

Р е ц е н з е н т ы:

доцент кафедры социальной педагогики Омского государственного педагогического университета, канд. пед. наук А. Н. Ивлева;

профессор кафедры педагогики Сибирского государственного университета физической культуры и спорта,
канд. пед. наук Н. М. Костикина

Колмогорова, Н. В. Методология и методика психолого-педагогических исследований : учебное пособие / Н. В. Колмогорова, З. А. Аксюткина. – Омск : Изд-во СибГУФК, 2012. – 248 с.

В учебном пособии рассмотрены методологические основы социально-педагогического исследования, понятийный аппарат научного исследования, методы социально-педагогического исследования, методы математической статистики, методика педагогического исследования, педагогическое мастерство и культура исследователя, что позволит сформировать профессионально-методологическую компетентность студентов в организации психолого-педагогических исследований.

Пособие адресовано студентам при изучении дисциплины «Методология и методика психолого-педагогических исследований» на направлениях 050700 «Педагогика», 050400 «Психолого-педагогическое образование».

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ТЕМА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	6
1.1. Методология социальной педагогики: определение, задачи, уровни и функции.....	6
1.2. Методологические принципы научного исследования.....	14
Контрольные вопросы и задания.....	22
ТЕМА 2. ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ, ЕГО СОДЕРЖАНИЕ И ХАРАКТЕРИСТИКА.....	28
2.1. Научное исследование как особая форма познавательной деятельности в области социальной педагогики.....	28
2.2. Компоненты научного аппарата социально-педагогического исследования.....	30
Контрольные вопросы и задания.....	49
ТЕМА 3. МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	78
3.1. Понятие о методе исследования.....	78
3.2. Классификация методов социально-педагогического исследования.....	80
3.3. Теоретические методы исследования.....	85

3.4. Эмпирические методы исследования.....	95
Контрольные вопросы и задания.....	154

ТЕМА 4. МЕТОДЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.....	164
---	------------

4.1. Основные понятия математической статистики.....	165
4.2. Статистическая обработка результатов психолого-педагогических исследований.....	178
Контрольные вопросы и задания.....	186

ТЕМА 5. МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	190
--	------------

5.1. Замысел, структура и логика проведения социально-педагогического исследования.....	190
5.2. Интерпретация, апробация и внедрение полученных результатов исследования.....	206
5.3. Оформление результатов научного труда.....	211
Контрольные вопросы и задания.....	223

ТЕМА 6. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И КУЛЬТУРА ИССЛЕДОВАТЕЛЯ.....	226
--	------------

6.1. Педагогическое мастерство исследователя.....	226
6.2. Научная добросовестность и этика исследователя.....	231
6.3. Искусство общения и культура поведения исследователя.....	233
Контрольные вопросы и задания.....	236

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	246
--------------------------------------	------------

ВВЕДЕНИЕ

В кругу понятий, с которыми приходится иметь дело педагогу, «методология» выступает как одно из самых неопределенных, многозначных и даже спорных.

Неясность начинается с самого определения методологии. Нередко оно выводится не столько из анализа реальных потребностей и тенденций развития образования и изучающей его науки, сколько из общих философских оснований, не дающих однозначного понимания. Само слово «методология» связано в сознании многих с чем-то абстрактным, далеким от жизни, сводящимся к цитатам из философских текстов, идеологических и административных документов, слабо связанных с педагогикой вообще и текущими нуждами педагогической теории и практики в частности.

Это – недоразумение, истоки которого лежат вне пределов педагогики. В зависимости от уровня рассмотрения методологию понимают по-разному. В широком смысле ее трактуют как систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе. Согласно другому, тоже широкому, определению методология – это учение о методе научного познания и преобразования мира. В современной литературе идет речь, прежде всего, о методологии научного познания, которую понимают как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности. Нечеткость представлений о методологии порождается прямым переносом то одного, то другого из этих определений на педагогическую действительность без учета особенностей педагогической науки.

Только в последние годы наступил новый период инновационного развития образования в нашей стране – период упорядочения, проверки на общественную востребованность, эффективность родившихся инновационных начинаний, их гармоничного сочетания друг с другом в образовательном пространстве территории.

ТЕМА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Методология социальной педагогики: определение, задачи, уровни и функции

Методологические проблемы педагогики всегда относились к наиболее актуальным, острым вопросам развития педагогической мысли. Изучение педагогических явлений с позиций диалектики, т. е. науки о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления, позволяет выявить их качественное своеобразие, связи с другими социальными явлениями и процессами. В соответствии с принципами этой теории социальное воспитание и развитие личности ребенка исследуются в тесной связи с конкретными условиями общественной жизни. Все социально-педагогические явления изучаются в их постоянном изменении и развитии, выявлении противоречий и путей их разрешения.

Из философии известно, что **методология** – это наука о наиболее общих принципах познания и преобразования объективной действительности, путях и способах этого процесса.

В настоящее время роль методологии в определении перспектив развития социально-педагогической науки существенно возросла. С чем это связано?

Во-первых, в современной науке заметны тенденции к интеграции знаний, комплексному анализу тех или иных явлений объективной реальности. В настоящее время, например, в общественных науках широко применяются данные кибернетики, математики, теории вероятностей и других наук, ранее не претендовавших на выполнение методологических функций в конкретном социально-педагогическом исследовании. Заметно

усилились связи между самими науками и научными направлениями. Причем в настоящее время интеграция всех наук имеет ясно выраженный объект – человека.

Учитывая тот факт, что социальная педагогика все больше впитывает в себя достижения различных отраслей знания, развивается качественно и количественно, постоянно обогащая и расширяя свой предмет, необходимо, чтобы этот рост был осознан, скорректирован, управляем, что непосредственно зависит от методологического осмысления этого явления. Методология, таким образом, играет определяющую роль в социально-педагогических исследованиях, придает им научную целостность, системность, повышает эффективность, профессиональную направленность.

Во-вторых, усложнилась сама социальная педагогика, стала более разнообразна по методам исследования, вырисовываются новые грани в предмете ее исследования. В этой ситуации важно, с одной стороны, не потерять предмет исследования – собственно социально-педагогические проблемы, а с другой – не утонуть в море эмпирических фактов, направить конкретные исследования на решение фундаментальных проблем социальной педагогики.

В-третьих, в настоящее время стал очевиден разрыв между философско-методологическими проблемами и непосредственной методологией социально-педагогических исследований: с одной стороны – проблемы философии педагогики, а с другой – специальные методологические вопросы социально-педагогических исследований. Одним словом, социальные педагоги все чаще сталкиваются с проблемами, которые выходят за рамки конкретного исследования, т. е. методологическими, еще не решенными современной философией. А потребность в решении данных проблем огромна. В силу этого и требуется заполнить создавшийся вакуум методологическими концепциями,

положениями в целях дальнейшего совершенствования непосредственной методологии социально-педагогических исследований.

В-четвертых, в настоящее время социальная педагогика стала своеобразным полигоном применения математических методов в социальных науках, мощным стимулом развития целых разделов математики. В этом объективном процессе роста, совершенствования методологической системы данной науки неизбежны элементы абсолютизации количественных методов исследования в ущерб качественному анализу. Это особенно заметно в зарубежных исследованиях. Объясняется этот факт прежде всего социальными причинами; качественный анализ в социально-педагогических исследованиях нередко ведет к неприемлемым для определенных властных структур выводам, а количественный, позволяя достичь конкретных практических результатов, дает широкую возможность для идеологического манипулирования в сфере этой науки и за ее пределами.

Однако уже в силу гносеологических причин с помощью математических методов можно, как известно, не приблизиться к истине, а удалиться от нее. И чтобы этого не произошло, количественный анализ необходимо дополнять качественным – методологическим. В этом случае методология выполняет роль аriadновой нити, избавляет от заблуждения, не дает запутаться в бесчисленных корреляциях, позволяет выбрать для качественного анализа наиболее существенные статистические зависимости и сделать правильные выводы из их анализа. И если современные социально-педагогические исследования не могут обойтись без добротного количественного анализа, то в еще большей степени они нуждаются в методологическом обосновании.

Из сказанного можно сделать вполне обоснованный вывод о том, что значение методологии в социально-педагогических исследованиях в настоящее время неизмеримо возрастает.

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

Термин «методология» греческого происхождения 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, прежде всего мировоззренческих принципов в их применении к решению сложных теоретических и практических задач, это мировоззренческая позиция исследователя. Вместе с тем это и учение о методах познания, обосновывающее исходные принципы и способы их конкретного применения в познавательной и практической деятельности. *Методология в узком смысле этого слова* – это учение о методах научного исследования.

Таким образом, в современной научной литературе под методологией чаще всего понимают учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. Методология науки дает характеристику компонентов научного исследования: его объекта, предмета, задач исследования, совокупности исследовательских методов, средств и способов, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения научной задачи.

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 выводах науки. Это находит отражение в представлении методологии как учения о методе научного познания, направленного на преобразование мира.

Что представляет собой методология социальной педагогики?

Она может трактоваться как теория методов социально-педагогического исследования, а также как теория для создания

социально-педагогических концепций. Для раскрытия сущности рассматриваемого понятия важно обратить внимание на то, что методология социальной педагогики наряду со сказанным выполняет и другие функции:

- определяет способы получения научных знаний, которые отражают постоянно меняющуюся социально-педагогическую действительность;

- направляет и предопределяет основной путь, с помощью которого достигается конкретная научно-исследовательская цель;

- обеспечивает всесторонность получения информации об изучаемом процессе или явлении;

- помогает введению новой информации в теорию социальной педагогики;

- обеспечивает уточнение, обогащение, систематизацию терминов и понятий в социально-педагогической науке;

- создает систему информации, опирающуюся на объективные факты и логико-аналитический инструмент научного познания.

Эти признаки понятия «методология», определяющие ее функции в науке, позволяют сделать вывод о том, что **методология социальной педагогики** – это концептуальное изложение цели, содержания, методов социально-педагогического исследования, которые обеспечивают получение максимально объективной, точной, систематизированной информации о социально-педагогических процессах и явлениях.

Следовательно, в качестве основных **признаков методологии социально-педагогического исследования** можно выделить следующие:

- во-первых, определение цели исследования с учетом уровня развития науки, потребностей практики, социальной актуальности и реальных возможностей научного коллектива или исследователя;

- во-вторых, изучение всех процессов в исследовании с позиций их внутренней и внешней обусловленности, развития и саморазвития. При таком подходе, например, социальное воспитание – развивающееся явление, обусловленное изменением общества, школы, семьи и ребенка;

- в-третьих, рассмотрение социально-педагогических проблем с позиции всех наук о человеке: педагогики, социологии, психологии, антропологии, физиологии, генетики и т. д.;

- в-четвертых, ориентация на системный подход в исследовании (структура, взаимосвязь элементов и явлений, их соподчиненность, динамика развития, тенденции, сущность и особенности, факторы и условия);

- в-пятых, выявление и разрешение противоречий в процессе социализации личности;

- и, наконец, в-шестых, разработка связей теории и практики, идей и их реализация, ориентация социальных педагогов на новые научные концепции, новое педагогическое мышление при одновременном исключении старого, отживающего, преодоление косности и консерватизма.

Из сказанного ясно, что речь будет идти о социально-педагогическом исследовании, и с этой точки зрения методология будет рассматриваться нами в узком смысле как методология научного познания в указанной предметной области.

Предмет методологии социальной педагогики выступает как соотношение между социально-педагогической действительностью и ее отражением в социальной педагогике как науке.

В настоящее время особенно остро стоит проблема повышения качества социально-педагогических исследований. Усиливается направленность методологии на помощь педагогу-исследователю, на формирование у него специальных умений в области исследовательской работы. Таким образом, *методология приобретает нормативную направленность, и ее важной*

задачей становится методологическое обеспечение исследовательского труда.

Методология социальной 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 социально-педагогической науки в ее связи с практикой, принципов повышения качества педагогических исследований, анализ их понятийного состава и методов. Обеспечить исследование методологически – значит использовать имеющиеся методологические знания для обоснования программы исследования и оценки его качества, когда оно ведется или уже закончено.

Названными различиями обусловлено выделение **двух функций** методологии социальной педагогики – **дескриптивной**, т. е. описательной, предполагающей также и формирование теоретического описания объекта, и **прескриптивной** – нормативной, создающей ориентиры для работы педагога-исследователя.

Наличие этих функций определяет и разделение оснований методологии социальной педагогики на две группы – теоретические и нормативные.

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

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

Нормативные основания охватывают следующий круг вопросов:

- научное познание в социальной педагогике среди других форм духовного освоения мира, к которым относятся стихийно-эмпирическое познание и художественно-образное отображение действительности;

- определение принадлежности работы к области социальной педагогики: характер целеполагания, выделение специального объекта исследования, применение специальных средств познания, однозначность понятий;

- типология социально-педагогических исследований;

- характеристики исследований, по которым ученый может сверять и оценивать свою научную работу в области социальной педагогики: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, защищаемые положения, новизна, значение для науки и практики;

- логика социально-педагогического исследования и т. д.

Этими основаниями очерчена объективная область методологических исследований. Их результаты могут служить источником пополнения содержания самой методологии социальной педагогики и методологической рефлексии педагога-исследователя.

В структуре методологического знания Э. Г. Юдиным выделяются четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

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

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

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

Четвертый уровень – технологическая методология – составляют методика и техника исследования, т. е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

Все уровни методологии социальной 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.

1.2. Методологические принципы научного исследования

При рассмотрении этого вопроса будем исходить из того, что методология есть не что иное, как применение общих принципов, теорий при решении исследовательских задач, проблем конкретной науки. При этом следует отметить, что степень общности самих принципов различна. Можно говорить только о наиболее общих – так называемых всеобщих – 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 социально-педагогического исследования?**

Большую роль в успешном осуществлении социально-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, малоэффективностью. Поэтому при организации социально-педагогических исследований очень важно исходить не только из достижений социально-педагогической теории, но и из развития практики. Любое социально-педагогическое исследование – не самоцель. Оно должно отражать передовую практику, проверяться ею и способствовать успешному решению социально-педагогических задач.

Одним из методологических принципов является *творческий, конкретно-исторический подход к исследуемой проблеме*. Опыт убеждает, что нельзя глубоко исследовать ту или иную проблему, идя только проторенными путями, следуя выработанным шаблонам, не проявляя творчества. Если исследователь стремится по-настоящему помочь проложить дорогу бурно развивающейся социально-педагогической практике, он должен по-новому решать возникающие проблемы.

В ходе исследования следует искать свое аргументированное объяснение новым фактам, явлениям, дополнять и уточнять сложившиеся взгляды, не бояться проявлять научной смелости. Однако эта смелость должна сочетаться с научной обоснованностью и предусмотрительностью, так как социально-педагогические исследования связаны с живыми людьми, находящимися зачастую в трудной жизненной ситуации.

Творческий подход к решению исследуемой проблемы тесно связан с *принципом объективности* рассмотрения социально-педагогических явлений. Искусство исследователя заключается в том, чтобы найти пути и средства проникновения в суть явления, в его внутренний мир, не внося при этом ничего внешнего, субъективного. Методологической основой конкретной реализации принципа объективности при исследовании социализации личности служат практические действия людей, представляющие собой социальные факты.

Успех социально-педагогического исследования во многом зависит от реализации *принципа всесторонности* изучения социально-педагогических процессов и явлений. Любой социально-педагогический феномен связан многими нитями с другими явлениями, и его изолированное, одностороннее рассмотрение неизбежно приводит к искаженному, ошибочному выводу. 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 социально-педагогического процесса, в ходе которого строится не одна, а ряд моделей, отражающих данное явление на разных уровнях и «срезах». При этом возможен синтез этих моделей в новой целостной, обобщающей модели и в конечном счете в целостной теории, развивающей существо исследуемой проблемы.

Методологический принцип всесторонности предполагает *комплексный подход к исследованию социально-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. Опыт убеждает, что нельзя успешно осуществлять исследование того или иного вопроса с помощью какого-то одного «универсального» метода.

Требованием комплексного подхода к исследованию в области социальной педагогики является опора на достижения других наук, прежде всего таких, как педагогика, психология, социология, философия, культурология и др.

Одним из методологических принципов социально-педагогического исследования выступает *единство исторического и логического*. Логика познания объекта, явления воспроизводит логику его развития, то есть его историю. История социализации личности, например, является своеобразным ключом к пониманию конкретной личности, принятию практических решений по ее воспитанию и обучению.

Методологическим принципом исследования является *системность*, то есть системный подход к изучаемым объектам. Он предполагает рассмотрение объекта изучения как системы, выявление определенного множества ее элементов (все их выявить и учесть невозможно, да и не требуется), установление, классификация и упорядочение связей между этими элементами, выделение из множества связей системообразующих, то есть обеспечивающих соединение разных элементов в систему.

Системный подход выявляет структуру (выражающую относительную жизненность) и организацию (количественную характеристику и направленность) системы; основные принципы управления ею.

В процессе реализации системного подхода необходимо иметь в виду, что объект социально-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, то есть абстрагируется от нее;

при выделении системы объекта исследования устанавливаются ее элементы и элементы ее среды, системообразующие отношения между элементами системы, существенные отношения самой системы к среде. Каждый элемент системы в сложных процессах может быть самостоятельной системой, и ее качество определяется не только качеством отдельных элементов, но и отношениями элементов со средой.

Личностный подход признает личность как продукт общественно-исторического развития и носителя культуры и не допускает сведения личности к природе. Личность выступает целью, субъектом, результатом и главным критерием эффективности социально-педагогического процесса. Принятие уникальности личности предполагает признание ее интеллектуальной, нравственной свободы, права на уважение.

Деятельностный подход. Деятельность – основа, средство и условие развития и социализации личности, это целесообразное преобразование модели окружающей действительности. Задачи социального педагога – выбор и организация деятельности ребенка с позиции субъекта социализации (активность самой личности).

Важную методологическую роль в социально-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 являются надежным методологическим средством в руках исследователя, дающим ему возможность глубоко и разносторонне решать сложные проблемы социализации личности.

По отношению к социальной педагогике это означает, что, во-первых, даже уникальный педагогический опыт содержит моменты, характерные для любого опыта организации данного процесса, во-вторых, всякие общие положения должны

подтверждаться опытом, находить в нем питательную среду и, наконец, в-третьих, нет и не может быть рекомендаций, годных на все случаи жизни.

На базе накопленных фактов идет процесс поднятия эмпирического познания до уровня теоретического обобщения. Здесь характерно движение от одностороннего знания ко все более разностороннему, выработка на основе первичных обобщений определенных моделей и идей, соединение чувственного и рационального, в ходе которого чувственные впечатления и практический опыт освобождаются от всего случайного и поднимаются до уровня теоретического, характерного для ряда подобных явлений. Разумеется, факты важно рассматривать в исторически конкретной обстановке, в целом, в их взаимосвязи. При этом условии 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 научно мыслить – самое важное для любого исследователя.

Следует подчеркнуть, что научное мышление предполагает, прежде всего, твердое владение исследователя научными понятиями, категориями, особенно относящимися к теме исследования. Без этого невозможно успешно провести научное исследование, разобраться в научной литературе.

Таковы наиболее общие методологические требования к конкретному психолого-педагогическому исследованию.

На базе всеобщих принципов сложились и более частные принципиальные требования, непременно учитывающиеся исследователями в области педагогики: принцип детерминизма; единства внешних воздействий и внутренних условий развития, активности личности; единства психики и деятельности; личностно-социально-деятельностного подхода и др. В чем суть данных принципов?

Принцип детерминизма обязывает исследователя учитывать влияние различных факторов, причин на развитие социально-педагогических явлений. При исследовании социализации личности необходимо учитывать как бы три подсистемы детерминации ее поведения: прошлое, настоящее и будущее.

Принцип единства внешних воздействий и внутренних условий. В соответствии с этим принципом познание внутреннего содержания личности происходит в результате оценки внешних данных ее поведения, дел и поступков.

По мере общественного развития человека все более сложной становится его внутренняя природа и удельный вес внутренних условий развития по отношению к внешним. Соотношение внутреннего и внешнего в развитии личности изменяется как исторически, так и на различных этапах жизненного пути человека: чем больше он развит, социализирован, тем в большей степени прогресс его личности связан с актуализацией внутренних факторов.

Принцип активной деятельности личности акцентирует внимание исследователя на том, что не только окружающая среда социализирует, формирует личность, но и личность является активным субъектом собственной социализации. Влияние деятельности на личность огромно. Вне деятельности нет человека, но сущность человека не исчерпывается ею и не может быть к ней сведена и с ней полностью отождествлена. Социализирующие воздействия на личность должны учитывать характер ее деятельности, и нередко наиболее эффективное воздействие заключается в изменении, коррекции той или иной деятельности человека.

Конкретная реализация всех этих принципов осуществляется в соответствии с **принципом личностно-социально-деятельностного подхода**. Этот принцип 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 социально-педагогических исследований, предопределяя их методику, исходные теоретические концепции, гипотезы.

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

а) исследовать процессы и явления такими, какие они есть на самом деле, со всеми позитивами и негативами, успехами и трудностями, без приукрашивания и без очернения; вести не описание явлений, а их критический анализ;

б) оперативное реагирование на новое в теории и практике социальной педагогики;

в) усиление практической направленности, весомости и добротности рекомендаций;

г) надежность научного прогноза, видение перспективы развития исследуемого процесса, явления;

д) строгая логика мысли, чистота педагогического эксперимента.

Обобщая эти требования, можно определить методологические требования к результатам проведения социально-педагогического исследования, которые ими обусловлены. К ним относятся объективность, достоверность, надежность и доказательность. Более подробно на этом мы остановимся в теме, которая будет посвящена проблеме разработки методики социально-педагогического исследования.

Контрольные вопросы и задания

1. Методология педагогики

1. Какое из общих определений методологии представляется вам наиболее емким, точным и продуктивным? Методология – это:

- учение о способах познания и преобразования мира;
- учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности;
- общее учение о способах познания и преобразования действительности.

Обоснуйте свой выбор.

2. Один из исследователей в начале 80-х гг. дал следующее определение методологии педагогики: «Методология педагогики – это учение о педагогическом знании и о процессе его добывания, т. е. педагогическом познании. Она включает:

- учение о структуре и функциях педагогического знания, в том числе о педагогическом проблематике;
- исходные, ключевые, фундаментальные философские, общенаучные и педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие методологический смысл;
- учение о методах педагогического познания (методология в узком смысле этого слова)».

Что сегодня стоит пересмотреть в приведенном определении?

3. Нуждается ли в уточнениях определение методологии педагогики, предложенное известным методологом и дидактом М. А. Даниловым: «Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих... педагогическую действительность...».

4. Правомерно ли говорить о практической методологии педагогического исследования?

Варианты ответов:

- так ставить вопрос можно только о практико-ориентированных исследованиях. К исследованиям о ценностных ориентациях, философии образования, категориально-понятийном аппарате научного поиска, исследованиям исторического характера этот подход неприменим;

- постановка вопроса неправомерна, ибо методология – наука об исследовании, а не о практической деятельности по обучению, воспитанию и развитию личности;

- можно, поскольку в исследованиях речь идет не только о познании, но и о преобразовании педагогической действительности;

- вполне правомерно, ибо методология – это учение об общих основаниях любой деятельности, в том числе и практической.

5. Существует ли единая методология научного познания или она вариативна не только для разных сфер познания и преобразования (теоретической, естественно-научной, гуманитарной и т. д.), но и для одной и той же сферы в зависимости от исходных ориентиров исследователя? Как вы относитесь к идее полипарадигмальности и мультиметодологичности в познании и преобразовании образовательного процесса?

6. Правомерно ли выделение в рамках методологии педагогики методологии профессионального образования или можно выделить только специфические методологические проблемы этой сферы образования? Попытайтесь назвать такие проблемы.

7. Верно ли и достаточно ли полно следующее определение: методология – это исследование об исследовании?

8. Чем отличаются функции в педагогическом процессе методолога и методиста?

9. Учитывая современную ситуацию форсированного развития образовательных систем, оцените следующее разделение функций участников этого процесса: методолог продуцирует

проблемы, разрабатывает методологический, исследовательский аппарат, ведет экспертизу; ученый ставит и решает проблемы, разрабатывает новые теории, методики, технологии; методист помогает педагогам отобрать и освоить новое; педагог (учитель, воспитатель) осваивает новшества, использует их, наряду с традиционными средствами, для совершенствования образовательного процесса и его результатов. Работает ли в современных условиях такое «разделение труда»?

10. Каковы, на ваш взгляд, критерии, по которым можно определить характер исследования:

- методологического;
- фундаментального;
- теоретического;
- прикладного.

11. Определите по приведенному выше перечню характер исследований по следующим темам:

- «История художественного образования в Сибири в XIX – начале XX века».
- «Интеграция высшего технического и корпоративного образования в условиях наукоемкого производства».
- «Условия и способы социальной реабилитации учащихся НПО (начального звена профессионального образования)».
- «Роль инициативы в педагогическом исследовании».

12. Относятся ли к сфере методологии указанные ниже направления исследования:

- соотношение теории и практики в исследовании проблем нравственного воспитания школьников;
- интеграция традиционных и новых образовательных технологий в профессиональном образовании;
- влияние инициативных нововведений на формирование образовательной политики в стране;
- идеи проблемного обучения в современных образовательных системах;

- воспитательные функции учреждений базового звена профессионального образования.

2. Природа и функции образовательных инноваций

1. Какова роль традиций в образовании? Какой смысл заложен в понятии «позитивный консерватизм» как характеристике развития образования?

2. Хорошо известна прогрессивная роль традиций народной педагогики в воспитании. Содержание каких пословиц и поговорок можно без сомнения перенести в современное обучение и воспитание, какие положения принять условно, а какие признать устаревшими и вредными:

- наука учит только умного;
- без палки нет учения;
- много знать, так плохо спать;
- век живи – век учись;
- всякое полужнание хуже всякого незнания;
- знание – сила, время – деньги;
- идти в науку – терпеть муку;
- иная книга обогащает, а иная с ума совращает;
- кто много знает, с того много и спрашивается;
- на ошибках учатся;
- умный любит учиться, а глупый учить;
- учить дураков – не жалеть кулаков;
- учиться никогда не поздно;
- чтобы выучиться плавать, нужно лезть в воду.

3. Чем вызвана настоящая необходимость постоянного поиска новых подходов, средств, методов обучения и воспитания?

4. Определите характерные черты нового в образовании. Верно ли утверждение, что новое в педагогике – это хорошо забытое старое?

5. Раскройте и соотнесите между собой содержание понятий «новое», «новшество», «нововведение», «новация», «инновация»? В чем отличие подлинного новаторства от прожектерства?

6. В чем суть преемственности в развитии образования?

7. Каковы функции инноваций в развитии образования?

8. Каково, на ваш взгляд, оптимальное соотношение между инновационной инициативой, идущей от практики («снизу»), и инновациями, идущими от властных и административных структур («сверху»)?

9. В ряде нормативных и информационных документов последнего десятилетия говорится то о реформировании образования, то о его модернизации. Существуют ли различия между этими понятиями? В чем они?

10. Какие педагогические системы, методики и технологии вы отнесете к традиционным, осваиваемым (находящимся в процессе освоения широкой практикой) или новым (еще не вошедшим в широкую практику)?

- мультимедийные информационные системы;
- проблемное обучение;
- обучение через «делание» (практику);
- эвристическая беседа, диалог;
- обучение на основе алгоритмов;
- гуманно-личностный подход;
- компьютерное обучение;
- педагогика сотрудничества;
- обучение на основе инструкций и образцов;
- методика коллективных творческих дел;
- мозговой штурм.

11. Чем объяснить такое явление, как «ретроновации» – восстановление в новых условиях старых форм и методов образования, например, гимназий, лицеев, кадетских корпусов и классов, гувернерства, педагогического наставничества на производстве.

12. Какие из приведенных ниже характеристик пригодны в качестве критериев отнесения того или иного деятеля образования к мастерам педагогического труда или к педагогам-новаторам? Какие черты и характеристики присущи и тем, и другим?

- проблемное видение и чувство нового;
- верность традициям;
- умение рационально и четко, в зависимости от обстоятельств, применять разнообразные педагогические средства и подходы;
- способность к прогнозированию и проектированию будущего;
- стремление и способность создавать новые педагогические подходы и средства, выстраивать систему их использования;
- способность к рефлексии, самоанализу;
- умение соединять теорию с практикой.

13. В период активного развития инновационной деятельности учреждений образования (90-е гг. XX в.) в ряде экспериментальных школ были разработаны и введены в действие положения о присвоении педагогам звания «учитель-исследователь» с уменьшением учебной нагрузки, надбавкой к зарплате. Какие требования необходимо было, по вашему мнению, выполнить для получения такого звания?

14. Разведите понятия «методологическая грамотность» и «методологическая культура» исследователя-педагога. Верно ли, что в первом преобладает ориентация на знания и алгоритмическую деятельность, а во втором – на творчество и гуманистические ценности?

15. С какими изменениями можно, по вашему мнению, применить обозначенные в вопросах 13 и 14 положения к педагогам НПО, мастерам производственного обучения?

ТЕМА 2. ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ, ЕГО СОДЕРЖАНИЕ И ХАРАКТЕРИСТИКА

2.1. Научное исследование как особая форма познавательной деятельности в области социальной педагогики

Научные исследования в области социальной педагогики представляют собой специфический вид познавательной деятельности, в ходе которой с помощью разнообразных методов выявляются новые, прежде не известные стороны, отношения, грани изучаемого объекта. При этом **главная задача исследования** состоит в выявлении внутренних связей и отношений, раскрытии закономерностей, движущих сил и механизмов социализации личности, процесса социального воспитания.

Психолого-педагогические и социально-педагогические исследования можно рассматривать (при всей условности деления) некими разновидностями педагогического исследования.

Психолого-педагогическое исследование направлено на получение нового знания об обучении и воспитании на основе установления новых связей между характеристиками обучения и воспитания и характеристиками внутренних процессов, механизмов развития качеств личности, а также способов и средств реализации этих связей.

В **социально-педагогическом исследовании** образование рассматривается как часть социальной сферы, выявляются способы реализации социального заказа образованию, влияние самого образования на социальное развитие и общественный прогресс. Социально-педагогическое исследование связано с разработкой вопросов социально-педагогической деятельности: исследованием содержания, методов и средств, используемых

в деятельности социального педагога; взаимосвязь социальной педагогики с социальной работой, специальной и коррекционной педагогикой, историей социальной педагогики; разработка технологий деятельности социального педагога с различными группами детей и в различных социально-педагогических учреждениях и др. Например, разработка содержания и методов работы с детьми в различных социумах; работа социального педагога с семьей, в которой воспитывается ребенок-инвалид; работа социального педагога с детьми отклоняющегося поведения, заключенными воспитательных колоний и др.

По своему характеру и содержанию исследования в области социальной педагогики, как и в целом в области педагогики, разделяются на фундаментальные, прикладные и разработки.

Фундаментальные исследования призваны разрешать задачи стратегического характера. Их основными отличительными признаками являются теоретическая актуальность, выражающаяся в выявлении закономерностей, принципов или фактов, имеющих принципиально важное значение, концептуальность, историзм, критический анализ научно несостоятельных положений, использование методик, адекватных природе познаваемых объектов действительности, новизна и научная достоверность полученных результатов. Однако главным критерием фундаментального исследования в области социальной педагогики является решение перспективной задачи подготовки развития науки в течение ближайших 10–15 и более лет, а также те теоретические выводы, которые вносят серьезные изменения в логику развития самой науки.

Основными признаками **прикладных исследований** являются приближенность их к актуальным запросам практики, сравнительная ограниченность выборки исследования, оперативность в проведении и внедрении результатов и др. Решая оперативные задачи социальной педагогики, прикладные

исследования опираются на исследования фундаментальные, которые вооружают их общей ориентацией в частных проблемах, теоретическими и логическими знаниями, помогают определить наиболее рациональную методику исследования. В свою очередь, прикладные исследования дают ценный материал для фундаментальных исследований.

К разработкам в социальной педагогике относятся, как правило, методические рекомендации по тем или иным вопросам социально-педагогической работы с различными категориями несовершеннолетних, инструкции, методические средства и пособия. Они опираются на прикладные исследования и передовой педагогический опыт. Отличительными чертами разработок являются целеустремленность, конкретность, определенность и сравнительно небольшой объем.

Специфическим видом социально-педагогического исследования является изучение, обобщение и внедрение в практику передового опыта. Особенность исследований подобного рода состоит в том, что они, как правило, вплетены в конкретную социально-педагогическую практику и доступны каждому специалисту.

2.2. Компоненты научного аппарата социально-педагогического исследования

Анализ научных изысканий в области педагогики позволяет выделить минимальный перечень методологических категорий, выступающих в качестве основных компонентов любого социально-педагогического исследования в процессе его проведения – это актуальность, проблема, тема, объект исследования, его предмет, цель, гипотеза, задачи, научная новизна, теоретическая и практическая значимость для науки и практики, защищаемые положения. Названные компоненты обеспечивают

методологический минимум требований, предъявляемых к ней. Опыт показывает, что этого необходимо и достаточно для обоснования методики, логики и программы планируемого научного исследования. Все рассматриваемые характеристики научного исследования взаимосвязаны между собой. Они как бы дополняют и корректируют друг друга.

Рассмотрим каждый из названных компонентов.

Проблема исследования. Проблема, по Ю. К. Бабанскому, есть характеристика проблемной, т. е. противоречивой ситуации – несоответствие теории о предмете общественной практики этой практике, которое обнаруживает исследователь в изученном им материале. Любое социально-педагогическое исследование начинается с определения проблемы, которая выделяется для специального изучения. Ставя проблему, исследователь отвечает на вопрос: «Что надо изучить из того, что раньше не было изучено?». Научная проблема выражает основное противоречие, которое должно быть разрешено средствами науки.

Как правило, особенно в такой науке, как социальная педагогика, изучающей особый вид практической деятельности и призванной влиять на нее, исследователь идет непосредственно или опосредованно от запросов практики, и в конечном счете решение любой научной проблемы способствует улучшению практической деятельности. Но сам запрос практики не является еще научной проблемой. Он служит стимулом для поисков научных средств решения практической задачи и поэтому предполагает обращение к науке.

Проблема исследования понимается как категория, означающая нечто еще не известное науке, что предстоит открыть, доказать. Иногда под проблемой понимают также новое решение актуальной научной социально-педагогической задачи. Однако в отличие от ответа на вопрос решение проблемы не содержится в существующем знании и не может быть получено путем

преобразования наличной научной информации. Требуется найти способ получения новой информации и реализовать его. Проблема – это и вопрос, в котором выражается сомнение, возникающее при чтении научной литературы, при сопоставлении известных автору данных науки и результатов практической деятельности. Источником проблемы может быть не только недостаточно полное знание о действительности, но и неразработанность какого-либо вопроса или несогласие автора исследования с существующими концепциями, подходами к решению проблемы.

Решить практическую задачу средствами науки – значит определить соотношение этой задачи с областью неизвестного в научном знании, и в результате научного исследования получить знания, которые затем будут положены в основу практической деятельности. Эта область неизвестного в научном знании и есть научная проблема. Выявить ее и сформулировать совсем не просто. Для этого нужно, во-первых, много знать, а во-вторых, знать, каких знаний не хватает. «Знание о незнании» – в этом суть научной проблемы. Выдвигая проблему, исследователь констатирует недостаточность достигнутого к данному моменту уровня знания, обусловленную открытием новых факторов или связей, обнаружения логических изъянов имеющихся научных концепций или появления таких новых запросов общественной практики, которые требуют выхода за пределы уже полученных знаний, движения к новому знанию. Социальная педагогика ориентируется на общественную практику, на необходимость преодоления недостатков практической социально-педагогической деятельности, проявляющихся в ее результатах. Изъяны социально-педагогической теории тоже, как правило, обнаруживаются и осознаются в связи с конкретными проявлениями ее практической неэффективности.

Чтобы перевести практическую задачу на язык науки, соотнести эту задачу с научной проблематикой, необходимо учесть

все структурные звенья, связывающие науку с практикой, с их конкретным содержанием. Одна практическая задача может быть решена на основе изучения множества научных проблем, и наоборот, результаты решения одной научной проблемы могут способствовать решению множества практических задач.

В качестве одного из основных критериев существования проблемы следует рассматривать наличие объективно существующих противоречий, которые могут быть разрешены средствами науки. Если есть такое противоречие, значит, есть и проблема, подлежащая исследованию. Речь, как правило, идет об объективно существующих противоречиях между потребностями и возможностями, между новыми требованиями и сложившейся системой, между необходимостью и наличием способов и средств, позволяющих реализовать что-то в новых условиях и т. д. Четкое осознание этих противоречий помогает исследователю найти направление поиска и осуществить его.

Актуальность исследования. Обоснование актуальности исследования включает указание на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития социально-педагогической теории и практики. Актуальные исследования дают ответ на наиболее острые в данное время вопросы, отражают социальный заказ педагогической науке, обнаруживают важнейшие противоречия, которые имеют место в практике.

