практики обучения и воспитания просто не существует. Попытки заменить науку передовым опытом оказались совершенно несостоятельными и окончились тем, что педагоги-новаторы публично признали свое кровное родство с наукой, признали тот факт, что они опирались на научно разработанные положения и развивали их в новых условиях.

Работы классиков педагогической мысли и известных современных педагогов В. Н. Сороки-Росинского, С. Т. Шацкого, А.С.Макаренко, В. А. Сухомлинского, М.А.Данилова, М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, Ю. К. Бабанского и многих других составляют золотой фонд нашей педагогики. В них развиваются идеи личностного, деятельностного, индивидуально-дифференцированного подхода к обучению и воспитанию, раскрыты его движущие силы, способы оптимизации содержания и методики развивающего обучения, разработаны способы воплощения культуры в содержании образования и многие другие подходы, положенные в основу современных педагогических систем.

Наконец, существует тот аргумент, что научные педагогические знания не столь уж важны, так как педагогика — не столько наука, сколько искусство, а недостаток знания педагог компенсирует опытом

Передовой опыт является наиболее близким и понятным источником подходов, решений, методов, организационных форм.

Диапазон его очень широк. Идет небезуспешное возрождение традиций прошлого отечественного опыта. Восстанавливаются частные школы, лицеи, гимназии, гувернерство, преподавание риторики, бальных танцев, традиции российского милосердия и благотворительности.

Постепенно открываются для нас и сокровища мирового опыта, например достижения вальдорфской школы и педагогики, системы свободного воспитания М. Монтессори, С. Френе. Все это чрезвычайно важно. Заметный след в отечественной практике обновления школы оставили педагоги-новаторы или, как они сами себя именуют, педагоги-экспериментаторы, чей опыт широко пропагандировался на рубеже 80-х и 90-х годов «Учительской газетой», «Комсомольской правдой»,

Центральным телевидением и другими средствами массовой информации. В этот же период одна за другой стали выходить книги педагогов-новаторов, их статьи и статьи о них в педагогических журналах. В последние годы интерес к их опыту снизился, к тому же появился и ряд критических публикаций, содержащих обвинения и негативные оценки их опыта.

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

Этика научного работника неразрывно связана с мировоззрением, общественной моралью, необходимостью отстаивать истину и добиваться использования научных достижений на благо, а не на зло людям.

Требования этики науки редко формулируются в виде кодексов, как правило, они усваиваются каждым ученым в процессе его профессиональной подготовки и деятельности. Они охватывают различные виды деятельности ученых, подготовку и проведение исследований, публикацию полученных результатов, проведение научных дискуссий, экспертизу полученных коллегой данных.

В современной науке особую остроту приобрели этические проблемы взаимоотношений науки и ученого с обществом, то есть социальная ответственность

ученого. Для этого, чтобы заниматься научной деятельностью, необходима моральная санкция со стороны общества. поэтому вопросы о моральном оправдании и обосновании таких занятий обсуждаются постоянно. Но в эпоху научно-технической революции науки и масштабов ее социальных эффектов, проблемы ответственности ученого перед обществом особенно заострились и наполнились новым содержанием. Социальная ответственность ученого на современном этапе научного прогресса выражается, в первую очередь, в стремлении предвидеть нежелательные для человека и человечества последствия, потенциально заложенные в результатах его исследований, а также в информировании общественности о возможности такого рода последствий и путях их предупреждения.

Вопросы и задания

1. Оцените, насколько доступны рядовому педагогу охарактеризованные выше источники исследовательского поиска и при каких условиях их использование наиболее эффективно.
2. Можно ли путем изучения передового опыта компенсировать недостаточное использование других источников исследовательского поиска: ведь опыт как бы вбирает в себя все остальное?
3. Почему у педагогов-новаторов нередко появляется не только множество сторонников, но и ряд противников?
4. Какие источники обновления образования и воспитания можно обнаружить в социальной среде? Что следует перенести из сферы образования и педагогической науки в «открытую» социальную сферу?

1.5. Природа и функции образовательных инноваций в психолого-педагогических исследованиях

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 инструментарием. 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 В. А. Караковского, Е. А. Ямбурга 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.
6. 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.

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. Амонашвили, Д. Б. Эльконине, В.В.Давыдове, Л. В.Занкове именно как о педагогах-новаторах. 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.

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.

Характерно, что жизненные циклы новых концепций, рожденных теоретически, и концепций, родившихся из практики, в чем-то своеобразны.

В первом варианте инновационные процессы проходят в разных вариантах прокомментированные ниже этапы.

Возникновение новой концепции с прицелом на использование в определенных рамках и в определенных ситуациях.

Например, концепция оптимизации (Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник) возникла как дидактическая, а концепция коллективной творческой деятельности (И. П. Иванов, В. А. Караковский и др.) — как применяемая только в сфере общественно полезных дел и нравственного воспитания. Теория развивающего обучения разрабатывалась применительно к начальной школе.

1. Расширение концепции и поля ее применения и в ряде случаев притязания на всеобщность и исключительность. Примером этого могут служить содержательные и полезные концепции поэтапного формирования умственных действий, теории деятельности в психологии, проблемного и программированного обучения в педагогике. Притязания на универсальность только вредят разумному использованию указанных концепций.
2. Постепенное «принятие» концепции практикой, а затем «увлечение» ею и ожидание «чуда», незамедлительного и всеобъемлющего эффекта.
3. Вошедшая в практику концепция начинает работать, однако «чуда», естественно, не происходит, начинается «охлаждение» и разочарование. Так, к сожалению, произошло и с теорией оптимизации, в адрес которой после нескольких лет ее освоения возникли совершенно необоснованные упреки в том, что она не решила всех проблем образования и не предотвратила его кризиса, и с некоторыми другими теориями и концепциями.
4. Теория совершенствуется, приспосабливается к меняющимся обстоятельствам, возникает потребность в ее преобразовании, в интеграции с другими теориями. Утвердилось, в частности, понимание теории и методики оптимизации не как глобальной педагогической теории, а как рационального управленческого подхода, дающего ключи к поиску оптимальных решений в конкретных условиях воспитания и обучения. Рамки же понимания развивающего обучения и его возможностей, напротив, значительно расширились и включили множество систем обучения, вплоть до модернизированного традиционного.

Второй вариант — подходы и концепции, рожденные в практике, проходят в своем развитии несколько иной цикл.

1. Зарождение новых подходов, трудные поиски, позволяющие оформить новые идеи, найти способы их реализации в методических средствах. Так рождались педагогические системы В. Ф. Шаталова, И.П.Волкова, С. Н. Лысенковой и других педагогов-новаторов, опыт создания социально-педагогических комплексов Екатеринбурга и Альметьевска (Татарстан), поиски модели массовой школы для всех (адаптивной школы).
2. Борьба, в недавнем прошлом чаще всего долгая и трудная, за утверждение и признание новшества.
3. Более или менее выраженные притязания на универсальность, что характерно, правда, не для каждой новаторской системы, а только для некоторых. В решающей степени это зависит от общей культуры создателя системы, а также от позиции массовой практики, нередко уповающей на новшество как на панацею.
4. Осознание научных идей, лежащих в основах опыта, его места в системе научных изысканий, вклада в теорию. В этой связи интересна позиция известной плеяды педагогов-новаторов, в первых своих декларациях и выступлениях начисто откестившихся от педагогической науки, а затем признавших свое кровное родство с нею.
5. Интеграция с другими подходами и поисками, осознание найденных идей и подходов в системе теории и практики (что опять-таки происходит не всегда).

Вопросы и задания

1. Докажите практическому работнику сферы образования, что поисковая работа есть средство и условие выживания и обновления образовательных учреждений, становления эффективной системы обучения и воспитания.
2. В чем различие между новаторством и прожектерством, новаторством и мастерством?
3. Говорят, что новое в педагогике — это хорошо забытое старое. Согласны ли вы с таким утверждением?
4. В чем различие понятий: новшество, нововведение, инновация?
5. Ряд известных ученых-психологов, предлагавших свои системы обучения, внедряли их в практику без помощи ученых-педагогов. Можно ли их работу считать психолого-педагогическим исследованием? Рассмотрите вопрос на примере концепций Л.В.Занкова, Д. Б.Элькониной, В. В.Давыдова и др.

1.6. Методы определения новизны результатов научно-педагогических исследований

Под научным результатом понимается продукт научной деятельности, содержащий

новые знания или решения и зафиксированный на любом информационном носителе.

Научную ценность в педагогике представляют лишь те исследования, в результате которых получены общественно новые знания, обеспечивающие науку и практику необходимой информацией для дальнейшего развития образования и педагогики.

Для оценки новизны результатов педагогических исследований применяется экспертный метод. При возрастающем числе работ и широте их тематики ни один эксперт не может быть в курсе достижений науки даже в своей области, поэтому экспертные оценки противоречивы и не всегда соответствуют действительности.

Для более объективной оценки необходимо иметь эталон, позволяющий сравнивать полученные результаты с уже имеющимися в науке знаниями. К сожалению, такой эталон отсутствует. По этой причине разговоры о новизне, различного рода инновациях крайне субъективны, т. к. нет уверенности, что нам известны все ранее выполненные работы.

Для определения новизны результатов научно-педагогических исследований метод эталонного сравнения, информационный метод и метод антиципации (предвосхищения).

Метод эталонного сравнения состоит в анализе и сопоставлении результатов оцениваемой работы с имеющимся, предварительно разработанным эталоном. За эталон принимаются известные к данному моменту времени теоретические и практические знания в области педагогики. Сравнивая результаты анализируемой работы с базовым вариантом (эталонном), эксперты смогут более объективно сравнить имеющиеся знания с вновь полученными результатами и оценить новизну исследования.

Метод эталонного сравнения включает следующие этапы и их возможные модификации:

- отбор экспертов, входящих в рабочую группу, определяющих выбор необходимых конкретных решений;
- отбор работ, подлежащих анализу для составления эталона;
- составление эталона (базового варианта) имеющихся к настоящему моменту знаний по различным областям и направлениям педагогики и образования;
- анализ и описание результатов оцениваемой работы с помощью объектно-компонентного метода;
- сравнение и оценку результатов анализируемой работы с базовым (эталонным) вариантом.

С этой целью эксперты из всего массива выполненных исследований должны отобрать публикации, в которых содержится необходимый, с их точки зрения, релевантный материал. Из-за огромного числа работ такая выборка всегда будет неполной, т. к. нет гарантии, что в нее входят все работы, отвечающие данному запросу. Следующий этап включает

составление эталона (базового варианта) имеющихся к настоящему моменту результатов выполненных исследований.

Для оценки новизны результатов научно-педагогических исследований может быть использован *метод антиципации (предвосхищения)*.

Этот метод более простой по исполнению, но дает менее надежные результаты. Он эффективен для анализа выполненных и предварительно планируемых исследований. Суть метода состоит в том, что результаты анализируемой работы формулируются в виде вопросов, которые задаются экспертам. Эксперты отвечают на заданные вопросы, как бы предвосхищая выводы исследования. В случае совпадения ответов экспертов и результатов, которые описаны в работе, эти результаты считаются известными. Нередко ответы экспертов на вопросы и результаты исследования не совпадают, тем не менее эти результаты могут быть известны. Поэтому в данном случае новизна выводов должна определяться дополнительно традиционными способами. Возможен другой вариант метода: экспертам в виде вопросов дают задачи, которые ставил перед собой исследователь. В зависимости от ответов экспертов на эти вопросы, как и в предыдущих случаях, определяется новизна выводов.

Результаты научно-педагогических исследований в разных областях педагогики исключительно разнообразны, включают широкий спектр теоретических и практических знаний. Теоретические результаты имеют сущностный характер. Чаще всего они представляют собой знание о том, каким был, есть и будет объект, о способах его осмысления и получения знания о нем. Это новые концепции, подходы, направления, идеи, гипотезы, закономерности, тенденции, классификации, принципы в области обучения и воспитания, коррекционной педагогики и других областях.

Практические результаты имеют деятельностный характер и, как правило, представляют собой знание, связанное с объектом исследования, способами использования объекта в практической деятельности. Это новые методики, правила, алгоритмы, предложения, нормативные документы, программы, объяснительные записки к программам. В ряде случаев один и тот же результат может быть отнесен как к теоретическим положениям, так и к практическим рекомендациям в зависимости от его конкретного содержания.

В разных областях педагогики результаты исследования имеют свою специфику.

В дидактике, например, ими могут быть как теоретические, так и практические рекомендации: уточнение основных понятий (обучение, учение, преподавание, метод, средство, формант, п.); разработка новых методов, средств и форм обучения; выявление закономерностей учебного процесса, принципов проверки и оценки знаний; разработка

различных дидактических моделей; изучение специфики работы сельских и городских школ и т. д.

В истории педагогики: закономерности развития педагогических идей, становления учебных заведений; анализ педагогической мысли за определенный период времени; изучение наследия выдающихся педагогов прошлого и т. д.

Переходим к рассмотрению следующего этапа метода — анализа и описания результатов оцениваемой работы с помощью *объектно-компонентного метода*. Эксперты анализируют результаты работы и классифицируют их по видам знаний, содержанию и уровню новизны. Основная трудность здесь заключается в том, что описание результатов может быть дано на разных уровнях, с различной степенью свернутости — от полного текста до ключевых слов.

Наивысшая степень сжатия достигается тогда, когда результат описывается с помощью **ключевых словосочетаний** из текста документа, которые несут существенную смысловую нагрузку в рамках информационного поиска. Такой текст невозможно анализировать.

В форме *аннотации* результат описывается более развернуто, содержит краткую характеристику его совокупности или частей с позиции содержания, назначения, формы и других особенностей.

Описание результатов исследования в форме реферата предполагает краткое изложение содержания результата или его части, включающее основные фактические сведения и выводы, необходимые для первоначального ознакомления с документом и определения степени целесообразности обращения к нему. Наконец, развернутое и детальное описание результатов исследования в максимально возможном объеме, выводы и доказательства результата, его новизну, практическую и теоретическую значимость содержит полный текст. Если автор лишь назвал результат исследования, но не раскрыл его по содержанию, то этот результат не засчитывается и исключается из дальнейшего анализа. Оценке подлежат только те работы, которые содержат развернутое описание результатов исследования.

Новизна исследования определяется также с помощью автоматизированной информационно-поисковой системы. Более точно этот метод называется «информационный». Его следует применять в тех случаях, когда нет базового варианта для сравнения, а также результаты исследования не анализируются. Эксперты читают документы и делают выводы, целиком опираясь на свой опыт и интуицию.

Методика определения новизны сводится к поиску релевантного документа, содержание которого в наибольшей степени соответствует анализируемому источнику.

Далее эксперты отбирают документы и сравнивают их между собой по новизне. В этом случае сокращается время поиска документов, в которых с наибольшей вероятностью могут находиться одинаковые или близкие выводы. Во всех случаях остается вероятность, что есть документ, который не вошел в базу данных, но содержит аналогичные выводы. Однако такая вероятность значительно ниже, чем при экспертной оценке новизны.

Для оценки новизны результатов научно-педагогических исследований может быть использован разработанный нами метод *антиципации (предвосхищения)*.

Этот метод более простой по исполнению, но дает менее надежные результаты. Он эффективен для анализа выполненных и предварительно планируемых исследований. Суть метода состоит в том, что результаты анализируемой работы формулируются в виде вопросов, которые задаются экспертам. Эксперты отвечают на заданные вопросы, как бы предвосхищая выводы исследования. В случае совпадения ответов экспертов и результатов, которые описаны в работе, эти результаты считаются известными. Нередко ответы экспертов на вопросы и результаты исследования не совпадают, тем не менее эти результаты могут быть известны. Поэтому в данном случае новизна выводов должна определяться дополнительно традиционными способами. Возможен другой вариант метода: экспертам в виде вопросов дают задачи, которые ставил перед собой исследователь. В зависимости от ответов экспертов на эти вопросы, как и в предыдущих случаях, определяется новизна выводов.

Вопросы:

1. Что мы понимаем под научным результатом?
2. Почему разговоры о новизне, различного рода инновациях крайне субъективны?
3. Назовите этапы метода эталонного сравнения.
4. Почему в ряде случаев один и тот же результат может быть отнесен как к теоретическим положениям, так и к практическим рекомендациям в зависимости от его конкретного содержания?
5. Для определения новизны каких исследований эффективен метод антиципации (предвосхищения)?

ГЛАВА 2. ЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

2. 1. Понятие о логике 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.

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

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

Более однозначна логика заключительного этапа исследования. Она включает апробацию (обсуждение выводов, их представление общественности), оформление работы (отчеты, доклады, книги, диссертации, рекомендации, проекты и т. д.) и внедрение результатов в практику.

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.

Исследования в области психологии и педагогики - сложный процесс научно-познавательной деятельности, нацеленный на выявление, проверку и использование в педагогической практике новых способов, средств и приемов, совершенствующих систему воспитания, обучения и развития человека. Это трудный путь творческих исканий, включающий в себя ряд взаимосвязанных этапов работы, каждый из которых решает свои специфические задачи. Оптимальная последовательность этих этапов, ведущая к получению обоснованных результатов, т. е. методика психолого-педагогического исследования, обусловлена стратегией исследовательского поиска.

Стратегию исследовательского поиска воплощают в себе ведущая идея, концепция, замысел и логика исследования.

Разработка ведущей идеи, концепции, замысла и логики исследования - сложный процесс, который не только предшествует, но и сопутствует всему исследованию, ибо характер и последовательность его этапов во многом предопределяются полученными уже в ходе работы результатами и возникшими трудностями. Тем не менее, основную работу по разработке стратегии психолого-педагогического исследования необходимо проделать в начале работы, опираясь на принцип моделирования конечного результата и предположительные представления о тех этапах изыскания, которые обеспечат его достижение.

Начнем с выяснения характера и последовательности шагов, осуществляемых на постановочном этапе работы.

2.2. Проблема и тема исследования

Исследовательская работа начинается с выбора *объектной области* исследования, т. е. той сферы действительности (в нашем случае — педагогической), в которой накопились важные, требующие разрешения проблемы. В образовательной системе в качестве таких сфер выступают дошкольное воспитание, учебный процесс в средней или высшей школе, гражданское и нравственное воспитание, информатизация, процесс непрерывного образования и др. Выбор объектной области определяется такими объективными факторами, как ее значимость, наличие нерешенных проблем, новизна и перспективность, и субъективными факторами: образованием, жизненным опытом, склонностями, интересами исследователя, его связью с тем или иным направлением практической деятельности, научным коллективом, ориентированным на определенную тематику, научным руководителем.

Выбор объектной области требует изучения объективной потребности в обновлении элементов образовательной системы, учета реальных условий и возможностей. В условиях обновления всей образовательно-воспитательной системы актуальных сфер исследования очень много. Это прежде всего определение и проверка нового содержания воспитания, это разработка новых эффективных технологий и методик обучения и воспитания, формирование отношений, переход к новым типам образовательно-воспитательных учреждений, вопросы связи школы и социальной сферы, переход к более эффективным технологиям образования, в том числе к здоровьесберегающим.

Последующие, тесно связанные между собой шаги — определение *проблемы* и *темы* исследования. По сути, сама тема должна содержать проблему, следовательно, для сознательного определения и тем более уточнения темы необходимо выявление исследовательской проблемы.

Проблема понимается или как синоним практической задачи (проблема организации свободного времени детей, проблема профилактики трудновоспитуемости), или как нечто неизвестное в науке. Обычно это понятие употребляется в его втором значении. В этом смысле проблема — мост от известного к неизвестному, конкретное «знание о незнании». Иными словами, проблему можно обнаружить, только хорошо ориентируясь в определенной области, только сопоставляя уже известное и то, что надлежит установить. В отличие от ответа на вопрос решение проблемы не содержится в существующем знании и не может быть получено путем преобразования наличной научной информации. Требуется найти способ получения новой информации и получить ее.

Сущность проблемы — противоречие между установленными фактами и их теоретическим осмыслением, между разными объяснениями, интерпретациями фактов. Научная проблема не выдвигается произвольно, а является результатом глубокого изучения состояния практики и научной литературы, отражает противоречия процесса познания на его исторически определенном этапе.

Сегодня, например, совершенно определенно выявились назревшие противоречия между общим для всех учащихся нормативным содержанием образования и индивидуальными возможностями, склонностями, интересами; между задачами формирования здорового человека и однообразием школьных занятий, гиподинамией, перегрузками учебными заданиями; между разнообразными воспитательными возможностями среды и относительной замкнутостью, закрытостью образовательно-воспитательных учреждений; между воспитанием как руководством, программированием, навязыванием и индивидуальной свободой, суверенностью формирующейся личности.

Для примера возьмём исследование доктора, конференциара Т. Шова на тему: «*Condiții psihopedagogice de diminuare a stresului ocupațional la debutul carierei didactice*».

В её исследовании утверждается, что профессия учителя воспринимается как феномен, предполагающий высокий риск воздействия профессионального стресса. Исследовав этот аспект в практике образовательной системы республики, она установила противоречие между необходимостью подготовки будущих педагогов к снижению разрушительных последствий стресса и неразработанностью данной проблемы в теории педагогики университетского образования.

Вытекающая из выявленных противоречий проблема должна быть актуальной, отражать то новое, что входит или должно войти в жизнь. Таковы в настоящее время проблемы, связанные с гуманизацией и демократизацией образования, учетом индивидуальных особенностей и реализацией возможностей каждого школьника, формиро-

ванием воспитывающей среды в школе и микрорайоне, комплексной профилактикой и реабилитацией несовершеннолетних.

Ученые настойчиво подчеркивают мысль о том, что правильная постановка проблемы — залог успеха научного поиска. «Когда мы сможем сформулировать проблему с полной четкостью, мы будем недалеко от ее решения», — утверждал У. Р. Эшби. «Часто правильно поставленный вопрос означает больше, чем решение проблемы наполовину», — заметил В. Гейзенберг.

Источником проблемы обычно являются узкие места, затруднения, конфликты, рождающиеся в практике. Возникает потребность их преодоления, отражающаяся в выявлении насущных практических задач. Таковы задачи устранения разрыва между обученностью и воспитанностью, формальными и неформальными молодежными структурами, профилактики трудновоспитуемости, координации усилий школы, семьи и других воспитательных институтов и т. д. Непосредственно побуждением к анализу, размышлениям, поискам могут быть успехи, опыт эффективного преодоления трудностей. Но и в этом случае первоосновой поиска остаются противоречия, осознаваемые как трудности, как барьеры на пути к цели, только уже разрешенные, преодоленные. Чтобы перейти от практической задачи к научной проблеме, необходимо совершить по крайней мере две процедуры:

а) определить, какие научные знания необходимы, чтобы решить данную практическую задачу;

б) установить, имеются ли эти знания в науке. Если знания есть и необходимо их только отобрать, систематизировать, использовать, то собственно научной проблематики не возникает. Если необходимых знаний не хватает, если они неполные или неточные, то возникает проблема.

Для ее выделения и последующего решения нужно возможно полнее изучить то, что известно по теме, по смежным вопросам. Для решения значительных практических задач часто необходима разработка целого комплекса теоретических и прикладных проблем, и наоборот, разрешение крупной научной проблемы обычно позволяет решить не одну, а целый ряд практических задач.

Например, для решения практической задачи профилактики правонарушений подростков необходимо разрешение проблем единства воспитания, обучения и развития, формирования разносторонних потребностей, подлинной комплексности воспитания, единого и целостного педагогического процесса. Решение же, например, научной проблемы о критериях воспитанности способствовало бы значительным успехам социально-

педагогической диагностики, профилактики отставания и трудновоспитуемости, оперативной коррекции содержания и методов воспитательной работы.

Заключенное в проблеме противоречие должно прямо или косвенно найти отражение в теме, формулировка которой одновременно фиксирует и определенный этап уточнения и локализации (ограничения рамок) проблемы.

Вот примеры актуальных, на наш взгляд, и явно заключающих в себе противоречия тем социально-педагогических исследований для нашей республики.

Взаимосвязь управления и самоуправления в руководстве педагогическим коллективом.

Сочетание в личностно-ориентированном воспитании дошкольников свободы ребенка и педагогических требований.

Командно-коллегиальное управление в деятельности менеджера образования.

Профессиональное и непрофессиональное воспитание, их единство и различия.

Стандарт и творческий поиск как компоненты педагогической деятельности учителя начальной школы.

Проблема может быть заключена в теме и в завуалированном виде, т. е. проблемность темы может обнаруживаться при ее расшифровке, истолковании.

Например, тема «Формирование экологической культуры школьников» проблемна, так как сам феномен культуры противостоит узко понимаемой цели образования как усвоения знаний, умений и навыков, кроме того экология — результат интеграции естественно-научного и гуманитарного знания. Тема «Эвристические возможности новых информационных технологий» связана с преодолением традиционного представления о новых технологиях как о совершенном средстве передачи информации и с раскрытием их возможностей формировать творческие способности учащихся.

Вытекающие из этих проблем темы должны быть более конкретизированными, привязанными к определенным этапам и условиям педагогического процесса, к конкретным объектам, или связанными с раскрытием определенных аспектов общих проблем.

Например, студент предлагает тему: «Эстетическое воспитание школьников». Тема интересная, но написать работу по ней будет очень трудно. Возникает множество вопросов: включает ли тема анализ истории эстетического воспитания? О каком возрастном этапе развития детей пойдет речь? Будет ли рассматриваться воспитание в процессе изучения учебных предметов или во внеклассной работе? На каких личностных новообразованиях будет акцентировано внимание? После уточнения тема может выглядеть так: «Воспитание эстетических потребностей учащихся начальных классов в процессе изучения родного языка

и литературы» или же так «Развитие эстетического вкуса дошкольников на занятиях изобразительной деятельностью».

Дальнейший процесс развития проблемы связан с определением объекта и предмета исследования.

Вопросы и задания

1. *Объясните различия понятий: проблема, вопрос, проблемная ситуация.*
2. *Является ли проблема:*
 - а) отражением знания;
 - б) отражением незнания или непонимания;
 - в) отражением возможных «точек роста» научного или практического знания;
 - г) выражением субъектного состояния исследователя (озадаченности, удивления)?
3. *Проведите примерную конкретизацию следующих тем психолого - педагогических исследований:*
 - а) роль учебной мотивации в развитии творческой деятельности учащихся;
 - б) развитие интеллектуальной одаренности в младшем школьном возрасте;
 - в) проблемы безотметочного обучения в начальной школе;
 - г) отношения сотрудничества в процессе общения дошкольников.
4. *Что более эффективно стимулирует исследовательский поиск педагога: достижение успеха; возникшие трудности, которые удалось преодолеть; неудачи?*
5. *Прочитав предложенные отрывки из произведений, определите актуальность мыслей авторов, спектр проблем, обозначенных классиками педагогики, выскажите собственную точку зрения, аргументируйте свою позицию.*

Я.А. Коменский.

«Обязанность родителей — сообщать следить за воспитанием, цель которого в том, чтобы подрастающие дети научились быть полезными Богу, ближним и себе: прежде всего себе, но больше людям и всего больше - Богу; себе для того, чтобы уметь быть полезными Богу. Пусть они, поэтому приучают свое потомство к трудолюбию, не допуская праздности, и терпению и нравственному поведению, наказывая их за проступки и не допуская ропота; к благочестию, чтобы они от юности научились чтить Бога; к какому-либо искусству, которым позднее они могли бы прокормиться и послужить обществу; к деловитости и энергии при ведении дел и исполнении поручений; к простоте в пище, одежде и т.д.; к искренности.

Обязанность благородных детей - слушаться своих родителей с полуслова, не допускать недовольства и ропота, а тем более упрямства и своеволия, чтобы не раздражать родителей и не быть позором для них». («Великая дидактика»)

А.С.Макаренко

Наш отец и наша мать уполномочены обществом воспитать будущего гражданина нашего отечества, они отвечают перед обществом. На этом и основывается их родительская власть и их авторитет в глазах своих детей. Наконец, самый смысл авторитета в том и заключается, что он не требует никаких доказательств, что он принимается как несомненное достоинство старшего, как его сила и ценность, видимая, так сказать, простым детским глазом.

Отец и мать в глазах ребенка должны иметь этот авторитет. Часто приходится слышать вопрос: что делать с ребенком, если он не слушается? Ведь это самое «не слушается» и есть признак того, что родители в его глазах не имеют авторитета. Откуда берется родительский авторитет, как он организуется? Авторитет может быть организован в каждой семье, и это даже не очень трудное дело.

К сожалению, встречаются родители, которые организуют такой авторитет на ложных основаниях. Они стремятся к тому, чтобы дети их слушались, это составляет их цель. А на самом деле — это есть ошибка. Авторитет и послушание не могут быть целью. Цель может быть только одна: правильное воспитание. Только к этой цели и нужно стремиться. Детское послушание может быть только одним из путей к этой цели.

(Из лекции «О родительском авторитете»)

А. А. Сухомлинский

Лучше не создавай семьи, если ты эгоист. Смысл счастливой любви состоит в том, чтобы отдавать. Влюбленный в себя отдавать ничего не может, он только берет и тем неизбежно отравляет все лучшее в любви.

(«Как воспитать настоящего человека»)

2. 3. Объект и предмет исследования

Понятие объект исследования нетождественно понятию «*объективная реальность*» или понятию «*объектная область исследования*». В качестве объекта познания выступают связи, отношения, свойства реального объекта, которые включены в процесс познания.

Объект исследования — это определенная совокупность свойств и отношений, которая существует независимо от познающего, но отражается им, служит конкретным полем поиска. Это делает объект научного познания некоторым единством объективного и субъективного.

Объект исследования в педагогике и психологии — это некий процесс, некоторое явление, которое существует независимо от субъекта познания и на которое обращено

внимание исследователя, например, на процесс развития субъектов воспитывающих отношений, на процесс становления новой образовательной системы, на эффективность определенной технологии. Вот почему не совсем корректно называть объектом исследования, например, начальную школу или подростковые клубы. Это не объект, а либо конкретная база, либо достаточно широкая сфера, далеко не все элементы которой подлежат изучению в данной работе.

Понятие предмет исследования еще конкретнее по своему содержанию: в предмете исследования фиксируется то свойство или отношение в объекте, которое в данном случае подлежит глубокому специальному изучению.

В одном и том же объекте могут быть выделены различные предметы исследования. В предмет включаются только те элементы, связи и отношения объекта, которые подлежат изучению в данной работе. Поэтому определение предмета исследования означает и установление границ поиска, и предположение о наиболее существенных в плане поставленной проблемы связях, и допущение возможности их временного вычленения и объединения в одну систему. В предмете в концентрированном виде заключены направления поиска, важнейшие задачи, возможности их решения соответствующими средствами и методами.

