

Учреждение образования
«Белорусский государственный университет культуры и искусств»

Факультет заочного обучения
Кафедра психологии и педагогики

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой
_____ И.А. Малахова
_____ 2021 г.

СОГЛАСОВАНО
Декан факультета
_____ А.М. Стельмах
_____ 2021 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

**МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

для специальности II ступени высшего образования (магистратура)
1-08 80 07 Социально-культурная деятельность

Составитель:

И.А. Малахова, заведующий кафедрой психологии и педагогики, доктор педагогических наук, доцент

Рассмотрено и утверждено
на заседании Совета университета от 23.04.2021
протокол № 8

Рецензенты:

В. Г. Игнатович, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», кандидат педагогических наук, доцент;

Н. В. Самерсова, профессор кафедры педагогики социально-культурной деятельности учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств», кандидат педагогических наук, доцент

Учебно-методический комплекс разработан с целью формирования у магистрантов научного мировоззрения и на его основе целостного понимания педагогических и психологических оснований исследовательской деятельности, методов проведения педагогических исследований на современном этапе развития общества, а также компетенций применять методы научного познания (анализ, сопоставление, систематизация, абстрагирование, моделирование, проверка достоверности данных, принятие решений и др.) в самостоятельной исследовательской деятельности, генерировать и реализовывать инновационные идеи.

Учебное издание составлено с учетом программы одноименной дисциплины и включает полное методическое и содержательное сопровождение аудиторных занятий и самостоятельной работы магистрантов. В учебно-методическом комплексе представлены конспект лекций, тематика и вопросы к семинарским занятиям, вопросы для самоконтроля, темы и задания для самостоятельной работы, формы контроля знаний, перечень рекомендуемой основной и дополнительной литературы. Структура и содержание учебно-методического комплекса полностью охватывают все стороны, этапы и особенности преподавания дисциплины «Методология и методы педагогического исследования в социально-культурной деятельности».

© И.А. Малахова, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

1.	ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА.....	4
2.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ	7
2.1	Конспект лекций по учебной дисциплине «Методология и методы педагогического исследования в социально-культурной деятельности»	7
3.	ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ.....	79
3.1	Тематика семинарских занятий	79
3.2	Методические рекомендации по написанию курсовых работ.....	83
4.	РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ.....	102
4.1	Вопросы и задания для контролируемой самостоятельной работы магистрантов	102
4.2	Вопросы для итоговой аттестации знаний магистрантов	110
5.	ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ.....	112
5.1	Учебная программа	112
5.2	Учебно-методическая карта учебной дисциплины для дневной и заочной форм получения высшего образования	122
5.3	Список основной литературы	125
5.4	Список дополнительной литературы	126
5.5	Терминологический словарь	128

1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебно-методический комплекс составлен в соответствии с требованиями образовательного стандарта по специальности второй ступени высшего образования 1-08 80 07 Социально-культурная деятельность.

Дисциплина «Методология и методы педагогического исследования в социально-культурной деятельности» предназначена для студентов, обучающихся на второй ступени высшего образования дневной и заочной форм обучения с присвоением степени магистра педагогических наук. Дисциплина включена в учебный план подготовки магистрантов в рамках государственного компонента.

Цель дисциплины – формирование у магистрантов системы знаний, умений и навыков в области проектирования, организации и проведения педагогических исследований в области социально-культурной деятельности.

Задачи дисциплины:

- овладение знаниями основ методологии, методов и технологии педагогического исследования;
- формирование навыков и умений применения научных методов в ходе педагогического исследования, а также практической разработки программы и методики его проведения;
- ознакомление магистрантов с этическими нормами и правилами осуществления педагогического исследования в области теории и методики социально-культурной деятельности.

Процесс изучения учебной дисциплины направлен на формирование компетенций. Магистр должен обладать следующими *универсальными компетенциями*:

УК-1. Быть способным применять методы научного познания (анализ, сопоставление, систематизация, абстрагирование, моделирование, проверка достоверности данных, принятие решений и др.) в самостоятельной исследовательской деятельности, генерировать и реализовывать инновационные идеи.

Магистрант должен обладать следующими *углубленными профессиональными компетенциями*:

УПК-2. Быть готовым к преподаванию теоретических и практических дисциплин в области социально-культурной деятельности в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного образования.

УПК-4. Уметь анализировать инновационные социально-педагогические явления и процессы в деятельности учреждений социокультурной сферы.

В результате изучения учебной дисциплины магистрант должен *знать*:

- особенности научных методов исследования и науки как социального института и одного из видов профессиональной деятельности;
 - основные направления развития научных исследований в предметной области «педагогика»;
 - принципы, уровни и функции методологии научного исследования;
 - различия между теорией, методом и методикой научного исследования;
 - сущность понятий: научное исследование, противоречие, проблема и тема научного исследования, гипотеза, стратегия и тактика, цель и задачи, объект и предмет исследования, база исследования, научный факт;
 - этапы и процедуры педагогического исследования;
 - подходы к классификации методов педагогического исследования;
 - методологию педагогического исследования, научный аппарат магистерской диссертации;
 - действующие правила оформления и представления результатов научных исследований и магистерской диссертации;
- уметь:*
- выявлять, формулировать и ранжировать проблемы педагогической деятельности, определять среди них ведущие, подлежащие первоочередному решению в ходе педагогического исследования;
 - определять основные этапы проведения исследовательских работ;
 - формулировать идею, замысел и гипотезу исследования;
 - определять объект и предмет, цели и задачи исследования;
 - выделять критерии и показатели для анализа результативности и эффективности педагогического исследования в социально-культурной деятельности.

В процессе освоения учебной дисциплины предусматриваются различные виды и формы учебной работы: лекции, семинары, дискуссии, в ходе которых магистранты актуализируют и углубляют теоретические знания. Лекции обеспечивают должный уровень теоретической подготовки будущих педагогов-исследователей. Организация и методика проведения семинарских занятий строится с учетом реализации возможности формирования у магистрантов практических навыков и умений по разработке программы и научного аппарата исследования, применения конкретных методов и методик экспериментального исследования в индивидуальной исследовательской работе над магистерской диссертацией.

Использование интерактивных методов обучения позволяет мобилизовать внутренний потенциал магистрантов и в игровой ситуации моделировать решение проблем практической педагогической деятельности. Освоенные на семинарских занятиях методы и приемы исследовательской деятельности закрепляются в ходе самостоятельной работы, сопровождение

которой осуществляется на основе применения инновационных образовательных технологий.

Уровень освоения учебной дисциплины диагностируется в процессе текущего контроля и завершается итоговой оценкой уровня знаний и степени формирования умений. Текущий контроль освоения теоретических знаний и технологических умений предусмотрен на семинарских занятиях и в процессе выполнения самостоятельных заданий во внеаудиторное время.

Итоговый контроль проводится в форме экзамена. Предусмотрены различные варианты проведения экзамена: устный – презентация проспекта научного исследования по теме магистерской диссертации, письменный – ответ на вопросы.

В качестве заданий для самостоятельной работы магистрантам предлагаются как репродуктивные (изучить определенную тему, проанализировать практическую педагогическую ситуацию и т.д.), так и частично-поисковые (составить глоссарий по теме исследования, ответить на заданные вопросы и т.д.), и творческие задания (придумать и обосновать объект и предмет своего исследования, сформулировать гипотезу исследования и т.д.). Предусмотрены различные виды форм контроля самостоятельной работы магистрантов: выполнение письменных заданий, написание рефератов, индивидуальные беседы, коллоквиум, фронтальный опрос, тестирование и др.

Результатом изучения данной учебной дисциплины должны стать базовые знания студентов о понятийно-категориальном научном аппарате и методах проведения педагогического исследования в социально-культурной деятельности; умения и навыки наблюдать и анализировать педагогические явления, изучать и обобщать педагогический и социокультурный опыт, определять актуальность проблемы исследования, его цели и задачи, формулировать гипотезу, организовывать и проводить педагогический эксперимент, обрабатывать и интерпретировать результаты проведенного исследования, обобщать исследовательские материалы в виде магистерской диссертации.

В соответствии с учебным планом на изучение дисциплины «Методология и методы педагогического исследования в социально-культурной деятельности» всего предусмотрено 94 часа, из которых 34 часа – аудиторные занятия и 60 часов – самостоятельная работа студентов. Общая трудоемкость учебной дисциплины составляет две зачетные единицы.

2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

2.1. Конспект лекций по учебной дисциплине «Методология и методы педагогического исследования в социально-культурной деятельности»

Введение

1. Введение в курс «Методология и методы педагогического исследования в социально-культурной деятельности».

2. Понятие о методологии науки.

Литература:

1. Образцов, П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.

2. Аллахвердян, А. Г. Психология науки : учеб. пособие / А. Г. Аллахвердян [и др.]. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т : Флинта, 1998. – 312 с.

3. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

1. Введение в курс «Методология и методы педагогического исследования в социально-культурной деятельности»

Дисциплина «Методология и методы педагогического исследования в социально-культурной деятельности» предназначена для студентов, обучающихся на второй ступени высшего образования дневной и заочной форм обучения, получающих образование по педагогическим специальностям.

Цель курса – формирование у магистрантов компетенций, базирующихся на системе знаний, умений и навыков в области проектирования, организации и проведения педагогических исследований.

Задачи курса:

– овладение знаниями основ методологии, методов и технологии педагогического исследования;

– формирование навыков и умений применения научных методов в ходе педагогического исследования, а также практической разработки программы и методики его проведения;

– ознакомление магистрантов с этическими нормами и правилами осуществления педагогического исследования в области теории и методики социально-культурной деятельности.

Результатом изучения данной учебной дисциплины должны стать базовые знания студентов магистратуры о понятийно-категориальном научном аппарате и методах проведения педагогического исследования; умения и навыки наблюдать и анализировать педагогические явления, изучать и обобщать педагогический и социокультурный опыт, определять актуальность проблемы исследования, его цели и задачи, формулировать гипотезу, организовывать и проводить педагогический эксперимент, обрабатывать и интерпретировать результаты проведенного исследования, обобщать исследовательские материалы в виде магистерской диссертации.

Программа курса реализуется в процессе лекционных и семинарских занятий, а также в ходе самостоятельной работы магистрантов.

2. Понятие о методологии науки

В рамках философского знания методология – это наука о наиболее общих принципах познания и преобразования объективной действительности, путях и способах этого процесса.

В настоящее время существенно возросла роль методологии в определении перспектив развития педагогической науки. Это связано с различными обстоятельствами.

Во-первых, в современной науке усиливаются тенденции к интеграции знаний, комплексному анализу явлений объективной реальности. Кроме того заметно активизировались связи между науками и научными направлениями. Так, все более условными становятся границы между:

- педагогической теорией и общепсихологической концепцией личности;
- экономическим анализом социальных проблем и психолого-педагогическим исследованием личности;
- педагогикой и генетикой;
- педагогикой и физиологией и т.д.

Причем в настоящее время интеграция всех гуманитарных наук имеет ясно выраженный объект – человека. Поэтому важную роль в объединении усилий различных наук при его изучении играют психология и педагогика.

Во-вторых, усложнилась и сама наука педагогика: методы исследования стали более разнообразными, в предмете исследования открываются новые аспекты. В этой ситуации важно, с одной стороны, не потерять предмет исследования – собственно педагогические проблемы, а с другой – не утонуть в море эмпирических фактов, направить конкретные исследования на решение фундаментальных проблем педагогики.

В-третьих, в настоящее время очевиден разрыв между философско-методологическими проблемами и непосредственной методологией педагогических исследований. Педагоги все чаще сталкиваются с проблемами, которые выходят за рамки конкретного исследования, т. е. методологически не решенными современной философией. В силу этого необходимо заполнить создавшийся вакуум методологическими концепциями в целях дальнейшего совершенствования методологии педагогических исследований.

В-четвертых, педагогика стала своеобразным полигоном применения математических методов, мощным стимулом развития целых разделов математики. Однако в силу гносеологических причин математические методы могут, как известно, не приблизить к истине, а удалить от нее. И чтобы этого не произошло, количественный анализ необходимо дополнять качественным – методологическим. В этом случае методология позволяет выбрать для качественного анализа наиболее существенные статистические зависимости и сделать правильные выводы из их анализа. И если современные педагогические исследования не могут обойтись без добротного количественного анализа, то еще в большей степени они нуждаются в методологическом обосновании.

В-пятых, человек – главная движущая сила в любой профессиональной деятельности. Это следует из общесоциологического закона возрастания роли субъективного фактора в истории, в развитии общества по мере социального прогресса. Однако, некоторые исследователи отрицают его в той или иной конкретной ситуации, конкретном исследовании. Правильно решить эти и другие сложные вопросы помогает методологическая компетентность исследователей.

Необходимо уточнить, что следует понимать под методологией, какова ее сущность, логическая структура и уровни, какие функции она выполняет.

Термин методология греческого происхождения и означает «учение о методе» или «теория метода». В современной науке методология понимается в узком и широком смысле слова. *В широком смысле слова методология* – это совокупность наиболее общих мировоззренческих принципов в их применении к решению сложных теоретических и практических задач, это мировоззренческая позиция исследователя. *Методология в узком смысле слова* – это учение о методах научного исследования.

Таким образом, в современной научной литературе под методологией понимают учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности.

Методология науки дает характеристику компонентов научного исследования – его объекта, предмета, задач, совокупности методов, средств и способов, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения научной задачи.

В. В. Краевский в работе «Методология педагогического исследования» приводит шуточную притчу о сороконожке, которая однажды задумалась над тем, в каком порядке она при ходьбе передвигает свои ножки. И как только она задумалась над этим, то закрутилась на месте, движение прекратилось, так как нарушился автоматизм ходьбы.

Очевидно, что полученных ею в результате самоанализа знаний о способах передвижения, например, по ровному полю, недостаточно для передвижения по пересеченной местности, для переправы через водную преграду и т.п. Необходимо методологическое обобщение. Появляется потребность в сороконожке, которая сама бы в движении не участвовала, а лишь наблюдала за движением многих своих собратьев и разрабатывала обобщенное представление об их деятельности.

Такое обобщенное представление о деятельности, взятой в ее социопрактическом срезе, и есть учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики, т. е. методология в самом широком смысле этого слова.

Однако с развитием науки, становлением ее как реальной производительной силы проясняется характер соотношения между научной деятельностью и деятельностью практической, которая все в большей степени основывается на теоретических выводах. Это находит отражение в представлении методологии как учения о методе научного познания, направленного на преобразование мира.

Развитие общественных наук способствует разработке частных теорий деятельности. Одна из таких теорий – педагогическая, которая включает ряд частных теорий воспитания, обучения, развития, управления системой образования и т. д. Подобные соображения и привели к еще более узкому пониманию методологии как учения о принципах, построении, формах и способах научно-познавательной деятельности.

Методология педагогики трактуется как теория методов педагогического исследования, а также теория для создания образовательных и воспитательных концепций.

Методология педагогики выполняет следующие *функции*:

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

- ◆ направляет и предопределяет основной путь, с помощью которого достигается конкретная научно-исследовательская цель;
- ◆ обеспечивает всесторонность получения информации об изучаемом процессе или явлении (М. Н. Скаткин);
- ◆ помогает введению новой информации в фонд теории педагогики (Ф. Ф. Королев);
- ◆ обеспечивает уточнение, обогащение, систематизацию терминов и понятий в педагогической науке (В. Е. Гмурман);
- ◆ создает систему информации, опирающуюся на объективные факты и логико-аналитический инструмент научного познания (М. Н. Скаткин).

Таким образом, *методология педагогики* – это концептуальное изложение цели, содержания, методов исследования, которые обеспечивают получение максимально объективной, точной, систематизированной информации о педагогических процессах и явлениях.

Следовательно, в качестве основных *задач методологии* в любом педагогическом исследовании можно выделить следующие:

- определение цели исследования с учетом уровня развития науки, потребностей практики, социальной актуальности и реальных возможностей ученого;
- изучение всех процессов в исследовании с позиций их внутренней и внешней обусловленности, развития и саморазвития. При таком подходе воспитание – развивающееся явление, обусловленное развитием общества, школы, семьи и возрастного становления психики ребенка; ребенок – развивающаяся система, способная к самопознанию и саморазвитию, изменяющая себя в соответствии с внешними воздействиями и внутренними потребностями или способностями; а педагог – постоянно совершенствующийся специалист, изменяющий свою деятельность в соответствии с поставленными целями, и т. д.;
- рассмотрение образовательных и воспитательных проблем с позиции всех наук о человеке: социологии, психологии, антропологии, физиологии, генетики и т. д. Поскольку педагогика – наука, объединяющая все современное знание о человеке и использующая всю научную информацию о человеке в интересах создания оптимальных педагогических систем;
- ориентация на системный подход в исследовании;
- выявление и разрешение противоречий в процессе обучения и воспитания, в развитии коллектива или личности;
- связь теории и практики, разработка идей и их реализация, ориентация педагогов на новые научные концепции, новое педагогическое мышление.

Итак, мы будем рассматривать методологию в узком смысле, т.е. методологию научного познания в указанной предметной области.

При этом более широкие определения не следует упускать из поля зрения, поскольку сегодня нужна такая методология, которая ориентировала бы педагогическое исследование на практику, на ее изучение и преобразование. Однако делать это нужно содержательно, на основе глубокого анализа состояния педагогической науки и практики, а также основных положений методологии науки.

Классическое определение методологии педагогики, по мнению одного из ведущих специалистов в этой области В. В. Краевского, следующее: «методология педагогики есть система знаний о структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики, методов и оценке качества исследовательской работы».

Предмет методологии педагогики выступает как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке. Таким образом, методология приобретает нормативную направленность, и ее важной задачей становится методологическое обеспечение исследовательского труда.

Методология педагогики как отрасль научного познания выступает в *двух аспектах*: как система знаний и как система научно-исследовательской деятельности. При этом имеются в виду два вида деятельности – методологические исследования и методологическое обеспечение. Задача первых – выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки в ее связи с практикой, принципов повышения качества педагогических исследований, анализ их понятийного состава и методов. Задача второго вида деятельности – методологическое обеспечение исследования – использование имеющихся методологических знаний для обоснования программы исследования и оценки его качества.

Названными задачами обусловлено выделение *двух функций методологии педагогики* – *дескриптивной*, т. е. описательной, предполагающей теоретического описания объекта, и *прескриптивной* – нормативной, создающей ориентиры для работы педагога-исследователя. Эти функции определяют и разделение оснований методологии педагогики на две группы – теоретические и нормативные.

К *теоретическим основаниям*, выполняющим дескриптивные функции, относятся:

- определение методологии;

- общая характеристика методологии как науки, ее уровней;
- методология как система знаний и система деятельности, источники методологического обеспечения исследовательской деятельности в области педагогики;
- объект и предмет методологического анализа в области педагогики.

Нормативные основания охватывают круг следующих вопросов:

- научное познание в педагогике среди других форм духовного освоения мира, к которым относятся стихийно-эмпирическое познание и художественно-образное отображение действительности;
- определение специфики исследовательской работы в области педагогики: характер целеполагания, выделение объекта исследования, применение средств познания, однозначность понятий;
- типология педагогических исследований;
- определение научных характеристик исследования: проблема, тема, актуальность, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, защищаемые положения, новизна, значение для науки и практики;
- логика педагогического исследования и т. д.

Эти основания – объективная область методологических исследований. Их результаты могут служить источником пополнения содержания самой методологии педагогики и методологической рефлексии педагога-исследователя.

В структуре методологического знания Э. Г. Юдин выделяет *четыре уровня*: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

Содержание *философского уровня* методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания.

Второй уровень – *общенаучная методология* – представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин (например, системный подход, синергетический подход).

Третий уровень – *конкретно-научная методология*, т. е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология конкретной науки включает как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, например, моделирование в педагогических исследованиях.

Четвертый уровень – *технологический* – составляют методика и техника исследования, т. е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после

которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

Все уровни методологии педагогики образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение. При этом философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности.

Раздел I. Теория исследовательской деятельности

Тема 1. Методологические основы педагогического исследования

1. Методологические принципы научного исследования.
2. Методологические требования к проведению педагогического исследования.

Литература:

1. Образцов, П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.
2. Аллахвердян, А. Г. Психология науки: учебное пособие / А. Г. Аллахвердян и [др.]. – М. : Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 312 с.
3. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
4. Краевский, В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

1. Методологические принципы научного исследования

При рассмотрении этого вопроса будем исходить из того, что методология есть не что иное, как применение общих принципов при решении исследовательских задач и проблем конкретной науки. При этом степень общности самих принципов различна. Можно говорить только о наиболее общих принципах, законах и категориях. Все они носят философский характер, и в данном случае диалектика выступает как общая методология научного познания. Каковы же основные методологические принципы педагогического исследования?

Большую роль в успешном осуществлении педагогических исследований играет *принцип единства теории и практики*. Практика – критерий истинности того или иного теоретического положения. Теория, не опирающаяся на практику, оказывается умозрительной, бесплодной. Теория призвана осветить путь практике. Практика, не направляемая научной теорией, страдает стихийностью, отсутствием должной целеустремленности, малой эффективностью.

Поэтому при организации психолого-педагогических исследований очень важно исходить не только из достижений педагогической теории, но и из развития практики. Любое педагогическое исследование – не самоцель. Оно должно отражать передовую практику, проверяться ею и способствовать успешному решению учебных и воспитательных задач, формированию всесторонне и гармонично развитых профессионалов.

Другим методологическим *принципом является конкретно-исторический подход к исследуемой проблеме*, который немислим без творчества. Нельзя глубоко исследовать ту или иную проблему, идя только проторенными путями, следуя выработанным шаблонам и не пытаясь творчески преобразовать их.

В ходе исследования следует искать свое аргументированное объяснение новым фактам, явлениям, дополнять и уточнять сложившиеся взгляды, быть смелым в своих предположениях. Однако эта смелость должна сочетаться с научной обоснованностью и предусмотрительностью, так как педагогические исследования связаны с живыми людьми, а каждое общение с человеком должно его духовно обогащать.

Творческий подход к решению исследуемой проблемы тесно связан с *принципом объективности* рассмотрения педагогических явлений самих по себе. Искусство исследователя заключается в том, чтобы найти пути и средства проникновения в суть феномена, не внося при этом ничего субъективного. В истории науки долгое время бытовало мнение, что объективная реальность, в том числе и внутренний мир человека, непознаваема и что в лучшем случае эту реальность можно познать, уловить только с помощью самонаблюдения, самосозерцания. Естественно, что данный метод не соответствовал принципу объективности рассмотрения исследуемых явлений.

При изучении личности и групп людей объективность способов воздействия на них становится одним из краеугольных камней современной психологии и педагогики. Методологической основой конкретной реализации принципа объективности при исследовании личности служат практические действия людей, представляющие собой социальные факты.

Успех психолого-педагогического исследования во многом зависит от реализации *принципа всесторонности* изучения педагогических процессов и явлений. Любой педагогический феномен связан многими нитями с другими явлениями и его изолированное, одностороннее рассмотрение неизбежно приводит к искаженному, ошибочному выводу.

Образовательный процесс в вузе сложен, динамичен и неразрывно связан со многими факторами. Следовательно, его и надо изучать как определенное явление, относительно обособленное от внешней среды и в то же время, находящееся в тесном контакте с ней. Такой подход дает возможность моделировать изучаемые явления и исследовать их в состоянии развития и в разных условиях. Он позволяет осуществить многоуровневое и многоплановое изучение того или иного психолого-педагогического процесса, в ходе которого строится не одна, а ряд моделей, отражающих данное явление на разных уровнях и срезах.