Следует различать актуальность научного направления в целом, с одной стороны, и актуальность самой темы внутри данного направления – с другой. Актуальность направления, как правило, не нуждается в сложной системе доказательств. Иное дело – обоснование актуальности темы. Необходимо достаточно убедительно показать, что именно она среди других, некоторые из которых уже исследовались, самая насущная. При этом в работах теоретико-прикладного

характера, имеющих нормативную часть (к которым относятся социально-педагогические исследования), важно различать практическую и научную актуальность темы.

Какая-либо проблема может быть уже решена в науке, но не доведена до практики. В этом случае она актуальна для практики, но не актуальна для науки и, следовательно, нужно не предпринимать еще одно исследование, дублирующее предыдущее, а принять меры к внедрению того, что уже имеется в науке. *Исследование можно считать актуальным лишь в том случае, если актуально не только данное научное направление, но и сама тема актуальна в двух отношениях: ее научное решение, во-первых, отвечает насущной потребности практики, а во-вторых, заполняет пробел в науке, которая в настоящее время не располагает научными средствами для решения этой актуальной научной задачи.*

Критерий актуальности динамичен, подвижен, зависит от времени, учета конкретных и специфических обстоятельств. В самом общем виде актуальность характеризует степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время. Наиболее убедительным основанием, определяющим актуальность исследования, является социальный заказ, отражающий самые острые, общественно значимые проблемы, требующие безотлагательного решения.

Вместе с тем анализ диссертационных, дипломных и курсовых работ свидетельствует, что во многих случаях в имеющихся исследованиях обосновывается актуальность научного направления, а актуальность темы исследования остается как бы за кадром, т. е. обосновывается недостаточно или неубедительно. Часто нет указаний на практическую актуальность, или же она обозначена лишь в самом общем виде. Нередко указание

на практическую актуальность темы вообще отсутствует, дело сводится к указанию на недостаточную ее разработанность в науке, например, «вопрос ... не нашел достаточного освещения», «не раскрыты ...», «не выявлены ...» и т. п. При этом главный вопрос – стоит ли вообще «освещать», «раскрывать», «выявлять» – остается не выясненным. В социальной педагогике исследование предпринимается не из «чистого» академического интереса, а ради преодоления каких-то недостатков, слабых мест в практической или, может быть, в исследовательской работе.

Не менее важно избегать и противоположной крайности, когда актуальность обосновывается лишь недостатками практики.

Тема исследования. Проблема в ее характерных чертах должна найти отражение в теме исследования. Вопрос о том, как назвать научную работу, отнюдь не праздный. Тема должна так или иначе отражать движение от достигнутого наукой к неизвестному, содержать момент столкновения старого знания с новым.

Наиболее убедительным основанием, определяющим тему исследования, является социальный заказ. Социальный заказ требует обоснования конкретной темы. Обычно это анализ степени разработанности вопроса в науке.

Объект и предмет исследования. Социально-педагогическая действительность бесконечно разнообразна. Ученый же должен получить некоторые конечные результаты в ее исследовании. Если он не выделит в том объекте, на который направлено его внимание, главный, ключевой пункт, аспект или связь, он может, образно говоря, пойти сразу во всех направлениях.

«Под объектом в философии принято понимать, – отмечает Ю. К. Бабанский, – часть объективной реальности, которая на данном этапе становится предметом практической и

теоретической деятельности человека как социального существа (субъекта)». В качестве объекта познания, по мнению В. И. Загвязинского, 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 источником необходимой для исследования информации, своеобразным полем научного поиска. Все это делает объект научного познания некоторым единством объективного и субъективного.

В социально-педагогических исследованиях **объект** – эта та совокупность связей и отношений, свойств, которая существует объективно в теории и практике и служит источником необходимой для исследования информации. В качестве объекта могут выступать, например, процессы социализации (социальной адаптации, интеграции и т. д.) личности в особых условиях (учреждение интернатного типа, реабилитационный центр и т. д.); процесс социального воспитания личности, формирования социальных качеств личности; деятельность различных должностных лиц по руководству этими процессами и т. п.

Объектом исследования может быть социально-педагогический процесс, область социально-педагогической действительности или какое-либо педагогическое явление, содержащее в себе противоречие. Другими словами, объектом может быть все то, что явно или неявно содержит в себе противоречие и порождает проблемную ситуацию. Объект – это то, на что направлен процесс познания.

В научных исследованиях социально-педагогические процессы рассматриваются как системные объекты. Это означает, что они имеют сложную структуру, многообразие взаимосвязанных функций, их ход определяется множеством факторов.

Предмет исследования более конкретен. «Предметом познания, – отмечает Ю. К. Бабанский, – считают зафиксированные в опыте и включенные в процесс практической деятельности человека стороны, свойства и отношения объекта, исследуемые с определенной целью в данных условиях и обстоятельствах».

Предмет исследования – часть, сторона объекта. В предмете исследования фиксируются те наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, стороны, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению, устанавливают границы научного поиска, являются для этого исследования наиболее существенными. В предмете в концентрированном виде заключены направления поиска, важнейшие задачи, возможности их решения соответствующими научными средствами и методами.

Специфика социально-педагогического исследования, его сложность определяется тем, что предметом исследования становится вся система взаимоотношений развивающегося человека с окружающей его средой, все многообразие социальных связей. Предметом исследования могут выступать и содержание, формы, методы и технологии социально-педагогической деятельности; прогнозирование, совершенствование социально-педагогической деятельности; особенности и тенденции развития социально-педагогической теории и практики и т. п. Например, если объектом исследования является социализация личности подростка, то предметом могут быть либо эффективные технологии, которые использует педагог, добиваясь своей цели, либо педагогические условия, при которых данный процесс будет протекать оптимально.

В одном и том же объекте могут быть выделены различные предметы исследования.

Необходимо различать, с одной стороны, всю объективную сферу, на которую направлено внимание исследователя, а

с другой – то, относительно чего он обязуется получить новое педагогическое знание. Для решения конкретных задач исследования потребуется привлечь многие другие, уже не новые, знания, полученные наукой, и не только педагогической. Но новое слово будет сказано лишь о чем-то одном, выделяемом как специальный и оригинальный предмет изучения. Это и будет реальный вклад в педагогическую науку. Когда это условие остается вне внимания исследователя, как раз и получается, что его выводы повторяют общеизвестные положения. А это означает, что исследование фактически не состоялось, ибо не достигнута конечная цель, ради которой оно, собственно, и приводилось – получение нового знания.

Необходимость получения нового знания определяет в исследовании все остальное. Поэтому, раскрывая любую характеристику социально-педагогического исследования, непременно нужно установить отношение данной характеристики к такому знанию. Определяя актуальность, исследователь думает о том, насколько остра потребность науки и практики в новом знании, место и специфику недостающего знания определяют, ставя проблему. Предмет, как отмечалось, указывает на тот аспект объекта исследования, относительно которого будет получено новое знание и т. д.

Определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос: что рассматривается? А предмет обозначает аспект рассмотрения, дает представление о том, как исследуется объект, какие новые отношения, свойства и функции объекта изучаются.

Точное определение предмета избавляет исследователя от заведомо безнадежных попыток «объять необъятное», сказать все, притом новое об объекте, имеющем в принципе неограниченное число элементов, свойств и отношений. Формулирование предмета исследования – результат учета задач, реальных возможностей и имеющихся в науке эмпирических описаний объекта, а также других характеристик исследования.

Предмет исследования должен формироваться на объективной основе самим исследователем, придающим ему определенную логическую форму выражения. Определение объекта и предмета исследования служит показателем степени углубления исследователя в сущность объекта и продвижения в самом исследовательском процессе.

Например, предмет исследования в области социально-педагогической реабилитации детей может определяться путем введения ограничений. Границами изучаемого может стать возраст несовершеннолетних (например, подростки), социум, в котором происходит реабилитация подростков (например, крупный промышленный город, оказывающий позитивное и негативное влияние на социализацию подростков).

Цель и задачи исследования. Исходя из актуальности исследуемой проблемы, выбранных объекта и предмета исследования, определяются его цель и задачи.

Как известно, целенаправленность – важнейшая характеристика любой деятельности человека. Прежде чем достигнуть чего-то, он создает мысленный образ потребного ему будущего, строит его в своей голове, совершает так называемое опережающее отражение действительности. Все эти положения в полной мере относятся и к социально-педагогическому исследованию. Подлинная исследовательская деятельность возникает лишь тогда, когда действия ученого целенаправленны и внутренне мотивированы.

Следовательно, целеполагание в социально-педагогическом исследовании – есть выбор наиболее оптимальных с точки зрения изучаемой проблемы способов преобразования реальной социально-педагогической действительности из существующего положения в новое, требуемое состояние, в желаемое будущее. Такое преобразование, предвосхищающее, пока мысленно, желаемые результаты, и есть исследовательское целеполагание.

Таким образом, **цель исследования** – это обоснованное представление об общих конечных или промежуточных результатах научного поиска. По существу, в цели формулируется общий замысел исследования. Как правило, определение цели позволяет исследователю окончательно определиться с названием своей научной работы, ее темой.

Следует различать исследовательские и практические цели. Достижение исследовательских целей (выявление факторов влияния, механизмов социализации, благоприятствующих условий, разработка технологий и методических систем, теоретических основ и способов управления и др.) создает условия, позволяет выявить средства достижения целей практических (успешная социализация, адаптация, развитие социальных качеств личности, готовности к жизни в обществе и т. д.). Достижение исследовательских целей – непосредственное предназначение исследования, практические результаты – служат подтверждением истинности найденных решений.

Специфика целей социально-педагогического исследования состоит в выявлении педагогического потенциала социума и возможностей его использования в процессе социализации, социального воспитания, социальной профилактики и социальной реабилитации.

Намечая логику исследования, ученый формулирует ряд частных исследовательских задач, которые в своей совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута. Таких задач рекомендуется выделять сравнительно немного, не более 3–4-х.

Первая задача, по мнению В. П. Давыдова, как правило, связана с выявлением, уточнением, углублением, методологическим обоснованием и т. п. сущности, природы, структуры изучаемого объекта; вторая – с анализом реального состояния предмета исследования, динамики и внутренних противоречий его

развития; третья – со способами его преобразования, опытно-экспериментальной проверки; четвертая – с выявлением путей и средств повышения эффективности, совершенствования исследуемого явления, процесса, то есть с прикладными аспектами работы, пятая – с прогнозом развития исследуемого объекта или с разработкой практических рекомендаций для различных категорий специалистов.

По мнению В. И. Загвязинского, в психолого-педагогическом исследовании (каковым выступает и исследование социально-педагогическое) целесообразно выделять **три группы задач**. Чаще всего первая из групп задач – *историко-диагностическая* – связанная с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических, социально-педагогических оснований исследования; вторая – *теоретико-моделирующая* группа задач – с раскрытием структуры, сущности изучаемого, факторов, движущих сил развития систем и процессов, значимых связей и взаимодействий, модели структуры, функций и способов преобразования; третья – *практически-преобразовательная* группа задач – с разработкой и использованием методов, приемов и средств рациональной организации социально-педагогического процесса, его предполагаемого преобразования, интерпретацией результатов опытно-экспериментальной работы, а также разработкой практических рекомендаций. Представленные подходы не противоречат друг другу, а лишь подчеркивают необходимость подходить к определению научных задач строго исходя из логики предполагаемого исследования, его объекта, предмета и цели.

Наряду со сказанным важно выстроить такую последовательность задач, которая позволяла бы определить «маршрут» научного поиска, его логику и структуру.

Гипотеза исследования. Одним из методов развития научного знания, а также структурных элементов теории является гипотеза – предположение, при котором на основе ряда фактов делается вывод о существовании объекта, связи или причины явления, причем этот вывод нельзя считать вполне доказанным.

Само слово **гипотеза** происходит от греческого «*hypothesis*» – *основание, предположение*. Гипотеза, с точки зрения философии, – форма знания, содержащая предположение, сформулированное на основе ряда фактов, истинное значение которого неопределенно и нуждается в доказательстве. Гипотетическое знание носит вероятный, а не достоверный характер и требует проверки и обоснования. В ходе доказательства выдвинутых гипотез одни из них становятся истинной теорией, другие видоизменяются, уточняются и конкретизируются, третьи отбрасываются, превращаются в заблуждения, если проверка дает отрицательный результат.

Следовательно, гипотеза исследования – научно-состоятельное предположение, предвидение его хода и результата; совокупность теоретически обоснованных предположений, истинность которых подлежит проверке. Она означает достоверно не доказанное объяснение причин каких-либо явлений, утверждаемое предположение, имеющее научное обоснование, прием познавательной деятельности. Гипотеза возникает из потребностей общественной практики, отражает научные абстракции, систематизирует имеющиеся теоретические представления, включает в себя суждения, понятия, умозаключения, представляя собой целостную структуру. Научная гипотеза всегда выходит за пределы изученного круга фактов, не только объясняет их, но и выполняет прогностическую функцию. По мнению академика В. А. Ядова, гипотеза – это «главный методологический инструмент, организующий весь процесс исследования и подчиняющий его внутренней логике».

Гипотеза и защищаемые положения исследования – это представления исследователя о том, «что не очевидно в объекте, что ученый видит в нем такого, чего не замечают другие» (Е. В. Бережнова, В. В. Краевский); обоснованное предположение о том, каким путем, за счет чего можно получить искомый результат (В. И. Загвязинский, Р. Атаханов).

Научная гипотеза всегда требуется в тех случаях, когда социально-педагогическое исследование опирается на формирующий эксперимент, если предварительно выдвигаются предположения в качестве научно обоснованного ориентира. Она возникает вследствие обобщения накопленного фактического материала, активно влияет на формирование новой теоретической концепции, систематизацию научного знания, накопление новых фактов до тех пор, пока не будет отвергнута или на ее основе не будет обоснована новая научная теория. Следовательно, гипотеза незаменима в ситуации, когда необходимо объяснить причинно-следственные зависимости социально-педагогического явления, а существующих знаний для этого недостаточно.

Гипотеза не может быть истинной или ложной, поскольку утверждение, содержащееся в ней, носит проблематичный характер. О гипотезе можно говорить лишь как о корректной или некорректной по отношению к предмету исследования.

Первоначальные подходы к решению научной проблемы еще не представляют гипотезы, их можно назвать всего лишь догадками. Любая гипотеза проходит стадию предположения. Она выражается в форме проблематичных суждений, истинность или ложность которых еще не доказана, однако эти суждения имеют большую долю вероятности, так как основаны на уже доказанных предшествующих знаниях.

По структуре гипотезы можно разделить на простые и сложные. Первые по функциональной направленности можно

классифицировать как описательные и объяснительные: одни кратко резюмируют изучаемые явления, описывают общие формы их связи, другие раскрывают возможные следствия из определенных факторов и условий, т. е. обстоятельства, в результате стечения которых получен данный результат. Сложные гипотезы одновременно включают в свою структуру описание изучаемых явлений и объяснение причинно-следственных отношений. Помимо этих функций наука должна прогнозировать педагогическую мысль, однако гипотезы бессмысленно подразделять на прогностические и непрогностические, ибо любая из них содержит элементы предсказания.

В зависимости от уровня обобщенности гипотезы относят к инструктивным (предполагающим, рекомендующим) и дедуктивным (выводятся из уже существующих теорий, положений, от которых отталкивается исследователь).

Важнейшим основанием для классификации гипотез является степень проникновения в сущность изучаемого процесса. По этому основанию различают описательную и объяснительную гипотезы. Гипотеза первого вида содержит описание причин и возможных следствий без объяснения механизма их взаимодействия. В объяснительной гипотезе содержатся объясняющие факторы, условия, подтверждающие взаимосвязь данного, а не какого-либо другого следствия с причиной.

Структура гипотезы может быть трехсоставной, включающей в себя а) утверждение; б) предположение; в) научное обоснование. Например, процесс социализации будет протекать так-то, если сделать вот так и так, потому что существуют следующие социально-педагогические закономерности: во-первых..., во-вторых..., в-третьих...

Однако гипотеза может выглядеть и по-другому, когда обоснование в явном виде не формулируется. При этом структура гипотезы становится двусоставной: это будет эффективным,

если, во-первых..., во-вторых..., в-третьих... Подобная гипотеза становится возможной в том случае, когда утверждение и предположение сливаются воедино в форме гипотетического утверждения: это должно быть так-то и так-то, потому что имеются следующие причины...

Научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования. На стадии завершения исследования возникает необходимость подвести итоги, четко и конкретно определить, какое новое знание получено и каково его значение для науки и практики. В этом случае в качестве главных критериев оценки результатов научной работы выступают научная новизна, теоретическая и практическая значимость, готовность результатов к использованию и внедрению.

Критерий научной новизны применим для оценки качества завершённых исследований. Он характеризует содержательную сторону результатов исследования, т. е. новые теоретические и практические выводы, рекомендации, закономерности, структуру социально-педагогических явлений, механизмы социально-педагогических процессов, содержание, принципы и технологии, которые к данному моменту времени не были известны и не зафиксированы в педагогической литературе. Обычно принято выделять научную новизну в теоретических результатах (закономерность, принцип, концепция, гипотеза и т. д.) и практических (правила, рекомендации, средства, методы, требования и т. п.).

При установлении новизны ключевым словом является «впервые»: впервые установлено, выявлено, определено, получены оригинальные данные, дано объяснение и т. д. Новизна может содержаться в постановке проблемы, в идее и замысле, в технологиях и процедурах оптимизации социально-педагогического процесса, в выявлении оптимальных условий его протекания.

Необходимости получения нового знания подчинен весь ход исследования и все его методологические характеристики. В первом приближении вопрос о научной новизне результатов исследования, как правило, возникает еще на стадии определения предмета исследования – необходимо обозначить, относительно чего будет получено такое знание. Новое знание в виде предположения о нем выдвигается в гипотезе. Но вот завершен определенный этап исследования или выполнена вся работа в целом. Теперь при осмыслении и оценке промежуточных и окончательных результатов нужно дать конкретный ответ на вопрос о его научной новизне: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые? Если нет убедительного ответа на этот вопрос, может возникнуть серьезное сомнение в смысле и ценности всей работы. И здесь проявляется соотнесенность основных методологических характеристик: чем конкретнее сформулирована проблема и выделен предмет исследования, показана практическая и научная актуальность темы, тем яснее самому исследователю, что именно он выполнил впервые, каков его конкретный вклад в науку.

Нужно различать два способа представления научной новизны результатов исследования: описание новизны и ее содержательное изложение. Простое описание (упоминание) полученных исследователем научных результатов уместно в том случае, когда новые результаты входят в состав других характеристик исследования, например, защищаемых положений или заключения о теоретической значимости работы.

Для экспертизы качества исследовательской работы может потребоваться содержательное изложение новых результатов, объединенное с их описанием, чтобы читатель мог ясно представить, в чем конкретно они состоят.

Новизна

- установить, что сделано, обнаружено, разработано, доказано впервые (новые научные факты, идеи, подходы, методики, технологии);
- выявить, в каких компонентах исследования (постановка проблемы, идея, замысел, процедуры, результаты) и как новизна проявилась;
- что отличает полученные результаты от результатов, полученных другими исследователями, что удалось опровергнуть или развить.

Критерий теоретической значимости определяет влияние результатов исследования (выявленные новые связи, зависимости, подходы, методики) на имеющиеся концепции, идеи, теоретические представления в области теории социальной педагогики (углубляют, расширяют, доказывают несостоятельность определенных положений). Он дает возможность судить о сущности и закономерности социально-педагогических процессов и явлений, непосредственно связан с научной новизной и степенью сформированности теоретических положений, то есть концептуальностью, доказательностью сделанных выводов, перспективностью результатов исследования для разработки вопросов прикладного плана.

Теоретическая значимость

Как изменяют полученные новые результаты исследования уже существующие в теории подходы, представления, принципы.

Как влияют результаты на существующий технологический ряд и содержание понятий.

Какие перспективы развития теории или отдельных ее положений открывают полученные результаты.

Возможна более конкретная матрица-определитель теоретической значимости на основе разработанных автором идей подходов, методик:

- выдвинута новая гипотеза, сформулирована концепция (совокупность идей);
- разработана (дополнена, углублена) теория определенного процесса, выявлены закономерности, сформулированы принципы;
- расширены, осовременены представления;
- выяснены причины, установлены закономерности;
- представлены доказательства (выдвинутой ранее гипотезы, правоты дискуссионной точки зрения и т. п.);
- выведены новые понятия, изменены трактовки известных понятий

Критерий практической значимости определяет изменения, которые стали реальностью или могут быть достигнуты посредством внедрения результатов исследования в практику. Для выявления практической значимости нужно осмыслить и показать, что уже удалось сделать практически, где и с кем, с какими результатами были применены рекомендации, вытекающие из исследования, какие разработаны и распространены внедренческие материалы (пособия, рекомендации, программы, методики, технологии и пр.). Прикладная значимость результатов зависит от числа и категорий лиц, заинтересованных в результатах научного труда, масштаба внедрения, степени готовности к этому результатов исследования, предполагаемого социально-экономического эффекта.

Определяя значение проведенного исследования для практики, ученый отвечает на вопрос: «Какие конкретные недостатки практической социально-педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании результатов?» Поэтому простое упоминание о том, где можно использовать результаты исследования, недостаточно, поскольку оно не дает представления о том, как и для каких практических целей можно применить результаты именно этой научной работы.

Практическая значимость

- каковы пути, способы использования результатов исследования в практике;
- где уже используются результаты и какова их эффективность;
- какие внедренческие материалы (программы, пособия, методики, рекомендации и пр.) уже используются;
- что может быть предложено для совершенствования управления, организации, содержания социально-педагогического процесса (рекомендации, предложения)

Критерий готовности результатов психолого-педагогического исследования к использованию и внедрению определяет степень этой готовности:

- а) результаты работы готовы к внедрению, разработаны нормативные материалы, программы, учебные пособия;
- б) результаты исследования в основном готовы к внедрению, разработаны педагогические указания, методические предписания;
- в) результаты не готовы к внедрению.

Контрольные вопросы и задания

1. Теоретические основы, проблематика, источники и организация психолого-педагогического исследования

1. Что такое социальный заказ образованию? В каких документах он выражен? Как выявить перспективный социальный заказ образованию?

2. Реально ли в современных условиях осуществление перспективного (на 5–10 лет) планирования развития федеральных и региональных систем образования?

3. В чем выражается комплексность педагогического исследования? Выберите правильные ответы и дополните их своими соображениями и обоснованиями:

- в сочетании опыта и уроков прошлого, анализа современной ситуации и перспектив ее преобразования в свете задач социально-экономического развития;

- в реализации требования единства и согласованности развития всех уровней общего и профессионального образования, образовательного пространства города, региона, страны;

- в использовании исследовательских подходов и методов смежных наук – социологии, психологии, демографии, экологии;

- в отказе от авторитарности и навязывания единых подходов и рецептов на все случаи жизни;

- в стремлении к единству процессов овладения знаниями и развития личности воспитанников и обучающихся, индивидуализации и социализации, нормативности и свободы, алгоритмизации и творчества;

- в стандартизации образовательных результатов при помощи общих контрольно-измерительных материалов.

4. Среди мер для возрождения и развития системы начального и среднего профессионального образования предлагаются:

- существенное сокращение приема в высшие учебные заведения;

- сокращение срока обучения в учреждениях НПО за счет отказа от общеобразовательных предметов и возможности получения общего среднего образования;

- создание системы преемственного обучения в образовательных комплексах «ПУ – техникум (колледж) – вуз»;

- развитие системы подготовки кадров на производстве или при производственных фирмах, объединениях;

- усиление воспитательного потенциала учреждений НПО и СПО, оздоровление в них психологического климата;

- поднятие престижа и материального стимулирования труда квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена;
- передача функций подготовки рабочих кадров производственным фирмам, объединениям, предприятиям.

Проанализируйте возможную эффективность указанных мер.

5. Какова роль психологических знаний и методов в методологических исследованиях?

6. Выделите роль культурологического знания (ценности, традиции, искусство и т. д.) и подходов для построения, ориентации и содержательного наполнения исследования.

7. В чем отличие субъективности ученого-исследователя, которая признается нежелательной и препятствует достижению истины, от субъектности – влияния личности, ее особенностей, установок на методику и результаты исследования?

8. Среди требований к педагогическому исследованию выделите обязательные, играющие роль принципа, и желательные, но не обязательные для каждого исследования:

- опора на положительный педагогический опыт;
- признание формирующей роли отношений в ценностно-смысловом и нравственно-эмоциональном развитии личности;
- вовлечение в исследовательский процесс коллектива сотрудников;
- ориентация на общепризнанные ценности;
- ориентация на личностно ориентированную концепцию обучения и воспитания;
- ориентация на требования современного производства, экономики и управления.

9. Приведите примеры «вечных» проблем, вновь и вновь возникающих на каждом новом этапе развития общества и его образовательных структур.

Приведите примеры проблем, особенно остро стоящих именно в современной образовательной ситуации и нередко

связанных с кризисом мировой образовательной системы или с положением в экономике, социальной, в т. ч. образовательной, сфере России.

10. Из приведенного ниже перечня выделите 3–4 наиболее действенных источника педагогического творчества:

- позитивные образовательные традиции;
- новации в сферах науки, производства, управления;
- произведения классиков (философов, педагогов, психологов);
- примеры (опыт) удачного решения педагогических проблем;
- примеры творчества из других сфер науки и практики;
- опыт педагогов-новаторов и инновационных учреждений;
- процесс и результаты поисков современных ученых и методистов;
- система обучения в передовых вузах, техникумах, профессиональных училищах;
- система повышения квалификации (курсы, семинары, практикумы в системе центров дополнительного образования и ИПК).

11. Представьте себе, что вам поручили разработать проект мероприятий по развитию творческой инициативы педагогов и по инновационному развитию российского образования. Какие бы рекомендации вы предложили Правительству РФ, Российской академии образования, региональным и муниципальным органам власти и управления, администрации школ, профессиональных образовательных учреждений, учителям и воспитателям, мастерам производственного обучения?

12. Разумно ли каждому образовательному учреждению разрабатывать собственную концепцию, свою программу развития или исследовательский проект?

13. Должно ли педагогическое исследование опережать практику? При каких условиях это возможно?

2. Методологические принципы психолого-педагогического исследования

1. Какой из названных принципов педагогического исследования может быть системообразующим:

- принцип объективности (поиск истины, оптимальных вариантов, не зависящих прямо от мнения авторитетных лиц, господствующей концепции, убеждений исследователя);

- принцип сущностного анализа (выявить сущность, исторические тенденции, порождающие результат);

- принцип системного подхода (поиск системообразующих связей, ядра, способов связи с внешней средой, общесистемных качеств и т. д.).

Обоснуйте свою точку зрения.

2. Как сочетать требование аспектной определенности каждого фрагмента поиска с требованием многогранности (голографичности), многоаспектности рассмотрения и с требованием целостного подхода к изучению педагогических объектов?

3. Обозначьте понятийный статус положений, помещенных в левом столбце таблицы, отметкой в правом столбце (принцип, требование, ни то и ни другое).

Однозначность содержания терминов	
Непосредственный выход в практику обучения и воспитания	
Конфиденциальность результатов	
Использование математических методов	
Ориентация на развитие личности, ее интересы, ее благо	
Минимизация рисков при введении новшеств	

4. С каких ценностных позиций проводится научно-педагогическое исследование по вашей теме?

5. Что ограничивает использование математических методов в педагогических исследованиях? Какие элементы

педагогического процесса и какие его результаты не поддаются или трудно поддаются формализации?

6. Как реально воплощается в структуре исследования принцип сочетания сущего (существующего) и должного (будущего в желательном нам варианте)? Возможные ответы:

- будущее присутствует в настоящем часто в зародышевой, неразвитой форме; нужно выявить и запланировать условия для его развития;

- нужно диагностировать слабые стороны, барьеры развития в настоящем и запланировать их компенсацию, преодоление;

- следует мысленно выстраивать желаемую модель будущего и предусмотреть поэтапное движение к его реализации;

- другой вариант.

7. Каким медицинским принципам и рекомендациям уместно дать педагогическую интерпретацию? Продолжите ряд: Не навреди! Смотри, что берешь! (для медсестры), при необходимости собирай консилиум...

8. Дайте педагогическую интерпретацию изречения К. Прутков «Зри в корень».

9. Каковы требования рынка труда при определении номенклатуры специальностей и содержания обучения в профессиональных учебных заведениях (в ПУ срок обучения от 1 до 3 лет, а в колледжах и техникумах чаще всего 3 года, в вузах от 4 лет для бакалавров и до 6 лет для магистров)? Может ли за эти сроки заказ рынка существенно измениться?

10. Правомерно ли в педагогических исследованиях использовать понятия «человеческий ресурс», «человеческий капитал», «индустрия знаний»?

11. Чем отличаются друг от друга понятия «развитие», «становление», «формирование»? Можно ли дать рекомендации о том, в каких случаях и для чего рациональнее употреблять одно из приведенных понятий?

12. Есть ли различия в процедурах упорядочения, классификации и систематизации педагогических объектов и явлений?

13. В чем преимущества и недостатки:

- параллельного получения общего и профессионального образования;

- поэтапного (сначала общее, а затем профессиональное) получения образования.

3. Логическая структура исследования

3.1. Понятие о логике исследования. От темы к предмету

1. Известно, что логика любого поиска – это определенная последовательность действий, шагов, которая должна привести к цели – запланированному результату. Может ли исследователь выстроить ее заранее, не зная определенно о том, каков будет результат поиска? Прокомментируйте приведенные ниже суждения и дайте свой ответ:

- известная поговорка гласит: «Чтобы победить, нужно ввязаться в драку», другая: «Война план покажет». Результат бывает трудно предвидеть. Если мы его уже знаем, зачем вести исследование;

- отправляясь в поход, в путешествие, нужно наметить маршрут «на берегу», знать, куда ты идешь (едешь, плывешь), какое нужно снаряжение, предполагать, какие риски, трудности могут быть на пути.

2. Какие важнейшие ориентиры и действия для исследовательского поиска можно и нужно наметить и воплотить, в какой последовательности? Должны ли быть эти ориентиры однозначными и определенными или вариативными? Используя приведенный ниже перечень действий, определите их обоснованную последовательность:

- выявить общее направление, вектор поиска;
- указать предполагаемый результат;
- осознать, представить общий замысел исследования;
- наметить последовательность конкретных задач, которые необходимо решать;
- подобрать или сконструировать методы поиска;
- сформулировать основную проблему исследования;
- сформулировать тему;
- представить, сконструировать исходную теоретическую концепцию исследования;
- определить эмпирические факты как исходные для преобразования в исследовательском поиске.

3. На какой базе, платформе можно осуществлять целенаправленное продуктивное предвидение? Что необходимо сделать, чем овладеть, чтобы представить теоретическую и эмпирическую баз исследования?

4. Каковы социальные истоки и психологические механизмы предвидения, предвосхищения будущего? Какими методами можно осуществлять прогнозирование и проектирование процесса перехода от наличной ситуации к желаемой как результату преднамеренной трансформации?

5. Для экспертизы и предварительного обсуждения процедуры исследования чаще всего нужны два документа: исследовательский проект (программа) и план изложения результатов (отчета, диссертаций и др.). С какого документа целесообразно начинать разработку. Почему?

6. Можно ли на первом этапе исследования требовать от автора (авторов) общего панорамного видения и обзора всего исследовательского поля? Прочтите возможные альтернативные высказывания, приведенные ниже, и определите свою позицию:

- вряд ли это требование правомерно и продуктивно. Чаще всего мы видим только «ближайшую перспективу», особенно

если «местность» холмистая: только поднявшись на очередной холм, мы видим местность впереди, но опять-таки лишь до следующего холма;

- в том-то и смысл данного требования, чтобы побудить автора подняться выше очередного холма, увидеть вершину, которую нужно покорить, и, пусть в общих чертах, выбрать путь к ней (не исключая возможности отклонений и коррекции).

7. Нужно ли, двигаясь к цели, оглядываться назад, осуществляя анализ, рефлекссию сделанного?

8. Ориентирами выбора темы обычно служит ее актуальность, назревшая потребность в решении проблем науки, без которых не удастся преодолеть практические трудности. Может ли быть источником темы другой вариант: достижения и успехи отдельных педагогов, педагогических коллективов, регионов в разрешении актуальных проблем, преодолении трудностей?

9. Что означает требование «проблемности темы исследования»? Можно ли практическую трудность трактовать как проблемность? Чем проблема отличается от незнания, ситуации неопределенности? Выберите из приведенных ниже определений наиболее корректно раскрывающие сущность понятия «проблема». Поясните свой выбор.

Проблема – это:

- затруднение, связанное с незнанием или неумением;
- совокупность задач, которые назрели и требуют решения;
- конкретное знание о незнании, о неизвестном в известном, видение пробелов, изъянов, лакун в существующем знании;
- предположение о направлении исследовательских поисков.

10. Как связано между собой содержание понятий «проблема», «познавательная задача», «исследовательская задача»?

11. В научном мире особенно высоко ценится способность исследователя к проблемному видению, т. е. способность не столько решать, сколько увидеть, нащупать, определить,

оценить степень значимости еще назревающих, перспективных проблем развития. Как вы оцениваете этот подход в свете перспектив развития образования и педагогической науки?

12. Переформулируйте с разных точек зрения центральную проблему вашего исследования. Какие новые связи и отношения выявляются в процессе такого углубления?

13. Как связаны между собой социальные цели («вызовы времени», социальный заказ, перспективы разработки и использования новых производственных технологий) и педагогические проблемы?

14. Как связана тематика и проблемность научных и научно-практических поисков в сфере образования и педагогики?

- постоянными, сущностными особенностями этой сферы;
- изменениями социальной ситуации, характером культурных норм и установок;
- успехами в других сферах науки и практики;
- появлением новых средств, инструментов познания, передачи и переработки информации;
- развитием техники и производственных технологий.

Что является определяющим? Подберите примеры и формулировки тем, связанных с разными факторами развития общества, науки, образования.

15. В чем заключается процедура локализации и конкретизации темы исследования? Предложите варианты локализации следующих тем:

- «Профильное обучение в общеобразовательной школе».
- «Ресоциализация подростков группы риска».
- «Нравственное воспитание школьника». Подумайте, как придать сформулированным темам проблемную направленность.

16. Для чего необходимо выделение объекта и предмета исследования?

17. Объект и предмет исследования – понятия соотносительные. В чем их отличие? Как они связаны друг с другом? Найдите среди приведенных определений те, которые возможно квалифицировать как объект, как предмет, и те, которые в принципе не определяют ни то, ни другое:

- группа учащихся – участников диагностирования, опытной работы;
- база (учреждение, территория), на материале которой проводится исследование;
- система, подлежащая изучению;
- взятый в динамике изучаемый процесс;
- связи, отношения, стороны процесса, подлежащие изучению;
- факторы и закономерности, организационные условия достижения определенных результатов.

18. Что означает понятие «предметный анализ», служащее одновременно требованием и к проведению исследования, и к изложению его результатов?

19. Если допустить, что тема исследования сформулирована достаточно корректно, то приемлема ли такая формулировка предмета, которая, по существу, просто повторяет заявленную тему?

3.2. Цели, задачи и концептуальная база исследования

1. Составьте как можно более полное и точное определение цели исследования, используя приведенные ниже суждения.

Цель – это:

- ориентирующий и направляющий компонент деятельности, отражающий ее желаемый результат;
- мысленное предвосхищение запланированного результата;
- результат предвидения, основанный на сопоставлении педагогического идеала и возможностей реального преобразования действительности.

2. Исследователи различают цели-ориентиры, цели-эталоны, цели-идеалы. В чем различия этих вариантов трактовки одной и той же категории?

3. В советский период перед образованием была поставлена цель всестороннего и гармоничного развития личности. В начале перестройки (на рубеже 80-х и 90-х гг. прошлого века) от нее отказались, объясняя это тем, что такая цель реально недостижима. Правомерно ли выдвигать такие цели, которые в данный период полностью осуществить невозможно (т. е. цели-идеалы)?

4. Объясните общий логико-гносеологический смысл понятия «задача» как инструмента познания, раскройте соотношение цели и задачи.

5. Проанализируйте структуру задачи и выявите ее роль в стимулировании познавательной и практической деятельности на примере задач математических, физических, задач практического характера, в том числе производственных и управленческих.

6. В чем смысл рекомендации о целесообразности представить всю систему обучения как цепь (череду) задачных ситуаций?

7. Различают четыре группы исследовательских задач: диагностические, теоретико-моделирующие, опытно-экспериментальные и прикладные. В чем смысл такого разделения. Попробуйте сформулировать по 1–2 задачи каждой группы на материале конкретного исследования.

8. Чтобы выявить (разработать) основания, базу для проведения исследования, нужно определить перечень и содержание таких базовых понятий, как «понятийный инструментарий», «понятийно-терминологическая система», «фактологическая база и теоретические основания» (прежде всего установленные ключевые положения науки, относящиеся к исследуемой области, объекту и предмету поиска). Попробуйте выполнить эту работу применительно к одной из тем, например:

- «Здоровьесберегающие технологии обучения»;
- «Воспитание культуры чтения в условиях информатизации современного общества»;
- «Формирование традиций в профессиональном училище».