Предмет исследования — это своего рода ракурс, точка обзора, позволяющая видеть специально выделенные отдельные стороны, связи изучаемого. Иначе говоря, это определенный аспект изучения объекта. Чаще всего выделяют в качестве предмета целевой, содержательный, операционный (технологический), личностно-мотивационный, организационный аспекты.

Например, при создании и экспериментальной проверке проекта связанного с внедрением программы качества в работу гимназии, могут быть выделены относительно самостоятельные предметы исследования: определение функциональных направлений и приоритетов в программе качества, уточнение видов, услуг и направлений работы (содержательный аспект), способы создания условий для улучшения обучения учащихся, их комфортного общения, полноценного развития, удовлетворения интересов (деятельностно-операционный аспект).

Предметом психолого-педагогического исследования могут быть отношения в коллективе, формирование единого коллектива взрослых и детей в совместной деятельности, педагогизация социальной среды, связи между факторами, влияющими на образование и развитие детей, и полученными результатами (например, влияние среды на развитие познавательных интересов учащихся, или характера общения на самооценку и уровень притязаний воспитанников; зависимость эффективности запоминания языкового материала

от организации познавательной деятельности; специфика и динамика решения интеллектуальных задач партнерами в условиях интеллектуально-игрового противоборства).

Предмет психолого-педагогического исследования непременно должен включать связи воспитательного института с внешней средой, собственно педагогические, социальные и психологические факторы и связи в их сцеплении и взаимодействии.

Предмет исследования, таким образом, формируется на объективной основе самим исследователем, придающим ему определенную логическую форму выражения. Сделать это можно, только опираясь на определенные исходные положения, на некоторую, пусть приблизительную, гипотетическую *концепцию изучаемого*.

Приступая, скажем, к разработке проблемы разновозрастного сотрудничества в объединениях по месту жительства, исследователь должен опираться на положения об определяющей роли деятельности в формировании личности, о ведущей роли отношений сотрудничества в совместной деятельности, о решающей роли мотивации и целеполагания и на ряд других положений, а также учитывать потребность подростков в самоопределении.

Если речь идет о создании школы здорового образа жизни, то за исходные могут быть приняты следующие положения.

1. Здоровье — высшая человеческая ценность как для общества, так и для каждого индивида.
2. Ребенок почти каждый день проводит значительную часть времени в школе. От режима дня, психологической атмосферы, нагрузок, питания и других факторов школьной жизни во многом зависит здоровье школьников. Школа призвана растить здоровое поколение и при всех условиях делать все от нее зависящее, чтобы обеспечить полноценное физическое развитие и психическое здоровье учащихся. Пока школа этой функции не выполняет.
3. Необходимо обеспечить воспитание у каждого школьника культуру здоровья, умения ценить, охранять и укреплять свое здоровье и здоровье других.
4. Школа должна бороться за здоровый образ жизни воспитуемых.
5. Все основные ориентиры в данной работе дают медицина — наука о профилактике и лечении заболеваний — и валеология — учение о здоровье.

Таким образом, выделение одного или нескольких предметов исследования — это уже начало теоретического анализа, определения некоторых оснований и целевых установок последующей исследовательской работы.

Вопросы и задания:

1. В психолого-педагогических исследованиях нередко возникают затруднения при определении и разграничении объекта и предмета. Объясните различия между объектом и предметом исследования.
2. Определите, о каких компонентах исследования (база, объект, предмет) идет речь в следующих фрагментах:
3. коллектив педагогов и учащихся гимназии № 7 мун. Бэлць;
4. Инклюзивное образование в республике Молдова;
5. психолого-педагогические условия для успешного обучения детей с сенсорными нарушениями;
6. зависимость между стилем педагогического общения учителя и учащихся и успешностью учебной деятельности.
7. Как могут быть сформулированы тема и объект исследования, в котором выделен следующий предмет:
8. педагогические условия адаптации вальдорфской педагогики к особенностям молдавской системы образования?

2. 4. Цели и задачи исследования

Уже в начале исследования очень важно по возможности конкретно представить себе общий результат поиска, его цель и провести операцию целеполагания.

Как известно, *целенаправленность* — важнейшая характеристика деятельности человека, отличающая ее и от инстинктивного поведения животных, и от хаотических, не ориентированных целью действий человека.

Прежде чем достигнуть чего-то, человек создает мысленный образ потребного ему будущего, строит его в своей голове, совершает так называемое опережающее отражение действительности. Все эти положения в полной мере относятся к педагогическому процессу. Подлинная педагогическая деятельность возникает лишь тогда, когда действия человека целенаправленны и внутренне мотивированы.

Значит, *исследовательская цель в психолого-педагогическом исследовании* — это результат целеобразующей деятельности, проектирующей, в свою очередь, целенаправленную преобразующую деятельность субъектов образования — педагогов и воспитанников. Это своего рода «двойное» целеполагание и «двойная» целесообразность.

Исследовательское целеполагание и есть выбор наиболее оптимальных с точки зрения потенциальных возможностей реальной педагогической действительности способов ее преобразования из существующего положения в новое, искомое, потребное состояние, в желаемое будущее. Такое преобразование, предвосхищающее, пока мысленно, желаемые результаты, и есть целеполагание.

Педагогическая цель не является плодом мечты, фантазии или только благих пожеланий исследователя. Она — результат предвидения, основанного на сопоставлении педагогического идеала и потенциальных резервов преобразования реальных процессов и явлений педагогической действительности.

Педагогический идеал исторически изменчив, он в определенной мере зависит от особенностей социальной ситуации, от существующего политического и экономического строя, однако в нем все же преобладают выраженные в национально-специфической форме общечеловеческие ценности. Речь идет об идеале всесторонне развитого здорового и свободного человека творческого склада, обладающего высокой нравственностью и гражданской ответственностью. Степень же достижения этого идеала во многом определяется готовностью общества, его резервами, степенью зрелости, развитием его социальной и педагогической инфраструктуры.

Предвидение, связанное с сопоставлением идеала и реальности и выявлением возможности приближения к идеалу, создает возможность реального целеполагания. Оно совершается на основе анализа действительности, переноса ее тенденций на будущее (Б. С. Гершунский), с учетом регулирующих возможностей изменения условий и средств педагогического процесса.

В таком процессе участвуют и расчет, и анализ, и фантазия, и интуиция исследователя. Учитываются педагогические, психологические, общесоциальные закономерности, которые, как известно, носят приблизительный характер, отражают тенденции, а не конкретный, во многом вариативный, зависящий от совпадения многих обстоятельств процесс развития.

Итак, **цель** — это обоснованное представление об общих конечных или промежуточных результатах поиска. Подобно шахматисту, исследователь должен, оценив сложившуюся позицию, мысленно преобразовать ее в иную, более выгодную позицию с тем, чтобы потом выработать план игры, определить ходы, наилучшим образом ведущие к намеченному преобразованию.

Важным и необходимым этапом исследования является конкретизация общей цели в *системе исследовательских задач*.

Задача представляет собой звено, шаг, этап достижения цели.

Задача — это цель преобразования конкретной ситуации или, иными словами, ситуация, требующая своего преобразования для достижения определенной цели. Задача всегда содержит известное и неизвестное, искомое, требуемое, рассчитанное на совершение определенных действий, приложение усилий для продвижения к цели, для разрешения поставленной проблемы. Реализованная с учетом конкретных условий задача синтезирует содержательную, мотивационно-побудительную и операционную стороны исследовательской деятельности.

Таким образом, процедура целеполагания и определения порядка реализации целей достаточно сложна, вариативна, требует глубокого проникновения в исследуемую область и смежные области знания, учета специфики каждого исследования.

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

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

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

Вот как сформулировала задачи своего исследования на тему «Дидактическая игра, как средство обучения детей в разновозрастной группе» доктор, конф. БГУ им. А. Руссо М. Перетятку.

1. Провести теоретический анализ состояния проблемы использования дидактической игры в обучении дошкольников в разновозрастной группе, показать ее современное состояние в теории и практике дошкольного образования.
2. Определить содержание, структуру, функции и критерии работы по использованию дидактических игр в обучении дошкольников в разновозрастной группе (на материале математики).
3. Разработать и экспериментально проверить программу и методику работы воспитателя по использованию в обучении дошкольников дидактической игры в разновозрастной группе (на материале математики).

4. Выработать методические рекомендации и дидактический материал, способствующие эффективному использованию дидактической игры в разновозрастной группе, на материале элементарной математики.

Также для примера рассмотрим тему исследования Т. Котылевской, доктора, конф. БГУ им. А. Руссо «Умственное воспитание старших дошкольников в процессе ознакомления с неживой природой (на материале тепловых явлений)».

Задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы сделать исторический экскурс в проблему умственного воспитания старших дошкольников в процессе ознакомления с неживой природой.
2. Разработать и апробировать модель умственного воспитания старших дошкольников на основе знакомства с неживой природой (на материале тепловых явлений).
3. В адрес воспитателей детских садов разработать программу и методические рекомендации по ознакомлению старших дошкольников с неживой природой, на материале тепловых явлений, в целях их умственного воспитания.

В исследовании доктора, конференциара БГУ им. А. Руссо Т. Шова на тему «Condiții psihopedagogice de diminuare a stresului ocupațional la debutul carierei didactice» ставятся следующие задачи:

1. Изучение литературы в области концепции предотвращения профессиональных стрессов у дидактических кадров;
2. Разработка теоретической модели и создание механизма по смягчению факторов, приводящих к профессиональному стрессу;
3. Разработка программы направленной на снижение стресса в профессиональной карьере педагога.

Лестница верно поставленных задач определяет «маршрут» поиска, уточняет, какую последовательность задач нужно выстроить, чтобы решить проблему. Составление этого «дерева» чаще всего проводится путем выяснения того, что нужно узнать, установить для получения результата (цели). Затем происходит своего рода «обратное восхождение» от цели к исходным позициям.

В литературе по науковедению обычно процессы целеполагания и целеосуществления связываются сначала с построением «дерева целей», начиная от основной, а затем с «восхождением» от его «корней» и «ветвей» к вершине. Это верно только в самом общем плане. На деле же способы «восхождения» диктуются конкретной логикой конкретного поиска. При этом достраивание логической цепочки, происходит по мере самого восхождения.

Обратимся к примеру. Рассмотрим построение «дерева целей», а затем «восхождение» по нему на примере исследования Л. Чобану, доктора конф. БГУ им. А. Руссо посвященного формированию экономического воспитания детей дошкольного возраста в процессе дидактических игр.

Разработка целей исследования начинается с определения содержания, состава и структуры основного понятия — экономическое воспитание. Разрабатывается понятийная матрица (состав экономического воспитания), а затем выясняется соотношение (иерархия) составляющих экономического воспитания —экономических потребностей, ценностей и идеалов, экономического мышления, экономического отношения (к людям, окружающему миру) как компонентов экономического мировоззрения, тесно сопряженных с экономической деятельностью.

Эта часть работы Л. Чобану даёт представление о том, что необходимо сделать по моделированию и организации формирования экономического воспитания дошкольников в процессе дидактической игры, чтобы выявить условия и факторы его успешности, найти средства и способы его организации и диагностики результатов в процессе дидактических игр. Первый блок исследования, таким образом, связан с разработкой общей структурной модели объекта и носит характер теоретического анализа.

Второй блок связан с определением целей конструирования процесса, выявлением факторов, условий и способов формирования экономического воспитания (содержания, технологий, способов организации среды, взаимодействия детского сада, семьи, различных организаций и т.д.).

На этом этапе теоретические цели (выявление условий и процедур интеграции экономического воспитания и других направлений куррикулума, принципов отбора экономического содержания и др.) сочетаются с практическими (создание экономически развивающей среды, материальной базы, организация экономическисообразной деятельности и др.).

Наконец, в третьем блоке реализуются цели, связанные с систематизацией фактов, их оценкой, выявлением необходимых и достаточных для получения искомым результатов факторов и условий.

В процессе разработки системы целей важно определить, какие из них требуют преимущественно изучения литературы и отбора того, что нужно, из уже имеющихся вариантов (минимальная степень новизны), какие цели требуют модернизации, обобщения или комбинирования имеющихся подходов (степень новизны выше) и, наконец, какие цели являются проблемными и их нужно решать именно в данном исследовании.

После построения «дерева целей» предстоит реализация обозначенных целей. В данном случае их полезно осуществлять начиная с I блока, с раскрытия содержания всех выделенных понятий, установления способов их взаимодействия и взаимовлияния. Затем полезно реализовать цели и задачи III этапа (кроме разработки рекомендаций, пособий и программ, что, естественно, делается на последнем этапе). Разработка теоретических курсов представлений, общей модели (по I блоку), критериев и инструментария (по III блоку) дает возможность взяться за основной блок. Причем каждый из составляющих этого блока потребует опять-таки осуществления ряда производных целей (задач).

Вопросы и задания

1. Можно ли считать деятельность целесообразной, если нет уверенности в правильности или реальной достижимости поставленной цели?
2. Как соотносятся в педагогической деятельности цели и задачи?
3. Полезны ли в практической и исследовательской работе цели-идеалы, которые полностью осуществить невозможно?
4. Согласны ли вы со следующими высказываниями: «Цель оправдывает средства», «Цель определяет содержание и средства деятельности», «Великая энергия рождается только для великих целей»?
5. Попытайтесь выстроить «дерево целей» (по существу — систему задач) для психолого-педагогического исследования на тему «Использование интерактивных методов в системе непрерывной подготовки дидактических кадров в области инклюзивного образования» (тему можно изменить).

2. 5. Идея, замысел и гипотеза как теоретическое ядро исследования

Поставив задачи, исследователь подготавливает «прорыв», свое, пусть маленькое, открытие, а все последующие логические этапы будут представлять ступени движения к инструментровке, проверке истинности и воплощению этого открытия. Формой такого предвосхищения, предвидения результатов выступает гипотеза — обоснованное предположение о том, как, каким путем, за счет чего можно получить искомый результат. В форме гипотезы проявляется реальное движение познания к новым, более глубоким обобщениям на основе предвидения.

Гипотеза (от греч. — предположение или догадка), утверждение, предполагающее доказательство, в отличие от аксиом, не требующих доказательств. Гипотеза считается научной, если она удовлетворяет научному методу, например, критерию Поппера, то есть потенциально может быть проверена критическим экспериментом.

Также она может определяться как форма развитий знаний, представляющая собою обоснованное предположение, выдвигаемое с целью выяснения свойств и причин исследуемых явлений.

Как правило, гипотеза высказывается на основе ряда подтверждающих её наблюдений (примеров), и поэтому выглядит правдоподобно. Гипотезу впоследствии или *доказывают*, превращая её в установленный факт, или же *опровергают* (например, указывая контрпример), переводя в разряд ложных утверждений.

Предвидение осуществляется в виде ретроспекции, анализа прошлого, выявления его тенденций и распространения этих тенденций на будущее. В этом отношении глубоко рациональный смысл содержится в высказывании У. Р. Эшби о том, что «предвидение есть по своему существу операция над прошлым». Однако предвидение не сводится к прогнозированию, ибо оно охватывает и невыявленные элементы и связи прошлого (таковы историко-педагогические гипотезы), и неизвестные отношения и элементы настоящего.

Для выдвижения гипотезы необходимы не только тщательное изучение состояния дела, научная компетентность, но и осуществление хотя бы части диагностического обследования на основе опросов, анкет, тестирования и других методов, используемых в педагогике и психологии.

Формирование гипотезы в сознании исследователя — сложный и пока еще мало изученный процесс. Ясно, что в психологическом плане здесь наряду со способностями к конструированию и переконструированию знаний, мысленному моделированию значительную роль играют проблемное видение, альтернативный характер мышления, перенос и интуиция.

В логическом плане происходит движение от анализа научных фактов, не объясняемых имеющейся теорией, к ведущей идее преобразования и новому замыслу, которые затем развертываются в гипотезу.

В связи с этим возникает необходимость обратиться к вопросу о *научном факте*.

Факт как научное понятие неправомерно смешивать с явлением. **Явление** — момент бытия, эмпирическая единица знания, отражение отдельного как такового, взятого вне его связей и взаимодействий, а факт — отражение многих явлений и связей, их обобщение, он в значительной мере — результат идеализации, предположения о том, что все аналогичные явления, связи, отношения принадлежат к данному классу явлений.

Психологическим или педагогическим фактом на этом основании можно считать отдельные, многократно и достоверно зафиксированные связи между условиями среды и факторами развития личности. Такова, например, зависимость между авторитетностью педагога и воспитательным эффектом его воздействия, между интеллектуальной

активностью воспитанников и развитием, между степенью интеграции воспитательных влияний среды и результатами воспитания. Все это эмпирические факты. В качестве фактов могут выступать и отдельные положения теории (конкретные зависимости, законы), если речь идет о более широких обобщениях, о поиске общего, инвариантного в воспитании на разных возрастных этапах, в разных воспитательных системах. Полнота и достоверность фактов, достаточно богатая фактологическая база — необходимое (хотя и недостаточное) условие достоверности выводов.

По мере накопления фактов, не укладывающихся в рамки существующих объяснений, возникает потребность в новой теории, которая и зарождается в виде *ключевой идеи* и *замысла* ее осуществления.

Так, например, многократно зафиксированное явление, заключающееся в том, что второгодники учатся плохо, отрицательно относятся к учению, часто бросают школу, встают на путь правонарушений, позволило установить факт: второгодничество наносит серьезный ущерб личности и обществу, оно педагогически не оправдано. Возникла идея: предупреждение неуспеваемости на основе диагностики ее причин; и возник замысел: на основе конкретной диагностики причин неуспеваемости разработать систему предупреждения неуспеваемости.

Или такой пример. В исследовании Л. Котос «Formarea și dezvoltarea culturii manageriale în instituția preșcolară» можно было считать установленным фактом, недостаточный уровень менеджерской культуры руководителей дошкольных учреждений, формализм «мероприятийной» педагогики в управлении детским садом. Возникла идея совершенствовать этот процесс в системе подготовки дидактических кадров, а затем и замысел: создать программу и методические рекомендации по подготовке студентов педагогического вуза к управленческой деятельности на основе формирования у них менеджерской культуры.

Развитие ключевой идеи связано с мысленным развертыванием замысла, его идеальным, воображаемым осуществлением в виде *гипотезы*, содержащей предвосхищение, догадку о путях, способах и результатах решения поставленных задач.

«Рождение» идеи, претворение ее в замысле, а затем развертывание его в гипотезу и представляет собой самый сложный, творческий элемент исследования, его *творческое ядро*, прорыв к новому.

Исследователи задаются вопросом, можно ли дать определенные рекомендации по осуществлению этого этапа?

Правомерен ли вообще вопрос о механизмах, технологии творческой деятельности? Известно, что творческий процесс глубоко индивидуален, своеобразен, неповторим. Он не

укладывается ни в какие правила и предписания и в этом смысле *нетехнологичен*. Творчество в определенном смысле *антипод деятельности по алгоритму*, по строгой технологии. Но только в определенном смысле. Характерно, что во всем мире в период глубоких преобразований в образовании нарастают две противоположные тенденции — тяга к технологизации и стремление к творчеству.

В. П. Беспалько считает, что глубоко не правы те, кто противопоставляет эти две тенденции, считая их взаимоисключающими. В действительности каждый подход служит решению специфического класса задач: технологический подход — для решения типовых, стандартных задач, для обеспечения оптимальных параметров и процедур деятельности в достаточно определенных ситуациях, творческий подход — для решения задач в сложных, в чем-то новых и нетипичных проблемных ситуациях.

Однако нередко эти подходы взаимодействуют, взаимопроникают друг в друга. Исследователи объясняют это тем, что в педагогическом творчестве тесно переплетаются два начала: логическое и интуитивное; их взаимообусловленность объясняется тем, что педагогическое творчество осуществляется на основе качественной переработки не только ясно осознаваемой, но и заложенной в подсознании информации об условиях протекания педагогического процесса. На первый взгляд, педагогическое решение приходит неосознанно в виде готового знания о способе деятельности, но необходимо помнить, что логическое начало оказывает сильнейшее влияние на формирование интуитивного.

В. В. Краевский по этому поводу отмечает: «Тот факт, что решение конкретных педагогических задач происходит на основе интуиции, не означает, что учитель всегда действует «по наитию». Интуитивный опыт учителя — это его собственный опыт общения с учениками. Однако для того, чтобы этот опыт можно было воспроизвести или передать другим, он должен быть осмыслен» (*Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ.* — М., 1977).

Вместе с тем довольно часто момент рациональности, осмысленности в выработке педагогами творческих решений бывает ослабленным, и глубокая интуиция подменяется житейской догадкой. Нередко педагоги действуют по аналогии, используя свой прежний опыт или опыт других педагогов, порой приходят к давно установленным истинам методом многочисленных проб и ошибок. Возникает необходимость повысить и уровень интуиции, и уровень осознанности принимаемых педагогических решений.

Учитывая, что интуиция педагога обусловлена накопленными им знаниями, особенностями его профессионального мышления, всем педагогическим опытом, важно создать для творчества благоприятные условия, позволяющие педагогу успешно сочетать знание с догадкой. В творческом акте алгоритмизируемые и логически выверенные шаги

выступают как подготовительные звенья творческого прорыва и как способ закрепления, освоения, интерпретации его результатов.

Результативность поиска, наличие в нем хотя бы элементов новизны зависят от того, возникла ли у исследователя идея открытия (нововведения). Понятие «идея» можно раскрыть как мысль о преобразовании, как единство, мостик от известного к новому. Рождение идеи — глубоко интимный индивидуальный процесс, в основе которого лежат опыт, логическая проработка, интуиция, мысленные «пробы» и эксперименты. Стимулировать этот процесс можно, выделив на основе анализа многих педагогических открытий условные звенья движения к цели.

Прежде всего, следует обратиться к *исходному факту*, фиксирующему существующую, но не удовлетворяющую нас ситуацию, скажем, катастрофическое ухудшение здоровья подрастающего поколения или разобщенность воспитательных инструментов общества, снижение уровня учебно-познавательной мотивации школьников и т.д. Предварительная оценка исходных эмпирических данных убеждает, что нередко неблагополучие ощущают или осознают все субъекты педагогического процесса: и дети, и родители, и педагоги.

Мотивация деятельности педагогов на начальном этапе педагогического поиска имеет различный характер, но основывается именно на осознании исходного факта как негативного.

Так, В.И. Загвязинский и Р. Атаханов в своей книге «Методология и методы научного исследования» приводят такой пример. Открытию Е. Н. Потаповой эффективного способа обучения письму первоклассников с помощью рисования и графических упражнений предшествовало осознание учителем глубокой неудовлетворенности своей деятельностью: она 20 лет работала по традиционной методике обучения письму, предусматривающей усиленный зрительный самоконтроль и опирающейся на механизмы произвольной памяти первоклассника. Из года в год педагог наблюдала, с какими неоправданными нервными затратами овладевают навыками письма дети, работающие с прописями, и, наконец, как плачет ее собственный сын-первоклассник. Для известного педагога-новатора В. Ф. Шаталова толчком к творческому поиску стало осознание противоречий между установкой на всеобщее обязательное среднее образование и невозможностью со старым арсеналом методов и приемов обучения «учить всех, учить каждого» независимо от уровня способностей школьников.

Для ученого и учителя-практика Ш. А. Амонашвили с его глубокой и искренней верой в высокую миссию каждого ребенка стали тесными рамки традиционной системы воспитания и обучения младших школьников, основанной на императиве и наказании двойкой.

После анализа и оценки исходных педагогических фактов целесообразно четко выделить и зафиксировать основные положения *теоретической концепции* (исходной концептуальной платформы) данного исследования. Следует заметить, что в качестве таковых берутся уже хорошо проверенные положения, которые в данном исследовании не проверяются (хотя, разумеется, могут быть уточнены и конкретизированы). Например, если речь идет о создании «школы здоровья» или реабилитационного детского центра, в качестве исходных могут быть приняты исходные положения о здоровье как высшей человеческой ценности.

Теперь нужно исходный факт многократно «пропустить» через «сито» основных положений, стремясь мысленно преобразовать его в иное (желаемое, потребное) состояние. При этом осуществляется поиск условий, механизмов, средств и способов деятельности для перевода исходного факта в искомый, желаемый (см. схему 1). Тут может родиться идея преобразования. Ну а если она так и не родилась? Тогда приходится прибегать к заимствованию уже выдвинутых кем-то идей, к «усыновлению» или, точнее, «удочерению» идеи, которую нужно сделать родной, освоить, по мере сил модифицировать, конкретизировать в соответствии с условиями и возможностями.

2.6. Критерии успешности исследовательского поиска

Исследователю 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 по мнению специалистов, необходимо учитывать пять критериев: *образовательный, социологический, индивидуально-личностного развития, воспитанности, здоровья и психологического комфорта.*

Для лучшего понимания данного вопроса рассмотрим 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 микросреде (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», 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 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 РМ законодательству, социальное устройство несовершеннолетних; создание условий для обучения, воспитания и развития, эффективность работы по профессиональной ориентации и приобщению к трудовой деятельности).

Критерий сформированности целостного образовательного пространства.

Его показатели:

число социальных видов деятельности, в которых принимают участие учреждения и органы системы образования;

номенклатура видов образовательных услуг для учащихся и для населения, предоставляемых в учреждениях основного и дополнительного образования;

социально-психологические аспекты состояния системы образования: число конфликтов в образовательных учреждениях и органах системы образования, стабильность кадрового состава, удовлетворенность отношениями в учреждениях;

социальная оценка деятельности системы образования: престиж образовательных учреждений, конкурсы при поступлении, конкурентоспособность выпускников при поступлении в центральные и областные вузы;

число связей системы образования города с другими образовательными системами и институтами.

Критерий становления системы полноценной социализации и воспитания, деятельности учреждений дополнительного образования.

Его показатели:

- количество видов социально и личностно значимой деятельности, в которых участвуют учащиеся и педагоги;
- действенность общегородских акций, проведенных представителями образования и их учениками (по общественному резонансу);
- сформированность в образовательных учреждениях воспитательных систем, соответствующих принципам и ориентирам концептуальных установок программы;
- охват учащихся внеучебной деятельностью;
- динамика количества учащихся, совершивших правонарушения; количество направлений деятельности и мероприятий, подготовленных совместными усилиями различных учреждений; динамика спортивных достижений учащихся; динамика распространения наркомании и алкоголизма среди подростков и молодежи;
- число детей и семей, которым была оказана материальная и социальная поддержка;

- полнота учета семей «группы риска» (отношение числа заранее выявленных семей «группы риска» к числу семей, в отношении которых пришлось принимать меры «по факту»);
- процент успешно социализирующихся детей «группы риска» (на конец каждого года);
- сформированность традиций в образовательных учреждениях и городских традиций;
- номенклатура видов деятельности в учреждениях дополнительного образования;
- общее количество охваченных кружковой работой в учреждениях дополнительного образования;
- участие учреждений дополнительного образования в развитии культурной, социальной, экономической жизни города.

Критерий хода инновационных процессов.

Его показатели:

- отношение общего количества образовательных учреждений к числу образовательных учреждений, реализующих инновационные проекты;
- уровень научной и организационно-управленческой обеспеченности и обоснованности инноваций в образовательных учреждениях (концепции и исследовательские проекты, критерии успешности и системы диагностики и др.);
- наличие научно-методической базы обеспечения инновационных процессов в образовании округа (научно-методические материалы, нормативные документы);
- уровень реального хода инновационных процессов (по экспертным оценкам).
- Основной проблемой, поставленной в программе, была проблема влияния образования на формирование поселенческой культуры изолированного северного города. Основная концептуальная идея авторов проекта заключалась в том, чтобы деятельность системы образования стала важнейшим фактором формирования культуры и культурной среды города, в свою очередь становящейся фактором развития личности. На основании этого особо был выделен еще один критерий — **критерий развития культуры города (села).**

Его показатели:

- наличие в городе (селе) оформившихся и самостоятельных продуктивных, активных, конструктивных субъектов (как отдельных личностей, так и организаций) во всех компонентах культуры (экономика, социальная организация, наука, искусство, духовность);
- культура жизнедеятельности, проявляющаяся в стремлении населения к совершенствованию культурной среды в ее пространственных (от жилищ до структурирования городской (сельской) среды в целом), временных (традиции, история

- города (села)), социальных (культура отношений между поколениями, межнациональных, межсубъектных отношений), смысловых (символы города (села));
- сформированность чувства патриотизма, нужности, чувства принадлежности к городской (сельской) общности.

Наиболее общим подходом для определения качества образования является установление степени достижения поставленных целей (при условии их адекватности требованиям времени). Все данные диагностики берутся в динамике за определенный период.

Результаты исследовательского поиска, итоги деятельности образовательной системы или учреждения могут быть признаны успешными, если по всем компонентам комплексного критерия достигнуты положительные результаты или получены положительные сдвиги по отдельным компонентам при условии, что нет ухудшения по другим.

Если хотя бы по одному из критериев допущено ухудшение, то общие результаты не могут быть признаны удовлетворительными, и тогда возникает вопрос о коррекции, о способах компенсации допущенных потерь или прекращении процесса преобразований в данной его форме.

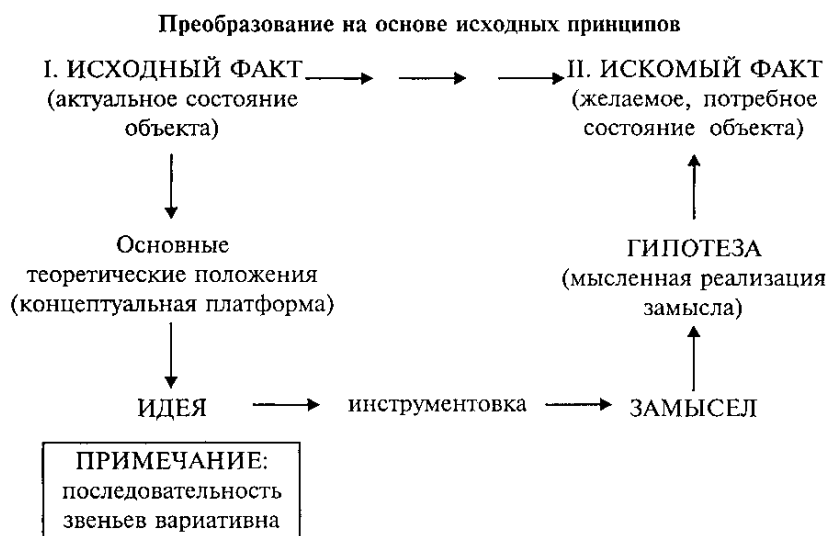
Полезно сравнить обсуждаемые критерии с принципами и правилами, применяемыми в математике. Там роль своеобразных критериев играют формулы. В сжатой форме в них описаны алгоритмы продуктивных решений тех или иных классов задач. Формулы предписывают определённую последовательность действий и дают возможность оценить каждый шаг, меру его соответствия предписанным формулой действиям. Рассмотрение педагогической деятельности как процесса решения практически неограниченного ряда педагогических задач, выявление своеобразия и типологии этих задач даёт возможность по-новому подойти к проблеме критериев эффективности педагогических систем.