Методологический принцип всесторонности предполагает *комплексный подход* к исследованию педагогических процессов и явлений. Одно из важнейших требований комплексного подхода – установление всех взаимосвязей исследуемого явления, учет всех внешних воздействий, оказывающих на него влияние, устранение всех случайных факторов, искажающих картину изучаемой проблемы. Другое его существенное требование – использование в ходе исследования разнообразных методов в их различных сочетаниях. Нельзя успешно исследовать ту или иную проблему с помощью какого-то одного универсального метода.

Еще один методологический принцип педагогического исследования – *единство исторического и логического*. Логика познания объекта воспроизводит логику его развития, т. е. его историю. История развития личности, например, служит своеобразным ключом к пониманию конкретной личности, принятию практических решений по ее воспитанию и обучению. В истории развития личности сказывается ее сущность, так как человек лишь постольку является личностью, поскольку он имеет свою историю, жизненный путь, биографию.

К методологическим принципам исследования относится *системность*, что предполагает необходимость применения системного подхода. Он предполагает рассмотрение объекта изучения как системы: выявление определенного множества ее элементов, установление классификации и упорядочение связей между этими элементами, выделение из множества связей системообразующих, т. е. обеспечивающих соединение разных элементов в систему. Системный подход выявляет структуру и

организацию (количественную характеристику и направленность) системы; основные принципы управления ею.

В процессе реализации системного подхода необходимо иметь в виду, что объект психолого-педагогического исследования и система не одно и то же (в объекте можно выделить несколько систем в зависимости от цели исследования); при выделении системы исследуемое явление искусственно отделяется от окружающей среды, т. е. абстрагируется от нее; при выделении системы объекта исследования устанавливаются ее элементы и элементы ее среды, существенные отношения самой системы к среде. В сложных процессах каждый элемент системы может быть самостоятельной системой, и ее качество определяется не только качеством отдельных элементов, но и отношениями элементов со средой.

Важную методологическую роль в психолого-педагогическом исследовании играют *категории диалектики* – сущность и явление; причина и следствие; необходимость и случайность; возможность и действительность; содержание и форма; единичное, особенное и общее и др. Они служат надежным методологическим средством в руках педагога, которое дает ему возможность не только глубоко проникать в сложные проблемы обучения и воспитания будущих специалистов, но и творчески решать их.

Категория сущности представляет собой устойчивую совокупность всех необходимых связей, отношений, сторон, свойственных рассматриваемому процессу, объекту.

Явление – это высвечивание указанных сторон процесса, взаимоотношений между людьми на поверхности через массу конкретностей. Тезис о многопорядковости сущности – постепенного перехода от явления к сущности первого, затем второго и т. д. порядка – имеет важное методологическое значение. По отношению к педагогике это означает, что:

- даже в уникальном педагогическом опыте содержатся моменты, характерные для любого опыта организации образовательного процесса;
- всякие общие положения должны подтверждаться опытом, находить в нем питательную среду;
- не может быть рекомендаций, годных на все случаи жизни.

На базе накопленных фактов эмпирическое познание поднимается до уровня теоретического обобщения. Этот процесс характеризуется движением от одностороннего знания к все более разностороннему; выработкой на основе первичных обобщений определенных моделей и идей; соединением чувственного и рационального, в ходе которого чувственные впечатления и практический опыт освобождаются от всего случайного и поднимаются до теоретического уровня, характерного для ряда подобных явлений. Факты

важно рассматривать в исторически конкретной обстановке, в целом в их взаимосвязи. При этом условия они будут доказательны.

Конкретные пути и способы сбора, обработки, обобщения и анализа фактического материала определяются законами научной логики, представляющей собой синтез диалектической и формальной логики. Научиться мыслить научно – самое важное для любого исследователя.

Научное мышление предполагает твердое владение исследователем научными понятиями, категориями, особенно относящимися к теме исследования. Без этого невозможно успешно провести научное исследование, разобраться в научной литературе.

2. Методологические требования к проведению педагогического исследования

Важные методологические требования к исследованию педагогических проблем вытекают из основных законов диалектики, ядром которой является *закон единства и борьбы противоположностей*, проявляющийся через действие противоречий. Существуют различные *виды противоречий*: внутренние и внешние, основные и производные, главные и второстепенные.

Основанием для классификации противоречий развития личности служат внутренние и внешние противоречия. К первой группе противоречий, предопределяющих развитие личности, обычно относят *противоречия между внешними факторами*. Уважение личности – реальное требование к работе любого профессионала. Поэтому, встречаясь с элементами грубости, невнимательности, казенщины со стороны отдельных руководителей, молодые специалисты нередко глубоко переживают данные факты, существенно влияющие на развитие их личности. В большинстве же случаев противоречия между внешними факторами, предопределяющими развитие личности, становятся движущей силой ее гармоничного формирования, социального созревания.

Ко второй группе противоречий, как правило, относят *противоречия между внешними и внутренними факторами*. Важнейшие из них следующие: противоречия между требованиями к личности и ее подготовленностью к выполнению этих требований; между новыми требованиями и привычными взглядами, поведением; между внешними требованиями и требованиями личности к себе; между уровнем подготовленности личности и возможностями применять свои знания, умения и навыки на практике.

Третью группу противоречий составляют *противоречия между внутренними факторами*. В основе этих противоречий лежит нерав-

номерность развития отдельных сторон, свойств, структурных компонентов личности. К этой группе противоречий относят противоречия между рациональным компонентом сознания и чувственным, притязаниями личности и ее реальными возможностями, новыми потребностями и старыми стереотипами поведения, новым и старым опытом и т. д.

Однако главной системой внутренних противоречий являются противоречия между мотивами деятельности, которые составляют реальную основу конкретной личности и становятся непосредственным выражением системы общественных отношений, определяющих сущность этой личности. Изучение данной системы противоречий – важная задача любого педагогического исследования.

Противоречиво развитие любого процесса и явления. И понять с достаточной глубиной то или иное явление, его развитие невозможно без конкретного анализа системы противоречий, предопределяющих это развитие.

Закон перехода количественных изменений в качественные требует исследовать любые педагогические явления в единстве их качественных и количественных характеристик. Каждый человек обладает неисчерпаемым количеством многообразных свойств (качеств), которые допускают сравнение их со свойствами других людей. Как целостная качественная определенность человек – социальное существо. Психика человека обладает своей качественной определенностью. Однако сама психика как таковая разнокачественна.

Закон отрицания отрицания как устранение старого и утверждение нового в процессе поступательного развития, при котором сохраняются «в снятом виде» отдельные стороны, элементы предшествующего явления, процесса, постоянно обнаруживается в жизни людей. Каждый новый этап в развитии личности, группы есть в строго философском смысле отрицание старого, но отрицание как момент прогрессивного развития. Важную роль в таком отрицании играет самовоспитание самой личности, активная работа педагога по формированию личности будущего специалиста.

Методологическая роль рассмотренных принципов и законов диалектики проявляется в конкретном педагогическом исследовании прежде всего через диалектическую логику. В концентрированном виде требования диалектической логики, всех рассмотренных принципов и категорий диалектики сводятся к тому, чтобы изучать предмет исследования всесторонне, в его развитии, необходимо применять практику как критерий истины, имея в виду, что последняя всегда конкретна.

Таковы наиболее общие методологические требования к конкретному педагогическому исследованию. Диалектика, ее законы, категории учитываются в конкретном исследовании прежде всего, как всеобщие принципы. На базе всеобщих принципов сложились и *частные принципиальные требования*, которые непременно должны учитывать исследователи в области педагогики: принцип детерминизма; единства внешних воздействий и внутренних условий развития; активной деятельности; принцип развития и др. Рассмотрим суть данных принципов.

Принцип детерминизма обязывает исследователя учитывать влияние различных факторов и причин на развитие педагогических явлений. При исследовании личности необходимо учитывать три подсистемы детерминации ее поведения: прошлое, настоящее и будущее, объективно отражаемое ею.

Прошлое личности отражается в ее жизненном пути, биографии, а также в личностных качествах и моральном облике. Влияние прошлого, истории развития личности на ее поведение носит опосредованный характер. Непосредственное же влияние на поведение, поступки оказывает сознание, мотивы деятельности личности. Внутренние условия развития личности наряду с деятельностью и общением составляют настоящую систему, обуславливающую ее совершенствование. Детерминирующее влияние на личность оказывают и внешние условия.

Исключительно велико влияние на развитие личности целей ее деятельности, которые в значительной степени устремлены в будущее. В этом смысле можно говорить о будущем как подсистеме детерминации развития личности. При этом сознательная цель как закон предопределяет способ, характер деятельности личности и оказывает в силу этого существенное влияние на ее развитие. Все три подсистемы (прошлое, настоящее и будущее) взаимосвязаны между собой и взаимообуславливают друг друга.

В соответствии с *принципом единства внешних воздействий и внутренних условий* познание внутреннего содержания личности происходит в результате оценки внешнего поведения, дел и поступков. Связь внутренних условий с внешними опосредована историей развития личности. По этому поводу С. Л. Рубинштейн писал: «Поскольку внутренние условия, через которые в каждый данный момент преломляются внешние воздействия на личность, в свою очередь формировались в зависимости от предшествующих внешних взаимодействий, положение о преломлении внешних воздействий через внутренние условия означает вместе с тем, что психологический

эффект каждого внешнего воздействия на личность обусловлен историей ее развития».

Принцип активной деятельности личности показывает, что не только окружающая среда формирует личность, но и личность активно познает и преобразует окружающий мир. Данный принцип предполагает рассмотрение всех изменений в личности через призму ее деятельности. Вне деятельности нет человека, но сущность человека не исчерпывается ею и не может быть сведена к ней и полностью с ней отождествлена. Педагогические воздействия на личность должны учитывать характер ее деятельности.

Принцип развития диктует рассмотрение педагогических явлений в постоянном изменении, движении, в постоянном разрешении противоречий под влиянием системы внутренних и внешних детерминант. Принцип развития в психологии и педагогике рассматривается обычно в двух аспектах: историческое развитие личности от ее зарождения до современного состояния – филогенез, и развитие личности конкретного человека – онтогенез. Кроме того, необходимо рассматривать развитие различных компонентов личности – направленности, характера, других личностных качеств. Эффективность педагогических воздействий в решающей степени зависит от того, насколько полно и точно учитывается развитие личности, на которую оказывается воздействие.

Конкретная реализация этих принципов осуществляется в соответствии с *личностно-социально-деятельностным подходом*. Этот подход ориентирует исследователя на целостное изучение личности в единстве основных социальных факторов ее развития – социальной среды, воспитания, деятельности личности, ее внутренней активности.

Принципы выступают непосредственной методологией научных психолого-педагогических исследований, предопределяя их методику, исходные теоретические концепции, гипотезы.

Опираясь на рассмотренные принципы, сформулируем *методологические требования* к проведению педагогических исследований:

- исследовать процессы и явления такими, какие они есть на самом деле, со всеми позитивными и негативными сторонами, без приукрашивания или очернения;
- не описывать явления, а критически анализировать их;
- оперативно реагировать на новое в теории и практике педагогики;
- усиливать практическую направленность, весомость и добротность рекомендаций;
- обеспечивать надежность научного прогноза, видение перспективы развития исследуемого процесса или явления;

– соблюдать логику мысли, чистоту педагогического эксперимента.

Обобщая эти требования, можно сформулировать *методологические требования* к результатам проведения педагогического исследования, которые ими обусловлены. К ним относятся *объективность, достоверность, надежность и доказательность*.

Тема 2. Понятийный аппарат научного исследования, его содержание и характеристика

1. Понятие о логике исследования.
2. Проблема и тема исследования.
3. Объект и предмет исследования.
4. Цели и задачи исследования.
5. Идея, замысел и гипотеза как теоретическое ядро исследования.
6. Критерии успешности исследовательского поиска и мониторинг процесса и результатов исследования.

Литература:

1. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
2. Краевский, В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
3. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, М. Н. Атаханов. – 2-е изд., стер. – М. : Изд. центр "Академия", 2005. – 208 с.

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.

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 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.

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

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. 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.

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. Мы будем употреблять это понятие 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.

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.

Источником проблемы обычно являются узкие места, затруднения, конфликты, рождающиеся в практике. Возникает потребность их преодоления, отражающаяся в выявлении насущных практических задач.

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.

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

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.

3. Объект и предмет исследования

Понятие объект исследования не тождественно 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 обозрения, 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.

Скажем, при создании и экспериментальной проверке проекта социально-педагогического комплекса в качестве относительно самостоятельных предметов исследования могут быть выделены: определение функциональных направлений и приоритетов в деятельности комплекса (целевой аспект), уточнение видов услуг и направлений работы (содержательный аспект), способы создания условий социальной реабилитации, комфортного общения, полноценного образования и развития, удовлетворения интересов детей, подростков (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 или характера общения на самооценку и уровень притязаний воспитанников и т.д.

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 приблизительно, гипотетическую концепцию изучаемого.

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

4. Цели и задачи исследования

Целенаправленность – важнейшая характеристика деятельности человека, отличающая ее и от инстинктивного поведения животных, и от хаотических, не ориентированных целью действий человека.

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.

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 (или разносторонне) 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, экстраполяции ее тенденций на будущее (Б. С. Гершунский), с учетом регулирующих возможностей изменения условий и средств педагогического процесса.

Итак, цель – это обоснованное представление об общих конечных или промежуточных результатах поиска.

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 (обозначение условий ситуации) 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 и является ее своеобразным «фокусом».

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.

Лестница верно поставленных задач (или, как часто выражаются, «дерево целей», «чередa 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 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, обозначенная цифрой 1), какие цели требуют модернизации, обобщения или комбинирования имеющихся подходов (степень новизны выше, они обозначены цифрой 2) и, наконец, какие цели являются проблемными и их нужно решать именно в данном исследовании (обозначены цифрой 3).

Одной из таких проблем в исследовании, о котором идет речь, выступает проблема интеграции естественно-научных и гуманитарных знаний, научного и вне научного знания. Сегодня перспективы исследования интеграции разнопредметных знаний связываются с идеями синергетики и теории систем.

5. Идея, замысел и гипотеза как теоретическое ядро исследования

Поставив задачи, исследователь подготавливает прорыв, свое 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 можно получить искомый результат.

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

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.

Можно считать установленным фактом разобщенность воспитательных институтов, нескоординированность и противоречивость воспитывающих влияний на ребенка и подростка, формализм мероприятийной педагогики. Возникла идея интеграции воспитательных усилий, педагогизации окружающей среды, а затем и замысел: создать социально-педагогические комплексы, организовать воспитательную среду по месту жительства, сделать школу открытой для социальной среды системой.

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.

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.

Глубоко не правы те, кто противопоставляет эти две тенденции, считая их взаимоисключающими (В. П. Беспалько). 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, нетипичных проблемных ситуациях.

Однако нередко эти подходы взаимодействуют, взаимопроникают друг в друга. Дело в том, 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.

В творческом акте алгоритмизируемые и логически выверенные шаги выступают как подготовительные звенья творческого прорыва и как способ закрепления, освоения, интерпретации его результатов. Можно поэтому говорить о технологической подготовке творческого решения, об алгоритмических способах приближения к нему.

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, например, ухудшение здоровья подрастающего поколения или разобщенность воспитательных инструментов общества, снижение уровня учебно-познавательной мотивации школьников и т. д.

После анализа и оценки исходных педагогических фактов целесообразно четко выделить и зафиксировать основные положения (постулаты, аксиомы) теоретической концепции (исходной концептуальной платформы) данного исследования. В качестве таковых берутся уже хорошо проверенные положения, которые в данном исследовании не проверяются.

Теперь нужно исходный факт многократно пропустить через сито основных положений, стремясь мысленно преобразовать его в иное (желаемое) состояние. При этом осуществляется поиск условий, механизмов, средств и способов деятельности для перевода исходного факта в желаемый.

Следующий 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, проводимого как на макро-, так и на микроуровне.

В форме гипотезы возникает и развивается новое знание, новая теория. 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.

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

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.

В дидактике в последние десятилетия родились следующие новые гипотезы:

- о ведущей роли теоретического обобщения в школьном обучении (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов),
- об обучении 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. Н. Лысенкова).

6. Критерии успешности исследовательского поиска и мониторинг процесса и результатов исследования

Исследователю и органам управления совершенно необходимы постоянное наблюдение за процессом преобразования, объективная информация о результатах работы. Сбор, обработка и анализ такой информации, дающие возможность анализировать, оценивать и корректировать дальнейшую работу, составляют содержание мониторинга.

Базовой для мониторинга выступает система диагностики. Для ее осуществления необходим выбор критериев и показателей. В зависимости от содержания работы образовательного учреждения или их системы приоритет может быть отдан разным критериям, но необходимо учитывать *пять критериев*: образовательный, социологический, индивидуально-личностного развития, воспитанности, здоровья и психологического комфорта.

Образовательный критерий включает следующие показатели:

- качество подготовки 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 включает следующие показатели:

- 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, конкурсы при поступлении в школу;
- правонарушения и отклоняющееся поведение школьников.

Критерий индивидуально-личностного развития предполагает следующие показатели:

- 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, 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, стремление к гармонии.

Критерий воспитанности предполагает следующие показатели:

- 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;
- степень сплоченности классных коллективов.

Валеологический критерий (критерий здоровья) предполагает следующие показатели:

- уровень психического и физического здоровья, развития основных функций и систем организма по отношению к возрастной норме;
- заболеваемость (общие показатели по школе);

- распределение учащихся по группам здоровья;
- количество и качество услуг, способствующих здоровью и сбережению.

Критерий психологического комфорта включает следующие показатели:

- степень оптимизма, защищенности, уверенности в завтрашнем дне, отношение к школе, окружающим, образованию вообще, эмоциональное состояние;
- уровень тревожности;
- межличностные отношения, социальное благополучие.

Критерии успешности, непосредственно связаны с профилем образовательного учреждения. 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.

Раздел II. Классификация и выбор методов научного исследования в социально-культурной деятельности

Тема 4. Методологические проблемы соотношения педагогической науки и педагогической практики

1. Единство и различия педагогической науки и педагогической практики.
2. Педагогическая наука и педагогическая практика как единая система.

Литература:

1. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
2. Краевский, В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
3. Шипилина, Л. А. Методология психолого-педагогических исследований / Л. А. Шипилина. – 7-е изд., стер. – М. : Флинта, 2016. – 205 с.

с. : ил. – Режим доступа: по подписке. – URL:<http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=482736> (дата обращения: 20.11.2019). – ISBN 978-5-9765-1173-6. – Текст : электронный.

4. Введение в научное исследование по педагогике : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский [и др.]. – М. : Просвещение, 1988. – 239 с.

1. Единство и различия педагогической науки и педагогической практики

Проблема соотношения педагогической науки и педагогической практики является главной для методологии педагогики, и выражает сущность предмета методологии. В то же время эта проблема является наиболее общей, в определенном смысле единственной методологической проблемой, поскольку все остальные вопросы методологического характера подчинены ей и могут рассматриваться как ее часть.

С различными сторонами соотношения науки и практики связаны и более частные проблемы методологии педагогики, такие как соотношение эмпирического и теоретического уровней научного обоснования конкретных аспектов практической педагогической деятельности, место в таком обосновании результатов, полученных другими науками и степень опосредования этих результатов на пути от теории к практике и т.п.

Проблема связи науки и практики в сфере педагогики имеет и непосредственный практический смысл. От того, как она решается, зависит и управление развитием педагогической науки, и разработка эффективных систем обучения и воспитания, которая является конечной целью всей научной работы в области педагогики.

Связь между педагогической наукой и педагогической практикой не является и не должна быть прямолинейной. Проблема взаимосвязи науки и практики имеет *два аспекта* – логико-методологический и организационный.

Логико-методологический аспект включает следующие вопросы:

- специфика научно-познавательной деятельности в области педагогики в единстве составных частей этой деятельности;
- логическая структура научного знания в ее соотнесенности с объектом педагогики – воспитанием как областью педагогической практики;
- соотношение практических задачи и научных проблем;
- способы теоретического и нормативного отображения педагогической действительности и т.д.

Организационный аспект включает вопросы:

- организация педагогических исследований;

- система разделения труда в области педагогики;
- формы и процедуры внедрения результатов педагогических исследований в педагогическую практику в соответствии с характером знаний, получаемых на разных этапах в педагогике.

Разработка организационного аспекта должна опираться на результаты, полученные в ходе методологического исследования данной проблемы. Наиболее общим методологическим ориентиром, определяющим характер и логику рассмотрения всех вопросов, имеющих отношение к данной проблеме, является основополагающий тезис теории познания о единстве теории и практики. Однако просто констатировать, что единство теории и практики существует в сфере педагогики, было бы недостаточно. Диалектический подход к проблеме требует содержательного рассмотрения этого единства на материале самой действительности, умения видеть в единстве различия, а в различиях – единство.

Дальнейшая конкретизация тезиса о единстве теории и практики в педагогической сфере предполагает применение системного и деятельностного подходов как методологических ориентиров этого уровня. Это обусловлено не только самой природой педагогической науки и практики, но и современными представлениями о науке в целом. Однако более точным был бы *термин системно-деятельностный подход*, интегрирующий представления системного и деятельностного способов рассмотрения явлений педагогической науки и педагогической практики.

Важной частью такого подхода является рассмотрение самой науки как деятельности. Содержательный анализ связи педагогической науки и практики был бы невозможен, если бы педагогическая практика рассматривалась как деятельность, а педагогическая наука – как система знаний. Для того, чтобы выявить конкретные формы осуществления как единства, так и различий науки и практики в данной области, необходим некий общий знаменатель, который позволил бы сопоставить эти два объекта по одним и тем же элементам. В качестве такого общего термина для сравнения выступает деятельность.

Главной частью самосознания науки стало представление о характере деятельности, направленной на формирование и развитие научного знания, а тезис о том, что научное знание – есть результат деятельности познающего субъекта, является исходным для любой методологической работы.

Данные методологические ориентиры, составляют основу дальнейшего анализа, который теперь предстоит перевести на уровень конкретно научной методологии, т.е. методологии педагогики. Здесь будут учитываться специфические для педагогики реалии и проблемы.

Педагогическая деятельность, понимаемая как подсистема общественной деятельности, в одном ряду с деятельностью производственной, политической, экономической и т.д., сама состоит из ряда подсистем деятельности, в своей совокупности реализующих функцию приобщения человеческих существ к участию в жизни общества. Можно выделить следующие виды деятельности, составляющие в своей совокупности систему педагогической деятельности:

– *работа педагогов-практиков* – учителей и воспитателей; в непосредственном общении с учащимися они передают культурное достояние общества, формируют способности, содействуют становлению личности;

– *административная деятельность*, организующая и направляющая педагогический процесс; ею занято множество руководящих работников, организаторов народного образования;

– *научно-исследовательская деятельность* в области педагогики, которой заняты ученые-педагоги в научно-исследовательских институтах и высших учебных заведениях; она в то же время является частью той сферы общественного производства, конечная цель которой – получение научного знания, т.е. частью науки;

– *передача результатов педагогической науки* учительству и работникам народного образования; сюда относится работа методических кабинетов, институтов усовершенствования учителей, которые оказывают учителям методическую помощь, организуют обмен опытом, повышают их квалификацию; большое значение имеет деятельность издательств, радио, телевидения.

Конкретизация представления о педагогической деятельности на уровне конкретно-научной методологии не сводится к простому переносу понятий вышестоящих уровней в методологию педагогики. Речь идет не просто о связи двух сфер человеческой деятельности: той, где люди добывают знания и той, где происходит приобщение молодого поколения к накопленному обществом опыту. Переходя от обозначения разных сфер деятельности в системе общественной жизни, к анализу одной из таких сфер, оказывается, что в качестве ее элемента может выступать та сфера, которая на предшествующем уровне располагалась рядом с ней. Так, деятельность научного познания входит внутрь системы педагогической деятельности и рассматривается на конкретно-научном уровне, в то время как на общенаучном уровне это были две рядоположенные подсистемы деятельности.