9. В каких случаях следует разъяснять смысл общеупотребляемых понятий, таких как «воспитание», «самореализация», «личностная ориентация», «образование», «профессиональная направленность»?

10. Чем понятийная система отличается от перечня основных понятий исследования?

11. Проведите систематизацию ключевых понятий исследуемой вами темы. В качестве опорной можно использовать следующую классификацию понятий (с точки зрения их происхождения):

- собственно педагогические понятия и соответствующие им термины, в которых отражается устоявшееся в педагогике научное знание (воспитание, обучение, развитие, принципы обучения, принципы воспитания, методы обучения и пр.);

- общенаучные понятия (гипотеза, система, элемент, структура функция, модель, эксперимент и пр.);

- понятия из смежных областей естественно-научного знания (энтропия, синергия, бифуркация, взрыв и т. д.);

- понятия, пришедшие из других областей гуманитарного знания – религии, эстетики, театрального, музыкального, изобразительного искусства (миссия, образ, партитура, импровизация и пр.).

12. Прокомментируйте высказывание В. П. Зинченко: «Педагогика мечется между наглядностью, описаниями и понятием, логикой».

13. Опираясь на словари, научную литературу по проблеме, составьте рабочий «Словарь основных понятий» исследуемой темы, придерживаясь следующих правил:

- определение должно быть соразмерным, т. е. объем определяющего понятия должен в точности соответствовать объему определяемого (не уже и не шире);

- определять большее по объему через меньшее недопустимо;

- в качестве видового отличительного признака должен быть взят признак, свойственный только определяемому понятию и отсутствующий в других соподчиненных понятиях;

- определение не должно быть отрицательным;

- определение не должно содержать в себе круга, т. е. определяющее не должно повторять того, что мыслится в определяемом;

- определение должно быть полным и ясным, а содержащиеся в нем признаки должны носить конкретный характер.

14. В каких случаях оправданно и даже целесообразно введение в аппарат исследования новых понятий? Оцените целесообразность таких понятийных новообразований, как «креативная педагогика», «витагенный опыт» (А. С. Белкин), «педагогика параллельного действия» (А. С. Макаренко), «бюрократическая центрация», «компетентностный подход».

15. Чем отличается педагогический опыт от педагогического явления? При каких условиях эмпирически установленный факт становится научно обоснованным?

16. Как можно определить:

- достоверность тех фактов, на которые опирается исследователь;

- достаточную полноту приводимых фактов (таких, например: «современная молодежь очень мало читает»; «у студентов преобладает стремление не к глубокому овладению знаниями, а к получению оценок и диплома»; «в школе не преодолена перегрузка учащихся»; «если у ученика по завершении основного звена школьного образования преобладают удовлетворительные оценки, он поступает в колледжи или ПУ»).

17. А. С. Макаренко утверждал, что объектом педагогического исследования является не ребенок, а педагогический факт. Как следует понимать данное утверждение?

18. Равнозначны ли понятия «педагогическое событие», «педагогическая ситуация», «педагогический факт»?

19. Выделите из приведенных ниже обязательные компоненты теоретической платформы (концептуальной базы) исследования:

- краткий исторический обзор по теме, обзор литературы и практического опыта;

- предметный анализ современной ситуации;

- выделение основных проблем развития;

- понятийно-терминологическая система;

- известные (традиционные) базовые положения, принятые в научном сообществе;

- авторские идеи преобразования объекта (сферы) исследования;

- принципы и подходы к реализации концепции;

- способы и методы реализации концепции;

- основные этапы осуществления поиска;

- предполагаемые результаты;

- критерии и инструменты измерения результатов, их оценка.

20. Что вы понимаете под педагогической теорией? Какие функции реализует развитая теория? На какие теории вы опираетесь в процессе своего научно-педагогического исследования?

21. Что такое научная концепция? В чем различия между теорией и концепцией?

22. На какие педагогические законы вы опирались в процессе научно-педагогического исследования?

23. Какие аксиомы – общепринятые и доказанные ранее положения – легли в основу вашей концепции? Как в ходе развитие науки изменялись аксиомы, на которые вы опираетесь?

24. Правомерно ли включать в базовую концепцию исследования идеи и предположения автора? Не приведет ли это к предвзятости, предопределенности и заданности результатов?

3.3. Идея – замысел – гипотеза

1. Сформулируйте определение идеи исследования, используя следующие встречающиеся в литературе суждения:

- идея – мысль о преобразовании имеющейся ситуации в требуемую, планируемую;

- идея – оригинальная мысль, реализация которой приводит к эффективному решению проблемы;

- идея – догадка о будущем, результат интуитивного озарения, хотя само это озарение – плод упорного труда, мысленного проигрывания множества вариантов;

- идея – форма предвосхищения будущего, мостик, соединяющий настоящее и будущее.

2. Исследователи научного творчества считают возникновение идеи ключевым моментом творческого поиска. Дайте обоснование этого положения.

3. Рождение идеи – всегда сугубо индивидуальный творческий процесс. Можно ли дать какие-то рекомендации об условиях, процедурах, механизмах выработки творческой идеи поиска эффективного решения? Может ли родиться идея в результате коллективного обсуждения, дискуссии?

4. Если в основу работы положена уже известная, выдвинутая другими исследователями или рожденная в практике идея, то каковы условия ее корректного и продуктивного использования?

5. Какие положения из приведенных ниже вы бы рекомендовали как продуктивные для дальнейшей разработки и внедрения:

- повторение – мать учения;

- новое – хорошо забытое старое;

- обучение должно опережать развитие;
- опережающее (по отношению к темпам и характеру изменений в социально-экономической сфере) образование;
- фундаментальность высшего образования;
- педагогизация социальной среды;
- поиск универсальных средств обучения;
- приоритет воспитания в сфере образования;
- возрождение движения рационализаторов и изобретателей как метода стимулирования творчества учащихся и педагогов НПО и СПО.

6. Что такое замысел исследования и как он связан с основной идеей исследования? Обозначьте возможные замыслы, связанные с конкретными идеями, или идеи, связанные с определенными замыслами, заполняя пустые строки в таблице.

Идея	Замысел
	Тех, кому трудно дается учение, полезно уже с 10–12 лет приобщать к ремесленному труду
Ранней профилизации	
	Интегрированный оценочный балл
	Кумулятивный оценочный балл
Оптимизация учебного процесса	
	Разработка обучающих компьютерных программ с включением проблемных ситуаций и творческих заданий
Социальной активности образования	

7. Сформулируйте возможные варианты замысла реализации идеи гендерного (с учетом пола обучаемых) подхода в образовании).

8. Предложите варианты замысла реализации идей: культуросообразного образования, валеологического (здоровьесохраняющего и здоровьесозидающего) образования, экологического

образования, высшего рабочего образования (Г. М. Романцев), возрождения ремесленного производства в современной России (В. А. Федоров, Э. Ф. Зеер и др.).

9. А. С. Макаренко выдвинул и реализовал идею разновозрастных воспитательных объединений. В развитие этой идеи в объединении «Каравелла» (г. Екатеринбург) под руководством известного детского писателя и талантливого педагога В. П. Крапивина была реализована идея межпоколенного (дети разных возрастов, взрослые, ветераны) воспитательного объединения. Установите (по источникам или самостоятельно) связь между идеями и воплощающими их замыслами в опыте А. С. Макаренко и В. П. Крапивина.

10. Выявите идею и замысел в авторских педагогических системах и школах:

- педагогики сотрудничества (Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, И. П. Иванов и др.);

- лично ориентированного обучения (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская, Н. А. Алексеев);

- коллективного способа обучения – обучения в догматических парах (А. Г. Ривин, В. К. Дьяченко).

- адаптивной школы (Е. А. Ямбург);

- школы диалога культур (В. С. Библер, С. Ю. Курганов);

- обучения на основе опорных сигналов (В. Ф. Шаталов).

11. Используя категории «идея» и «замысел», выявите общность и отличия воспитательных систем А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского.

12. Верно ли утверждение, что мысленно реализованные идея и замысел и есть исследовательская гипотеза?

13. Какова динамика развития гипотезы в педагогическом исследовании? Возможно ли развитие и изменение гипотезы в процессе исследования?

14. Является ли гипотеза обязательным элементом исследования или есть такие темы (например, исторического или методологического характера), в которых гипотеза не обязательна?

15. С одной стороны, утверждается, что всякая гипотеза должна быть обоснованной, а с другой – известно, что гипотеза носит предположительный характер. Как совмещаются эти требования?

16. Как можно установить новизну предлагаемых в гипотезе положений и предложений?

17. В большинстве кандидатских и докторских исследований утверждается, что «выдвинутая гипотеза полностью подтвердилась». О чем в большинстве случаев говорит обозначенная ситуация:

- о продуманности выдвигаемых гипотез и талантливости исследователей;

- о том, что первоначальная гипотеза уточнялась и изменялась и подтвердился не первоначальный (рабочий) вариант, а развитый, модифицированный;

- о том, что результат подгоняется под гипотезу или гипотеза подгоняется под результат;

- ваш вариант ответа.

18. Чем так называемая функциональная гипотеза отличается от гипотезы теоретической (объяснительной)?

19. Изучите и глубоко проанализируйте следующие примеры **несовершенных гипотез** и данные в скобках комментария.

1) Если в ходе формирования исследовательской компетентности студентов будущие учителя-исследователи будут включены с I курса на протяжении всех последующих лет обучения в реальный познавательный исследовательский процесс на основе личностно-деятельностного подхода, то их уровень педагогической исследовательской компетентности может

быть существенно повышен по сравнению с исследовательской компетентностью будущих учителей, прошедших традиционную педагогическую подготовку в вузе (обратите внимание, что диссертант провозглашает банальные, очевидные истины, не требующие доказательств и специального проведения научного исследования).

2) Процесс становления гуманистического мировоззрения педагога будет наиболее эффективным и действенным, если вузовское и поствузовское образование в необходимой мере (?) обеспечит целенаправленную теоретико-методологическую и процессуальную подготовку педагога, способствующую развитию и саморазвитию системообразующих мировоззренческих компонентов; в системе профессионально-педагогической подготовки будут созданы специфические психолого-педагогические условия (почему эти условия не раскрыты?), позволяющие содействовать полноценной самоактуализации педагога, личность которого станет рассматриваться в качестве основного фактора становления гуманистически ориентированного мировоззрения (положения гипотезы характеризуются неопределенностью, неконкретностью, не отвечают на вопрос: в чем состоит «необходимая мера» и какие конкретно «специфические психолого-педагогические условия» автор предлагает создать).

3) При определенных условиях (каких?) целенаправленной реализации изучаемого исторического опыта он может содействовать (а может и не содействовать?) повышению уровня духовного развития студентов педагогических вузов и подготовить будущего учителя к работе по ориентации школьников на общечеловеческие ценности (гипотеза явно требует конкретизации).

4) Структурно-логические схемы значительно повысят эффективность (ожидаемый результат представлен неконкретно!)

деятельности учителя и учения младших школьников, если будут обоснованы функциональные особенности (так где же обоснование?) использования структурно-логических схем; определены их виды, установлена зависимость (вместо конкретных и обоснованных положений провозглашаются намерения автора «обосновать», «определить», «установить»).

20. С точки зрения требований, предъявляемых к гипотезе, оцените гипотезу кандидатской диссертации на тему «Профессиональная подготовка будущего учителя физической культуры в процессе педагогической практики» (Челябинск, 2004).

Напоминаем требования к гипотезе: обоснованность, предположительный характер, нацеленность на обнаружение нового (неочевидность, небанальность предположений), содержательность (ответы по существу), простота, верифицируемость (проверяемость на практике).

Оценивая рабочую гипотезу научного исследования, не забывайте о том, что существуют языковые приметы несовершенных гипотез.

Гипотеза исследования: *совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры в процессе педагогической практики, возможно, обеспечивается:*

- системным, деятельностным и личностно ориентированным подходами к исследуемой проблеме;

- моделированием содержания (организационного, учебно-методического и исследовательского компонентов), форм, методов и средств профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры в процессе педагогической практики;

- проведением мониторинга профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры в процессе педагогической практики.

Еще один пример: диссертация на тему «Педагогические условия индивидуального обучения учащихся профильных классов общеобразовательного лицея» (Магнитогорск, 2002).

Гипотеза: *процесс индивидуализации будет осуществляться успешно, если будут реализованы в комплексе педагогические условия:*

- процесс индивидуализации обучения учащихся в профильных классах обеспечивается комплексным диагностическим сопровождением;

- обоснована возможная степень индивидуализации при обучении учащихся в профильных классах и рациональное соотношение индивидуальной формы с другими формами организации обучения;

- осуществление дифференциации процесса обучения направлено на повышение роли индивидуальной и индивидуально-групповой форм работы с учащимися профильных классов;

- подготовка учителей к осуществлению индивидуализации обучения носит системный характер.

А теперь оцените гипотезу диссертации: «Взаимное обучение как условие развития когнитивной мобильности у будущих учителей (Екатеринбург, 2006).

Гипотезу исследования составляет предположение о том, *что методика взаимного обучения студентов, предусматривающая совершенствование мотивационного, креативного и рефлексивного компонентов когнитивной мобильности, способствует развитию данного качества у будущих педагогов, поскольку повышает мотивацию и вовлеченность каждого участника в решение обсуждаемых проблем, актуализирует творческий потенциал личности, стимулирует инициативу, формирует открытую познавательную позицию, совершенствует у будущих учителей рефлексивные умения и навыки, обеспечивающие адекватность, выработку конструктивного решения.*

21. Оцените следующие **гипотезы** (предположения):

- *систематическое повторение делает знания более глубокими и прочными;*

- *имитация производственных ситуаций в профессиональном обучении способствует подготовке к поведению и деятельности в реальных производственных ситуациях;*

- *конфликт не всегда нужно стремиться предотвратить. Он может служить инструментом воспитания.*

22. Пронаблюдайте процесс поэтапного развития и становления рабочей гипотезы на примере диссертационного исследования, проведенного одним из авторов.

1-й вариант гипотезы. Для эффективной организации процессов обучения в вузе необходимо последовательное формирование учебной деятельности студентов и обучающей деятельности педагога путем параллельного проведения целеполагания, дидактической обработки учебного материала и определения методов обучения.

Как видим, на начальном этапе исследования гипотеза имела описательный структурный характер, так как в ней содержалось представление о структуре исследуемого объекта (процедуры педагогического проектирования): представлен лишь набор элементов изучаемого объекта и характер связи между ними, однако недостаточно отражена форма связи между элементами, как это требуется в функциональной гипотезе.

Осознавая неполноту и несовершенство гипотезы, автор попыталась дополнить и усовершенствовать начальную гипотезу, опираясь на ряд вспомогательных идей («микрोगипотез»):

- идею многофакторности, многомерности и многоаспектности педагогических явлений и процессов;

- на идею о том, что дидактическая обработка учебного материала в процессе проектирования обучения может проводиться под разным углом зрения;

- на идею о том, что отбираемые в процессе проектирования методы и приемы обучения имеют разное назначение, например, выполняют функцию «озадачивания» или функцию обеспечения учебного общения и т. д.;

- на мысль о том, что педагогическое целеполагание, дидактическая обработка учебного материала и выбор методов обучения в реальной образовательной практике происходят не параллельно, не последовательно, а переплетаясь в сложном многомерном процессе, цельность которого обеспечивается сквозным целеполаганием.

Так родился 2-й вариант гипотезы. Для того чтобы учебное занятие в вузе эффективно реализовало образовательные, развивающие и воспитательные функции, в процессе его проектирования необходимо соотносить разноаспектный анализ учебного материала с покомпонентным формированием учебно-познавательной деятельности студентов и, в соответствии с этим, отбирать методы и приемы обучения, в частности:

- на целевом этапе проектирования преимущественно оценивать мировоззренческие функции содержания обучения;

- при формировании предмета учебного познания анализировать в большей мере противоречия внутренней структуры изучаемых явлений и выбирать приемы «озадачивания»;

- на этапе определения структуры учебной деятельности рассматривать системные отношения элементов знаний и формировать приемы изложения, доказательства;

- на коммуникативно-формообразующем этапе проектирования оценивать коммуникативно значимые характеристики материала и выбирать приемы общения.

На всех этапах проектирования полезно проводить целеполагание, поэтапно дополняя и качественно обновляя учебно-воспитательные цели.

Таким образом, в ходе теоретического и эмпирического исследования гипотеза приобрела более зрелый функциональный характер.

23. Охарактеризуйте признаки гипотетического мышления. Какую роль в деятельности педагога-исследователя играет рефлексия?

24. Приведите примеры взаимоисключающих гипотез. О чем свидетельствует факт противоречивости гипотез?

3.4. Прогнозирование, проектирование и моделирование в структуре исследования

1. Дайте определение деятельностно-процессуальным компонентам педагогического исследования: процессам проектирования, прогнозирования, моделирования и программирования. Определите их примерную последовательность.

2. Какие вопросы и в какой последовательности должен ставить перед собой исследователь, чтобы его деятельность была целенаправленной и продуктивной? Примерный и преднамеренно неполный перечень вопросов: что искать? где искать? зачем? что нужно получить? какие действия и в какой последовательности предпринять? какое значение и какой смысл имеют полученные результаты?

3. Соотнесите логическую схему исследования (колонка слева) с перечнем процедур ее осуществления (колонка справа).

анализ ситуации	предпрогнозная ориентация
выдвижение проблем	прогнозирование
рождение идеи	моделирование
оформление замысла	проектирование
формулировка исходной концепции	программирование
выдвижение гипотезы	реализация программы
	рефлексия по поводу проделанного

4. Согласны ли вы с таким определением: прогнозирование – система действий и операций, направленная на получение опережающей информации, т. е. информации о возможном (вероятном) будущем. Возможна ли информация о том, что еще не существует?

5. Сравните, как осуществляется процесс прогнозирования в производственной, педагогической и исследовательской деятельности.

6. В каком качестве выступает гипотеза по отношению к прогнозу? Варианты ответов:

- прогноз – инструмент конструирования и последующей проверки гипотезы;

- гипотеза – вид прогноза, трактующей о том состоянии, которое наступит при его реализации;

- понятия во многом совпадают: и то и другое – формы осуществления предвидения;

- ваш вариант ответа.

7. Возможен ли прогноз по отношению к прошлому (ретро-прогноз)?

8. В чем принципиальное различие между экстраполяционным прогнозом (распространение выявленных в прошлом тенденций на дальнейшее развитие образования) и конструктивным прогнозом (возможные результаты внесенных изменений)?

Сделайте прогнозы экстраполяционного и конструктивного характера по отношению к таким явления и процессам, как:

- профильное обучение в старших классах общеобразовательной школы;

- единый государственный экзамен (ЕГЭ), который с 2009 г. стал обязательным, его влияние на качество образования, доступность и эффективность общего и профессионального образования.

- перспективы и предполагаемые результаты реформирования высшей школы. Первый вариант: закрыть вузы со слабой

научной, учебной и лабораторной базой, многочисленные филиалы (сейчас их более тысячи), ограничить доступ к высшему образованию, направив значительную часть потенциальных вузовских абитуриентов в средние и начальные профессиональные учебные заведения. Второй вариант: устранить разрыв между вузами и техникумам (колледжами), сформировав на базе техникумов прикладной бакалавриат (два года фундаментальной подготовки плюс один год профессиональной). Создать реальный механизм контроля за качеством вузовской подготовки силами ведущих университетов, что позволяет закрыть несостоятельные вузы, филиалы (это минимум 15–20 % высшего образования).

9. Как, по вашему мнению, можно укрепить начальное звено профессионального образования, поднять статус и привлекательность профессиональных училищ? Составьте конструктивный прогноз их развития, расширения базового профессионального образования.

10. Чем объясняется необходимость моделирования в процессе проектирования будущего?

11. Каковы основные функции моделей в научном поиске? Объясните различия в функциях моделей различного рода: структурных, фундаментальных, динамических, эвристических.

12. При каких условиях описание процесса, объекта, состояния, схемы, таблицы, математические формулы, графики становятся моделями, т. е. инструментами познания и преобразования действительности? Что общего и в чем различие между натуральными моделями (модель паровой машины, двигателя сгорания, обучающего устройства) и условными моделями разных типов?

13. Можно ли использовать модель как инструмент проверки выдвинутой гипотезы?

14. Какие идеи и принципы следует положить в основу разработки эвристических моделей?

- начального профессионального образования;
- среднего профессионального образования технического профиля;
- высшего профессионально-педагогического образования;
- высшего технического образования.

15. Чем проект отличается от модели:

- привязанностью к определенному конкретному объекту;
- модель и создается, и проверяется мысленно, проект нуждается и в практической проверке;
- на утверждение и для отчета представляется не модель, а конструированный на ее основе проект.

16. Сформулируйте требования к разработчикам проекта: а) в общем плане, б) конкретно для определенных тем. Например: создание образовательного комплекса на базе отраслевого университета.

17. Выделите среди приведенных положений те, которые следует квалифицировать как принципы проектирования:

- опережающий характер проектов;
- вариативность сценариев и способов достижения результатов;
- опора на последние государственные документы;
- отсутствие рисков;
- инновационная направленность;
- ресурсная обеспеченность;
- бесконфликтность реализации.

18. Согласны ли вы с тем, что программа – это перечень мероприятий, которые необходимо осуществить для реализации поставленных целей?

19. По каким показателям можно оценить качество составляемых программ определенных преобразований и качество их выполнения?

20. Представьте проект (или фрагмент) программы развития профессионального образования, рассчитанный на

сбалансированное развитие всех его уровней с учетом удовлетворения и образовательных запросов населения, и нужд развивающихся экономики, социальной сферы (наука, управление, образование, социальная защита, здравоохранение и др.).

21. Какие факторы риска следует учесть, осуществляя программу преобразований в образовательной сфере?

22. При переходе от моделей и проектов к программированию нужно в полной мере учесть реальные ресурсы, состояние того объекта или процесса, который нужно изменить, возможные трудности и риски, взвесить допустимую «цену» преобразования, предусмотреть сбои и нарушения в привычных ритмах и процессах. Составьте тематическую программу преобразований (например, информатизации образовательного процесса или профессионального воспитания) в ПУ или колледже определенного профиля с учетом трудностей и рисков.

ТЕМА 3. МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

3.1. Понятие о методе исследования

Метод (*греч. – 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 (в той или иной своей форме) 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, позволяет (если правильный) экономить силы и время, двигаться к цели кратчайшим путем. Истинный метод служит своеобразным компасом, по которому субъект познания и действия прокладывает свой путь, позволяет избегать ошибок.

Понятие «**научный метод**» понимается как «целенаправленный подход, путь, посредством которого достигается поставленная цель. Это комплекс различных познавательных подходов и практических операций, направленных на приобретение научных знаний». В педагогике научный метод представляет собой систему подходов и способов, отвечающих предмету и задачам данной науки.

Под **методами педагогических исследований** понимаются способы изучения опыта педагогической деятельности, а также педагогических фактов и явления, установления между

ними закономерных связей и отношений с целью дальнейшей научной разработки теории воспитания и совершенствования его практики.

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

В. П. Кохановский утверждает, что «любой метод окажется неэффективным и даже бесполезным, если им пользоваться не как «руководящей нитью» в научной или иной форме деятельности, а как готовым шаблоном для перекрашивания фактов. Главное предназначение любого метода – на основе соответствующих принципов (требований, предписаний и т. п.) обеспечить успешное решение определенных познавательных и практических проблем, приращение знания, оптимальное функционирование и развитие тех или иных объектов».

В связи с этим *необходимо иметь в виду следующее:*

1. Метод, как правило, применяется не изолированно, сам по себе, а в сочетании, взаимодействии с другими. А это значит, что конечный результат научной деятельности во многом определяется тем, насколько умело и эффективно используется «в деле» эвристический потенциал каждой из сторон того или иного метода и всех их во взаимосвязи. Каждый элемент метода существует не сам по себе, а как сторона целого, и применяется как целое. Вот почему очень важным является методологический плюрализм, т. е. способность овладеть многообразием методов и умело их применять. Особое значение имеет способность освоения противоположных методологических подходов и их правильное сочетание.

2. Всеобщей основой, «ядром» 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 и недопустимо оставлять их «за бортом», как нечто, не принадлежащее природе данной деятельности.

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. Тем самым 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.

Выбор методов исследования обусловлен их адекватностью существу изучаемого явления.

3.2. Классификация методов социально-педагогического исследования

Оснований деления методов научного исследования 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. В свою очередь *методы естественных наук* могут быть подразделены на методы изучения неживой природы и методы изучения живой природы и т. п. Выделяют также качественные и количественные методы, однозначно-детерминистские и вероятностные, методы непосредственного и опосредованного познания, оригинальные и производные и т. д.

К числу *характерных признаков научного метода* (к какому бы типу он ни относился) чаще всего относят: объективность, воспроизводимость, эвристичность, необходимость, конкретность и др.

В современной науке достаточно успешно «работает» 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 древними являются диалектический и метафизический. К их числу также относятся такие методы, как аналитический, интуитивный, феноменологический, герменевтический и др.

Следует четко представлять себе, что философские методы задают лишь самые общие направления исследования, его генеральную стратегию, но не заменяют специальные методы и не определяют окончательный результат познания прямо и непосредственно. Опыт показывает, что чем более общим является метод научного познания, тем он неопределенен в отношении предписания конкретных шагов познания, тем более велика его неоднозначность в определении конечных результатов исследования.

Сказанное не означает, что философские методы вовсе не нужны. Как свидетельствует история познания, ошибка на высших этажах познания может завести целую программу

исследования в тупик. Например, ошибочные общие исходные установки с самого начала предопределяют искажение объективной истины, приводят к ограниченному взгляду на сущность изучаемого объекта исследования.

2. Общенаучные подходы и методы исследования, которые как бы выступают в качестве своеобразной «промежуточной методологии» между философией и фундаментальными теоретико-методологическими положениями специальных наук. К общенаучным понятиям чаще всего относят такие понятия, как «информация», «модель», «структура», «функция», «система», «элемент», «оптимальность» и др.

Характерными чертами общенаучных понятий являются, во-первых, «сплавленность» в их содержании отдельных свойств, признаков, понятий ряда частных наук и философских категорий, во-вторых, возможность (в отличие от последних) формализации, уточнения средствами математической теории, символической логики.

Если философские категории воплощают в себе предельно возможную степень общности – конкретно-всеобщее, то для общенаучных понятий присуще большей частью абстрактно-общее (одинаковое), что и позволяет выразить их абстрактно-формальными средствами.

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, вероятностный, моделирование, формализация и ряд других.

3. Частнонаучные методы (специальные методы конкретных наук, отражающие специфику предмета каждой науки) – 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 социально-педагогического исследования, о которых далее будет идти речь, относятся к частнонаучным методам.

Поскольку социальная педагогика – это сравнительно молодая отрасль педагогической науки, ей еще предстоит выработать свои специфические методы исследования. На данном этапе развития этой науки она использует как общенаучные методы исследования, так и методы наук, очень близких ей по предмету исследования, прежде всего педагогические, психологические и социологические.

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 своеобразные 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.

Следовательно, степень общности (общее – особенное – единичное) 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 социальной педагогике частные методы исследования принято классифицировать по целому ряду оснований.

Прежде всего, следует сказать, что социальная педагогика, являясь составной частью педагогики и изучая социально-педагогические явления, пользуется широким спектром методов психолого-педагогического исследования. Поэтому более подробно остановимся на характеристике этой группы методов.

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.

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

Наряду с названными группами методов, 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.

3.3. Теоретические методы исследования

К теоретическим методам исследования относятся методы анализа, синтеза, абстрагирования, идеализации, обобщения, индукции, дедукции и аналогии.

1. Анализ (*греч. – разложение, расчленение*) – разделение объекта на составные части с целью их самостоятельного изучения. В педагогической энциклопедии дается следующее определение анализа: *analexis* – изучение каждого элемента или стороны явления как части целого, расчленение изучаемого предмета или явления на составные элементы, выделение в нем отдельных сторон. В словаре русского языка С. И. Ожегова под анализом понимается «метод научного исследования путем рассмотрения отдельных сторон, свойств, составных частей чего-нибудь».

Как видно из данных определений, анализ можно характеризовать как процесс расчленения, разделения предметов и явлений на отдельные стороны (части) с целью их изучения. Однако такой подход не предполагает раскрытие, обнаружение и изучение той основы целого, которая связывает все стороны, части предмета, явления в целое. Задача анализа состоит в том, чтобы из различного рода данных, подчас разрозненных, отражающих отдельные явления и факты, составить общую целостную картину процесса, выявить присущие ему закономерности, тенденции.

Особого внимания заслуживает характеристика анализа *с позиций диалектики*, где он рассматривается как специальный прием исследования явлений и выработки теоретических знаний об этих явлениях. Основная познавательная задача диалектического анализа состоит в том, чтобы из многообразия сторон изучаемого предмета выделить его сущность не путем механического расчленения целого на части, а путем выделения и изучения

сторон основного противоречия в предмете, обнаружить основу, связывающую все его стороны в единую целостность, и вывести на этой основе закономерность развивающегося целого.

В социальной педагогике анализ выступает как метод или способ познания социально-педагогической действительности.

Анализ применяется как в реальной (практика), так и в мыслительной деятельности. Принято различать следующие виды анализа: механическое расчленение; определение динамического состава; выявление форм взаимодействия элементов целого; нахождение причин явлений; выявление уровней знания и его структуры и т. п. Разновидностью анализа является также разделение классов (множеств) предметов на подклассы – классификация и периодизация.

2. Синтез (*греч.* – *соединение, сочетание, составление*) – объединение реальное или мысленное различных сторон, частей предмета в единое целое. В словаре русского языка С. И. Ожегова синтез трактуется как «метод исследования какого-нибудь явления в его единстве и взаимной связи частей, обобщение, сведение в единое целое данных, добытых анализом». Таким образом, синтез следует рассматривать как процесс практического или мысленного воссоединения целого из частей или соединения различных элементов, сторон предмета в единое целое, необходимый этап познания. При этом следует иметь в виду, что синтез – это не произвольное, эклектическое соединение «кусочков» целого, а диалектическое целое с выделением сущности. Для современной науки характерен не только внутри-, но и междисциплинарный синтез, а также синтез науки и других форм общественного сознания. Результатом синтеза является совершенно новое образование, свойства которого не есть только внешнее соединение свойств компонентов, но также и результат их внутренней взаимосвязи и взаимозависимости.

Анализ и синтез диалектически взаимосвязаны. Они играют важную роль в познавательном процессе и осуществляются на всех его ступенях.

3. Абстрагирование как метод научного познания. «*Абстракция (лат. – отвлечение) – а) сторона, момент, часть целого, фрагмент действительности, нечто неразвитое, одно-стороннее, фрагментарное (абстрактное); б) процесс мысленного отвлечения от ряда свойств и отношений изучаемого предмета или явления с одновременным выделением интересующих познающего субъекта в данный момент свойств (абстрагирование); в) результат абстрагирующей деятельности мышления (абстракция в узком смысле)*». В словаре С. И. Ожегова под абстракцией понимается «мысленное отвлечение, обособление от тех или иных сторон или связей предметов и явлений для выделения существенных их признаков».

Выяснение того, какие из рассматриваемых свойств являются существенными, а какие второстепенными – главный вопрос абстрагирования. Ответ на вопрос о том, что в объективной действительности выделяется абстрагирующей работой мышления, от чего мышление отвлекается, в каждом конкретном случае решается в зависимости, прежде всего, от природы изучаемого предмета или явления, а также от задач познания. В ходе своего исторического развития наука восходит от одного уровня абстрактности к другому, более высокому.

Существуют различные виды абстракций:

- *абстракция отождествления*, в результате которой выделяются общие свойства и отношения изучаемых методов (от остальных свойств при этом отвлекаются). Здесь образуются соответствующие им классы на основе установления равенства предметов в данных свойствах или отношениях, осуществляется учет тождественного в предметах и происходит абстрагирование от всех различий между ними;

- *изолирующая абстракция* – акты так называемого «чистого отвлечения» при котором выделяются некоторые свойства и отношения, которые начинают рассматриваться как самостоятельные индивидуальные предметы («абстрактные предметы» – «доброта», «эмпатия» и т. п.).

4. Обобщение как метод научного познания, во-первых, логический процесс перехода от единичного к общему, от менее общего к более общему знанию, установления общих свойств и признаков предметов, во-вторых, – результат этого процесса: обобщенное понятие, суждение, закон, теория. Получение обобщенного знания означает более глубокое отражение действительности, проникновение в ее сущность. По мнению С. И. Ожегова, обобщить – сделать вывод, выразить основные результаты в общем положении, придать общее значение чему-либо. Обобщение тесно связано с абстрагированием.

Принято различать два вида научных обобщений: выделение любых признаков (абстрактно-общее) или существенных (конкретно-общее, т. е. закон).

По другому основанию можно выделить обобщения: а) от отдельных фактов, событий к их выражению в мыслях (индуктивное обобщение); б) от одной мысли к другой, более общей мысли (логическое обобщение). Мысленный переход от более общего к менее общему есть процесс ограничения. Обобщение не может быть беспредельным. Его пределом являются философские категории, которые не имеют родового понятия и потому обобщить их нельзя.

5. Индукция (*лат.* – *наведение*) – логический метод (прием) исследования, связанный с обобщением результатов наблюдений и экспериментов и движением мысли от единичного к общему. Поскольку опыт всегда бесконечен и неполон, то индуктивные выводы всегда имеют проблематичный (вероятностный) характер. Индуктивные обобщения обычно рассматривают

как опытные истины или эмпирические законы. В словаре русского языка под индукцией понимается способ рассуждения от частных фактов, положений к общим выводам.

В. П. Кохановский выделяет **следующие виды индуктивных обобщений:**

А) *Индукция популярная*, когда регулярно повторяющиеся свойства, наблюдаемые у некоторых представителей изучаемого множества (класса) и фиксируемые в посылках индуктивного умозаключения, переносятся на всех представителей изучаемого множества (класса), в том числе и на неисследованные его части. Итак, то, что верно в «n» наблюдавшихся случаях, верно в следующем или во всех наблюдавшихся случаях, сходных с ними. Однако полученное заключение часто оказывается ложным (например, «все лебеди белые») вследствие поспешного обобщения. Таким образом, этот вид индуктивного обобщения существует до тех пор, пока не встретится случай, противоречащий ему (например, факт наличия черных лебедей). Популярную индукцию нередко называют индукцией через перечисление случаев.

Б) *Индукция неполная*, где делается вывод о том, что всем представителям изучаемого множества принадлежит свойство «n» на том основании, что «n» принадлежит некоторым представителям этого множества.

В) *Индукция полная*, в которой делается заключение о том, что всем представителям изучаемого множества принадлежит свойство «n» на основании полученной при опытном исследовании информации о том, что каждому представителю изучаемого множества принадлежит свойство «n».

Рассматривая полную индукцию, необходимо иметь в виду, что, во-первых, она не дает нового знания и не выходит за пределы того, что содержится в ее посылках. Тем не менее, общее заключение, полученное на основе исследования частных

случаев, суммирует содержащуюся в них информацию, позволяет обобщить, систематизировать ее. Во-вторых, хотя заключение полной индукции имеет в большинстве случаев достоверный характер, но и здесь иногда допускаются ошибки. Последние связаны главным образом с пропуском какого-либо частного случая (иногда сознательно, преднамеренно – чтобы доказать свою правоту), вследствие чего заключение не исчерпывает все случаи и тем самым является необоснованным.

Г) *Индукция научная*, в которой, кроме формального обоснования полученного индуктивным путем обобщения, дается содержательное дополнительное обоснование его истинности, – в том числе с помощью дедукции (теорий, законов). Научная индукция дает достоверное заключение благодаря тому, что здесь акцент делается на необходимые, закономерные и причинные связи.

В любом научном исследовании часто бывает важно установить причинно следственные связи между различными предметами и явлениями. Для этого применяются соответствующие методы, базирующиеся на индуктивных умозаклучениях. Рассмотрим основные **индуктивные методы установления причинных связей** (правила индуктивного исследования Бэкона – Милля).

а) *метод единственного сходства*: если наблюдаемые случаи какого-либо явления имеют общим лишь одно обстоятельство, то, очевидно (вероятно), оно и есть причина данного явления.

Иначе говоря, если предшествующие обстоятельства «ABC» вызывают явления «abc», а обстоятельства «ADE» – явления «ade», то делается заключение, что «A» – причина «a» (или что явление «A» и «a» причинно связаны).

Применение метода сходства в реальном научном исследовании наталкивается на серьезные препятствия, во-первых,

потому что непросто во многих случаях отделить разные явления друг от друга. Во-вторых, общую причину следует предварительно угадать или предположить, прежде чем искать ее среди различных факторов. В-третьих, очень часто причина не сводится к одному общему фактору, а зависит от других причин и условий. Поэтому для применения метода сходства необходимо располагать уже определенной гипотезой о возможной причине явления, исследовать множество различных явлений, при которых возникает имеющееся действие (следствие), чтобы увеличить степень подтверждения выдвигаемой гипотезы и т. д.;

б) *метод единственного различия*: если случаи, при которых явление наступает или не наступает, различаются только в одном предшествующем обстоятельстве, а все другие обстоятельства тождественны, то это одно обстоятельство и есть причина данного явления.