Вопросы и задания

1. Целесообразно ли объединить в единый комплекс социологическую, психологическую и педагогическую диагностику?
2. Разграничьте понятия: критерии, показатели, индикаторы успешности исследования.
3. Чем критерии качества образования отличаются от критериев качества обучения?
4. Сравните содержание следующих пар показателей: обученность — обучаемость, воспитанность —воспитуемость, интеллектуальный потенциал ученика — успешность учения.
5. Разработайте систему критериев успешности поисковой работы:
 - а) в методическом объединении учителей начального обучения;

б) в работе воспитателя детского сада по установлению партнёрских отношений с родителями дошкольников .

Схема 1



Корреляция исходных фактов и исходных теоретических положений у каждого исследователя происходит своеобразно, на различных этапах поиска. Однако всегда творчество имеет спиралевидный характер: исследователь попеременно возвращается то к фактическому материалу, то к теории. Причем на первый план выходит поочередно теоретический и эмпирический анализ. Иногда открытия педагогов переосмысливаются с теоретических позиций (психологическое осмысление методики опережающего обучения С. Н. Лысенковой и интерпретация ее с позиций теории поэтапного усвоения умственных действий).

В некоторых случаях теоретический и эмпирический аспекты исследования реализуются в тесной связи, одновременно.

Так например, молдавский исследователь Ольга Иоова в своём исследовании «Воспитание функционального отношения к своему здоровью у детей старшего дошкольного возраста (диссертация защищена в Институте педагогических наук в гор. Кишинёве в 2017 году) вела творческий поиск, параллельно анализируя идеи I. Bahnarel, N. Vucun, V. Zerca, A. Volbocanu, Л.И. Божович, С.А. Козловой, И.Э. Куликовской и др.). Из этих исследований она почерпнула мысль о том, что приоритетным условием сохранения здоровья является отношение ребёнка к нему, а также стратегии и методы санитарного просвещения в сочетании с семейным, что хорошо освещено в исследованиях L. Cuzneţov. В ходе исследования О. Иоова периодически соотносила факты эмпирической

действительности с теоретической концептуальной платформой сохранения здоровья подрастающего поколения.

Следующий (а нередко идущий одновременно) этап — инструментовка идеи, которая приводит к возникновению замысла. Замысел — это инструментированная идея, это идея, снаряженная средствами ее осуществления. Теперь остается мысленно реализовать замысел, проделать путь восхождения к цели. Такое мысленное предвосхищение и приводит к *гипотезе-предположению* о содержании, структуре, функциях искомого состояния преобразуемых объектов педагогической действительности, о путях и способах движения к этой цели. Гипотеза — это своего рода эпицентр исследования.

В форме гипотезы возникает и развивается новое знание, новая теория. Именно в гипотезе синтетически представлены содержание и процессуальная сторона творческого поиска: исходная концептуальная основа, идея и замысел ее реализации.

Целесообразно содержательную сторону гипотезы рассматривать в единстве с ее языковым оформлением. Поэтому гипотезу желательно формулировать по схеме: «Если ..., то ..., так как ...», что позволяет реализовать описательную, объяснительную и прогностическую функции гипотезы.

Использование указанной «понятийной цепочки»: исходный факт — проблема — исходные концептуальные положения — идея — замысел — гипотеза — желаемый результат определенно прослеживается в новаторском опыте и инновационных поисках.

Созданные на основе гипотетической идеи положения гипотезы, как известно, должны содержать нечто неочевидное и нуждаться в проверке.

Таким образом, выделение «понятийной цепи» исследовательского поиска помогает выявить и использовать эвристическую технологию, стимулирующую педагогическое творчество и, в частности, реализацию «творческого ядра» всего исследовательского поиска, связанного с рождением идеи преобразования, ее воплощением в замысел и мысленным развертыванием в гипотезу.

В философской литературе различают *рабочую гипотезу* (или временное предположение для систематизации имеющегося фактического материала) и *научную (или реальную) гипотезу*, которая создается, когда накоплен значительный фактический материал и появляется возможность выдвинуть «проект» решения, сформулировать положения, которые с определенными уточнениями и поправками могут быть развиты в научную теорию, воплощены в методики и технологии. Процесс создания гипотезы, таким образом, длителен, он часто совмещается с другими этапами исследования.

Научная гипотеза должна отвечать ряду установленных требований: соответствие фактам, проверяемость, приложимость к широкому кругу явлений, возможная простота и др.

По своему характеру она может быть выдвижением принципиально нового положения (революционизирующие гипотезы) или модификацией известных законов на основе предположений о том, что некоторые законы существуют в областях, где действие их еще не выявлено. По логической структуре гипотезы могут носить линейный характер, когда выдвигается и проверяется одно предположение, или разветвленный, когда необходима проверка нескольких предположений.

Если гипотеза заключает предположение о связи между условиями, предполагаемыми мерами, содержанием, технологиями, формами деятельности и результатами, но не раскрывает социально-психологических механизмов, определивших данный результат, то такая гипотеза носит эмпирический характер, ее часто именуют функциональной. Если гипотеза заключает предположение и о механизме исследуемых связей, их внутренней закономерности, то она носит теоретический характер, ее именуют объяснительной гипотезой.

В дидактике (теории обучения) и педагогической психологии в последние десятилетия родился ряд принципиально новых гипотез: гипотеза о ведущей роли теоретического обобщения в школьном обучении (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), об обучении в будущем как органическом синтезе элементов проблемного и сообщающего обучения (М. Н. Скаткин), о необходимости усвоения в школе всех элементов человеческой культуры (И. Я. Лернер), об «опережающем» обучении (Ш. А. Амонашвили, С. А. Лысенкова) и др.

В теории и методике воспитания новые гипотезы вычлняются труднее. Скорее можно вести речь о возрождении на новой основе ряда старых идей и гипотез. Таковы принципиально важные идеи о коллективе как воспитательной системе (ЖТ. И. Новикова, В. М. Коротов, В. А. Караковский и др.), о коллективной творческой деятельности как средстве воспитания личности (И. П. Иванов и др.), о воспитании как широком социальном процессе, требующем единства школы и среды (ЖТ. И. Новикова, В. Г. Бочарова, В. Д. Семенов и др.).

Следует заметить, что в прикладных исследованиях чаще всего идея рождается вместе с замыслом, причем последний проявляется наиболее открыто, осознаваемо, идея же часто остается скрытой, не осознается порой даже самим автором. Это понятно: практик часто мыслит конкретно, его идеи сразу «одеваются» в методические инструменты и формы реализации.

Следует сказать и еще об одном аспекте предвидения — о предвидении возможных негативных последствий внедрения нововведений. Их относят к так называемым побочным результатам опытной или экспериментальной работы.

Любой поиск, любой эксперимент так или иначе включает определенные факторы риска. Это неудивительно, ибо изменяется, трансформируется пусть не очень

эффективная, но работающая система, и утверждается нечто новое. Нужно, конечно же, стремиться к минимизации риска, отсеять наиболее опасные варианты. Затем, в процессе мысленного «проигрывания» нововведений, нужно постараться выявить возможные осложнения, потери, конфликты, чтобы предусмотреть меры их профилактики и компенсации. Например, переход обычной школы в режим инклюзии может породить и социальную напряженность в отношениях с родителями, и опасную конфронтацию среди учащихся, и чувство неполноценности у детей с особыми образовательными потребностями, и перегрузку школьников, и ряд других опасных явлений. И если не предусмотреть меры профилактики, можно нанести ущерб «особым детям» детям и загубить хорошее начинание. Надо также предвидеть, что нередко нововведения встречают явное или скрытое сопротивление у определенной части педагогов.

Вопросы и задания:

1. Чем гипотеза отличается от концепции?
2. При каких условиях возможно заимствование для собственного исследования уже сформулированных кем-то идей, подходов, замыслов?
3. Подвергните критическому анализу следующие гипотезы, заимствованные нами из кандидатских и докторских диссертаций.

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

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

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

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

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

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

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

Тема: «Пути и средства дифференциации обучения школьников».

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

- диагностика уровня развития учебной деятельности школьника;
- проектирование учебного материала на основе системы развивающих учебных задач;
- диалогическая структура учебной деятельности;
- психолого-педагогический мониторинг учебной деятельности.

4. Отнесите приводимые ниже положения методической системы, разработанной известным педагогом-новатором В. Ф. Шаталовым, к звеньям «понятийной цепи» творческого педагогического поиска: проблема—исходные теоретические положения — идея — замысел — гипотеза — желаемый результат.

- А) Необходимо учить всех по достаточно сложным программам, и учить успешно.
- Б) Учащиеся, особенно слабые, не усваивают программный материал и отстают в развитии.
- В) Необходима вера в потенциальные возможности ученика: каждый должен учиться победно!
- Г) Успех в учении поднимает самооценку, вселяет уверенность, создает для каждого «точку опоры».
- Д) Максимальная помощь каждому в учении. Использование для этого опорных сигналов, опорных конспектов, многократного повторения, «тихого» опроса и других средств и приемов.
- Е) Прочное усвоение основных предметных знаний и способов деятельности как база для успешного образования и утверждения в жизни.

ГЛАВА 3. МЕТОДЫ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

3.1. Общая характеристика методов научно-педагогического исследования

После того как определена логическая структура исследования (сформулирована тема, намечен объект и выделен его предмет, построена цепочка задач и т.д.), остается приступить к решению поставленных задач.

Исследователю, чтобы решить поставленные задачи, необходимо ориентироваться на использование определенной совокупности способов, средств и приемов научного познания. Способ познания изучаемой реальности, который позволяет решить задачи и достичь цели поисковой деятельности, представляет собой метод научного познания действительности.

Использование тех или иных методов познания действительности обусловлено мировоззренческой позицией исследователя — его взглядами на сущность предмета исследования, ориентацией на определение формы научного знания, разработанностью и возможностями существующих методов. Это определяет подход исследователя к изучаемой реальности и обосновывает необходимость существования некоторой системы правил и норм использования доступных методов, средств и приемов организации и проведения исследования.

Прежде всего, при планировании и проведении психолого-педагогических исследований необходимо ориентироваться на методологические принципы и конкретно-научные формы их проявления в соответствии с теоретической позицией исследователя. Для решения конкретных задач изучения особенностей психики и поведения человека, их формирования в педагогическом процессе применяется множество *исследовательских методов*.

Выбранные адекватно задачам, методы и способы поисковой деятельности позволяют воплотить идею и замысел, проверить гипотезы, разрешить поставленные проблемы. Они обычно специфичны на каждом из этапов исследования.

Исследовательские методы группируют по различным признакам. По назначению различают в одном случае методы сбора фактического материала, его теоретической интерпретации, направленного преобразования. В другом случае выделяют методы диагностики, объяснения, прогнозирования, коррекции, статистической обработки материала и др. По уровню проникновения в сущность выделяют группу *методов эмпирического исследования*, основанного на опыте, практике, эксперименте, методы обработки материалов и *методы теоретического исследования*, связанного с абстрагированием от чувственной реальности, построением моделей, проникновением в сущность изучаемого.

Основными исследовательскими методами являются наблюдение и эксперимент. Наблюдение и эксперимент применяются во многих других науках, и поэтому их можно считать общенаучными. Кроме этих методов используются и другие методы, которые специфичны для социальных наук, в том числе для психологии и педагогики, и позволяют конкретизировать и реализовать в соответствии с задачами исследования требования методологических положений. Это следующие исследовательские методы: *метод беседы, метод изучения процесса и продуктов деятельности, метод анкетирования, метод тестирования, оценивания* и др.

При использовании исследовательских методов в зависимости от того, какие задачи необходимо решать, приходится выявлять и фиксировать условия возникновения и особенности протекания изучаемых психических явлений, определять процедуру проведения

исследования, снятия данных экспериментов, их анализа и интерпретации. Для решения подобных задач используются *конкретные методики* психологического исследования. Их арсенал достаточно широк, все они выступают как способы (средства) конкретизации и воплощения исследовательского метода. Например, если тестирование есть исследовательский метод, то в качестве методик, конкретизирующих и реализующих этот метод, выступают конкретные тесты (методики): тест Равена, опросник Кет- тела, Айзенка и др.

Чтобы выбрать тот или иной метод, и тем более для того, чтобы определить группу методов, позволяющих осуществить поисковую исследовательскую работу, полезно познакомиться хотя бы с краткой характеристикой отдельных методов, уяснить их возможности. Охарактеризуем сначала каждый отдельный метод, а затем их характерные, наиболее употребляемые сочетания, типовые исследовательские процедуры (комплексные методики).

При характеристике исследовательских методов можно условно подразделять их на методы эмпирического и методы теоретического исследования.

Эмпирическое знание есть знание об основных параметрах исследуемых объектов, о функциональных связях между этими параметрами, о поведении объектов. В качестве эмпирических данных об изучаемом объекте выступают такие свойства, связи и отношения вещей и явлений, которые обнаруживаются в ходе практической деятельности, наблюдений, экспериментов. Характерный признак эмпирического объекта — возможность его чувственного отражения.

Результаты анализа эмпирических данных исследования выражаются не только в форме установления фактов, но и в виде эмпирических обобщений. В педагогических исследованиях, например, статистически устанавливаются количественные отношения объектов, динамика их изменения (данные об изменении социального статуса, числе правильных выборов в альтернативных ситуациях и т.д.). На базе принципов, зафиксированных в существующих теориях, на эмпирическом уровне происходит классификация (скажем, классификация типов поведения, способов профилактики и т.д.), сравнение зафиксированных фактов и их обобщение. Эти процедуры позволяют установить эмпирические выводы и зависимости. В общей и социальной педагогике, в педагогической психологии их сформулировано много. К ним принадлежит, например, зависимость между авторитетом воспитателя и результатами воспитательного процесса, между многообразием видов деятельности и возможностями для самоутверждения подростка, между занятостью подростков и количеством правонарушений.

Теоретическое знание и используемые для его добывания методы связаны с отвлечением от опыта, фактов, т. е. от эмпирической базы, и с мысленным проникновением в сущность процессов, с выявлением внутренних связей, структур, движущих сил и факторов, тенденций и динамики развития.

К исследовательским методам, позволяющим получить эмпирические данные психолого-педагогического процесса, следует отнести: изучение литературы и документов, изучение результатов деятельности, наблюдение, опрос, оценивание (метод независимых экспертов или компетентных судей), создание диагностических ситуаций и др.

По сути, в каждом из видов обследования и поисковой работы используется комплекс методов. Применение каждого исследовательского метода реализуется путем использования соответствующего арсенала методик (средств и приемов).

3.2. Теоретические методы исследования

Теоретические методы позволяют обнаруживать в объектах и научных фактах скрытые закономерности, общее и необходимое, существенное и несущественное, т.е. понять взаимовлияние факторов, определяющих динамику общего развития.

Из методов теоретического исследования чаще всего используются метод исторических аналогий, анализ, моделирование, экстраполяция, абстрагирование и конкретизация, индукция и дедукция, сравнение, обобщение, систематизация и интерпретация фактов.

Метод теоретического анализа (от греч. analysis – разложение, расчленение) и синтеза (от греч. synthesis – соединение, сочетание, составление), позволяющий рассматривать объекты, явления и процессы действительности в их самых сложных сочетаниях, выделять наиболее существенные признаки и свойства, связи и отношения, устанавливать закономерности их развития.

Теоретический анализ предполагает раскрытие внутренней структуры исследуемого (изучаемого), глубокий анализ фактов, источников происхождения, механизмов развития и функционирования.

Следует отличать анализ как метод научного исследования от анализа как функции практической деятельности педагога или психолога. Чтобы анализ как метод был целенаправленным, необходимо определить признаки, на основании которых вычленяется та или иная часть исследуемого объекта, а выделение таких признаков зависит уже от исследовательских задач.

Синтез

После выполнения аналитической работы возникает необходимость синтеза, интеграции результатов анализа в общей системе. На основе синтеза изучаемый объект воссоздается как система связей, как структурированная модель. Результатом анализа и синтеза является синтетическое представление объекта (явления, процесса, предмета) исследования. Если исследование имеет теоретико-методологический характер, то безусловный приоритет отдается теоретическим методам исследования.

И это действительно так, потому что задача такого типа исследования – выявить закономерные связи, разработать принципы, научные подходы к исследованию педагогической реальности. В таком исследовании анализируются, систематизируются и обобщаются уже известные эмпирические факты и явления, а также по-новому осмысливается теоретический материал, ранее включенный в массив психолого-педагогического знания. Поэтому ведущую роль здесь играют именно методы анализа и синтеза, сравнения и классификации, интерпретации педагогических фактов.

Метод абстрагирования (от лат. abstractio – отвлечение), позволяющий выделить предмет изучения в "чистом" виде, суметь отмежеваться от всех побочных явлений, абстрагироваться от всех многочисленных связей и отношений, которые мешают увидеть наиболее существенные связи и характеристики, интересующие исследователя. Результатом применения метода абстрагирования является абстракция (абстрактный объект).

Метод моделирования

Моделирование – это теоретический метод исследования процессов и состояний при помощи их реальных (физических) или идеальных... моделей.

Особым видом моделирования можно считать мысленный эксперимент, когда человек на основе теоретических знаний об объективном мире и эмпирических данных создает идеальные объекты, соотносит их в определенной динамической модели, имитируя мысленно то движение и те ситуации, которые могли бы иметь место в реальном экспериментировании.

Если модель является аналогией на прототип, то получается, что моделирование – это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Второй из объектов называют моделью первого. В этом сущность одного из специфических методов теоретического уровня – метода моделирования, в основе которого лежит определенное соответствие (но не тождество) между исследуемым объектом (оригиналом, прототипом) и его моделью. Необходимо при этом помнить, что любая модель всегда беднее прототипа, так как она отражает не все его стороны и связи.

Методы индукции и дедукции

Индукция (от лат. *inductio* – наведение), как известно, - это метод движения мысли от менее общего знания к более общему. Индукция – это умозаключение, в котором осуществляется переход от знания об отдельных предметах класса к знанию обо всех предметах этого класса. В зависимости от характера изучаемых реальных объектов метод индукции используется через различные приемы абстрагирования: обобщающую абстракцию, если необходимо образовать общее понятие о каком-то классе предметов; аналитическую абстракцию, когда аналитическим путем вычленяется нужное исследователю свойство, и все его внимание фиксируется на нем.

Термин дедукция (от лат. *deductio* – выведение) обозначает процесс логического вывода, т.е. перехода от некоторых общих данных (предложений-посылок) к их следствиям (заключениям), перехода от общего к частному. Дедукция – такой метод исследования, который позволяет частные положения в процессе конкретизации выводить из общих закономерностей, подводить их под определенное понятие. Так, на основе теоретического знания о структуре процесса обучения строится исследование процесса изучения конкретного учебного материала.

Интерпретация (от лат. *interpretatio* – посредничество; истолкование, разъяснение смысла, значения чего-либо) – это исследовательский метод, в основе которого лежит процедура разъяснения смысла изучаемого процесса, раскрытия сущности исследуемого объекта, объяснения экспериментальных данных, получаемых в ходе исследования (новых, нетривиальных), на основе принятой в исследовании концепции. В задачи интерпретации входят и истолкование объективного значения полученных в процессе исследования результатов для теории и практики обучения и воспитания, степени их новизны, предполагаемой эффективности, а также разъяснение значения для самого исследователя или лиц, заинтересованных в результатах данного исследования.

Восхождение от абстрактного к конкретному

Для того чтобы рассмотреть данный метод исследования, необходимо определиться с некоторыми основными понятиями. В данном случае термин "абстрактное" употребляется в основном для характеристики человеческого знания. Под абстрактным понимается одностороннее, неполное знание, которое не раскрывает сущности предмета в целом. Объективным содержанием абстрактного являются отдельные стороны, свойства и связи вещей.

Термин "конкретное" используется в двух основных смыслах.

Во-первых, под конкретным понимается сама действительность, различные объекты, взятые во всем многообразии их свойств, связей и отношений.

Во-вторых, термин "конкретное" употребляется для обозначения многогранного, всестороннего, систематического знания об объекте. Конкретное знание выступает как противоположность абстрактного знания, т.е. знания бедного по содержанию, одностороннего.

Следует подчеркнуть, что абстрактное и конкретное - это не абсолютные, а относительные характеристики знания. Восхождение от абстрактного к конкретному представляет собой всеобщую форму движения научного знания, закон отражения действительности в мышлении. Согласно этому методу процесс познания как бы разбивается на два относительно самостоятельных этапа.

На первом этапе осуществляется переход от чувственно-конкретного, от конкретного в действительности к его абстрактным определениям. Единый объект расчленяется, описывается при помощи множества понятий и суждений. Он как бы "испаряется", превращаясь в совокупность зафиксированных мышлением абстракций, односторонних определений.

Второй этап процесса познания и есть восхождение от абстрактного к конкретному. Суть его состоит в движении мысли от абстрактных определений объекта, т.е. от абстрактного в познании, к всестороннему, многогранному в познании. На этом этапе как бы восстанавливается исходная целостность объекта, он воспроизводится во всей своей многогранности, но уже в мышлении. Оба этапа теснейшим образом взаимосвязаны.

Идеализация

Для исследования и целей научного познания широко используются так называемые идеальные объекты, которые не существуют в действительности и вообще практически неосуществимы.

Процесс конструирования идеального объекта обязательно предполагает абстрагирующую деятельность сознания. В любом случае идеализация включает в себя момент абстрагирования, что позволяет рассматривать идеализацию как вид абстрагирования действительности.

Для формирования идеальных объектов большое значение имеют другие мыслительные операции. Это связано с тем, что при мысленном конструировании идеальных объектов мы должны достичь следующих целей:

- а) лишить реальные объекты некоторых присущих им свойств;
- б) наделить (мысленно) эти объекты определенными нереальным гипотетическими, практически несуществующими свойствами.

Формализация "Формализация", "формальный" - это слова, которые в обыденной жизни обычно используются как негативная характеристика качеств, деятельности и

отношений человека. Что же касается науки, то в ней эти термины наполнены иным содержанием. Они характеризуют определенный подход к исследованию различных объектов, известный под названием метода формализации.

Формализация - совокупность познавательных операций, обеспечивающая отвлечение от значения понятий и смысла выражений научной теории с целью исследования ее логических особенностей, дедуктивных и выразительных возможностей. Он проявляется в безукоснительном следовании правилам этикета, ритуала даже в тех случаях, когда жизненная ситуация делает это бессмысленным, в преклонении перед буквой закона при пренебрежении к его духу.

Аксиоматический метод представляет собой один из довольно распространенных способов организации научного знания. Особенно широко применяется он в математике и математизированных науках. Под аксиоматическим методом понимается такой метод, когда ряд утверждений принимается без доказательства, а все остальные знания выводятся из них по определенным логическим правилам.

3.2.1. Изучение литературных источников и сбор фактического материала

Важной задачей исследователя после выбора темы исследования становятся изучение научной литературы, литературных источников и сбор фактического материала. Эту работу рекомендуется вести в соответствии с индивидуальным планом работы исследователя, составленным с участием научного руководителя.

Научный документ – это материальный объект, содержащий научно-техническую информацию и предназначенный для ее хранения и использования.

В зависимости от способа предоставления информации различают документы:

- 1) текстовые (книги, журналы, отчеты и др.),
- 2) графические (чертежи, схемы, диаграммы),
- 3) аудиовизуальные (звукозаписи, кино- и видеофильмы, компакт-дисках),
- 4) машиночитаемые (например, на микрофотоносителях или электронные – на дискетах или CD) и др.

Процесс ознакомления с литературными источниками следует начинать со справочной литературы (универсальные и специальные энциклопедии, словари-справочники). Затем просматриваются учетно-регистрационные издания органов научно-технической информации и библиографические указатели фундаментальных библиотек. Библиотечные каталоги - это указатели произведений печати, имеющих в библиотеке, - представляют собой набор карточек, в которых содержатся сведения о книгах,

журналах, статьях и т.д. (автор, заглавие, название журнала, вид, место издания, издательство, год издания, том, номер выпуска, количество страниц).

Читательские каталоги, носящие справочно-рекомендательный характер, бывают трех видов: алфавитный, систематический и алфавитно-предметный.

Если необходимо найти издание, автор или название которого Вам известен, следует воспользоваться алфавитным каталогом.

А л ф а в и т н ы й к а т а л о г называется так потому, что его карточки расположены в алфавитном порядке фамилий авторов или заглавий произведений, если автор не указан.

В случае, когда Вы только приступаете к поиску литературы по конкретной теме, и неизвестны ни названия изданий, ни авторы, следует воспользоваться систематическим каталогом. С и с т е м а т и ч е с к и й к а т а л о г является основным в библиотеке. Карточки в нем расположены по отраслям знаний. Этот каталог позволяет подобрать литературу по отдельной отрасли знаний, постепенно сужая границы интересующих исследователя вопросов. Каталог позволяет также определить книги, имеющиеся в библиотеке по той иной теме, или узнать автора и точное название книги, если известно только ее содержание. В систематическом каталоге сведения приведены в систему на основе применения специальной библиотечной классификации. Наиболее широко используется Универсальная десятичная классификация (УДК).

Ключом к систематическому каталогу является а л ф а в и т н о - п р е д м е т н ы й к а т а л о г . В нем в алфавитном порядке перечисляются наименования отраслей знаний, отдельных вопросов и тем, по которым в отделах и подотделах систематического каталога собрана литература, имеющаяся в библиотеке.

В процессе работы с научной литературой необходимо составить собственную библиографию по интересующей теме на основе библиотечных каталогов. Целесообразно составить собственную библиографию в виде списка или на карточках, что облегчит их хранение и использование. В библиографический список следует включать основную информацию, содержащуюся на карточках библиотечных каталогов (автор, заглавие, название журнала или книги, вид, место издания, издательство, год издания, том, номер выпуска, количество страниц). Кроме того, необходимо кратко указать, какая информация содержится в данном источнике. При составлении собственной библиографии необходимо внимательно просматривать списки литературы, находящиеся в конце книг, статей, или литературу, указанную в сносках. Такой список поможет студентам и магистрантам при написании раздела «Обзор литературы» в курсовых, лицензионных и магистерских работах.

Начинающему исследователю рекомендуется чаще обращаться к руководителю за помощью, прислушиваться к его мнению как по содержанию индивидуального плана работы, так и изучению литературных источников.

Приступая к работе, рекомендуется составить рабочий план, определить в нем замысел предполагаемого научного исследования. Рабочий план может строиться на гипотезах, построенных на основе интуиции и предполагаемых версиях. Эти предположения и версии, выдвинутые мыслительно, могут претерпевать изменения, нередко даже отвергаться, но такая продуманная канва позволит систематизировать собранный материал, упорядочить всю последующую работу над диссертацией.

Рабочий план поможет последовательно раскрывать сущность как проблемы в целом, так и конкретных задач. Он всегда имеет динамический, подвижный характер и не может, не должен связывать развитие идеи и замысла исследователя при сохранении четкого и определенного научного направления в работе.

В процессе осуществления рабочего плана исследователю следует быть логически последовательным. Важно научиться находить в любой работе главное, решающее, на чем следует сосредоточить в данное время все внимание. Это позволит найти оптимальное решение планируемых заданий.

Продуманная тема исследования, примерное название глав и параграфов позволяют соискателю целеустремленно искать литературные источники по избранной теме, основательно продумать идеи и проблемы, содержащиеся в ранее опубликованных монографиях, брошюрах и статьях, посвященных анализу данной или близких к ней проблем.

Рекомендуется просмотреть все виды источников, содержание которых связано с темой научного исследования. К ним относятся материалы, опубликованные в различных отечественных и зарубежных изданиях, неопубликованные документы, диссертации, депонированные рукописи, отчеты специалистов о зарубежных командировках, официальные материалы. Особое внимание следует обратить на публикации, содержащиеся в периодической печати: статьи, заметки, данные социологических опросов, официальные сообщения.

Состояние изученности темы целесообразнее проследить по **информационным изданиям**, цель выпуска которых - оперативная информация как о самих публикациях, так и о наиболее существенных сторонах их содержания. Информационные издания в отличие от обычных библиографических изданий оперируют не только сведениями о произведениях печати, но также идеями и фактами, в них заключенными.

В настоящее время существует немало институтов, центров и служб научно-технической информации, систематизирующих литературные источники по различным

отраслям науки и техники. Так, по техническим наукам обработку основных видов отечественных и зарубежных источников проводит ВИНТИ, по общественным наукам - ИНИОН, по патентной документации - НПО «Поиск» и т.д. Их издания можно классифицировать по трем видам: библиографическому, реферативному и обзорному.

Библиографические издания чаще всего носят сигнальный характер и состоят из кратких библиографических описаний часто без аннотаций и рефератов. Они с максимальной полнотой фиксируют новинки отечественной и зарубежной литературы. Их отличают оперативность подготовки и сравнительно короткие сроки с момента выхода публикации до момента отражения ее в указателе. На эти издания возложена функция опережающего оповещения читателей о только что вышедшей научной и технической литературе. Они представляют собой по преимуществу систематические указатели, выпускаемые в виде бюллетеней, тематика которых охватывает почти все отрасли мировой науки и техники.

Реферативные издания содержат публикации рефератов, включающих сокращенное изложение содержания первичных документов (или их частей) с основными фактическими сведениями и выводами. К реферативным изданиям относятся реферативные журналы, реферативные сборники, экспресс-информация, информационные листки.

Реферативные сборники представляют собой периодические, продолжающиеся или неперіодические издания, которые содержат рефераты неопубликованных документов. Их выпускают центральные отраслевые институты научно-технической информации и технико-экономических исследований. Такие издания носят узко тематический характер.

Обзорные издания чаще всего посвящаются одной проблеме. Обзоры обобщают сведения, содержащиеся в первичных документах, являясь высшей ступенью их аналитико-синтетической переработки. Они сообщают о состоянии или развитии какой-либо отрасли науки или практической деятельности, отражая все новое, что сделано в ней за определенное время.

В изучении источниковедческой базы начинающему соискателю следует обратить внимание на библиографические указатели "Книжная летопись", "Летопись журнальных статей", "Летопись газетных статей". Опубликованные в них источники разделены по соответствующей проблематике, что значительно облегчает работу исследователя.

Знакомясь с публикациями по избранной проблеме следует просмотреть ретроспективную библиографию, обычно помещенную в конце монографии или после журнальной статьи. Списки таких источников, как свидетельствует практика, облегчают работу исследователя: они информируют его о научных трудах, вышедших в предшествующие годы по интересующим аспектам данной проблемы.

Имея предварительный список источников (его пополнение будет идти по мере изучения публикаций), можно приступить к ознакомлению с литературой. Начинать целесообразно с работ общего характера, что позволит получить более полное представление по основным вопросам проблемы. По мере их изучения следует ознакомиться с монографиями и статьями, непосредственно примыкающими к теме диссертационного исследования.