Все это не отрицает того, что в рамках представления о педагогической деятельности на уровне конкретно-научной методологии соотношение педагогической науки и практики предстает как соотношение двух видов деятельности – научной и практической. Они реализуют одну и ту же важную общественную функцию подготовки подрастающего поколения к участию в жизни общества. В этом и состоит одна из форм проявления единства науки и практики в области педагогики. Другая форма проявления единства – единая система связи педагогической науки и практики, наличие которой является необходимым условием связи педагогической науки с жизнью, влияния науки на практику.

Эти виды деятельности сопоставляются по следующим элементам, присущим любой деятельности:

- а) объект;
- б) средства;
- в) результаты.

Объектом практической педагогической деятельности является человек, которого обучают и воспитывают в образовательных системах. В то же время он является и субъект. Но он выступает как субъект в другой системе отношений, прежде всего когда речь идет об обучении – как субъект познавательной деятельности. Педагогическое воздействие, формирование определенных качеств личности у воспитанника, остается за педагогом, но педагогическое руководство не должно быть авторитарным.

При хорошо поставленном педагогическом руководстве ребенок не должен ощущать, что им кто-то руководит. Являясь объектом педагогического руководства, он по-настоящему живет, хотя для педагога сама школьная жизнь воспитанника является средством подготовки его к жизни, протекающей за стенами школы.

Формируя познавательную и иную самостоятельность школьников, педагог делает нити педагогического руководства невидимыми, неосязаемыми. Но это не значит, что они перестают существовать. В рамках единства деятельности воспитателя и воспитанника управляющей стороной всегда является воспитатель. Именно он воздействует на того, кого он обучает и воспитывает в соответствии с программой своей деятельности. Без педагогического воздействия, без педагогического руководства нет и педагогического процесса.

Отождествляя объект педагогического исследования с объектом педагогического воздействия т.е. с психикой ребенка, допускается смешение объектов и предметов двух наук – педагогики и психологии, изучающей то, что для педагогики служит объектом практики. Поскольку объект

педагогической практики – это объект психологии как науки, получается, что отождествление объектов педагогической науки и практики означает отождествление задач и функций педагогики и психологии: обе науки изучают одно и то же – психику. Методологическая концепция, основанная на таких представлениях, действительно существовала, а временами напоминает о себе и сейчас в форме психологизма как методологической позиции.

Итак, различие двух видов деятельности в области педагогики – научной и практической определяется спецификой их объектов. Если объектом практического педагогического воздействия является индивид с его психикой, то объектом педагогического исследования следует считать область педагогических факторов, явлений, которые возникают в практической деятельности, в процессе педагогического руководства.

Поскольку объектом педагогики принято считать воспитание – понятие, означающее отнюдь не психику человека, а особый вид практической деятельности, можно в обобщенной формулировке дать такое определение объекта педагогической научной деятельности: *объект изучения педагогической науки* – это сама педагогическая практика, а педагогическую теорию при определенных условиях можно считать теорией педагогической практики, или педагогической деятельности.

Средства, применяемые, с одной стороны, в научно-педагогической, с другой – в практической педагогической деятельности, соотносятся как средства научного познания и непосредственной практической деятельности людей. Для научной деятельности – это наблюдение, описание, моделирование, создание гипотез, теории, проверка их путем эксперимента и т.д., для практической – методы и приемы обучения и воспитания, наглядные пособия, технические средства и пр.

Таким образом, общая картина всей совокупности научных педагогических знаний подразделяется на *две группы*.

К первой группе относятся знания, отражающие педагогическую действительность в том виде, как она есть. Это знания о сущем: о педагогических фактах (явлениях), о сущности и закономерностях педагогического процесса, уже построенного, осуществленного в действительности. Такие знания заключены в описаниях опыта педагогической работы, в теоретических трудах по педагогике.

Вторая группа знаний – это нормы, регулятивы педагогической деятельности. Эти знания отражают педагогическую действительность такой, какой она должна быть. Это знания о том, как нужно планировать, осуществлять и совершенствовать педагогическую деятельность в

соответствии с целями, поставленными обществом, и с конкретными условиями, в которых протекает учебно-воспитательный процесс. Сюда относятся общие принципы обучения и воспитания, принципы обучения отдельным предметам, педагогические правила, методические рекомендации и т.п.

2. Педагогическая наука и педагогическая практика как единая система

Любую систему можно охарактеризовать через ее состав (совокупность составляющих ее элементов), структуру (связь между этими элементами) и функции. Главный элемент системы педагогической науки – педагогическая практика, или практическая педагогическая деятельность.

По всем этим основаниям соответствующим задачам методологического анализа процесса познания в области педагогики следует считать понятие «педагогическая действительность», соотнесенное с понятием «педагогическое знание» и «методы познания педагогической действительности». Это понятие и будет исходным пунктом гносеологического цикла, объединяющего науку и практику. Оно – исходное не только в логическом смысле, но также и генетически, поскольку педагогическая действительность возникла задолго до появления отображающей ее науки.

В поле зрения педагогики специальным объектом научно-педагогического анализа становится только то, что включается в педагогическую деятельность. Поэтому *педагогическую действительность* (или педагогическую реальность) можно определить, как действительность, взятую в аспекте педагогической деятельности.

Чтобы проанализировать научную действительность, провести в данной области исследование, нужно сначала эту действительность описать. Поэтому *первым шагом*, в результате которого появляется первый элемент системы в области отражения, будет описание педагогической действительности, включающее в себя результаты наблюдения и отображения педагогического опыта.

Состав такого эмпирического описания многообразен. Здесь могут актуализироваться любые знания, отражающие какие-либо элементы педагогической действительности. *Следующий шаг* – теоретическое исследование. Закономерность – наиболее общая форма воплощения теоретического знания. Это абстрактно-односторонний момент закона как конкретно определенная закономерная связь. Выявленные закономерности

свидетельствуют о наличии закона. Закономерный – значит, осуществляющийся на основе закона.

Но правомерно ли вообще говорить о закономерностях, т.е. объективно существующих, устойчивых, инвариантных связях применительно к конструируемой субъектами педагогической действительности? На этот вопрос следует ответить положительно.

В процессе теоретического анализа исследователь рассматривает эту развертывающуюся в педагогической действительности деятельность как естественный процесс. В этом случае он абстрагируется от целей и условий осуществления каждого отдельного акта педагогического воздействия, от конкретных педагогических ситуаций, от субъективных намерений вовлеченных в педагогическую деятельность лиц. Он выявляет инвариантные черты процесса в целом и, таким образом, раскрывает педагогические закономерности.

Закон есть отношение. И поскольку существуют педагогические отношения, например, «преподавание – учение», «ученик – учебный материал», «ученик – другие ученики», постольку существуют и педагогические законы, и закономерности.

В педагогической действительности можно обнаружить действие различных *закономерностей*: гносеологических, психологических, физиологических и др. Каждая группа таких закономерностей специально изучается соответствующей научной дисциплиной и учитывается педагогикой. Но педагогические закономерности не сводятся к сумме таких закономерностей. *Педагогические закономерности* – это инвариантные связи, специфические для педагогической деятельности. Так, специфически педагогическим является отношение «преподавание – учение», несводимое к сумме психологических отношений и тем самым – закономерностей. Устойчивые объективно существующие связи между содержанием и процессом обучения, между наукой и учебным предметом, между преподаванием и учением специально изучает дидактика, которая как педагогическая теория обучения только и может дать целостную картину таких связей, т.е. дидактических закономерностей.

В наиболее общей форме *специфику педагогических закономерностей* можно определить так: это закономерности реализации проекта педагогической деятельности в педагогической действительности. Педагогикой выявлен и сформулирован ряд общих закономерных связей, существующих в педагогической деятельности, например, связь взаимодействия учителя и ученика в процессе обучения, без которой нет

самого этого процесса, связь содержательной и процессуальной сторон обучения.

Но педагогическая наука не может ограничиться лишь отображением действительности, хотя бы и самым достоверным. От нее требуют влиять на педагогическую действительность, преобразовывать, совершенствовать ее. Поэтому в ней совмещаются *две функции*, которые в других научных областях обычно поделены между разными научными дисциплинами. Это *научно-теоретическая и конструктивно-техническая* (нормативная) функции педагогики.

Педагогику нельзя характеризовать только как теоретическую или только как прикладную науку. Эта наука, с одной стороны, описывает и объясняет педагогические явления, с другой – указывает, как нужно обучать и воспитывать. Реализуя свою научно-теоретическую функцию, исследователь отображает педагогическую действительность как она есть.

Осуществляя конструктивно-техническую функцию, он отражает педагогическую действительность такой, какой она должна быть. Сюда относятся общие принципы обучения и воспитания, принципы обучения отдельным предметам, педагогические правила, методические рекомендации и т.п. Отсюда очевидность перехода от научно-технической функции педагогики к конструктивно-технической. Можно также обозначить это как переход от познавательного описания к нормативной сфере педагогики.

Прямое приближение к педагогической действительности в нормативной среде начинается с принципов. Принципы по степени обобщенности лежат в одном ряду с закономерностями, но логически из них не выводятся. Таким образом, можно утверждать, что переход от закономерностей к принципам и тем самым от одной функции педагогической науки к другой осуществляется не посредством логических преобразований, а через деятельность. В число дидактических принципов как ориентиров для формирования принципов методических входят принципы сознательности и активности учащихся в обучении.

Итак, закономерности и принципы в системе связи педагогической науки и практики выступают как элементы этой системы, в которых воплощаются знания наибольшей степени общности, причем первые отражают педагогическую действительность как сущее, вторые относятся к нормативным знаниям, являющимся руководством к деятельности.

Принципы – наиболее общие нормы деятельности. Они объективно обусловлены общественными потребностями и в то же время вариативны, подвижны, что мы видели на примерах, приведенных выше. В принципах фиксируется знание о том, что не существует без наших специальных

усилий. Например, единство обучения и воспитания не существует изначально.

Но не всякая обученность влечет за собой воспитанность, поскольку, например, не всегда черты характера получаются такими, какие мы рассчитывали бы получить при специально организованном обучении. Принципы как общие нормы деятельности конкретизируются в правилах, рекомендациях для педагога-практика.

Методическая система, в целом представляющая собой целостную модель педагогической деятельности, затем конкретизируется в проекте этой деятельности. Если речь идет об обучении, это программа обучения конкретным предметам и те материалы, в которых эти программы находят свое воплощение: учебники, сборники задач, книги для чтения, наглядные пособия, технические средства обучения и т.п. Они проверяются на практике в ходе опытной работы. Такие материалы – предпоследнее звено в системе, охватывающей науку и практику в их единстве. В них заключены вполне конкретные указания к деятельности учителя и ученика. В то же время они являются частью и средством этой деятельности. Учебник не только дает материал, но и определяет методику работы учителя. Учебник представляет собой следующую после программы форму конкретизации целей образования.

Последний элемент системы – деятельность педагога-практика, посредством которой проект реализуется в самой педагогической действительности. В этой деятельности рождается новая педагогическая действительность.

Система связи науки и практики существует не в виде застывшей схемы, а движется и развивается. Это не просто система знаний, а единый, все время возобновляющийся цикл деятельности. Общая направленность научно-исследовательской деятельности от науки к практике, от изучения к конструированию. Действительно в каждом отдельном исследовании возможен и обратный ход. Знание теории дает возможность целенаправленно наблюдать действительность, а знание уже сформулированных принципов позволяет более глубоко раскрыть закономерности.

При этом первоосновой познания также и в области педагогики остается общественная практика. Необходимо иметь в виду, во-первых, что не всякая деятельность есть практика, и практика – не синоним человеческой деятельности вообще. Необходимо различать, с одной стороны, общественную практику в целом, а с другой – педагогическую практику как один из конкретных видов практической деятельности. Педагогическая теория, как и теория социологическая, действительно становится первичной,

опережающей по отношению к отдельным элементам практики, к отдельным механизмам и способам осуществления какого-либо вида конкретной, в данном случае педагогической, деятельности.

Чтобы опередить и преобразовать в нужном направлении наличный практический опыт, педагогическая наука должна использовать все богатство человеческой культуры, общественной практики, социального опыта в целом и отражение этого опыта в научном знании. В первую очередь необходимо учесть реальные возможности и закономерности практической педагогической деятельности. Но потребуются еще и многое другое.

Нужен учет всего научного содержания, накопленного в течение веков самой педагогической наукой. Необходимы философские знания, поскольку теоретическое исследование связано с изучением действительности опосредованно, и для получаемого в его результате теоретического знания характерна непосредственность его связи не с данными опыта, а с некоторыми определенными философскими знаниями и идеями.

Понадобятся основанные на гносеологии знания о способах построения самой теории и о методах научного познания вообще, т.е. методологические знания, выполняющие роль регулятивов, в той или иной степени контролирующих процесс познания.

Педагогика не может обойтись без знаний социологических, психологических, физиологических. Наконец, необходимо знание содержания и логики научных дисциплин, которые выступают в качестве источников формирования содержания образования и должны учитываться в теоретических концепциях содержания образования и обучения определенным учебным предметам. Все это вместе с научным творчеством ученых-педагогов и дает ту прибавку к педагогическому опыту, которая позволяет этот опыт как конкретный участок практической деятельности опережать. При этих условиях педагогическая наука действительно выступает как преобразующая сила.

Тема 5. Методы научного познания и их классификация

1. Сущность методов научного познания.
2. Классификация методов научного познания.
3. Классификация методов педагогического исследования.

Литература:

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – 4-е

изд., испр. и доп. – М. : Академ. проект : Фонд «Мир», 2005. – 352 с. – («Gaudeamus»).

2. Федотова, Г. А. Методология и методика психолого-педагогических исследований : учеб. пособие; НовГУ им. Ярослава Мудрого / авт.-сост. Г. А. Федотова. – Великий Новгород, 2006. – 112 с.

3. Образцов, П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.

1. Сущность методов научного познания

Метод (греч. method – способ познания) – путь к чему-либо, способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность субъекта в любой ее форме.

Основная функция метода – внутренняя организация и регулирование процесса познания или практического преобразования того или иного объекта. Следовательно, метод сводится к совокупности определенных правил, приемов, способов, норм познания и действия. Он есть система предписаний, принципов, требований, которые должны ориентировать исследователя в решении конкретной задачи, достижении определенного результата в той или иной сфере деятельности. Метод дисциплинирует поиск истины, экономит силы и время, позволяет двигаться к цели кратчайшим путем.

Научный метод понимается как целенаправленный подход, путь, который помогает достигать поставленную цель. Это комплекс различных познавательных подходов и практических операций, направленных на приобретение научных знаний.

Методы педагогического исследования – совокупность способов и приемов познания объективных закономерностей обучения, воспитания и развития.

Понятие «метод» применяется в широком и узком смыслах этого слова. *В широком смысле слова* оно обозначает познавательный процесс, который включает несколько способов. Например, метод теоретического анализа включает, помимо последнего, синтез, абстрагирование, обобщение и т. д. *В узком смысле* метод означает специальные приемы научной дисциплины. Например, в психологии и педагогике – метод научного наблюдения, метод опроса, экспериментальный метод и др.

Во все времена значение метода познания высоко оценивалось исследователями. Так, Френсис Бэкон сравнивал метод со светильником, освещающим путнику дорогу в темноте, и полагал, что нельзя рассчитывать на успех в изучении какого-либо вопроса, идя ложным путем.

Р. Декарт называл методом «точные и простые правила», соблюдение которых способствует приращению знания, позволяет отличить ложное от истинного.

Существенный вклад в методологию научного познания внесла немецкая классическая (Гегель) и материалистическая (Маркс) философия, достаточно глубоко разработавшая диалектический метод на идеалистической и материалистической основах соответственно.

Важную роль метода для деятельности людей подчеркивали многие крупные ученые. Так, выдающийся физиолог И. П. Павлов писал: «Метод самая первая, основная вещь. От метода, от способа действия зависит вся серьезность исследования. Все дело в хорошем методе. При хорошем методе и не очень талантливый человек может сделать много. А при плохом методе и гениальный человек будет работать впустую и не получит ценных, точных данных».

В связи с этим можно сделать следующие выводы.

1. Метод применяется не изолированно, а в сочетании с другими методами. Конечный результат научной деятельности во многом определяется тем, насколько умело и эффективно используется эвристический потенциал каждой из сторон того или иного метода. Каждый элемент метода существует не сам по себе, а как сторона целого, и применяется как целое. При этом очень важен методологический плюрализм, т. е. способность овладеть многообразием методов и умелым их применением.

2. Основой системы методологического знания является философия как универсальный метод. Ее принципы, законы и категории определяют общее направление и стратегию исследования, пронизывают все другие уровни методологии, своеобразно преломляясь и воплощаясь в конкретной форме на каждом из них. В научном исследовании нельзя ограничиваться только философскими принципами, но недопустимо и оставлять их без внимания как нечто, не принадлежащее природе данной деятельности. Если под философией понимать поиски знания в его наиболее общей форме, то ее можно считать матерью всех научных исканий.

3. В своем применении любой метод модифицируется в зависимости от конкретных условий, цели исследования, характера решаемых задач, особенностей объекта, той или иной сферы применения метода (природа, общество, познание), специфики изучаемых закономерностей, своеобразия явлений и процессов (материальные или духовные, объективные или субъективные) и т. п.

Отсюда содержание системы методов, используемых для решения определенных задач, всегда конкретно, ибо в каждом случае содержание одного метода или системы методов модифицируется в соответствии с природой исследуемого процесса.

2. Классификация методов научного познания

Многообразие видов человеческой деятельности обуславливает многообразный спектр методов, которые могут быть классифицированы по самым различным основаниям (критериям). Следует выделить методы духовной, идеальной (в том числе научной) и методы материальной (практической) деятельности. Система методов не может быть ограничена лишь сферой научного познания, она должна выходить за ее пределы и непременно включать сферу практики.

Что касается методов науки, то оснований их деления на группы может быть несколько. Так, в зависимости от роли и места в процессе научного познания можно выделить методы формальные и содержательные, эмпирические и теоретические, фундаментальные и прикладные, методы исследования и изложения и т. п.

Содержание изучаемых наукой объектов служит критерием для различия методов естествознания и методов социально-гуманитарных наук. Выделяют также качественные и количественные методы, однозначно-детерминистские и вероятностные, методы непосредственного и опосредованного познания, оригинальные и производные и т. д.

К характерным признакам научного метода относят: объективность, воспроизводимость, эвристичность, необходимость, конкретность и др.

В современной науке достаточно успешно функционирует многоуровневая концепция методологического знания. В этом плане все методы научного познания, по мнению В. П. Кохановского, могут быть разделены на следующие основные группы (*по степени общности и широте их применения*).

1. *Философские методы*, среди которых наиболее древние – диалектический и метафизический. Каждая философская концепция имеет методологическую функцию, является своеобразным способом мыслительной деятельности. Поэтому философские методы не исчерпываются двумя названными выше. К их числу также относятся такие методы, как аналитический, интуитивный, феноменологический, герменевтический и др.

Философские методы не следует рассматривать как свод жестко фиксированных регулятивов. Скорее всего, это система мягких принципов,

операций и приемов, носящих всеобщий, универсальный характер, т. е. находящихся на самых высших этажах абстрагирования.

Следует понимать, что философские методы задают лишь самые общие направления исследования, его генеральную стратегию, но не заменяют специальные методы и не обуславливают окончательный результат познания прямо и непосредственно.

2. *Общенаучные подходы и методы исследования*, которые выступают в качестве промежуточной методологии между философией и фундаментальными теоретико-методологическими положениями специальных наук. На основе общенаучных понятий и концепций формулируются соответствующие методы и принципы познания, которые и обеспечивают связь и оптимальное взаимодействие философии со специально-научным знанием и его методами.

К числу общенаучных принципов и подходов относятся: системно-личностный и структурно-функциональный, кибернетический и вероятностный, моделирование и формализация, а также ряд других.

Важная роль общенаучных подходов состоит в том, что в силу своего промежуточного характера они опосредуют взаимопереход философского и частнонаучного знания.

3. *Частнонаучные методы* – совокупность способов, принципов познания, исследовательских приемов и процедур, применяемых в той или иной науке. Это методы механики, физики, химии, биологии и социально-гуманитарных наук. Методы психолого-педагогического исследования, о которых далее будет идти речь, также относятся к частнонаучным методам.

4. *Дисциплинарные методы* – система приемов, применяемых в той или иной научной дисциплине, входящей в какую-нибудь отрасль науки или возникшей на стыках наук. Каждая фундаментальная наука представляет собой комплекс дисциплин, которые имеют свой специфический предмет и свои методы исследования.

5. *Методы междисциплинарного исследования* – совокупность ряда синтетических, интегративных способов (возникших как результат сочетания элементов различных уровней методологии), нацеленных главным образом на стыки научных дисциплин. Широкое применение эти методы нашли в реализации комплексных научных исследований и программ.

Таким образом, методология не может быть сведена к какому-то одному, даже очень важному методу. Ученый никогда не должен полагаться на какое-то единственное учение, никогда не должен ограничивать методы своего мышления одной единственной философией. По мнению В. П. Кохановского, «...методология не есть также простая сумма отдельных

методов, их механическое единство, это сложная, динамичная, целостная, субординированная система способов, приемов, принципов разных уровней, сферы действия, направленности, эвристических возможностей, содержаний, структур и т. д.».

3. Классификация методов педагогического исследования

В настоящее время определились подходы к построению системы методов психологии и педагогики. В самом общем виде все они обычно подразделяются по степени общности на три группы:

1. *Всеобщий метод научного исследования* – диалектический. В этом пункте система методов психологии и педагогики тождественна методологии и методам любого научного познания. Диалектический метод как основа всех других методов исследования имманентно присутствует в них.

2. *Методы исследования, применяемые в психологии и педагогике и являющиеся общими для ряда наук.* Эти методы часто называют общенаучными логическими методами познания.

3. *Частные методы психологии и педагогики,* присущие только этим наукам.

Подобная классификация методов находит признание, как в психологии, так и в педагогике. Следовательно, степень общности выступает критерием для классификации научных методов. Однако ввиду того, что метод – это способ достижения определенных результатов в познании и практике и, что он всегда содержит две органически связанные стороны – объективную и субъективную, в психологии и педагогике частные методы исследования принято классифицировать по целому ряду оснований.

Так, Э. И. Моносзон в соответствии с тем, что любое психолого-педагогическое исследование реализуется на трех уровнях – эмпирическом, теоретическом и методологическом, предлагает соответствующим образом классифицировать методы исследования.

По его мнению, на первом уровне устанавливаются новые факты науки и на основе их обобщения формулируются эмпирические закономерности. На втором – выдвигаются и формулируются основные, общие педагогические закономерности, позволяющие объяснить ранее открытые факты, а также предсказать и предвидеть будущие события и факты. На третьем, методологическом, уровне на базе эмпирических и теоретических исследований формулируются общие принципы и методы исследования педагогических явлений, построения теории. Таким образом, при данном подходе автором выделяются эмпирические, теоретические и методологические методы психолого-педагогического исследования.

В. И. Загвязинский считает, что методы психолого-педагогического исследования могут быть сгруппированы по различным признакам. В частности, 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.

Вместе с тем, по уровням проникновения в сущность изучаемых психолого-педагогических явлений он выделяет две группы методов – эмпирического и теоретического исследования. Первая группа методов основана на опыте, практике, эксперименте и т.п., а вторая связана с абстрагированием от чувственной реальности, построением моделей и т. д.

Подобный подход к классификации методов психолого-педагогических исследований можно встретить в работах В. П. Давыдова, который считает, что в психологии и педагогике деление методов исследования на эмпирические и теоретические весьма условно.

Во многих учебниках по психологии и педагогике общенаучные логические методы исследования ранее даже не рассматривались. И лишь в последних монографиях, учебниках и учебных пособиях стало акцентироваться внимание на необходимости осмысленного применения данных методов в психолого-педагогических исследованиях. Это и понятно: логическая культура исследования значительно повышает его результативность. Данный факт особенно заметен тогда, когда в современных психолого-педагогических исследованиях применяются сложные методы: многофакторный анализ, метод аналогии, метод формализации, метод моделирования и другие.