Иначе говоря, если предшествующие обстоятельства «ABC» вызывают явление «abc», а обстоятельства «BC» (явление «A» устраняется в ходе эксперимента) вызывают явление «bc», то делается заключение, что «A» есть причина «a». Основанием такого заключения служит исчезновение «a» при устранении «A»;

в) *объединенный метод сходства и различия* образуется как подтверждение результата, полученного с помощью метода единственного сходства, применением к нему метода единственного различия: это комбинация первых двух методов;

г) *метод сопутствующих изменений*: если изменение одного обстоятельства всегда вызывает изменение другого, то первое обстоятельство есть причина второго. При этом остальные предшествующие явления остаются неизменными.

Иначе говоря, если при изменении предшествующего явления «A» изменяется и наблюдаемое явление «a», а остальные предшествующие явления остаются неизменными, то отсюда можно заключить, что «A» является причиной «a».

Рассмотренные методы установления причинных связей чаще всего применяются не изолированно, а во взаимосвязи, дополняя друг друга. При этом нельзя допускать ошибку: «после этого по причине этого».

7. Дедукция (*лат.* – *выведение*) – во-первых, переход в процессе познания от общего к единичному (частному), выведение единичного из общего; во-вторых, процесс логического вывода, т. е. перехода по тем или иным правилам логики от некоторых данных предложений – посылок к их следствиям (заключениям). Как один из методов (приемов) научного познания тесно связан с индукцией.

8. Аналогия (*греч.* – *соответствие, сходство*) – метод научного познания, при котором устанавливается сходство в некоторых сторонах, качествах и отношениях между нетождественными объектами. Умозаключение по аналогии – выводы, которые делаются на основании такого сходства. Таким образом, при выводе по аналогии знание, полученное из рассмотрения какого-либо объекта («модели») переносится на другой, менее изученный и менее доступный для исследования объект. Заключение по аналогии являются правдоподобными: например, когда на основе сходства двух объектов по каким-то одним параметрам делается вывод об их сходстве по другим параметрам. Схема аналогии: если «с» имеет признаки «Р, Q, S, T», а «d» имеет признаки «Р, Q, S», то, по-видимому, «d» имеет признак «Т».

Аналогия не дает достоверного знания: если посылки рассуждения по аналогии истинны, это еще не значит, что и его заключение будет истинным. Для повышения вероятности выводов по аналогии необходимо стремиться к тому, чтобы:

а) были схвачены внутренние, а не внешние свойства сопоставляемых объектов;

б) эти объекты были подобны в важнейших и существенных признаках, а не в случайных и второстепенных;

- в) круг совпадающих признаков был как можно шире;
- г) учитывалось не только сходство, но и различия – чтобы последние не перенести на другой объект.

9. Моделирование как метод научного познания представляет собой воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Последний называется моделью. Таким образом, под **моделью** **следует понимать** объект, который имеет сходство в некоторых отношениях с прототипом и служит средством описания и/или объяснения, и/или прогнозирования поведения прототипа». Потребность в моделировании возникает тогда, когда исследование самого объекта невозможно, затруднительно, дорого, требует слишком длительного времени и т. д.

Моделирование включает создание моделей исходного (актуального) состояния преобразуемого процесса или объекта, моделей потребного, желаемого состояния на конец планируемого периода и модель перехода от исходного состояния в требуемое.

В. И. Загвязинский выделяет *описательные* (чаще всего это текст, раскрывающий принципы преобразования, его этапы и технологии, связи между проблемой, содержанием, способами его трансформации и результатами), *структурные* (представляют собой состав, иерархию компонентов системы), *функциональные* или *функционально-динамические* (преимущественно используются схемы и сравнительные таблицы, раскрываются связи между элементами, способы функционирования системы), *эвристические* (дают возможность обнаружить новые связи и зависимости) и *интегративные*, смешанные, включающие в себя компоненты нескольких или всех видов моделей. Первые три вида автор относит к познавательным, эвристический тип – к моделям преобразовательным (прагматическим), отражающим то, что еще необходимо осуществить. Они преимущественно

носят нормативный характер, ориентируют на заданный уровень или идеально сконструированный эталон.

Модель позволяет составить более полный и обоснованный прогноз, оптимизировать траекторию движения к результату, но это возможно только на базе уже выявленных тенденций, исторического опыта, выделенного и интерпретированного на основе ретроспективного анализа, экспертных оценок, экстраполяции тенденций на будущее, концептуального истолкования фактов.

Между моделью и оригиналом должно существовать известное сходство (отношение подобия): физических характеристик, функций; поведения изучаемого объекта и его математического описания; структуры и др. Именно это сходство и позволяет переносить информацию, полученную в результате исследования модели, на оригинал.

Формы моделирования разнообразны и зависят от используемых моделей и сферы применения моделирования. По характеру моделей выделяют материальное (предметное) и идеальное моделирование, выраженное в соответствующей знаковой форме. *Материальные модели* являются природными объектами, подчиняющимися в своем функционировании естественным законам – физики, механики и т. п. При физическом (предметном) моделировании конкретного объекта его изучение заменяется исследованием некоторой модели, имеющей ту же физическую природу, что и оригинал (модели самолетов, кораблей и т. п.). При *идеальном (знаковом) моделировании* модели выступают в виде схем, графиков, чертежей, формул, системы уравнений и т. д.

Наглядное моделирование производится на базе представлений исследователя о реальном объекте при помощи создания наглядной модели, отображающей явления и процессы, протекающие в объекте. Наглядное моделирование, в свою очередь, можно подразделить на гипотетическое, аналоговое и макетированное.

При *гипотетическом моделировании* закладывается гипотеза о закономерностях протекания процессов в реальном объекте, которая отражает уровень знаний исследователя об объекте и базируется на причинно-следственных связях между входом и выходом изучаемого объекта.

Аналоговое моделирование основывается на применении аналогий различного уровня. Как правило, аналоговая модель отражает несколько или только одну сторону функционирования объекта.

Макетированное моделирование связано с созданием макета реального объекта в определенном масштабе и его изучения.

Символическое моделирование – это искусственный процесс создания логического объекта, который замещает реальный и выражает его основные свойства с помощью определенной системы знаков и символов. Символическое моделирование в зависимости от применяемых семантических единиц принято подразделять на языковое (описательное) и знаковое (графическое).

Математическое моделирование основано на описании реального объекта с помощью математического аппарата. В настоящее время широкое распространение получил такой его вид, как компьютерное моделирование объектов.

При рассмотрении данного вопроса темы были раскрыты только наиболее значимые методы общенаучного логического познания, которые нашли широкое применение как на эмпирическом, так и на теоретическом уровнях проведения социально-педагогических исследований.

3.4. Эмпирические методы исследования

Эмпирические знания есть знания об основных параметрах исследуемых фактов, 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 и экспериментов. Характерный признак эмпирического объекта – возможность его чувственного отражения. Результаты анализа эмпирических данных в ходе исследования выражаются не только в форме установления фактов, но и в виде эмпирических обобщений».

К исследовательским методам, позволяющим получить эмпирические данные о социально-педагогических процессах, можно отнести те, которые непосредственно связаны с реальностью, с практикой. Они обеспечивают накопление, фиксацию, классификацию и обобщение исходного материала для создания социально-педагогической теории. К ним относятся научное наблюдение, разные виды педагогических экспериментов, работа с научными фактами – описание полученных результатов, классификация фактов, их систематизация, всевозможные способы анализа и обобщения; опросы, беседы, изучение результатов деятельности конкретных лиц и др.

Эмпирические методы связаны с диагностикой – определением качественных и количественных параметров изучаемых объектов на основе принятых критериев и показателей с помощью известных (в том числе стандартизированных) методик, а также на основе конструирования и разработки новых (В. И. Загвязинский, Р. Атаханов). Диагностика сопутствует всему процессу поиска, сопровождает его; включена в процесс исследования: на начальном этапе (исходная диагностика) позволяет ориентироваться в процессе поиска; на заключительном этапе определить его эффективность (заключительная диагностика).

Таким образом, диагностика – часть исследования.

При этом диагностику в рамках исследования можно рассматривать в широком и узком планах: изучение прошлого опыта, практики решения аналогичных проблем (широкий план);

система диагностических процедур, осуществляемая с помощью исследовательских методов и методик (узкий план).

Социально-педагогическая диагностика может быть охарактеризована именно как система диагностических процедур, направленная на исследование, изучение проблемного поля ребенка, семьи, микросоциума и др. В то же время это система мероприятий (Л. Е. Никитина), ориентированная на изучение индивидуальных и процессуальных аспектов социально-педагогической действительности; это позволяет рассматривать ее с позиции профессиональной функции.

Кроме того, социально-педагогическая диагностика рассматривается в современной теории и практике социально-педагогической деятельности как технология общего или частного типа (в зависимости от ситуации, требующей решения) (М. А. Галагузова, Л. В. Мардахаев). В любом случае социально-педагогическая диагностика осуществляется с применением комплекса методов и методик, ориентированных на исследование социальных явлений и процессов.

Метод изучения психолого-педагогической научной и методической литературы, архивных материалов. Изучение психолого-педагогической научной и методической литературы, рукописей, архивных материалов, материалов на магнитных и других носителях, содержащих факты, характеризующие историю и современное состояние изучаемого объекта, служит способом создания первоначальных представлений и исходной концепции о предмете исследования, его сторонах и связях, обнаружения пробелов, неясностей в разработке выбранной для изучения проблемы. Тщательное изучение литературы помогает отделить известное от неизвестного, зафиксировать уже разработанные концепции, установленные факты, накопленный педагогический опыт, четко очертить грани предмета

исследования. Литературные источники дают возможность рассматривать мало разработанные и дискуссионные положения, различные точки зрения, создавать первичное представление о проблеме и путях ее решения.

В ходе анализа литературных источников уточняются основные, ключевые понятия исследования, которые отражены в его теме, задачах. Такой анализ лучше начинать со словарно-энциклопедической литературы, т. к. в ней концентрированно и полно отражена сущность того или иного понятия на данном этапе развития науки.

В научных работах по теме исследования одно и то же понятие по-разному может толковаться различными авторами. Поэтому перед исследователем стоит задача – либо самому дать определение этого понятия (и это будет определенный вклад его в науку), либо принять точку зрения какого-либо автора и ей следовать на протяжении всего исследования.

Источником фактического материала для исследований служат документы. Различают текстовые /компьютерные, печатные, машинописные, рукописные), иконографические (кино-, видео-, фотодокументы и т. д.), фонетические документы (магнитофонные записи, компакт-диски).

Работа над литературой начинается с составления библиографии – списка подлежащих изучению произведений, их перечня, научного описания, приведения необходимых указателей. Библиография обычно включает в себя книги, учебники, учебные и учебно-методические пособия, журналы, статьи в сборниках научных и методических трудов, тезисов докладов на различного уровня конференциях, монографии, реферативные обзоры, авторефераты диссертаций и др.

Для того чтобы охватить основную литературу по избранному направлению исследования, при работе в библиотеке используются два наиболее распространенных вида каталогов

(составленных в определенном порядке перечня литературных источников): систематический и алфавитный. В первом литературе расположена по проблемам или наукам, во втором – по алфавиту (фамилии автора или названию коллективной монографии, учебника или учебного пособия). Наряду с этими источниками, можно обратиться к справочно-библиографическим указателям, электронным библиотечным каталогам, информации о выходящей литературе и рецензиях на нее, а также к справочному и библиографическому аппарату книг, имеющихся в распоряжении самого исследователя.

Сведения о литературе выписываются обычно на четко и правильно заполненные карточки (стандартный размер 7,5×12,5 см), либо они могут быть скомпонованы в отдельный файл и храниться в памяти компьютера. *Важно точно указать автора или редактора книги, статьи, брошюры; название и год издания; издательство, том, выпуск и номер издания. Если требуется использовать отдельные цитаты, то и страницы, на которых они приведены.* Полезно указать и библиографический шифр издания.

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

Для аналитической работы система записей иная: здесь интересующие исследователя положения, методики, тезисы, идеи записываются на отдельных листах, имеющих соответствующие графы: название источника, основное понятие или проблема,

цитируемое положение или определение с указанием страницы, собственные комментарии цитируемого и др. То же самое можно сделать, используя для этого отдельный файл (файлы) в компьютере.

Результаты этой работы систематизируются в соответствии со структурой научного труда. При изучении литературы особое внимание необходимо обращать на основные понятия, которые будут использоваться в исследовании. Они должны быть четкими и однозначными.

Результаты работы с литературой по каждому изучаемому вопросу желательно оформить в виде тематических обзоров, рефератов, рецензий и других источников, в которых излагаются основные интересующие исследователя научные положения. При этом важно вскрыть существующие противоречия в подходах к изучаемой проблеме, выявить совпадающие и несовпадающие точки зрения на предмет исследования, разработанные положения, существующие в них неясные и дискуссионные вопросы. Следует выделить, что нового автор каждой работы вносит в исследование проблемы, какие оригинальные подходы и решения он предлагает, в чем их научная новизна, теоретическая и практическая значимость. На этом же этапе целесообразно высказать и зафиксировать свое отношение к авторским позициям, к полученным исследователями выводам.

Часто при анализе изучаемой проблемы приходится *привлекать наряду с печатными материалами материалы рукописные*. Это диссертационные работы по теме исследования, описание о содержании которых дается в специальных авторефератах, а также отчеты о научно-исследовательских работах. Наряду с ними могут широко использоваться материалы исторических и текущих архивов. Источниками фактических материалов служит разнообразная текущая документация учебных учреждений (планы работ, отчетно-учетная документация, приказы и распоряжения руководителей, журналы контрольных проверок и т. д.).

При изучении любых материалов, касающихся предмета исследования, важно четко определить цели и в соответствии с ними выделить показатели для сбора данных, выбрать способы их оформления (таблицы, графика, тематические обзоры и выборки и т. д.).

Изучение литературы и различного рода источников продолжается в ходе всего исследования. Вновь обнаруженные факты побуждают по-новому продумывать и оценивать содержание уже изученных книг и документов, стимулируют внимание к вопросам, на которые ранее не было обращено должного внимания, позволяют рефлексировать аналитическую деятельность самого исследователя. Основательная документальная база научной работы – важное условие ее объективности и глубины.

В последние годы все более доступным источником для сбора педагогической литературы и документов становится Интернет. Имеется целая сеть баз данных и серверов, на которых находится обширная информация по различным вопросам образования. Среди них банк данных крупнейшего в России информационно-аналитического центра в области социальных и гуманитарных наук.

Наблюдение как метод сбора педагогической информации. Одним из эмпирических методов социально-педагогического исследования является наблюдение. Наблюдение – описательный (неэкспериментальный) исследовательский метод состоящий в целенаправленном, организованном восприятии и регистрации поведения объекта.

Наблюдение, наряду с самонаблюдением, является старейшим исследовательским методом. Этот метод предполагает целенаправленное, планомерное и систематическое восприятие и фиксацию проявлений социально-педагогических явлений и процессов. Его особенно эффективно применять на первых подступах к разработке проблемы, когда необходимо выделить,

хотя бы предварительно, качественные и целостные характеристики изучаемых процессов. Наблюдение становится методом изучения лишь в том случае, если не ограничивается описанием внешних явлений, а осуществляет переход к объяснению природы этих явлений.

Особенностями наблюдения как научного метода являются:

- целенаправленность наблюдения. Заключается не только в преимущественной направленности наблюдений на выбранные объекты, но и в том, что их описание проводится в свете определенной педагогической концепции, в ее понятийно-терминологической системе;

- аналитический характер наблюдения. Из общей картины наблюдатель выделяет отдельные стороны, элементы, связи, которые анализируются, оцениваются и объясняются;

- 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;

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

- объективность в восприятии изучаемого и его фиксации;

- сохранение естественного хода социально-педагогических процессов.

Наблюдение может быть целенаправленным и случайным; широким (например, наблюдение за группой детей-бродяг) и узкоспециальным (использование детей в качестве попрошайек); сплошным и выборочным; непосредственным и опосредованным; длительным и кратковременным; открытым и скрытым;

констатирующим и оценивающим; сплошным и выборочным; неконтролируемым и контролируемым (регистрация наблюдаемых событий по заранее отработанной процедуре); каузальным и экспериментальным; полевым (наблюдение в естественных условиях) и лабораторным (в экспериментальной ситуации).

Наблюдение – процесс сложный: можно смотреть, но не видеть; или смотреть вместе, а видеть разное; смотреть на то, что видели и видят многие, но, в отличие от них, увидеть новое и т. д. В педагогике наблюдение превращается в настоящее искусство: тембр голоса, движение глаз, расширение или сужение зрачков, чуть заметные изменения в общении с окружающими и другие реакции личности, коллектива могут служить признаком целесообразности педагогических выводов. Чем опытнее наблюдатель, тем более точно он оценивает ход педагогического процесса по конкретным, иногда едва заметным проявлениям. У исследователя вырабатывается специальная система, механизм «чтения» педагогических явлений по их внешним проявлениям.

Предметом наблюдения могут являться: различные особенности вербального и невербального поведения; речевые акты (содержание, последовательность, частота, продолжительность, интенсивность и т. д.); выразительные движения, экспрессия лица, глаз, тела и др.; движения (перемещения и неподвижные состояния людей, дистанция между ними, скорость и направление движений и пр.); физические воздействия (касания, толчки, удары, усилия и т. д.).

Процедура исследования методом наблюдения состоит из следующих этапов: выбор предмета наблюдения (поведение), объекта (группа или индивид), ситуации; постановка целей и задач; выбор способа наблюдения и регистрации данных, метода обработки результатов; составление плана наблюдения (ситуация – объект – время); подготовка необходимых документов и оборудования; сбор данных; обработка и интерпретация

полученной информации, оформление и анализ результатов, теоретических и практических выводов.

Средства наблюдения различны: схемы наблюдения, его длительность, техника записи, методы сбора данных, протоколы наблюдений, системы категорий и шкалы. Весь этот инструментарий повышает точность наблюдения, возможность регистрации и контроля его результатов. Так, серьезное внимание следует уделить форме ведения протокола, которая зависит от предмета, задач и гипотезы исследования, определяющих критерий наблюдения. Наблюдатель записывает в протокол только то, что прямо или косвенно содействует решению изучаемой проблемы. Это – подлинные факты, которые наиболее точно представляют конкретную ситуацию.

Помимо протоколов, возможны и другие формы ведения записи, например, дневник, ведущийся хронологически по возможности без перерыва. Дневниками обычно пользуются при долговременном наблюдении. Большую помощь в наблюдении оказывают технические средства: диктофон, скрытая видеокамера и др.

В связи с этим наблюдение как метод исследования предполагает выполнение исследователем следующих правил:

- четкое определение цели наблюдения;
- составление, в зависимости от цели, программы наблюдения;
- детальная фиксация данных наблюдения;
- применение систем категорий и оценочных шкал.

Программа наблюдения должна точно определять последовательность работы, выделять наиболее важные объекты наблюдения, способы фиксации результатов (протокольные записи, дневники наблюдений и т. д.).

Существует много видов наблюдений, подразделяемых по различным признакам. Например, признаку «временная

организация» может соответствовать непрерывное и дискретное (в отдельные промежутки времени) наблюдение.

Объем наблюдения может быть широким («сплошным»), когда фиксируются все особенности поведения, доступные для максимально подробного наблюдения, или ведутся наблюдения за группой наблюдаемых в целом. Узкоспециальное (выборочное) наблюдение направлено на выявление отдельных сторон явления (определенные параметры поведения, типы поведенческих актов) или отдельных объектов.

Способами получения сведений могут быть: 1) непосредственное (прямое) наблюдение, когда наблюдатель регистрирует непосредственно наблюдаемые факты; 2) косвенное (опосредованное), когда непосредственно наблюдается не сам предмет или процесс, а его результат.

По типу связи наблюдателя и наблюдаемого виды наблюдения разделяются на невключенное и включенное. В невключенном наблюдении позиция исследователя открыта, это восприятие какого-либо явления со стороны. Включенное наблюдение предполагает, что наблюдатель сам является членом группы, поведение которой он исследует. При включенном наблюдении задается степень осведомленности наблюдаемых: а) наблюдаемые знают о том, что их поведение фиксируется исследователем; б) наблюдаемые не знают об этом. Важно отметить, что включенное наблюдение, при котором исследователь маскируется, а цели наблюдения скрываются, порождает серьезные этические проблемы.

Условия проведения наблюдения могут быть полевыми (в естественных условиях) и лабораторными (с применением специального оборудования).

По признаку плановости наблюдений бывают 1) неформализованные (свободные), не имеющие заранее установленных рамок, программы и процедуры его проведения. Оно может

менять предмет, объект и характер наблюдения в зависимости от желания наблюдателя; 2) формализованное (стандартизированное) наблюдение ведется по предварительно продуманной программе и строго следует ей, независимо от того, что происходит в процессе наблюдения.

По признаку частоты применения метода наблюдений они бывают: постоянными, повторными, однократными, многократными.

Наконец, способ получения информации определяет собой прямое (непосредственное, когда сам исследователь проводит наблюдение) и косвенное (опосредованное, через описание явлений другими людьми, наблюдавшими их).

Как и любой метод, наблюдение имеет свои *сильные стороны и недостатки*. К сильным сторонам следует отнести возможность изучения предмета в его целостности, естественном функционировании, живых 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. Недостатками наблюдения являются трудности охвата большого количества явлений, вероятность ошибок в интерпретации событий исследователем. Искажение восприятия событий тем больше, чем сильнее наблюдатель стремится подтвердить свою гипотезу. Он устает, адаптируется к ситуации и перестает замечать важные изменения, делает ошибки при записях.

А. А. Ершов выделяет следующие **типичные ошибки наблюдения**:

- гало-эффект. Обобщенное впечатление наблюдателя ведет к грубому восприятию поведения, игнорированию тонких различий;

- эффект снисхождения. Тенденция всегда давать положительную оценку происходящему;

- ошибки центральной тенденции. Наблюдатель стремится давать усредненную оценку наблюдаемому поведению;
- ошибка корреляции. Оценка одного признака поведения дается на основании другого наблюдаемого признака (интеллект оценивается по беглости речи);
- ошибка контраста. Склонность наблюдателя выделять у наблюдаемых черты, противоположные собственным;
- ошибка первого впечатления. Первое впечатление об индивидууме определяет восприятие и оценку его дальнейшего поведения.

Следовательно, результаты наблюдения должны быть обязательно подкреплены данными, полученными с помощью других методов психолого-педагогического исследования.

Методы опроса в структуре психолого-педагогического исследования представляют собой письменные или устные, непосредственные или опосредованные обращения исследователя к респондентам с вопросами, содержание ответов на которые раскрывает отдельные стороны изучаемой проблемы. К этим методам прибегают в тех случаях, когда источником необходимой информации становятся люди – непосредственные участники изучаемых процессов и явлений. С помощью методов опроса можно получить информацию как о событиях и фактах, так и о мнениях, оценках, предпочтениях опрашиваемых.

Значение методов опроса в социальной педагогике тем больше, чем слабее обеспеченность изучаемой сферы (социально-педагогические процессы и явления) исследовательской информацией, и чем менее эта сфера доступна непосредственному наблюдению. Вместе с тем методы опроса не универсальны. Наиболее плодотворно они используются в сочетании с другими методами психолого-педагогического исследования.

Широкое применение методов опроса объясняется тем, что информация, получаемая от респондентов, чаще богаче и

подробнее чем та, которую можно получить с использованием других методов. Она легко поддается обработке, получить ее можно сравнительно оперативно и дешево.

Среди недостатков методов опроса можно указать следующие, во-первых, – субъективность получаемой информации: респонденты нередко склонны переоценивать значение некоторых фактов или явлений, своей роли в них; во-вторых, искажение информации может происходить за счет методических ошибок при составлении инструментария исследования, определении выборочной совокупности («выборки»), интерпретации данных; в-третьих, необходимые сведения могут быть просто неизвестны опрашиваемым.

Методы опроса в психолого-педагогических исследованиях применяются в следующих формах: интервью, беседы (устного опроса), анкетирования (письменного опроса), экспертного опроса, тестирования (со стандартизированными формами оценки результатов опроса), а также с использованием социометрии, позволяющей на основе опроса выявить межличностные отношения в группе людей.

Беседа – один из основных методов педагогики, который предполагает получение информации об изучаемом явлении в логической форме как от исследуемой личности, членов изучаемой группы, так и от окружающих людей. В последнем случае беседа выступает как элемент метода обобщения независимых характеристик. Научная ценность метода заключается в установлении личного контакта с объектом исследования, возможности получить данные оперативно, уточнить их в виде собеседования.

Исследование методом беседы предусматривает наличие общего плана, как правило, не включающего конкретных вопросов (в отличие от анкет и опросников), с выделением основных тем и положений, которые должны быть затронуты для получения желаемого результата. Подготовка беседы

включает в себя подбор целевых и поддерживающих вопросов, которые экспериментатор намерен задавать во время беседы. Поддерживающие вопросы помогают вести беседу, поддерживать разговор, а целевые необходимы, чтобы выяснить задачу исследования. Вопросы, подобранные для беседы, образуют список, который называется вопросником.

Беседа может быть формализованной и неформализованной. *Формализованная беседа* предполагает стандартизированную постановку вопросов и регистрацию ответов на них, что позволяет быстро группировать и анализировать полученную информацию. *Неформализованная беседа* проводится по не жестко стандартизированным вопросам, что дает возможность последовательно ставить дополнительные вопросы, исходя из сложившейся ситуации. В ходе беседы этого вида, как правило, достигается более тесный контакт между исследователем и респондентом, что способствует получению наиболее полной и глубокой информации.

Формулировки отдельных моментов беседы строятся таким образом, чтобы об искомым признаках можно было судить не только по прямым суждениям (высказываниям) исследуемого (не всегда искренним и объективным), но и по косвенным показателям (использование примеров и деталей, комментарии, мимика, эмоциональные реакции и пр.).

Практика психолого-педагогических исследований выработала определенные **правила применения метода беседы**:

- беседовать только по вопросам, непосредственно связанным с исследуемой проблемой;
- формулировать вопросы четко и ясно, учитывая степень компетентности в них собеседника;
- подбирать и ставить вопросы в понятной форме, побуждающей респондентов давать на них развернутые ответы;
- избегать некорректных вопросов, учитывать настроение, субъективное состояние собеседника;

- вести беседу так, чтобы собеседник видел в исследователе не руководителя, а товарища, проявляющего неподдельный интерес к его жизни, думам, чаяниям;

- не проводить беседу второпях, в возбужденном состоянии;

- выбирать такое место и время проведения беседы, чтобы никто не мешал ее ходу, поддерживал доброжелательный настрой.

Эффективность беседы во многом зависит от опыта исследователя (педагога, экспериментатора), степени его педагогической и психологической подготовки, уровня его теоретических знаний, от искусства ведения беседы. При организации беседы от педагога требуется умение вступить в контакт с учащимися, умение поддерживать нужное направление разговора. Нельзя не принимать во внимание личные качества и способности учащегося, вовлекаемого в беседу. Скрытен он или откровенен, доверчив или подозрителен, возбужден или подавлен – все это влияет и на ход, и на результативность беседы.

Обычно процесс беседы не сопровождается протоколированием. Однако исследователю можно при необходимости делать для себя некоторые пометки, которые позволяют ему после окончания работы полностью восстановить весь ход беседы. Протокол или дневник, как форму регистрации результатов исследования, лучше всего заполнять после окончания беседы. В отдельных случаях может использоваться диктофон. Но при этом респондент обязательно должен быть проинформирован о том, что запись беседы будет осуществляться с применением соответствующей техники. В случае его отказа, применение названных средств не рекомендуется.

В настоящее время в научной литературе уделяется явно недостаточное внимание анализу данного метода исследования. В то же время признано, что с помощью беседы можно получить весьма ценную информацию, которую порой нельзя добыть

другими методами. Форма беседы, как никакого другого метода, должна быть подвижной, динамичной. В одном случае цель беседы – получение той или иной важной информации – может скрываться, так как этим достигается большая достоверность данных. В другом случае, напротив, попытка получить объективную информацию с помощью косвенных вопросов может вызвать негативную, скептическую реакцию участников беседы. Особенно высока вероятность подобной реакции у людей с завышенной самооценкой. В таких ситуациях более достоверную информацию исследователь получит при позиции типа: «Вы знаете много, помогите нам». Подобную позицию подкрепляют обычно повышенной заинтересованностью в получении информации. Это, как правило, побуждает людей к большей откровенности и искренности.

Вызвать человека на откровенность и выслушать его – большое искусство. Естественно, что откровенность людей надо ценить и этически бережно обращаться с полученной информацией. Откровенность беседы повышается, когда исследователь не делает никаких записей.

В беседе исследователь общается со специалистом. В процессе этого общения формируются определенные отношения двух личностей друг к другу. Они складываются из мелких штрихов, нюансов, сближающих двух людей или разъединяющих их как личностей. В большинстве случаев исследователь стремится к сближению в общении с личностью респондента. Однако бывают случаи, когда сближение, достигнутую откровенность надо «свернуть», вновь прийти к определенной дистанции в общении. Например, иногда тот или иной респондент, уловив искреннюю заинтересованность исследователя (а заинтересованность в большинстве случаев психологически расценивается как внутреннее согласие с тем, что говорит ему опрашиваемый), начинает навязывать свою, как правило,

субъективную точку зрения, стремится устранить дистанцию в общении и т. д. В этой ситуации идти на дальнейшее сближение неразумно, так как завершение беседы полной гармонией в общении, пусть даже чисто внешней, может привести к негативным последствиям. Поэтому психологически целесообразно исследователю беседу с подобными людьми заканчивать возведением определенной дистанции, несогласием с чем-либо. Это обезопасит его от чрезмерной негативной реакции собеседника в будущем. Создать эти тонкие грани общения – настоящее искусство, которое должно базироваться на знании исследователем психологии людей.

Результаты, полученные методом беседы, не поддаются формализации и статистической обработке. По ним можно лишь в общем виде судить о выраженности исследуемого признака. Результаты беседы в комплексном исследовании носят предварительный характер и должны быть сопоставлены с результатами других методов, таких как наблюдение, эксперимент и др.

Анкетирование – метод эмпирического исследования, основанный на опросе значительного числа респондентов и используемый для получения информации о типичности тех или иных психолого-педагогических явлений. Этот метод дает возможность установить общие взгляды, мнения людей по тем или иным вопросам; выявить мотивацию их деятельности, систему отношений.

Различают следующие варианты анкетирования – *личностное* (при непосредственном контакте исследователя и респондента) или *опосредованное* (анкеты распространяются раздаточным способом, а респонденты отвечают на них в удобное время); *индивидуальное* или *групповое*; *сплошное* или *выборочное*.

Как и в беседе, в основе анкетирования лежит специальный вопросник – анкета. Исходя из того, что **анкета** – это разработанный в соответствии с установленными правилами документ

исследования, содержащий упорядоченный по содержанию и форме ряд вопросов и высказываний, часто с вариантами ответов на них, но разработка анкеты требует особого внимания, вдумчивости.

Целесообразно, чтобы анкета включала в себя три смысловые части: *вводную*, содержащую цель и мотивировку анкетирования, значимость участия в нем респондента, гарантию тайны ответов и четкое изложение правил заполнения анкеты; *основную*, состоящую из перечня вопросов, на которые надлежит дать ответ; *социально-демографическую*, призванную выявить основные биографические данные и социальное положение опрашиваемого.

Надежность и достоверность информации, получаемой в результате опроса, в значительной степени обусловлены особенностями конструирования включенных в анкету вопросов. Это предъявляет определенные требования к их формулировке. Вопросы в анкетах классифицируются по ряду важнейших признаков: по содержанию, функциям, структуре, форме.

По содержанию все задаваемые вопросы подразделяются на две большие группы: вопросы о фактах и событиях и вопросы об оценках респондентами этих событий. В первую группу входят вопросы о поведении и деятельности респондента, а также вопросы, касающиеся его жизненного пути. Ко второй группе относятся оценочно-отношенческие вопросы типа «Как бы Вы оценили...? Как Вы относитесь...?» Каждый из этих двух блоков вопросов обладает своей спецификой. Качество опроса в значительной степени зависит от того, насколько опрашиваемые могут и хотят искренне отвечать на поставленные вопросы.

По функциям различают четыре типа вопросов: основные, фильтрующие, контрольные, контактные. Если основные вопросы предназначены для получения информации об организационных фактах, то назначение фильтрующих вопросов – отсеять некомпетентных респондентов.

Функция контрольных вопросов – уточнить правдивость ответов на основные вопросы. Это своеобразная модификация основного вопроса, его иная словесная формулировка.

Контактные вопросы позволяют установить доброжелательные отношения между исследователем и респондентом и преодолеть возможное отчуждение.

При составлении анкеты используются несколько вариантов построения вопросов (различия по структуре). Это открытые, закрытые и полужакрытые вопросы, а также вопросы-фильтры.

Открытыми называют вопросы, на которые инструкция не ограничивает способ ответа, респонденты должны его дать самостоятельно и занести в специально отведенное для этого место в анкете или в специальном бланке. Такие вопросы используют в тех случаях, когда исследователь стремится привлечь опрашиваемого к активной работе по формированию предложений, советов по какой-либо проблеме или когда не совсем ясен набор альтернатив по задаваемому вопросу.

Закрытыми называются вопросы, к которым в анкете предлагаются возможные варианты ответов. Они используются в тех случаях, когда исследователь четко представляет себе, какими могут быть ответы на вопрос, или когда надо оценить что-либо по определенным, важным для изучения признакам и т. д. Преимуществами закрытых вопросов являются возможность исключить неправильное понимание вопроса, сопоставить ответы различных групп респондентов, а также простота заполнения анкеты и обработки полученных данных.

Диапазон возможных ответов должен исчерпывать объем вопроса, включая позитивные, негативные варианты ответов, а также ответы типа «не знаю», «затрудняюсь ответить». Выделяют три разновидности закрытых вопросов: 1) «да – нет»; 2) альтернативные, предполагающие выбор одного ответа из

перечня возможных; 3) вопросы-меню, позволяющие респонденту выбрать одновременно несколько ответов.

Полузакрытый вопрос отличается от закрытого тем, что кроме предложенных вариантов ответов, имеется свободная строка, на которой респондент может отразить свое личное мнение по существу вопроса. Это делается в тех случаях, если исследователь не уверен, что для выражения своего мнения опрашиваемому будет достаточно списка возможных альтернатив.

Количество вариантов ответов в закрытых и полузакрытых вопросах не должно быть слишком большим – максимум 15. Кроме того, в любом вопросе закрытого или полузакрытого типа следует иметь альтернативу «затрудняюсь ответить». Это нужно для того, чтобы могли отразить свою позицию респонденты, которые не знают, как ответить на вопрос, или не имеют определенного мнения по затронутой в нем проблеме.

Довольно часто в анкетах используются *вопросы-фильтры*. Они состоят одновременно как бы из двух вопросов: сначала выясняется относится ли опрашиваемый к определенной группе или известен ли ему факт (явление), о котором пойдет далее речь. Затем респондентам ответившим утвердительно предлагается высказать свое мнение или оценку факта, события, свойства.

Существует еще одна разновидность вопросов анкеты, применяемых в социально-педагогических исследованиях – *вопросы на ранжирование*. Их используют тогда, когда среди множества вариантов ответов требуется выявить наиболее важные и значимые для респондента. В этом случае опрашиваемый проставляет каждому ответу соответствующие номера в зависимости от степени его значимости.

По форме различаются вопросы прямые и проективные (косвенные). Прямые вопросы касаются существующей ситуации. В проективных вопросах ситуация задается, предполагается. Примером прямого вопроса может служить следующий

вопрос: «Устраивает ли Вас обучение в вашей школе?» Пример того же вопроса, но сформулированного косвенно, будет выглядеть иначе: «Предположим, что по каким-то причинам Вы временно не посещали школу. Вернулись бы Вы на прежнее место учебы, если бы у Вас была возможность выбора?».

Преимущество косвенных вопросов состоит в том, что они свободны от возможных временных конфликтных ситуаций. Разновидностью косвенных вопросов являются безличные вопросы.

Практика показывает, что к разработке анкеты исследования целесообразно предъявлять следующие **основные требования:**

- апробирование (пилотаж) анкеты с целью проверки и оценки ее обоснованности (валидности), поиска оптимального варианта и объема вопросов;

- соответствие вопросов целям и задачам исследования;

- разъяснение перед началом опроса его целей и значения для результатов исследования;

- корректная постановка вопросов, предполагающая одновременно уважительное отношение к респондентам;

- оставление возможности анонимных ответов;

- исключение возможности двусмысленного толкования вопросов и использования специальных терминов и иностранных слов, которые могут быть непонятны респондентам; соответствие вопросов уровню развития опрашиваемых (респондентов), в их числе – уровню наименее подготовленных;

- следить за тем, чтобы в вопросе не предлагалось оценить несколько фактов сразу или высказать мнение о нескольких событиях одновременно.