Ознакомившись с основными разделами интересующей работы по оглавлению, следует после ее беглого просмотра основательно изучить примыкающие к теме исследования разделы. В обязательном порядке необходимо иметь в руках ручку или карандаш для выписок по проблеме. Целесообразно делать выписки не только по библиотечным экземплярам, но также из собственных книг и журналов, не ограничиваясь подчеркиванием фактов, цифр и выводов. В последующей работе это облегчит формирование глав и параграфов диссертационной работы: позволит разложить выписки по проблемам. В обязательном порядке по каждой выписке следует указать название источника, автора, год издания.

Составляя список (картотеку) литературных источников, следует отчетливо записать фамилию и инициалы автора, название источника, год и место издания, количество страниц монографии или брошюры, так как по ГОСТу это требуется отразить в диссертации. В случае ознакомления с журнальной статьей необходимо (в целях экономии времени при составлении списка литературы) обязательно выписывать исходные данные журнала (кем издается, год и месяц, номер издания). Нередко при чтении источников возникают собственные гипотезы, мысли, выводы; их целесообразно записывать по мере чтения материала на полях выписок. Они могут послужить основой для разработки новых положений, обоснования новых знаний.

Исследователю следует находить главные и второстепенные материалы, уметь отличать существенные факты от мелких фактиков, выверенные цифры от случайных циферок. Возможно, это затруднительно выявить в процессе изучения источников, легче сделать во время их обдумывания. Наверное, часть собранной литературы останется не использованной, не войдет в рамки диссертации, что не должно смущать исследователя.

В научном значении факты выражают вполне реальные события, свершившиеся в действительности. При оценке этих событий необходимо исходить из их научного значения, новизны, объективности и достоверности. Факты следует оценивать критически, сопоставлять между собой. Важно учитывать источники, откуда выписаны факты: одно дело, если они воспроизведены по публикациям авторских работ, другое - если взяты из

документов государственных органов, общественных организаций, научных центров. В последнем случае достоверность, точность фактических данных более вероятна.

Вместе с тем статистические данные, публикуемые от имени органов власти и управления, учреждений и ведомств также требует тщательной проверки. Нередко в условиях тоталитарного, централизованного режима фактическая жизнь приукрашивалась, факты подтасовывались в угоду правящей партии, отдельным лидерам. Это требует от исследователя проверки фактов, учета времени принятия документов, условий, когда решались те или иные проблемы.

В известной мере такой подход необходим также при изучении монографических исследований и научных статей в области гуманитарных наук. В этом случае важно оценить достоверность информации с учетом научных позиций и мировоззрения автора, в зависимости от которых в эти источники могли включаться ошибочные трактовки явлений, положения, не соответствующие действительности.

В исследовании желательно анализировать спорные позиции, сопоставлять дискуссионные точки зрения. В этом случае прибегают к прямому цитированию или пересказу основных положений оппонента. В первом случае цитаты используются для дословной передачи утверждений оппонента, для сопоставления различных точек зрения. Выписывать цитату следует с сохранением авторской орфографии, заключая ее в кавычки и точно обозначая источники.

При пересказе мысли оппонента следует избегать искажения авторской позиции, тщательно излагая источник. Не рекомендуется ограничивать цитату лишь словами, подтверждающими собственную позицию. Тем более не следует подменять дискуссионную проблему другой, которая не рассматривается в данном контексте.

Ориентировочная карта рассуждения.

1. Определи значимость формулировки тезиса.
2. Сформулируй изначальный тезис.
3. Стремись к тому, чтобы тезис предполагал дальнейшие рассуждения.
4. Проанализируй, что из ранее изученного материала, практического опыта, знаний можно использовать.
5. Строй высказывания логично, приводи аргументы и доказательства.
6. Сделай выводы, аргументируй выдвинутый тезис.
7. Мысленно проанализируй получившееся рассуждение, отметив положительное и недостатки.

При работе с литературой важно правильно организовать рабочее место: достаточное освещение, наличие того, что может понадобиться в процессе работы (бумага,

пишущие принадлежности и т.д.). При наличии компьютера целесообразно сразу обобщать и систематизировать информацию в электронном виде.

Кроме того, документы подразделяются на *первичные и вторичные*.

Первичные документы содержат непосредственные результаты научных исследований и разработок, новые научные сведения или новое осмысление известных идей и фактов (например, отчеты о научно-исследовательской работе).

Вторичные документы содержат результаты аналитической и логической переработки одного или нескольких первичных документов или сведения о них (например, обзоры, посвященные какому-либо научному вопросу).

Как первичные, так и вторичные документы, подразделяются на опубликованные и непубликуемые.

Первичные документы и издания: книги, брошюры, монографии, учебники и учебные пособия, официальные издания. Периодические и продолжающиеся издания. Патентная информация. Первичные непубликуемые научные документы.

Первичные документы и издания:

Первичные документы и издания:

Книги – неперіодические текстовые издания объемом свыше 48 страниц.

Брошюры – неперіодические текстовые издания объемом свыше четырех, но не более 48 страниц. Книги и брошюры подразделяются на научные, учебные, научно-популярные, официально-документальные, могут быть по отдельным отраслям науки и научным дисциплинам.

Среди книг и брошюр важное научное значение имеют *монографии*, содержащие всестороннее исследование одной проблемы или темы и принадлежащие одному или нескольким авторам.

Сборники научных трудов содержат ряд произведений одного или нескольких авторов, рефераты и различные официальные или научные материалы.

Для учебных целей издаются *учебники и учебные пособия*. Это неперіодические издания, содержащие систематизированные сведения научного и прикладного характера, изложенные в форме, удобной для преподавания и изучения.

Официальные издания – те, которые публикуются от имени государственных или общественных организаций. Содержат материалы законодательного, нормативного или директивного характера (Законы РМ, ГОСТы и др.).

Стандарт – нормативно-технический документ, устанавливающий комплекс норм, правил, требований к объекту стандартизации и утвержденный компетентным органом.

Периодические издания являются наиболее оперативными источниками информации. Они выходят через определенные промежутки времени, постоянным числом номеров. Это газеты и журналы. К периодическим также относят продолжающиеся издания, выходящие через неопределенные промежутки времени, по мере накопления материала. Это сборники научных трудов институтов, вузов, научных обществ, публикуемые под общим заглавием (например, «Известия вузов»).

Патентная документация – совокупность документов, содержащих сведения об открытиях, изобретениях и других видах промышленной собственности, а также сведения об охране прав изобретателей. Патентная информация обладает высокой степенью достоверности, так как подвергается тщательной экспертизе на новизну и полезность.

Первичные непубликуемые документы могут быть размножены в необходимом количестве экземпляров и пользоваться правами изданий: научно-технические отчеты, диссертации, депонированные рукописи, научные переводы и др. (рукописи не относятся к научным документам, т.к. являются промежуточным этапом полиграфического процесса).

Вторичные научные документы: справочные, обзорные, реферативные и библиографические. Кумулятивность научной информации.

Вторичные документы и издания подразделяют на справочные, обзорные, реферативные и библиографические.

1) В справочных изданиях (справочниках, словарях) содержатся результаты теоретических обобщений, различные величины и их значения, материалы производственного характера (например, «Справочник товароведа»).

2) В обзорных изданиях содержится концентрированная информация, полученная в результате отбора, систематизации и логического обобщения сведений из большого количества первоисточников по определенной теме за определенный промежуток времени. Различают обзоры аналитические (содержащие аргументированную оценку информации, рекомендации по ее использованию) и реферативные (носящие более описательный характер).

3) Реферативные издания: реферативные журналы (РЖ), реферативные сборники - содержат сокращенное изложение первичного документа или его части с основными фактическими сведениями и выводами. РЖ - это периодическое издание журнальной формы, содержащее рефераты опубликованных документов; реферативный сборник – это периодическое, продолжающееся или не периодическое издание, содержащее рефераты неопубликованных документов (в них допускается включать рефераты опубликованных зарубежных материалов).

В процессе поиска научных изданий по теме исследования в области химического состава, технологий пищевых продуктов следует начать с РЖ. Химия. Серия 19 Р-1 Химия и технология пищевых продуктов.

4) Библиографические указатели являются изданиями книжного или журнального типа, содержащие библиографические описания вышедших изданий (учетные карточки диссертаций, указатели депонированных рукописей и др.).

Кумулятивность научной информации. Научная информация имеет свойство кумулятивности, т.е. уменьшения ее объема со временем путем более краткого, обобщенного изложения при переходе от документов, фиксирующих результаты лабораторных экспериментов, к научному отчету, затем к статьям, обзорам, монографиям, учебникам, справочникам. В каждом последующем звене этой цепочки одна и та же информация представляется в более уплотненном виде, т.к. в каждый последующий документ включается не вся созданная на этапе исследования информация, а только наиболее важная, актуальная. Такое представление научной информации во все более уплотненном виде достигается путем свертывания информации. В процессе свертывания текст не просто сокращается, а именно сворачивается таким образом, чтобы его можно было развернуть на основе сохраненных ключевых слов. Поэтому при необходимости более подробного изучения какого-либо вопроса следует обращаться к более ранним научным изданиям, ссылки на которые приводятся в конце книги, статьи.

Вопросы и задания:

Ответить устно на вопросы:

1. Какова классификация научных документов в зависимости от способа предоставления информации.
2. В чем состоят отличия первичных документов от вторичных?
3. Приведите примеры первичных и вторичных документов.
4. Приведите примеры периодических и продолжающихся изданий.
5. Приведите примеры опубликованных и неопубликуемых документов.
6. Назовите виды вторичных научных документов и их особенности.
7. Какова очередность работы с читательскими библиотечными каталогами?
8. Как составить собственную библиографию?

Задания:

1. Составить библиографию по теме и сделать небольшое сообщение о методике вашей работы над библиографией. Дать классификацию документов, которые вы использовали. (тема на выбор).

2. Работа с текстом

1. Внимательно прочтите текст (высказывания В. А. Сухомлинского).

1. Проанализируйте его логическое содержание:

- а) какую познавательную задачу ставит автор;
- б) какие способы решения обозначенной проблемы предлагает;
- в) охарактеризуйте изучаемый объект, его структуру;
- г) выделите главные положения, сформулированные в тексте, обоснуйте главные идеи;
- д) как обосновывает автор свою позицию (предпочтения, оценки).

1. Выскажите собственную позицию по обозначенному вопросу.

Цитаты из текстов В.А. Сухомлинского:

- Только тот может быть учителем, кто никогда не забывает, что он сам был ребенком.
- Не насилуйте душу человека, внимательно приглядывайтесь к законам естественного развития каждого ребенка, его особенностям, стремлениям, потребностям.

3.2. Наблюдение

Наблюдение является одним из основных исследовательских методов в психологии и педагогике, да и не только в этих науках.

Наблюдение в психологии и педагогике есть целенаправленное и систематическое восприятие исследователем действий и поведения человека или особенностей протекания изучаемого явления или процесса и их специфических изменений.

Наблюдение не только направлено на восприятие чувственно данных явлений, оно должно также привести к психологическому, педагогическому или психолого-педагогическому осмыслению зафиксированных данных и их научному объяснению, т. е. к установлению фактов.

Применение метода наблюдения завершается анализом и установлением взаимосвязи между фактами наблюдения и высказыванием предположений или утверждений, приближающих исследователя к пониманию оснований возникновения и протекания исследуемого явления или особенностей поведения изучаемого человека.

Наблюдение может проявляться и в косвенном восприятии явлений через их описание другими, непосредственно наблюдавшими их лицами. Такое наблюдение можно интерпретировать и как предварительное изучение исследователем имеющихся материалов.

Наблюдение может быть направлено на изучение динамики процесса, отсроченных результатов нововведений, изменений объекта в течение определенного времени. В таком случае результаты наблюдений, проведенных в разное время, сопоставляются и анализируются.

При организации наблюдений должны быть заранее намечены их объекты, поставлены цели, составлен план наблюдений.

Объектом наблюдения служит чаще всего сам процесс деятельности педагогов, учащихся и воспитанников, о ходе и результате которого судят не только по действиям, поступкам, результатам выполнения заданий, но и по отношению, эмоциональным реакциям, волевым усилиям участников.

Цель наблюдения определяет преимущественное сосредоточение на той или иной стороне деятельности, на тех или иных связях и отношениях (уровень и динамика интереса к предмету, способы взаимопомощи в коллективной работе, соотношение информационной и развивающей функций преподавания и т. д.). Заранее планируется последовательность наблюдения, порядок и способ фиксирования его результатов. Как правило, они фиксируются в виде текстовых записей, заполнения разработанных форм, записей на магнитную ленту хода наблюдаемого процесса за определенное время, но несколько подробнее выделяются интересующие наблюдателя стороны. Использование хронометража, магнитофонных записей, фото-, кино- и видеосъемок повышает достоверность данных и результатов наблюдения. Каждый исследователь по мере накопления опыта вырабатывает для себя наиболее приемлемую форму записей данных наблюдения, фиксирования процесса и выводов.

Видов наблюдений существует много. Их выделяют по различным признакам.

По признаку «временной» организации различают наблюдение непрерывное и дискретное.

По объему — широкое (например, ведутся наблюдения за группой в целом или за процессом развития личности как таковым) и узкоспециальное, направленное на выявление отдельных сторон явления или отдельных объектов (монографическое наблюдение за детьми в группе, за интересом к деятельности и др.).

По типу связи наблюдателя и наблюдаемого различают наблюдения невключенные и включенные.

В невключенном наблюдении позиция исследователя открыта, и участники, особенно на первых порах, ощущают неудобство, понимая, что за ними наблюдают. Это в определенной степени может сковывать и искажать естественный ход процесса. Наблюдать же исподтишка, «в замочную скважину», и незтично, и неудобно. Выгоднее всего позиция так называемого включенного наблюдения — когда исследователь выступает участником деятельности коллектива, например, ведет экскурсию, творческую студию, проводит консультации, что делает его исследовательскую позицию скрытой. Такая же естественная

ситуация легко создается и при проведении наблюдения во время уроков, сборов, походов, дискуссий и др.

Наблюдение, как исследовательский метод имеет ряд существенных черт, которые отличают его от обыденного восприятия человеком происходящих событий. Назовем некоторые из них.

Целенаправленность наблюдения.

Она заключается не только в преимущественной направленности наблюдений на выбранные объекты, но и в том, что их описание проводится в свете определенной педагогической или психологической концепции, в ее понятийно-терминологической системе. Наблюдатель уже имеет определенные представления об истории предмета, его развитии и структуре. Это позволяет сделать наблюдение не просто фиксированием воспринимаемого, а средством отбора необходимого, способом его первоначальной интерпретации. 2.

Аналитический характер наблюдения.

Из общей картины наблюдатель выделяет отдельные стороны, элементы, связи, которые анализируются, оцениваются и объясняются уже в ходе наблюдения.

Комплексность наблюдения.

Эта черта вытекает из целостного характера социально-педагогического процесса и требует не выпускать из поля зрения ни одной его существенной стороны или связи.

Систематичность наблюдения.

Необходимо не ограничиваться разовым «снимком» наблюдаемого, а на основе более или менее продолжительных (продолгованных) наблюдений выявлять статистически устойчивые связи и отношения, обнаруживать изменение и развитие наблюдаемого за определенный период.

Эти и другие черты одновременно являются требованиями, которым надо следовать при организации наблюдения. Стремление исследователя к соблюдению требований и обеспечению условий для проведения полноценного наблюдения, освоению способов и приемов его осуществления приводит к формированию важной особенности личности и профессионального качества, называемого наблюдательностью. Наблюдательность проявляется в умении человека замечать в воспринимаемом объекте малозаметные, но существенные для достижения поставленной цели особенности предметов и явлений.

По регулярности проведения наблюдения бывают систематическое и случайное (несистематическое) наблюдение. Случайное наблюдение связано с изучением заранее не запланированного явления, события, ситуации. При таком наблюдении единицы наблюдения заранее не определяются и фиксируются интересные, по мнению исследователя, факты.

По частоте проведения выделяют – однократное и многократное (панельное) наблюдение.

В зависимости от того, знают ли наблюдаемые, что за ними наблюдают – ***открытое (явное) и скрытое (тайное, инкогнито) наблюдение.***

При *открытом (явном) наблюдении* члены исследуемой группы знают, что исследователь за ними наблюдает, он не скрывает это от группы. Присутствие наблюдателя в группе может вызвать у ее членов чувство смущения, застенчивости, особенно в тех случаях, когда наблюдаемая ситуация, событие расходятся с тем, что по их представлению является общепринятой нормой.

В связи с этим результаты сбора информации могут быть искажены.

Проблема воздействия исследователя на объект состоит в том, что когда человек знает, что за ним наблюдают, он может на это немедленно отреагировать, изменить свое естественное поведение. В результате чего исследователь будет наблюдать уже не сам объект в его чистом виде, а его в какой-то степени превращенную форму.

Открытое наблюдение эффективно при определенной заинтересованности наблюдаемых в результатах исследования. Исследователь должен постараться добиться у наблюдаемых нейтральной установки относительно целей наблюдения для того, чтобы снять возможное недоверие, предубежденность. Он должен достичь состояния, при котором члены наблюдаемой группы перестанут обращать на него внимание, то есть, как удачно выразился один социолог, примелькаться как фонарный столб (добиться максимальной стереотипности своего поведения). Желаемой цели можно также добиться, заменяя наблюдателя какими-нибудь техническими средствами (магнитофон, видео, фотоаппарат). Технические средства, как правило, оказывают меньшее возмущающее воздействие, хотя полностью оно все-таки не исчезает.

При скрытом (тайном, инкогнито) наблюдении наблюдаемые не только не знают, но и не подозревают, что за ними ведется наблюдение. При проведении такого вида наблюдения возникают некоторые этические проблемы.

Например, американский социолог Джанкер считает, что наблюдатель-инкогнито чувствует себя шпионом, а включенный, вдобавок к этому, – и предателем собственной группы. При проведении скрытого наблюдения исследователь обязан соблюдать определенную этику. Следует помнить, что никто не имеет права наблюдать те события и явления, которые люди специально скрывают от посторонних глаз. Наблюдать можно только то, что члены изучаемого коллектива не скрывают друг от друга, то, что в их поведении считается само собой разумеющимся. Фиксировать можно только те факты, которые характеризуют предмет исследования.

Этапы проведения наблюдения

Выделяют четыре этапа: подготовка исследования; сбор первичной информации; обработка материала и оформление результатов.

Подготовка исследования.

На этом этапе составляется программа наблюдения, в которой описывается проблемная ситуация, цели и задачи наблюдения, определяются его предмет и объект, дается их предварительная характеристика.

Основные понятия исследования интерпретируются, операционализируются и формулируются как единицы наблюдения. Четко устанавливаются сроки проведения наблюдения, если есть необходимость, формируется рабочая группа с распределением обязанностей между членами группы. Устанавливаются контакты с руководителями учреждений, где будет проходить исследование, и налаживаются взаимоотношения с людьми на объекте (если наблюдение не тайное). Среди исследуемых проводится разъяснительная работа: объясняются цель и задачи наблюдения, предполагаемый результат, возможный характер его использования.

На основе предварительно собранных материалов выбирается вид наблюдения, определяются средства сбора информации, подготавливаются технические средства и документы (тиражируются карточки, протоколы, инструкции). Важное место на этом этапе занимает инструктирование и подготовка наблюдателей. При необходимости следует провести пилотажное исследование для апробации методики и техники наблюдения.

Сбор первичной социологической информации.

Это этап непосредственного наблюдения, на котором происходит сбор информации о проблемной ситуации и ее фиксация в документах наблюдения. Запись результатов наблюдения может быть выполнена в виде:

- 1) краткой записи, проведенной «по горячему следу»;
- 2) карточек для регистрации информации об объекте;
- 3) протокола наблюдения;
- 4) дневника наблюдений;
- 5) технической записи (видео-, фото-, кино-, звукозапись).

При фиксации результатов наблюдения следует соблюдать обязательное требование – *запись вести одновременно с самим наблюдением.*

При неконтролируемом и неструктуризованном наблюдении, как правило, результаты имеют вид развернутого описания событий, явлений, ситуаций. Чтобы избежать смешения данных наблюдения с выводами исследователя, всегда необходимо указывать, что является только результатом наблюдения, а что – интерпретацией событий наблюдателем.

Строгая форма записи не задается. Если планируется проведение контролируемого и структуризованного наблюдения, то исследователь должен заранее сконструировать документ наблюдения (карточку, таблицу), в котором будут фиксироваться наиболее значимые с точки зрения задач исследования элементы ситуации. Запись результатов наблюдения может вестись заранее обусловленными знаками (например, 0 – не говорит, 1 – говорит).

Карточка регистрации

Реакция участников собрания на выступление, доклад

(обвести кружком нужную цифру)

Таблица 1		
Тип реакции	Сила проявления реакции по группам наблюдателя (шкальные оценки)	Особые заметки, заранее не формализуемые
Одобрительные реплики, возгласы, аплодисменты	1, 2, 3, 4, 5, 6	
Неодобрительные реплики, возгласы	1, 2, 3, 4, 5, 6	
Требование дополнительной информации	1, 2, 3, 4, 5, 6	
Разговоры, связанные с обсуждаемым вопросом	1, 2, 3, 4, 5, 6	
Вопросы к выступающему	1, 2, 3, 4, 5, 6	
Отсутствие реакции (нейтральное отношение)	1, 2, 3, 4, 5, 6	
Призывы к соблюдению порядка	1, 2, 3, 4, 5, 6	
Призывы к соблюдению регламента	1, 2, 3, 4, 5, 6	
Разговоры, тему которых определить невозможно	1, 2, 3, 4, 5, 6	
Посторонние разговоры	1, 2, 3, 4, 5, 6	
Занятие посторонними делами	1, 2, 3, 4, 5, 6	

Обработка материала.

Полученный материал обрабатывается в соответствии с разработанной программой исследования. На этом этапе происходит выбраковка, шифровка, кодировка. Для обработки

используются математико-статистические методы. результаты обработки приводятся к системе показателей и эмпирических индикаторов. После этого полученные данные сводятся в таблицу, изображаются графически: в графиках, схемах, матрицах и т. п.

Оформление результатов

После того как материал обработан, делаются выводы о подтверждении или опровержении выдвинутых первоначально гипотез. Выявляются и формулируются разные социальные тенденции, противоречия, новые проблемы. Главным итоговым научным документом является научный отчет, в котором обязательно должна быть информация о времени, месте и обстоятельствах произведенного наблюдения; информация о роли наблюдателя в группе, способе наблюдения; характеристика наблюдаемых лиц; описание наблюдаемых фактов; интерпретации наблюдателя.

Как и любой метод, наблюдение имеет свои сильные стороны и недостатки. Наблюдение позволяет изучить предмет в его целостности, в его естественном функционировании, в его многогранных связях и проявлениях. В то же время этот метод не позволяет активно вмешиваться в изучаемый процесс, изменять его или намеренно создавать определенные ситуации, делать точные замеры. Поэтому результаты наблюдений нужно сопоставлять с данными, полученными другими методами, дополнять и углублять их.

Вопросы для самоконтроля:

1. В чем заключается суть научного наблюдения?
2. Что такое карточка наблюдения?
3. В чем преимущества структурированного наблюдения?
4. В чем недостатки скрытого и открытого наблюдения?
5. Какие этапы проведения наблюдения выделяют?

3.4. Беседа

Как известно, беседа является одним из самых продуктивных методов в изучении личности, дающих возможность взглянуть во внутренний мир человека, во многом понять его сложное, часто противоречивое содержание. Особое место беседы в арсенале методов исследования личности связано также с тем, что, хотя данный метод не требует привлечения сложной дополнительной аппаратуры и оборудования, он в то же время, как ни один другой, предъявляет высокие требования к экспериментатору-психологу, его мастерству, профессиональной зрелости.

Возможности беседы, как диалога связаны, в частности, с широтой выбора типа беседы в спектре от «полностью контролируемой» до «практически свободной». Основными критериями отнесения беседы к определенному типу являются особенности предварительно подготовленного плана и характер стандартизации беседы, т. е. ее тактика. Чем выше степень стандартизации беседы, тем более строг, определен и неизменяем набор и форма вопросов исследователя в ней, т. е. тем более жесткой и ограниченной является его тактика. Стандартизация беседы означает также и то обстоятельство, что инициатива в ней перемещается на сторону психолога, задающего вопросы.

Таким образом, полностью контролируемая беседа предполагает жесткую программу, стратегию и тактику, а противоположный полюс — практически свободная беседа — отсутствие заранее сформулированной программы и наличие инициативной позиции в беседе у того, с кем она проводится.

Между ними располагаются следующие основные типы бесед:

- стандартизированная беседа — стойкие программа, стратегия и тактика;
- частично стандартизированная — стойкие программа и стратегия, тактика значительно более свободная;
- свободная — программа и стратегия заранее не определяются или же только в основных чертах, тактика совершенно свободная.

Полностью и частично стандартизированная беседа дает возможность сравнения разных людей; беседы такого типа являются более емкими в отношении времени, могут опираться на меньший клинический опыт психолога и ограничивать непреднамеренное воздействие на испытуемого. Однако их большим недостатком является то, что они представляются не вполне естественной процедурой, имеющей более или менее выраженный оттенок экзаменационного опроса, и поэтому сковывающей непосредственность и вызывающей к действию защитные механизмы.

Как правило, к подобного типа беседам прибегают в том случае, если психологом уже установлено сотрудничество с собеседником, исследуемая проблема несложна и носит скорее частичный характер.

Беседа свободного типа всегда ориентирована на конкретного данного собеседника. Она позволяет получать множество данных не только прямым, но и косвенным образом, поддерживать контакт с собеседником, отличается сильным психотерапевтическим содержанием, обеспечивает высокую спонтанность проявления значимых признаков. Подобный тип беседы характеризуется особенно высокими требованиями к профессиональной зрелости и уровню психолога, его опыту и умению творчески пользоваться беседой.

В целом процедура проведения беседы предполагает возможность включения в нее разнообразных модификаций — тактических приемов, позволяющих особенно обогатить ее содержание. Так, в беседах с детьми хорошо оправдывают себя куклы, различные игрушки, бумага и карандаш, драматические сценки. Аналогичные приемы возможны и в беседах со взрослыми людьми у необходимо только, чтобы они органично входили в систему разговора. Предъявление конкретного материала (например, шкалы) или обсуждение содержания только что выполненного испытуемым рисунка становится не только «зацепкой» для дальнейшего хода беседы, развертывая его программы, но и позволяет получить дополнительные косвенные данные об испытуемом.

Структура беседы

Несмотря на очевидное многообразие типов беседы, все они имеют ряд постоянных структурных блоков, последовательное движение по которым обеспечивает беседе полную целостность.

Вводная часть беседы играет очень важную роль в композиции. Именно здесь необходимо заинтересовать собеседника, привлечь его к сотрудничеству, т. е. «настроить» его на совместную работу.

Принципиальным является то обстоятельство, кто инициировал проведение беседы. Если она происходит по инициативе психолога, то ее вводная часть должна заинтересовать собеседника темой предстоящего разговора, пробудить желание участвовать в нем, сделать понятной значимость его личного участия в беседе.

Чаще всего это достигается посредством апеллирования к прошлому опыту собеседника, проявлением доброжелательного интереса к его взглядам, оценкам, мнениям. Испытуемому сообщается также о примерной продолжительности беседы, ее анонимности, и, если это представляется возможным, то о ее целях и дальнейшем использовании результатов.

Если инициатором предстоящей беседы является не сам исследователь, а его собеседник, обращающийся к нему по поводу своих проблем, то вводная часть беседы должна отчетливо продемонстрировать главным образом следующее: что психолог тактично и бережно относится к позициям собеседника, он ничего не осуждает, но и не оправдывает, принимая его таким, каков он есть.

Во вводной части беседы происходит первая проверка ее стилизации. Ведь набор используемых психологом выражений и оборотов, обращение к собеседнику зависят от возраста последнего, пола, социального положения, жизненной среды, уровня знаний. Иными словами, словарный состав, стиль, концептуальная форма высказываний должны вызывать и поддерживать у собеседника положительную реакцию и желание давать полную и истинную информацию.

Продолжительность и содержание вводной части беседы принципиально зависят от того обстоятельства, будет ли она единственной с данным собеседником или у нее возможно развитие; каковы цели исследования и т.д.

На начальной стадии беседы особую роль для установления и поддержания контакта играет невербальное поведение психолога, свидетельствующее о понимании и поддержке собеседника.

Невозможно дать готовый алгоритм вводной части беседы, репертуар фраз и высказываний. Важно наличие отчетливого представления о ее целях и задачах в данной беседе, Их последовательная реализация, установление прочного контакта с собеседником позволяют переходить к следующему, второму этапу.

Его характеризует наличие общих открытых вопросов по теме беседы, вызывающих как можно больше свободных высказываний собеседника, изложение им своих мыслей и переживаний. Такая тактика позволяет психологу накопить определенную фактическую событийную информацию.

Успешное выполнение этой задачи позволяет перейти к этапу подробного прямого обсуждения основной темы беседы. (Эта логика развития беседы реализуется и внутри развития каждой частной смысловой темы: следует от общих открытых вопросов переходить к более специфическим, конкретным). Таким образом, третьим этапом беседы становится подробное исследование содержания обсуждаемых проблем. Это кульминация беседы, один из самых сложных ее этапов поскольку здесь все зависит только от психолога, от его умения задавать вопросы, слушать ответы, наблюдать за поведением собеседника. Содержание этапа подобного исследования полностью определяется конкретными целями и задачами данной беседы.

Завершающая фаза — это окончание беседы. Переход к ней возможен после успешного и достаточно полного проведения предшествующего этапа исследования. Как правило, здесь в той или иной форме делаются попытки ослабить напряжение, возникающее в ходе беседы, и выражается признательность за сотрудничество. Если беседа предполагает свое последующее продолжение, то ее завершение должно сохранить готовность собеседника к дальнейшей совместной работе.

Конечно, описанные этапы беседы не имеют жестких границ. Переходы между ними являются постепенными и плавными. Однако «перескакивание» через отдельные фазы беседы может привести к резкому снижению достоверности получаемых данных, нарушить процесс общения, диалога собеседников.

Вербальное общение в процессе беседы

Вербальное общение в процессе беседы в общем смысле предполагает умение правильно обращаться к своему собеседнику, задавать вопросы и слушать его ответы.

Одним из основных приемов обращения, позволяющих собеседнику яснее выразить свои мысли, чувства, проблемы, а психологу понять его, является так называемый "Вы-подход" — изучение человека, чтобы лучше понять его. Спросим себя: что бы нас интересовало в этом случае? Как бы мы реагировали на месте нашего собеседника? Это уже первые шаги в направлении «Вы-подхода».