К группе теоретических методов исследования он относит – теоретический анализ и синтез, абстрагирование и конкретизацию, индукцию и дедукцию, метод моделирования; а к группе эмпирических – наблюдение, беседу, опросные методы (анкетирование, интервьюирование, тестирование, социометрия), эксперимент и другие.

Наряду с названными группами методов, В. П. Давыдов, как и В. И. Загвязинский, считает возможным выделение в отдельную группу вспомогательных методов психолого-педагогического исследования, к которым относятся математические и статистические методы интерпретации результатов научной работы.

Вместе с тем, отличием классификации, предложенной В. П. Давыдовым, является выделение в отдельную группу сравнительно-исторических методов психолого-педагогического исследования:

генетического, исторического и сравнительного. Он обосновано считает, что педагогические явления и процессы возможно познать по существу и по форме только при условии, если исследовать их современное состояние и предшествующее развитие, общие и особенные признаки в конкретно-исторических условиях.

При этом *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, сравнение зафиксированных фактов и их обобщение. Эти процедуры позволяют установить эмпирические выводы и зависимости. К ним принадлежит, например, зависимость между авторитетом воспитателя и результатами воспитательного процесса, между многообразием видов деятельности и возможностями для самоутверждения подростка.

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.

При использовании исследовательских методов в зависимости оттого, 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 исследования. Их арсенал достаточно широк, все они выступают как способы конкретизации и воплощения исследовательского метода. Например, если тестирование есть исследовательский метод, то в качестве методик, конкретизирующих и реализующих этот метод, выступают конкретные тесты: тест Равена, опросник Кеттела, Айзенка и др.

Чтобы выбрать тот или иной метод, и тем более для того, чтобы определить группу методов, позволяющих осуществить поисковую исследовательскую работу, необходимо знать характеристику отдельных методов и их возможности. Охарактеризуем сначала каждый отдельный метод, а затем их характерные, наиболее употребляемые сочетания, типовые исследовательские процедуры (комплексные методики).

Таким образом, с позиции структуры деятельности все методы исследования можно рассматривать в следующей группировке:

Теоретические методы:

- методы-познавательные действия: выявление и разрешение противоречий, постановка проблемы, построение гипотезы и т.д.;
- методы-операции: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и конкретизация и т.д.

Эмпирические методы:

- методы-познавательные действия: обследование, мониторинг, эксперимент и т.д.;
- методы-операции: наблюдение, измерение, опрос, тестирование и т.д.

Тема 6. Эмпирические методы педагогического исследования

1. Классификация эмпирических методов исследования.
2. Характеристика эмпирических методов-операций.
3. Характеристика комплексных эмпирических методов исследования.
4. Эксперимент как метод педагогического исследования.

Литература:

1. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, М. Н. Атаханов. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 208 с.

2. Мандель, Б. Р. Методология и методы организации научного исследования в педагогике / Б. Р. Мандель. – Москва ; Берлин : Директ-

Медиа, 2018. – 340 с. : ил., табл. – Режим доступа: по подписке. – URL:<http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=486259> (дата обращения: 20.11.2019). – ISBN 978-5-4475-9665-1. – DOI 10.23681/486259. – Текст : электронный.

3. Анастаси, А. Психологическое тестирование : в 2 кн. : пер. с англ. / А. Анастаси ; под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. – М. : Педагогика, 1982. – Кн.1. – 320 с.

4. Анастаси, А. Психологическое тестирование : в 2 кн. : пер. с англ. / А. Анастаси ; под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. – М. : Педагогика, 1982. – Кн. 2. – 336 с.

5. Лаак, Я. Т. Психодиагностика : проблемы содержания и методов / Я. Т. Лаак. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 384 с.

1. Классификация эмпирических методов исследования

В. И. Загвязинский разделяет эмпирические методы исследования на две группы:

1. *Рабочие, частные методы*: изучение литературы, документов и результатов деятельности; наблюдение; опрос (устный и письменный); метод экспертных оценок; тестирование.

2. *Комплексные, общие методы*, которые строятся на применении одного или нескольких частных методов: обследование; мониторинг; изучение и обобщение опыта; опытная работа; эксперимент.

Однако название этих групп методов не совсем удачно, поскольку затруднительно ответить на вопрос: «частные» – по отношению к чему? Так же и «общие» – по отношению к чему? Разграничение, скорее всего, должно идти по другому основанию.

Это двойное деление возможно с позиции структуры деятельности. Рассматривая методологию как учение об организации деятельности, а научное исследование как цикл деятельности, его структурными единицами выступают направленные действия. Как известно, действие – единица деятельности, отличительной особенностью которой является наличие конкретной цели. Структурными же единицами действия являются операции, соотнесенные с объективно-предметными условиями достижения цели.

Закономерность состоит в том, что одна и та же цель, соотносимая с действием, может быть достигнута в разных условиях. И то или иное действие может быть реализовано разными операциями. Вместе с тем одна и та же операция может входить в разные действия (А.Н. Леонтьев).

Исходя из этого выделяются: методы-операции и методы-действия.

Таким образом, следует рассматривать эмпирические методы исследования в следующей группировке:

– *методы – познавательные действия*: обследование, мониторинг, эксперимент и т.д.;

– *методы-операции*: наблюдение, измерение, опрос, тестирование и т.д. Рассмотрим прежде эмпирические методы-операции.

2. Характеристика эмпирических методов-операций

Метод изучения литературы, документов и результатов деятельности – это не только метод исследования, но и обязательный процессуальный компонент любой научной работы. Источником фактического материала для исследования служит также разнообразная документация: архивные материалы в исторических исследованиях; документация предприятий, организаций и учреждений в экономических, социологических, педагогических и других исследованиях.

Изучение результатов деятельности играет важную роль в педагогике, особенно при изучении проблем профессиональной подготовки учащихся и студентов.

Изучение литературы, рукописей, документов, материалов на электронных носителях и других источников как средств, содержащих факты, характеризующие историю и современное состояние изучаемого объекта, служит способом создания первоначальных представлений и исходной концепции о предмете исследования, обнаружения белых пятен, неясностей в разработке вопроса.

Тщательное изучение литературы помогает отделить известное от неизвестного, зафиксировать установленные факты, накопленный опыт, четко очертить изучаемую проблему.

Работа над литературой начинается с составления списка подлежащих изучению произведений (библиографии), включающего книги, журналы, статьи в сборниках, реферативные обзоры, авторефераты диссертаций. Приходится обращаться к справочно-библиографическим указателям, библиотечным и электронным каталогам, информации о выходящей литературе и рецензиях, справочному и библиографическому аппарату книг, имеющихся в распоряжении исследователя.

Библиографию по теме исследования лучше составлять, выписывая необходимые данные о каждой книге или статье на отдельную карточку или занося их в базу компьютера. Важно точно указать автора или редактора книги, статьи, брошюры, название, место и год издания, издательство, том, выпуск и номер издания. Полезно указать и библиографический шифр.

Первичное ознакомление с литературой и другими источниками должно дать представление о проблематике, основном содержании того или иного произведения. Для этого полезно ознакомиться с аннотацией, введением, оглавлением, заключением, бегло просмотреть содержание книги. После этого определяют способ проработки издания: тщательное изучение с конспектированием, выборочное изучение, сопровождающееся выписками, общее ознакомление с аннотированием и т.д.

Все необходимое следует выписать на карточках или отдельных листах бумаги с точными ссылками на источник после каждой записи или занести в компьютер. Тут же или на отдельных листах полезно зафиксировать свои мысли и замечания, возникающие в процессе изучения литературы. В собственных книгах допускаются отдельные пометки на полях простым карандашом, закладки.

Результаты изучения литературы по каждому вопросу полезно оформить в виде тематических обзоров, рецензий, рефератов, в которых, изложив существо отдельных положений, нужно четко выявить основные точки зрения, вскрыть совпадающее и различающееся в них, обозначить мало разработанные, неясные и дискуссионные положения. Важно подчеркнуть, что нового, оригинального вносит автор каждой работы, высказать свое отношение к авторским позициям, к полученным исследователями выводам.

В ряде исследований возникает необходимость привлечения наряду с печатными материалами материалов рукописных. Это диссертации по теме исследования, о содержании которых лучше всего судить по опубликованным авторефератам, а также материалы исторических и текущих архивов: отчеты, протоколы заседаний, акты проверок, стенограммы выступлений, доклады и сообщения работников и руководителей образования или социальной сферы. Источниками фактического материала служит также разнообразная текущая документация учреждений, а также информация на электронных носителях.

При изучении материала важно четко поставить цель и в соответствии с ней выделить показатели для собирания данных, определить способы их оформления (таблицы, тематические выборки и т.д.).

В ходе систематизации и анализа полученных данных выявляются особенности деятельности педагогов, учащихся образовательных учреждений, воспитанников социальных центров, испытываемые ими характерные затруднения и их причины, тенденции изменения характера и результатов деятельности и многое другое.

Изучение литературы и документов продолжается в ходе всего исследования. Основательная документальная база исследования – важное

условие его объективности и глубины. Изучение литературы и других источников научного и методического характера является важной составляющей подготовительного этапа исследовательской работы, на котором в качестве отдельной задачи выступает необходимость выполнения литературного обзора, обоснование актуальности поставленного вопроса и соответственно проводимой исследовательской работы.

Измерение – это познавательный процесс, заключающийся в сравнении данной величины с некоторым ее значением, принятым за эталон сравнения. Измерение является эмпирическим методом (методом-операцией) научного исследования. Можно выделить *определенную структуру измерения*, включающую следующие элементы:

- *познающий субъект*, осуществляющий измерение с определенными познавательными целями;

- *средства измерения*, среди которых могут быть как приборы и инструменты, сконструированные человеком, так предметы и процессы, данные природой;

- *объект измерения*, то есть измеряемая величина или свойство, к которому применима процедура сравнения;

- *способ или метод измерения*, который представляет собой совокупность практических действий, операций, выполняемых с помощью измерительных приборов, и включает в себя также определенные логические и вычислительные процедуры;

- *результат измерения*, который представляет собой соответствующие наименования, числа или знаки.

Гносеологическое обоснование метода измерения неразрывно связано с научным пониманием соотношения качественных и количественных характеристик изучаемого объекта или явления. Относительная самостоятельность количественных характеристик позволяет изучить их в процессе измерения, а результаты измерения использовать для анализа качественных сторон объекта.

Проблема точности измерения также относится к гносеологическим основаниям измерения как метода эмпирического познания. Точность измерения зависит от соотношения объективных и субъективных факторов в процессе измерения. К числу таких объективных факторов относятся:

- *возможности выделения* в изучаемом объекте тех или иных устойчивых количественных характеристик, что во многих случаях исследования, в частности, социальных и гуманитарных явлений и процессов затруднено, а, подчас, вообще невозможно;

– *возможности измерительных средств* (степень их совершенства) и *условия*, в которых происходит процесс измерения. В ряде случаев отыскание точного значения величины принципиально невозможно.

К субъективным факторам измерения относятся выбор способов измерения, организация этого процесса и целый комплекс познавательных возможностей субъекта – от квалификации экспериментатора до его умения правильно и грамотно истолковывать полученные результаты.

Опрос – это эмпирический метод, который применяется только в общественных и гуманитарных науках. Метод опроса подразделяется на *устный опрос* и *письменный опрос*.

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 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.

При использовании опроса очень важна однозначная, ясная, четкая постановка вопроса. Нельзя задавать вопросы подсказывающего характера. Далеко не всегда полезно ставить вопросы в лоб.

Устный опрос (беседа, интервью). Суть метода понятна из его названия. Во время опроса у спрашивающего налицо личный контакт с отвечающим, то есть он имеет возможность видеть, как отвечающий реагирует на тот или другой вопрос. Наблюдатель может в случае надобности задавать различные дополнительные вопросы и таким образом получать дополнительные данные по некоторым неосвещенным вопросам.

Устные опросы дают конкретные результаты, и с их помощью можно получить исчерпывающие ответы на сложные вопросы, интересующие исследователя. Однако на вопросы «щекотливого» характера опрашиваемые отвечают письменно гораздо откровеннее и ответы при этом дают более подробные и основательные.

На устный ответ отвечающий затрачивает меньше времени и энергии, чем на письменный. Однако такой метод имеет и свои отрицательные

стороны. Все отвечающие находятся в неодинаковых условиях, некоторые из них могут получить через наводящие вопросы исследователя добавочную информацию; выражение лица или какой-либо жест исследователя оказывает некоторое воздействие на отвечающего.

Беседа как исследовательский метод позволяет глубже познать психологические особенности личности человека, характер и уровень его знаний, интересов, мотивов действий и поступков путем анализа данных, полученных в ответах на поставленные и предварительно продуманные вопросы.

Сама беседа отличается сравнительно свободным построением плана, взаимным обменом мнениями, оценками, предложениями и предположениями. С помощью беседы можно собрать достаточное количество фактов, касающихся убеждений, стремлений, отношений к окружающей действительности и происходящим событиям, условий жизнедеятельности исследуемого лица, класса, группы, коллектива. Беседа проходит в форме личного общения по специально составленной программе.

Успешность проведения беседы зависит от соблюдения ряда условий. Поскольку в беседе помимо выявления опыта и точек зрения возможны обсуждения, споры, элементы дискуссий, постольку ее проведение требует располагающего к открытости контакта исследователя с испытуемым, раскрепощенности эмоциональных реакций, доверия и взаимопонимания.

Исследователь должен стремиться, чтобы во время беседы поддерживать доброжелательные отношения, предупреждать возникновение психологической отчужденности и барьеров общения.

Целесообразнее беседу начинать с тем, интересных собеседнику, а затем перейти к темам, представляющим исследовательский интерес. Это еще раз подтверждает важность предварительной серьезной подготовки исследователя к предстоящей беседе.

Для того чтобы побудить собеседника к высказыванию суждений по интересующим исследователя вопросам, более эффективным является не формулирование прямого вопроса, а завязывание разговора косвенным путем с использованием, например, описания соответствующего события в прессе, литературе.

Обычно процесс беседы не сопровождается протоколированием, протокол составляют после беседы. При осмыслении данных беседы учитываются все сведения, полученные другими методами. Беседа может планироваться с целью подтвердить или опровергнуть данные, полученные ранее с помощью других методов.

Интервью – разновидность устного 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).

Письменный опрос (анкетирование). В его основе лежит заранее разработанный вопросник (анкета), а ответы респондентов (опрашиваемых) на все позиции вопросника составляют искомую эмпирическую информацию.

Качество эмпирической информации, получаемой в результате анкетирования, зависит от таких факторов, как формулировка вопросов анкеты, которые должны быть понятны опрашиваемому; квалификация, опыт, добросовестность, психологические особенности исследователей; ситуация опроса, его условия; эмоциональное состояние опрашиваемых; обычаи и традиции, представления, житейская ситуация; а также – отношение к опросу. А там, где речь идет о принципиально важных вопросах, наряду с опросом обращаются и к другим методам – наблюдению, экспертным оценкам, анализу документов.

В тех случаях, когда объект исследования превышает несколько сот человек, применяется выборочное 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. 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»).

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.

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.).

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 охарактеризовать 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. Оценки могут быть как качественными (характере-

ристики, 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.

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.

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.

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).

Тестирование – это исследовательский метод, который позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности, а также их соответствие определенным нормам путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий. Такие задания принято называть тестами.

Тест (от английского *test* – задача, проба) – это стандартизированное задание или особым образом связанные между собой задания, которые позволяют исследователю диагностировать меру выраженности исследуемого свойства у испытуемого, его психологические характеристики, а также отношение к тем или иным объектам. В результате тестирования обычно получают некоторую количественную характеристику, показывающую меру выраженности исследуемой особенности у личности. Она должна быть соотносима с установленными для данной категории испытуемых нормами. С помощью тестирования можно определить имеющийся уровень развития некоторого свойства в объекте исследования и сравнить его с эталоном или с развитием этого качества у испытуемого в более ранний период.

Тесты обычно содержат вопросы и задания, требующие очень краткого, иногда альтернативного ответа («да» или «нет», «больше» или «меньше» и т.д.), выбора одного из приводимых ответов или ответов по балльной системе. Тестовые задания обычно отличаются диагностичностью, их выполнение и обработка не отнимают много времени.

При подготовке тестовых заданий следует соблюдать ряд условий. Во-первых, нужно определить и ориентироваться на некоторую норму, что позволит объективно сравнивать между собой результаты и достижения различных испытуемых. Это означает также, что исследователь должен принять некоторую научную концепцию изучаемого явления и с этих позиций обосновывать создание и интерпретировать результаты выполнения заданий.

Во-вторых, испытуемые должны находиться в одинаковых условиях выполнения задания (независимо от времени и места), что позволяет исследователю объективно оценить и сравнить полученные результаты.

Норма каждого теста определяется составителем-разработчиком путем нахождения среднего показателя, соответствующего результатам большой совокупности людей, принадлежащих некоторой культуре (выборка стандартизации). Этот показатель принимается за средний показатель развития выявляемого тестом свойства, статистически характерного для

среднего человека. Это может быть, например, возрастной нормой интеллектуального развития или какой-либо личностной характеристикой. Такой показатель определяется опытным путем и принимается за точку отсчета.

Результаты каждого испытуемого сравниваются с нормой и соответствующим способом оцениваются: каждый тест сопровождается способом обработки данных и интерпретации результатов.

Существуют определенные *правила проведения тестирования и интерпретации полученных результатов*. Эти правила достаточно четко проработаны и включают:

- информирование испытуемого о целях проведения тестирования;
- ознакомление испытуемого с инструкцией по выполнению тестовых заданий и достижение уверенности исследователя в том, что инструкция понята правильно;
- обеспечение ситуации спокойного и самостоятельного выполнения заданий испытуемыми;
- сохранение нейтрального отношения к тестируемым, уход от подсказок и помощи;
- соблюдение исследователем методических указаний по обработке полученных данных и интерпретации результатов, которыми сопровождается каждый тест или соответствующее задание;
- предупреждение распространения полученной в результате тестирования психодиагностической информации, обеспечение ее конфиденциальности;
- ознакомление испытуемого с результатами тестирования, сообщение ему или ответственному лицу соответствующей информации с учетом принципа «Не навреди!»; в этом случае возникает необходимость решения серии этических и нравственных задач;
- накопление исследователем сведений, получаемых другими исследовательскими методами и методиками, их соотнесение друг с другом и определение согласованности между ними; обогащение своего опыта работы с тестом и знаний об особенностях его применения.

Выделяют несколько типов тестов, каждому из которых сопутствуют соответствующие процедуры тестирования.

Тесты способностей позволяют выявить и измерить уровень развития тех или иных психических функций, познавательных процессов. Такие тесты чаще всего связаны с диагностикой познавательной сферы личности, особенностей мышления и обычно называются также интеллектуальными. К ним относятся, например, тест Равена, тест Амтхауэра, соответствующие

субтесты теста Векслера и т.д., а также тесты-задания на обобщение, классификацию и множество других тестов исследовательского характера.

Тесты достижений ориентированы на выявление уровня сформированности конкретных знаний, умений и навыков и как меры успешности выполнения, и как меры готовности к выполнению некоторой деятельности. В качестве примеров могут служить все случаи тестовых экзаменационных испытаний. На практике обычно применяются «батареи» тестов достижений.

Личностные тесты предназначены для выявления свойств личности испытуемых. Они многочисленны и разнообразны: существуют опросники состояний и эмоционального склада личности (например, тесты тревожности), опросники мотивации деятельности и предпочтений, определения черт характера личности и отношений.

Проективные тесты позволяют выявить установки, неосознаваемые потребности и побуждения, тревоги и состояние страха. Испытуемому предлагаются различные стимульные материалы типа сюжетно неопределенных картинок, незавершенных предложений, сюжетные рисунки с конфликтными ситуациями и др. с просьбой интерпретировать их.

Проективные тесты построены на признании существования механизма «проектирования» человеком своего внутреннего мира на внешний, когда он невольно приписывает другим людям те свои влечения, потребности и желания, которые в обычном состоянии подавлены. Значит, проективные тесты позволяют с достаточной мерой объективности диагностировать бессознательные переживания человека. Такими тестами являются тематический апперцептивный тест, тест «чернильных пятен» Роршаха, широко применяемый фрустрационный тест Розенцвейга и др.

Применение тестов всегда связано с измерением проявления того или иного психологического свойства и оценкой уровня его развития или сформированности. Поэтому важное значение имеет качество теста. Качество теста характеризуется критериями его точности, т. е. надежностью и валидностью.

Надежность теста определяется тем, насколько получаемые показатели являются стабильными и насколько они не зависят от случайных факторов. Это значит, что надежному тесту должна быть свойственна согласованность показателей тестирования, полученных при повторном тестировании, и можно быть уверенным в том, что тест выявляет одно и то же свойство.

Применяются разные способы проверки надежности тестов: повторное тестирование, применение другой эквивалентной формы теста и наличие

высокой корреляции между ними, расщепление на две части, и одна и та же группа испытуемых обследуется с применением обеих частей теста.

Валидность теста отвечает на вопрос о том, что именно выявляет тест, насколько он пригоден для выявления того, для чего он предназначен. Например, тесты способностей нередко выявляют несколько иное: натренированность, наличие соответствующего опыта или, наоборот, его отсутствие. В таком случае тест не отвечает требованиям валидности.

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

Особенность этого метода заключается в том, что исследователь не вступает в контакт с самим человеком, а имеет дело с продуктами его предшествующей деятельности или размышлениями о том, какие изменения произошли в самом испытуемом в процессе и в результате его включенности в систему взаимодействий и отношений.

Изучение продуктов деятельности – это изучение последствий предпринятых усилий, внесенных изменений, реальных сдвигов в жизненных позициях, системе отношений и ценностей человека. В более узком плане речь может идти о материализованных результатах деятельности воспитанников: сочинениях, контрольных и проверочных работах, рисунках, поделках, моделях и др.

Изучение продуктов деятельности позволяет судить о достигнутом уровне деятельности и о самом процессе выполнения поставленных задач. Полученные исследователем представления о творческих возможностях и переживаниях испытуемого дают основание для переосмысления взаимосвязи всех имеющихся данных и характеристики его личности.

3. Характеристика комплексных эмпирических методов исследования

Эмпирические методы-действия подразделяются на три класса. *Первый класс* – это методы изучения объекта без его преобразования, когда исследователь не вносит каких-либо изменений, преобразований в объект исследования. Это методы отслеживания объекта. К ним относятся: собственно метод отслеживания и его частные проявления – обследование, мониторинг, изучение и обобщение опыта. *Второй класс* методов связан с активным преобразованием исследователем изучаемого объекта. Это преобразующие методы. В этот класс входят *опытная работа и эксперимент*. *Третий класс* методов относится к изучению состояния

объекта во времени: в прошлом – *ретроспекция* и в будущем – *прогнозирование*.

Отслеживание в ряде наук является единственным эмпирическим методом-действием. Например, в астрономии. Ведь астрономы никак не могут пока влиять на изучаемые космические объекты. Единственная возможность – отслеживать их состояние посредством методов-операций: наблюдения и измерения.

Обследование – как частный случай метода отслеживания – это изучение исследуемого объекта с той или иной мерой глубины и детализации в зависимости от поставленных исследователем задач. Синонимом слова «обследование» является «осмотр», что говорит о том, что обследование – это в основном первоначальное изучение объекта, проводимое для ознакомления с его состоянием, функциями, структурой и т.д.

Обследования чаще всего применяются по отношению к организационным структурам – предприятиям, учреждениям – или по отношению к общественным образованиям, населенным пунктам, для которых обследования могут быть внешними и внутренними.