- построение анкеты по принципу от более простых вопросов к более сложным;

- не увлекаться многословными, длинными вопросами и предложенными вариантами ответов на них, так как это затрудняет восприятие и увеличивает время на их заполнение;

- постановка вопросов линейным (каждый последующий вопрос развивает, конкретизирует предыдущий) и перекрестным (ответ на один вопрос проверяет достоверность ответа на другой вопрос) способами создает у опрашиваемых благоприятную психологическую установку и желание давать искренние ответы;

- вопрос не должен внушать ответ, навязывать респонденту тот или иной его вариант. Он должен формулироваться нейтрально;

- должен быть соблюден баланс возможных положительных и отрицательных ответов. В противном случае вопрос может внушить респонденту направленность ответа;

- предусматривать возможность быстрой обработки большого количества ответов с использованием методов математической статистики.

Для более компактного расположения вопросов в анкете их можно представить в табличной форме, хотя нередко заполнение анкеты с вопросами-таблицами вызывает у некоторых учащихся затруднения.

Анкета не является простой суммой вопросов, она имеет определенную структуру. Чтобы установить размер анкеты, количество вопросов в ней, следует руководствоваться целью исследования, предвидеть результаты анкетирования и их практическое использование. Опыт проведения опросов свидетельствует, что ответы даются содержательнее и полнее, когда анкета включает небольшое количество вопросов (не более 7–10).

Анкета, как правило, состоит из трех частей: вводной, основной и биографической. Вводная часть – это обращение к опрашиваемому, где указываются цель опроса, условия

анонимности опроса, направления использования его результатов, правила заполнения анкеты. В основной части содержатся вопросы о фактах, поведении, продуктах деятельности, мотивах, оценках и мнениях респондентов. Последняя часть анкеты включает вопросы о социально-демографических и биографических данных опрашиваемого.

Место проведения анкетирования во многом определяет психологический настрой респондентов, а значит, и надежность сообщаемой ими информации. Групповое анкетирование учащихся целесообразно проводить в аудитории, желательно в утренние часы. При этом важно устранить постороннее влияние (присутствие лиц, не участвующих в процессе анкетирования).

Существенное значение имеет *предварительное апробирование анкеты*. Внешние признаки ответов (стереотипность, односложность, альтернативность, значительное число ответов типа «не знаю», «затрудняюсь ответить» или пропусков; «угадывание» ответа, желательного исследователю и т. п.) говорят о том, что формулировки вопросов сложны, неточны, в известной мере дублируют один другой, сходны по содержанию, анкетиремые не осознали значения проводимого опроса, важности правдивых ответов для исследователя.

Исследователю целесообразно прибегать к опросу лишь в случаях, когда возникает необходимость выявить мнение большого количества незнакомых ему людей. Иначе говоря, нельзя подменять изучение реальных фактов изучением мнения о них. При правильном применении анкетирования может получить достоверную и объективную информацию.

Интервьюирование – разновидность метода опроса, специальный вид целенаправленного общения с человеком или группой людей. В основе интервью лежит обычная беседа. Однако в отличие от нее роли собеседников закреплены, нормированы, а цели определяются замыслом и задачами проводимого исследования.

Специфика интервьюирования состоит в том, что исследователь определяет заблаговременно лишь тему предстоящего исследования и основные вопросы, на которые он хотел бы получить ответы. Все необходимые сведения, как правило, черпаются из информации, полученной в процессе общения лица, берущего интервью (интервьюера), с лицом, дающим его. От характера этого общения, от тесноты контакта и степени взаимопонимания сторон во многом зависит успех интервьюирования, полнота и качество полученной информации.

В зависимости от степени жесткости схемы, по которой ведется интервью, различают два вида: стандартизированное и нестандартизированное. Каждый из этих видов отличается своими преимуществами и недостатками.

Нестандартизированное интервью предполагает возможность варьирования последовательности, формулировок, числа задаваемых вопросов и отличается от стандартизированного большей гибкостью. В то же время последнее обеспечивает большую сравнимость информации и оперативность при обобщении результатов. Достоинством стандартизированного интервью является возможность привлекать к его проведению лиц без специальной исследовательской подготовки. При его проведении не следует спрашивать о том, о чем можно узнать из форм статистической отчетности и других документов.

Интервьюирование имеет свои достоинства и недостатки по сравнению с анкетированием. Главное различие между ними состоит в форме контакта. При анкетировании общение исследователя и опрашиваемого опосредуется анкетой. Вопросы, содержащиеся в ней, их смысл респондент интерпретирует самостоятельно в пределах имеющихся у него знаний. Он формирует ответ и фиксирует его в анкете тем способом, который указан в тексте анкеты либо объявлен лицом, проводящим опрос. При проведении интервью контакт между

исследователем и человеком – источником информации – осуществляется при помощи специалиста (интервьюера), который задает вопросы, предусмотренные программой исследования, организует и направляет беседу с респондентами, а также фиксирует полученные ответы согласно инструкции.

В этом случае выявляются следующие *преимущества интервьюирования*: во-первых, в ходе работы с опрашиваемыми удается учесть его уровень подготовки, определить отношение к теме опроса, отдельным проблемам, зафиксировать его интонацию и мимику. Во-вторых, появляется возможность гибко менять формулировки вопросов с учетом личности опрашиваемого и содержания предшествующих ответов. В-третьих, можно поставить дополнительные (уточняющие, контрольные, наводящие, поясняющие и т. п.) вопросы. В-четвертых, приближенность интервью к обыденному разговору способствует возникновению непринужденной обстановки общения и повышению искренности ответов. В-пятых, интервьюер может вести наблюдение за психологическими реакциями собеседника и при необходимости корректировать беседу.

В качестве *основного недостатка* этого метода следует выделить большую трудоемкость работы при незначительном количестве опрашиваемых респондентов.

Важно выбрать удобное время и место проведения анкетирования и интервьюирования. Это поможет выявить истинные мнения респондентов, иногда сдерживаемые неприемлемыми для них условиями проведения опроса. К ним можно отнести присутствие других лиц, дефицит времени и т. п. В этих случаях опрашиваемые могут высказывать не свое личное мнение, а прятать его за наиболее распространенным. Важно также создать дружескую атмосферу опроса.

Одним из наиболее эффективных методов сбора информации в психолого-педагогическом исследовании является

экспертный опрос, предполагающий получение данных с помощью знаний компетентных лиц. Под ними понимаются не обычные респонденты, а высококвалифицированные, опытные специалисты, которые дают заключение при рассмотрении какого-либо вопроса. Результаты опросов, основанные на суждении специалистов, называются экспертными оценками. Поэтому этот метод нередко называют методом экспертных оценок: оценки каких-либо качественных параметров путем нахождения среднего арифметического мнения квалифицированных специалистов.

Метод экспертного опроса в социально-педагогических исследованиях применяется для решения следующих задач:

- уточнения основных положений методики исследования, определения процедурных вопросов, выбора методов и приемов сбора и обработки информации;
- оценки достоверности и уточнения данных массовых опросов, особенно когда существует опасность их искажения;
- более глубокого анализа результатов исследования и прогнозирования характера изменений изучаемого социально-педагогического явления;
- подтверждения и уточнения сведений, полученных с помощью других методов;
- анализа результатов исследования, особенно если они допускают различное толкование.

С помощью экспертных оценок проводится анализ сложных социально-педагогических процессов, явлений, характеризующихся в основном качественными признаками, определяются факторы, оказывающие наибольшее воздействие на социально-педагогические процессы, осуществляются оценка альтернативных решений и выбор предпочтительных вариантов.

В каждом из упомянутых случаев экспертный опрос подчинен целям и задачам конкретного исследования и является

одним из инструментов для сбора информации об изучаемом объекте. Повышение достоверности результатов экспертного опроса достигается с помощью логических и статистических процедур, подбора специалистов, организации опроса, обработки полученных данных.

Экспертами проводится анализ проблемы с качественной или количественной оценкой суждений и формальной обработкой результатов индивидуальных мнений.

Основные этапы реализации метода экспертных оценок: организация экспертизы, формулировка проблемы, цели эксперимента, установление ответственности и прав рабочей группы, подбор экспертов для проведения экспертизы, проведение опроса экспертов, анализ и обработка полученных результатов.

Опрос экспертов может быть индивидуальным и групповым, личным или заочным, устным или письменным.

Методы коллективной работы экспертов: совещания, дискуссии, «мозговая атака», а также комплексные методы (деловые игры и сценарий). Индивидуальные экспертные оценки получают путем анкетирования, свободной беседы, интервью по заданной программе, анкетирования с участием интервьюера.

Специалисты, привлекаемые к экспертизе, должны быть компетентными в своей области, обладать широтой и конструктивностью взглядов, научной объективностью, творческим мышлением. Они не должны быть конформистами, им необходимо иметь свою точку зрения на решение поставленной проблемы. Для проверки этих качеств полезно применять метод самооценки экспертами тех же сторон своей деятельности. В ходе анализа полученной информации используется метод ранговых оценок, когда выявленные факторы располагают в порядке возрастания или убывания в зависимости от степени их проявления.

Разновидностью метода экспертных оценок является педагогический консилиум, предполагающий коллективное обсуждение результатов изучения проблемы, коллективное оценивание тех или

иных сторон личности, выявление причин возможных отклонений в поведении учащихся, в межличностных отношениях и пр.

Практика показывает, что чем больше экспертов оценивает, тем более точным является общий результат оценки, тем точнее диагностируется уровень развития личности человека, группы респондентов. Учесть мнение всех экспертов по всем оцениваемым параметрам – задача трудная. С целью оптимизации обобщения мнений экспертов обычно применяются количественные оценки. Экспертам предлагается выразить свое мнение в пятибалльной (иногда трех-, четырехбалльной) дискретной шкале. Например, применительно к оценке качества личности обычно применяют следующую шкалу:

5 – очень высокий уровень развития данного качества личности, оно стало чертой характера, проявляется в различных видах деятельности;

4 – высокий уровень развития данного качества личности, но проявляется оно еще не во всех видах деятельности;

3 – оцениваемое и противоположное качество личности выражены не рельефно и в целом уравниваются друг друга;

2 – заметно более выражено и чаще проявляется качество личности, противоположное оцениваемому;

1 – противоположное оцениваемому качеству четко выражено и проявляется в различных видах деятельности, является чертой характера личности.

Это самые общие критерии для формализации мнений экспертов. В каждом конкретном случае при оценке тех или иных параметров определяются более конкретные и содержательные критерии.

В том случае, когда мнение экспертов выражается количественно, то рассматриваемый метод исследования нередко называют **методом полярных баллов**.

Формализация мнений экспертов позволяет использовать при обработке результатов исследования математико-статистические

методы и современную вычислительную технику. Она может производиться не только в шкале порядка, но и путем ранжирования личностей (групп или микрогрупп), то есть путем расположения их в порядке возрастания (или убывания) того или иного их признака.

Допустим, можно составить список респондентов по степени их дисциплинированности. Если первым в списке будет самый дисциплинированный из них, вторым – ближайший по степени развития этого качества личности и т. д. Замыкать список будет самый недисциплинированный. Естественно, что у каждого эксперта данный список получится строго индивидуальным. Мету согласованности экспертов можно измерить с помощью применения различных коэффициентов корреляции, допустим, коэффициента корреляции Спирмена. Для примера: два эксперта ранжировали специалистов по степени их дисциплинированности в таком порядке:

	I эксперт	II эксперт	d	d ²
А	4	4	0	0
Б	1	3	-2	4
В	2	1	-1	1
Г	3	2	1	1
Д	5	5	0	0

Сумма $d^2 = 6$

Коэффициент корреляции Спирмена находится по следующей формуле:

$$S = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n^3 - n},$$

где S – коэффициент корреляции рангов (он может колебаться в диапазоне от +1 до -1); d – разность номеров рангов;

d^2 – квадрат разности номеров рангов; n – число сравниваемых личностей

Подставим полученные результаты в предложенную формулу:

$$S = 1 - \frac{6 \times 6}{125 - 5} = 1 - \frac{36}{120} = 1 - 0,3 = 0,7$$

Это довольно высокий уровень согласованности мнений экспертов. На практике встречаются случаи, когда единство мнений экспертов оценивается и отрицательной величиной коэффициента корреляции Спирмена. При $S = -1$ налицо полная противоположность мнений экспертов. При $S = +1$ – их полное совпадение. Однако в большинстве случаев S колеблется от 0,5 до 0,9. Такова обычно реально степень совпадения мнений экспертов, то есть людей, которые знают данных респондентов.

Степень точности экспертных оценок зависит от уровня квалификации экспертов, их количества и количества объектов ранжирования. Важно, чтобы эксперты обладали наблюдательностью, жизненным опытом, практикой работы с людьми, чтобы их мнение не было деформировано конфликтными отношениями с оцениваемыми личностями или отношениями внеслужебной зависимости. Таким требованиям в наибольшей степени отвечают руководители коллективов. Однако весьма важны и полезны оценки товарищей респондентов. Сильное различие в оценках «снизу» и «сверху» может быть признаком незнания существенных особенностей оцениваемой личности.

Полагают, что точность экспертных оценок зависит от количества экспертов. В некоторых случаях используют мнение 15–20 экспертов. Это объясняется тем, что отношения между респондентами носят в большинстве случаев многогранный характер. Количество ранжируемых личностных качеств или других признаков, как правило, не должно быть более 20, и наиболее надежна эта процедура, когда их число меньше 10.

Метод экспертных оценок называют еще методом ГОЛ (групповой оценки личности). За рубежом его нередко называют «методом компетентных судей» или «рейтингом». Когда же в роли эксперта выступает каждый член группы при оценке взаимоотношений между собой и другими респондентами (по определенному критерию), то метод экспертных оценок превращается в социометрическую процедуру, один из основных способов исследования в социальной педагогике.

Социометрический метод (метод социометрии) позволяет выявить межличностные отношения в группе людей с помощью их предварительного опроса.

Взаимоотношения людей предопределяются объективной необходимостью совместной деятельности (она рождает официальную структуру групп) и эмоциональным фактором – симпатиями и антипатиями (этот фактор порождает неофициальные взаимоотношения в группе). Узнать неофициальные взаимоотношения людей, структуру их взаимоотношений, симпатий и антипатий можно с помощью простых вопросов типа «С кем бы Вы желали провести свободное время?», «С кем бы Вы желали работать?» и т. п. Эти вопросы есть критерии социометрического выбора. Они могут быть самыми разнообразными.

Для исследования структуры взаимоотношений в группе применяется социометрия в двух вариантах: параметрическая и непараметрическая. *Параметрическая социометрия* состоит в том, что испытуемым предлагается сделать строго определенное количество выборов по заданному критерию. Например, назвать пять товарищей, с которыми он хотел бы вместе проводить свободное время. *Непараметрическая социометрия* позволяет выбирать и отвергать любое число лиц при условии, что испытуемые положительно относятся к исследованиям. В противном случае могут быть ответы: «Выбираю всех» или «Отвергаю всех», которые существенно искажают результаты обследования.

При этом важно, чтобы социометрический выбор происходил по значимым критериям. Это связано с тем, что структура межличностных отношений, вскрытая по разным критериям, будет неодинакова. И подбирая какой-то вопрос, критерий социометрического выбора, исследователь как бы прогнозирует, какую структуру группы он желал бы вскрыть: ту, которая проявляется в процессе отдыха или же в процессе совместной деятельности. Если социометрическая процедура по двум и более критериям, то для каждого критерия составляется отдельная матрица. Ниже приведен пример составления одной из таких матриц.

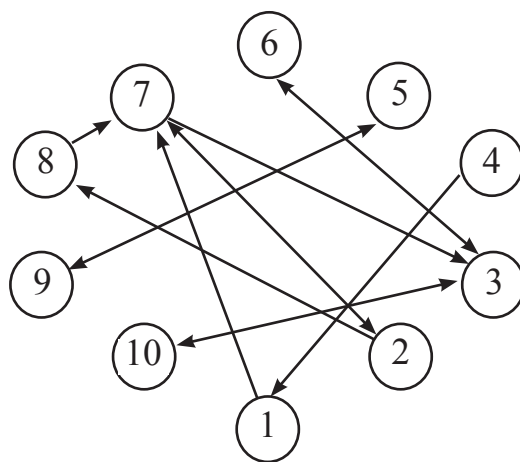
Матрица выбора

Кто выбирает	Кого выбирают										Итого
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1		+								+	2
2	+			+		+					3
3		+		+			+	+			4
4		+									1
5			+				+				2
6				+						+	2
7		+		+						+	3
8				+							1
9					+						1
10	+			+							2
Итого	2	4	1	6	1	1	2	1		3	

В этой матрице каждый номер по порядку соответствует определенной фамилии. Результаты социометрического опроса служат основой для анализа взаимоотношений респондентов. Путем несложных расчетов по количеству сделанных положительных или отрицательных выборов и взаимовыборов можно определить следующие социометрические индексы: потребность в общении,

социометрический статус члена группы, психологическую совместимость, групповое единство, групповую разобщенность, групповую сплоченность. Кроме этого имеется возможность выявить лидеров группы, наличие в ней микрогрупп, а также членов группы, которые не пользуются в ней авторитетом.

Для более наглядного представления системы симпатий и антипатий обследуемых применяется социограмма. Для составления социограмм принята определенная символика. Используя ее, на социограмме отражают результаты социометрического измерения, приведенные в матрице выбора.



На ней стрелки указывают, кто кого выбирает. Если стрелка стоит в двух концах линии, то выбор взаимный. Иногда пунктиром на социограмме отображено и негативное отношение испытуемых друг к другу.

При проведении социометрического опроса целесообразно обеспечить анонимность получения информации с целью повышения объективности исследования. Результаты исследования должны интерпретироваться осторожно.

Достоинствами социометрии являются, во-первых, возможность за короткое время собрать значительный материал, который поддается статистической обработке и может быть представлен наглядно, во-вторых, возможность регистрации отношений между всеми членами группы. *Недостатками социометрии* являются, во-первых, фиксация преимущественно

эмоциональных отношений, выраженных в симпатиях и антипатиях, во-вторых, не выявляются истинные мотивы выборов, в-третьих, число взаимных выборов может отражать не столько сплоченность группы, сколько дружественные связи отдельных микрогрупп.

Таким образом, социометрия позволяет в кратчайший срок вскрыть структуру межличностных отношений в группе, систему симпатий и антипатий, однако она не всегда позволяет достаточно надежно диагностировать содержательные характеристики общения, взаимоотношения.

Личность и группа являются специфическими объектами социально-педагогического исследования, обладающими существенными особенностями, что предопределяет применение ряда специальных методов изучения продуктивности системы воздействия на эти объекты.

Одним из них выступает **метод тестирования**, то есть выполнения испытуемым заданий определенного рода с точными способами оценки результатов и их числового выражения. Этот метод позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности, а также их соответствия определенным нормам путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий. Такие задания принято называть тестами.

Тест – это стандартизированное задание или особым образом связанные между собой задания, которые позволяют исследователю диагностировать меру выраженности изучаемого свойства у испытуемого, его психологические характеристики, а также отношения к тем или иным объектам. В результате тестирования обычно получают некоторую характеристику, показывающую меру выраженности исследуемой особенности у личности. Она должна быть соотносима с установленными для данной категории испытуемых нормами. Следовательно, с помощью тестирования можно определить имеющийся уровень

развития некоторого свойства у объекта исследования и сравнить его с эталоном или с развитием этого качества у испытуемого в более ранний период.

Тесты характеризуются следующими признаками: объективностью (исключением влияния случайных факторов на испытуемого), модельностью (выраженностью в задании какого-либо сложного, комплексного целого явления), стандартизованностью (установлением одинаковых требований и норм при анализе свойств испытуемых или процессов и результатов).

В социальной педагогике использование тестов достаточно ограничено. В основном применяются авторские диагностики, хорошо зарекомендовавшие себя и проверенные на достоверность получаемой информации. Возможности метода тестирования нельзя переоценивать. Они должны применяться в совокупности со всеми другими методами.

Методы изучения продуктов деятельности. К эмпирическим методам, применяемым при проведении социально-педагогических исследований, относится группа методов, связанная с изучением и обобщением всевозможной педагогической документации, а также продуктов деятельности человека.

Метод изучения продуктов деятельности – это исследовательский метод, позволяющий опосредованно изучать развитие различных качеств и свойств личности на основе анализа продуктов его деятельности.

По мнению В. И. Загвязинского, «особенность этого метода заключается в том, что исследователь не вступает в непосредственный 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 некоторую систему взаимодействий и отношений». Из сказанного следует, что изучение продуктов деятельности человека в широком смысле есть не что иное, как изучение последствий предпринятых им усилий, которые

внесли изменения, повлекли реальные сдвиги в его жизненных позициях, позволили изменить свое отношение к системе ценностей и т. д. В более узком плане речь может идти о материализованных результатах деятельности человека. Для исследователя всегда важен не только продукт детской деятельности (сочинения, рефераты, продукты свободного времени и др.), но и соотнесение его с мотивами, условиями этой деятельности, с поведением ребенка, группы.

Вместе с тем изучение продуктов деятельности позволяет судить о достигнутом уровне деятельности и о самом процессе выполнения поставленных исследовательских задач. Имея эти сведения, исследователь может судить о добросовестности и упорстве в достижении цели, о степени инициативы и творчества в выполнении работы, т. е. о сдвигах в развитии личности.

К методам изучения продуктов деятельности можно отнести **метод изучения педагогической документации** (отчетно-учетной, нормативной и др.). В процессе работы исследователь сталкивается с изучением различных документов: служебных характеристик; личных дел, медицинских карт, автобиографий, ученических дневников, журналов контрольных проверок, приказов и распоряжений руководства образовательных учреждений, протоколов собраний и заседаний и др. Анализ этих документов позволяет выявить динамику развития личности обучающегося, сопоставить официальные мнения, получить объективные данные, характеризующие реально сложившуюся практику организации образовательного процесса. Следует заметить, что информация, полученная из различных документов, обычно обширна, объемна. Не просто запомнить биографические данные даже об одном человеке. Когда же обследуются десятки и сотни людей, то эта задача усложняется до предела. Помимо этого, характеристики и другие документы пишутся в произвольной форме, что создает трудности при их сопоставлении, анализе и

оценке. Здесь помогает только опыт, интуиция, автоматизация обработки и хранения данных документов с помощью ЭВМ.

В качестве одного из методов работы с документами, в частности, с текстами, в социально-педагогических исследованиях широко применяется **метод контент-анализа**, позволяющий получить достоверную информацию путем ее специальной выборки. Контент-анализ (*англ. content – содержание, analysis – разложение*) – метод выявления и оценки специфических характеристик текстов и других носителей информации (видеозаписей, интервью, ответов на открытые вопросы анкеты и т. д.). При его использовании на больших массивах информации (например текстов) в соответствии с целями исследования выделяются определенные смысловые единицы содержания и формы информации (например, отдельные психологические характеристики, виды взаимодействия людей и т. д.). Далее для выявления существующих тенденций определяются частота и объем их употребления. Контент-анализ дает возможность выявлять в текстах отдельные психолого-педагогические характеристики личности, коллектива и т. д. В отличие от содержательного анализа этот научный метод используется для получения информации, отвечающей некоторым качественным критериям – объективности, надежности и валидности.

Метод изучения и обобщения передового педагогического опыта. В российской педагогической энциклопедии педагогический опыт определяется как «совокупность практических знаний, умений, навыков, приобретаемых педагогом в ходе повседневной учебно-воспитательной работы; один из источников развития педагогической науки».

Встречаются и другие определения этого понятия. Так, по мнению Э. И. Моносзона, педагогический опыт – это практическая педагогическая деятельность и результат этой деятельности, выражающийся в качестве личности воспитуемого,

обучаемого. М. Н. Скаткин различает понятие педагогического опыта в широком смысле, определяя его как практику обучения и воспитания, и в узком – как мастерство педагога, приобретенное в результате более или менее длительной работы (синоним опытности). И. К. Журавлев разводит понятия передового педагогического опыта и педагогической практики, считая второе более широким понятием, так как передовой опыт содержится в практике. В. И. Загвязинский, наряду с этим, разводит между собой такие понятия как положительный опыт и передовой. *«Положительный опыт, по его мнению, – это опыт, позволяющий, опираясь на традиционные подходы, получать результаты, отвечающие современным требованиям. Он, как правило, опережает тот уровень, который достигнут в массовой педагогической практике. Передовой опыт – это опыт, реализующий прогрессивные тенденции развития воспитания и социальной помощи, опирающийся на научные достижения, создающий нечто новое в содержании, средствах, способах социально-педагогического процесса в силу этого позволяющий достигать оптимально возможных в конкретных условиях и ситуациях результатов».*

Основное внимание ученых, как правило, всегда обращается на критериальную сторону внедрения передового педагогического опыта. Если свести воедино все признаки, по которым относят педагогический опыт к передовому, то образуется достаточно широкий их комплекс.

Приведем *критерии (требования, признаки, показатели и т. д.), которым должен удовлетворять передовой педагогический опыт.*

По мнению В. И. Загвязинского, к числу таких критериев относятся:

- новизна (различной степени: новаторство, системная модернизация, частные усовершенствования);
- устойчивость положительных результатов (несколько лет, с различным составом обучаемых или воспитанников и др.);

- соответствие гуманистическим традициям, современным концепциям образования;
- актуальность (темы, проблемы, решений) и их перспективность (хотя бы на ближайшие 3–5 лет);
- оптимальность расходования сил педагогов и обучаемых, времени, ресурсов;
- переносимость, т. е. возможность «отделения» идей, замыслов, решений от его создателей, использования другими в несколько измененных условиях.

И. К. Журавлев дополняет названные критерии еще тремя: создание целостной системы всестороннего развития личности обучающегося; открытие новых педагогических фактов и явлений и создание новых педагогических ценностей.

Особого внимания заслуживают две полярные разновидности: *передовой педагогический опыт и отрицательный*. Передовой педагогический опыт может быть результатом творчества отдельного педагога, группы, педагогического коллектива и др. Передовой опыт не следует понимать в буквальном смысле: опережающий массовую практику и только. Передовой – это одновременно и эффективный, позволяющий достигать хороших результатов в социально-педагогической работе при сравнительно невысоких затратах сил, средств и времени.

При изучении передового педагогического опыта исследователь имеет дело с содержанием, процессами, условиями, качеством и результатами работы конкретных людей. Во внимание принимаются следующие *основные компоненты передового педагогического опыта*: конкретные задачи социально-педагогической работы, которые успешно решаются авторами опыта; реальная деятельность, действия, операции педагогов, воспитанников и других участников социально-педагогического процесса – авторов передового педагогического опыта; новизна,

преимущество их работы перед работой других; основные идеи опыта и условия его реализации; обусловленность опыта личностными качествами авторов, условиями, созданными в образовательных учреждениях; пути и средства передачи, освоения и внедрения данного передового педагогического опыта.

Целостное рассмотрение социально-педагогической практики, как в статическом, так и, особенно, в динамическом состояниях, обязывает исследователя изучать не только передовое, эффективное, но и то, что ему противостоит.

Фактически передовой опыт в своем развитии и массовом освоении дважды сталкивается с опытом, имеющим знак минус. Вначале он оказывается обязанным ему своим возникновением, ибо, как известно, новое приходит на смену старому, преодолевает его, чтобы занять место того, что перестало удовлетворять. Впоследствии после общественного признания передового педагогического опыта происходит его столкновение с опытом отрицательным, устаревшим. Таким образом, отражение социально-педагогической действительности будет более глубоким и разносторонним, если объектом специального научного анализа станет наряду с передовым и его антипод – отрицательный педагогический опыт. С гносеологической точки зрения такой подход не только правомерен, но и единственно правилен. Он отвечает известному требованию рассматривать исследуемое во всех его связях.

В общем цикле научного исследования опыт стоит в его начале и в конце. Педагогический опыт, т. е. практика, выступает как источник познания и как объект преобразования на основе научного обобщения образцов. Такова типичная логика познавательного процесса, основанного на законах гносеологии.

Группируя педагогический опыт по разным основаниям, И. К. Журавлев предлагает следующую его **классификацию**:

- по качеству: передовой, положительный, эффективный, неэффективный, рациональный, нерациональный, отрицательный.

Отрицательный, в свою очередь, имеет следующие разновидности – устаревший, негативный, отстающий, ошибочный;

- по масштабу: единичный, типичный, индивидуальный, групповой, коллективный, массовый;

- по новизне и значимости: новаторский и модифицирующий.

Для примера рассмотрим содержание классификации передового опыта по критерию новизны и значимости. *Новаторский опыт* – это опыт разработки и реализации новых социально-педагогических систем, во всяком случае, систем, содержащих существенные элементы новизны. *Опыт модифицирующий* содержит менее выраженные, менее оригинальные элементы нового. Он построен на серьезном усовершенствовании, развитии существующих форм и подходов, однако полезен и относительно легче распространяется.

Одной из сложных задач исследователя всегда был и остается *поиск образцов передового педагогического опыта*. На этой ступени научной работы, во-первых, важно определить источники надежной информации о передовом опыте. Вслед за этим осуществляется отбор объектов изучения, оформляется определенный вид правовых связей исследователя с авторами опыта, разрабатывается программа, по которой далее действует исследователь. Во-вторых, необходимо выявить критерии отбора действительно передового опыта, т. е. экспертный аппарат, позволяющий обоснованно зачислить те или иные образцы педагогического творчества в число передовых.

Естественно, что, проводя эту работу, исследователь опирается на официальные оценки опыта со стороны ученых, руководства учебных заведений, административных органов народного образования и т. п. Однако нередко опыт успешного решения социально-педагогических задач, особенно в микро-масштабе, не попадает в поле зрения названных лиц и организаций. В этом случае исследователь, как лицо заинтересованное в выявлении передового опыта, ведет поиск самостоятельно.

Обратимся к *источникам изучения передового педагогического опыта* и дадим их краткий обзор. Все их разновидности можно отнести к одной из трех групп: зафиксированный в письменной форме; зафиксированный в памяти лиц, способных устно освещать его содержание; наконец, незафиксированный живой опыт конкретной деятельности, поддающийся визуальному наблюдению, описанию.

Значительный интерес для научного анализа представляют **рукописные (машинописные) формы отражения передового педагогического опыта**. В любых городах, областях, краях, республиках и в странах систематически проводятся различные научные и методические конференции. Доклады ученых, педагогов, руководителей учебных заведений – неиссякаемый, непрерывно пополняющийся фонд педагогического творчества, мудрости, открытий, находок. С материалами или тезисами докладов этих конференций можно ознакомиться в библиотеках. Их изучение и обобщение представляется важнейшей задачей исследователей.

Административные органы народного образования, а также методические службы учебных заведений, как правило, постоянно фиксируют и представляют на различного рода конференциях, выставках и других мероприятиях передовой опыт педагогов в специальных изданиях, методических разработках, отчетах, описаниях, иллюстрациях, схемах, моделях и т. д. Было бы неверным недооценивать подобные продукты педагогического творчества.

Вторую группу источников ознакомления с опытом представляют собой **устные формы его освещения**. В практике сложился ряд устойчивых способов организации таких сообщений. К ним относятся выступления авторов передового опыта на различного рода совещаниях, мастер-классах, методических межвузовских и межшкольных конференциях, семинарах по обмену опытом, курсах повышения квалификации педагогов и т. д. Часть ценного материала может быть опубликована в печати или

составить текст доклада, представленного в методические фонды учебных заведений или административные органы народного образования. Однако немало ценнейших находок у творчески работающих педагогов исследователь может встретить благодаря личному участию в общении и беседах с ними.

Наконец, третью группу источников познания передового педагогического опыта составляет **непосредственная профессиональная деятельность преподавателей**. Ведущим методом накопления фактов передового опыта выступает наблюдение, т. е. непосредственное восприятие педагогических ситуаций.

Далее необходимо определенным образом зафиксировать опыт, т. е. отразить его содержание таким образом, чтобы обеспечить возможность следующего этапа работы – обработки, обобщения, интерпретации, оценки накопленных фактов.

Чаще всего используется стенографическое отражение социально-педагогического процесса. Оно представляет собой подробную протокольную запись содержания, методов, приемов, средств, действий, операций участников процесса. При этом подлежит фиксированию не только то, что выступает собственно предметом исследования, а весь процесс, куда органически включено исследуемое явление. В ряде случаев эффективными оказываются фото- и киносъемки, видеозаписи педагогических ситуаций. Реже используется звукозапись и подготовка фонограмм.

Работа исследователя по изучению опыта, освещенного в публикациях, по существу не отличается от анализа сообщений в научной печати; она заключается в конспектировании, цитировании, составлении справок, аннотировании, реферировании, использовании формально-логических моделей, матриц сопоставимых данных, ксеро- и фотокопирования.

Одним из условий успеха изучения передового педагогического опыта является накопление достаточного по количеству,

качеству и разнообразию записи фактов. Это касается работы над объектом любого масштаба, опыта большого числа педагогов или только одного из них, опыта, отражаемого монографически, или опыта успешного решения педагогом какой-либо конкретной задачи.

За накоплением и фиксированием разнородной информации о передовом педагогическом опыте по логике научной работы следует обработка всех имеющихся в распоряжении исследователя материалов. Необходимо подчеркнуть, что данный компонент исследовательского цикла, как правило, вызывает специфический познавательный интерес, захватывает, ибо здесь исследователь непосредственно подходит к открытиям. Основная цель обработки образцов педагогического опыта заключается в том, чтобы превратить конгломерат фактов в упорядоченную систему, позволяющую видеть типичное, тенденцию, устойчивую связь между профессиональными действиями педагога и результатами его деятельности.

Первым шагом по упорядочению разрозненных фактов является, как правило, их классификация. Проводится она по разным основаниям, но главным образом по принадлежности материала к тем или иным типичным педагогическим операциям, действиям, к участникам образовательного процесса, к педагогическим категориям. Таким образом, перед исследователем стоит задача разработать удобный классификатор, который и станет инструментом обработки фактов.

Наиболее распространенными видами классификаторов педагогических данных можно назвать классификаторы координатный, понятийно-смысловой и саморазвивающийся. Конструирование первого состоит в том, что исследователь строит координатную сеть, каждая клетка которой отводится для расположения в ней однородных по цели элементов опыта работы испытуемого. Классификатор удобен тем, что он позволяет достигать одновременно двух целей: упорядочения –

группировки фактов и одновременно их индексирования по горизонтальной и вертикальной осям.

В результате применения метода координатного индексирования образуется матрица с наглядным изображением более или менее строго разнесенных фактов. Это позволяет получить системно-структурное изображение определенного комплекса элементов опыта и увидеть в нем целое.

Иначе строится классификатор понятийно-смысловой. Сначала исследователь выделяет базовые понятия предметного, операционного, атрибутивного характера по теме, а после этого распределяет зафиксированное содержание опыта по принадлежности к тому или иному базовому понятию.

При изучении системы работы конкретного педагога, педагогического коллектива практикуется схема-модель основных параметров, по которым собирается, а затем классифицируется фактический материал, характеризующий целостный процесс деятельности авторов опыта. Например, подобная модель для анализа опыта новаторской работы преподавателя может содержать следующие пункты, по которым группируется фактический материал: данные о личности педагога-мастера: возраст, специальность, педагогический стаж, группы, которыми руководит ко времени изучения опыта; данные о характере действий и операции: как планирует работу, как изучает воспитанников, как проектирует и реализует формы работы, какие методы, формы и средства при этом применяет и т. д.

Для познания существа опыта и для развития эвристических способностей исследователя особый интерес представляет саморазвивающийся классификатор, в качестве которого используется контент-анализ.

Завершающим этапом научного рассмотрения обработанных фактов, раскрывающих содержание педагогического опыта, считается его обобщение. Понятие **«обобщение передового педагогического опыта»** неоднозначно. Чаще всего в смысл

этого термина вкладывается нахождение общего, типичного, того, что может быть доступно для исполнения другими педагогами, а не обусловлено талантом конкретного педагога. Под *обобщением* понимается выведение из конкретных методических, организационных, образовательных решений своеобразной общей идеи, которая может стать основой продуктивного осуществления ряда педагогических задач. Итогом обобщения передового педагогического опыта может стать тенденция, закономерная связь явлений, установленная исследователем.

Как итог работы полезно оценить опыт по уровню его обобщения (например, новаторский или модифицирующий), по адресной направленности (для кого пригоден опыт, условия его использования), а также внести предложения по корректировке опыта, его совершенствованию и развитию.

Метод эксперимента в педагогическом исследовании. Эксперимент используется тогда, когда возникает необходимость сравнительного анализа действия отдельных факторов на ход и результативность процесса, а также более точного измерения параметров и результатов процесса.

Эксперимент определяется в науке как специально организованное воспроизведение и изменение явлений в условиях, благоприятных для выявления влияющих на результаты факторов и условий.

«Психолого-педагогический эксперимент – комплексный метод исследования, который обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности обоснованной в начале исследования гипотезы. Он позволяет глубже, чем другие методы, проверить эффективность тех или иных нововведений в области обучения и воспитания, сравнить значимость различных факторов в структуре педагогического процесса и выбрать наилучшее (оптимальное) для соответствующих ситуаций их сочетание, выявить необходимые условия реализации определенных педагогических задач. Эксперимент позволяет

обнаружить повторяющиеся, устойчивые, необходимые, существенные связи между явлениями, т. е. изучать закономерности, характерные для педагогического процесса» (Ю. К. Бабанский).