В словесном плане он реализуется в переходе от высказываний в первом лице к формулировкам, непосредственно обращенным к собеседнику. Например, вместо «Я бы хотел...» — «Вы хотите...»; «Мне представляется...» — «Ваша проблема, похоже, заключается в том...», или: «Вероятно, Вам интереснее говорить о...» То же относится к констатации и передаче фактов. Например, вместо: «Хоть Вам и не известно» — «Как Вы знаете...»; «Вероятно, Вы не слышали...» — «Вы, наверное, уже об этом слышали...». Любой человек охотнее говорит о собственных проблемах и желаниях, и ни один собеседник не является исключением из этого правила.

Поощрить собеседника к высказыванию своих мыслей можно посредством «минимизации ответов», т. е. сознательным использованием в своей речи нейтральных, малозначащих по существу фраз, позволяющих содержательно продолжить беседу.

Такие ответы — не просто реплики, которые делаются тогда, когда ответить нечего; они помогают выразить одобрение, понимание, интерес, приглашение, высказаться свободно и непринужденно. Исследования показали, что простейшая нейтральная реплика, или утвердительный наклон головы ободряют собеседника и вызывают у него желание продолжить общение. Важно только, чтобы ответы возникали естественно и были бы всегда действительно нейтральными. Наиболее употребительными минимальными ответами являются следующие: «Да?»; «Продолжайте, продолжайте, это интересно»; «Понимаю»; «Можно ли поподробнее».

Эти реплики нейтральны, их иногда называют «открывающими», т. е. такими, которые способствуют развитию беседы, особенно в самом ее начале. Они снимают напряженность говорящего, возникающую из боязни быть непонятым, получить отказ, т.к. молчание слушающего может быть неправильно истолковано как незаинтересованность или несогласие.

С другой стороны, некоторые краткие реплики, напротив, могут стать помехой в общении, т.к. могут быть поняты как принуждение к нему. Это высказывания следующего типа: «Это почему же?»; «Приведите мне хотя бы на то причины»; «Почему бы и нет?»; «Ну,

не может быть, чтобы так уж плохо...». Они скорее приведут к прекращению разговора, чем к его продолжению.

Принципиальное значение в проведении беседы имеют *вопросы*.

С их помощью можно:

- вести процессы передачи информации собеседником в определенном направлении, соответствующем программе беседы;
- взять инициативу в беседе;
- активизировать собеседника, чтобы от монологической речи перейти к диалогу;
- дать возможность собеседнику проявить себя, доказать свои знания, продемонстрировать свои мнения, оценки, взгляды и позиции.

Известно, что между вопросом и ответом существует достаточно строгая смысловая и формальная координация. Вопрос строится в зависимости от потенциального ответа. Существует несколько классификаций типов вопросов, используемых в беседе. Первая из них основана на широте предстоящего ответа. В ней выделяются три основные группы вопросов:

А. *Закрытые вопросы* — это вопросы, на которые ожидается ответ «да» или «нет». Они обращены ко всему объему содержащегося в них смысла. Примеры: «Любите ли Вы бродить осенним вечером под теплым и негромким дождем?»; «Это все, что Вы хотели сказать?»; «Это трудно?»; «Предпочли бы Вы это сделать сами?». Закрытые вопросы ведут к созданию напряженной атмосферы в беседе, поскольку резко сужают «пространство для маневра» у собеседника, легко могут нарушить ход мыслей говорящего. Они переключают фокус общения с говорящего на слушающего, нередко заставляют говорящего занимать защитную позицию. Следовательно, использование такого типа вопросов осуществляется не случайно, а только со строго определенной целью — расширить или сузить первоначальное сообщение говорящего, нацелить непосредственно на принятие решения.

Б. *Открытые вопросы* — это вопросы, на которые нельзя ответить «да» или «нет», они требуют какого-то объяснения. Это так называемые вопросы «кто», «что», «как», «сколько», «почему». Например: «Каково Ваше мнение по данному вопросу?»; «Почему Вы считаете такой взгляд недостаточным?»; «Что Вы собираетесь делать летом?».

Вопросы такого типа позволяют общению перейти в разновидность диалога-монолога с упором на монолог собеседника, т. е. на более высокую ступень беседы. Благодаря их использованию собеседник находится в более активном состоянии он имеет возможность без подготовки, по своему усмотрению, строить содержание ответов. Открытые вопросы могут быть и переломными по своей функции, т. е. для перехода от одной, уже полностью раскрытой смысловой темы, к другой.

В. *Выясняющие вопросы* — являются обращением к говорящему за уточнением. Они вынуждают собеседника размышлять, тщательно обдумывать и комментировать то, что уже было сказано. Например: «В этом ли состоит проблема, как Вы ее понимаете?»; «Что Вы имеете в виду?».

Однако на пути углубленного выяснения содержания ответа собеседника более удобным представляется не формулирование вопросов, а прием перефразирования, когда говорящему передают его же сообщение, но словами слушающего.

Цель перефразирования — собственная формулировка сообщения говорящего для проверки его точности. Перефразирование можно начать следующими словами: «Как я понял Вас»,»; «Как я понимаю, Вы говорите...»; «Другими словами, Вы считаете...»; «По Вашему мнению...». При перефразировании выбираются только главные, существенные моменты сообщения, иначе ответ вместо уточнения понимания может стать причиной путаницы. Слушающему важно уметь выразить чужую мысль своими словами.

Существует и другая классификация вопросов в зависимости от смысла соотносимых с ними ответов:

А. «Да—нет» вопросы, т, е, закрытые.

Б. Альтернативные вопросы. Вопрос содержит в себе самом тот возможный выбор, который предстоит сделать собеседнику. Ответ на него будет охватывать лишь часть (большую или меньшую) смысла, содержащегося в вопросе.

В. Избирательные вопросы. Вопрос задает некоторый круг «предметов», не называя их конкретно, из которых можно сделать выбор. Этот выбор содержится в ответе на избирательный вопрос. Например: «Чем он болен?» — «Гриппом».

Г. Иксовые вопросы, не подсказывающие ответа. Например: «Что он сказал?»; «Что Вы собираетесь делать летом?». На вопрос такого типа могут последовать любые ответы, которые явным образом не связаны с теми смысловыми ориентирами, которые содержатся в вопросе. Координация между вопросом и иксовым ответом подтверждается тем фактом, что вопрос при иксовом ответе не может строиться так же, как строится при «да-нет ответах, альтернативных и избирательных ответах».

Данная классификация не является абсолютной и жесткой. Предложенные четыре типа вопросов надо рассматривать как основные ориентиры, к которым могут в большей мере тяготеть конкретные ответы.

В основе еще одной классификации вопросов в беседе лежит совершенно иной качественный признак, а именно, функциональная роль данного вопроса в целостной программе беседы.

В ней выделяются следующие типы вопросов:

А. Подспудные вопросы — это те переменные, в которых мы хотим охарактеризовать испытуемого. Это, по сути дела, вопросы, которые задает себе сам проводящий беседу. Содержание «подспудного», «генерального» вопроса порождает целый веер конкретных вопросов, ответы на которые позволяют нам проникнуть в те проблемы, которые в ходе беседы явно не формулируются.

Б. Прямые вопросы — это средство реализации подспудного вопроса. Прямые вопросы могут быть сформулированы в личной форме: «Знаете ли Вы...»; «Что Вы думаете о..?»; «Каково Ваше мнение по поводу...?» Они также могут быть сформулированы в безличной или полубезличной форме: «Некоторые люди считают, что...», «А как с Вашей точки зрения?».

В. Фильтрующие вопросы — выполняют функцию контрольных. Положительный или отрицательный ответ, полученный на них, должен быть повторен на связанные с ними по смыслу вопросы.

Основой еще одной классификации вопросов является характер связи их с исследуемым, обсуждаемым предметом. В этом случае выделяют: *Прямые* — непосредственно касаются исследуемого предмета, например: «Боязно ли Вам обращаться к незнакомому человеку?».

Косвенные — более опосредованно касаются исследуемого предмета, оставляя испытуемому достаточно широкий выбор ответа, например: «Как Вы поступаете, когда Вам бывает боязно обратиться к незнакомому человеку?».

Проективные — касаются той области, в которую включен исследуемый предмет: «Все ли боятся обращаться к незнакомым людям?». К ним можно добавить вспомогательный вопрос: «Ну, а как Вы?».

Независимо от конкретного вида вопросов и их классификации существует ряд общих правил относительно неприемлемых в беседе типов высказываний.

Следует избегать наводящих вопросов, которые самой своей формулировкой подсказывают ответ: «Вы, конечно, любите читать книги?»; вопросов, первая часть которых содержит любую оценочную позицию или точку зрения экспериментатора: «Я знаю, что такие уверенные в себе люди, как Вы, легко общаются. Не так ли?»; вопросов, носящих произвольный, непроверенный, альтернативный характер: «Вам легко знакомиться с другими людьми или Вам это трудно сделать?» (испытуемый может придерживаться третьей точки зрения, которая вовсе не задана этим вопросом и потому может остаться невысказанной); и, наконец, вопросов, слишком широко сформулированных относительно предмета обсуждения: «Как Вы относитесь к другим людям?»

Если вопросы экспериментатора начинают затрагивать область, к которой испытуемый относится болезненно, то можно смягчить эту субъективную болезненность общими фразами, преуменьшающими неблагоприятное впечатление: «Всем иногда приходится переживать неприятности, разочарования»; «Родители не всегда правильно понимают своих детей» и т. п. Иногда такие фразы облегчают испытуемому сообщение (прямое или косвенное) о важных для него событиях, ситуациях, оценках. Следует, однако, как мы уже говорили, не злоупотреблять комментариями и высказывать их как можно реже, осторожнее и всегда продуманно. Эффективность процесса беседы во многом зависит от умения слушать собеседника. Слушать и воспринимать означает, иными словами, умение не отвлекаться, поддерживать постоянное внимание, устойчивый визуальный контакт. Поскольку скорость мышления примерно в четыре раза больше скорости речи, следует использовать время на анализ и выводы из непосредственно услышанного. Таким образом, проведение беседы требует успешной реализации психологом профессионального умения слушать, наблюдать, говорить.

Невербальное общение в процессе беседы

Невербальное общение включает в себя такие формы самовыражения, которые не опираются на слова и другие речевые символы. Его ценность состоит, в частности, в том, что оно спонтанно и проявляется бессознательно. Невербальное общение содержит достаточно элементов, которые позволяют убедиться в достоверности того, что сказано словами.

Понимание невербального языка в основном приобретается при обучении. И, хотя люди в этом плане очень отличаются друг от друга, установлено что чуткость в невербальном общении повышается с возрастом и опытом.

Выражение лица — мимика — главный показатель чувств.

Легче всего распознаются положительные эмоции: счастье, любовь, удивление; труднее — отрицательные: печаль, гнев, отвращение. Наиболее информативны в данном случае положение бровей, «открытость» или прищуренность глаз, положение губ. Особенно экспрессивны губы человека.

Так, плотно сжатые губы отражают глубокую задумчивость, изогнутые — сомнение или сарказм. Улыбка, как правило, выражает дружелюбие, потребность в одобрении. В то же время, как элемент мимики и поведения она зависит от региональных и культурных различий. Поскольку улыбка может отражать разные мотивы, следует быть осторожным в ее истолковании. Например, чрезмерная улыбчивость часто выражает потребность в одобрении или почтение по отношению к начальству; улыбка, сопровождаемая приподнятыми бровями, выражает готовность подчиняться, а улыбка с опущенными бровями выражает превосходство. Лицо экспрессивно отражает чувства, поэтому говорящий обычно пытается

контролировать выражение своего лица» В неприятной ситуации натянутая улыбка выдает чувства беспокойства и извинения.

Визуальный контакт является исключительно важным элементом общения. Когда мы смотрим на говорящего, это означает не только заинтересованность, но и помогает нам сосредоточить внимание на том, что нам говорят, Во время беседы говорящий и слушающий то смотрят, то отворачиваются друг от друга, чувствуя, что постоянный взгляд может мешать собеседнику сосредоточиться. Время от времени глаза собеседников встречаются, но на короткое время.

Легко поддерживается визуальный контакт при обсуждении приятной темы; собеседники избегают его, обсуждая запутанные или неприятные вопросы. Настойчивый или пристальный взгляд в подобных случаях воспринимается как признак враждебности, создает неблагоприятное впечатление о смотрящем. Визуальный контакт помогает регулировать беседу. Если говорящий то смотрит в глаза, то отводит взгляд в сторону, то он еще не закончил говорить, По завершении своего высказывания говорящий, как правило, прямо смотрит в глаза собеседнику, как бы предлагая тому вступить в разговор.

Интонация и тембр голоса.

Умеющий слушать понимает больше, чем значат слова говорящего. Можно оценить и тон голоса, скорость речи, заметить отклонения в построении фраз (например, аграмматизмы, незаконченность предложений), частоту пауз. Эти вокальные выражения наряду с отбором слов и выражением лица очень важны для понимания сообщения. Чувства собеседника прямо отражаются в тоне голоса.

Легко распознаются, например, гнев, печаль, несколько труднее нервозность, ревность. Сила и высота голоса тоже несут дополнительную информацию о сообщении говорящего.

Так, например, радость, недоверие, энтузиазм передаются высоким голосом, гнев и страх тоже выражаются высоким голосом, но в более широком диапазоне тональности, силы и высоты звуков; печаль, горе, усталость обычно передаются мягким и приглушенным голосом с понижением интонации к концу каждой фразы.

Скорость речи возрастает, когда говорящий взволнован, обеспокоен или сообщает о своих личных трудностях. Быстро говорит и тот, кто стремится убедить своего собеседника. Медленная речь чаще свидетельствует об угнетенном состоянии, горе, высокомерии или усталости.

Допуская в речи незначительные ошибки — повторение слов, неуверенный или неправильный их выбор, обрыв фразы на полуслове — люди невольно выражают свои чувства или намерения. Обычно речевые недостатки более выражены при неуверенности

собеседника в себе, в состоянии волнения или при попытках обмануть. Порою звуки — междометия, вздохи, нервный кашель, фырканье и т.п. — могут означать больше, чем слова.

Позы и жесты.

Установку и чувства человека во многом можно определить по его моторике, т. е. по тому, как он стоит или сидит, по его жестам и движениям. Поза говорящего, склоняющегося к сидящему, более способствует разворачиванию общения, поскольку она свидетельствует о внимании. В разговоре труднее с теми, кто откидывается назад или разваливается в кресле. Следует понаблюдать, в каком положении собеседник чувствует себя наиболее удобно, как он стоит, сидит, передвигает стул или как движется, когда думает, что на него смотрят. Значение многих жестов рук или движений ног в определенной мере очевидно.

Например, скрещенные руки (или ноги) обычно указывают на скептическую, защитную установку, тогда как не скрещенные конечности выражают более открытую установку доверия. Сидят, подперев ладонями подбородок, обычно в задумчивости. Стоять, подбоченившись, — признак неповиновения, или, наоборот, готовности приступить к работе. Руки, заведенные за голову, выражают превосходство.

Во время разговора головы собеседников находятся в постоянном движении; хотя кивание головой не всегда означает согласие, оно действительно помогает беседе, как бы поощряя собеседника продолжить речь. Кивки головой действуют на собеседника одобряюще, однако быстрый наклон или поворот головы в сторону, жестикуляция часто указывают на то, что слушающий хочет высказаться.

Обычно и говорящим, и слушающим легче беседовать с теми, у кого оживленное выражение лица и экспрессивная моторика. Активная жестикуляция часто отражает положительные эмоции и воспринимается как признак заинтересованности и дружелюбия. Чрезмерное жестикулирование, однако, может быть выражением беспокойства или неуверенности.

Межличностное пространство

Межличностное пространство — это как близко или далеко собеседники находятся по отношению друг к другу. Обычно, чем больше собеседники заинтересованы друг в друге, тем ближе они располагаются. При этом социальное расстояние для неформальных социальных и деловых отношений составляет от 1,2 до 3,7 м, причем верхний предел более соответствует формальным отношениям. На расстояние между собеседниками может повлиять и стол, если во время беседы он не используется по своему прямому назначению, т. е. на нем не пишут, не рисуют и т. п. Стол может ассоциироваться в подобном случае с высоким положением и властью, что может сразу же придать беседе вид ролевого общения. По этой причине удобнее в некоторых случаях проводить беседы, сидя рядом с

собеседником на стульях, стоящих под углом друг к другу.

Невербальное общение позволяет точнее понять сказанное. В том случае, когда невербальные «сообщения» противоречат сказанным словам, следует особенно внимательно отнестись к этому обстоятельству. На противоречивые жесты и слова собеседника следует отвечать подчеркнуто продуманно, оставляя себе время для оценки происходящего и принятия решения. Например, говорящий соглашается с вами, но проявляет при этом признаки сомнения: делает частые паузы, задает вопросы, его лицо выражает удивление и т. п. В данном случае возможно высказывание такого типа: Похоже, Вы к этому относитесь скептически? И с чем это может быть связано? Подобное высказывание выражает внимание к тому, что говорит и делает собеседник, не вызывая у него беспокойства или защитной реакции.

Итак, эффективность беседы зависит не только от внимания к словам говорящего, но и в не меньшей степени от понимания невербальных сигналов — жестов и мимики говорящего. Анализ содержания вербального и невербального общения позволяет правильно интерпретировать содержание беседы и, следовательно, повышает уровень достоверности ее результатов.

3.5. Опрос

Метод опроса используется в двух основных формах: в виде *интервью* (устного опроса) и в виде *анкетирования* (письменного опроса).

Интервью — разновидность опроса, в котором ставится цель выявить опыт, оценки, точку зрения опрашиваемого по его ответам на какой-либо заранее сформулированный вопрос или группу вопросов. В отличие от беседы двух или более собеседников, каждый из которых в принципе равноправен и должен высказать свое суждение, дать оценку, определить позицию, интервьюера интересует именно мнение и оценка лица, которого опрашивают (респондента).

По цели, которую стремится реализовать исследователь, выделяют интервью мнений, выясняющее оценки явлений, событий, и интервью документальное, связанное с установлением фактов (Н. В. Кузьмина).

Анкетирование — разновидность опроса, в котором ставятся и достигаются те же цели на основе анализа письменных ответов респондентов.

Каждая из этих форм имеет свои сильные и слабые стороны. Сильные стороны устного опроса — в живом контакте исследователя и испытуемых (респондентов), в возможности индивидуализации вопросов, их варьирования, дополнительных уточнений, оперативной диагностики достоверности и полноты ответов.

Сильные стороны письменного опроса — в возможности охватить исследованием большое количество опрашиваемых, а следовательно, выявить массовые явления, на основе анализа которых устанавливаются факты.

Слабой стороной интервью (как, впрочем, и беседы) оказывается возможность внушения респондентам позиции исследователя и трудность охвата опросом широкого круга лиц. Слабой стороной анкет являются их стандартный характер, отсутствие живого контакта исследователя с опрашиваемыми, что не всегда обеспечивает достаточно исчерпывающие и откровенные ответы.

Во всех формах опроса целевая установка исследователя выражается в виде гипотезы (или гипотез), выделяются признаки, наличие или отсутствие которых позволяет делать выводы об искренности и достоверности ответов.

К числу таких признаков в интервью относят и поведение опрашиваемых, например, заинтересованные, активные ответы, или, напротив, желание уйти от ответа, невольные паузы, особенности мимики и жестикуляции, характер поведения, эмоциональные реакции (т. е. невербальная информация).

При использовании опроса очень важна однозначная, ясная, четкая постановка вопроса. Нельзя задавать вопросы подсказывающего характера. Далеко не всегда полезно ставить вопросы в лоб. Например, нецелесообразно спрашивать подростка: «Как ты относишься к родителям? Следуешь ли их советам?». Предпочтительнее предложить ему: «Назови наиболее авторитетных людей, к которым можно обратиться за советом». И таким образом выяснить, попадают ли в эту категорию родители. Вопросы косвенные, выявляющие интересующие исследователя оценки, отношения, мнения через сведения об иных объектах, отношениях, как правило, более результативны.

Об интересе к определенной сфере деятельности можно судить, выяснив названия прочитанных школьниками книг, их осведомленность о новейших достижениях науки и техники, установив, какие факультативы, кружки, секции, студии они посещают или хотели бы посещать, как используют свободное время. Как видно, исследовательская цель и непосредственная тема опроса могут не совпадать.

При подготовке и проведении опроса, как и при использовании любого исследовательского метода, предназначенного для сбора фактического (эмпирического) материала, следует учитывать данные, полученные другими исследователями. Совокупность имеющихся данных и предположения о возможных изменениях в связи с особенностями социальной ситуации, нового периода развития, локальными особенностями позволяет подготовить вопросы к интервью и вопросники (анкеты) к анкетированию, адекватные поставленным исследовательским задачам.

3.6. Анкетирование

Вопросы и вопросники (анкеты) могут быть открытого типа, в которых ответ формулируется самим опрашиваемым (в интервью всегда вопросы предлагаются открытыми). Открытые вопросы являются обычно прямыми и выявляют непосредственно осознаваемые особенности испытуемых или их суждения по поводу исследуемых процессов. Они требуют самостоятельного формулирования ответа. Например, таким является вопрос: «Хотите ли вы учиться вместе со своими нынешними одноклассниками в следующем учебном году?»

Выделяют также вопросы и вопросники полужакрытого типа, при работе с которыми ответ можно выбрать из предложенных вариантов или сформулировать свой собственный, если предложенные готовые ответы не устраивают респондента, и закрытого типа, когда опрашиваемым необходимо выбрать один из предлагаемых готовых ответов. Например, в опроснике «Изучение отношения к учебным предметам» (по Н. Г. Казанцевой) вопрос-утверждение сформулирован так: «Назови из всех изучаемых в школе предметов твои самые — А. Любимые. — Б. Нелюбимые, (далее исследователь предлагает перечень учебных предметов, изучаемых в данном классе). Анкеты с закрытыми вопросами, естественно, ограничивают возможности отвечающих, но такие анкеты лучше поддаются математической обработке.

Встречаются анкеты, в которых используются вопросы закрытого типа, требующие альтернативного ответа «да» или «нет», а также ответов по балльной системе (обычно по трехбалльной: 3 балла — «да»; 2 балла — «не знаю»; 1 балл — «нет»; или по пятибалльной системе: 5 баллов — уверенно «да»; 4 балла — больше «да», чем «нет»; 3 балла — «не знаю», «не уверен»; 2 балла — больше «нет», чем «да»; 1 балл — уверенно «нет»). Применение таких вопросников приближает, а иногда и возвращает исследователя к использованию исследовательского метода тестирования.

Вопросы анкет должны быть взаимосвязаны и частично по содержанию перекрывать друг друга, что позволяет проверить достоверность ответов. Вся анкета (вводная часть, стиль вопросов и т.д.) должна быть построена так, чтобы располагать респондентов к откровенности, но и не внушать им ответ. При этом опрашиваемые должны быть уверены, что их откровенность не будет использована против них, поэтому многие анкеты могут быть анонимными, без указания фамилии респондента. Вот образец вводной части одной из анкет.

«Уважаемый друг!

Мы проводим изучение интересов и предпочтений подростков микрорайона. Твои ответы на вопросы анкеты окажут большую помощь в организации досуга и полезных

занятий. Истинность результатов исследования в большей степени зависит от искренности и продуманности ответов, качества заполнения анкеты.

Нельзя пропускать вопросы, не отвечая на них. По каждому вопросу приведены варианты ответов. Обведи кружком номер варианта, соответствующего твоему мнению.

Заранее благодарим за помощь. Фамилию можно не проставлять».

Анкетирование дает возможность предложить вопросники сразу большому числу людей, однако нет оснований утверждать, что все они могут дать искренние и полные ответы. Тем не менее полученные письменные ответы анализируются, обрабатываются методами математической статистики и могут служить основой для получения ориентировки в проблеме, выявления имеющей место тенденции в группе и формулирования определенных выводов. Погрешность от неверных, неискренних и неточных ответов будет тем меньше, чем больше будет охвачено респондентов и чем представительнее будет их состав.

Очень часто при оценке и использовании ответов важно знать, кому принадлежит оценка, мнение, совет или предложение, насколько в них отразилась позиция той или иной группы. Поэтому в анкету (обычно анонимную) полезно включить общие данные, характеризующие респондента (пол, возраст, стаж, профессия, должность, участие в том или ином виде деятельности, степень успешности в этой деятельности и др.).

Требования к вопросам

1. Вопросы должны быть нацелены на определенный аспект информации.
2. Вопросы формулируются на языке, понятном респонденту (не содержат специальных терминов, жаргона и т. д.).
3. Задавая вопрос, исследователь должен четко представлять цель данного вопроса, и формулировать вопрос так, чтобы достичь этой цели.
4. Первые вопросы должны быть максимально общими, чтобы охватить как локальную область компетенции функции, так и глобальную.
5. Количество вопросов на один аспект информации должно быть достаточным, поскольку не все вопросы могут попасть в имеющийся опыт типизируемого, некоторые вопросы могут быть поняты по другому аспекту информации.
6. Вопросы не должны содержать фраз: «можете ли Вы»
7. Вопросы не должны содержать явных подсказок и навязывать какое-то мнение.
8. Вопросы не должны быть двусмысленными, желательно, чтобы вопрос воспринимался только по одному аспекту.
9. Следует избегать вопросов, типичные ответы на которые являются «общим местом» и не несут информации о данном человеке.

Вместо анкеты с вопросами возможно использование **мини сочинений** (эссе) — одно сочинение на аспект информации. Тема подобных сочинений должна быть максимально общей, так, чтобы в любом случае включить в себя область наполнения функции. Например, иногда предлагаются следующие темы сочинений-рассуждений: «Время», «Работа», «Сила», «Эмоции» и т. д.

Если исследователь желает получить более информативные сочинения, то предлагаются темы, направляющие мышление респондента в нужное русло.

При формулировке первоначальных вопросов мы находимся между двумя полюсами: вопросы могут точнее привести к цели, но они уменьшают возможность свободного рассуждения. Недостатком вопросов также является возможность «непопадения» в наполнение функции. Сочинения же наоборот дают возможность человеку свободно и полно высказываться, но в то же время часто бывают мало информативны с точки зрения индикаторов. Исследователю приходится балансировать между этими двумя крайностями и учиться вести беседу так, чтобы направлять ее в нужное ему русло информативности, но в то же время не ограничивать типизируемого в его мыслетворчестве.

Существуют требования не только к вопросам исследователей, но и рекомендации к ответам респондентов. Это может показаться странным, так как при очном анкетировании, обычно редко возникают ситуации, когда испытуемый отвечает односложно и исследователю трудно получить нужную информацию. Говорить легче, чем излагать свои мысли письменно.

При удаленном анкетировании, когда испытуемому приходится все свои ответы излагать письменно, часто складывается ситуация, когда в силу разных причин (недостаточная грамотность, отсутствие навыка письменного диалога, неумение формулировать свои мысли, перечитывание и правка, усталость и т. д.) испытуемый стремится высказаться кратко, часто переходя на односложные ответы.

Как говорилось выше, особенностью удаленного типирования является получение гораздо большего количества информации, которая возместила бы отсутствие визуальной информации, а ответы должны быть достаточно развернутыми, чтобы у исследователя был материал для отслеживания и анализа мышления испытуемого.

В результате возникает противоречие стремлений исследователя и испытуемого, поэтому рекомендуется заранее обговорить этот момент с испытуемым. Ответы должны быть развернутыми и обязательно с примерами из реальной жизни.

3.7. Тестирование

История зарождения тестирования

Использование тестов в зарубежных школах имеет давнюю историю. Признанный авторитет в области педагогического тестирования Э. Торндайк (1874 - 1949) выделяет *три этапа* внедрения тестирования в практику американской школы:

1. *Поисковый период (1900 - 1915)*. Собственное развитие тестов интеллекта и способностей начинается после 1905 года в связи с изданием комплекса тестов для отбора детей в специальные школы, которые составили А. Бине и Д. Симон. На этом этапе происходило осознание и первоначальное внедрение тестов памяти, внимания, восприятия и других. Разрабатываются и проверяются тесты интеллекта, позволяющие определять коэффициент умственного развития.
2. *Годы «шума» (1916 - 1930)* в развитии школьного тестирования, приведшие к окончательному осмыслению его роли и места, возможности и ограничений. Были разработаны и внедрены тесты О. Стоуна по арифметике, Б. Зекингема для проверки правописания, Э. Торндайка по диагностике большинства школьных предметов. Американского психолога Э. Торндайка принято считать родоначальником тестов школьной успеваемости. Эти тесты нередко называются тестами достижений. Они оказались более валидными, чем традиционные методы определения школьных достижений, такие как контрольные работы, устные и письменные экзамены. Тесты достижений нашли наиболее широкое применение в США. Т. Келли разработал способ измерения интересов и наклонностей обучаемых (при изучении алгебры), а Ч. Спирмен предложил общие основы использования корреляционного анализа для стандартизации тестов.
3. *Современный этап (1931)*. В школах зарубежных стран внедрение и совершенствование тестов шло быстрыми темпами. Широкое распространение получили диагностические тесты школьной успеваемости, использующие форму альтернативного выбора правильного ответа из нескольких правдоподобных, написание очень краткого ответа (заполнения пропусков), дописывания букв, цифр, слов, частей формул и т.п.

С помощью этих несложных заданий удается накапливать значительный статистический материал, подвергать его математической обработке, получать объективные выводы в пределах тех задач, которые предъявляются к тестовой проверке. Тесты печатаются в виде сборников, прилагаются к учебникам, распространяются на компьютерных дискетах.

Из всех существующих на сегодняшний день методик диагностирования самой перспективной считается тестирование.

Педология, развившаяся в России в начале века, безоговорочно приняла тестовую основу объективного школьного контроля. Работы в этой области велись под влиянием психодиагностического бума в Европе и Америке до середины 1930-х годов. С первых лет своего массового применения тесты стали подвергаться критике. Постановление ЦК ВКП(б)

«О педологических извращениях в системе Наркомпроса» (1936) привело к ликвидации не только интеллектуальных, но и безобидных тестов успеваемости. *Основное достижение этапа* – признание идеи стандартизированного измерения психических явлений.

В связи с остановкой исследований в области тестирования в нашей республике и других странах СНГ наука и практика значительно отстали от зарубежной. В 1960-х годах происходит восстановление идей тестирования. Но широкого внедрения тестов школьной успеваемости в практику обучения не произошло. Попытки возродить их в 70-х годах ни к чему не привели.

С 1980-х годов начинается преодоление отставания в области тестирования. Разработка тестов сочетается с внедрением в практику зарубежных методик, хотя полноценную адаптацию проходили лишь некоторые.