Внешние обследования: обследование социокультурной и экономической ситуации в регионе, обследование рынка товаров и услуг и рынка труда, обследование состояния занятости населения и т.д. Внутренние обследования: обследования внутри предприятия, учреждения – обследование состояния производственного процесса, обследования контингента работающих и т.д.

Обследование проводится посредством методов-операций эмпирического исследования: наблюдения, изучения и анализа документации, устного и письменного опроса, привлечения экспертов и т.д.

Любое обследование проводится по заранее разработанной подробной программе, в которой детально планируется содержание работы, ее инструментарий (составление анкет, комплектов тестов, вопросников, перечня подлежащих изучению документов и т.д.), а также критерии оценки подлежащих изучению явлений и процессов.

Затем следуют этапы: сбора информации, обобщения материалов, подведения итогов и оформления отчетных материалов. На каждом этапе может возникнуть необходимость корректировки программы обследования.

По степени глубины, детализации и систематизации обследования подразделяют на:

– пилотажные (разведывательные) обследования, проводимые для предварительной, относительно поверхностной ориентировки в изучаемом объекте;

– специализированные (частичные) обследования, проводимые для изучения отдельных аспектов, сторон изучаемого объекта;

– модульные (комплексные) обследования – для изучения целых блоков, комплексов вопросов, программируемых исследователем на основании достаточно подробного предварительного изучения объекта, его структуры, функций и т.д.;

– системные обследования – проводимые уже как полноценные самостоятельные исследования на основе вычленения и формулирования их предмета, цели, гипотезы и т.д., и предполагающие целостное рассмотрение объекта, его системообразующих факторов.

Мониторинг – это постоянный надзор, регулярное отслеживание состояния объекта, значений отдельных его параметров с целью изучения динамики происходящих процессов, прогнозирования тех или иных событий, а также предотвращения нежелательных явлений. Например, экологический мониторинг, синоптический мониторинг и т.д.

Метод изучения и обобщения опыта (организационного, производственного, технологического, медицинского, педагогического и т.д.) применяется с различными целями: для определения существующего уровня детальности предприятий, организаций, учреждений, функционирования технологического процесса, выявления недостатков и узких мест в практике той или иной сферы деятельности, изучения эффективности применения научных рекомендаций, выявления новых образцов деятельности, рождающихся в творческом поиске передовых руководителей, специалистов и целых коллективов.

Объектом изучения могут быть: *массовый опыт* – для выявления основных тенденций развития той или иной отрасли народного хозяйства; *отрицательный опыт* – для выявления типичных недостатков и узких мест; *передовой опыт*, в процессе которого выявляются, обобщаются, становятся достоянием науки и практики новые позитивные находки.

Изучение и обобщение передового опыта является одним из основных источников развития науки, поскольку этот метод позволяет выявлять актуальные научные проблемы, создает основу для изучения закономерностей развития процессов в целом ряде областей научного знания.

Критерии передового опыта:

1) *Новизна*. Может проявляться в разной степени: от внесения новых положений в науку до эффективного применения уже известных положений.

2) *Высокая результативность*. Передовой опыт должен давать результаты выше средних по отрасли, группе аналогичных объектов и т.п.

3) *Соответствие современным достижениям науки.* Достижение высоких результатов не всегда свидетельствует о соответствии опыта требованиям науки.

4) *Стабильность* – сохранение эффективности опыта при изменении условий, достижение высоких результатов на протяжении достаточно длительного времени.

5) *Тиражируемость* – возможность использования опыта другими людьми и организациями. Он не может быть связан только с личностными особенностями его автора.

6) *Оптимальность опыта* – достижение высоких результатов при относительно экономной затрате ресурсов, а также не в ущерб решению других задач.

Изучение и обобщение опыта осуществляется такими эмпирическими методами-операциями как наблюдение, опросы, изучение литературы и документов и др.

Недостатком метода отслеживания и его разновидностей – обследования, мониторинга, изучения и обобщения опыта как эмпирических методов-действий – является относительно пассивная роль исследователя – он может изучать, отслеживать и обобщать только то, что сложилось в окружающей действительности, не имея возможности активно влиять на происходящие процессы.

Этого недостатка лишены методы преобразования объекта: *опытная работа и эксперимент*. Различие между ними заключается в степени произвольности действий исследователя. Если опытная работа – нестрогая исследовательская процедура, в которой исследователь вносит изменения в объект по своему усмотрению, исходя из своих собственных соображений целесообразности, то эксперимент – это совершенно строгая процедура, где исследователь должен строго следовать требованиям эксперимента.

Опытная работа становится методом научного исследования при следующих условиях: когда она поставлена на основе добытых наукой данных в соответствии с теоретически обоснованной гипотезой; когда она сопровождается глубоким анализом, из нее извлекают выводы и создаются теоретические обобщения.

В опытной работе применяются все методы-операции эмпирического исследования: наблюдение, измерение, анализ документов, экспертная оценка и т.д. Она является способом активного вмешательства исследователя в объект. Однако опытная работа дает только результаты эффективности или неэффективности тех или иных инноваций в общем, суммарном виде. Какие из факторов внедряемых инноваций дают больший эффект, какие меньший,

как они влияют друг на друга – ответить на эти вопросы опытная работа не может.

Для более глубокого изучения сущности того или иного явления, изменений, происходящих в нем, и причин этих изменений, в процессе исследований прибегают к варьированию условий протекания явлений и процессов и факторов, влияющих на них. Этим целям служит эксперимент.

4. Эксперимент как метод педагогического исследования

Эксперимент – эмпирический метод исследования (метод-действие), суть которого заключается в том, что явления и процессы изучаются в строго контролируемых и управляемых условиях. Основной принцип любого эксперимента – изменение в каждой исследовательской процедуре только одного какого-либо фактора при неизменности и контролируемости остальных. Если надо проверить влияние другого фактора, проводится следующая исследовательская процедура, где изменяется этот последний фактор, а все другие контролируемые факторы остаются неизменными, и т.д.

В ходе эксперимента исследователь сознательно изменяет ход какого-нибудь явления путем введения в него нового фактора. Новый фактор, вводимый или изменяемый экспериментатором, называется экспериментальным фактором, или независимой переменной. Факторы, изменившиеся под влиянием независимой переменной, называются зависимыми переменными.

В литературе имеется множество классификаций экспериментов. В зависимости от характера исследуемого объекта принято различать эксперименты физические, химические, биологические, психологические и т.д. По основной цели эксперименты делятся на проверочные (эмпирическая проверка некоторой гипотезы) и поисковые (сбор необходимой эмпирической информации для построения или уточнения выдвинутой догадки, идеи).

В зависимости от характера и разнообразия средств и условий эксперимента и способов использования этих средств можно различать прямой (если средства используются непосредственно для исследования объекта), модельный (если используется модель, заменяющая объект), полевой (в естественных условиях, например, в космосе), лабораторный (в искусственных условиях) эксперимент.

В зависимости от характера стратегии экспериментального исследования различают:

- эксперименты, осуществляемые методом «проб и ошибок»;
- эксперименты на основе замкнутого алгоритма;

- эксперименты с помощью метода «черного ящика», приводящие к заключениям от знания функции к познанию структуры объекта;
- эксперименты с помощью «открытого ящика», позволяющие на основе знания структуры создать образец с заданными функциями.

В последние годы широкое распространение получили эксперименты, в которых средством познания выступает компьютер. Эксперименты в педагогике принято делить на констатирующие, формирующие, контрольные. 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.

Эксперимент – это исследовательский метод, который заключается в том, чтобы создать исследовательскую ситуацию, получить возможность ее изменять, варьировать ее условия. С помощью эксперимента возможно изучение психических процессов или педагогических явлений через их внешние проявления, раскрывая тем самым механизмы и тенденции возникновения и функционирования изучаемого явления. Это обуславливает отличие эксперимента от наблюдения и ряда других методов, не позволяющих активно создавать исследовательские ситуации и изменять их.

Возник эксперимент как лабораторный в 19 веке, а затем в начале 20 века появился – естественный. 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 состояние 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.

Формирующий эксперимент ориентирован на изучение динамики развития изучаемого психологического свойства или педагогических явлений в процессе активного воздействия исследователя на условия выполнения деятельности. 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.

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».

Контрольный эксперимент направлен на замеры исследуемых процессов или явлений в результате проведения формирующего эксперимента.

Тема 7. Метод наблюдения и его исследовательские возможности

1. Характеристика метода наблюдения.
2. Виды наблюдения.

Литература:

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Академ. проект : Фонд «Мир», 2005. – 352 с. – («Gaudeamus»).
2. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, М. Н. Атаханов. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 208 с.

1. Характеристика метода наблюдения

Наблюдение является одним из основных исследовательских методов в психологии и педагогике. *Наблюдение* – 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 педагогическому

или психолого-педагогическому осмыслению зафиксированных данных и их научному объяснению, т. е. к установлению фактов.

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. Использование хронометража, магнитофонных записей, фото-, кино- и видеосъемок повышает достоверность данных и результатов наблюдения.

2. Виды наблюдения

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 не включенные и включенные. По способу получения информации наблюдения подразделяются на непосредственные и инструментальные. По объему охвата изучаемых объектов различают сплошные и выборочные наблюдения; по частоте – постоянные, периодические и однократные.

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

1. *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. 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.

3. *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.

4. *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.

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. Наблюдение чаще всего сопровождается другим эмпирическим методом – измерением.

Тема 8. Теоретические методы педагогического исследования

1. Характеристика теоретических методов-операций.
2. Характеристика метода моделирования.

Литература:

1. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие ; под ред. Н. В. Кузьминой. – М. : Нар. образование, 2002. – 208 с.

2. Образцов, П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.

3. Мандель, Б. Р. Методология и методы организации научного исследования в педагогике / Б. Р. Мандель. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2018. – 340 с. : ил., табл. – Режим доступа: по подписке. – URL:<http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=486259> (дата обращения: 20.11.2019). – ISBN 978-5-4475-9665-1. – DOI 10.23681/486259. – Текст : электронный.

1. Характеристика теоретических методов-операций

Теоретические методы-операции имеют широкое поле применения, как в научном исследовании, так и в практической деятельности. Теоретические методы-операции определяются по основным мыслительным операциям, которыми являются: анализ и синтез, сравнение, абстрагирование и конкретизация, обобщение, формализация, индукция и дедукция, идеализация, аналогия, моделирование, мысленный эксперимент.

Анализ – это разложение исследуемого целого на части, выделение отдельных признаков и качеств явления, процесса или отношений явлений, процессов. Процедуры анализа входят органической составной частью во всякое научное исследование и обычно образуют его первую фазу, когда исследователь переходит от нерасчлененного описания изучаемого объекта к выявлению его строения, состава, его свойств и признаков. Одно и то же явление, процесс можно анализировать во многих аспектах. Всесторонний анализ явления позволяет глубже рассмотреть его.

Синтез – соединение различных элементов, сторон предмета в единое целое (систему). Синтез – не простое суммирование, а смысловое соединение. Если просто соединить явления, между ними не возникнет системы связей, образуется лишь хаотическое накопление отдельных фактов. Синтез противоположен анализу, с которым он неразрывно связан. Синтез как познавательная операция выступает в различных функциях теоретического исследования. Любой процесс образования понятий основывается на единстве процессов анализа и синтеза. Эмпирические данные, получаемые в том или ином исследовании, синтезируются при их теоретическом обобщении. Существенную роль синтез играет и в эмпирическом исследовании.

Сравнение – это познавательная операция, лежащая в основе суждений о сходстве или различии объектов. С помощью сравнения выявляются количественные и качественные характеристики объектов, осуществляется их классификация, упорядочение и оценка. Сравнение – это сопоставление

одного с другим. При этом важную роль играют основания, или признаки сравнения, которые определяют возможные отношения между объектами.

Сравнение имеет смысл только в совокупности однородных объектов, образующих класс. Сравнение объектов в том или ином классе осуществляется по принципам, существенным для данного рассмотрения. При этом объекты, сравнимые по одному признаку, могут быть не сравнимы по другим признакам. Чем точнее оценены признаки, тем основательнее возможно сравнение явлений. Составной частью сравнения всегда является анализ, так как для любого сравнения в явлениях следует вычленить соответствующие признаки сравнения. Поскольку сравнение – это установление определенных отношений между явлениями, то, естественно, в ходе сравнения используется и синтез.

Абстрагирование – одна из основных мыслительных операций, позволяющая мысленно вычленить и превратить в самостоятельный объект рассмотрения отдельные стороны, свойства или состояния объекта в чистом виде. Абстрагирование лежит в основе процессов обобщения и образования понятий. Абстрагирование состоит в вычленении таких свойств объекта, которые сами по себе и независимо от него не существуют. Такое вычленение возможно только в мысленном плане – в абстракции. Так, геометрическая фигура тела сама по себе реально не существует и от тела отделиться не может. Но благодаря абстрагированию она мысленно выделяется, фиксируется, например – с помощью чертежа, и самостоятельно рассматривается в своих специфических свойствах.

Одна из основных функций абстрагирования заключается в выделении общих свойств некоторого множества объектов и в фиксации этих свойств, например, посредством понятий.

Конкретизация – процесс, противоположный абстрагированию, то есть нахождение целостного, взаимосвязанного, многостороннего и сложного. Исследователь первоначально образует различные абстракции, а затем на их основе посредством конкретизации воспроизводит эту целостность (мысленное конкретное), но уже на качественно ином уровне познания конкретного. Поэтому *диалектика* выделяет в процессе познания в координатах «абстрагирование – конкретизация» два процесса восхождения: восхождение от конкретного к абстрактному и затем процесс восхождения от абстрактного к новому конкретному (Г. Гегель). Диалектика теоретического мышления и состоит в единстве абстрагирования, создания различных абстракций и конкретизации, движения к конкретному и воспроизведение его.

Обобщение – одна из основных познавательных мыслительных операций, состоящая в выделении и фиксации относительно устойчивых, инвариантных свойств объектов и их отношений. Обобщение позволяет отображать свойства и отношения объектов независимо от частных и случайных условий их наблюдения. Сравнивая с определенной точки зрения объекты некоторой группы, человек находит, выделяет и обозначает словом их одинаковые, общие свойства, которые могут стать содержанием понятия об этой группе, классе объектов. Отделение общих свойств от частных и обозначение их словом позволяет в сокращенном, сжатом виде охватывать все многообразие объектов, сводить их в определенные классы, а затем посредством абстракций оперировать понятиями без непосредственного обращения к отдельным объектам. Один и тот же реальный объект может быть включен как в узкие, так и широкие по объему классы, для чего выстраиваются шкалы общности признаков по принципу родовидовых отношений. Функция обобщения состоит в упорядочении многообразия объектов, их классификации.

Формализация – отображение результатов мышления в точных понятиях или утверждениях. Является как бы мыслительной операцией «второго порядка». Формализация противопоставляется интуитивному мышлению. В математике и формальной логике под формализацией понимают отображение содержательного знания в знаковой форме или в формализованном языке. Формализация, то есть отвлечение понятий от их содержания, обеспечивает систематизацию знания, при которой отдельные элементы его координируют друг с другом. Формализация играет существенную роль в развитии научного знания, поскольку интуитивные понятия, хотя и кажутся более ясными с точки зрения обыденного сознания, мало пригодны для науки: в научном познании нередко нельзя не только разрешить, но даже сформулировать и поставить проблемы до тех пор, пока не будет уточнена структура относящихся к ним понятий. Истинная наука возможна лишь на основе абстрактного мышления, последовательных рассуждений исследователя, протекающих в логической языковой форме посредством понятий, суждений и выводов.

В научных суждениях устанавливаются связи между объектами, явлениями или между их определенными признаками. В научных выводах одно суждение исходит от другого, на основе уже существующих выводов делается новый. Существуют два основных вида выводов: индуктивные (индукция) и дедуктивные (дедукция).

Индукция – это умозаключение от частных объектов, явлений к общему выводу, от отдельных фактов к обобщениям.

Дедуция – это умозаключение от общего к частному, от общих суждений к частным выводам.

Идеализация – мысленное конструирование представлений об объектах, не существующих или неосуществимых в действительности, но таких, для которых существуют прообразы в реальном мире. Процесс идеализации характеризуется отвлечением от свойств и отношений, присущим объектам реальной действительности и введением в содержание образуемых понятий таких признаков, которые в принципе не могут принадлежать их реальным прообразам. Примерами понятий, являющихся результатом идеализации, могут быть математические понятия «точка», «прямая»; в физике – «материальная точка», «абсолютно черное тело», «идеальный газ» и т.п.

О понятиях, являющихся результатом идеализации, говорят, что в них мыслятся идеализированные (или идеальные) объекты. Образовав с помощью идеализации понятия такого рода об объектах, можно в дальнейшем оперировать с ними в рассуждениях как с реально существующими объектами и строить абстрактные схемы реальных процессов, служащие для более глубокого их понимания. В этом смысле идеализация тесно связана с моделированием.

2. Характеристика метода моделирования

Модель – вспомогательный объект, выбранный или преобразованный в познавательных целях, дающий новую информацию об основном объекте. Формы моделирования разнообразны и зависят от используемых моделей и сферы их применения. По характеру моделей выделяют предметное и знаковое (информационное) моделирование.

Предметное моделирование ведется на модели, воспроизводящей определенные геометрические, физические, динамические, либо функциональные характеристики объекта моделирования – оригинала; в частном случае – *аналогового моделирования*, когда поведение оригинала и модели описывается едиными математическими соотношениями, например, едиными дифференциальными уравнениями. Если модель и моделируемый объект имеют одну и ту же физическую природу, то говорят о *физическом моделировании*. При *знаковом моделировании* моделями служат схемы, чертежи, формулы и т.п. Важнейшим видом такого моделирования является *математическое моделирование*.

Моделирование всегда применяется вместе с другими методами исследования, особенно тесно оно связано с экспериментом. Изучение какого-либо явления на его модели есть особый вид эксперимента –

модельный эксперимент, отличающийся от обычного эксперимента тем, что в процессе познания включается «промежуточное звено» – модель, являющаяся одновременно и средством, и объектом экспериментального исследования, заменяющего оригинал.

Особым видом моделирования является *мысленный эксперимент*. В таком эксперименте исследователь мысленно создает идеальные объекты, соотносит их друг с другом в рамках определенной динамической модели, имитируя мысленно то движение, и те ситуации, которые могли бы иметь место в реальном эксперименте. При этом идеальные модели и объекты помогают выявить «в чистом виде» наиболее важные, существенные связи и отношения, мысленно проиграть возможные ситуации, отсеять ненужные варианты.

Моделирование служит также способом конструирования нового, не существующего ранее в практике. Исследователь, изучив характерные черты реальных процессов и их тенденции, ищет на основе ведущей идеи их новые сочетания, делает их мысленное переконструирование, то есть моделирует требуемое состояние изучаемой системы. При этом создаются модели-гипотезы, вскрывающие механизмы связи между компонентами изучаемого, которые затем проверяются на практике. В этом понимании моделирование в последнее время широко распространилось в общественных и гуманитарных науках – в экономике, педагогике и т.д., когда разными авторами предлагаются различные модели фирм, производств, образовательных систем и т.д.

Аналогия – мыслительная операция, когда знание, полученное из рассмотрения какого-либо одного объекта (модели), переносится на другой, менее изученный или менее доступный для изучения, менее наглядный объект, именуемый прототипом, оригиналом. Открывается возможность переноса информации по аналогии от модели к прототипу. В этом суть одного из специальных методов теоретического уровня – моделирования (построения и исследования моделей).

Различие между аналогией и моделированием заключается в том, что, если аналогия является одной из мыслительных операций, то моделирование может рассматриваться в разных случаях и как мыслительная операция и как самостоятельный метод – метод-действие.

3. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

3.1. ТЕМАТИКА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

Тема 1

Методологические основы педагогического исследования

1. Наука как особый вид деятельности.
2. Сущность и функции методологии науки, ее методологические уровни.
3. Основные направления методологии научного исследования. Типы научного исследования.
4. Понятие методологии педагогического исследования.
5. Основные этапы, понятия и категории исследования.

Литература: 1; 3; 4.

Тема 2

Методологические принципы педагогического исследования

1. Сущность общих методологических принципов научного исследования и специфика их применения в педагогической диссертации.
2. Частные методологические принципы педагогического исследования и их применение в научной работе по теории и методике социально-культурной деятельности.

Литература: 1; 3; 4.

Тема 3

Понятийный аппарат научного исследования, его содержание и характеристика

1. Какие формы отражения педагогической действительности вы знаете?
2. Раскройте специфику научного познания и его основные отличия от стихийно-эмпирического.
3. Перечислите основные компоненты научного аппарата педагогического исследования. Дайте краткую содержательную характеристику каждого из них.
4. Назовите и охарактеризуйте главные критерии оценки результатов научного исследования.
5. Какие положения научной работы необходимо выносить для публичной защиты?

Литература: 15; 16; 18; 22.

Тема 5

Методы научного познания и их классификация

1. Сущность и содержание понятия *метод научного исследования*.
 2. Классификация методов научного познания.
 3. Классификация методов психолого-педагогических исследований.
- Литература:* 2; 10; 15; 21.

Тема 6

Эмпирические методы педагогического исследования

1. Изучение литературы и других источников как метод педагогического исследования.
 2. Беседа как метод исследования.
 4. Место и функции методов опроса: анкетирования, тестирования, интервьюирования, социометрии.
 5. Метод эксперимента в педагогическом исследовании.
 6. Методы изучения результатов детской деятельности, педагогической документации, педагогического опыта.
- Литература:* 2; 3; 8; 9; 14; 18.

Тема 7

Метод наблюдения и его исследовательские возможности

1. Сущность наблюдения как метода сбора педагогической информации.
 2. Характеристика видов наблюдений.
 3. Организация наблюдения и техника фиксирования наблюдаемого педагогического явления.
 4. Использование метода наблюдения для различных целей в исследовании по социально-культурной деятельности.
- Литература:* 3; 21; 22.

Тема 8

Теоретические методы педагогического исследования

1. Теоретические методы исследования: индукция, дедукция, конкретизация, аналогия, сравнение, классификация, анализ, синтез и др.
 2. Системный анализ в научном исследовании, его основные виды (обобщение результатов исследования; качественный, предварительный и сравнительный анализы исследовательских данных) и этапы проведения.
 3. Моделирование в научном исследовании по социально-культурной деятельности.
- Литература:* 2; 21; 22.

Тема 9**Обобщение, анализ и интерпретация результатов педагогического исследования**

1. Характеристика механизма обобщения результатов педагогического исследования.
2. Основные виды анализа и их использование в процессе обобщения эмпирических данных.
3. Специфика обобщения результатов педагогического исследования. Сущность качественного, предварительного и сравнительного анализа исследовательских данных в педагогической науке.
4. Интерпретация, апробация и оформление результатов педагогического исследования.

Литература: 5; 7; 10; 11; 12; 16.

Тема 10 (1 час)**Методы математической статистики
в педагогическом исследовании**

1. Формализованные методы в научном исследовании: общая характеристика, достоинства, недостатки и ограничения на использование.
2. Статистические методы в педагогическом исследовании: общая характеристика, достоинства и недостатки.
3. Методы психологической диагностики в педагогическом исследовании: общая характеристика, достоинства и недостатки, методика применения.

Литература: 21; 23; 25.

Тема 11 (1 час)**Графические методы в научном исследовании**

1. Требования и порядок использования графического представления информации в педагогическом исследовании.
2. Диаграмма как метод педагогического исследования: специфика использования и виды.
3. Необходимость использования и требования к оформлению графиков в педагогическом исследовании.
4. Назначение, виды и специфика использования гистограмм в педагогическом исследовании.

Литература: 6; 10; 17; 21.

Тема 12**Методика проведения педагогического исследования**

1. Замысел, структура и логика проведения педагогического исследования.
2. Сущность методики и программы исследования в педагогике.
3. Интерпретация, апробация и внедрение полученных результатов исследования.
4. Оформление результатов научного труда. Требования к исследованиям по педагогическим наукам.