В отличие от обычного изучения педагогических явлений в естественных условиях путем их непосредственного наблюдения эксперимент позволяет искусственно отделять изучаемое явление от других, целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых.

Педагогический эксперимент требует от исследователя высокой методологической культуры, тщательной разработки его программы и надежного критериального аппарата, позволяющего фиксировать эффективность образовательного процесса.

Таким образом, сущность эксперимента заключается в активном вмешательстве исследователя в психолого-педагогический процесс с целью его изучения в заранее запланированных параметрах и условиях. В эксперименте в совокупности используются методы наблюдения, беседы, опросов и т. д.

Исследователь в процессе эксперимента по своей воле вызывает или формирует те или иные социально-педагогические явления в различных, заранее определенных условиях (которые в большинстве случаев также находятся под его влиянием). Эксперимент позволяет варьировать факторами, которые воздействуют на изучаемые процессы и явления, воспроизводить их неоднократно. Его сила в том, что он дает возможность создавать новый опыт в точно учитываемых условиях.

Характерные признаки эксперимента:

- точное фиксирование исходного уровня и условий протекания процесса;
- внесение запланированных изменений (независимых переменных);
- варьирование условий;
- воспроизводимость процесса и результатов;

- точное фиксирование результатов;
- интерпретация результатов с выделением «веса» влияющих (варьируемых) факторов (не во всех видах эксперимента).

В педагогике выделяют несколько основных видов эксперимента. Прежде всего, по способу организации различают **естественный и лабораторный эксперименты**. Естественный эксперимент проводится в реальных для испытуемых условиях деятельности, но при этом создается или воссоздается то явление, которое следует изучать. Этот вид эксперимента в силу того, что проводится в обычных условиях деятельности испытуемых, дает возможность замаскировать его содержание, цели и при этом сохранить суть, которая заключается в активности исследователя в изменении условий выполнения изучаемой деятельности. Таким образом, на первой стадии эксперимента исследователь изучает начальное состояние деятельности – поведение несовершеннолетних, уровень сформированности у них характеристик, которые вытекают из содержания научной работы. Затем он один или совместно с коллегами осуществляют преднамеренные изменения в содержании, формах, методах или средствах изучаемого вида деятельности. После проведенных изменений вновь изучается, например, уровень сформированности исследуемых характеристик и делается вывод об эффективности применяемой в естественных условиях системы мер.

Лабораторный эксперимент – это изучение какой-либо реальной деятельности с большой точностью регистрации и замеров в специально организованных, искусственных, лабораторных условиях, часто с использованием аппаратных методик. В коллективе выделяется группа испытуемых, с которыми работает исследователь, применяя специальные методы исследования, – беседы, тестирование, индивидуальное и групповое обучение и наблюдает за эффективностью своих действий. После завершения эксперимента сравниваются предшествующие результаты с вновь полученными.

По назначению различают *констатирующий и формирующий эксперименты*. Констатирующий эксперимент – это эксперимент, устанавливающий наличие какого-либо непреложного факта или явления. 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. Исследователь экспериментальным путем устанавливает только состояние изучаемой педагогической системы, констатирует факты наличия причинно-следственных связей, зависимости между явлениями. Полученные данные могут служить материалом для описания ситуации как сложившейся и повторяющейся или быть основой для исследования внутренних механизмов становления тех или иных свойств личности или качеств педагогической деятельности. Это дает основание для такого построения исследования, которое позволяет прогнозировать развитие изучаемых свойств, качеств, характеристик.

Когда же исследователь применяет специальную систему мер, направленных, например, на формирование у испытуемых определенных личностных качеств, речь идет уже о *формирующем эксперименте*. Последний ориентирован на изучение динамики развития изучаемых качеств или социально-педагогических явлений в процессе активного воздействия исследователя на условия выполнения деятельности. Следовательно, основной особенностью формирующего эксперимента является то, что в нем сам исследователь активно и позитивно влияет на изучаемые явления.

Наряду с названными видами педагогических экспериментов существуют и другие подходы к их классификации. В частности, В. И. Загвязинский предлагает различать *зондирующий и проверочный эксперименты*. Первый по своим задачам близок

констатирующему, а второй предполагает проверку выдвинутых предложений, частных гипотез, для чего необходимо получение или уточнение отдельных фактов. Среди других видов эксперимента он выделяет *сравнительный и перекрестный эксперименты*. О сравнительном эксперименте речь идет в тех случаях, когда исследователь осуществляет выбор наиболее оптимальных условий или средств педагогической деятельности, сравнивая между собой контрольный и экспериментальный объекты. В качестве таких объектов могут выступать группы воспитуемых. Как правило, в этом случае в экспериментальных группах организуются специальные педагогические изменения, которые, по мнению исследователя, должны привести к позитивным результатам. В контрольных группах подобные изменения не осуществляются. В этом случае имеется возможность сравнения полученных результатов. Существует и другой способ проведения сравнительного педагогического эксперимента, когда контрольного объекта нет, а сравниваются несколько экспериментальных вариантов между собой, чтобы отобрать лучший.

Перекрестный эксперимент проводится в том случае, когда у исследователя нет возможности уравнивать состав контрольных и экспериментальных групп (определяется предварительными контрольными срезами). Выход из этого положения состоит в том, что контрольные и экспериментальные группы меняются местами в каждой последующей серии экспериментов. Если получен позитивный результат в экспериментальных группах разного состава, то это свидетельствует об эффективности используемого исследователем нововведения.

С точки зрения логической структуры В. П. Давыдов выделяет два основных типа педагогического экспериментирования – классический и многофакторный педагогические эксперименты.

Первый тип – *классический эксперимент*. Он предполагает, во-первых, изолирование изучаемого явления от влияния побочных,

несущественных и затемняющих его сущность влияний, т. е. изучение его в «чистом» виде, во-вторых, многократное производство хода процесса в строго фиксированных, поддающихся контролю и учету условиях, в-третьих, планомерное изменение, варьирование, комбинирование различных условий в целях получения искомого результата.

Сущность классического эксперимента и его основные функции заключаются в проверке гипотез о взаимозависимостях между отдельными факторами психолого-педагогического воздействия и его результатами, их причинно-следственных отношениях. Экспериментатор выделяет определенные факторы, которые участвуют в исследуемом процессе. Он меняет условия, чтобы определить, к каким последствиям приведет их изменение, пытается установить, как они влияют на конечный результат. Новые вводимые условия называются **независимыми переменными**, а измененные факторы – **зависимыми переменными**. Об эффекте произведенных изменений судят по полученным результатам. Создавая необходимые условия, экспериментатор имеет возможность обеспечить их постоянство. Таким образом, проведение эксперимента состоит в изучении влияния изменяемых независимых переменных на одну или несколько зависимых переменных.

Создавая определенные условия, исследователь получает возможность учитывать влияние этих условий на изучаемые явления, изменять одни условия и сохранять неизменными другие и тем самым раскрывать причины определенных явлений, повторять опыт и, таким образом, накапливать количественные данные, на основе которых можно судить о типичности или случайности изучаемых явлений.

Это особенно важное преимущество эксперимента перед наблюдением, так как оно дает возможность находить, например, наиболее эффективные приемы социально-педагогической деятельности.

В классическом эксперименте после того, как контрольная и экспериментальная группы сформированы, последняя подвергается воздействию нового фактора или наоборот, изолируется от влияния какого-либо фактора. При этом важно, чтобы другие факторы, влияющие на контрольные и экспериментальные группы, оставались относительно неизменными. Этим достигается чистота эксперимента. На практике достичь этого весьма трудно, так как те или иные факторы всегда варьируются в процессе исследования, во всяком случае, если оно является достаточно длительным. Поэтому, чтобы доказать, что полученный эффект в эксперименте не случаен, его планируют с применением специальных статистических методов обработки полученных результатов.

Математическая теория расширяет возможности эксперимента, придает ему аналитико-синтезирующий характер. В этом случае эксперимент называется, в отличие от классического, *многофакторным*. В современной психолого-педагогической теории и практике происходят процессы, механизм которых нельзя изучать прямо, так как в них взаимодействует множество различных элементарных процессов, которые в реальных условиях не могут быть ограничены. Здесь и необходим многофакторный эксперимент. Исследователь в этом случае подходит к задаче эмпирически – варьирует с большим количеством факторов, от которых, как он считает, зависит ход педагогического процесса. Он пытается найти оптимальные условия протекания этого процесса с точки зрения его результата. В этом случае, как правило, предусматривается широкое использование современных методов математической статистики.

Психолого-педагогический эксперимент решает ряд задач:

- установление неслучайных взаимосвязей между воздействием исследователя и достигаемыми при этом результатами; между определенными условиями и полученной эффективностью в решении педагогических задач;

- сравнение продуктивности двух или нескольких вариантов психолого-педагогического воздействия и выбора из них оптимального по критериям результативности, времени, приложенным усилиям, используемым средствам и методам;

- обнаружение причинно-следственных, закономерных связей между явлениями, представления их в качественной и количественной формах;

Среди наиболее важных условий эффективности проведения педагогического эксперимента можно выделить:

- предварительный, тщательный теоретический анализ исследуемого явления, его истории, изучение массовой педагогической практики для максимального сужения поля эксперимента и его задач;

- конкретизация гипотезы с точки зрения ее новизны, необычности, противоречивости по сравнению с привычными установками, взглядами;

- четкое формулирование задач эксперимента, разработка признаков и критериев, по которым будут оцениваться результаты, явления, средства и прочее;

- корректное определение минимально необходимого, но достаточного числа экспериментальных объектов с учетом целей и задач эксперимента, а также минимально необходимой длительности его проведения;

- умение организовать в ходе эксперимента непрерывную циркуляцию информации между исследователем и объектом экспериментирования, что предупреждает прожектерство и односторонность практических рекомендаций, затруднения в использовании выводов. Исследователь получает возможность не ограничиваться лишь сообщением о средствах и методах, результатах их применения, а вскрыть возможные затруднения в ходе психолого-педагогических воздействий, неожиданные факты, важные аспекты, нюансы, детали, динамику исследуемых явлений;

- доказательство доступности сделанных из материалов эксперимента выводов и рекомендаций, их преимущества перед традиционными, привычными решениями.

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.

Таким образом, эксперимент – это исследовательский метод, который заключается в том, чтобы создать исследовательскую ситуацию, получить возможность ее изменять, варьировать ее условия, сделав возможным и доступным изучение психических процессов или педагогических явлений через их внешние проявления, раскрывая тем самым механизмы и тенденции возникновения и функционирования изучаемого явления.

Проведение психолого-педагогического эксперимента предполагает три основных этапа работы.

Первый этап – подготовительный. Он включает в себя решение следующих задач: формулирование гипотезы, то есть того положения, выводы о правильности которого следует проверить, выбор необходимого числа экспериментальных объектов (числа испытуемых, учебных групп, учебных заведений и др.); определение необходимой длительности проведения эксперимента; разработка методики его проведения; выбор конкретных научных методов для изучения начального состояния экспериментального объекта – анкетный опрос, интервью, экспертная оценка и др.; проверка доступности и эффективности разработанной методики эксперимента на небольшом числе испытуемых; определение признаков, по которым можно судить об изменениях в экспериментальном объекте под влиянием соответствующих педагогических воздействий.

Второй этап – непосредственное проведение эксперимента. Этот этап должен дать ответ на вопросы об эффективности новых путей, средств и методов, вводимых экспериментатором в психолого-педагогическую практику. Здесь создается экспериментальная ситуация, суть которой заключается в таких внутренних

и внешних условий эксперимента, когда изучаемая зависимость, закономерность проявляется наиболее чисто, без воздействия случайных, неконтролируемых факторов.

На данном этапе исследователем последовательно решаются следующие задачи: изучение начального состояния условий, в которой проводится эксперимент; оценка состояния самих участников педагогических воздействий; формулирование критериев эффективности предложенной системы мер; инструктирование участников эксперимента о порядке и условиях эффективного его проведения (если эксперимент проводит не один человек); осуществление предлагаемой автором системы мер по решению определенной экспериментальной задачи (формирование определенных качеств личности, коллектива и др.); фиксирование данных о ходе эксперимента на основе промежуточных срезов, характеризующих изменения, происходящие в объекте под влиянием экспериментальной системы мер; указание затруднений и возможных типичных недостатков в ходе проведения эксперимента; оценка текущих затрат времени, средств и усилий.

Завершающий этап – подведение итогов эксперимента: описание результатов осуществления экспериментальной системы мер (конечный уровень сформированного качества и др.); характеристика условий, при которых эксперимент дал благоприятные результаты (социальные, учебно-материальные, гигиенические, морально-психологические и др.); описание особенностей субъектов экспериментального воздействия (социального педагога, учителей, воспитателей и др.); данные о затратах времени, усилий и средств; указание границ применения проверенной в ходе эксперимента системы мер.

Следует указать, что при проведении психолого-педагогических исследований возможен и более сложный способ проведения педагогического эксперимента. Этот способ предусматривает проверку двух или даже трех вариантов мер с целью выбора того, который дает наилучшие результаты за меньшее время.

Эксперимент по проверке оптимальности предлагаемой системы мер включает следующие этапы:

- формулирование критериев оптимальности предлагаемой системы мер с точки зрения ее результативности, затрат времени, средств и усилий;
- выбор возможных вариантов решения поставленной перед экспериментатором задачи (разработка двух-трех методических подходов к изучению данной учебной темы, разработка нескольких возможных вариантов проведения различных педагогических мероприятий и др.);
- осуществление выбранных вариантов примерно в одних и тех же условиях (в двух примерно одинаковых по уровню подготовленности учебных группах и др.);
- оценка результативности по каждому из вариантов эксперимента;
- сравнительная оценка всех вариантов эксперимента;
- выбор из вариантов одного, который дает наилучшие результаты при меньших затратах времени, средств и усилий, или более результативного варианта при тех же затратах.

Перед исследователем при подготовке эксперимента всегда встают два вопроса: **как осуществить репрезентативную (показательную для всей совокупности) выборку экспериментальных объектов** (сколько испытуемых включать в эксперимент, сколько педагогов должно участвовать в нем, сколько учебных заведений должно быть охвачено экспериментальной работой и т. п.)? **Какова должна быть длительность эксперимента?**

Однозначного ответа на эти вопросы дать невозможно, поскольку указанные критерии зависят от многих факторов: гипотезы, целей и задач эксперимента, явлений, подлежащих изучению, избранных методов исследования, предполагаемых результатов и т. п.

Вместе с тем можно предложить некоторые **практические рекомендации**, которые помогут исследователю сориентироваться в решении этих задач:

а) количество испытуемых в контрольной и экспериментальной группах, с одной стороны, желательно иметь как можно большее (так как только в этом случае с достаточной надежностью можно избежать воздействия на результат эксперимента неконтролируемых, случайных факторов, существенно искажающих их, и получить статистически надежные результаты), но с другой – эти группы не должны быть чрезмерно большими, так как в этом случае существенно усложняется управление экспериментом. Однако если качество управления и контроль за ходом эксперимента достаточно эффективны, то наука и практика только выигрывают от широты эксперимента.

Вместе с тем экспериментальная выборка должна быть достаточно представительной. Если экспериментатор осознает невозможность осуществить широкий эксперимент, то он сужает задачу исследования и конкретизирует ее до изучения реально возможного числа объектов и их характера. Таким образом, задачи эксперимента и число объектов, включаемых в него, тесно взаимосвязаны и могут влиять друг на друга. Однако решающим элементом все же являются задачи эксперимента, которые исследователь намечает заранее. Именно они определяют необходимый характер выборки.

Далее исследователю необходимо сузить число экспериментальных объектов до минимально необходимого. Для правильного выбора важно учесть специфику темы исследования. Очень важно, чтобы экспериментальная группа была типичной (по начальному состоянию исследуемого качества не превосходила контрольную группу).

Если речь идет об эксперименте по воспитательным проблемам, то здесь возможны случаи, когда в эксперимент вовлекаются лишь 30–40 человек (при такой выборке возможно обрабатывать статистические данные). Обычно в эксперименте должен принять участие какой-то сформировавшийся коллектив – учебный класс,

возрастная группа. Если же исследователь разрабатывает рекомендации для целой возрастной группы, то в эксперимент надо включать представителей каждого отдельного возраста.

Таким образом, нет и не может быть какого-то единого, шаблонного, стандартного решения о выборе числа экспериментальных объектов. Однако важно знать и помнить, что всегда при проведении социально-педагогического исследования требуется доказывать репрезентативность выборки как с точки зрения представительности всех категорий испытуемых, так и с точки зрения объективности результатов, которые могут быть получены в ходе экспериментальной работы.

Между тем следует предостеречь не только от занижения числа выбираемых для эксперимента объектов, но также и от завышения этого числа, так как в последнем случае экспериментатор чрезвычайно перегружается, недостаточно глубоко анализирует ход эксперимента и дает малоубедительные рекомендации;

б) определяя необходимую *длительность эксперимента*, следует иметь в виду, что слишком краткий его срок приводит к необъективным научным рекомендациям, к преувеличению роли и значения отдельных педагогических факторов. Слишком длительный срок отвлекает исследователя от решения других задач, повышает трудоемкость работы. Поэтому в каждом исследовании необходимо специально доказывать минимально необходимую продолжительность эксперимента.

Сделать это возможно, во-первых, путем анализа предшествующего опыта проведения аналогичных экспериментов, в которых были сделаны корректные научно-практические выводы; во-вторых, путем соотнесения цели и задач эксперимента с необходимой его длительностью.

В завершении важно указать, что результаты педагогических экспериментов в психолого-педагогических исследованиях не следует абсолютизировать. Они обязательно нуждаются

в подкреплении и проверке с использованием других научных методов педагогики и психологии. Эффективность экспериментальной работы в решающей степени зависит от мастерства исследователя, его методологической и методической оснащенности.

Контрольные вопросы и задания

1. Методы как инструмент поиска

1. Определите соотношение метода и методики:

- методика – совокупность методов, обеспечивающая решение определенного класса задач;
- методика – способ реализации определенного метода;
- другой ответ.

2. Назовите ведущие методы педагогических исследований разных направлений:

- историко-педагогические;
- сравнительно-педагогические;
- прогностические;
- методологические;
- предметно-методических;
- по проблемам воспитания;
- общедидактические;
- профессионального образования.

3. В чем различие между методиками эмпирического и теоретического уровня исследований?

4. В чем достоинства и ограничения эмпирического уровня познания педагогической действительности?

5. В чем достоинства и ограничения теоретических методов исследования?

6. Допустимо ли резкое разграничение методов эмпирического и теоретического уровней познания?

7. На примере вашего исследования покажите, как методы аналогии, сравнения, индукции, дедукции применяются на уровне эмпирического познания.

8. Как перечисленные методы применяются на уровне теоретического исследования?

9. Объясните роль идеала в научном познании вообще и в педагогическом в частности. В чем отличие ориентации на идеал и метода идеализации?

10. Проведите анализ предмета своего исследования, т. е. мысленно расчленив предмет, выделите ведущие признаки, свойства, связи, закономерности исследуемого процесса.

11. На материале своего исследования приведите пример дедуктивного умозаключения.

12. К чему может привести отрыв теоретического познания от эмпирического базиса? Как преодолеть потерю чувственной основы и наглядности научно-педагогического исследования?

13. К. Д. Ушинский в «Педагогической антропологии» подчеркивал, что индукцию и дедукцию надо рассматривать как два процесса, постоянно взаимодействующих друг с другом. Подтвердите это положение на конкретном примере.

14. Применяя метод абстрагирования, отвлекитесь мысленно от множества свойств, функций изучаемого явления или процесса и выделите элементы, связи, отношения, которые существенны для научного исследования.

15. В науке традиционно высоко оцениваются методы, которые дают наиболее точные результаты. Всегда ли продуктивно стремление к точности, наиболее полно достигаемое при использовании математических методов, в педагогических исследованиях?

16. На каком из этапов научно-педагогического исследования полезно обращаться к герменевтическому подходу?

Каковы задачи, предмет и назначение педагогической герменевтики? Выберите из возможных ответов на вопрос один правильный:

- педагогическая герменевтика – это средство популяризации, наглядного и доступного предъявления педагогического знания;
- педагогическая герменевтика – это наука, исследующая педагогические метафоры;
- педагогу-исследователю необходимо обращаться к педагогической герменевтике на этапе оформления результатов;
- педагогическая герменевтика – это теория и практика интерпретации педагогического знания с опорой на социально-культурные традиции, эмоционально-духовный опыт; присутствует на всех этапах научного познания;
- предметом педагогической герменевтики являются художественно-эстетические способы образного отражения педагогических реалий.

17. Какую роль в процессе научно-педагогического исследования играет биографический метод?

18. В процессе изучения научной литературы по проблеме вашего исследования проведите «интеллектуальный диалог» с авторами используемых источников. Попытайтесь отразить результаты полемики в своем тексте.

19. В ходе анализа научных источников спровоцируйте конфликт интерпретационных версий ученых по поводу конкретных понятий, идей, подходов, концепций и отразите научный спор в своем тексте высказывая свою аргументированную позицию.

20. Проведите этимологический анализ ключевых понятий темы, пытаясь восстановить генеалогию знания, полнее охватить содержание и глубже проникнуть в проблематику.

21. Изучая разножанровую литературу по проблеме, составьте собственный «встречный текст» не только в традиционном научном стиле, но и в форме нарратива.

22. За счет методов герменевтики реализуется стремление к более емкому, глубокому пониманию изучаемого, выявлению глубинных факторов и смыслов, особенно если речь идет о категориях нравственности, духовности, мировоззрения, гражданственности.

Однако как сочетать математические и герменевтические методы исследования?

Варианты ответов:

- выбирать то или другое в зависимости от характера материала;

- перепроверять одни методы другими;

- искать и находить интегративные решения; например, на основании выделенных признаков определять уровень, а потом делать математические расчеты динамики уровневых показателей;

- другой вариант ответа.

23. Какие виды метода наблюдения используются в педагогических исследованиях? В чем особенности невключенного и включенного наблюдения?

24. Выделите достоинства и недостатки различных видов опроса: беседы, интервью, анкетирования?

25. Чем анкетирование отличается от устного опроса? Какие виды анкетирования вы применили в своем исследовании?

26. Охарактеризуйте беседу как исследовательский метод.

27. Каковы условия корректного использования экспертного метода для оценки процесса и результатов обучения?

28. Докажите, что избранные в вашем исследовании методы и процедуры адекватны целям и задачам исследования.

2. Создание нового на основе использования передового опыта

1. Как отличить передовой педагогический опыт от близкого понятия «положительный опыт»?

2. Раскройте значение для развития образования изучения разных видов педагогического опыта: негативного (опыт ошибок, заблуждений, неудач), массового, положительного и передового.

3. Представляется ли вам убедительным довод, приведенный в споре известным педагогом-исследователем, возражавшим против признания передового опыта одним из источников обновления

массовой практики: «Сколько ни совершенствуй керосиновую лампу, это не приведет к изобретению электрической»?

4. Выделите среди приведенных характеристик требования, по которым можно квалифицировать опыт как передовой:

- новизна (пусть относительная);
- устойчивость положительных результатов;
- отсутствие аналогов в истории и современности;
- умение авторов анализировать и обобщать опыт;
- актуальность и перспективность опыта;
- оптимальное использование сил и времени учащихся и педагогов;
- возможность переноса на другие объекты;
- невысокая стоимость внедрения опыта.

5. В свое время известный педагогический публицист, активно поддерживающий все передовое, С. Соловейчик выступил с призывом к «тиражированию», буквальному воспроизведению передового опыта педагогов-новаторов 80-х и 90-х гг. XX в. Однако этот призыв не получил поддержки ученых и оказался малодейственным на практике. Почему так произошло?

6. Как вы понимаете слова К. Д. Ушинского о том, что передается не опыт непосредственно, а мысль, выведенная из опыта. Что еще с позиций современного развития науки и практики может быть передано из передового опыта тем, кто желает его заимствовать и использовать?

7. Какие условия требуются для того, чтобы на основе заимствованного (чужого) опыта выделить свой авторский, в чем-то оригинальный опыт?

8. Что означает понятие «анализ опыта», какие действия включает процедура анализа? Отберите из приведенных ниже необходимые действия и расставьте их в логической последовательности:

- консультации с коллегами, руководителями и экспертами;
- обнаружение затруднений и проблем, на преодоление которых был направлен опыт;

- изучение литературы, в которой отражен интересный опыт по решению аналогичных или смежных проблем;
- выделение идей, на которых основан опыт, и замысла его реализации;
- поиск стандартов и алгоритмов, положенных в основу опыта;
- анализ опыта по выделенным критериям (см. задание 4);
- сравнение условий формирования заимствованного и собственного опыта, степени готовности (своей и своего коллектива) к восприятию чужого опыта.

9. Постройте структуру обобщения передового опыта, оценив и упорядочив приведенные ниже действия:

- установление связей и внутреннего единства структурных элементов опыта (затруднения, пробелы, идея, замысел, средства, методы, результаты);
- обнаружение теоретических основ передового опыта, его научная квалификация;
- оценка новизны и оригинальности опыта;
- перспективы его переноса и модификации в новых условиях;
- обнаружение связи результатов с нововведениями и инновациями, внесенными в опыт.

3. Опытно-поисковая работа

1. В основе опытнo-поисковой работы (ОПР), как и в основе обобщения передового опыта, лежит работа по созданию лучших, более эффективных вариантов деятельности, т. е. по созданию опыта. Что отличает опытнo-поисковую работу от создания, а затем изучения и использования передового опыта?

2. Можно ли при организации, проведении и подведении итогов ОПР использовать схему, предложенную для анализа и обобщения передового опыта?

3. Может ли ОПР носить вариативный характер?

4. В чем преимущества ОНР по сравнению с другими методиками исследовательского поиска? В чем ограничение возможностей этой методики?

5. Проанализируйте возможности использования в опытно-поисковой работе таких методов, как наблюдение, опрос, создание проблемных и диагностических ситуаций, экспертная оценка статистических и герменевтических методов, имитации в обучении ситуаций производства, сферы обслуживания, управления и др. (контекстное обучение).

6. Обязательны ли при проведении ОНР процедуры определения проблемы, объекта и предмета исследований, поиск идеи, ее воплощение в замысле, выдвижение и проверка гипотезы? Относится ли к ОНР требование новизны результатов?

7. В каких случаях результаты успешной проведенной ОНР нуждаются в дальнейшем исследовании, уточнениях, конкретизации?

8. Составьте программу (примерный сценарий) проведения ОНР на тему «Социальное партнерство в организации педагогического процесса в профессиональном училище» (можно выбрать также техникум или вуз).

4. Педагогический эксперимент

1. Определите характерные признаки, выделяющие эксперимент среди других методов исследования:

- проведение исходной диагностики;
- четкая постановка целей;
- преднамеренное вмешательство исследователя в ход изучаемого процесса;
- выдвижение гипотезы;
- изучение явлений в наиболее благоприятных, специально созданных для этого условиях;

- варьирование условий с целью определения основных факторов, влияющих на результат;

- сличение исходных показателей с полученными в результате проведенной работы;

- интерпретация результатов с выделением «веса», степени влияния на результат варьируемых факторов.

2. Чем отличается эксперимент от опытно-поисковой работы?

3. Какая из приведенных ниже точек зрения вам ближе:

- определенные выводы для практики можно делать только на основе экспериментальной работы, потому что концепции, теории, подходы очень произвольны, вариативны и нередко далеки от практики;

- социальные эксперименты, в отличие от экспериментов в сфере точных наук и техники, весьма условны, а результаты их вариативны и зависят от множества обстоятельств и факторов, действие которых трудно учесть, поэтому их результаты неточны и приблизительны, они носят вероятностный, стохастический характер и не могут служить достоверным основанием для изменения практики.

4. Раскройте смысл употребления терминов «эксперимент», «экспериментальный» в приведенных ниже выражениях:

- широкомасштабный эксперимент по введению ЕГЭ в России;

- педагоги-новаторы 80–90-х гг. XX века в России (Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, М. П. Щетинин и др.), именовавшие себя «педагогами-экспериментаторами»;

- экспериментальная апробация новых учебников;

- школа (образовательное учреждение) как экспериментальная площадка.

5. В чем преимущества, дополнительные возможности эксперимента (экспериментальной работы) по сравнению с другими методами и методиками исследования в педагогике?

6. Разъясните различия в назначении таких видов эксперимента, как конструирующий, пилотный, преобразующий; естественный, лабораторный.

7. Чем отличается линейный (абсолютный) эксперимент от сравнительного, вариативного? Можно ли считать вариативным эксперимент, в котором преднамеренные изменения в экспериментальном объекте сравниваются с результатами в контрольном объекте (группе, учреждении)? Каковы требования к организации работы в контрольном классе (группе, учреждении)?

8. Какие компоненты экспериментируемой ситуации именуется «независимыми переменными», а какие выступают в качестве «зависимых переменных»?

9. Довольно распространена точка зрения о недопустимости экспериментов над детьми ввиду значительной степени рисков в этой работе. Какие доводы вы можете противопоставить такой точке зрения?

10. Попробуйте выделить такие ситуации и проблемы в образовании, для решения которых необходима именно экспериментальная работа.

11. Известно, что наиболее распространенной методикой организации эксперимента является проведение принципа «единственного различия», когда все, кроме варьируемого фактора, надлежит уравнивать или доказать возможность абстрагирования от определенных признаков или факторов. В связи с этим:

- докажите правомерность такой методики, когда в качестве экспериментальной выделяется заведомо более слабая группа, менее продвинутый в обучении, развитии, воспитании объект (коллектив, группа, организация);

- докажите корректность проведения так называемого перекрестного эксперимента, когда на последующих за первым этапах эксперимента контрольная и экспериментальная группы попеременно меняют свой статус: контрольная становится экспериментальной, а экспериментальная – контрольной;

- объясните, как проводится уравнивание условий эксперимента путем распределения участников на одинаковые по числу группы на основании выделенного в качестве ведущего признака. В чем относительность такого «выравнивания»;

- разъясните, как при проведении принципа единственного различия «уравнять» такие важные факторы, как квалификация, талантливость и мастерство педагога, руководителя, наставника как субъектов деятельности.

12. Какой вид эксперимента или какие другие исследовательские методы целесообразно применить при исследовании следующих вопросов:

- сравнительная эффективность традиционных и новых образовательных технологий;

- современные формы корпоративного образования;

- генезис художественной культуры в Сибири;

- роль гипотезы в научном исследовании;

- комплексный мониторинг эффективности образования;

- сочетание светского и религиозного образования в нравственном воспитании подростков;

- адаптация первокурсников в университете.

Возможные ответы: констатирующий эксперимент, сравнительный эксперимент, абсолютный эксперимент; следует использовать другие методы (какие?).

ТЕМА 4. МЕТОДЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Применение математики к другим наукам имеет смысл только в единении с глубокой теорией конкретного явления. Об этом важно помнить, чтобы не сбиваться на простую игру в формулы, за которой не стоит никакого реального содержания.

Академик Ю. А. Митропольский

Теоретические методы исследования в педагогике дают возможность раскрыть качественные характеристики изучаемых явлений. Эти характеристики будут полнее и глубже, если накопленный эмпирический материал подвергнуть количественной обработке. Однако проблема количественных измерений в рамках психолого-педагогических исследований очень сложна. Эта сложность заключается прежде всего в субъективно-причинном многообразии педагогической деятельности и ее результатов, в самом объекте измерения, находящимся в состоянии непрерывного движения и изменения. Вместе с тем введение в исследование количественных показателей сегодня является необходимым и обязательным компонентом получения объективных данных о результатах педагогического труда. Как правило, эти данные могут быть получены как путем прямого или опосредованного измерения различных составляющих педагогического процесса, так и посредством количественной оценки соответствующих параметров адекватно построенной его математической модели. С этой целью при исследовании проблем педагогики применяются методы математической статистики. С их помощью решаются различные задачи: обработка фактического материала, получение новых, дополнительных данных, обоснование научной организации исследования и другие.

4.1. Основные понятия математической статистики

Исключительно важную роль в анализе многих психолого-педагогических явлений играют средние величины, представляющие собой обобщенную характеристику качественно однородной совокупности по определенному количественному признаку.

В психолого-педагогических исследованиях обычно применяются различные виды средних величин; наиболее распространенными являются средняя арифметическая, медиана и мода.

Средняя арифметическая применяется в тех случаях, когда между определяющим свойством и данным признаком имеется прямо пропорциональная зависимость (например, при улучшении показателей работы учебной группы улучшаются показатели работы каждого ее члена).

Средняя арифметическая представляет собой частное от деления суммы величин на их число и вычисляется по формуле:

$$\bar{X} = \frac{X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_n}{n} = \frac{\sum X_i}{n}, \quad (1)$$

где \bar{X} – средняя арифметическая; $X_1, X_2, X_3 \dots X_n$ – результаты отдельных наблюдений (приемов, действий); n – количество наблюдений (приемов, действий); Σ – сумма результатов всех наблюдений (приемов, действий).

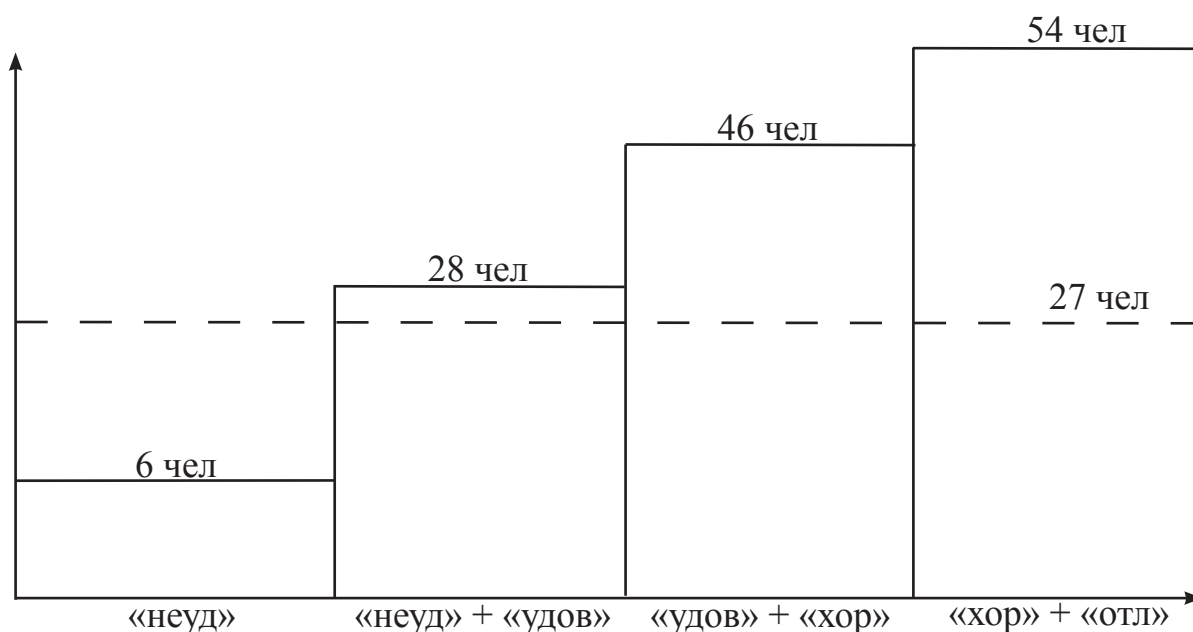
Медианой (Me) называется мера среднего положения, характеризующая значение признака на упорядоченной (построенной по признаку возрастания или убывания) шкале, которое соответствует середине исследуемой совокупности. Медиана может быть определена для порядковых и количественных признаков. Место расположения этого значения определяется по формуле: место медианы = $(n + 1) / 2$

Например, по результатам исследования установлено, что:

- на «отлично» учатся 5 человек из участвующих в эксперименте;

- на «хорошо» учатся 18 человек;
- на «удовлетворительно» 22 человека;
- на «неудовлетворительно» 6 человек.

Так как всего в эксперименте принимало участие $N = 54$ человека, то середина выборки равна $0,5 \times N = 27$ человек. Отсюда делается вывод, что больше половины обучающихся учатся ниже оценки «хорошо», то есть медиана больше «удовлетворительно», но меньше «хорошо» (см. рисунок).



Мода (M_o) – наиболее часто встречающееся типичное значение признака среди других значений. Она соответствует классу с максимальной частотой. Этот класс называется модальным значением.

Например, на вопрос анкеты: «укажите степень владения иностранным языком», ответы распределились:

- 1 – владею свободно – 25;
- 2 – владею в достаточной степени для общения – 54;
- 3 – владею, но испытываю трудности при общении – 253;
- 4 – понимаю с трудом – 173;
- 5 – не владею – 28.

Очевидно, что наиболее типичным значением здесь является – «владею, но испытываю трудности при общении», которое и будет модальным. Таким образом, мода равна – 253.