Серьёзной помехой для распространения зарубежных тестов достижений (тестов школьной успеваемости) стала зависимость стандартизированных результатов от состава и характера стандартизационной популяции. Сегодня всё отчётливее проявляется тенденция к замене классических тестов школьной успеваемости так называемыми критериально-ориентированными тестами.

В 90-х годах спрос на тесты существенно возрос в связи с массовым внедрением практической психологии в сферу образования. Однако здесь отмечаются проблемы. Преодоление кризиса связано: с привлечением общих теоретических положений психологии для разработки тестовых методик; обязательной культурной адаптаций и стандартизацией зарубежных тестов; повышением качества подготовки специалистов с обязательным прослушиванием курса «Профессиональная этика психодиагноста».

Тестирование как метод педагогического контроля

Педагогический опыт показал, что в сочетании с другими видами проверки, использование тестовых заданий является весьма эффективным инструментом, стимулирующим подготовку учеников к каждому занятию и повышающим мотивацию к изучаемому предмету.

Тесты (проба, испытание) – это достаточно краткие, стандартизированные или не стандартизированные пробы, испытания, позволяющие за сравнительно короткие промежутки времени оценить учителями и учениками результативность познавательной деятельности учащихся, т.е. оценить степень и качество достижения каждым учащимся целей обучения (целей изучения).

Тест - стандартизованная измерительная методика, направленная на выявление скрытого свойства интересующего объекта путём одного или нескольких кратких испытаний

(заданий), обладающих максимальной информативностью. Тесты существуют и активно используются не только в психологии, но и в медицине, педагогике, технике.

Тесты представляют собой особую совокупность заданий, которые позволяют дать объективную, сопоставимую и даже количественную оценку качества подготовки обучаемого в заданной образовательной области. В свою очередь, объективность и измеримость качества образования открывают широчайшие возможности для управления учебным процессом — от корректировки содержания образовательных стандартов и программ до совершенствования методов преподавания и повышения эффективности стимулирования самостоятельных занятий учащихся.

Особенно важно, что использование методов тестирования позволяет еще в раннем возрасте выявить одаренных детей и подростков и организовать с ними индивидуальную учебную работу. Нельзя не упомянуть и о большом социальном значении тестирования как инструмента, гарантирующего повышение объективности конкурсного отбора поступающих в высшие и другие учебные заведения.

Разумеется, тестирование не заменяет и не отменяет традиционных форм педагогического контроля, основанных на непосредственном общении учителя с учеником. Такой контроль выполняет важные обучающие функции, он вооружает педагогов информацией об уровне знаний их питомцев, о пробелах в их подготовке и даже об эмоционально-психологическом состоянии класса. Другое дело, что традиционные формы педагогического контроля носят во многом субъективный характер и не позволяют получить сопоставимые данные, столь необходимые для управления процессом образования в масштабах учебного заведения, района, области, края, страны.

Достоинства тестовых методов — объективный характер оценок, сопоставимость и возможность их перепроверки — обеспечиваются не автоматически, а благодаря выполнению определенных требований к качеству заданий и теста в целом.

В качестве требований к заданиям, можно выделить следующие:

- задание должно требовать от обучаемого выполнения вполне определенной деятельности для проявления во внешнем плане вполне определенных знаний;
- формулировка заданий должна быть однозначно понятной для любого испытуемого. Задание и эталон должны иметь такие формулировки, чтобы качество выполнения обучаемым задания могло быть оценено однозначно;
- одно задание должно быть ограничено задачами одного уровня деятельности. Тесты должны обеспечивать возможность получения надежного результата тестирования.

Если эти требования не выполнены, то использование тестов не менее субъективная процедура, чем обычный экзамен. В некоторых случаях эта процедура может оказаться даже

хуже экзамена, позволяющего скорректировать впечатления о знаниях испытуемого в процессе общения с помощью дополнительных вопросов.

В отличие от экзамена тесты такой возможности не предоставляют. Плохой тест, не отвечающий по тем или иным характеристикам определенным критериям качества, может послужить источником искаженного впечатления о знаниях учеников. Причем скорректировать это впечатление в процессе тестирования никак нельзя, если, конечно, процесс тестирования носит массовый характер, а не организован в адаптивном режиме. Отсюда проистекает необходимость научного обоснования качества тестовых материалов и обращения в этой связи в материалах пособия к вопросам математико-статистической обработки тестовых результатов учащихся.

Объективность тестовых оценок трудно поставить под сомнение. В процессе их получения практически исключены все моменты, порождающие субъективизм и несравнимость, характерные для оценок, выставленных традиционным путем.

Хорошо составленный тест имеет ряд достоинств, а именно:

1. Оперативно выявляет знания, умения и навыки учащихся, а также понимание им закономерностей, лежащих в основе изучаемых фактов. Это обеспечивается тем, что задачи и вопросы подбираются в результате анализа материала, и, следовательно, учитывают трудности усвоения и характер возможных ошибок.
2. Позволяет в течение короткого времени получить представление о пробелах в знаниях и помогает организовать работу по предупреждению отставания учащихся.
3. Предоставляет педагогу возможность проверять знания, умения и навыки на разных уровнях и осуществлять дифференцированное обучение.
4. Способствует рациональному использованию времени на занятии.
5. Активизирует мышление учеников.
6. Дает возможность учителю критически оценить свои методы преподавания.

Однако тест фиксирует только результаты работы, но не ход ее выполнения, возможно угадывание правильного ответа, а также случаи, когда выбор неправильного ответа объясняется невнимательностью обучаемого, поэтому рациональнее сочетать тестирование с различными формами традиционного контроля.

Не надо идеализировать возможности тестов. Они не в состоянии выявить все возможности обучаемых. Есть ребята быстро соображающие, им с тестами работать легко, но есть те, которым нужно много времени на размышление. Поэтому тесты не должны полностью заменять "классический" контроль. Лишь разумная комбинация тестовой формы с традиционными формами контроля даст объективный результат.

Виды тестов

В отечественной и иностранной литературе нет особого единства по вопросу классификации видов педагогических тестов.

При этом выделяются:

1. задачи, стоящие перед учителем на входе в обучение;
2. текущие задачи;
3. задачи, соответствующие концу определенного периода учебного процесса.

Началу обучения ставится в соответствие входное тестирование, позволяющее получить ответ на два наиболее важных для этого периода вопроса. Настолько важных, что многие сторонники входного тестирования напрямую связывают возможность ответа на эти вопросы с повышением качества учебного процесса. Первый вопрос нацелен на выявление степени владения базовыми знаниями, умениями и навыками, необходимыми для начала обучения, второй — на определение степени владения новым материалом до начала его изучения.

Вполне понятно, что при использовании традиционных средств контроля этот ответ далеко не всегда бывает полным в силу перегрузок учителей. В этой связи в качестве альтернативы традиционным средствам контроля нередко предлагают *предтесты* (предварительные тесты), позволяющие с высокой эффективностью выявить готовность к усвоению новых знаний у всех учеников класса.

По результатам выполнения предтеста проводится деление тестируемых на две группы, в одну из которых попадают те, кто готов к изучению нового материала, а в другую — те, кто нуждается в дополнительной работе и в консультациях педагога. Если во второй группе нет учеников, то работу педагога можно считать крайне удачной, что дает основания для надежд на высокие результаты учебного процесса.

Текущие задачи учебного процесса обычно соотносят с формирующими тестами. *Формирующее тестирование* нацелено на осуществление дифференцированного подхода к успевающим и неуспевающим учащимся в повседневном учебном процессе. Для тех, кто хорошо учится, с помощью формирующего тестирования можно выделить круг задач, мотивирующих учение, благодаря оптимальному подбору трудности заданий, когда знающему ученику на занятиях не скучно, а интересно.

Для неуспевающих — выявить пробелы, порождаемые излишне трудными учебными задачами, для выполнения которых слабому учащемуся необходима помощь педагога. Выявление пробелов крайне важно для повышения качества обучения, и потому основная часть усилий педагога чаще всего направлена на работу со слабыми. Используемые для этих целей тесты получили название формирующих в силу того, что их действие направлено на формирование качественных знаний путем своевременного выявления пробелов для столь же своевременного их устранения.

По окончании курса обучения учащимся предлагают итоговые тесты, которые иногда называют тестами достижений или реже *суммативными тестами*. Основная цель итогового тестирования — обеспечение объективной оценки результатов обучения по завершению некоторого курса.

Тесты достижений предназначены для того, чтобы оценить успешность овладения конкретными знаниями и даже отдельными разделами учебных дисциплин, и являются более объективным показателем обученности, чем оценка. Они также могут в определенной степени предсказывать темпы продвижения учащегося в той или иной дисциплине, поскольку имеющийся на момент тестирования высокий или невысокий уровень овладения знаниями не может не отразиться на дальнейшем процессе обучения.

Для того, чтобы правильно ответить на вопросы, входящие в тест достижений, необходимы знания конкретных фактов, дат и др. Старательный ученик, обладающий хорошей памятью, без труда может найти правильные ответы в заданиях теста достижений.

Наряду с тестами достижений, предназначенными для оценки усвоения знаний по конкретным дисциплинам или их циклам, разрабатываются и более широко ориентированные тесты. Это, например, тесты на оценку отдельных навыков. Еще более широко ориентированными являются тесты для изучения умений, которые могут пригодиться при овладении рядом дисциплин, например, навыки работы с учебником, математическими таблицами, энциклопедиями и словарями.

По форме проведения тесты могут быть индивидуальными и групповыми, устными и письменными, бланковыми, предметными, аппаратными и компьютерными, вербальными и невербальными. При этом каждый тест имеет несколько составных частей: руководство по работе с тестом, тестовую тетрадь с заданиями и, если необходимо, стимульный материал или аппаратуру, лист ответов (для бланковых методик), шаблоны для обработки данных.

Каждый тип тестов имеет свои достоинства и недостатки. Преимуществом групповых тестов является возможность охвата больших групп испытуемых одновременно (до нескольких сот человек), упрощение функций экспериментатора (чтение инструкций, точное соблюдение времени), более единообразные условия проведения, возможность обработки данных на ЭВМ и др.

Основным недостатком групповых тестов является снижение возможностей у экспериментатора добиться взаимопонимания с испытуемыми, заинтересовать их. Кроме того, при групповом тестировании затруднен контроль за функциональным состоянием испытуемых, таким, как тревожность, утомление и др. Иногда для того, чтобы понять причины низких результатов по тесту какого-либо ученика, следует провести

дополнительное индивидуальное собеседование. Индивидуальные тесты лишены этих недостатков.

Компьютерные тесты.

Компьютер может оказать немалую помощь в создании адекватного и эффективного теста.

Некоторые преимущества использования компьютера для создания тестов:

1. Однотипные задания печатаются в любом количестве неповторяющихся вариантов.
2. Варианты, созданные с помощью компьютерных программ, проверяются значительно быстрее, так как компьютер может предоставить ответы к каждому заданию.
3. Компьютерные типовые задания удобны для отработки необходимых навыков с отстающими учащимися (учитель не тратит время на подбор однотипных заданий для отработки определенных навыков).
4. Учащиеся с огромным интересом работают с такими заданиями, особенно, если карточка с заданием индивидуальна и ученик может работать в ней.

Существуют четыре основные формы тестовых заданий:

1. Задания с выбором одного или нескольких правильных ответов. Среди этих заданий выделяются такие разновидности, как:

1.1. *Выбор одного правильного ответа* по принципу: один - правильный, все остальные (один, два, три и т.д.) - неправильные.

Пример: Сколько вершин «начало» может быть у алгоритма.

- а) одна;
- б) две;
- в) три.

Ответ: а.

1.2. *Выбор нескольких правильных ответов.*

1.3. *Выбор одного, наиболее правильного и полного ответа.*

2. Задания открытой формы. Задания сформулированы так, что готового ответа нет; нужно сформулировать и вписать ответ самому, в отведенном для этого месте.

Пример: ведущий вид деятельности дошкольников _____
(игра).

3. Задания на установление соответствия, где элементам одного множества требуется поставить в соответствие элементы другого множества.

Пример: Соответствие номеров службам безопасности города:

1. 01 А. служба газа
2. 02 Б. полиция
3. 03 В. скорая помощь

4. 04. Д. пожарная

Ответ: 1 – А, 2 – Б, 3 – В, 4 – Д.

4. Задания на установление правильной последовательности (вычислений, действий, шагов, операций, терминов в определениях).

Пример: Последовательность обучения дошкольников математике:

1. Обучение счёту
2. Развитие представлений о множестве
3. Состав числа из 1
4. Решение задач

Ответ: 2,1,3,4

Для компьютерного контроля знаний, осуществляемого в виде тестов, больше всего подходят задания с выбором одного правильного ответа. Среди этих тестов наиболее распространенными в настоящее время являются тесты с возможностью выбора правильного ответа из:

- двух предложенных вариантов ответа;
- трех предложенных вариантов.

Выбор формы зависит от:

- цели тестирования;
- содержания теста;
- технических возможностей;
- уровня подготовленности преподавателя в области теории и методики тестового контроля знаний.

3.8. Оценивание

Оценивание (другие названия — метод компетентных судей, рейтинг — от англ. *rating* — оценка, порядок, классификация) — это исследовательский метод, связанный с привлечением к оценке изучаемых явлений наиболее компетентных людей, мнения которых, дополняющие и перепроверяющие друг друга, позволяют объективно охарактеризовывать изучаемое

При экспертном оценивании (метод экспертных оценок) прежде всего следует тщательно подобрать экспертов — людей, знающих исследуемую область и способных к объективной и непредвзятой оценке действий и результатов в этой области. Желателен подбор независимых экспертов. Оценки могут быть как качественными (характеристики, рекомендации), так и количественными (в баллах). Важен выбор достаточно точной и удобной системы оценок и соответствующих шкал, снабженных пояснениями о том, за что

выставляется тот или иной балл. Необходимо также обучить экспертов умению использовать предложенные шкалы.

Если действующие независимо друг от друга эксперты стабильно дают совпадающие или близкие оценки или высказывают совпадающие в основном мнения, есть основания полагать, что эти оценки и мнения близки к объективным. Следует иметь в виду, что окончательное обобщение всех имеющихся оценок является делом исследователя.

Оценивание может быть использовано для выяснения социального заказа школе, выявления педагогического потенциала среды, перспективности тех или иных организационных форм и методов социального посредничества и партнерства, полезности диагностических средств и во многих других случаях.

Экспертное оценивание может проявиться и как метод *обобщения независимых характеристик*. Он заключается в том, что по заранее заданной форме берутся письменные отзывы (характеристики) исследуемого объекта (ребенка, семьи, группы, класса и т.д.), а затем сопоставляются полученные оценки, прогнозы, рекомендации. Совпадение оценок и рекомендаций дает основание полагать, что они близки к истинным. Несовпадающие или дополняющие друг друга оценки и рекомендации дают повод к выявлению качеств объекта, быть может, скрытых и проявляющихся только в определенных условиях, видах деятельности, отношениях. Именно такие подходы позволяют обнаружить скрытые резервы развивающейся личности, подобрать ключи к непростым педагогическим ситуациям. Если, например, у равнодушного, неорганизованного и недисциплинированного в школе и семье ученика вдруг в спорте или в игре обнаруживается инициатива, настойчивость и организованность, то возникает предположение, что эти качества при надлежащих условиях могут проявиться и развиваться и в учебной работе, и в отношениях в школе и семье.

Своеобразным «коллективным» вариантом метода оценивания выступает *психолого-педагогический консилиум*. Оценивание в этом случае дополняется коллективным анализом причин неудач, общим поиском мер, необходимых для достижения лучших результатов. Психолого-педагогический консилиум проводится как совещание учителей класса, психолога, медика, других заинтересованных педагогов с целью осуществления глубокого анализа имеющихся данных по изучаемому объекту и выработки согласованного направления действий всеми участниками образовательного процесса. Разумеется, при подготовке и проведении консилиума инициативными лицами будут педагог, психолог, классный руководитель, администратор.

Нередко используется такой вариант оценки, когда в качестве судьи выступает тот, кого необходимо оценивать. Тогда речь идет о самооценке. В последние годы учителя и воспитатели сами оценивают свои сильные и слабые стороны, выделяют затруднения в

работе. Необходимо только помнить об относительности таких оценок, ибо педагоги, как правило, лучше диагностируют других, нежели самих себя.

Сочетание имитации реальных ситуаций жизни или профессиональной деятельности с методом оценивания может проявиться как метод *диагностических ситуаций*. Этот метод связан с использованием специально подобранных заданий-ситуаций, требующих для своего решения (необходимого преобразования) владения определенными знаниями и практическими умениями. Такие ситуации помогают диагностировать не только знания и умения, но и жизненные установки, направленность, ценностные ориентации, предпочтения, умение сделать правильный выбор, дать оценку. Различают ситуации, требующие только анализа и оценки, и ситуации, требующие принятия решения и его обоснования. Используются ситуации стандартные и нестандартные (творческие). Ситуации могут быть имитирующими, моделирующими, воссоздающими реальность и реальными (сложившимися естественно или специально организованными).

3.9. Эксперимент

Как и наблюдение, эксперимент считается основным исследовательским методом. Необходимость в использовании эксперимента возникает тогда, когда задачи исследования требуют создания ситуации, которая либо не может возникнуть при обычном ходе событий, либо неопределенно долго пришлось бы ее ожидать. Значит, эксперимент — это исследовательский метод, который заключается в том, чтобы создать исследовательскую ситуацию, получить возможность ее изменять, варьировать ее условия, сделав возможным и доступным изучение психических процессов или педагогических явлений через их внешние проявления, раскрывая тем самым механизмы и тенденции возникновения и функционирования изучаемого явления. Изложенное обуславливает отличие эксперимента от наблюдения и ряда других методов, не позволяющих активно создавать исследовательские ситуации и изменять их.

Сравним два исследовательских метода.

Наблюдение	Эксперимент
1. Исследователь изучает ситуацию, явление или психические процессы, возникающие в ходе естественной жизнедеятельности человека.	1. Исследователь сам создает условия, которые вызывают возникновение изучаемого явления, ситуации или психических процессов, не ожидая их возникновения в ходе естественной жизнедеятельности человека.

2. Исследователь не может активно вмешиваться в ход события или протекания психических процессов.	2. Исследователь сам может целенаправленно изменять условия возникновения и протекания события или психических процессов и наблюдать за происходящими явлениями.
3. Исследователь может долго ожидать, чтобы возникли такие связи между явлениями и влияющими на них факторами и условиями, которые он хотел бы изучить.	3. Исследователь может варьировать условия протекания и проявления явления, исключать и добавлять их с тем, чтобы выявить причинно-следственные, функциональные и иные связи между условиями существования события или протекания психических процессов.
4. Исследователь фиксирует фон и условия протекания изучаемого явления и других фактов поведения.	4. Исследователь учитывает условия протекания изучаемого процесса или события, выявляет их количественные характеристики.
5. Исследователь фиксирует факты поведения человека (людей) и проявлений психических процессов в сложившихся условиях и обстоятельствах.	5. Исследователь фиксирует факты поведения человека (людей) и проявлений психических процессов в созданных условиях и обстоятельствах.
6. Исследователь не может воспроизвести явление, которое он уже наблюдал.	6. Исследователь в ходе эксперимента может воспроизвести явление, которое он уже наблюдал.

Выделение эксперимента как исследовательского метода было связано с разработанными еще в XIX в. способами и средствами выполнения психологических измерений в процессе исследования закономерностей ощущений и восприятия, скорости реакций, условий протекания психических процессов и т.д. Они послужили предпосылкой выделения и широкого применения *лабораторного* эксперимента, который стал основным составляющим экспериментальной психологии.

Лабораторный психологический эксперимент проводится в специальных помещениях, где имеется необходимое оборудование и регистрационные приборы. Испытуемый попадает в непривычную ситуацию, у него может возникнуть состояние скованности, тревожности, волнения, неопределенности оценки результата и т.д. Экспериментатор, следуя инструкции, информирует испытуемого об условиях выполнения задания и далее наблюдает за его действиями, а при необходимости и регулирует их. Поскольку испытуемый знает, что находится в управляемой экспериментатором ситуации, и нередко не знает истинного назначения эксперимента, поэтому одним из важных факторов получения объективных данных становятся складывающиеся между ними отношения доверия и понимания.

Лабораторный эксперимент можно повторять многократно (с разными испытуемыми) и столько раз, сколько необходимо для того, чтобы на основе полученных данных можно было бы выявить и сформулировать имеющиеся связи и закономерности. В лабораторном

эксперименте психические процессы изучаются вне контекста некой целостной деятельности. Содержание лабораторного эксперимента отражает, разумеется, некоторую часть реальной ситуации и может быть ее моделью. Например, при исследовании особенностей запоминания в лабораторных условиях испытуемым предлагают три группы по 10—15 слов, вызывающих чувство приятного (удовольствия), неприятного (неудовольствия) и безразличия. Скажем, дают слова: подарок (чувство приятного), печаль (чувство неприятного), бумага (чувство безразличия) и т.д. и просят испытуемых запомнить их, прослушав один раз, а затем воспроизвести (записать) те слова, которые сохранились в памяти. Естественно, опыт показывает, что лучше (правильно и в большем количестве) воспроизводятся слова, вызывающие чувство приятного, а значит, они лучше запоминаются. В реальной действительности такая одновременная «концентрация» подобных типов слов практически не встречается, но выявленная закономерность сохраняется и должна учитываться.

Можно условно назвать лабораторный эксперимент психологическим исследовательским методом, позволяющим моделировать некоторую часть естественной целостной деятельности и на этой основе изучить механизмы возникновения и проявления психических процессов.

Попытки использования экспериментального метода в решении задач педагогической практики привели к возникновению *естественного* эксперимента. Этот вид эксперимента был разработан, применен и предложен А. Ф. Лазурским в 1910 г. Естественный эксперимент нашел и находит широкое применение в возрастной и педагогической психологии, в педагогике и методике обучения отдельным предметам.

Естественный эксперимент проводится в реальных для испытуемых условиях деятельности, но в этих условиях деятельности создается или воссоздается то явление, которое следует изучать. Этот вид эксперимента в силу того, что проводится в привычных условиях деятельности испытуемых, дает возможность замаскировать содержание и цели эксперимента и при этом сохранять суть, которая заключается в активности исследователя в изменении условий выполнения деятельности.

В зависимости от характера решаемых исследовательских задач и лабораторный, и естественный эксперименты могут быть *констатирующими или формирующими*.

Эксперимент становится констатирующим, если исследователь ставит задачу выявления наличного состояния и уровня сформированности некоторого свойства или изучаемого параметра, иначе говоря, определяется актуальный уровень развития изучаемого свойства у испытуемого или группы испытуемых. Это разовый «срез», дающий «снимок» состояния исследуемого объекта, например уровня воспитанности школьников, характера их

отношения к школе, товарищам, тем или иным нормам общественной морали и правилам поведения, показывающий реальную эффективность нововведения.

Полученные данные могут служить материалом для описания ситуации как сложившейся и повторяющейся или быть основой для исследования внутренних механизмов становления тех или иных свойств личности или качеств педагогической действительности. Это дает основание для такого построения исследования, которое позволяет прогнозировать дальнейшее развитие изучаемых свойств, качеств, характеристик. Для этого становится необходимым определение содержания и средств психологического и педагогического воздействия на испытуемых. Такой вид эксперимента называется формирующим.

Формирующий эксперимент ориентирован на изучение динамики развития изучаемого психологического свойства или педагогических явлений в процессе активного воздействия исследователя на условия выполнения деятельности. Например, в процессе индивидуального обучения испытуемого решению определенного класса задач можно зафиксировать особенности обобщения способов их решения, степень сформированное™ соответствующего навыка и т. д. Особенностью формирующего эксперимента является то, что в нем одновременно сочетаются и задачи исследования, и задачи формирования изучаемого свойства, т. е. оно исследуется в ходе собственного формирования в естественной ситуации выполнения деятельности.

Широкое применение формирующего эксперимента связано с нововведениями и инновациями в педагогическом процессе. Формирующий эксперимент наряду с изучением механизмов становления психического свойства способствует решению учебно-воспитательных задач и оказанию помощи учащимся.

Создателем целостного учения о формирующем психолого-педагогическом эксперименте является В. В. Давыдов. В таком эксперименте формирование и исследование становления и развития изучаемого свойства осуществляется в условиях специально организованного учебно-воспитательного процесса, организации взаимодействия исследователя с педагогами и школьниками, определения содержания и формы психолого-педагогического воздействия на учащихся, которые одновременно являются и испытуемыми.

В формирующем психолого-педагогическом эксперименте планомерно и целенаправленно взаимодействуют все участники образовательного процесса для достижения прогнозируемого экспериментатором уровня развития изучаемых свойств. В таком эксперименте важное значение имеет исследование происхождения и воссоздания изучаемых психологических свойств и поэтому «формирующий эксперимент можно назвать... *генетико-моделирующим экспериментом*. Он воплощает в себе единство исследования психического развития детей с их воспитанием и обучением»¹.

Многолетнее и всестороннее использование этого вида эксперимента и анализ накопленного опыта позволили В. В. Давыдову утверждать, что эксперимент предполагает наличие следующих этапов:

- философско-социологическое определение проектируемых качеств сознания и личности учащихся;
- педагогическое определение целей учебно-воспитательного процесса, связанных с формированием этих качеств;
- логико-психологическое определение строения совместной деятельности учащихся и учителей, выполнение которой приведет к формированию этих качеств;
- методические поиски средств реализации этой деятельности;
- психолого-педагогическое выявление эффективности конечного результата;
- физиолого-медицинская проверка допустимости использования указанных средств с точки зрения их влияния на здоровье учащихся.

Формирующий эксперимент одновременно выполняет и обучающие, и воспитывающие функции. В отдельных случаях, когда в эксперименте отсутствуют признаки исследования целостного процесса решения всего комплекса учебных и воспитательных задач, а также организации взаимодействия всех участников образовательного процесса, что свойственно формирующему эксперименту, имеет смысл пользоваться понятиями «обучающий эксперимент» или «воспитывающий эксперимент».

3.10. Герменевтические методы в педагогике

Известна двойственная природа педагогики. Она является и наукой, и искусством. При этом в ней очень значительную, если не ведущую роль играют категории, неподвластные науке, не поддающиеся полному логическому анализу. Это такие категории, как ценности, идеалы, вера, духовность, добро, истина, красота и в значительной мере творчество.

Эти категории отражают качества, играющие решающую роль в становлении человека, в его личностно-индивидуальном развитии, в становлении его как гармонической, свободной и творческой личности.

В структуре личности педагога наряду с педагогической логикой и педагогическим сознанием огромную роль играют вера в возможности воспитанника, одухотворенность педагогической сверхзадачей — развития и становления личности ученика, педагогическая интуиция, способность к импровизации, педагогический артистизм.

Педагогическое исследование не может пройти мимо диагностики этих качеств и поиска способов их развития. Между тем многие как традиционные, так и новые методы исследования, особенно связанные с формализацией педагогических явлений, оказываются

для этого непригодными. Рациональных методов исследования оказывается недостаточно, они не схватывают сути указанных качеств и процессов.

Возникает необходимость обратиться (точнее даже — вернуться) к герменевтическим средствам изучения (герменевтика — от греч. *Hermenetikos* — разъясняющий, истолковывающий), которые зародились еще в Древней Греции и развивались как искусство толковать непонятное, объяснять смысл чужого языка или знака, как учение о понимании.

Правомерность герменевтических подходов объясняется спецификой педагогики как науки и сферы практической деятельности с ее преимущественным вниманием к единичным фактам действительности, которые трудно постигнуть исключительно в рамках логико-гносеологических подходов.

На этапе формирования творческого ядра исследования закономерно снижение технологичности исследовательского процесса, сужение рамок рационального постижения предмета и усиление субъективного начала педагогического исследования с закономерным обращением к герменевтическим методам, основанным на вчувствовании, вживании в исследуемый предмет, его образном представлении.

Этот сугубо индивидуальный творческий процесс характеризуется невольным отходом от устоявшихся правил и предписаний, научно-категориальных схем и обращением к эмоционально-образным трактовкам предмета исследования, характерным для обыденных педагогических представлений, этнопедагогики, художественной литературы и поэзии (А. Ф. Закирова). И. Клинберг справедливо полагает, что существуют педагогические проблемы, для решения которых недостаточно одного теоретического анализа: художественные средства отражают эти проблемы более адекватно. Показателен пример А. С. Макаренко, в творчестве которого этап художественно-эстетического постижения явлений предшествовал их научно-теоретическому анализу.

Примером оценки и осознания педагогической проблемы с житейских позиций являются поиски эффективных методик обучения в начальной школе С. Н. Лысенковой. Характерно, что в своем творчестве педагог отталкивается от образного изречения, обобщающего народные представления о важности предупредить, предвидеть жизненные трудности. Вот как комментирует этот процесс Д. Б. Богоявленская: «Метод родился в раздумье об «остановках» ученика, в заботе предупредить трудности и ошибки ребенка, которые не только выключают его из процесса обучения, но и жестко травмируют его личность. Народная пословица гласит: «Знать бы, где пасть, так бы соломки подостлать». Софья Николаевна утверждает, что ее приемы — это и есть «соломка» в тех местах программы, где ребенок может споткнуться».

Следовательно, образное изречение, основанное на нетипичных для научного контекста ассоциациях, побуждает к выдвижению смелой гипотезы о необходимости для профилактики неуспеваемости и психологических стрессов младших школьников ввести целенаправленное и систематическое пропедевтическое изучение наиболее сложного материала школьной программы («опережающее обучение»).

Как отмечает А. Ф. Закирова, художественно-образные средства, «вторгающиеся» в педагогическое исследование (метафоры, сравнения, аллегории), так же, как средства обывденного языка, выполняют в творческом процессе активную эвристическую функцию, являясь своеобразным катализатором творчества, стимулируя выдвижение и оригинальную разработку педагогических решений. Она подчеркивает, что для научного творчества, имеющего спиральный характер, свойственно попеременное преобладание (акцент) рационально-логического и субъективно-эмоционального аспектов и связанное с этим обращение то к теории, то к фактическому материалу. Так, например произошло психологическое осмысление методики опережающего обучения С. Н. Лысенковой и ее интерпретация с позиций теории поэтапного формирования умственных действий.

Исследователи этой проблемы, С. А. Гильманов, Ж. В. Ваганова, О. С. Булатова, М. В. Жабровец и др., для диагностики педагогического артистизма использовали метод творческого моделирования, когда студенты или молодые учителя «рисуют» для себя образ «идеального» учителя современной школы, актерский тренинг, решение проблемных театральнo-педагогических ситуаций, «защиту» артистических приемов в той или иной ситуации педагогического взаимодействия, сочинения с описанием своих переживаний в детстве (О. С. Булатова), художественное описание, художественный образ-ситуацию (Ж. В. Ваганова). Последняя условно выделяет и исследует также типы артистизма учителей (романтик-лирик, импровизатор, дипломат, фантазер-интуитивист, энтузиаст-вдохновитель, эстет). При изучении артистизма и О.С.Булатова, и Ж. В. Ваганова, и М. В. Жабровец широко пользуются языком искусства и философии с их эмоциональностью и искренностью.