Литература: 5; 10; 11; 12; 13; 17; 19; 20.

Тема 14

Педагогическая культура и мастерство исследователя

1. Сущность мастерства педагога-исследователя. Характеристика профессионально значимых личностных качеств исследователя.
2. Творчество и новаторство в работе педагога-исследователя.
3. Искусство общения и педагогическая культура исследователя.

Литература: 6; 7; 10; 13; 16.

Тема 16

Создание научного аппарата педагогического исследования

1. Диссертация как форма научной работы.
2. Научный аппарат педагогического исследования: проблема, тема, актуальность, объект и предмет, гипотеза и защищаемые положения, цель, задачи, логика.
3. Новизна педагогического исследования, его значение для науки и практики.
4. Требования к методологическому уровню педагогических диссертаций в области социально-культурной деятельности.

Литература: 4; 6; 10; 16; 17; 19; 20; 24.

3.2. Методические рекомендации по написанию курсовой работы

Учреждение образования
«Белорусский государственный университет культуры и искусств»

УТВЕРЖДАЮ

Проректор по учебной работе БГУКИ

_____ С.Л. Шпарло

« _____ » _____ 2021 г.

Регистрационный номер № УД-_____/уч.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Методические рекомендации по курсовой работе для
специальности второй ступени высшего
образования (магистратура)*

1-08 80 07 Социально-культурная деятельность

2021 г.

Методические рекомендации составлены на основе образовательных стандартов высшего образования второй ступени (магистратура) по специальностям второй ступени ОСВО 1-08 80 07-2019 по специальности 1-08 80 07 Социально-культурная деятельность, учебного плана учреждения образования по специальности второй ступени высшего образования 1-08 80 07 Социально-культурная деятельность, регистрационный № В08-2-16/уч.

Составитель

И. А. Малахова, заведующий кафедрой психологии и педагогики учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств», доктор педагогических наук

Рецензенты:

В. Г. Игнатович, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», кандидат педагогических наук, доцент;

Л. И. Козловская, заведующий кафедрой педагогики социально-культурной деятельности учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств», кандидат педагогических наук, доцент

Рекомендовано к утверждению:

кафедрой психологии и педагогики учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств» (протокол № от);

президиумом научно-методического совета учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств» (протокол № от)

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Требования к структуре курсовой работы.....	6
Требования к оформлению курсовой работы.....	10
Этапы выполнения курсовой работы.....	13
Параметры и критерии оценки курсовой работы.....	15
Примерная схема анализа курсовой работы.....	17
Типичные недочеты, допускаемые студентами, при подготовке курсовых работ.....	18
Приложение 1 Образец оформления титульного листа.....	19
Приложение 2 Примеры оформления библиографических записей.....	21

РЕПОЗИТОРИЙ БГУКИ

ВЕДЕНИЕ

Курсовая работа по методологии и методам педагогического исследования в социально-культурной деятельности – это одна из форм организации самостоятельной работы студентов, которая предполагает углубленное изучение конкретной практической педагогической проблемы. Написание курсовой работы по методологии и методам педагогического исследования в социально-культурной деятельности – важнейший этап профессиональной подготовки и становления исследовательской компетентности студентов магистратуры – будущих специалистов социокультурной сферы.

Цель курсовой работы – углубление и расширение теоретических знаний студентов магистратуры по методологии и методам педагогического исследования, развитие у них интереса к научно-исследовательской работе в области социально-культурной деятельности, ознакомление и практическое применение методов педагогического исследования.

Задачи курсовой работы:

- привлечение магистрантов к анализу и обобщению передового педагогического опыта социокультурных учреждений различных типов и видов, занимающихся проблемами воспитания и образования всех категорий населения;
- вовлечение студентов в организацию и проведение практического педагогического процесса в качестве его руководителей или наблюдателей в учреждениях социокультурной сферы;
- закрепление навыков самостоятельной работы по решению педагогических проблем в условиях различных социокультурных учреждений;
- формирование у магистрантов навыков применения исследовательской компетенции в самостоятельной научно-педагогической деятельности.

В процессе выполнения курсовой работы магистранты углубляют знания по одному из разделов курса; проводят научный поиск на доступном уровне; развивают творческую и познавательную активность, самостоятельность; приобщаются к научному стилю изложения педагогической информации.

Написание курсовой работы способствует формированию у магистрантов следующих умений: логично излагать мысли по исследуемой проблеме; анализировать научную литературу, обобщать опыт учреждений социокультурной сферы; подбирать методы психолого-педагогической диагностики; организовывать педагогический эксперимент и обрабатывать

его результаты; формулировать выводы и рекомендации по совершенствованию педагогического процесса в социокультурных учреждениях. При подготовке курсовой работы магистранты имеют возможность приобщиться к решению актуальных социокультурных проблем, развивать интерес к педагогической науке и проявлять исследовательские способности.

Курсовая работа выполняется и защищается в процессе изучения дисциплины «Методология и методы педагогического исследования в социально-культурной деятельности» магистрантами специальности социально-культурная деятельность. Темы курсовых работ соотносятся с темами магистерских диссертаций с акцентом на методологию и методы исследования.

Научными руководителями курсовой работы являются руководители магистерских диссертаций. Функции научного руководителя курсовой работы:

- оказание помощи магистрантам в окончательной формулировке темы, проблемы, цели и задач курсовой работы, определении предмета, объекта и методов исследования;
- рекомендация источников информации по проблеме курсовой работы и оказание помощи в работе с ними;
- проверка, рецензирование и допуск к защите курсовой работы;
- подготовка магистрантов к защите курсовой работы и проведение ее в группе.

Таким образом, завершается выполнение курсовой работы публичной защитой ее в группе после проверки научным руководителем. После защиты курсовая работа хранится на кафедре психологии и педагогики в соответствии с требованиями регламентирующих документов.

ТРЕБОВАНИЯ К СТРУКТУРЕ КУРСОВОЙ РАБОТЫ

Курсовая работа по методологии и методам педагогического исследования в социально-культурной деятельности имеет определенную структуру, которая является обязательной. Текст курсовой работы состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений. Объем курсовой работы составляет 20 – 25 страниц без учета приложений. По содержанию курсовая работа должна носить исследовательский характер.

Во *введении* обосновывается актуальность темы исследования, определяется цель, объект и предмет исследования, ставятся определенные задачи, перечисляются примененные методы исследования. Объем введения составляет обычно 1,5 – 2 страницы.

Обосновывая во введении *актуальность темы исследования*, магистранту необходимо кратко изложить историю вопроса, упомянуть имена ученых, в чьих статьях и монографиях наиболее полно раскрыта и изучена проблема, рассматриваемая в курсовой работе.

В качестве *цели курсовой работы* определяется ее предполагаемый результат, а именно: изучить какое-либо педагогическое явление или процесс (например, изучить специфические особенности нравственного, или эстетического, или трудового воспитания в условиях социокультурной деятельности в кружках, студиях, дворцах молодежи и т.д.).

Определить *объект исследования* – значит выяснить, что именно рассматривается в работе (например, процесс развития творческого потенциала старшеклассника в условиях социокультурной деятельности). Объект курсового исследования содержится в формулировке темы исследования. Однако раскрыть объект во всех аспектах невозможно, поэтому определяется *предмет* исследования, т.е. указывается, какая именно часть объекта рассматривается в работе (например, содержание социокультурной деятельности как средства развития творческого потенциала старшеклассника). Предмет исследования также содержится – полностью или частично – в формулировке темы курсовой работы.

Задачами исследования являются действия, которые позволяют достичь его цели. Задачи курсовой работы, как правило, соотносятся с названиями параграфов. В курсовой работе определяют не более четырех задач. Ни одна из задач не может в точности воспроизводить цель.

Основную часть работы составляют *первая* – теоретическая и *вторая* – практическая главы. Каждая глава делится на несколько параграфов. Содержательно между главами и параграфами глав существует логическая связь, и все они объединяются общей идеей. Каждый параграф завершается выводами.

Текст *первой главы* нацелен на содержательное обоснование методологии и методов выбранной темы исследования, которое выполняет магистрант в рамках работы над магистерской диссертацией, и объяснение полученных при его выполнении результатов.

В параграфах первой главы материал излагается от общего к частному. В первом параграфе главы дается характеристика существующей научной методологии, анализируются ее уровни, научные подходы на каждом из них. В последующих параграфах автор переходит к описанию известных в педагогической науке методов исследования и их классификаций, а также представляет алгоритм и программу исследования по выбранной им теме.

В первой главе важно изложить теоретические основы методологии педагогики и определить её специфику для исследований по социально-культурной деятельности, а также, по возможности, изложить собственные суждения по изучаемым вопросам. Излагаемые теоретические положения необходимо сопровождать ссылками на используемые источники. Теоретический анализ проблем методологии педагогики выполняется на основе научных работ (статей и монографий, диссертационных исследований). Реже используются учебные пособия и учебники, так как при подготовке курсовой работы требуется более глубокое изучение педагогической проблемы, чем это дано в учебной литературе. Объем первой главы варьируется в пределах 10 – 12 страниц.

Глава вторая, представляющая практическую часть курсовой работы, содержит описание научного аппарата темы магистерской диссертации с обоснованием выбранной методологии и методов исследования, а также включает историографию, научную разработанность выбранной темы и аналитический обзор литературы по данной теме.

Содержание первого параграфа составляет обоснование актуальности и анализ научной разработанности темы магистерского исследования, а также аргументированная формулировка цели, задач, объекта, предмета, выбора методологии и методов исследования.

Во втором параграфе дается аналитический обзор литературы по теме исследования, включающий историю изучения проблемы, сущность основных понятий, формулируются выводы по теоретическому изучению темы исследования.

Объем второй главы варьируется в пределах 10 – 12 страниц.

В *заключении* представляются выводы по всей работе в целом. В них отражаются основные теоретические положения, на которых основывалось исследование, дается оценка эффективности избранной методики организации исследования, делаются обобщенные выводы по практической значимости методологии педагогики для исследований в области социально-культурной деятельности. Объем заключения составляет, как правило, 1,5 – 2 страницы.

В *списке литературы* в алфавитном порядке представляются использованные автором при написании курсовой работы научные источники. Их описание осуществляется в соответствии с ГОСТом (см. приложение 2). В список литературы включаются только те источники, на которые магистрант делает ссылки в тексте. Список литературы должен насчитывать не менее 15 – 20 источников.

В *приложении* помещаются материалы, содержащие диагностические методы исследования, а также технологии будущей опытно-экспериментальной работы. В их числе могут быть планы занятий, сценарии различных культурных мероприятий, психолого-педагогические характеристики испытуемых, списки испытуемых (обычно, в целях конфиденциальности, упоминают имя и только первую букву фамилии), диагностические задания, протоколы наблюдений, бланки авторских анкет и опросных листов, планы бесед, рисунки детей, фотографии и другие материалы. На все материалы приложения обязательно даются ссылки в тексте соответствующего параграфа. Объем приложения является произвольным.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ КУРСОВОЙ РАБОТЫ

Оформление курсовой работы необходимо осуществлять на бумаге формата А 4 компьютерным способом с дальнейшим размещением ее в папке-скоросшивателе, учитывая следующие требования.

При наборе курсовой работы следует соблюдать следующие размеры полей: левое – 30 мм, правое – 10 мм, нижнее – 20 мм, верхнее – 15 мм. Шрифт Times New Roman, междустрочный интервал – 1,5.

Названия структурных частей работы (содержание, глава, заключение, список литературы, приложения) пишутся прописными (большими) буквами.

Заголовки глав пишутся прописными (большими) буквами с выравниванием по центру. Заголовки параграфов – строчными буквами, кроме первой буквы первого слова, которая является прописной, с выравниванием по ширине строки. Заголовок главы (параграфа) не должен быть последней строкой на странице. Каждую структурную часть работы надо начинать с новой строки.

Нумерация страниц начинается с титульного листа, однако на нем и на второй странице, где размещается содержание, номер не проставляется. На первой странице введения ставится цифра 3, и нумерация в сквозном режиме продолжается до конца, включая список литературы и приложения. Цифры ставятся посередине строки под текстом без черточек или точек.

Курсовая работа начинается с *титульного листа* (см. приложение 1), за которым следует *содержание*, в котором последовательно представлены заглавия и номера всех ее составных частей с указанием номеров соответствующих страниц. Названия глав и параграфов в тексте должны соответствовать их названиям в содержании.

В содержании все заголовки начинаются с прописной буквы, точка в конце не ставится. Последнее слово соединяется отточием с

соответствующим ему номером страницы в правом столбце оглавления. Нумерация заголовков начинается с названий глав (параграфов), пунктам «Введение», «Заключение», «Список литературы», «Приложение» номера не присваиваются.

Библиография оформляется в разделе под названием «Список литературы». В работе он помещается после заключения и составляется в алфавитном порядке. Алфавитный порядок определяется фамилиями авторов или заглавиями работ, если авторы не указаны. Примеры описания использованных источников показаны в приложении 2. Включенные в список литературы издания должны быть связаны с курсовой работой путем оформления библиографических ссылок.

Библиографические ссылки помещаются в тексте работы и оформляются следующим образом. В тексте фиксируются номер источника, который он имеет в списке литературы, помещенном в конце работы. Этот номер берется в квадратные скобки. Если необходимо указать на страницу источника, то она записывается сразу после порядкового номера, например, [8, с. 249]. Если необходимо сделать ссылку на несколько источников, то запись выглядит следующим образом [1; 5; 7] или [3, с. 15; 7, с. 21–22; 8].

В некоторых случаях из чужих работ берутся не дословные выдержки, а статистические данные, факты, идеи, положения. Они не заключаются в кавычки, однако источник цитирования указывается, как при цитировании.

Если цитата приводится не полностью, то пропуск обозначается многоточием, например: М.В. Ломоносов рекомендовал учителям «в низших классах... больше налегать на практику и не перегружать слабых умов трудными правилами, в средних... объяснять более легкие правила, в высших – более трудные» (Ломоносов М.В. Проект регламента академической гимназии // Полн. собр. соч. – М.–Л., 1955. –Т.9. – С. 514).

Каждое *приложение* оформляется на новой странице. При этом нумерация страниц по всей работе сквозная. В правом верхнем углу указывается порядковый номер приложения (Приложение 1, Приложение 2 и т.д.). Если приложение одно, то оно не нумеруется. Если приложений несколько, то каждое из них должно иметь свой заголовок, который начинается с красной строки.

ЭТАПЫ ВЫПОЛНЕНИЯ КУРСОВОЙ РАБОТЫ

Последовательность выполнения курсовой работы предполагает несколько этапов, определяющих, в конечном счете, ее успешность.

1. Одним из важнейших этапов выполнения курсовой работы является выбор ее темы. Выбирать тему надо с учетом своих интересов и склонностей,

желательно иметь по ней какой-то накопленный опыт, или теоретический и практический материал. Это условие не всегда выполнимо, поэтому тема должна быть близкой и понятной.

2. Следующий этап предполагает составление списка литературы по выбранной теме и его изучение. Предварительный просмотр литературы позволит магистранту очертить круг источников для углубленного изучения, выделить часто затрагиваемые актуальные вопросы, отдельные стороны проблемы и составить предварительный план исследования.

3. Данный этап предполагает углубленное изучение литературы и написание теоретической главы курсовой работы. В этой главе освещаются вопросы, затрагиваемые в литературе, предлагаются различные точки зрения на решение данного вопроса, анализируется новизна предложенных авторами решений. Параллельно с изучением литературы необходимо накапливать фактический материал из учебно-методических изданий или путем наблюдений. Следует продумать диагностический инструментарий и методы фиксации полученных результатов.

4. Следующий этап предполагает написание текста работы. Здесь необходимо особое внимание уделить содержательности и доказательности предлагаемого материала. Нельзя забывать о пропорциональности расположения материала между теоретической и практической главами.

5. Данный этап предполагает окончательное оформление работы и сдачу ее руководителю. Сдать работу необходимо не менее, чем за две недели до предполагаемой даты защиты. Руководитель рецензирует работу и предварительно ее оценивает. Если работа оценена положительно, студент допускается к ее защите. В случае неудовлетворительной оценки курсовую работу необходимо переработать и представить новый текст руководителю.

6. На завершающем этапе осуществляется защита курсовой работы, которая осуществляется в комиссии из двух – трех преподавателей. Магистрант делает краткое выступление по теме работы, отвечает на вопросы преподавателей и получает за курсовую работу окончательную оценку, которая заносится в ведомость и зачетную книжку.

ПАРАМЕТРЫ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КУРСОВОЙ РАБОТЫ

Оценка курсовой работы осуществляется научным руководителем и включает предварительную оценку текста работы и оценку ее защиты. Общая оценка выставляется на защите курсовой работы с учетом следующих параметров:

1. Научно-теоретический уровень содержания, его соответствие теме работы, логика раскрытия темы, обоснованность наличия в тексте того или иного фрагмента.

2. Проявление исследовательских умений студентов: научный стиль изложения материала, логичность выводов, наличие и качество ссылок в тексте работы, соответствие предъявляемым требованиям.

3. Уровень самостоятельности работы: умение подобрать необходимую литературу и изложить текст, не прибегая к посторонней помощи.

4. Систематичность работы студента над темой: умение выполнять работу в течение семестра с обязательным консультированием у научного руководителя.

5. Правильность оформления работы: соответствие курсовой работы предъявляемым в данных методических рекомендациях требованиям.

6. Качество защиты: уровень владения студентом понятийным аппаратом работы, логика изложения материала, аргументированность ответов на вопросы.

Оценка курсовой работы осуществляется с учетом следующих *критериев*. Работа оценивается положительно, если магистрант:

– продемонстрировал свободное владение содержанием представленной работы на ее защите;

– обосновал актуальность проблемы, правильно сформулировал цель исследования, выделил задачи и методы исследования;

– отразил в оглавлении основные вопросы темы;

– показал навыки владения методами педагогического исследования;

– привлек достаточное количество теоретических материалов, использовал новейшие источники, глубоко изучил и адекватно проанализировал литературу по теме исследования, правильно ее процитировал;

– проанализировал педагогический опыт учебно-воспитательного или культурно-досугового учреждения, сделал соответствующие выводы и обобщения;

– проявил самостоятельность в разработке темы, творческий подход к решению практических задач;

– изложил собранный материал логично и последовательно, в полном соответствии с планом, подкрепляя теоретические положения примерами из практики;

– грамотно написал текст работы, применяя научный стиль изложения, в соответствии с требованиями по оформлению.

Курсовая работа получает отрицательную оценку, если в ней магистрант:

- не вычленил и не обосновал проблему исследования;
- не сформулировал цель, задачи и методы исследования;
- не правильно составил план исследования, который не отражает заявленную проблему;
- нарушил логику изложения материала, допустил повторы и прямые заимствования без ссылок на источники, свел текст к простому пересказу или переписыванию источников;
- не привлек необходимые источники информации, использовал крайне ограниченный круг литературы;
- допустил ошибки в цитировании источников, не правильно указал источники приводимых высказываний;
- не вычитал текст, допустил множество орфографических и грамматических ошибок;
- нарушил правила составления библиографии, не представил объективные материалы проведенной диагностики, сдал работу неаккуратного внешнего вида.

В случае получения неудовлетворительной оценки студент переписывает текст работы с учетом высказанных научным руководителем замечаний и защищает работу повторно.

ПРИМЕРНАЯ СХЕМА АНАЛИЗА КУРСОВОЙ РАБОТЫ

Анализ курсовой работы проводится магистрантом самостоятельно перед ее сдачей научному руководителю по следующей схеме с тем, чтобы успешно подготовиться к ее защите:

1. Соответствие работы требуемой структуре (наличие содержания, введения, двух глав, состоящих из параграфов, заключения, списка литературы, приложений).
2. Соблюдение требований к содержанию курсовой работы:
 - а) правильность и логичность плана, его соответствие содержанию;
 - б) отражение во введении актуальности избранной темы, цели, задач, объекта, предмета, методов, базы исследования;
 - в) глубина и полнота раскрытия содержания темы, анализа изученных источников и выводов по главам;
 - г) наличие в «Заключении» кратких выводов по работе в целом;
 - д) наличие в «Приложении» всего материала, необходимого для полного восприятия работы.

3. Соблюдение предъявляемых требований к оформлению структурных частей работы: а) титульного листа; б) текста (единый межстрочный интервал, наличие полей, нумерации страниц, ссылок); в) иллюстраций и таблиц (расположение, нумерация, обозначение); г) списка литературы; д) приложений.

На основании проведенного анализа студент самостоятельно готовит свое выступление на защиту курсовой работы (до 5 минут) и готовится отвечать на вопросы преподавателей по теме исследования.

ТИПИЧНЫЕ НЕДОЧЕТЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ КУРСОВЫХ РАБОТ

Все ошибки, допускаемые при выполнении курсовой работы, можно разделить на оформительские, стилистические и логические. Наибольшее количество ошибок допускается магистрантами при оформлении ссылок, а также при изложении непосредственно текста работы. Вот типичные ошибки и пути их решения.

1. Несоответствие содержания работы выбранной теме, или содержания главы (параграфа) его названию. В этом случае необходимо переработать неудачный раздел путем дополнительного привлечения научных источников или переименовать существующий раздел в соответствии с его содержанием.

2. Несоразмерность частей работы, где доминирует либо одна, либо вторая главы в ущерб других разделов. В этом случае необходимо сократить объем избыточного раздела путем анализа представленного материала.

3. Нарушение логической последовательности в изложении материала. В данном случае необходимо выправить логику подачи материала, используя принципы от общего к частному или наоборот.

4. Пропуск существенных для раскрытия темы содержательных фрагментов. Этот недостаток преодолевается путем восполнения недостающего материала из дополнительно привлекаемых источников.

5. Некорректное использование научных источников, отсутствие сносок. Эта ошибка подлежит обязательному исправлению путем добавления необходимых ссылок, кавычек и цитат.

6. Недостаточная самостоятельность работы показывает слабое владение материалом и преодолевается в процессе ее защиты более убедительным и аргументированным выступлением студента.

7. Нарушение требований к оформлению работы. Данная ошибка преодолевается путем исправления выявленных недочетов в тексте работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ, РЕКОМЕНДУЕМОЙ ДЛЯ НАПИСАНИЯ КУРСОВОЙ РАБОТЫ

1. Беловолов, В. А. Основы методологии педагогического исследования : учеб. пособие для студ. вузов / В. А. Беловолов, С. П. Беловолова. – 2-е изд., доп. – Новосибирск : НГПУ, 2003. – 198 с.
2. Виноградова, Н. А. Пишем реферат, доклад, выпускную квалификационную работу : учеб. пособие / Н. А. Виноградов, Л. В. Борикина. – 3-е изд., перераб. – М. : Академия, 2005. – 96 с.
3. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Академический Проект: Фонд "Мир", 2005. – 352 с. – (Gaudeamus).
4. Волков, Ю. Г. Как написать диплом, курсовую, реферат. – Ростов н/Д : Феникс, 2001. – 128 с.
5. Глухов, В. В. Подготовка и проведение защиты диссертаций : Рекомендации для соискателей ученой степени. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2006. – 96 с.
6. Ермолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов : учеб. пособие / О. Ю. Ермолаев. – 2-е изд., испр. – М. : Московский психолого-социальный ин-т: Флинта, 2003. – 336 с.
7. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, М. Н. Атаханов. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
8. Кузнецов, И. Н. Рефераты, курсовые и дипломные работы: методика подготовки и оформления : учебно-метод. пособие / И. Н. Кузнецов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Дашков и К, 2006. – 340 с.
9. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие ; под ред. Н. В. Кузьминой. – М. : Нар. образование, 2002. – 208 с.
10. Научные работы: методика подготовки и оформления : Курсовые, дипломы, магистерские, диссертации / Авт.-сост. И. Н. Кузнецов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Амалфея, 2000. – 544 с.
11. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 350 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ**Приложение 1*****Пример оформления титульного листа***

Учреждение образования
«Белорусский государственный университет культуры и искусств»
Кафедра педагогики социально-культурной деятельности

КУРСОВАЯ РАБОТА
ПО МЕТОДОЛОГИИ И МЕТОДАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕМЫ
«ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЛЮБИТЕЛЬСКОЙ
ХУДРОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Выполнил(а) магистрант
фамилия, инициалы
Научный руководитель:
фамилия, инициалы преподавателя

Примеры оформления библиографических записей

КНИГИ

однотомные издания

Семенов, В. В. Философия: итог тысячелетий. Философская психология / В. В. Семенов; Рос. акад. наук, Пущин. науч. центр, Ин-т биофизики клетки, Акад. проблем сохранения жизни. – Пущино : ПНЦ РАН, 2000. – 64 с.