Важное значение при использовании в психолого-педагогическом исследовании математических методов уделяется расчету дисперсии и среднеквадратических (стандартных) отклонений.

Дисперсия равна среднему квадрату отклонений значения варианты от среднего значения. Она выступает как одна из характеристик индивидуальных результатов разброса значений исследуемой переменной (например, оценок учащихся) вокруг среднего значения. Вычисление дисперсии осуществляется путем определения: отклонения от среднего значения; квадрата указанного отклонения; суммы квадратов отклонения и среднего значения квадрата отклонения (см. табл. 1).

Значение дисперсии используется в различных статистических расчетах, но не имеет непосредственного наблюдаемого характера. Величиной, непосредственно связанной с содержанием наблюдаемой переменной, является среднее квадратическое отклонение.

Таблица 1

Пример вычисления дисперсии

№ п/п	Значение показателя	Отклонение от среднего	Квадрат отклонения
1	1	$2 - 1 = +1$	1
2	3	$2 - 3 = -1$	1
3	3	$2 - 3 = -1$	1
4	0	$2 - 0 = +2$	4
5	4	$2 - 4 = -2$	4
6	1	$2 - 1 = +1$	1
$\sum_{i=1}^N X_i = 12$		$\sum_{i=1}^N (\bar{X} - X_i)^2 = 12$	
$\bar{X} = 1/N \sum_{i=1}^N X_i = 2$		$\sigma^2 = \left[\sum_{i=1}^N (X - X_i)^2 \right] / (N - 1) = 2,4$	

Среднее квадратичное отклонение подтверждает типичность и показательность средней арифметической, отражает меру колебания численных значений признаков, из которых выводится средняя величина. Оно равно корню квадратному из дисперсии и определяется по формуле:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (X_i - \bar{X})^2}{N - 1}}, \quad (2)$$

где σ – средняя квадратическая. При малом числе наблюдения (действий) – менее 100 – в значении формулы следует ставить не «N», а «N – 1».

Средняя арифметическая и средняя квадратическая являются основными характеристиками полученных результатов в ходе исследования. Они позволяют обобщить данные, сравнить их, установить преимущества одной психолого-педагогической системы (программы) над другой.

Среднее квадратическое (стандартное) отклонение широко применяется как мера разброса для различных характеристик.

Оценивая результаты исследования, важно определить рассеивание случайной величины около среднего значения. Это рассеивание описывается с помощью закона Гаусса (закона нормального распределения вероятности случайной величины). Суть закона заключается в том, что при измерении некоторого признака в данной совокупности элементов всегда имеют место отклонения в обе стороны от нормы вследствие множества неконтролируемых причин, при этом, чем больше отклонения, тем реже они встречаются.

При дальнейшей обработке данных могут быть выявлены: *коэффициент вариации (устойчивости)* исследуемого явления, представляющий собой процентное отношение среднеквадратического отклонения к средней арифметической; *мера косости*, показывающая, в какую сторону направлено преимущественное число отклонений; *мера крутости*, которая показывает степень

скопления значений случайной величины около среднего и др. Все эти статистические данные помогают более полно выявить признаки изучаемых явлений.

Меры связи между переменными. Связи (зависимости) между двумя и более переменными в статистике называют *корреляцией*. Она оценивается с помощью значения коэффициента корреляции, который является мерой степени и величины этой связи.

Коэффициентов корреляции много. Рассмотрим лишь часть из них, которые учитывают наличие линейной связи между переменными. Их выбор зависит от шкал измерения переменных, зависимость между которыми необходимо оценить. Наиболее часто в психологии и педагогике применяются коэффициенты Пирсона и Спирмена.

Рассмотрим вычисление значений коэффициентов корреляции на конкретных примерах.

Пример 1. Пусть две сравниваемые переменные X (семейное положение) и Y (исключение из университета) измеряются в дихотомической шкале (частный случай шкалы наименований). Для определения связи используем коэффициент Пирсона.

В тех случаях, когда нет необходимости подсчитывать частоту появления различных значений переменных X и Y , удобно проводить вычисления коэффициента корреляции с помощью таблицы сопряженности (см. табл. 2, 3, 4), показывающей количество совместных появлений пар значений по двум переменным (признакам). A – количество случаев, когда переменная X имеет значение, равное нулю, и одновременно переменная Y имеет значение, равное единице; B – количество случаев, когда переменные X и Y имеют одновременно значения, равные единице; C – количество случаев, когда переменные X и Y имеют одновременно значения, равные нулю; D – количество случаев, когда переменная X имеет значение, равное единице, и одновременно переменная Y имеет значение, равное нулю.

Общая таблица сопряженности

		Признак X		Всего
		0	1	
Признак Y	1	A	B	A + B
	0	C	D	C + D
Итого		A + C	B + D	N

В общем виде формула коэффициента корреляции Пирсона для дихотомических данных имеет вид:

$$\varphi = \frac{(BC - AD)}{\sqrt{(A + C) \times (B + D) \times (A + B) \times (C + D)}}, \quad (3)$$

Таблица 3

Пример данных в дихотомической шкале

Шифр испытуемого	Переменная X	Переменная Y
1	0	0
2	1	1
3	0	1
4	0	0
5	1	1
6	2	0
7	0	0
8	1	1
9	0	0
10	0	1

Подставим в формулу данные из таблицы сопряженности (табл. 4), соответствующей рассматриваемому примеру:

$$\varphi = \frac{(3 \times 4 - 2 \times 1)}{\sqrt{(2 + 4) \times (3 + 1) \times (2 + 3) \times (4 + 1)}} = 0,32$$

Таким образом, коэффициент корреляции Пирсона для выбранного примера равен 0,32, то есть зависимость между семейным положением студентов и фактами исключения из университета незначительная.

Таблица 4

Таблица сопряженности для данных из таблицы 6.3

		Признак X		Всего
		0	1	
Признак Y	1	2	3	6
	0	4	1	5
Итого		6	4	10

Пример 2. Если обе переменные измеряются в шкалах порядка, то в качестве меры связи используется коэффициент ранговой корреляции Спирмена (R_s). Он вычисляется по формуле:

$$R_s = \frac{1 - (6 \sum_{i=1}^N D_i^2)}{N(N^2 - 1)}, \quad (4)$$

где R_s – коэффициент ранговой корреляции Спирмена; D_i – разность рангов сравниваемых объектов; N – количество сравниваемых объектов.

Значение коэффициента Спирмена изменяется в пределах от -1 да + 1. В первом случае между анализируемыми переменными существует однозначная, но противоположно направленная связь (с увеличением значений одной уменьшается значение другой). Во втором – с ростом значений одной переменной пропорционально возрастает значение второй переменной. Если величина R_s равна нулю или имеет значение, близкое к нему, то значимая связь между переменными отсутствует.

В качестве примера вычисления коэффициента Спирмена используем данные из таблицы 5.

**Данные и промежуточные результаты вычисления
значения коэффициента ранговой корреляции R_s**

Качества	Ранги, присвоенные экспертом		Разность рангов D	Квадрат разности рангов D^2
	1-м	2-м		
01	1	2	-1	1
02	5	7	-2	4
03	6	3	3	9
04	8	6	2	4
05	7	8	-1	1
06	3	4	-1	1
07	4	5	-1	1
08	2	1	1	1
Сумма квадратов разностей рангов $D_i = 22$				

Подставим данные примера в формулу для коэффициента Смирмена:

$$R_s = \frac{1 - (6 \times 2)}{8(8^2 - 1)} = 0,74$$

Результаты вычисления позволяют утверждать о наличии достаточно выраженной связи между рассматриваемыми переменными.

Статистическая проверка научной гипотезы. Доказательство статистической достоверности экспериментального влияния существенно отличается от доказательства в математике и формальной логике, где выводы носят более универсальный характер: статистические доказательства не являются столь строгими и окончательными – в них всегда допускается риск ошибиться в выводах и потому статистическими методами не доказывается окончательно правомерность того или иного вывода, а показывается мера правдоподобности принятия той или иной гипотезы.

Педагогическая гипотеза (научное предположение о преимуществе того или иного метода и т. п.) в процессе статистического анализа переводится на язык статистической науки и заново формулируется, по меньшей мере, в виде двух статистических гипотез. Первая (основная) называется *нулевой гипотезой* (H_0), в которой исследователь говорит о своей исходной позиции. Он априори как бы декларирует, что новый (предполагаемый им, его коллегами или оппонентами) метод не обладает какими-либо преимуществами, и потому с самого начала исследователь психологически готов занять честную научную позицию: различия между новым и старым методами объявляются равными нулю. В другой, *альтернативной гипотезе* (H_1) делается предположение о преимуществе нового метода. Иногда выдвигается несколько альтернативных гипотез с соответствующими обозначениями. Например, гипотеза о преимуществе старого метода (H_2). Альтернативные гипотезы принимаются тогда и только тогда, когда опровергается нулевая гипотеза. Это бывает в случаях, когда различия, скажем, в средних арифметических экспериментальной и контрольной групп настолько значимы (статистически достоверны), что риск ошибки отвергнуть нулевую гипотезу и принять альтернативную не превышает одного из трех принятых *уровней значимости* статистического вывода:

- первый уровень – 5 % (в научных текстах пишут иногда $p = 5 \%$ или $\alpha \leq 0,05$, если представлено в долях), где допускается риск ошибки в выводе в пяти случаях из ста теоретически возможных таких же экспериментов при строго случайном отборе испытуемых для каждого эксперимента;

- второй уровень – 1 %, т. е. соответственно допускается риск ошибиться только в одном случае из ста ($\alpha \leq 0,01$, при тех же требованиях);

- третий уровень – 0,1 %, т. е. допускается риск ошибиться только в одном случае из тысячи ($\alpha \leq 0,001$). Последний уровень

значимости предъявляет очень высокие требования к обоснованию достоверности результатов эксперимента и потому редко используется.

При сравнении средних арифметических экспериментальной и контрольной групп важно не только определить, какая средняя больше, но и насколько больше. Чем меньше разница между ними, тем более приемлемой окажется нулевая гипотеза об отсутствии статистически значимых (достоверных) различий. В отличие от мышления на уровне обыденного сознания, склонного воспринимать полученную в результате опыта разность средних как факт и основание для вывода, педагог-исследователь, знакомый с логикой статистического вывода, не будет торопиться в таких случаях. Он, скорее всего, сделает предположение о случайности различий, выдвинет нулевую гипотезу об отсутствии достоверных различий в результатах экспериментальной и контрольной групп и лишь после опровержения нулевой гипотезы примет альтернативную.

Таким образом, вопрос о различиях в рамках научного мышления переводится в другую плоскость. Дело не только в различиях (они почти всегда есть), а в величине этих различий и отсюда – в определении той разницы и границы, после которого можно сказать: да, различия неслучайны, они статистически достоверны, а значит, испытуемые этих двух групп принадлежат после эксперимента уже не к одной (как раньше), а к двум различным генеральным совокупностям и что уровень подготовленности учащихся, потенциально принадлежащих этим совокупностям, будет существенно отличаться. Для того чтобы показать границы этих различий, используются так называемые *оценки генеральных параметров*.

Рассмотрим на конкретном примере (см. таблицу 6), как с помощью математической статистики можно опровергнуть или подтвердить нулевую гипотезу.

Допустим, необходимо определить зависит ли эффективность групповой деятельности студентов от уровня развития в

учебной группе межличностных отношений. В качестве нулевой гипотезы выдвигается предположение, что такой зависимости не существует, а в качестве альтернативной – зависимость существует. Для этих целей сравниваются результаты эффективности деятельности в двух группах, одна из которых в этом случае выступает в качестве экспериментальной, а вторая – контрольной. Чтобы определить, является ли разность между средними значениями показателей эффективности в первой и во второй группе существенной (значимой), необходимо вычислить статистическую достоверность этой разницы. Для этого можно использовать t-критерий Стьюдента. Он вычисляется по формуле:

$$t = \frac{[\bar{X}_1 - \bar{X}_2]}{\sqrt{M_1^2 + M_2^2}}, \quad (5)$$

где \bar{X}_1 и \bar{X}_2 – среднее арифметическое значение переменных в группах 1 и 2; M_1 и M_2 – величины средних ошибок, которые вычисляются по формуле:

$$M = \frac{\sigma}{N}, \quad (6)$$

где σ – средняя квадратическая, вычисляемая по формуле (2).

Определим ошибки для первого ряда (экспериментальная группа) и второго ряда (контрольная группа):

$$M_1 = \sigma_1 / N_1 = 1,6377 \hat{=} 0,62,$$

$$M_2 = \sigma_2 / N_2 = 1,4177 \hat{=} 0,53.$$

Находим значение t-критерия по формуле:

$$t = (7 - 4) / \sqrt{0,62^2 + 0,53^2} = 3,69$$

Вычислив величину t-критерия, нужно по специальной таблице определить уровень статистической значимости различий между средними показателями эффективности деятельности в

экспериментальной и контрольной группах. Чем выше значение t-критерия, тем выше значимость различий.

Для этого t расчетное сравниваем с t табличным. Табличное значение выбирается с учетом выбранного уровня достоверности ($p = 0,05$ или $p = 0,01$), а также в зависимости от числа степеней свободы, которое находится по формуле:

$$U = N_1 + N_2 - 2, \quad (7)$$

где U – число степеней свободы; N_1 и N_2 – число замеров в первом и во втором рядах. В нашем примере $U = 7 + 7 - 2 = 12$.

Таблица 6

Данные и промежуточные результаты вычисления значимости статистических различий средних значений

№ п/п	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Значение эффективности деятельности	$\bar{X}_1 - X_i$	$(X_1 - X_i)^2$	Значение эффективности деятельности	$\bar{X}_1 - X_i$	$(X_1 - X_i)^2$
1	5	2	4	6	-2	4
2	6	1	1	3	1	1
3	7	0	0	4	0	0
4	10	-3	9	5	-1	1
5	6	1	1	5	-1	1
6	8	-1	1	3	1	1
7	7	0	0	2	2	4
	$\bar{X}_1 = 7$	$\sum_{i=1}^N (X_1 - X_i)^2 = 16$		$\bar{X}_2 = 4$	$\sum_{i=1}^N (X_1 - X_i)^2 = 12$	
	$\sigma_1^2 = 2,67. \sigma_1 = 1,63$			$\sigma_2^2 = 2,00. \sigma_2 = 1,41$		

Для таблицы t-критерия находим, что значение t табл. = 3,055 для однопроцентного уровня ($p < 0,01$) при 12 степенях свободы. Таким образом, величина t табл. $< t$ расч. Таким образом, можно сделать статистически обоснованный вывод о том, что эффективность деятельности в экспериментальной группе выше, чем в контрольной, при уровне значимости 0,01 (риск ошибки составляет одна из ста теоретически возможных).

Однако педагогу-исследователю следует помнить, что существование статистической значимости разности средних значений является важным, но не единственным аргументом в пользу наличия или отсутствия связи (зависимости) между явлениями или переменными. Поэтому необходимо привлекать и другие аргументы количественного или содержательного обоснования возможной связи.

Многомерные методы анализа данных. Анализ взаимосвязи между большим количеством переменных осуществляется путем использования многомерных методов статистической обработки. Цель применения подобных методов – сделать наглядными скрытые закономерности, выделить наиболее существенные взаимосвязи между переменными. Примерами таких многомерных статистических методов являются:

- факторный анализ;
- кластерный анализ;
- дисперсионный анализ;
- регрессионный анализ;
- латентно-структурный анализ;
- многомерное шкалирование и другие.

Факторный анализ заключается в выявлении и интерпретации факторов. Фактор – обобщенная переменная, которая позволяет свернуть часть информации, т. е. представить ее в удобообозримом виде. Например, факторная теория личности выделяет ряд обобщенных характеристик поведения, которые в данном случае называются чертами личности.

Кластерный анализ позволяет выделить ведущий признак и иерархию взаимосвязей признаков.

Дисперсионный анализ – статистический метод, используемый для изучения одной или нескольких одновременно действующих и независимых переменных на изменчивость наблюдаемого признака. Его особенность состоит в том, что наблюдаемый признак может быть только количественным, в то же время объясняющие признаки могут быть как количественными, так и качественными.

Регрессионный анализ позволяет выявить количественную (численную) зависимость среднего значения изменений результативного признака (объясняемой) от изменений одного или нескольких признаков (объясняющих переменных). Как правило, данный вид анализа применяется тогда, когда требуется выяснить, насколько изменяется средняя величина одного признака при изменении на единицу другого признака.

Латентно-структурный анализ представляет совокупность аналитико-статистических процедур выявления скрытых переменных (признаков), а также внутренней структуры связей между ними. Он дает возможность исследовать проявления сложных взаимосвязей непосредственно ненаблюдаемых характеристик социально-психологических и педагогических явлений. Латентный анализ может являться основой для моделирования указанных взаимосвязей.

Многомерное шкалирование обеспечивает наглядную оценку сходства или различия между некоторыми объектами, описываемыми большим количеством разнообразных переменных. Эти различия представляются в виде расстояния между оцениваемыми объектами в многомерном пространстве.

4.2. Статистическая обработка результатов психолого-педагогических исследований

В любом исследовании всегда важно обеспечить массовость и представительность (репрезентативность) объектов изучения. Для решения этого вопроса обычно прибегают к математическим

методам расчета минимальной величины подлежащих исследованию объектов (групп респондентов), чтобы на этом основании можно было сделать объективные выводы.

По степени полноты охвата первичных единиц статистика делит исследования на сплошные, когда изучаются все единицы изучаемого явления, и выборочные, если изучению подвергается только часть интересующей совокупности, взятая по какому-либо признаку. Исследователю не всегда представляется возможность изучить всю совокупность явлений, хотя к этому постоянно следует стремиться (не хватает времени, средств, необходимых условий и т. д.); с другой стороны, часто сплошное исследование просто не требуется, так как выводы будут достаточно точными после изучения определенной части первичных единиц.

Теоретической основой выборочного способа исследования является теория вероятностей и закон больших чисел. Чтобы исследование располагало достаточным количеством фактов, наблюдений, используют таблицу достаточно больших чисел. От исследователя в данном случае требуется установление величины вероятности и величины допускаемой ошибки. Пусть, например, допускаемая ошибка в выводах, которые должны быть сделаны в результате наблюдений, по сравнению с теоретическими предположениями, не должна превышать 0,05 как в положительную, так и в отрицательную стороны (иначе говоря, мы можем ошибиться не более чем в 5 случаях из 100). Тогда по таблице достаточно больших чисел (табл. 7) находим, что правильное заключение может быть высказано в 9 случаях из 10 тогда, когда число наблюдений будет не менее 270, в 99 случаях из 100 при наличии не менее 663 наблюдений и т. д. Значит, с увеличением точности и вероятности, с которой мы предполагаем сделать выводы, число требуемых наблюдений возрастает. Однако в психолого-педагогическом исследовании оно не должно быть чрезмерно большим (300–500 наблюдений часто является вполне достаточным для основательных выводов).

Данный способ определения величины выборки является наиболее простым. Математическая статистика располагает и более сложными методами вычисления требуемых выборочных совокупностей, которые подробно освещены в специальной литературе.

Однако соблюдение требований массовости еще не обеспечивает надежности выводов. Они будут достоверны тогда, когда выбранные для наблюдения (бесед, эксперимента и т. д.) единицы являются достаточно представительными для изучаемого класса явлений.

Таблица 7

Краткая таблица достаточно больших чисел

Допустимая ошибка \ Величина вероятности	0,85	0,90	0,95	0,99	0,995	0,999
10,05	207	270	384	663	787	1082
10,04	323	422	600	1036	1231	1691
10,03	575	751	1067	1843	2188	3007
10,02	1295	1691	2400	4146	4924	6767
10,01	5180	6764	9603	16587	19699	27069

Репрезентативность единиц наблюдения обеспечивается прежде всего их случайным выбором с помощью таблиц случайных чисел. Положим, требуется определить 20 учебных групп для проведения массового эксперимента из имеющихся 200. Для этого составляется список всех групп, который нумеруется. Затем из таблицы случайных чисел выписывается 20 номеров, начиная с какого-либо числа, через определенный интервал. Эти 20 случайных чисел по соблюдению номеров определяют те группы, которые нужны исследователю. Случайный выбор объектов из общей

(генеральной) совокупности дает основание утверждать, что полученные при исследовании выборочной совокупности единиц результаты не будут резко отличаться от тех, которые имелись бы в случае исследования всей совокупности единиц.

В практике психолого-педагогических исследований применяются не только простые случайные отборы, но и более сложные методы отбора: расслоенный случайный отбор, многоступенчатый отбор и др.

Математические и статистические методы исследования являются также средствами получения нового фактического материала. С этой целью используются приемы шаблонирования, повышающие информативную емкость анкетного вопроса и шкалирования, дающего возможность более точно оценивать действия как исследователя, так и исследуемых.

Методы регистрации, ранжирования и шкалирования данных

Регистрация – выявление определенного качества у явлений данного класса и подсчет количества по наличию или отсутствию данного качества (например, количество успевающих и неуспевающих учеников и т. п.).

Ранжирование – расположение собранных данных в определенной последовательности (убывания или нарастания зафиксированных показателей), определение места в этом ряду изучаемых объектов (например, составление списка учеников в зависимости от числа пропущенных занятий и т. п.).

Шкалирование – присвоение баллов или других цифровых показателей исследуемым характеристикам. Этим достигается большая определенность.

Шкалы возникли из-за необходимости объективно и точно диагностировать и измерять интенсивность определенных психолого-педагогических явлений. Шкалирование дает возможность упорядочить явления, количественно оценить каждое из них, определить низшую и высшую ступени исследуемого явления.

Так, при исследовании социальных интересов слушателей можно установить их границы: очень большой интерес – очень слабый интерес. Между этими границами ввести ряд ступеней, создающих шкалу социальных интересов: очень большой интерес (1); большой интерес (2); средний (3); слабый (4); очень слабый (5).

В психолого-педагогических исследованиях используются шкалы разных видов, например,

а) трехмерная шкала	б) многомерная шкала	в) двусторонняя шкала
Очень активный.....10	Очень активный.....8	Очень
Активный.....5	Среднеактивный.....6	интересуется.....10
Пассивный.....0	Не слишком	Достаточно
	активный.....4	интересуется.....5
	Пассивный.....2	Равнодушен.....0
	Полностью	Не интересуется.....5
	пассивный.....0	Совершенно
		нет интереса.....10

Числовые оценочные шкалы дают каждому пункту определенное числовое обозначение. Так, при анализе отношения учащихся к учебе, их настойчивости в работе, готовности к сотрудничеству и т. п. можно составить числовую шкалу на основе таких показателей: 1 – неудовлетворительно; 2 – слабо; 3 – средне; 4 – выше среднего, 5 – намного выше среднего. В таком случае шкала приобретает следующий вид (табл. 8).

Таблица 8

Качество	Степени качества				
	1	2	3	4	5
Отношение к учебе	1	2	3	4	5
Настойчивость в труде	1	2	3	4	5
Готовность к сотрудничеству	1	2	3	4	5
Аккуратность в выполнении заданий	1	2	3	4	5
Целеустремленность	1	2	3	4	5

Аналитический вид группировки помогает устанавливать взаимосвязь между изучаемыми явлениями, их взаимозависимость и взаимообусловленность в точном исчислении.

Насколько важна работа исследователя по группировке собранных данных, свидетельствует тот факт, что ошибки в этой работе обесценивают самую исчерпывающую и содержательную информацию.

В настоящее время математические основы группировки, типологии, классификации получили наиболее глубокое развитие в социологии. Современные подходы и методы типологии и классификации в социологических исследованиях могут быть с успехом применены в социальной педагогике.

В ходе исследования используются приемы итогового обобщения данных. Одним из них является прием составления и изучения таблиц.

При составлении сводки данных относительно одной статистической величины образуется ряд распределения (вариационный ряд) значения этой величины.

Сводка данных одновременно по двум и более статистическим величинам предполагает составление таблицы распределения, раскрывающей распределение значений одной статической величины в соответствии со значениями, которые принимают другие величины.

Вариационные ряды и таблицы дают представление о статике явления, динамику же могут показать ряды развития, где первая строка содержит последовательные этапы или промежутки времени, а вторая – полученные на этих этапах значения изучаемой статистической величины. Так выявляются возрастание, убывание или периодические изменения изучаемого явления, вскрываются его тенденции, закономерности.

Таблицы могут заполняться абсолютными величинами, или сводными цифрами (средними, относительными). Результаты

статистической работы: помимо таблиц часто изображаются графически в виде диаграмм, фигур и т. д. Основными способами графического изображения статистических величин являются способ точек, способ прямых и способ прямоугольников. Они просты и доступны каждому исследователю. Техника их использования – проведение осей координат, установление масштаба и выписка обозначения отрезков (точек) на горизонтальных и вертикальной осях.

Диаграммы, изображающие ряды распределения значений одной статистической величины, позволяют составить кривые распределения.

Графическое изображение двух (и более) статистических величин дает возможность образовать некоторую кривую поверхность, называемую поверхностью распределения. Ряд развития при графическом исполнении образуют кривые развития.

Графическое изображение статистического материала позволяет глубже проникнуть в смысл цифровых величин, уловить их взаимозависимости и черты изучаемого явления, которые трудно заметить в таблице. Исследователь освобождается от той работы, которую он вынужден был бы проделать, чтобы разобраться с обилием цифр.

Таблицы и графики – важные, но только первые шаги в исследовании статистических величин. Основным же методом является аналитический, оперирующий математическими формулами, с помощью которых выводятся так называемые «обобщающие показатели», то есть абсолютные величины, приведенные в сравнимый вид (относительные и средние величины, балансы и индексы). Так, с помощью относительных величин (процентов) определяются качественные особенности анализируемых совокупностей. То есть выявляются отношения части к целому (удельный вес), слагаемых к сумме (структура совокупности), одной части совокупности к другой ее части; характеризующие динамику каких-либо изменений во времени и др.

Как видно, даже самое общее представление о методах статистического исчисления говорит о том, что эти методы располагают большими возможностями в анализе и обработке эмпирического материала. Разумеется, математический аппарат может бесстрастно обработать все, что в него вложит исследователь: и достоверные данные, и субъективные домыслы. Вот почему совершенное владение математическим аппаратом обработки накопленного эмпирического материала в единстве с доскональным знанием качественных характеристик исследуемого явления является необходимым для каждого исследователя. Только в этом случае возможен отбор качественного, объективного фактического материала, его квалифицированная обработка и получение достоверных итоговых данных.

Контрольные вопросы и задания

Мониторинг процесса и результатов

1. Из приведенных ниже определений мониторинга выберите то, которое точнее и глубже отражает его содержание; дополните его признаками из других определений. Мониторинг в образовании – это:

- сбор, обработка, хранение и распространение информации об изучаемом объекте с целью выявления в нем количественных и качественных изменений;

- средство совершенствования системы информационного обеспечения сферы управления образованием, повышения качества управленческих решений;

- системное изучение процесса, стандартизированное отслеживание объекта, включающее диагностику, оценку и истолкование результатов, обнаружение нерешенных проблем и выработку предложений по коррекции исследуемых процессов;

- система организации, поиска, сбора, переработки, хранения и использования информации о функционировании образовательной системы, объекта наблюдения, дающая прогноз его развития (А. Н. Майоров).

2. Как соотносятся понятия и отражаемые ими процедуры: диагностика, мониторинг, информационное обеспечение управления процессами?

3. Дайте соотносительную характеристику содержаний понятий, используемых как ключевые в педагогическом мониторинге: критерии, параметры, показатели, индикаторы.

4. Могут ли отметки, оценочные баллы, выставляемые педагогами, быть объективными критериями качества образования?

Возможные варианты ответов:

- могут, если мы доверяем педагогу обучение и воспитание учащихся, то нет оснований не доверять его оцениванию;

- педагоги, по существу, оценивают результаты собственной работы, поэтому их оценки зачастую не являются объективными;

- субъективность в отдельных случаях может проявляться, но совокупность оценок верно отражает общий уровень подготовки учащихся, этот показатель можно использовать наряду с другими показателями диагностики.

5. Среди приведенных показателей выделите те, которые относятся: а) к оценке проектов и программ развития образовательного процесса или исследовательских проектов; б) к оценке качества процесса образования; в) к оценке полученных результатов; г) одновременно к проекту, процессу и результатам:

- психологическая комфортность;

- ресурсная обеспеченность;

- готовность педагога и педагогического коллектива к исследовательской деятельности;

- перспективность;

- количество правонарушений;

- реалистичность;
- динамика показателей обученности;
- предполагаемая новизна;
- учет факторов риска;
- уровень методологического мастерства педагогов;
- овладение учащимися знаниями, умениями, их готовность к самореализации;
- развитие общих и специальных способностей обучаемых.

6. Какой принцип диагностики предпочтительнее:

- сравнение достигнутого с требованиями стандартов, программ общепринятыми возрастными нормами, профессиональными квалификационными требованиями;
- определение степени продвижения обучаемых в овладении знаниями и в развитии за определенный период;
- комплексное использование первого (его можно условно назвать социологическим) и второго – условно-личностного принципов.

7. Каковы преимущества и недостатки тестового способа контроля за качеством образования?

8. Какой смысл(ы) вкладывается в понятие «комплексный мониторинг» процесса и результатов образования? Комплексный мониторинг включает:

- отслеживание результатов на всех уровнях общего и профессионального образования (по классам, по курсам, по окончании начальной, основной школы, начального, среднего, высшего профессионального образования, курсов и иных форм повышения квалификации);
- отслеживание не только учебных успехов, но общего и профессионального развития, готовности к продолжению образования, жизни и труду, воспитанности;
- диагностику, анализ, оценивание, выработку рекомендации и корректив процесса образования.

9. Предложите показатели для оценки качества образования для школы, для профессионального училища по следующим критериям:

- успешность учебной деятельности;
- профессиональная подготовка и готовность к профессиональной деятельности (только для учреждений профессионального образования);
- социальный статус учреждения, социальная адаптированность учащихся и выпускников;
- индивидуально-личностное развитие;
- воспитанность;
- здоровье и валеологическая культура;
- психологический комфорт.

10. Предложите критерии и показатели для оценки качества функционирования и развития муниципальной (городской, районной) системы образования с учетом развития и характера взаимодействия в едином образовательном пространстве дошкольного, общего и профессионального образования.

ТЕМА 5. МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

5.1. Замысел, структура и логика проведения социально-педагогического исследования

Исследования в области социальной педагогики – сложный процесс научно-познавательной деятельности, нацеленный на выявление, проверку и использование в социально-педагогической практике новых способов, средств и приемов, совершенствующих процесс социализации личности. Это – трудный путь творческих исканий, включающий в себя ряд взаимосвязанных этапов работы, каждый из которых решает свои специфические задачи. Оптимальная последовательность этих этапов, ведущая к получению обоснованных результатов, т. е. методика социально-педагогического исследования, обусловлена его замыслом.

Замысел исследования – это основная идея, которая связывает воедино все структурные элементы методики, определяет организацию и порядок проведения исследования, его этапы. В замысле исследования выстраиваются в логический порядок цель, задачи, гипотеза исследования, ее критерии. Показатели развития конкретного социально-педагогического явления соотносятся с конкретными методами исследования, определяется последовательность применения этих методов, порядок управления ходом эксперимента, регистрации, накопления и обобщения эмпирического материала. Замысел исследования определяет структуру, логику и основные его этапы.

Разработка замысла и логики исследования, воплощающих стратегию поиска, – сложный процесс, который не только предшествует, но и сопутствует всему исследованию, ибо характер и последовательность его этапов во многом предопределяются

полученными уже в ходе работы результатами и возникшими трудностями. Тем не менее, основную работу по разработке замысла и логики социально-педагогического исследования необходимо проделать в начале работы, опираясь на принцип моделирования конечного результата и предположительные представления о тех этапах изыскания, которые обеспечат его достижение.

Обычно процесс социально-педагогического исследования в обобщенном виде состоит из следующих этапов:

1. Выбор, формулирование и обоснование темы исследования.
2. Разработка и составление рабочего плана исследования, выбор методов и разработка методики его проведения.
3. Углубленное изучение научной и научно-методической литературы, диссертационных, научно-исследовательских работ, касающихся исследуемой проблемы.
4. Анализ социально-педагогической практики, опыта прошлого и настоящего (как позитивного, так и негативного).
5. Сбор, обработка и систематизация собственных исследовательских материалов.
6. Опытно-экспериментальная проверка результатов исследования.
7. Формулирование основных выводов по результатам исследования.
8. Составление плана-проспекта научного труда, определение его структуры.
9. Литературно-техническое оформление научного труда (язык, стиль, редакция, соблюдение требований ГОСТ).

Часто в практике исследовательской работы вычленяют лишь несколько крупных этапов. Обычно *первый этап* включает в себя обоснование актуальности темы, формулировку проблемы, определение объекта и предмета, целей и задач исследования, формулировку основных понятий (категориального аппарата), предварительный системный анализ объекта исследования и выдвижение рабочей гипотезы.

Второй этап работы содержит выбор методов и разработку методики исследования, проверку гипотезы, формулирование предварительных выводов, их апробирование и уточнение, обоснование заключительных выводов и практических рекомендаций.

Логика *третьего этапа* строится на основе внедрения полученных результатов в практику и литературного оформления работы.

Вместе с этим следует указать, что *логика каждого исследования специфична*. Исследователь исходит из характера проблемы, целей и задач работы, конкретного материала, которым он располагает, уровня оснащённости исследования и своих возможностей.

Что же характерно для каждого этапа работы?

Первый этап начинается обычно с выбора области, сферы исследования. Этот выбор обусловлен как объективными факторами (актуальность, новизна, перспективность и т. д.), так и субъективными (опыт, научные и профессиональные интересы, способности, склад ума исследователя и др.).

С целью уточнения методики исследования, конкретизации его целей и задач иногда выделяется еще *один этап* – *пробное (пилотажное) исследование* – который идет вторым и предваряет этап разработки методики исследования.

В процессе изучения того, что уже исследовано в выбранной области, нельзя ограничиваться простым перечислением фамилий авторов и основными направлениями их исследований, необходимо провести качественный анализ, дать собственную оценку их научным психолого-педагогическим и социально-педагогическим концепциям. Для этого важно внимательно проработать все имеющиеся у исследователя научные, научно-популярные и научно-методические источники. Выполняя эту работу, особое внимание целесообразно обратить на основные понятия, которые будут использоваться в исследовании. Они должны быть четкими, однозначными и понятными, не допускать двойного толкования.

Избрав направление научной работы, исследователь *определяет проблему и тему исследования*. По сути, сама тема должна содержать проблему, область исследования и ограничения.

В основе выбора **проблемы исследования** лежит не только личная заинтересованность исследователя, но и глубокое знание содержания и противоречий в исследуемом явлении. В обычной практике проблему исследования позволяет сформулировать собственный педагогический опыт, а также осмысление разнообразного опыта социально-педагогической деятельности.

Четко и точно определить проблему исследования означает выявить то объективно существующее в избранной предметной области противоречие (противоречия), разрешению которого и будет посвящена научная работа. Для этого требуется выяснить – что именно неизвестно, что надо доказать, какие научные знания для этого необходимы, имеются ли эти знания в науке на сегодняшний день? Если они есть, то насколько полны и достаточны? Иначе говоря, исследователь должен быть убежден в том, что он начинает работу на действительно неизведанном «поле» научного поиска.

Проблема в ее характерных чертах отражается в **теме исследования**. Ее актуальность определяется приоритетностью (злободневностью), научной значимостью, перспективностью и неразработанностью. Источники темы могут находиться как в практической плоскости, так и в сфере теории, а довольно часто находятся на их пересечении. Первоисточником темы часто служат противоречия, трудности, негативные моменты практики, причем не трудности индивидуального характера, а часто встречающиеся.

Случается и иначе: практический поиск приносит удачи и достижения, возникает потребность найти их истоки, выявить факторы и условия их достижения. Может быть и теоретический выход на тему, если выявляются проблемы, противоречивые

подходы и рекомендации в теории, а также если обнаруживается несоответствие теоретических установок изменившимся условиям, реалиям сегодняшнего дня.

Предпочтительным вариантом выбора темы научной работы является собственное убеждение исследователя в ее актуальности и перспективности. Разумеется, начинающий исследователь еще часто не обладает достаточным научным кругозором для столь ответственного, а главное безошибочного выбора. В этом случае он руководствуется требованиями государственных и ведомственных нормативных документов, в которых определяются приоритетные участки научных изысканий в целях удовлетворения потребностей практики. В требованиях, как правило, отражаются «горячие» точки науки, запросы сегодняшнего и завтрашнего дня. Выбрать и сформулировать тему исследования помогают также консультации с научным руководителем, учеными, педагогами-практиками, методистами, тщательный анализ диссертационных и дипломных работ (в их завершающей части обычно формулируются перспективные направления исследования той или иной проблемы), участие в научной работе совместно с опытными учеными.

Существуют определенные требования к формулировке темы: в теме должно быть отражено движение от достигнутого и известного к неизвестному. В названии лучше не употреблять слова «проблема» (она не ставится, а решается), «роль» (это актуальность, которая раскрывается в работе), «посредством» (это скорее методы, которые также отражаются в работе). В названии желательно избегать союза «и» или запятых, иначе придется рассматривать не одну, а две проблемы. Удачная, точная в смысловом отношении максимально краткая формулировка темы уточняет проблему, очерчивает рамки исследования, конкретизирует его основной замысел и содержание, создавая тем самым предпосылки успеха работы в целом.