Вопросы и задания

2. Покажите специфические возможности беседы, интервью, анкетирования.
3. Какой вид наблюдения называют включенным?
4. Каковы условия получения объективной оценки психолого-педагогических явлений и процессов? Каковы возможные причины ошибки при оценивании?
5. Ниже дано краткое описание основных исследовательских методов. Определите, о каких методах идет речь.

А. Кратковременное психологическое испытание проводится (по заданной стандартной форме) с целью выяснить, насколько психологические качества испытуемого (способности,

навыки, умения и др.) соответствуют установленным психологическим нормам и стандартам. Применяется главным образом для определения пригодности к той или иной профессии.

Б. Сущность метода — сбор и обобщение данных, полученных при изучении различных видов деятельности характеризуемой личности. Каждая учитываемая черта личности по степени проявления может оцениваться условным баллом. Применяется для изучения индивидуально-психологических качеств учащегося, в частности его способностей.

В. Индивида систематически изучают в обычной повседневной жизни. Исследователь не вмешивается в естественный ход событий. Пример этого метода — ведение дневника родителями, которые на протяжении многих лет записывают все сведения об изменениях в психической жизни ребенка. Эти сведения служат исходным материалом для психологических выводов, обобщений, предположений, которые следует проверять другими методами.

Г. Исследуемое явление изучается в точно учитываемых условиях, позволяющих следить за ходом явления и воссоздавать его при повторении этих условий.

Д. По просьбе экспериментатора три учителя оценивают в баллах качество выполнения учащимися задания по труду. Затем вычисляется средняя оценка для каждого ученика.

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

Ж. У испытуемых с помощью тахистоскопа определяют объем внимания. После этого в течение 30 мин испытуемые выполняют ряд психотехнических упражнений на развитие внимания, затем вновь определяют объем внимания. Высчитывают разность между показателями объема внимания, полученными до и после выполнения упражнения.

6. Сравните записи двух наблюдателей за поведением девочки Тони (1 год 7 мес).

Наблюдатель 1: «Добежав на обратном пути до бочки, достала оттуда исписанную тетрадку брата, вырвала быстрым и сильным движением три полустраницы и пошла, держа листки перед собой, повторяя: «Вва-вва-вва» и еще что-то (как бы читая вслух). Выражение личика сосредоточенно-серьезное. У кровати остановилась, обернулась, что-то напевает, раскачиваясь мерно (ритмично) из стороны в сторону».

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

Ответьте на следующие вопросы:

Какие виды записи наблюдаемых фактов использовали наблюдатели?

При каком виде записи достигается большая объективность и информированность описываемых явлений?

7. Какие бывают тесты? В чем заключается особенность разработки и применения проективных тестов?

8. Какие способы установления тестовых норм существуют? В чем заключается их суть?

9. Каковы требования к процедуре проведения тестирования?

10. Для повышения надежности вопросников часто к основному перечню вопросов добавляют группу вопросов, позволяющих оценить искренность людей при ответе на основные вопросы.

Ниже приведены вопросы, входящие в «Шкалу лжи» детского опросника для выявления двух свойств темперамента: экстраверсии — интроверсии и нейротизма (эмоциональной нестабильности).

Бываешь ли ты иногда сердитым, раздражительным, злишься?

Всегда ли ты делаешь так, как тебе говорят?

Ты когда-нибудь нарушал правила поведения в школе?

Тебе можно доверять любую тайну?

Ты когда-нибудь говорил неправду?

Ты всегда сначала делаешь уроки, а играешь уже потом?

Всегда ли ты выполняешь просьбы родных о помощи по хозяйству?

Ты любишь иногда похвастаться?

Ты иногда шумишь в классе, когда нет учителя?

Случалось ли тебе говорить плохо о ком-нибудь?

Ты всегда ешь все, что тебе предлагают?

Ты когда-нибудь был груб с родителями?

Проанализируйте приведенные вопросы и объясните основания их включения в «Шкалу лжи». Предложите 5 своих вопросов для «Шкалы лжи».

11. Охарактеризуйте достоинства методов наблюдения и эксперимента. В чем они дополняют друг друга? В чем просматривается взаимосвязь наблюдения и эксперимента?

12. Дайте определение понятию «понимающая педагогика».

13. Сравните два способа постижения мира — художественный и логический. В чем преимущества каждого из них? Исключают ли они друг друга?

14. Раскройте педагогический смысл и значение метафор в сочинениях А. С. Макаренко и Ш.А.Амонашвили: педагогическая поэма, педагогика параллельного действия, дух школы, познавательная личность, преподавание «по волнам». Подберите другие метафоры из сочинений известных педагогов и объясните их познавательный смысл.

15. Попробуйте раскрыть творчество А.С.Макаренко, В. А. Сухомлинского, Ш.А.Амонашвили как единство духовно-художественного и научно-теоретического отражения процесса воспитания.

3.11. Применение статистических методов и средств формализации в психолого-педагогическом исследовании

Статистические методы являются базовым инструментарием обработки данных измерений практически во всех областях научного знания. Наиболее широкое применение они получили в естественных науках, где возникла острая необходимость анализа огромного массива эмпирических данных. *В сочетании с методами планирования и моделирования эксперимента статистические методы позволяют выявлять объективные закономерности при проверке различных научных гипотез.*

В гуманитарных науках, таких как педагогика и психология, статистические методы прочно утвердились тогда, когда эти науки стали активно использовать эксперимент в качестве метода научного исследования, где измерениям различных параметров, факторов, признаков отводится важная роль. Правда, нельзя не отметить, что по ходу «математизации» педагогической науки не удалось избежать и определенных издержек.

Некритически восприняв положение о том, что в каждой науке столько науки, сколько в ней математики, практические работники школ, методисты, дидакты пытались и отчасти пытаются сейчас формализовать буквально все элементы педагогического процесса. Например, разрабатывались методики оценки эффективности обучающих воздействий учителя на основе подсчета количества используемых технических средств обучения, плакатов, раздаточного материала, демонстраций, количества учащихся, отвечающих у доски, общего числа правильных ответов учащихся, количества выполненных упражнений, решенных задач и т. д. И в зависимости от общего числа набранных баллов давалась оценка обучающей деятельности педагога.

Не случайно, что такие механистические процедуры оценки работы учителей большинством из них не были приняты в качестве рабочих средств анализа урока, поскольку развивающий эффект урока связан прежде всего с внутренними психическими процессами школьника, которые невозможно оценить через внешние формы урока и которые далеко не всегда коррелируют с внешними педагогическими воздействиями.

И все же статистические методы сегодня стали неотъемлемой частью педагогических и психологических исследований, поскольку без них при решении целого ряда исследовательских задач невозможно дать объективную интерпретацию результатов измерений.

Дело в том, что психолого-педагогические измерения, выполненные с помощью различных тестов, опросников, всегда сопровождаются некоторой ошибкой, которую вызывают несовершенство диагностического инструментария (чаще всего он отражает некоторую модель изучаемого объекта, которая никогда не бывает абсолютно тождественной его сущности), различные обстоятельства, связанные с условиями проведения измерений. Поэтому результат психолого-педагогического исследования имеет вероятностный характер, следовательно, необходимо доказывать статистическую достоверность (значимость) полученных результатов.

Это и обусловило применение в педагогике и психологии статистических методик сравнения уровней исследуемых параметров, интегральных характеристик результатов измерений, мер вариации параметров и т. д.

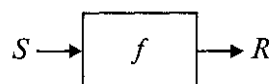
При решении сложных исследовательских задач, требующих применения соответствующих статистических методов (факторного, дисперсионного анализа, методик множественных сравнений и др.), необходимо обратиться к источникам, часть из которых приведена в библиографии.

Применению статистических методов предшествует этап формализации задачи (введение символьных обозначений, выбор параметров, установление порядка предположительных процедур, сравнений и т.д.). Например, при формализации объекта (предмета) исследования его определяют как некоторую модель, обладающую диагностическими признаками (параметрами, фиксируемыми с помощью измерительных процедур), при этом определяют совокупность интересующих исследователя диагностических признаков; подбирают измерительные инструменты, определяют границы вариаций, шкалы оценок; с позиций структурно-функционального подхода определяются связи и компоненты объекта (предмета) исследования.

Для разработки моделей (как сравнительных объектов) часто используют методы математического моделирования: составление уравнений, определение функций, имеющих прогностическое назначение; возможно выражение регрессионных связей или конструирование алгоритмов и т. д.

Один из наиболее распространенных методологических приемов формализации объекта исследования — это представление его в виде «черного ящика» (кибернетический подход). Предполагается, что точное поведение объекта не известно, его структурные компоненты в точности не определены, не выяснены их функции. Идея состоит в том, что варьируют факторы, влияющие на поведение объекта, и измеряют отклики (следствие экспериментального воздействия). Цель эксперимента — определить закономерность зависимости

откликов от факторов-раздражителей (экспериментального влияния). Математически это можно выразить в виде функции $R=f(S)$ [реакция есть функция от раздражителя (стимула)].



Функция /является предметом изучения. Определение социальных, педагогических, психологических закономерностей, отношений, зависимостей является целью психолого-педагогического исследования.

Если речь вести о педагогических исследованиях, то роль стимулов (S) играют чаще всего психолого-педагогические условия (независимые переменные): учебные программы, методики и технологии обучения, формы и методы организации учебно-воспитательного процесса, социальные проекты и т. д. Результаты экспериментального влияния (зависимые переменные) — это параметры личностного роста воспитанника, его психологическое состояние, показатели адаптированности, социализации, здоровья, интеллекта, уровня знаний и др.

Особенностью психолого-педагогических экспериментов является влияние на ход и результаты исследования незапланированных (случайных) факторов, которые трудно поддаются контролю, регулированию и влияние которых подчас может сильно исказить результаты эксперимента, что в ряде случаев может привести к артефактам (лат. *arte* — искусственный + *factus* — сделанный, т. е. искаженный факт). В этом случае рассматривается функция $R=f^*(S)$, где/* — учитывает непланируемые факторы.



К непланируемым (случайным) факторам относят: субъективную позицию экспериментатора, влияющую на его действия, внешние источники, влияние на ход исследования, индивидуальные особенности испытуемых и др.

Также необходимо корректно определить типы независимых переменных (факторов) и зависимых (откликов), выбрать соответствующие измерительные инструменты и в зависимости от цели исследования, проверяемых научных гипотез выбрать статистические критерии оценки полученной исследователем информации.

Как правило, эта работа выполняется в теоретических исследованиях при обработке количественной информации, полученной в ходе эксперимента. И речь идет не только о том, чтобы наиболее наглядно представить результаты исследования: построение графиков,

таблиц, диаграмм, матриц и т.д., но и о необходимости использования статистических методов для *доказательства достоверности* сделанных выводов.

В связи с этим нельзя обойти вниманием одно обстоятельство. Используемые методы математической обработки исходных данных не ответственны за их истинность (достоверность). Они лишь инструмент, с помощью которого можно выполнить более глубокую и основательную интерпретацию полученного экспериментального материала, результатов наблюдений, опросов. Достоверность эмпирического материала должна обеспечиваться выбором адекватных задачам исследования методов, подбором соответствующих методик и шкал измерения, строгим следованием процедуре методики измерения, тщательностью и аккуратностью проведения измерений, точностью выполнения расчетов.

Изучаемые в психолого-педагогической области процессы трудно поддаются математическому описанию и всякой формализации. Психолого-педагогические процессы сложны: они динамичны, многофакторны, иногда неповторимы, всегда замыкаются на человеке, следовательно, и выбираемые методы должны быть адекватными, соответствовать морально-этическим нормам, гуманитарным ценностям. Очевидно, далеко не все методы исследования, подходящие для естественно-научных дисциплин, могут быть использованы в гуманитарной области.

3.12. Мониторинг процесса и результатов научного исследования

Источники возникновения термина "мониторинг" лежат в педагогической системе обучения, получившей название по месту ее зарождения в XIX веке как Белль - Ланкастерская.

Суть заключалась в том, что учитель излагал свои знания небольшой группе (10 человек) учащихся, каждый из которых вел свою группу. Таким образом, один учитель мог охватить преподаванием несколько десятков, а то и сотен учащихся одновременно. Школьник, облеченный доверием учителя, официально именовался как "монитор", то есть надзирающий, направляющий. Так произошло первичное "внедрение" термина в образовательный процесс.

Самым общим образом мониторинг можно определить как «постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или исходному положению».

В рамках мониторинга осуществляются сбор, регистрация данных о научной деятельности в первичных документах, их обработка, накопление, структуризация, накопление информации, формирование сводных показателей, отчетов, передача информации пользователям для анализа и принятия решений.

Таким образом, данные о научной деятельности являются смыслом проведения мониторинга.

Мониторинг научного исследования проводится, как правило, опосредованно, с привлечением технологий научного исследования на основе системы критериев и индикаторов.

Мониторинг – это процесс сбора, регистрации, хранения и анализа показателей оценки результативности исследовательской деятельности.

Мониторинг в образовании — это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об учебно-воспитательном процессе или отдельных ее компонентах, ориентированная на информационное обеспечение управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающая прогноз ее развития.

Педагогический мониторинг — это система целенаправленной деятельности педагогов общеобразовательных учреждений по сбору, хранению, систематизации, обобщению и использованию для проектирования и коррекции информации о состоянии и тенденциях в образовательной системе.

Мониторингу присущи основные характеристики общенаучного метода теории познания мира: этапность исследования; получение и интерпретация данных; прогнозирование дальнейшего развития; постоянная обратная связь между теорией и практикой исследования; многомерность: он может исследоваться в любой области знания; непрерывность; объективация исследования, интегративность в процессе изучения собственных объектов.

Педагогический мониторинг подразумевает длительное и систематическое научно обоснованное отслеживание результатов исследования и сравнение их с заданным эталоном.

Современные условия предполагают не только достижение нового качества образования, но и активизацию внутренних резервов школы, которые невозможно выявить традиционными формальными способами контроля за процессом и результатами учебно-воспитательного процесса.

Выявление ресурсов, обеспечивающих дальнейшее развитие ОУ, невозможно без грамотной организации исследовательской работы внутри школы, составной частью которой является проведение и мониторинговых исследований.

Организация подобных исследований накладывает дополнительные обязанности на педагогический коллектив. Учителя должны систематически заносить информацию в компьютер и обрабатывать ее, а для этого нужна минимальная компьютерная грамотность и заинтересованность участников процесса в результатах своей деятельности.

Фактически такой мониторинг ориентирован на ученика и позволяет в динамике выявить его достижения, что является важным и для родителей, и для самого учащегося, который получает информацию о своих достижениях по каждой теме каждого предмета.

Мониторинг является одним из важнейших средств контроля и оценивания, благодаря которому изменяется само информационное пространство, так как повышается оперативность, объективность и доступность информации. Поэтому цель мониторинга – оперативно и своевременно выявлять все изменения, происходящие в учебном процессе. Полученные объективные данные являются для исследователя основанием для принятия решений по дальнейшему ходу исследования.

Несомненным достоинством педагогического мониторинга является его универсальность, адаптированность к системе среднего образования, валидность в условиях создания системы непрерывного образования. Простота в использовании, объективность получаемых сведений, применимость используемого инструментария – необходимые условия мониторинга.

Однако нельзя не учитывать региональных особенностей. Данный компонент должен стать одним из критериев оценки эффективности.

Обзор реальной картины формирования и функционирования образовательного мониторинга позволяет выделить несколько уровней, иерархия которых предстает в следующем виде:

1. Внутришкольный уровень. На этом уровне образовательный мониторинг фиксируется в виде обобщенного системного представления о деятельности школы, по достижению поставленной перед ней цели, а также о деятельности каждого ученика. Кроме этого здесь вырабатывается соответствующая прогнозная информация в ее психолого-педагогической интерпретации.

2. Муниципальный (районный) уровень. Здесь развернуто представление о деятельности муниципальной (районной) системы образования в целом и ее элементах в сравнении друг с другом, а также с учетом специфических функций каждого элемента (лицеи, колледжи, гимназии, интернаты и т.п.). Вырабатывается прогноз о развитии системы образования на данной территории.

4. Республиканский уровень. Здесь разворачивается представление о деятельности федеральной системы образования и вырабатывается соответствующий прогноз по аналогии с региональным уровнем.

На республиканском уровне контроль должен строиться на основе базисного компонента государственного стандарта для начальной, основной и средней школы, т.е. имеет место итоговый контроль. На региональном и на муниципальном (районном) уровнях

контроль знаний учащихся также должен строиться на основе государственного стандарта, но к базисному компоненту государственного стандарта добавляется еще и региональный.

Таким образом, в республике имеется многоуровневая система педагогического мониторинга с согласованными критериями, так как на каждом уровне требования, предъявляемые к знаниям учащихся, согласованы и соответствуют требованиям государственного общеобразовательного стандарта.

Многочисленные системы мониторинга обладают некоторыми общими характеристиками, что дает возможность говорить о мониторинге как целостном самостоятельном научно-практическом феномене.

Таким образом, о повышении качества образования можно говорить только тогда, когда результаты мониторинга станут основой для инновационной деятельности всех участников (субъектов) учебно-воспитательного процесса.

Мониторинг можно условно разделить на два вида.

Первый - это статистический мониторинг. Он базируется на данных статистической отчетности, прежде всего, на жестко закрепленных данных государственной статистической отчетности и четко отлаженной и регламентированной системе сбора информации.

Второй — нестатистический или так называемый «мягкий» мониторинг, который базируется на самостоятельно разрабатываемых исследователями показателях и соответственно частных (уникальных) шкалах измерения данных показателей, с самостоятельно заданными периодами измерения и т.п.

Типология школьного мониторинга (А. Майоров)

Виды:

По масштабу целей образования

Стратегический;

Тактический;

Оперативный.

По этапам учения

Входной;

Промежуточный (текущий, тематический, сквозной);

Итоговый.

По временной зависимости

Ретроспективный;

Предупредительный или опережающий;

Текущий.

По частоте процедур

Разовый;

Периодический;

Систематический.

По охвату объекта наблюдения

Локальный;

Выборочный;

Сплошной.

По формам организации

Индивидуальный;

Групповой;

Фронтальный.

По формам объект-субъектных отношений

Внешний;

Взаимоконтроль;

Самоанализ.

По используемому инструментарию

Стандартизованный;

Нестандартизованный.

Мониторинг может классифицироваться по достаточно большому количеству оснований. В зависимости от них используются следующие виды мониторинга:

Динамический - в качестве основания для экспертизы выступают данные о динамике развития того или иного объекта, явления или показателя. Это самый простой способ, который может быть использован для локального мониторинга.

Конкурентный, когда в качестве основания для экспертизы выбираются результаты идентичного обследования других образовательных систем. В данном случае мониторинг становится аналогом плана, с множественными сериями испытаний. Изучение двух или нескольких подсистем большой системы проводится параллельно, одним инструментарием, в одно и то же время, что позволяет сделать вывод о величине эффекта на той или иной подсистеме. Кроме этого, такой подход дает возможность оценить знания учащихся.

Сравнительный, когда в качестве основания для экспертизы выбираются результаты идентичного обследования одной или двух систем более высокого уровня. Такой случай носит специфический для мониторинга характер и не рассматривается при планировании экспериментов. Он заключается в том, что данные сравниваются с результатами, полученными для системы более высокого уровня. Данный подход дает возможность учесть большинство причин смещений оценок.

Комплексный, когда используется несколько оснований для экспертизы.

Информационный - структуризация, накопление и распространение информации. Не предусматривает специально организованного изучения.

Базовый - выявление новых проблем и опасностей до того, как они станут осознаваемы на уровне управления. За объектом мониторинга организуется постоянный контроль с помощью периодического измерения показателей (индикаторов), которые достаточно полно его определяют. Для реализации этого вида мониторинга могут быть использованы любые из трех возможных оснований для сравнения. Выбор того или иного варианта будет определяться целями мониторинга и ресурсными возможностями исполнителей.

Проблемный - выяснение закономерностей, процессов, опасностей, тех проблем, которые известны и актуальны с точки зрения управления. Его цель - выявление и оценка новых быстрорастущих опасностей, часть из которых носит глобальный характер.

Функции и принципы осуществления мониторинга

Основными функциями для осуществления мониторинга в научных исследованиях является следующее:

- интегративная - мониторинг является одним из ее системообразующих факторов учебно-воспитательного процесса, обеспечивает комплексную характеристику процессов, происходящих в этой системе;
- диагностическая - сканирование состояния учебного процесса и происходящих в нем изменений, что позволяет дать оценку данным явлениям;
- компаративистская - функция, создающая условия для состояний учебно-воспитательного процесса в целом или различных его элементов как во времени - состояние этого процесса в разные периоды времени, так и пространстве - возможность сравнения с учебно-воспитательным процессом или его элементов в других школах и регионах;
- экспертная - в рамках мониторинга возможно осуществление экспертизы состояния, концепции, форм, методов развития учебно-воспитательного процесса, его компонентов;
- информационная - мониторинг учебно-воспитательного процесса является способом регулярного получения сопоставимой информации о его состоянии и развитии данной системы, которая (информация) необходима для анализа и прогноза состояний и развитий;
- прагматическая - использование мониторинговой информации при принятии максимально обоснованных и адекватных требованиям ситуации решений, прежде всего управленческих. Например, в мониторинге учебного процесса образовательного учреждения могут быть выделены такие функции:

ИНФОРМАЦИОННАЯ. Дает возможность выяснить результативность учебного процесса, получить сведения о состоянии объекта, обеспечить обратную связь. На этой

основе происходит участие в управлении учебным процессом, анализируется эффективность обучения. Введение педагогического мониторинга позволит достигнуть положительного эффекта развития, конкретные же резервы его усиления постоянно выявляются при отслеживании всех текущих процессов. Традиционно в исследовании учебного процесса фиксировались преимущественно лишь его результаты, выраженные в показателях усвоения умений и навыков. При введении педагогического мониторинга основное внимание направляется на особенности течения, развития самого процесса обучения (его трудности, искажения).

ПОБУДИТЕЛЬНАЯ. Участие в педагогическом мониторинге различных участников учебного процесса - учителей, администрации, классных руководителей, родителей и учащихся - повышает уровень их педагогической культуры, интерес к обучению, побуждает к более глубокому изучению учащихся, самоанализу своего педагогического труда. Исследовательская установка является основой педагогического творчества. Благодаря педагогическому мониторингу процесс построения учебной работы в образовательном учреждении может стать личностно своеобразным, т.е. соответствовать широкому диапазону личностных возможностей деятельности педагога.

ФОРМИРУЮЩАЯ. Внедрение педагогического мониторинга в работу школьных учреждений позволит более эффективно использовать «зону ближайшего развития» учащегося.

Для полноценного формирования личности необходимо знать её сильные, слабые и оформляющиеся стороны, что может быть полно отслежено с помощью педагогического мониторинга. Опираясь на его результаты, педагог сможет подобрать методы и приемы индивидуально для каждого учащегося, учитывая его возможности, что, несомненно, окажет положительное влияние на уровень развития учащихся, поможет избежать выпадения из зоны внимания педагога каких-либо недостатков и трудностей в обучении личности.

КОРРЕКЦИОННАЯ. Тесно связана с формирующей функцией. Направленность педагогического мониторинга на особенности процесса обучения предполагает обнаружение и фиксацию многочисленных непрогнозируемых, неожиданных результатов реализации учебной работы. Среди них могут быть как положительные, так и отрицательные с точки зрения развития личности, это поможет педагогам принять меры на усиление положительного и в то же время ослабление отрицательного.

Осуществление мониторинга многофункционально.

Первая функция - ориентировочная. Суть ее заключена в том, чтобы полученная информация помогла исследователю осуществить ориентировку собственных позиций в организации целесообразного взаимодействия между ними.

Вторую функцию условно обозначим как конструктивную. Суть ее заключается в том, чтобы исследователь мог сформировать собственные позиции в полученных результатах.

Третья функция определяется как организационно-деятельностная. Позиция субъектов учебного процесса - своего рода стартовая площадка, на базе которой они реализуют цели и задачи взаимодействия. Именно результаты изучения дают возможность исследователю приступить к практической части исследования.

Мониторинг осуществляется в соответствии с определенными принципами. Рассмотрим их:

1. Принцип непрерывности. Означает взгляд на мониторинг как целостный, динамический, развивающийся, не саморегулирующийся процесс, в котором происходят структурно-функциональные перестройки, носящие не только количественный, но и качественный характер. Мониторинг должен определять моменты перехода одного в другое, корректировать, поддерживать или ослаблять соответствующие тенденции образовательного процесса.

2. Принцип научности. Означает слежение, которое построено на научно-обоснованных характеристиках учебного процесса, соответствует основным закономерностям психолого-педагогического познания и управления учебно-воспитательным процессом.

3. Принцип воспитательной целесообразности. В использовании методов, приемов педагогического мониторинга не могут быть применены технологии, наносящие в любой степени ущерб интересам, достоинству, правам личности ребенка и других участников образовательного процесса.

4. Принцип диагностико-прогностической направленности. Полученная в ходе слежения информации должна быть соотнесена на основании заранее разработанных показателей и критериев с определенной, заранее описанной, нормативной картиной педагогического мониторинга.

5. Принцип прогностичности мониторинга. Смысл педагогического мониторинга не только в том, чтобы получить конкретную картину состояния учебного процесса в определенный момент, на определенной стадии, сколько в том, чтобы сделать заключение в тенденциях развития той или иной стороны учебного процесса и предвидеть возможные направления педагогической деятельности, направленные на поддержку, развитие положительных, торможение, блокировку, трансформацию нежелательных явлений.

6. Принцип целостности, преемственности процессов слежения. Результаты педагогического мониторинга должны стать основой для планирования эксперимента. А

педагогическая практика должна стать самым надежным критерием проверки истинности диагностических заключений и оценки результативности принятых решений.

Результаты мониторинга исследовательской деятельности

При мониторинге научно-исследовательской деятельности необходимо оценивать следующие ее показатели:

- осмысление проблемы, цели исследования;
- оригинальность идеи, способа ее решения;
- количество использованной новой информации;
- практическое использование предметный и межпредметных знаний, умений и навыков;
- степень самостоятельности при выполнении различных этапов работы;
- степень осмысления использованной информации;
- уровень сложности и степень владения использованными методиками;
- уровень организации и проведения презентации: устного сообщения, письменного отчета;
- владение рефлексией.

Самой значимой оценкой для обучающегося является общественное признание успешности, состоятельности и результативности его исследования. Положительной оценки достоин любой уровень достигнутых результатов.

Результат фундаментального исследования - обладающее новизной знание, полученное в результате экспериментальной или теоретической деятельности, устанавливающее количественные и (или) качественные характеристики изучаемых объектов, событий или явлений, выдвижение новой или подтверждение (либо опровержение) справедливости ранее выдвинутой теории, гипотезы или идеи, а также созданные на основе нового знания экспериментальные образцы объектов или процессов, зафиксированные в отчете о научной работе, а также на любом ином информационном носителе в форме монографии, статьи, научного доклада, научного сообщения, диссертации и т.п.;

Результат прикладного научного исследования или экспериментальной разработки - новый материал, продукт, процесс, устройство, услуга, система, конструктивное или технологическое решение, образец, а также метод использования такого новшества в образовательной и общественной практике либо его дальнейшего совершенствования, соответствующим способом описанное и документированное в научном отчете, модели, диссертации;

Результат поискового исследования - новое знание, ориентированное на достижение практической цели и (или) решение конкретной задачи, полученное в результате фундаментального исследования, а также принцип, метод, способ, конструкция и (или)

технология применения этого нового знания, полученные в результате прикладного исследования.

Вопросы:

- Присутствует ли мониторинг в Вашем образовательном учреждении?
- Если да, как используется собранная информация в управленческой деятельности?
- Почему отдельные руководители не хотят в своей деятельности использовать объективные результаты мониторинга?
- Сделайте предположение при следующей управленческой ситуации:
«При мониторинге, ориентация руководителя на ограниченный круг источников информации, чрезмерное доверие им»

ГЛАВА 4. ИСТОЛКОВАНИЕ, АПРОБАЦИЯ И ОФОРМЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

4.1. Интерпретация результатов исследования

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

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

Интерпретация (от лат. *interpretatio*) в науке — толкование, раскрытие смысла, разъяснение; в искусстве — творческое исполнение художественного произведения, авторская трактовка текста или сценария.

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

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

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

Особая роль в интерпретации четко зафиксированных явлений принадлежит статистическим методам, а в истолковании целей, идеалов, уровня развития социальной и мотивационной сфер, творческих способностей — интерпретации герменевтического характера при активной роли выразительных средств языка, выполняющих фиксирующую, диагностирующую и эвристическую функции.

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

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

Вопросы и задания

1. Чем объясняется возможность многих различных интерпретаций одного и того же педагогического факта?
2. Чем отличаются друг от друга логическая и художественно-образная интерпретация?
3. Объясните, как минимизировать влияние личностного фактора (опыта, установок, предпочтений, склада мышления) интерпретатора на результаты интерпретации.
4. По В. И. Далю («Толковый словарь живого великорусского языка»), толковать — значит рассуждать, беседовать, советоваться, разбирать дело, объяснять, давать толк (смысл), значение, выводить догадки и заключения.

Какие из этих определений больше подходят к интерпретации результатов педагогического поиска?

4.2. Апробация работы

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

Слово «апробация» латинского происхождения и дословно означает «одобрение, утверждение, установление качеств» (не путать с опробованием, т. е. проверкой на практике).

В современном понимании это установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методики и результатов работы. В роли ценителей, судей, критиков, оппонентов выступают отдельные компетентные в области исследования ученые и практики, а также научные и педагогические коллективы и аудитории.

Апробация может проходить в форме публичных докладов, обсуждений, дискуссий, а также в форме рецензирования (устного или письменного) представленных работ. Официальная апробация выполненных работ часто связана с их публичной защитой (защита проекта, отчета, курсовой или выпускной работы, диссертации).

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

Естественно, что для апробации должен быть представлен хотя бы в первом варианте оформленный текст доклада, отчета, сообщения, проекта, диссертации, но о процедуре литературного оформления речь пойдет чуть ниже.

Естественно, апробация включает осмысление и учет возникающих вопросов, позитивных и негативных оценок, возражений и советов. Она стимулирует доработку, более глубокое и аргументированное обоснование или пересмотр ряда положений исследования и способов доказательства, помогает либо утвердиться в признании истинности защищаемых положений, либо скорректировать или пересмотреть их. Мы ведем речь, по существу, об итоговой апробации исследования, хотя вообще-то очень полезна, нередко просто необходима поэтапная апробация исходных положений, гипотез, методики исследования, его промежуточных результатов.