Ерина, Е. М. Обычаи поволжских немцев = Sitten und Brauche der Wolgadeutschen / Е. М. Ерина, В. Салькова; [Междунар. союз нем. культуры]. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Готика, 2002. – 102 с.

Агафонова, Н. Н. Гражданское право: учеб. пособие для вузов / Н. Н. Агафонова, Т. В. Богачева, Л. И. Глушкова; под. общ. ред. А. Г. Калпина; авт. вступ. ст. Н. Н. Поливаев; М-во общ. и проф. образования РФ, Моск. гос. юрид. акад. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Юристъ, 2002. – 542 с.

Бахвалов, Н. С. Численные методы: учеб. пособие для физ.-мат. специальностей вузов / Н. С. Бахвалов, Н. П. Жидков, Г. М. Кобельков; под общ. ред. Н. И. Тихонова. – 2-е изд. – М. : Физматлит: Лаб. базовых знаний; СПб.: Нев. диалект, 2002. – 630 с.

История России: учеб. пособие для студентов всех специальностей / В. Н. Быков [и др.]; отв. ред В. Н. Сухов; М-во образования Рос. Федерации, С.-Петербур. гос. лесотехн. акад. – 2-е изд., перераб. и доп. / при участии Т. А. Суховой. – СПб. : СПбЛТА, 2001. – 231 с.

Объединенная Германия: десять лет = United Germany: ten years: проблем.-темат. сб. / Рос. акад. наук, Ин-т науч. информ. по обществ. наукам, [Центр науч.-информ. исслед. глобал. и регион. проблем, Отд. Зап. Европы и Америки; отв. ред. и сост. А. А. Амплеева]. – М. : ИНИОН, 2001. – 273 с.

многотомные издания

Гиппиус, З. Н. Сочинения: в 2 т. / Зинаида Гиппиус; [вступ. ст., подгот. текста и коммент. Т. Г. Юрченко; Рос. акад. наук, Ин-т науч. информ. по обществ. наукам. – М. : Лаком-книга : Габестро, 2001. – 309 с.

отдельный том

Казьмин, В. Д. Справочник домашнего врача. В 3 ч. Ч. 2. Детские болезни / Владимир Казьмин. – М. : АСТ: Астрель, 2002. – 503 с.

диссертации

Белозеров, И. В. Религиозная политика Золотой Орды на Руси в XIII–XIV вв.: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02: защищена 22.01.02: утв. 15.07.02 / Белозеров Иван Валентинович. – М., 2002. – 215 с.

Вишняков, И. В. Модели и методы оценки коммерческих банков в условиях неопределенности: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.13: / Вишняков Илья Владимирович. – М., 2002. – 234 с.

Шелапутина, С. В. Проектирование системы менеджмента качества подготовки студентов инженерного вуза на основе международных стандартов ИСО 9000:2000 и ИСО 9001:2000 [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шелапутина Светлана Валерьевна. – Самара, 2003. – 182 с. – Электрон. версия печ. публ. – Доступ из Электрон. б-ки дис. Рос. гос. б-ки. – Загл. с тит. экрана.

СЕРИАЛЬНЫЕ И ДРУГИЕ ПРОДОЛЖАЮЩИЕСЯ РЕСУРСЫ

газета

Академия здоровья: науч.-попул. газ. о здоровом образе жизни: прил. к журн. «Аквапарк» / учредитель «Фирма «Вивана». – М., 2001, июнь.

журнал

Актуальные проблемы современной науки: информ.-аналит. журн. / учредитель ООО «Компания «Спутник +». – М., 2001, № 1–3.

ИЗОИЗДАНИЯ

Кустодиев, Б. М. Портрет Ирины Кустодиевой с собакой Шумкой, 1907: холст, масло / Б. М. Кустодиев (1878–1927) Межрегион. обществ. орг. «Центр духов. культуры» (подготовка изобр.). – Самара : Агни, 2001. – Цв. офсет; 42x30 см.

Александровский дворец: комплект из 16 открыток / фото А. Минина; текст Н. Тарасовой, С. Ивановой; Гос. музей-заповедник «Цар. Село». – [Б. м.]: Изд-во Зимина, 2002.

НОТНЫЕ ИЗДАНИЯ

Бойко, Р. Г. Петровские звоны: (Юность Петра): муз. ил. к рус. истории времен Петра Первого: ор. 36 / Ростислав Бойко; [крат. предисл. И. Мартынова и Е. Светланова]. – Партитура. – М. : Композитор, 2001. – 96 с.

Эшпай, А. Я. Квартет: для 2 скрипок, альты и виолончели / Андрей Эшпай. – Партитура и голоса. – М. : Композитор, 2001. – 34 с.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ

Художественная энциклопедия зарубежного классического искусства [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые, граф., зв. дан. и прикладная прогр. (546 Мб). – М. : Большая Рос. энцикл. [и др.], 1996. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Годин, А. А. Интернет-реклама [Электронный ресурс] : учебное пособие / А. А. Годин, А. М. Годин, В. М. Комаров. – Москва : Дашков и К, 2012. – 168 с. – Доступна эл. версия. ЭБС "IPRbooks". – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/6353> (дата обращения: 17.02.2014).

Змеёв, С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых [Электронный ресурс] = Andragogy: Foundation of Theory, History and Technology of Adult Learning / С. И. Змеёв. – Москва : Per Se, 2012. – 272 с. – Доступна эл. версия. ЭБС "IPRbooks". – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/7399> (дата обращения: 27.01.2014).

Высшая аттестационная комиссия Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – Москва : РБК СОФТ, 2004-2011. – Режим доступа: <http://vak.ed.gov.ru>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 12.04.2013).

СОСТАВНЫЕ ЧАСТИ ДОКУМЕНТОВ

статья из книги или другого разового издания

Двинянинова, Г. С. Комплимент: Коммуникативный статус или стратегия в дискурсе / Г. С. Двинянинова // Социальная власть языка: сб. науч. тр. / Воронеж. межрегион. ин-т обществ. наук, Воронеж. гос. ун-т, фак. романо-герман. истории. – Воронеж, 2001. – С. 101–106.

статья из сериального издания

Казаков, Н. А. Запоздалое признание: повесть / Николай Казаков; рисунки Е. Спиридонова // На боевом посту. – 2000. – № 9. – С. 64–76; № 10. – С. 58–71.

Белова, Г. Д. Некоторые вопросы уголовной ответственности за нарушение налогового законодательства / Г. Д. Белова // Актуал. проблемы прокурор. надзора / Ин-т повышения квалификации рук. кадров Генер. прокуратуры Рос. Федерации. – 2001. – Вып. 5: Прокурорский надзор за исполнением уголовного и уголовно-процессуального законодательства. Организация деятельности прокуратуры. – С. 46–49.

раздел, глава из книги

Малый, А. И. Введение в законодательство Европейского сообщества / А. И. Малый // Институты Европейского союза: учеб. пособие / Ал. Малый, Дж. Кемпбелл, М. О'Нейл. – Архангельск, 2002. – Разд. 1. – С. 7–26.

из материалов научной конференции

Кошенова, М. И. Инновации в образовании: проблема оценки качества обучения при помощи тестовой процедуры / М. И. Кошенова // Проблемы адаптации и самореализации личности в современных социокультурных условиях : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (с международным

участием), 24–25 дек. 2010 г. / под науч. ред. М. И. Кошеновой, О. А. Белобрыкиной. – Новосибирск, 2010. – С. 124–131.

Курденко, А. Н. Технология развития критического мышления как средство организации самостоятельной работы в системе бакалавриата / А. Н. Курденко, М. Г. Лейман // Педагогическое образование в современных условиях : материалы Всероссийской науч.-практ. конф. с международным участием, 30 октября 2013 г. / ред. Е. А. Тырышкина ; Куйб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. – Новосибирск : Немо Пресс, 2013. – С. 341–350.

РЕПОЗИТОРИЙ БГУКИ

4. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

4.1. ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ КОНТРОЛИРУЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МАГИСТРАНТОВ

Тема 1. Методологические основы педагогического исследования

- Определите специфику и функции методологического педагогического знания. В чем его отличие от теоретического знания?
- Можно ли говорить об объективности, если исследование ведет человек, обладающий собственной позицией, предпочтениями, системой утвердившихся взглядов и ценностей?
- Раскройте связь между общенаучным методологическим принципом объективности и психологическим принципом единства сознания и деятельности.
- Составьте глоссарий основных понятий педагогического исследования (письменно).

Тема 2. Методологические принципы педагогического исследования

- Определите отличие принципа от других нормативных категорий, в частности, от требования.
- Вам предстоит рассмотреть и мотивированно принять (или отклонить) предложение о дополнении методологических принципов педагогического исследования следующими положениями:
 - проблемность целей, предмета и содержания исследования;
 - открытость его проведения;
 - конфиденциальность (фактов, результатов, рекомендаций).
- В чем отличие общенаучных методологических принципов сущностного анализа и генетического анализа? В чем они пересекаются?

Тема 3. Понятийный аппарат научного исследования, его содержание и характеристика

- С помощью психологических тестов (Ф. Вильямса и К. Венкера) проведите самодиагностику ваших творческих качеств.
- Что может составить эмпирическую базу выбранного вами исследования?
- Сформулируйте гипотезу планируемого вами исследования по алгоритмам:
 - «А возможно, если в качестве условий будут Б, С, Д...»;

- «если будут *Б, С, Д*, то возможно *А*».
- Определите критерии и показатели оценки эффективности от внедрения результатов вашего исследования в практику работы учреждений социокультурной сферы.
- Проведите конкретизацию следующих тем психолого-педагогических исследований:
 - роль учебной мотивации в развитии творческой деятельности учащихся;
 - развитие интеллектуальной одаренности в раннем юношеском возрасте;
 - проблемы школьной отметки;
 - отношения сотрудничества в педагогическом процессе.
- Что более эффективно стимулирует исследовательский поиск педагога: а) достижение успеха; б) возникшие трудности, которые удалось преодолеть; в) неудачи?

Тема 4. Сущностно-содержательные детерминанты педагогического исследования: соотношения педагогической науки и педагогической практики

- Определите, каковы ведущие ориентиры новой стратегии развития образования.
- В чем несоответствие понятий *качество знаний* и *качество образования*?
- Выберите и обоснуйте вариант предпочтительной стратегии развития образования:
 - лично ориентированная;
 - социально ориентированная;
 - лично-социально ориентированная;
 - социально-лично ориентированная.
- Что означает понятие *единое образовательное пространство*? Можно ли вводить единые образовательные стандарты, избежав возврата к унифицированному образованию? Не нарушает ли единства образования признание его многомерности и вариативности?
- Какие задачи развития образования могут в исследовательском плане решать психолог, педагог, управленец? Чем обусловлен комплексный характер психолого-педагогических исследований?
- Любое ли педагогическое исследование является комплексным?
- Определите преимущественный характер следующих исследований:

- динамика престижности образовательного учреждения;
- влияние здоровья на успешность обучения младших школьников;
- сравнительное изучение эффективности развития образовательных технологий;
- выявление одаренности детей-дошкольников.

Тема 5. Методы научного познания и их классификация

– Как строится взаимодействие исследователей в группах «мозгового штурма»? Какие существуют технологические схемы использования метода «мозгового штурма»?

– Чем определяется эффективность метода синектики? Как формируются синектические группы?

– Что такое концепция и какую роль она играет в исследовании?

Тема 6. Эмпирические методы педагогического исследования

– Охарактеризуйте методы сбора и обработки информации, которые могут быть применены в вашем исследовании.

– Разработайте и обоснуйте примерный вариант анкеты для проведения опроса сотрудников учреждения культуры по теме «Оценка деловых, профессиональных и личностных качеств руководителей учреждений культуры» (письменно).

– Разработайте и обоснуйте диагностический инструментарий планируемого эксперимента в вашем исследовании.

Тема 7. Метод наблюдения и его исследовательские возможности

– Выберите одну из обозначенных позиций:

- использование метода наблюдения для выявления состояния эмоциональной поддержки;
- использование метода наблюдения для определения психологических особенностей школьника;
- использование метода наблюдения для определения акцентуации характера.

– Подберите соответствующую литературу и сформулируйте аргументы в поддержку выбранной позиции.

– Напишите реферат на тему: «Метод наблюдения и его исследовательские возможности».

Тема 8. Теоретические методы педагогического исследования

– Чем объясняется возможность различных интерпретаций одного и того же педагогического факта?

– Чем отличаются друг от друга логическая и художественно-образная интерпретации?

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

– Выразите одну и ту же мысль (например, об источниках подростковой преступности или необходимости дифференцированного и индивидуализированного подхода к учащимся), используя разные стили изложения: научный, учебно-педагогический, популярный.

Тема 9. Обобщение, анализ и интерпретация результатов педагогического исследования

– Назовите основные виды анализа и определите их место в процессе обобщения эмпирических данных.

– Изучите соответствующую литературу с целью определения аргументов в поддержку следующих позиций:

- анализ есть обобщение результатов исследования;
- анализ есть качественная оценка исследовательских данных;
- анализ есть предварительная оценка исследовательских данных;
- анализ есть сравнительная оценка исследовательских данных.

– 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.

– Составьте план изложения темы (например, «Диагностика и профилактика трудновоспитуемости»):

- а) на основе воспроизведения хода исследования;
- б) на основе изложения результатов и анализа способов их получения;
- в) на основе теоретического воссоздания предмета исследования.

Тема 10. Методы математической статистики в педагогическом исследовании

- В чем заключается сложность количественных измерений в психолого-педагогическом исследовании?
- Раскройте сущность таких видов средних величин, как средняя арифметическая, медиана и мода.
- Что следует понимать под дисперсией и средним квадратичным отклонением?
- Обоснуйте сущность понятия *корреляция*. Какие коэффициенты корреляции наиболее часто используются в психолого-педагогическом исследовании?
- В чем заключается статистическая проверка научной гипотезы? Что понимается под нулевой гипотезой и альтернативной гипотезой?
- Перечислите многомерные методы анализа исследовательских данных. Кратко охарактеризуйте каждый из них.

Тема 11. Графические методы в научном исследовании

- Дайте характеристику графическому представлению информации в педагогическом исследовании.
- Охарактеризуйте диаграмму как графический метод научного исследования.
- Каковы правила использования графиков в педагогическом исследовании.
- В чем специфические особенности гистограммы как графического метода педагогического исследования.
- Обоснуйте использование графических методов в вашем исследовании. Приведите примеры из своей магистерской работы.

Тема 12. Методика проведения педагогического исследования

- Что представляет собой замысел педагогического исследования?
- Почему логика каждого исследования всегда носит специфический характер?
- Из чего следует исходить, определяя тему, объект, предмет, цель, задачи и гипотезу исследования? Какая связь существует между названными компонентами научного аппарата исследования?
- Обоснуйте положение о том, что методика педагогического исследования всегда конкретна и уникальна.
- Что следует понимать под систематизацией результатов исследования? Какая процедура лежит в основе их интерпретации? Для каких целей проводится апробация результатов научной работы?

- Какие этапы предусматривает процесс внедрения результатов исследования в педагогическую практику?
- Перечислите требования, которые предъявляются к содержанию, логике и методике изложения исследовательского материала в научной работе. Из каких основных частей состоит научная работа?

Тема 13. Педагогические инновации и исследовательский поиск

- В чем различие между новаторством и прожектерством, новаторством и мастерством?
- В чем различие понятий *новшество, нововведение, инновация*?
- Чем передовой опыт отличается от опыта положительного?
- В чем суть анализа и обобщения передового опыта в отличие от его описания?
- Почему у педагогов-новаторов нередко появляется не только множество сторонников, но и ряд противников?
- Разграничьте понятия *критерии успешности исследования, показатели успешности исследования, индикаторы успешности исследования*.
- Разработайте систему критериев успешности поисковой работы:
 - а) в летнем лагере отдыха для подростков;
 - б) в учреждении дополнительного образования, где идет приобщение старшеклассников к профессии.

Тема 14. Педагогическая культура и мастерство исследователя

- Назовите профессионально значимые личностные качества педагога-исследователя.
- В чем сущность педагогического мастерства исследователя?
- Что должно сделать образовательное учреждение для оптимизации условий педагогического поиска?

Тема 15. Выбор методов и подготовка исследовательского инструментария

- От чего зависит выбор методов в педагогическом исследовании?
- Дайте обоснование выбору методов в вашем исследовании.
- Разработайте карточки наблюдения для вашего исследования.
- В чем специфика анкетирования как метода исследования?
Разработайте анкету для своего исследования.
- Составьте программу экспериментального исследования для своей диссертации.

– Может ли у оригинального, новаторского педагогического проекта быть коллективное авторство?

– Для того чтобы научиться отличать практический аспект педагогических нововведений от исследовательского, укажите словосочетания, которыми выражаются практические достижения и исследовательские результаты, из следующего перечня:

- улучшены результаты обучения;
- повысилась успеваемость;
- уточнены принципы;
- выявлены закономерности;
- налажено сотрудничество;
- проверена эффективность новой технологии;
- снижена заболеваемость;
- повысился престиж учебного заведения.

В чем различия этих аспектов?

Тема 16. Создание научного аппарата педагогического исследования

– Обоснуйте выбор проблемы и темы вашего исследования с точки зрения их актуальности.

– Доказательно сформулируйте объект, предмет, цель и задачи своего исследования.

– Предложите формулировки гипотезы и возможных положений, выносимых на защиту в своем исследовании.

– Разработайте план и программу своего исследования.

– Напишите проспект своего магистерского исследования по следующему плану.

План проспекта магистерского исследования

1. Опишите замысел, идею, концепцию исследования.
2. Охарактеризуйте проблемную ситуацию из практики деятельности учреждений социокультурной сферы, которая обуславливает необходимость проведения исследования.
3. Сформулируйте проблему и противоречия, которые решаются в ходе исследования.
4. Обоснуйте практическую и научную актуальность проблемы и темы исследования.
5. Охарактеризуйте состояние изученности проблемы и темы в теории социально-культурной деятельности.
6. Охарактеризуйте основные понятия исследования.

7. Сформулируйте основную цель исследования и перечень необходимых для ее решения задач.
8. Сформулируйте объект и предмет изучения.
9. Опишите методы и методики исследования, в том числе методы сбора и обработки информации.
10. Сформулируйте методологию исследования.
11. Охарактеризуйте источниковую и эмпирическую базу исследования.
12. Охарактеризуйте основные этапы, новизну и теоретическую значимость исследования.
13. Предложите план проведения исследования, а также план апробации предварительных выводов и результатов.
14. Предложите структуру содержания вашей работы.

РЕПОЗИТОРИЙ БГУКИ

4.2. ВОПРОСЫ ДЛЯ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ЗНАНИЙ МАГИСТРАНТОВ

1. Понятие о методологии педагогического исследования.
2. Характеристика уровней методологии педагогического исследования.
3. Общая характеристика методов педагогического исследования.
4. Классификация методов педагогического исследования.
5. Применение метода беседы в педагогических исследованиях.
Классификация типов бесед. Структура беседы.
6. Опрос как метод получения исследовательской информации.
7. Метод интервьюирования: сущность и специфика применения.
Проблема субъективности результатов при проведении интервьюирования.
8. Метод экспертной оценки в психолого-педагогических исследованиях.
9. Наблюдение: сущность, объект и предмет наблюдения, правила применения.
10. Виды наблюдения, цели и программа наблюдения.
11. Тест как метод исследования. Виды тестов. Область применения теста: понятие, сущностная характеристика.
12. Использование тестовых методик в педагогическом исследовании.
13. Технология создания тестовой методики: определение количества заданий, надежность и валидность теста.
14. Организация опытно-экспериментальной и исследовательской работы в учреждениях образования и культуры.
15. Документальные источники педагогической информации.
16. Опросники: понятие, классификация, общая характеристика.
17. Особенности языка и стиля научной работы. Грамматические особенности научной речи.
18. Специфика процесса создания научной теории.
19. Сущность, содержание и виды эксперимента в педагогических исследованиях.
20. Порядок процедур определения объекта, предмета и выбора методов в педагогическом исследовании.
21. Методы познания, применяемые в педагогических исследованиях.
22. Характеристика библиографических ссылок и библиографического списка.
23. Конкретно-научные (частные) методы научного познания.
24. Методологический замысел педагогического исследования.
25. Понятие о научном исследовании. Основные требования, предъявляемые к методологическому уровню педагогических диссертаций.

26. Программа научного исследования: специфика и порядок разработки.
27. Методы математической статистики, используемые в педагогических исследованиях.
28. Гипотеза педагогического исследования: сущность и специфика определения.
29. Анализ и обобщение передового опыта как метод педагогического исследования.
30. Профессионально значимые личностные качества педагога-исследователя.

РЕПОЗИТОРИЙ БГУКИ

5. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

5.1. Учебная программа

Учреждение образования
«Белорусский государственный университет культуры и искусств»

УТВЕРЖДАЮ

Проректор по научной работе БГУКИ

В.Р. Языкович

«19» июня 2019 г.

Регистрационный номер № УД-115/зуч.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Учебная программа учреждения высшего образования
по учебной дисциплине
для специальности II ступени высшего образования (магистратура)
1-08 80 07 Социально-культурной деятельности*

2019 г.

Учебная программа составлена на основе образовательных стандартов высшего образования второй ступени (магистратура) по специальностям второй ступени ОСВО 1-08 80 07-2019 по специальности 1-08 80 07 Социально-культурная деятельность, учебного плана учреждения образования по специальности второй ступени высшего образования 1-08 80 07 Социально-культурная деятельность, регистрационный № В08-2-16/уч.

Составитель

И. А. Малахова, заведующий кафедрой психологии и педагогики учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств», доктор педагогических наук, доцент

Рецензенты:

В. Г. Игнатович, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», кандидат педагогических наук, доцент;

Л. И. Козловская, заведующий кафедрой педагогики социально-культурной деятельности учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств», кандидат педагогических наук, доцент

Рекомендовано к утверждению:

кафедрой психологии и педагогики «Белорусский государственный университет культуры и искусств» (протокол № 9 от 24.05.2019);
Научно-методическим советом учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств» (протокол № 5 от 12.06.2019)

Ответственный за выпуск *И. А. Малахова*

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Введение

Цели, задачи и предмет учебной дисциплины «Методология и методы педагогического исследования в социально-культурной деятельности». Характеристика исследовательской работы в области теории и методологии социально-культурной деятельности. Специфика организации и проведения педагогического исследования в рамках предметной области «теория, методика и организация социально-культурной деятельности».

Раздел I. Теория исследовательской деятельности

Тема 1. Методологические основы педагогического исследования

Понятие о методологии науки. Методология как учение о методах, принципах и способах научного познания. Строение, функции и уровни методологии педагогической науки. Диалектика как общая методология научного познания.

Методологические требования к проведению педагогического исследования. Методологические требования к результатам исследования: объективность, достоверность, надежность, доказательность и др.