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

Есть основания утверждать, что полезны в конечном счете любые возникшие в процессе представления работы вопросы. Все связано с тем, как они воспринимаются и используются. Среди вопросов можно выделить уточняющие, связанные с непониманием, неполным или неверным пониманием изложенного. Они побуждают к уточнению, поиску более четких формулировок, доработке стиля, т.е. помогают сделать изложение более конкретным и убедительным. Вопросы дополняющие представляют запрос на дополнительную информацию об источниках и перспективах развития, фактах, причинах, следствиях и т.д. Они побуждают исследователя ввести в оборот новые факты, дать дополнительные оценки и прогнозы. Такие вопросы расширяют диапазон оценок и подходов. Вопросы корректирующие побуждают к уточнению, усиливают аргументацию, устраняют двусмысленность. Проблемные вопросы вскрывают проблемы, нацеливают на более глубокую интерпретацию, выводят на новые проблемы и задачи.

Следует порекомендовать очень внимательно и благожелательно принимать все оценки, советы, рекомендации и соработников, и оппонентов, в том числе и критические. Однако реализовать следует те из них, которые помогают углубить исследование, повысить его корректность и доказательность, которые не противоречат принятой концепции и не сделают работу эклектичной. Желание же угодить всем, отреагировать на каждое замечание может значительно ухудшить или даже разрушить изложение результатов.

Вопросы:

1. Чем апробация отличается от опробования?
2. Объясните, как следует относиться к критическим замечаниям, если они противоречат принятой исследователем концепции (выберите ответ, который бы вас устроил):
 - а) оставить без внимания;

- б) обосновать возражения, доказав их несостоятельность;
- в) попытаться выявить непосредственную причину возникновения замечания, понять позицию оппонента.

4.3. Оформление научной работы

Все материалы, полученные в процессе исследования, разрабатывают, систематизируют и оформляют в виде научной работы. Это документ, который содержит исчерпывающие систематизированные сведения о выполненной работе. Общие требования к научно-исследовательской работе: четкость и логическая последовательность изложения материала; убедительность аргументации; краткость и точность формулировок, исключающих возможность неоднозначного толкования; конкретность изложения результатов работы; обоснованность рекомендаций и предложений.

Структурные элементы научной работы

Структура выпускной квалификационной работы, независимо от отрасли знания, в которой она выполняется, должна соответствовать утвержденному научным руководителем плану и состоять из следующих элементов:

- Титульный лист
- Содержание
- Перечень сокращений и обозначений
- Введение
- Основная часть
- Заключение
- Список литературы
- Приложения (графики, схемы т. д.)

Обязательными структурными частями являются все, кроме перечня сокращений и обозначений и приложения. Они включаются в работу при необходимости.

Требования к содержанию структурных элементов

Титульный лист

Титульный лист является первой страницей работы, входит в общую нумерацию страниц, но номер на нем не ставится.

Образцы оформления титульных листов к реферату, курсовой, лицензионной и мастерской работам следует смотреть в методических рекомендациях профилирующей кафедры.

Содержание (оглавление)

Содержание – это путеводитель по работе, включающий наименования всех ее структурных элементов: разделов, подразделов, пунктов и подпунктов основной части с указанием номеров страниц, на которых они начинаются.

Перечень сокращений и обозначений

Данная структурная часть работы содержит перечень сокращений, символов, терминов и условных обозначений, применяемых в работе. Их запись идет столбцом в порядке упоминания в тексте работы с необходимой расшифровкой и пояснениями.

Введение

Введение включает краткое обоснование выбора темы научной работы, обосновывается актуальность проблемы исследования, объект и предмет исследования, определяются цель и задачи, методы исследования. Должна быть четко определена теоретическая база исследования, т.е. перечислены все наиболее значимые авторы, проводившие научные или научно-практические исследования по данной проблеме; должно быть сформулировано и обосновано отношение студента к этим научным позициям. Также следует показать научную новизну и практическую значимость научной работы, назвать опытно-экспериментальную базу исследования.

Основная часть

В разделах основной части приводят данные, отражающие сущность, методику и основные результаты выполненной работы.

Основная часть должна содержать:

- выбор направления исследования, включающий его обоснование, методы решения задач и их сравнительную оценку, описание выбранной общей методики проведения работы;
- процесс теоретических или экспериментальных исследований, включая определение характера и содержания теоретических исследований, методы исследований, методы расчета, обоснование необходимости проведения экспериментальных работ, принципы действия разработанных объектов, их характеристики;
- обобщение и оценку результатов исследований, включающих оценку полноты решения поставленных задач и предложений по дальнейшим направлениям работы, оценку достоверности полученных результатов.

Основная часть научного исследования может состоять из любого количества разделов. Это решает автор каждой работы. Главное, чтобы в них было раскрыто содержание, поставлены и решены цели и задачи. Как правило, основная часть состоит из 3-х разделов, каждая из которых содержит подразделы, пункты и подпункты.

Первая глава, как правило, содержит описание проблемы, вводит в саму проблему, описывает состояние в теории исследования на эту тему, анализирует исторический опыт

(исторические проблемы). Безусловно, представит определенный интерес сравнительное исследование зарубежного опыта по решению данной проблемы.

Традиционно во второй главе уже проводится подробный анализ предмета исследования, описываются его основные параметры и характеристики.

В третьей главе приводятся доказательства ранее выдвинутых положений, и строится аргументация, даются расчеты, оформляются выводы и предложения».

Изложение материала в основной части работы должно быть последовательным и логичным. Все разделы должны быть связаны между собой.

Следует обращать особое внимание на логические переходы от одного раздела к другому, от подраздела к подразделу, от пункта к пункту и т.д.

Отдельные положения основной части работы должны быть иллюстрированы цифровыми данными, схемами, графиками и прочими материалами из справочников, монографий и других литературных источников. Обязательным является использование ссылок.

Заключение

Заключение должно содержать краткие выводы и предложения по результатам работы, оценку полноты решения поставленных задач, указание дальнейших перспектив работы над этой проблемой. Можно дать рекомендации по конкретному использованию результатов работы вплоть до оценки эффективности внедрения.

Список литературы

Библиографический аппарат в научной работе – это ключ к источникам, которыми пользовался автор при ее написании. Он представлен библиографическим списком и библиографическими ссылками.

Список литературы (библиографический список, список использованных источников) должен содержать перечень всех источников, использованных при выполнении работы.

В заглавии библиографических списков используют слово «список» («Список ... литературы», «Библиографический список»). Не допускается использовать слово «Библиография».

Оформление библиографического списка должно соответствовать ГОСТам.

Исходя из профиля научной темы работы, выбирают тот или иной способ группировки литературы: чаще алфавитный, реже – по мере упоминания отдельных источников или научной литературы в тексте.

Все библиографические описания в списке должны быть пронумерованы единой нумерацией арабскими цифрами с точкой и должны печататься с абзацного отступа.

Когда список составляется по алфавиту, то сначала группируются источники на русском языке, затем – на иностранном.

Приложения

В приложения рекомендуется включать материалы, которые по каким-либо причинам не могут быть включены в основную часть:

- промежуточные математические доказательства, формулы и расчеты;
- таблицы вспомогательных цифровых данных;
- протоколы испытаний;
- описание аппаратуры, приборов, применяемых при проведении экспериментов;
- инструкции, методики, разработанные в процессе выполнения работы;
- иллюстрации вспомогательного характера;
- материалы, дополняющие работу;
- копии собранных документов;

Приложения оформляют как продолжение работы на последующих листах. На все приложения должны быть даны ссылки и располагают их в порядке ссылок на них в тексте работы.

Каждое приложение начинают с новой страницы с указанием на верхней строке посередине слова «Приложение». Оно должно иметь заголовок, который записывают симметрично тексту с прописной буквы отдельной строкой. Приложения должны иметь общую с остальной частью работы сквозную нумерацию страниц. Если в работе одно приложение, его обозначают «Приложение А».

Общие правила оформления научных работ

Оформительской стороне работы следует уделять большое внимание. Страницы текста работы и включенные в них иллюстрации, таблицы должны соответствовать формату А4. Текст работы следует печатать на одной стороне листа белой бумаги через полтора интервала, соблюдая следующие размеры полей: левое – 30 мм, правое – 20 мм., верхнее – 20 мм., нижнее – 20 мм. Цвет шрифта должен быть черным, высота букв, цифр и других знаков соответствовать кеглю 12.

Особенности научной речи

1. Вводите определения всех терминов, когда они появляются в первый раз.
2. Выражайтесь в тексте исследования «мы». Или используйте безличные конструкции, такие как «можно сделать вывод», «представляется доказанным», «в данном случае следует сказать», «анализ данного текста дает возможность утверждать» и т.д.
3. В научном тексте *используются* следующие понятия: «наиболее», «наименее», «мы», «наше», «по нашему мнению»;

4. В научном тексте *не используются* - «очень», «самый», «побольше», «поменьше», «я», «мой», «по моему мнению».

Клише для научного текста

Для написания научной работы используется научный стиль.

Клише выполняют различные речевые функции, которые в научных произведениях используются как средства связи между предложениями и отражают логику научного изложения.

Важно отметить, что научная работа пишется «обезличенно». Это значит, что текст не пишется от первого лица - «мы», «я», и от третьего лица - «автор данной работы». На первый взгляд кажется, что использование клише сужает «степень свободы» автора, делает текст «сухим», не очень интересным. Тем не менее, это не совсем так.

Наиболее распространенные «клише» сведены ниже в таблицу. При написании своей работы Вы можете использовать эту таблицу, находя в ней те словосочетания и обороты, которые более всего подходят к Вашему общему стилю изложения материала.

Тема

Данная (Настоящая) работа (исследование) посвящена(о) такому актуальному вопросу, как...
Работа посвящена рассмотрению вопроса.

В данной (представляемой) работе рассматривается (что?), говорится (о чем?), дается оценка, анализ (чего?), обобщается (что?)

Проблема

В центре внимания работы находятся.

В данной (настоящей, представляемой) работе ставятся, затрагиваются, освещаются (следующие проблемы).

В этой (данной, предлагаемой, рассматриваемой) работе (статье) ставится (поднимается, выдвигается, рассматривается) ряд (несколько...) важных (следующих, определенных, основных, существенных, главных, интересных, волнующих, спорных...) вопросов (проблем...).

Предметом настоящего рассмотрения (исследования) является...

Актуальность темы (проблемы)

Как показывает обзор литературы (анализ литературных данных, результаты ранее проведенных исследований) задача (проблема ...)

Данная (рассматриваемая в работе) проблема (тема) представляет особую актуальность, так как ...

Данная тема (проблема) привлекает внимание многих ученых (критиков) ...

В последнее время актуальной является задача Это объясняется ...

Поэтому экспериментальные исследования ... представляют большой интерес...

Исследование ... представляет большое научное и практическое значение для решения ... проблем Оно необходимо при решении таких задач, как...

Поэтому необходимость создания ... является актуальной задачей...

Теоретическое (экспериментальное) исследование ... сопряжено с большими трудностями, связанными с..., поэтому важное значение имеют экспериментальные (теоретические) исследования...

Исследование ... в реальных условиях сопряжено с большими трудностями, поэтому важное значение приобретает теоретический анализ...

Одним из самых существенных (важных, актуальных...) вопросов, представляется, является вопрос о...

В современной науке особенную остроту приобретает тема (какая?)...

Цели, задачи

Целью (задачей) настоящего исследования (данной работы) является экспериментальное (или теоретическое) исследование ...

Были поставлены следующие задачи:...

Задачей настоящей работы является...

Изложение сущности различных точек зрения

(Анализ литературы)

В настоящее время в науке нет единого мнения по поводу данной проблемы. Можно (попытаться) выделить несколько подходов к ее решению...

Существует несколько основных точек зрения на проблему. Первый подход раскрывается в работах (чьих?), второй подход прослеживается в трудах (кого?), третий подход лежит в основе работ (чьих?)...

В исследовании данной проблемы можно выделить несколько направлений (точек зрения)...

Первая точка зрения принадлежит (кому?) и заключается (в чем?). Вторая точка зрения представлена в работах (чьих?) и сводится (к чему?). Сущность третьего подхода раскрывается в работах (чьих?) и состоит (в чем?).

Выражение отношения к различным точкам зрения

Можно согласиться с точкой зрения автора...

Нельзя не согласиться с мнением (автора) о том...

Следует отметить недостатки в позиции, аргументации автора...

Дискуссионной (спорной) представляется точка зрения (автора) (на что?)

Акцентирование внимания на проблеме (вопросе)...

Хотелось бы (можно, следует, целесообразно) остановиться на...

Среди перечисленных вопросов наиболее интересным, с нашей точки зрения, является вопрос о ...

Выводы

Выявлены закономерности...

Обосновано использование ... методов для...

Полученные данные о ... показали возможность...

Получены новые результаты по (данным о)...

Показана возможность на основании ... выявлено, что ...

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что...

Можно сделать заключение, что на основе проведенного исследования.....

Проведено сравнение (сопоставление)... (полученных экспериментальных данных с данными, соответствующими имеющимися теоретическими моделями)...

В заключение можно сказать, что...

Таким образом, можно заключить (сделать вывод), что...

Таким образом, можно с достаточной определенностью сказать, что...

Причина и следствие, условие и следствие

Как, поскольку, откуда следует, вследствие, в результате, в силу ... ввиду этого, в зависимости от, в связи с этим, согласно этому, в таком ... в этом случае, в этих ... при таких условиях, свидетельствует, указывает,

говорит, соответствует, дает возможность, позволяет, способствует

Временная соотнесенность

Сначала, прежде всего, в первую очередь, первым последующим.

Порядок изложения

Предшествующим шагом, одновременно, в то же время, здесь же, наряду с этим, предварительно, ранее, выше, еще раз, вновь, снова,

затем, далее, потом, ниже в дальнейшем, в последующем, впоследствии,

во-первых, во-вторых и т.д. в настоящее время, до настоящего времени

в последние годы, за последние годы наконец, в заключение.

Сопоставление и противопоставление

однако, но, а, же

как.., так и..; так же, как и..

. не только, но и...

по сравнению; если.., то...

в отличие, в противоположность, наоборот...

аналогично, также, таким же образом с одной стороны, с другой стороны...

С другой стороны, следует подчеркнуть что в то время как, между тем, вместе с тем, тем не менее

Дополнение или уточнение

Также и, причем, при этом, вместе с тем как, кроме ... сверх ... более того, главным образом, особенно.....следует отметить...

Ссылка на предыдущее или последующее высказывание

Тем более, что... в том числе, в случае, то есть, а именно... сказано, показано, упомянуто, отмечено, установлено, получено, обнаружено, найдено, как говорилось. указывалось отмечалось ... подчеркивалось выше, согласно, сообразно, соответственно этому, в соответствии с этим, в связи с этим, в связи с вышеизложенным, данный, названный, рассматриваемый, такой, такой же, подобный, аналогичный, сходный, подобного рода, подобного типа, следующий, последующий, некоторый многие из них, один из них, некоторые из них, большая часть, большинство...

Обобщение, вывод

В результате, в итоге, в конечном счете, таким образом, итак, следовательно...

Логика рассуждения приводит к следующему...

Отсюда (из этого) вытекает. Это позволяет сделать вывод, вывод сводится к следующему... свидетельствует...наконец, в заключение...

Вопросы и задания:

1. Составьте тезаурус своей магистерской работы. Для этого выпишите все используемые в тексте работы научные термины, сгруппируйте их в смысловые блоки, расположите их по степени зависимости, выделите в каждом блоке ключевые слова – основные категории; нарисуйте логическую схему их соотношений.

2. Уточните смысловую функцию используемых в магистерской работе понятий, определите их научный статус.

3. Осуществите редакцию текста вашей магистерской работы:

а) объясните сложные или новые термины-понятия;

б) уберите неуместные повторы одних и тех же терминов;

в) избавьтесь от лишних, т. е. не имеющих функциональной нагрузки в вашей работе, научных терминов.

4. Проанализируйте список литературы: какое общее количество страниц научного текста, изученного вами, прямо касается темы и целей вашего исследования? Каковы жанры изученной вами литературы?

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

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

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

Артефакт (лат. *arte* — искусственный, *factus* — сделанный) — искаженный в результате влияния случайных факторов, недостоверный *факт*.

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

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

Генетический метод — методологический принцип, требующий изучения социальных, технических и иных явлений в их развитии, позволяющий отследить их происхождение, этапы преобразования.

Герменевтика (греч. *hermenetikos* — разъясняющий, истолковывающий) — совокупность методов познания и объяснения явлений и процессов, в основе которых не рационально-логическое истолкование, а понимание, личностно-субъективное истолкование, вчувствование, обращение к средствам искусства языка, религии, здравого смысла.

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

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

Достижений тесты — совокупность психологических тестов, ориентированных на выявление уровня сформированности конкретных знаний, умений и навыков.

Задача (познавательная, учебная, воспитательная, исследовательская) — звено, этап движения к цели, цель, заданная в конкретной, требующей преобразования ситуации, побуждает студента к активной деятельности.

Замысел — *идея*, связанная с представлениями о способах ее реализации, методически оформленная, но существующая только в сознании исследователя (педагога).

Идеализация — нереальная, мысленно воссозданная ситуация, дающая возможность создавать идеализированные, несуществующие объекты, оказывающиеся, однако, полезными для теоретического исследования.

Идеал педагогический — предельная, реально недостижимая цель, обеспечивающая свободное и гармоническое развитие личности или преобразование системы, соответствующее представлениям о ее совершенстве и характеризующееся отсутствием недостатков, изъянов, расхождений.

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

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

Импровизация — умение быстро реагировать, принимать решения и выдавать результат экспромтом, без подготовки.

Индивидуальный стиль деятельности педагога — предпочитаемые педагогом приемы, манера обучения, способы разрешения конфликтов, определяющие самобытность его способов самовыражения и общения с окружающими.

Инновации педагогические — распространение в образовательной практике педагогических *новшеств и нововведений*.

Инсайт — озарение, догадка, внезапное нахождение решения проблемы, над которой долго думаешь в поисках решения.

Интеллектуальные тесты — совокупность психологических тестов, предназначенных для диагностики уровня развития познавательной сферы и интеллекта (умственного потенциала) человека.

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

Интерпретация (лат. *interpretatio*) — истолкование, раскрытие смысла, совокупность операций по истолкованию, разъяснению смысла полученных результатов, объяснению причин и условий, их породивших.

Интуиция — способность к свернутым, логически не проработанным решениям, к верной ориентации в сложных ситуациях. Результат предшествующего опыта.

Комплексный педагогический эксперимент — систематическая исследовательская работа по проверке нововведений с точным фиксированием исходных и конечных результатов, варьированием фактов, влияющих на результат, намеренным созданием ситуаций развития.

Концепция (лат. *conceptio*) — система исходных теоретических положений, которая служит базой для исследовательского поиска.

Критериально-ориентированные тесты — методики, определяющие, насколько испытуемый владеет знаниями, навыками мыслительных действий, которые необходимы и достаточны для выполнения определенных классов заданий.

Критерий — обобщенный показатель развития системы, успешности деятельности, основа для классификации. Предполагает выделение ряда признаков, по которым можно определять критериальные показатели.

Личностные тесты — совокупность психологических тестов, предназначенных для выявления свойств личности человека.

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

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

Моделирование (фр. *Modele* — образец) — процесс создания моделей, схем, знаковых или реальных аналогов, отражающих существенные свойства более сложных объектов (прототипов). Служит исследовательским инструментарием для изучения отдельных аспектов и свойств прототипа.

Мониторинг (лат. *monitor* — предостерегающий) — система контроля, слежения за процессом и результатами исследования, включает сбор, обработку и анализ информации для коррекции, принятия решений, улучшающих образовательный и исследовательский процессы.

Наблюдение — исследовательский метод, который заключается в систематическом и целенаправленном восприятии изучаемого объекта с целью сбора информации, фиксации действий и проявлений поведения объекта для **изучения** его.

Надежность теста — характеристика методики (теста), отражающая стабильность психодиагностического измерения соответствующего свойства, показывающая, насколько устойчивы получаемые при помощи данной методики результаты к действию посторонних и случайных факторов.

Новации педагогические — разработка таких прогрессивных образовательных систем, методик, технологий, образовательных программ, которые отвечают актуальным запросам общества и личности и которые в данном конкретном виде еще не были представлены.

Нововведения педагогические — введение в практику обучения и воспитания педагогических *новаций* их авторами или последователями.

Норма теста — это средний показатель (усредненная оценка) выполнения данного теста большой совокупностью людей, принадлежащих к определенной культуре, с которым сравниваются показатели каждого испытуемого, полученные в результате выполнения данного теста. Тем самым устанавливается наличие пониженного или повышенного уровня развития изучаемого свойства.

Нормативно-ориентированные тесты — методики, ориентированные на определение среднестатистических норм, соответствующих результатам большой совокупности людей, и их принятие в качестве критериев оценки и интерпретации результатов тестирования.

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

Опытная педагогическая работа — специально организованная исследовательская работа, проводимая по заранее разработанной программе или проекту.

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

Педагог-новатор — автор новых педагогических систем; разработчик и реализатор *новаций* и *нововведений*.

Передовой педагогический опыт — опыт, опирающийся на педагогические новации или инновации и позволяющий получать результаты, отвечающие современным требованиям и оптимальные для конкретных условий.

Положительный педагогический опыт — опыт, позволяющий на основе традиционных подходов получить результаты, удовлетворяющие современным требованиям.

Принципы методологические (лат. *principium* — основа, первоначало) — основные положения, на которых базируется исследовательское и практическое преобразование педагогических систем. Принципы всегда должны быть научно обоснованными, носить обобщенный характер и быть обязательными для исполнения.

Проблема — конкретное знание о незнании, представление об узловых задачах, которые нужно решить, о существенных вопросах, на которые следует найти ответ.

Проективные тесты — совокупность психологических тестов, ориентированных на изучение личности и основанных на идее о механизмах проекции, т.е. осознанном и неосознанном приписывании человеком другим людям и внешним объектам собственных свойств, мыслей и состояний под влиянием доминирующих потребностей и ценностей.

Проектирование педагогическое — разработка проектов развития образовательных систем или учреждений, создание любых образовательных программ, методик, технологий.

Рефлексия — способность человека сосредоточиться на себе самом, анализировать свою деятельность, переосмысливать основания и обосновывать правильность своих действий.

Способностей тесты — см. *интеллектуальные тесты*.

Стратегия развития образования — общая руководящая линия, ориентиры и установки, направленные на достижение перспективных целей.

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

Тестирование (метод тестов) — исследовательский метод в психологии и педагогике, который позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, а также способностей и других качеств личности путем анализа способов выполнения испытуемыми ряда специальных заданий.

Факт (лат. *factum*) — явление или достоверно зафиксированные связи между явлениями и событиями, истинность познания которых может быть научно доказана.

Факторы риска в исследовании — возможные негативные изменения, нежелательные конфликты и затруднения, которые нужно стремиться предусмотреть заранее, чтобы либо их предупредить, либо своевременно компенсировать.

Формализация — такое уточнение содержания представления, которое делает возможным и целесообразным использование математических средств исследования.

Цель в педагогическом исследовании — образ потребного (желаемого) будущего, предвосхищение результатов преобразований образовательной системы или ее элементов в интересах человека, общества и государства.

Эксперимент (лат. *experimentum* — проба, опыт) — исследовательский метод, который заключается в том, чтобы путем активного вмешательства создать исследовательскую ситуацию и сделать доступным и возможным изучение психических процессов через их проявления и регистрацию соответствующих изменений в поведении человека.

Эксперимент генетико-моделирующий — см. *эксперимент формирующий*.

Эксперимент естественный — разновидность исследовательского метода *эксперимента*, который проводится в реальных для испытуемых условиях деятельности и в рамках которого создается изучаемое явление.

Эксперимент лабораторный — разновидность исследовательского метода *эксперимента*, который проводится в специально оборудованных помещениях, что обеспечивает возможность управления условиями экспериментирования и получения точных данных.

Эксперимент формирующий — разновидность исследовательского метода *эксперимента*, который ориентирован на изучение динамики развития психологических свойств или педагогических явлений в процессе активного воздействия исследователя на условия выполнения деятельности, что позволяет прогнозировать дальнейшее развитие изучаемых свойств в условиях организации целенаправленного содержательного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Рекомендуемая литература

1. Cristea, Sorin. Cercetarea pedagogica / S. Cristea // **Didactica Pro...** – 2014. – Nr 2(84). – P. 56-60.
2. Gugiuman, Ana. Introducere în cercetarea pedagogică: Îndrumar pentru cadrele didactice / A. Gugiuman. – Chişinău: Editura Tehnică, 1993. – 186 p.
3. Silistraru, Nicolae. Cercetarea pedagogică: ghid metodologic / N. Silistraru. – Chişinău, 2012. – 100 p.
4. Tehnologii educaţionale moderne. Vol. 3 : Cercetarea pedagogică / coord. V. Mândăcanu. – Chişinău: Centrul Ed.-poligr. al UPS „Ion Creangă”, 1994. – 160 p.
5. Teoria şi praxiologia cercetării pedagogice / S. Cristea et. al. – Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2016. – 306 p.
6. Todea, Iosif. De la teoria instruirii la practica integrării / I. Todea. – Târgu-Mureş: SEDCOM LIBRIS, 1996. – 154 p.
7. Асадуллин, Р. М. Антропологический синтез методологических оснований исследования педагогической деятельности / Р. М. Асадуллин // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 3-13.
8. Введение в научное исследование по педагогике: Учебник / Под ред. В. И. Журавлева. – Москва: Просвещение, 1988. – 237 с.
9. Валеев, Г. Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований: Учебное пособие для студентов 3–5-х курсов пед. вузов / Г. Х. Валеев.– Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002.– 134 с. <http://window.edu.ru/resource/445/56445/files/aist02.pdf>
10. Вульфсон, Б. Л. Статистика как источник сравнительно-педагогических исследований / Б. Л. Вульфсон // Педагогика : науч.-теорет. журн. – 2011. – № 10. – С. 70-78.
11. Горбунова, Л. Н. Трансформации методологии и методов современного педагогического исследования / Л. Н. Горбунова // Психология обучения. – 2010. – № 9. – С. 4-21.
12. Давыдов, В. П. Основы методологии, методики и технологии педагогического исследования: Научно-методическое пособие / В. П. Давыдов. – Москва: Академия ФСБ, 2005. – 156 с.
13. Дахин, А. Н. Педагогика – наука и искусство : [математич. методы в пед. исследованиях] / А. Н. Дахин // Школьные технологии : науч.-практ. журн. для учителей. – 2006. – № 4. – С. 19-22.
14. Ермаков, М. Е. Современные представления о выборочном методе и его использовании в системе образования / М. Е. Ермаков // Педагогическая диагностика : науч.-практ. журн. – 2006. – № 9. – С. 21-38.

15. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 5-е изд., испр. – Москва: Академия, 2008. – 207 с.
16. Клименюк, А. В. Методология и методика педагогического исследования: Постановка цели и задач исслед. : Учеб. пособие / А. В. Клименюк. – Киев: НИИ Педагогики, 1988. – 98 с.
17. Кодола, В. Г. Информатизация как метод обучения и научных исследований / В. Г. Кодола // Мир образования – образование в мире : науч.-метод. журн. – 2005. – № 4. – С. 176-185.
18. Коржуев, А. В. Научное исследование по педагогике. Теория, методология, практика / А. В. Коржуев, В. А. Попков. – Москва: Академический Проект; Трикста, 2008. – 287 с.
19. Краевский, В. В. Источники методологического обеспечения научно-педагогического исследования / В. В. Краевский // Alma Mater : Вестник высшей шк. – 2007. – № 3. – С. 35-39.
20. Краевский, В. В. Методологические характеристики научного исследования / В. В. Краевский // Школьные технологии : науч.-практ. журн. для учителей. – 2010. – № 2. – С. 11-23.
21. Краевский, В. В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В. В. Краевский // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 3-10.
22. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
23. Кудаев, М. Р. Методология и методика педагогических исследований: учеб. пособие / М. Р. Кудаев. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2003. – 168 с.
<http://window.edu.ru/resource/397/37397/files/kudaev.pdf>
24. Кыверялг, Антс Аугустович. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Талин: Валгус, 1980. – 334 с.
25. Лукацкий, М. А. Методология социально-педагогического исследования: современные ракурсы / М. А. Лукацкий // Педагогика : науч.-теорет. журн. – 2010. – № 9. – С. 115-121.
26. Матюшкина, М. Д. Методы педагогического исследования: Учебное пособие / М. Д. Матюшкина. – Санкт-Петербург, 2012. – 178 с.
27. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие. – Москва: Народное образование, 2002. – 208 с.
28. Миронова, Л. И. Применение математических методов в педагогических исследованиях / Л. И. Миронова // Высшее образование сегодня : Ежемес. журн. – 2010. – № 9. – С. 85-91.
29. Писарева, С. А. Научно-исследовательская деятельность педагогической кафедры / С. А. Писарева // Педагогика : науч.-теорет. журн. – 2010. – № 7. – С. 66-74.

30. Полонский, В. М. Методы педагогических исследований / В. М. Полонский // Школьные технологии : науч.-практ. журн. для учителей. – 2008. – № 4. – С. 143-146.
31. Попков, В. А. Некоторые логические операции в педагогическом исследовании / В. А. Попков // Педагогика : науч.-теорет. журн. – 2013. – № 7. – С. 50-58.
32. Руденко, В. А. Анкета и интервью в педагогическом исследовании / В. А. Руденко // Педагогика : науч.-теорет. журн. – 2002. – № 10. – С. 69-75.
33. Руденко, В. А. Технология подготовки и проведения интервью в педагогическом исследовании / В. А. Руденко // Школьные технологии : науч.-практ. журн. для учителей. – 2002. – № 4. – С. 120-125.
34. Скалкова, Ярмила. Методология и методы педагогического исследования: пер. с чеш. / Я. Скалкова. – Москва: Педагогика, 1989. – 219 с.
35. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований: (В помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. – Москва: Педагогика, 1986. – 151 с.
36. Шипилина, Людмила. Методология психолого-педагогических исследований: учебное пособие / Л. Шипилина. – Москва: Флинта, 2016. – 300 с. http://lib.rin.ru/book/metodologija-psihologo-pedagogicheskikh-issledovanij-uchebnoe-posobie_ljudmila-andreevna-shipilina/text
37. Шкабара, И. Е. Проблемно-генетический анализ как метод историко-педагогического исследования / И. Е. Шкабара // Педагогика : науч.-теорет. журн. – 2003 – № 7. – С. 21-25.
- Яковлев, Е. В. Квалиметрический подход в педагогическом исследовании / Е. В. Яковлев // Педагогика : науч.-теорет. журн. – 1999. – № 3.