Тема 2. Методологические принципы педагогического исследования

Общие методологические принципы научного исследования: принцип единства теории и практики; творческого и конкретно-исторического подходов к исследуемой проблеме; принцип объективности, всесторонности и комплексности исследования; единства исторического и логического; системного подхода к проведению исследования.

Частные методологические принципы педагогического исследования: принцип детерминизма; единства внешних воздействий и внутренних условий развития; активности личности; единства психики и деятельности; личностно-деятельностного подхода и др.

Тема 3. Понятийный аппарат научного исследования, его содержание и характеристика

Научное исследование как особая форма познавательной деятельности в области педагогики. Стратегия и тактика научного исследования. Характеристика и содержание этапов исследования. Компоненты научного аппарата педагогического исследования: проблема, тема, актуальность, объект исследования, предмет исследования, цель, задачи, гипотеза, положения,

выносимые на защиту, научная новизна, теоретическая и практическая значимость для науки и практики.

Проблема и тема научного исследования. Процедуры и атрибуты обоснования актуальности выбранной темы исследования. Цель и задачи исследования. Объект и предмет исследования – общее и особенное. База исследования. Эмпирические данные и их научная обработка. Методические требования к выводам научного исследования. Формулировка выводов и оценка полученных результатов. Необходимость апробации научных результатов.

Понятие эффективности научного исследования. Принципы обеспечения эффективности научного исследования. Факторы эффективности научных исследований. Показатели эффективности и результативности научного исследования. Научная новизна, практическая значимость, теоретическая значимость. Разработки предложений по результатам научного исследования.

Тема 4. Сущностно-содержательные детерминанты педагогического исследования: соотношения педагогической науки и педагогической практики

Современная стратегия обновления и развития образования: подходы и перспективы. Разнообразие предметной направленности исследований в современной педагогической науке.

Понятие о педагогическом исследовании. Специфика, особенности проведения и организации педагогического исследования. Сущностная характеристика педагогического и психологического исследований.

Теоретические основы педагогического исследования. Характеристика понятийного аппарата и проблематика современных педагогических исследований.

Единство и различия педагогической науки и педагогической практики. Педагогическая наука и педагогическая практика как единая система. Сущность понятий *педагогическая деятельность, педагогическая действительность*.

Раздел II. Классификация и выбор методов научного исследования в социально-культурной деятельности

Тема 5. Методы научного познания и их классификация

Метод научного познания: сущность, содержание, основные характеристики. Классификация методов научного познания: философские,

общенаучные, частнонаучные, дисциплинарные и методы междисциплинарного исследования.

Классификация методов педагогических исследований: эмпирические, теоретические, сравнительно-исторические, методы математической и статистической обработки и интерпретации результатов научной работы. Исследовательские возможности различных методов.

Общенаучные методы и приемы познания: анализ, синтез, абстрагирование, идеализация, обобщение, индукция, дедукция, аналогия, моделирование и др.

Тема 6. Эмпирические методы педагогического исследования

Взаимосвязь предмета и метода исследования. Общая характеристика эмпирических методов педагогического исследования.

Метод изучения психолого-педагогической научной и методической литературы, архивных материалов. Этапы и приемы работы с книгой. Библиографический поиск. Методика обработки полученной информации и виды ее представления (выписка, цитаты, таблицы, диаграммы, графики). Характеристика понятий *картотека, каталог, библиография*.

Беседа как метод исследования. Исследовательская функция беседы. Виды бесед. Методика проведения и техника фиксирования результатов (в форме протоколов, дневников; при помощи технических средств и т.д.). Разработка содержания беседы, практическое осуществление процедуры беседы с последующим оформлением полученных материалов.

Методы опроса в структуре педагогического исследования. Место и функции методов опроса: анкетирования, тестирования, интервьюирования, социометрии. Достоинства и недостатки методов опроса. Особенности обработки результатов, полученных в ходе использования методов опроса.

Анкетный опрос. Виды анкет: открытые, закрытые, смешанные. Достоинства и недостатки данного метода. Процедура подготовки анкеты, требования к содержанию вопросов.

Интервью. Особенности проведения. Разработка анкеты и инструкции к ее проведению. Разработка содержания вопросов интервью.

Экспертный опрос: сущность, содержание, особенности проведения. Отбор экспертов. Количественная оценка мнения экспертов – метод полярных баллов. Достоинства и недостатки.

Тестирование. Виды тестов: тесты интеллекта, тесты достижений. Требования, предъявляемые к тестированию: надежность и валидность. Достоинства и недостатки данного метода. Особенности организации и проведения психолого-педагогического тестирования.

Социометрия. Сущность метода, его достоинства и недостатки. Особенности использования в исследовательской работе. Сбор и обработка результатов, их интерпретация.

Метод изучения результатов детской деятельности. Особенности использования метода в педагогических исследованиях. Цели изучения детских работ. Обработка и интерпретация результатов детского творчества.

Метод изучения педагогической документации. Контент-анализ документов. Цели использования метода, критерии анализа и оценок. Обработка результатов, их интерпретация.

Метод изучения и обобщения педагогического опыта. Передовой, новаторский и модифицирующий педагогический опыт. Обобщение результатов, их анализ и выводы.

Метод эксперимента в педагогическом исследовании. Общая характеристика метода эксперимента, его особенности в практике психолого-педагогического исследования, сильные и слабые стороны. Роль эксперимента в ряду методов изучения педагогических процессов и явлений. Виды экспериментов. Планирование эксперимента. Подготовка, организация и проведение психолого-педагогического эксперимента. Сбор, обработка и анализ экспериментальных данных. Разработка и обсуждение методики эксперимента.

Тема 7. Метод наблюдения и его исследовательские возможности

Наблюдение как метод сбора педагогической информации. Сущность исследовательского наблюдения. Виды наблюдений: целенаправленное и случайное; сплошное и выборочное; непосредственное и опосредованное; длительное и кратковременное; открытое и скрытое; констатирующее и оценивающее; сплошное и выборочное; неконтролируемое и контролируемое; каузальное и экспериментальное; полевое и лабораторное.

Организация наблюдения, техника фиксирования наблюдаемого педагогического явления. Достоинства и недостатки метода наблюдения. Разработка программы наблюдения, апробация ее с последующим обсуждением результатов.

Использование метода наблюдения для выявления состояния эмоциональной поддержки личности. Использование метода наблюдения для определения психологических особенностей школьников. Использование метода наблюдения для определения акцентуации характера.

Тема 8. Теоретические методы педагогического исследования

Теоретические методы педагогического исследования: анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации, индукции и дедукции, восхождения от абстрактного к конкретному, моделирование.

Сравнительно-исторические методы педагогического исследования: генетический, исторический и сравнительный.

Тема 9. Обобщение, анализ и интерпретация результатов педагогического исследования

Механизм обобщения результатов педагогического исследования и место в нем различных видов анализа. Основные виды анализа и их использование в процессе обобщения эмпирических данных.

Специфика обобщения результатов педагогического исследования. Сущность качественного анализа исследовательских данных в научной работе по педагогике. Предварительный анализ исследовательских данных как метод педагогического исследования. Характеристика сравнительного анализа исследовательских данных в педагогической науке.

Интерпретация, апробация и оформление результатов педагогического исследования: сущность, специфика и порядок проведения.

Тема 10. Методы математической статистики в педагогическом исследовании

Проблема измерения психологических и педагогических явлений. Основные понятия математической статистики: измерение, среднее арифметическое, медиана, мода, дисперсия, среднее квадратическое отклонение, меры связи между переменными, многомерные методы анализа эмпирических данных. Теория вероятностей и закон больших чисел как теоретическая основа выборочного способа исследования.

Статистическая обработка данных в педагогическом исследовании. Программа и процедуры измерения. Понятие корреляции в статистике, ее модификации в психологии и педагогике. Свойства корреляции. Способы графического и табличного представления результатов исследования. Интерпретация результатов математической обработки экспериментальных данных.

Тема 11. Графические методы в научном исследовании

Графическое представление информации в педагогическом исследовании: требования и порядок использования. Специфика использования диаграммы как метода педагогического исследования. Виды и назначение диаграмм в педагогическом исследовании.

Необходимость использования графиков в педагогическом исследовании. Требования к оформлению графика и отбор материала для графического отображения. Назначение, виды и специфика использования гистограмм в педагогическом исследовании.

Достоинства и недостатки графических методов, применяемых в педагогическом исследовании.

Раздел III. Методология диссертационного исследования в социально-культурной деятельности

Тема 12. Методика проведения педагогического исследования

Замысел, структура и логика проведения педагогического исследования, вариативность его построения. Комплексность исследования. Содержание и характеристика основных этапов исследования, их взаимосвязь и субординация. Разработка методики проведения исследования. Критерии оценки полученных данных, их качественный и математический анализ.

Основные способы обработки исследовательских данных. Особенности обработки данных, полученных различными методами. Обработка и интерпретация полученных результатов конкретного эмпирического исследования. Научные выводы. Формулирование практических рекомендаций для оптимизации педагогического процесса. Использование результатов педагогического исследования в педагогической практике.

Оформление результатов научного труда. Основные требования к содержанию, логике и методике изложения исследовательского материала. Характеристика основных видов представления результатов исследования: диссертация, научный отчет, монография, автореферат, учебное пособие, статья, рецензия, методические рекомендации, тезисы научных докладов, депонированная разработка и др. Требования к оформлению выпускной квалификационной работы.

Тема 13. Педагогические инновации и исследовательский поиск

Природа и функции педагогических инноваций. Поисковая работа как средство и условие обновления образовательных учреждений, становления эффективности системы обучения и воспитания. Сущность понятий *новшество, нововведение, инновация*.

Источники и условия эффективного исследовательского поиска. Изучение и использование передового опыта как метода педагогического исследования. Отличительные признаки передового опыта и опыта

положительного. Отличие анализа и обобщения передового опыта от его описания.

Критерии успешности исследовательского поиска и мониторинг процесса и результатов исследования.

Тема 14. Педагогическая культура и мастерство исследователя

Профессионально значимые личностные качества педагога-исследователя. Сущность педагогического мастерства исследователя: общая культура и эрудиция, профессиональные знания, исследовательские способности и умения, исследовательская педагогическая направленность.

Творчество и новаторство в работе педагога-исследователя. Рефлексия педагога-исследователя в системе его научной и практической деятельности. Научная добросовестность и этика, искусство общения и культура поведения педагога-исследователя.

Тема 15. Выбор методов и подготовка исследовательского инструментария

Выбор и обоснование методов педагогического исследования. Разработка программы экспериментального исследования. Составление карточки наблюдения. Проектирование анкеты. Создание или адаптация тестовых методик психолого-педагогической диагностики. Выбор схемы педагогического эксперимента и подготовительная работа, предвещающая его проведение.

Опытно-экспериментальная работа по внедрению и апробации педагогической методики (технологии) в практику деятельности учреждений социокультурной сферы.

Тема 16. Создание научного аппарата педагогического исследования

Структура и логика педагогического диссертационного исследования. Выбор темы, план работы, библиографический поиск, отбор литературы и фактического материала. Анализ разработанности проблемы, формулировка новизны. Структура диссертации. Категориальный аппарат, понятия, термины, дефиниции, теории, концепции, их соотношение. Распределение и структура материала. Раскрытие задач, интерпретация данных, синтез основных результатов. Правила и научная этика цитирования: научные школы, направления, персоналии. Научный аппарат диссертации по педагогике. Научный стиль и особенности языка диссертации.

Магистерская, кандидатская и докторская диссертации: основные требования к содержанию и оформлению. Композиция научного

произведения. Повествовательные и описательные тексты. Грамматические и стилистические особенности научного языка диссертации. Оформление диссертационной работы, соответствие государственным стандартам, представление к защите, процедура публичной защиты.

РЕПОЗИТОРИЙ БГУКИ

5.2. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Дневная форма получения образования

Название разделов и тем	Количество аудиторных часов		УСР	Форма контроля знаний
	лекции	семинары		
Введение	1	–	–	опрос
Раздел I. Теория исследовательской деятельности				
<i>Тема 1.</i> Методологические основы педагогического исследования	1	2	1	групповая дискуссия
<i>Тема 2.</i> Методологические принципы педагогического исследования	–	2	1	эссе
<i>Тема 3.</i> Понятийный аппарат научного исследования, его содержание и характеристика	2	2	1	фронтальный опрос
<i>Тема 4.</i> Сущностно-содержательные детерминанты педагогического исследования: соотношения педагогической науки и педагогической практики	–	–	1	письменный опрос
Раздел II. Классификация и выбор методов научного исследования в социально-культурной деятельности				
<i>Тема 5.</i> Методы научного познания и их классификация	1	2	1	самостоятельная работа
<i>Тема 6.</i> Эмпирические методы педагогического исследования	2	2	1	реферат
<i>Тема 7.</i> Метод наблюдения и его исследовательские возможности	–	2	1	дебаты
<i>Тема 8.</i> Теоретические методы педагогического исследования	1	2	–	опрос
<i>Тема 9.</i> Обобщение, анализ и интерпретация результатов педагогического исследования	–	2	1	собеседование
<i>Тема 10.</i> Методы математической статистики в педагогическом исследовании	–	1	1	самостоятельная работа
<i>Тема 11.</i> Графические методы в научном исследовании	–	1	1	решение проблемных ситуаций

Раздел III. Методология диссертационного исследования в социально-культурной деятельности				
<i>Тема 12.</i> Методика проведения педагогического исследования	2	2	–	опрос
<i>Тема 13.</i> Педагогические инновации и исследовательский поиск	–	–	1	эссе
<i>Тема 14.</i> Педагогическая культура и мастерство исследователя	–	2	1	групповая дискуссия
<i>Тема 15.</i> Выбор методов и подготовка исследовательского инструментария	–	–	1	самостоятельная работа
<i>Тема 16.</i> Создание научного аппарата педагогического исследования	–	2	1	план-проспект исследования
Всего...	10	24	14	

Заочная форма получения образования

Название разделов и тем	Количество аудиторных часов	
	лекции	семинары
Введение	0,5	–
Раздел I. Теория исследовательской деятельности		
<i>Тема 1.</i> Методологические основы педагогического исследования	0,5	–
<i>Тема 3.</i> Понятийный аппарат научного исследования, его содержание и характеристика	2	1
Раздел II. Классификация и выбор методов научного исследования в социально-культурной деятельности		
<i>Тема 5.</i> Методы научного познания и их классификация	1	–
<i>Тема 6.</i> Эмпирические методы педагогического исследования	2	1
<i>Тема 8.</i> Теоретические методы педагогического исследования	1	–
Раздел III. Методология диссертационного исследования в социально-культурной деятельности		
<i>Тема 12.</i> Методика проведения педагогического исследования	1	1
<i>Тема 16.</i> Создание научного аппарата	–	1

педагогического исследования		
Всего...	8	4

ТЕМЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ

Тема 2. Методологические принципы педагогического исследования.

Тема 4. Сущностно-содержательные детерминанты педагогического исследования: соотношения педагогической науки и педагогической практики.

Тема 7. Метод наблюдения и его исследовательские возможности.

Тема 9. Обобщение, анализ и интерпретация результатов педагогического исследования.

Тема 10. Методы математической статистики в педагогическом исследовании.

Тема 11. Графические методы в научном исследовании.

Тема 13. Педагогические инновации и исследовательский поиск.

Тема 14. Педагогическая культура и мастерство исследователя.

Тема 15. Выбор методов и подготовка исследовательского инструментария.

Тема 16. Создание научного аппарата педагогического исследования.

РЕПОЗИТОРИЙ БУДУЩИЙ

5.3. Список основной литературы

1. *Закирова, А. Ф.* Магистерская диссертация как научно-педагогическое исследование / А. Ф. Закирова, И. В. Манжелей. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. – 141 с. : ил. – Режим доступа: по подписке. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=482856> (дата обращения: 20.11.2019). – Библиогр. в кн. – ISBN 978-5-4475-9337-7. – DOI 10.23681/482856. – Текст : электронный.

2. *Волков, Б. С.* Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Академ. проект : Фонд «Мир», 2005. – 352 с. – («Gaudeamus»).

3. *Загвязинский, В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, М. Н. Атаханов. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 208 с.

4. *Краевский, В. В.* Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

5. *Мандель, Б. Р.* Методология и методы организации научного исследования в педагогике / Б. Р. Мандель. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2018. – 340 с. : ил., табл. – Режим доступа: по подписке. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=486259> (дата обращения: 20.11.2019). – ISBN 978-5-4475-9665-1. – DOI 10.23681/486259. – Текст : электронный.

5.4. Список дополнительной литературы

6. *Агапов, Е. П.* Методика исследований в социальной работе : учеб. пособие / Е. П. Агапов. – М. : Дашков и К^о ; Ростов н/Д : Наука; Спектр, 2010. – 224 с.
7. *Аллахвердян, А. Г.* Психология науки : учеб. пособие / А. Г. Аллахвердян [и др.]. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т : Флинта, 1998. – 312 с.
8. *Анастаси, А.* Психологическое тестирование : в 2 кн. : пер. с англ. / А. Анастаси ; под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. – М. : Педагогика, 1982. – Кн.1. – 320 с.
9. *Анастаси, А.* Психологическое тестирование : в 2 кн. : пер. с англ. / А. Анастаси ; под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. – М. : Педагогика, 1982. – Кн. 2. – 336 с.
10. *Андреев, Г. И.* Основы научной работы и оформление результатов научной деятельности : учеб. пособие / Г. И. Андреев, С. А. Смирнов, В. А. Тихомиров. – М. : Финансы и статистика, 2004. – 272 с.
11. *Ануфриев, А. Ф.* Научное исследование. Курсовые, дипломные и диссертационные работы /А. Ф. Ануфриев. – М. : Ось-89, 2004. – 112 с.
12. *Аристер, Н. И.* Процедура подготовки и защиты диссертаций / Н. И. Аристер, Н. И. Загузов. – М. : Икар, 1995. – 209 с.
13. *Бурлачук, Л. Ф.* Словарь-справочник по психодиагностике /Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 528 с.
14. *Введение в научное исследование по педагогике : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский [и др.].* – М. : Просвещение, 1988. – 239 с.
15. *Волков, Ю. Г.* Диссертация: подготовка, защита, оформление : практ. пособие / Ю. Г. Волков [и др.] ; под ред. Н. И. Загузова. – М. : Гардарики, 2001. – 160 с.
16. *Кузнецов, И. Н.* Научное исследование: методика проведения и оформление / И. Н.Кузнецов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Дашков и К^о, 2006. – 460 с.
17. *Лаак, Я. Т.* Психодиагностика : проблемы содержания и методов / Я. Т. Лаак. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 384 с.
18. *Малахова, И. А.* Научная школа в области педагогики «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности»: тенденции и перспективы развития /Малахова И. А. // Веснік БДУКІМ. – № 2 (22). – 2014. – С. 80 – 86.

19. Малахова, И. А. Научно-педагогическая школа в области теории, методики и организации социально-культурной деятельности: вчера, сегодня, завтра / Малахова И. А. // Асоба ў кантэксце сучасных сацыякультурных працэсаў : матэрыялы I Міжнароднай навуковай канферэнцыі памяці Ядвігі Дамінікаўны Грыгаровіч (12 лістапада 2014 г., г. Мінск) / Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт культуры і мастацтваў. – Мінск, 2015. – С. 26–31.

20. Мандель, Б. Р. Современные и традиционные технологии педагогического мастерства / Б. Р. Мандель. – Изд. 2-е, стер. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2019. – 261 с. : ил., табл. – Режим доступа: по подписке. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=364342> (дата обращения: 20.11.2019). – ISBN 978-5-4499-0067-8. – DOI 10.23681/364342. – Текст : электронный.

21. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие ; под ред. Н. В. Кузьминой. – М. : Нар. образование, 2002. – 208 с.

22. Образцов, П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.

23. Полонский, В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. – М. : Педагогика, 1987. – 189 с.

24. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 350 с.

25. Шипилина, Л. А. Методология психолого-педагогических исследований / Л. А. Шипилина. – 7-е изд., стер. – М. : Флинта, 2016. – 205 с. : ил. – Режим доступа: по подписке. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=482736> (дата обращения: 20.11.2019). – ISBN 978-5-9765-1173-6. – Текст : электронный.

5.5. 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 (лат. *approbatio* ‘одобрение, признание, утверждение’) – установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методов и результатов исследовательской работы, одобрение 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.

Генеральная совокупность – множество объектов, являющихся предметом изучения в пределах, очерченных программой исследования.

Генетический метод – методологический принцип, требующий изучения социальных, технических и иных явлений в их развитии, позволяющий отследить их происхождение, этапы преобразования.

Герменевтика (греч. *hermeneutike* ‘разъясняющий, истолковывающий’) – совокупность методов познания и объяснения явлений и процессов, в основе которых не рационально-логическое истолкование, а понимание, личностно-субъективное истолкование, обращение к средствам искусства языка, религии, здравого смысла.

Гипотеза – (греч. *hypothesis* ‘основание, предположение’) – 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).

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

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

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

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 выявление опыта, оценки и точки 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, совокупность’) – система исходных теоретических положений, которая служит базой для исследовательского поиска.

Критериально-ориентированные тесты – методики, определяющие, насколько испытуемый владеет знаниями, навыками мыслительных дей-

ствий, которые необходимы и достаточны для выполнения определенных классов заданий.

Критерий (греч. *criterion* ‘мерило’) – 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 (лат. *modus* ‘образ’) – 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.

Наблюдательность – свойство личности, которое проявляется в умении человека замечать в воспринимаемом объекте малозаметные, но существенные для достижения поставленной цели особенности предметов и явлений.

Наблюдение – исследовательский метод, который заключается в систематическом и целенаправленном восприятии изучаемого объекта с целью сбора информации, фиксации действий и проявлений поведения объекта для его изучения.

Надежность 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.

Объект исследования – носитель проблемной ситуации, конкретная сфера деятельности субъекта, включенная в процесс научного познания.

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 психолого-педагогического консилиума.

Педагог-мастер – педагог, достигший высокой степени компетентности, владеющий разнообразными средствами и получающий высокие результаты работы; зрелый и умелый педагог.

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.

План научно-исследовательской работы – основной документ управления всеми процессами исследования, который упорядочивает мероприятия в соответствии с программой, календарными сроками, материальными и кадровыми ресурсами.

Положительный педагогический опыт – опыт, позволяющий на основе традиционных подходов получить результаты, удовлетворяющие современным требованиям.

Предмет исследования – наиболее существенные свойства и отношения объекта, познание которых особенно важно для решения проблемы исследования.

Принципы методологические (лат. *principius* ‘основа, начало’) – 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.

Проблемная ситуация – состояние объекта исследования, характеризующееся неустойчивостью, несоответствием его функционирования потребностям дальнейшего развития.

Программа исследования – документ, содержащий методологические и методические предпосылки научного поиска.

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.

Процедура исследования – последовательность приемов, являющихся предметом изучения в пределах, очерченных программой исследования.

Развитие – приобретение новых качеств, способ прогрессивного преобразования человека или системы.

Развитие личности – одна из ведущих целей образования, становление качеств личности на основе социализации и индивидуализации, на основе включения человека в активную деятельность и социальные отношения.

Репрезентативность – свойство выборочной совокупности представлять параметры генеральной совокупности, значимые с точки зрения задач исследования.

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* ‘испытание, исследование’) – 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* ‘сделанное’) – 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.

Функционирование образовательных систем, учреждений – выполнение функций (назначение, круг деятельности, в математике – зависимая величина) без особых качественных и количественных изменений. В этом смысле оно противоположно развитию.

Цель в педагогическом исследовании – образ необходимого (желаемого) будущего, предвосхищение результатов преобразований образовательной системы или ее элементов в интересах человека, общества и государства.

Эксперимент (лат. *experimentum* ‘проба, опыт, практика’) – 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 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.

РЕПОЗИТОРИЙ БГУДУ