Опыт показывает, что, например, процесс окончательной формулировки темы научной работы целесообразен после того как собрана уже основная часть исследовательского материала. Нередко рабочее название темы впоследствии существенно уточняется в зависимости от выявленной сути научной проблемы.

Основные этапы выбора темы:

- актуальность (злободневность, острота, назревшая потребность в решении);
- значимость для теории и практики (применимость для решения достаточно важных научных и практических задач);
- перспективность (актуальность и значимость на обозримый период);
- проблемность (неочевидность решений, необходимость поиска в теории, преодоление трудностей на практике);
- соответствие современным концепциям развития общества и человека (гуманно-личностная или социально-личностная ориентация);
- опыт и заинтересованность исследователя

Дальнейший процесс исследования предполагает определение его объекта и предмета. *Чаще предмет исследования связывается с особенностями, тенденциями развития социально-педагогических явлений.*

Последовательность действий при определении объекта – предмета исследования:

- выделение из объектной области или практической сферы процесса, который будет изучаться – объекта исследования;
- осознание этого процесса в структуре более сложных процессов действительности;
- выделение предмета исследования, т. е. аспектов, связей, отношений, взаимовлияний, способов деятельности, которые станут глубоко изучаться;
- осознание необходимости вести все исследования в рамках предмета;

- определение эмпирической базы исследования (место, учреждение, тип выборки и т. д.)

Решение проблемы обычно составляет **цель исследования**. Цель определяется объектом и предметом исследования. Уже в начале исследования очень важно по возможности конкретно представить себе общий результат поиска, его цель и провести операцию целеполагания.

К формулировке цели существует **ряд требований**:

- цель выводится из проблемы и темы, в ней должен присутствовать предмет исследования;

- цель формулируется кратко и предельно точно, в смысловом отношении выражая то основное, что намеревается сделать исследователь;

- цель должна быть поставлена конкретно и проверяемо.

Неверно формулировать цель суммативно. Например, «выявить, обосновать и экспериментально проверить». Такая формулировка цели больше похожа на тактические цели, т. е. на задачи. Очень трудно представить по такой цели конечный результат.

Цель может быть сформулирована, например, так: разработка более совершенных методик и технологий социального воспитания, путей, средств и педагогических условий совершенствования социализации личности, управления данным процессом и т. п.

Цель конкретизируется и развивается в **задачах исследования**, которые выступают как ступеньки, пройдя по которым можно достичь намеченную цель. Уяснение конкретных задач осуществляется в творческом поиске решения частных вопросов исследования, без чего невозможно реализовать замысел, решить главную проблему. Задача представляет собой звено, шаг, этап достижения цели. Задача – это цель преобразования конкретной ситуации.

Следует заметить, что задачи исследовательской работы зависят от выбранного вида: теоретическая, теоретико-эмпирическая или проектная работа. Однако они должны быть связаны с целью и гипотезой исследования.

С этой целью изучается специальная литература, анализируются имеющиеся точки зрения, позиции; выделяются те вопросы, которые можно решить с помощью уже имеющихся научных данных, и те, решение которых представляет прорыв в неизвестность, новый шаг в развитии науки и, следовательно, требует принципиально новых подходов и знаний, предвосхищающих основные результаты исследования. Иначе говоря, складывается, формируется **гипотеза исследования**, являющаяся не чем иным, как научно-состоятельным предположением, предвидением его хода и результата.

Гипотеза выдвигается после исследования особенных черт некоторых явлений, изучения определенных обстоятельств и условий их протекания. Научная мысль облекается в форму своеобразного умозаключения. Формулировка гипотезы в педагогических исследованиях, как правило, направлена на определение условий протекания тех или иных педагогических процессов и явлений.

Можно выделить ряд стадий конструирования гипотезы. Первоначально исследователь фиксирует возникновение проблемной ситуации, доказывает невозможность объяснить причины нового явления с помощью известных приемов и средств научного исследования, всесторонне изучает новые явления, формулирует научное предположение о возможной причине возникновения данного явления, одновременно определяет следствия, логически вытекающие из предполагаемой причины. На заключительной стадии происходит опытно-экспериментальная проверка соответствия этих следствий фактам действительности, т. е. гипотеза признается основательной только тогда, когда выведенные следствия начинают соответствовать реальным фактам.

Отличаясь от предположения, *педагогическая гипотеза должна соответствовать следующим методологическим требованиям*: логической простоты и непротиворечивости, вероятности, широты применения, концептуальности, научной новизны и верификации.

Первое требование – *логической простоты* – предполагает, что гипотеза не должна содержать в себе ничего лишнего. Ее назначение – объяснять как можно больше фактов возможно меньшим числом предпосылок, представлять широкий класс явлений, исходить из немногих оснований. Часто излишним является некое предварительное вступление перед формулировкой гипотезы: в результате констатирующего эксперимента сделано предположение, что..., в результате предварительного изучения указанной проблемы и анализа предмета исследования выдвинута гипотеза... и т. п.

Требование логической непротиворечивости расшифровывается следующим образом: во-первых, гипотеза есть система суждений, где ни одно из них не является формально-логическим отрицанием другого; во-вторых, она не противоречит всем имеющимся достоверным фактам, в-третьих, соответствует установленным и устоявшимся в науке законам. Однако последнее условие нельзя абсолютизировать, иначе оно станет тормозом для развития науки.

Требование вероятности гласит, что основное предположение гипотезы должно иметь высокую степень возможности ее реализации. Иначе говоря, гипотеза может быть и многоаспектной, когда помимо основного предположения имеются и второстепенные. Некоторые из них могут и не подтвердиться, но основное положение должно нести в себе высокую степень вероятности.

Требование широты применения необходимо для того, чтобы из гипотезы можно было бы выводить не только те явления, для объяснения которых она предназначена, но и возможно более широкий класс других явлений.

Требование концептуальности выражает прогностическую функцию науки: гипотеза должна отражать соответствующую концепцию или развивать новую, прогнозировать дальнейшее развитие теории.

Требование ночной новизны предполагает, что гипотеза должна раскрывать преемственную связь предшествующих знаний с новыми.

Требование верификации означает, что любая гипотеза может быть проверена. Как известно, критерием истины является практика. В социальной педагогике наиболее убедительны те гипотезы, которые проверяются опытно-экспериментальным путем.

Опираясь на эти требования, можно сформулировать *ряд практических рекомендаций для описания гипотезы исследования*:

- она не должна включать в себя слишком много предположений (как правило, одно основное, редко больше);
- в нее нельзя включать понятия и категории, не являющиеся однозначными, не уясненные самим исследователем;
- при формулировке гипотезы следует избегать ценностных суждений;
- гипотеза должна быть адекватным ответом на поставленный вопрос, соответствовать фактам, быть проверяемой и применимой к широкому кругу явлений;
- требуется безупречное ее стилистическое оформление, логическая простота;
- соблюдение преемственности с уже имеющимся знанием.

Чтобы избежать ряда ошибок при выдвижении гипотезы, необходимо тщательно изучить состояние дел в исследуемой области; осуществить хотя бы часть диагностического обследования (например, на основе опросов, анкетирования и др. методов); двигаться от анализа научных фактов, не объясняемых имеющейся теорией, к идее преобразования, новому замыслу.

Типичная ошибка заключается в выдвижении очевидных утверждений как научных предположений (тривиальность гипотезы).

Целесообразно содержательную сторону гипотезы рассматривать в единстве с ее языковым оформлением. С точки

зрения А. Д. Ботвинникова, гипотезу желательно формулировать по схеме: «если..., то..., так как...» (такая формулировка позволяет реализовать описательную, объяснительную и прогностическую функцию).

Доказываемые положения – тезисы, отражающие установленные в результате исследования (доказательства гипотезы) факты, связи, закономерности. В их формулировку важно заложить предвидение возможности несогласия с ними и необходимость отстаивать их.

Формирование гипотезы – сложный и мало исследованный процесс. Здесь много зависит от способностей исследователя, таких его личностных качеств, как творческое мышление, проблемное видение, интуиция, конструктивные и проектировочные умения и др. Все эти качества дают возможность обнаружить необходимые факты, обеспечить полноту их изучения и на этой основе выявить несоответствие (противоречие) накопленного фактического материала существующим в науке объяснениям.

При формулировке гипотезы исследования нужно ответить на следующие вопросы: что является самым существенным в предмете исследования, каков главный инструмент (метод) исследования, каков состав (из каких элементов) и структура (взаимосвязь и взаимообусловленность элементов) изучаемого предмета исследования, как развивается предмет исследования (продолжительность протекания явлений, изменение элементов, связь с внешним миром, прогноз и др.), каковы условия успешности решения полагаемых задач.

С выдвижением гипотезы заканчивается первый этап педагогического исследования. Его логика, как видно, определяется в основном общими требованиями к научному поиску. Вторым важным этапом исследования является выработка методики его проведения.

Второй этап – выработка методики исследования – носит ярко выраженный индивидуализированный характер, в связи с чем не терпит жестко регламентированных правил и предписаний. И все же есть ряд принципиальных вопросов, которые необходимо учитывать.

Разработка методики обязательна, так как она дает ответ, каким образом требуется реализовать возможности различных методов для достижения поставленной научной цели. Исходя из этого, в исследовании мало выбрать совокупность методов, необходимо их сконструировать и привести в систему.

Таким образом, **методику исследования** необходимо рассматривать как совокупность приемов и способов исследования, определяющих порядок их применения и интерпретацию полученных с их помощью результатов. Она зависит от характера объекта изучения, методологии, цели исследования, разработанных методов, общего уровня методов и общей квалификации исследователя.

Методика каждого психолого-педагогического исследования всегда конкретна и уникальна. Нет методики вообще, есть конкретная методика исследования.

Формальный подход к определению методики – переписывание одних и тех же методов из одного научного труда в другой – мало что дает, так как последние не находят полной реализации в ходе исследования и содержательного отражения в тексте научной работы.

Обосновать методику исследования невозможно, во-первых, без уяснения, в каких внешних явлениях проявляется изучаемое, каковы показатели, критерии его развития; во-вторых, без соотнесения методов исследования с разнообразными проявлениями исследуемого явления. Только при соблюдении этих условий можно надеяться на достоверные, научные выводы.

Методика психолого-педагогического исследования, несмотря на свою индивидуальность при решении конкретной задачи,

имеет определенную структуру. Ее основными элементами являются:

- теоретико-методологическая часть, концепция, на основе которой строится вся методика;
- исследуемые явления, процессы, признаки, параметры;
- субординационные связи и зависимости между ними;
- совокупность применяемых методов, их координация;
- порядок применения методов и методических приемов;
- последовательность и техника обработки и обобщения результатов исследования.

Умелое определение содержания каждого структурного элемента методики, их соотношения составляет искусство исследования. Хорошо продуманная методика организует исследование, определяет его основные этапы, базу, обеспечивает получение необходимого фактического материала, на основе анализа которого и делаются научные выводы.

В ходе исследования, как правило, составляется **программа исследования**, в которой отражается: какое социально-педагогическое явление исследуется, по каким показателям, какие критерии при этом выбираются и используются, какие методы исследования применяются. В программе исследования нередко указывается и цель применения тех или иных методов.

Методика это как бы модель исследования, причем развернутая во времени. Естественно, чем точнее и детальнее эта модель отражает действительность, тем результативнее при прочих равных условиях будет и само исследование. Определенная совокупность методов продумывается для каждого этапа исследования. При этом учитываются рациональность применения разработанной методики, достаточность и соответствие ее задачам исследования.

На выработку методики влияет много факторов и прежде всего предмет, цели и задачи исследования. Важно ясно и точно представлять то, что предстоит изучить, выявить.

Наиболее важным и значимым этапом реализации любой методики исследования является **поисково-преобразующий** этап работы. Он связан, как правило, с введением в педагогический процесс запланированных нововведений (инноваций). Его содержание специфично, зависит от целей, предмета, характера изучаемых процессов, особенностей предполагаемых нововведений, степени готовности практики к их восприятию. На этом этапе исследования определяются содержательная сторона нововведений (что вносится, каковы «носители» нового), временные рамки и технологии нововведений. Это может быть, например, разработка и опробование новых программ социально-педагогической деятельности, освоение нетрадиционных технологий или методик социально-педагогической деятельности, способов социальной адаптации, реабилитации и др.

При реализации поисково-преобразующего этапа исследования требуется осознать, что было сделано на предшествующих этапах, какие удалось создать условия, какие исследовательские задачи были решены, а какие нет, каков уровень исследовательских подходов и умений у участников опытно-поисковой работы. Видимо, полезно сопоставить исследовательский проект, обозначенные в нем позиции и подходы с реально полученными результатами, конкретными трудностями, находками, ошибками. Жизнь всегда богаче и разнообразнее схем. Где-то и в чем-то, возможно, придется отойти от первоначально намеченной программы, где-то вернуться назад, возникнут новые проблемы и препятствия, обнаружатся и новые способы решения задач. Не решенные на предшествующих этапах задачи придется перенести на текущий этап. Результатом этой работы становятся скорректированные, обогащенные представления о путях их решения, об осуществлении общего замысла, уточнение логики и процедуры исследования.

Помимо учета непредвиденных обстоятельств на этом этапе просто необходима более детальная проработка внедренческих

документов, последовательности исследовательских процедур, их координация и синхронизация. Нельзя, скажем, сначала вводить новые программы, а потом соответствующую замыслу технологию. Их следует вводить комплексно.

Для прогнозирования результатов поисково-преобразующего этапа исследования необходимо вести речь о процедуре, аналогичной той, которая используется при выдвижении гипотезы и представляет собой мысленное преобразование объекта, построение модели потребного будущего. Практическое преобразование предполагает «запуск» того новшества, ради которого велась вся подготовительная работа: новых предметов, обновленных программ, учебников, технологий, средств обучения и воспитания и т. п.

Коррекция дальнейшей работы вытекает из анализа полученных результатов и оценки эффективности аппарата и процедур исследования. Вносятся изменения в практическую работу (компенсация недостатков, коррекция программ, уточнение тактики индивидуального подхода и др.), логику и методы исследования.

Педагогический эксперимент, предусмотренный методикой в рамках поисково-преобразующего этапа исследования, – наиболее сложная и длительная часть работы. Для проведения эксперимента разрабатывается специальная программа, в которой достаточно подробно прописываются все этапы деятельности исследователя:

- выбор и обоснование цели и частных задач, техники проведения эксперимента, варьируемых и неварьируемых условий его проведения, зависимых и независимых переменных, базы экспериментальной работы, особенностей выбора экспериментальных и контрольных групп и т. д.;

- планирование необходимого числа наблюдений, порядка использования исследовательского инструментария (методы и методические приемы), математической модели эксперимента, форм и способов сбора и регистрации результатов и т. д.

- анализ и обработка экспериментальных данных; вычисление статистических переменных, необходимых для проверки гипотезы; интерпретация результатов исследования.

Особое внимание при проведении эксперимента обращается на условия и факторы, обеспечивающие представительность выборки и репрезентативность результатов.

Факты – строительный материал исследования. Они должны быть точными, отличаться новизной и содержательностью. Научный факт, в отличие от факта вообще, не ограничивается только внешней стороной явления, а в какой-то степени вскрывает и его внутренние связи, движущие силы, механизм этого движения. В нем неповторимая конкретность дополняется выявлением сходства, общего, устойчивого в самом явлении, или между отдельными явлениями.

Научный подход к анализу фактов требует рассматривать их всесторонне, во всех отношениях, в многообразии диалектических связей внутри их и между ними.

Сбор и накопление фактов – один из ответственных этапов социально-педагогического исследования, так как только научные факты дают возможность прийти к определенным теоретическим выводам.

Реализация методики исследования позволяет получить предварительные **теоретические и практические выводы**. Эти выводы должны быть:

- во-первых, всесторонне аргументированными, обобщающими основные итоги проведенного исследования;
- во-вторых, целесообразными и правомерными;
- в-третьих, вытекать из накопленного материала, являясь логическим следствием его анализа и обобщения;
- в-четвертых, апробированными и реальными для внедрения в массовую педагогическую практику.

При формулировании выводов важно не допустить две нередко встречающиеся **ошибки**: своеобразного топтания на месте,

когда из большого и емкого эмпирического материала делаются весьма поверхностные, частичного порядка, ограниченные выводы, или непомерно широкого обобщения, когда из незначительного фактического материала делаются непропорционально значимые выводы.

Оценка и интерпретация полученных результатов, прежде всего положительных, но также причин ошибок и неудач, позволяют сформулировать предварительные теоретические и практические выводы. Эти выводы необходимо осмыслить в общей системе уже известных теоретических положений и практических подходов.

Предварительные выводы уточняются, проверяются опытной работой. Этому элемента методики исследования нельзя недооценивать. К сожалению, еще нередки случаи, когда исследователь спешит представить первые результаты как окончательные, завершённые, особенно, если они сформулированы в виде готовых однозначных решений. Поспешные действия, как правило, приносят больше вреда, чем пользы, ущемляют престиж науки. Поэтому опытная проверка основных результатов исследования должна быть обязательной.

Только после такой проверки результатов исследования появляется возможность, на основе теоретических выводов, выдвинуть практические рекомендации, определить условия их успешной реализации. Важно, чтобы эти рекомендации вытекали из материала исследования, были конкретными и реальными для психолого-педагогической практики.

5.2. Интерпретация, апробация и внедрение полученных результатов исследования

Заключительный этап исследования связан с систематизацией его результатов, их интерпретацией и изложением.

Систематизация результатов заключается в их представлении в виде упорядоченной взаимосвязанной структуры, элементы

которой должны соответствовать поставленным в исследовании задачам. Системно представленные результаты должны быть корректно интерпретированы.

Интерпретация (*от лат. interpretatio*) в науке – толкование, раскрытие смысла, разъяснение.

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

В основе интерпретации лежит процедура объяснения полученных результатов на основе принятой в исследовании концепции, причем объяснения в чем-то нового, не тривиального. Процедура интерпретации, однако, требует сверки принятого концептуального толкования с иными, альтернативными толкованиями, с проверкой разных версий истолкования результатов. Первоначальная интерпретация, как правило, связана с объяснением результатов на основе рабочей гипотезы, однако последующее выведение следствий, мысленное проигрывание ситуаций зависит от изменения влияющих факторов, а иногда и изменения гипотезы, уточнения концептуальных установок.

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

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

Необходимыми этапами созревания работы являются ее апробация и внедрение в педагогическую практику.

Надежная **апробация исследования** – одно из условий его корректности, состоятельности, истинности результатов, один из самых реальных способов избежать серьезных ошибок, перекосов, преодолеть личные пристрастия исследователя, вовремя скорректировать и исправить допущенные промахи и недочеты.

Слово «апробация» латинского происхождения и дословно означает «одобрение, утверждение, установление качеств». В современном понимании это установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методики и результатов исследования. В роли судей, критиков, оппонентов выступают отдельные компетентные в области исследования ученые и практики, а также научные и педагогические коллективы.

Апробация может проходить в форме публичных докладов, обсуждений, дискуссий, а также в форме рецензирования (устного или письменного) представленных работ. Результаты исследования должны быть оформлены соответствующим образом.

Основными видами изложения результатов исследования являются:

- научный отчет (сообщение) – зачитывание оформленного письменного изложения существа и результатов исследования;
- статья – системное письменное изложение научных результатов;
- рецензия – критическое рассмотрение результатов исследования;
- монография, книга, брошюра – подробное изложение хода, результатов исследования, выводов, рекомендаций, библиографического списка литературы;
- методические рекомендации по практическому использованию результатов исследования;

- диссертация – научная работа, подготовленная для публичной защиты на соискание академической степени магистра или ученой степени кандидата или доктора наук.

По результатам исследования пишутся также учебники и учебные пособия.

Основными формами информации о ходе и итогах научного поиска являются выступления исследователя с лекциями, научными сообщениями. Непосредственный контакт с массовой аудиторией позволяет ему облечь свои выводы в наиболее доступную и убедительную форму, показать их практическую значимость путем показных и инструктивных занятий и т. п. Одновременно анализируется реакция слушателей, проверяются и уточняются выдвинутые положения, сделанные выводы.

Большие возможности для апробации полученных результатов исследования представляют научные практические и методические конференции, дискуссии, творческие диспуты и другие формы обсуждения проблемы исследования или смежных с ней тем. В ходе этих мероприятий демонстрируются, иллюстрируются, разъясняются материалы, раскрывающие суть предлагаемых новинок и показывающие их преимущества перед привычным, давно используемым. В результате исследователь обретает еще большую уверенность в силах, стремится активнее продолжать работу, внедрять научные результаты в жизнь.

Естественно, что для апробации должен быть представлен хотя бы в первом варианте оформленный текст доклада, отчета, сообщения, проекта, диссертации (квалификационной или курсовой работы).

Естественно, апробация включает осмысление и учет возникающих вопросов, позитивных и негативных оценок, возражений и советов. Она стимулирует доработку, более глубокое и аргументированное обоснование или пересмотр ряда положений исследования и способов доказательства, помогает либо утвердиться в

признании истинности защищаемых положений, либо скорректировать или пересмотреть их. В данном случае речь идет об итоговой апробации исследования, хотя вообще-то очень полезна, нередко просто необходима поэтапная апробация исходных положений, гипотез, методики исследования, его промежуточных результатов.

Обязательным элементом решения любой научной проблемы является **внедрение разработанных положений и идей в социально-педагогическую практику**. Это – завершающий этап исследования и его следует отличать от внедрения результатов научной работы после ее завершения. Первое – уточняет, развивает, совершенствует социально-педагогическую теорию и методику, второе – претворяет в жизнь уже проверенные, отработанные выводы и рекомендации.

Результаты научно-педагогического труда могут выполнять следующие функции:

- уточнять, конкретизировать отдельные, как правило, несущественные теоретические и практические положения;
- дополнять, расширять и углублять известные теоретические положения и практические рекомендации, открывая тем самым новые аспекты, грани проблемы, выделяя новые элементы, части, которые ранее не были известны;
- преобразовывать социально-педагогическую действительность, то есть разрабатывать принципиально новые подходы, которых ранее в теории и практике не было, коренным образом отличающиеся от традиционных представлений в данной области науки и практики.

Успех внедрения результатов исследования в практику определяется, прежде всего, готовностью к этому теоретических и методических положений, доведенных до уровня конкретных нормативов, правил, предписаний и рекомендаций. Решающую роль в целенаправленном внедрении выводов и положений исследования

играет исходная теоретическая концепция. Если она достигла высокой степени общности, хорошо систематизирована, выражена в форме педагогических принципов, правил, требований, отработана методика ее претворения в жизнь и определены условия успешности, то можно считать, что теоретическая основа исследования вполне готова для внедрения в практику. Методические рекомендации воплощаются в социально-педагогическую практику обычно путем разработки учебных, учебно-методических и методических пособий, методик социального воспитания.

Широтой, глубиной и объемом внедрения результатов исследования в практику определяется их научная новизна, теоретическая и практическая ценность.

Процесс внедрения результатов исследования в практику можно разделить на следующие этапы:

- ознакомление потребителей с выводами и рекомендациями исследования;
- формирование положительного отношения, интереса к ним;
- практическое обучение педагогов умению использовать, применять новые идеи, правила, методы и приемы в практике социального воспитания;
- предъявление этим лицам требований об активном внедрении результатов исследования в социально-педагогический процесс и контроль за выполнением этих требований.

Все эти звенья охватывают и информацию о результатах исследования и организацию их внедрения в массовую практику.

5.3. Оформление результатов научного труда

После того как исследование завершено и прошло апробацию, его результаты, а в определенной мере и ход исследования, должны быть литературно оформлены в виде соответствующего научного труда либо различных научных или методических публикаций (методические пособия, статьи, брошюры и т. д.).

Литературное оформление проделанной поисковой работы обычно выступает как заключительный этап, венец исследовательского процесса. Он начинается тогда, когда исследование или его относительно самостоятельная часть завершены, решены поставленные задачи, проверена гипотеза, продуманы, опробованы и апробированы рекомендации.

Однако литературное оформление нельзя представлять себе только как изложение готового труда. На деле все гораздо сложнее. Оформление работы связано с уточнением логики, обоснований, обнаружением неясностей и белых пятен, оно стимулирует отработку, уточнение, убедительное раскрытие всех положений исследования. В ходе изложения мысль, как известно, не только формулируется, но и во многом шлифуется, оттачивается. Авторам необходимо найти, а затем точно и доступно передать основные идеи, методы, выводы и рекомендации.

Все возникающие на этом этапе проблемы можно условно разделить на содержательные – о чем следует рассказывать и методические – как лучше это сделать.

Прежде всего, остановимся на **основных требованиях к содержанию излагаемого исследовательского материала**. По мнению В. И. Загвязинского, к ним относятся «концептуальная направленность, сущностной анализ и обобщение, аспектная определенность, сочетание широкого социального контекста рассмотрения с индивидуально-личностным, определенность и однозначность употребляемых понятий и терминов, четкое выделение нового и авторской позиции, мера в сочетании однозначности и вариативности, конструктивность рекомендаций».

Концептуальная направленность определяется системой исходных положений и ведущих идей, служащих основой объяснения и преобразования действительности. Это может быть понимание социализации как комплексного, интегративного явления, предполагающего мобилизацию всего арсенала средств и

возможностей общества для формирования личности, не только умеющей адаптироваться к изменяющейся ситуации и вырабатывать адекватную стратегию поведения. Идеи могут быть разные. Они могут быть результатом интеграции иногда противоположных подходов, если осознаны роль и функция каждого из них и найдена основа для их объединения. В этом случае для достижения концептуального единства следует ясно определить, какие подходы и концепции будут выступать в качестве базовых, какие будут взаимообогащать и дополнять друг друга, где следует определить приоритеты (например, приоритет гуманистического подхода перед технологическим), как расставить акценты.

Сущностный анализ и обобщение призваны обеспечивать глубокое рассмотрение, анализ, объяснение и обобщение фактов с тем, чтобы не оставаться на поверхности явления, не ограничиваться констатацией, а приходиться к выяснению причин, факторов и перспектив развития. Скажем, за ростом преступности, отчужденности молодежи от социальных ценностей можно обнаружить острейший конфликт личного и социально-общественного, издержки односторонней ориентации на коллектив или на собственную индивидуальность, недоучет потребностей подростков в самоопределении и общественном признании. За нежеланием части подростков продолжать обучение – игнорирование особенностей возраста, специфических интересов и устремлений, перегрузка учебной работой.

Аспектная определенность предполагает рассмотрение проблемы, изложение опыта или поисковой работы с определенной точки зрения, в заданном ракурсе. Так, подростковый клуб может рассматриваться как поле развития способностей, как фактор социализации, как инструмент профилактики правонарушений и т. д. В одном исследовании может быть, а чаще и должно быть несколько аспектов. Многоаспектный анализ придает исследованию глубину, усиливает его объективность, но при изложении нельзя путать

аспекты, перескакивать с одного на другой. В каждом конкретном отрывке (контексте) должен быть один аспект, хотя в итоге они должны интегрироваться.

Сочетание широкого социального контекста рассмотрения с индивидуально-личностным задано в педагогике изначально. Изолированное от социальной среды рассмотрение любых объектов и связей в нем неправомерно. Социализация школьников должна рассматриваться в связи с особенностями микрорайона, деятельностью подросткового клуба и микрорайонных объединений подростков и молодежи и любых других образовательных объектов, с семьей. Обязателен и другой ракурс: как происходит социализация личности, как на нее влияет среда и как личность становится субъектом социализации.

Определенность и однозначность употребляемых понятий и терминов. Данное требование не является абсолютным, так как в педагогике многозначность терминологии пока не преодолена, а в каких-то случаях она даже неизбежна.

Полисемия (многозначность) вообще присуща русскому языку, что имеет для научного изложения как положительные (увеличиваются выразительные возможности языка), так и отрицательные последствия (неопределенность и многозначность терминов). Однако следует все же стремиться к определенности каждого понятия и к однозначности обозначающего это понятие термина. Для чего целесообразно в самом начале изложения привести четкие определения тех терминов, которыми исследователь будет оперировать на протяжении всего изложения материала.

Четкое выделение нового, найденного в исследовательском поиске и авторской позиции. Это не обязательно новые идеи и подходы. Быть может, это формы или организационные структуры, способы адаптации уже найденных подходов в специфических условиях или модернизированные методики. Если же поиск не привел к позитивным результатам, нужно выявить причины этого, проанализировать ошибки.

Есть два способа выделения авторского начала, авторской позиции, собственных подходов и положений. Либо добросовестно дать ссылки на источники (отсутствие ссылок свидетельствует о том, что приводимые факты, данные, оценки принадлежат автору), либо указать источники суммарно, в общем списке (но тогда всякий раз выделяются авторские мысли: «как нам представляется», «как удалось установить» и т. п.).

Мера в сочетании однозначности и вариативности во многом определяется сочетанием ведущих концептуальных положений, на которых исследователь настаивает, которые в его представлениях однозначно верны (например: ведущая роль социальной среды в социализации личности; суверенность личности; отношения как предмет социально-педагогической деятельности и др.), и положений вариативных, меняющихся в зависимости от возможностей и условий социализирующей среды, ситуации социализации, особенностей воспитуемых. Почти никогда нельзя утверждать, что найденное решение или используемый набор средств – самые лучшие и единственно разумные. Чаще всего, как говорят, возможны варианты.

Конструктивность рекомендаций. Сейчас почти все сильны в критике недавно ушедших в прошлое и существующих систем и структур, в разоблачении недостатков традиционных подходов. Критика нужна и полезна, но за ней должны следовать решения, проекты, советы и рекомендации, лучше всего проверенные опытом или экспериментом, позволяющие преобразовать, обновить существующие социальные институты, связи, отношения.

Выполнение указанных требований (хотя, может быть, они не являются исчерпывающими) позволяет обеспечить содержательность и глубину изложения.

Обоснуем требования к логике и методике изложения исследовательского материала. Поставленных целей далеко не всегда удается достигнуть путем последовательного описания, воспроизводящего весь ход исследования. Изложение подчиняется

иным, нежели само исследование, законам и обладает собственной логикой, вытекающей, конечно, из содержания и логики исследования, но не воспроизводящей, не копирующей ее. Когда исследователь начинает писать научную работу (доклад, статью, отчет, курсовую работу, дипломный проект, диссертацию и т. п.), он уже знает результат, и этот результат так или иначе определяет способ изложения. Поэтому научное изложение, логика которого воспроизводит логику поиска от полученных результатов, отличается тем, что в нем не воспроизводятся все детали этого поиска. В нем как бы высвечивается самое существенное для понимания процесса и результатов поиска.

При изложении результатов научного исследования можно начинать его с теоретических исходных положений (постулатов, исходных единиц и т. д.). Тогда изложение будет нацелено не на изложение хода исследования, а, прежде всего, на воспроизведение истории развития, происхождения, структуры и функций изучаемых процессов.

Как правило, принято выделять три основных методических варианта изложения содержания научной работы:

- 1) воспроизведение основных этапов и логики проведенного поиска;
- 2) воспроизведение истории происхождения (генезиса) объекта;
- 3) теоретическое воссоздание предмета и объекта исследования.

При изложении предпочтительнее не скрытая, а открытая позиция автора, когда он прямо излагает положения, которые собирается защищать. Тогда легче проверить убедительность, прочность аргументов, легче спорить с автором или найти основания с ним согласиться. Конечно, единого стандарта в логике и способах изложения быть не может, и каждый исследователь ищет оптимальную логику, убедительные, экономные и привлекательные способы изложения результатов своих изысканий.

И логика, и полнота, и язык изложения во многом зависят от вида оформляемой работы. Рассмотрим кратко основные виды изложения результатов исследования.

Диссертация (лат. – *рассуждение, исследование*). В ней излагаются результаты научной работы, подготовленной для публичной защиты на соискание ученой степени кандидата или доктора наук. Диссертация обязательно должна содержать обоснование актуальности темы, характеристику проблемы, объекта и предмета, задач исследования, формулировку гипотезы и выносимые на защиту положения, обоснование и описание методики, хода и результатов научных изысканий. Автор должен также обосновать новизну, теоретическую и практическую значимость результатов исследования.

Кандидатская диссертация должна представлять собой оригинальную научную работу, содержащую новое решение актуальной научной задачи, имеющей существенное значение для соответствующей отрасли знания. Докторская диссертация – решение крупной научной проблемы или разработку нового научного направления.

Для ознакомления научной общественности с результатами исследования небольшим тиражом (100 экз.) издается автореферат диссертации, содержащий краткое изложение содержания диссертации, объемом 1–2 печатных листа.

Научный отчет (отчет по НИР). Официальная форма представления результатов научной работы творческого коллектива ученых. Выполняется в виде подробного описания задач, методики, содержания, хода и результатов поисковой работы. Содержит в себе следующие разделы: характеристика авторского коллектива; обоснование актуальности темы, объекта, предмета, задач и методики исследования; аналитический обзор литературы; анализ существующей практики; теоретическое обоснование результатов работы, их характеристика – научная новизна, теоретическая и практическая значимость; научные выводы и рекомендации; библиография. Стиль изложения строгий, научный.

Монография – научная работа одного автора или труд авторского коллектива, в котором более или менее подробно излагается одна научная проблема.

Курсовые и квалификационные (дипломные) работы – формы учебно-исследовательской деятельности студентов. Целью их подготовки являются углубление теоретических знаний обучающихся, формирование и развитие навыков исследовательской работы и интереса к ней. Выполняя работу, студенты учатся анализу теории по выбранной проблеме, умениям изучать педагогический опыт, проводить опытно-экспериментальную работу, обобщать полученные данные, давая их оценку, высказывать собственные суждения, делать выводы. Курсовые и дипломные работы подлежат публичной защите.

Учебное пособие – учебное издание, в котором систематически излагаются основы знаний в определенной предметной области, предназначенное для обучения студентов и учащихся. Структура и содержание пособия регламентируется содержанием государственного образовательного стандарта, а также программы учебной дисциплины для изучения которой оно подготовлено.

Тезисы научных докладов, опубликованные в печати, – это краткое изложение определенных идей и положений, отраженных в научном труде. Эти идеи четко формулируются, кратко, но содержательно и аргументированно раскрываются, представляя читателю основные направления работы над исследуемой темой.

Научная статья раскрывает конкретные вопросы теоретической и прикладной работы исследователя. Ее структура обычно такова: актуальность освещаемых вопросов, подходы других ученых к решению данной научной задачи, перспективы развития конкретных направлений научного поиска, описание теоретической и экспериментальной работы, выводы и практические рекомендации по решению исследуемой проблемы.

Рецензия – критическое рассмотрение одного или нескольких (обзорная рецензия) произведений в свете требований, представляющихся рецензенту обязательными. Рецензия может содержать советы и конструктивные предложения о путях разработки обсуждаемых проблем.

Методические рекомендации оформляются в виде советов о том, как эффективнее использовать результаты исследования при решении социально-педагогических задач. Они, как правило, адресованы определенной категории потребителей и поэтому учитывают их специфику.

Депонированная научная разработка осуществляется тогда, когда исследователь заинтересован в быстром издании труда. Она освещает важные, но частные вопросы, издание которых большим тиражом нецелесообразно, потому что они предназначены для узкого круга специалистов.

Любой вид более или менее развернутого изложения результатов работы содержит шесть основных частей: введение, теоретическое обоснование, описание опытно-экспериментальной работы и передового опыта, их анализ и выводы, заключение и библиографию. Нередко справочный материал, таблицы, схемы, графики выносятся в приложение, чтобы не загромождать основной текст.

Введение содержит обоснование актуальности и проблемности выбранной темы, определение объекта и предмета, структуры и методов исследования, указывает, в чем новизна и практическая значимость полученных результатов.

Теоретическое обоснование включает анализ литературы и других источников по интересующей проблеме, изложение теоретических концепций (философских, социологических, педагогических, психологических, медицинских), составляющих теоретический базис исследования, анализ существующей практики, а также историю вопроса (если эти элементы даются в сжатом виде, они могут быть включены и во введение). В этой же части

излагаются основные постулаты и гипотезы, обосновываются логика и условия поиска.

Далее следует *описание опытной и экспериментальной работы, их анализ и обобщение.*

Заключение содержит выводы, в нем формулируется то новое, что внес исследователь или исследовательский коллектив в теорию, практические советы и рекомендации, указываются ведущие направления дальнейшей разработки проблемы.

Библиография содержит перечень использованных литературных и рукописных источников, материалов на электронных носителях, располагаемых либо последовательно по алфавиту, либо с подразделением на виды источников.

Наименования и полные выходные данные всех упоминаемых источников приводятся по последним изданиям (исключения делаются для первоисточников, которые полезно приводить по первому изданию; для других случаев исключения должны быть особо обоснованы) и в соответствии с ГОСТом. Наиболее простой способ обеспечить выполнение требований – посмотреть, как оформлена библиография в последних научных изданиях.

При составлении плана изложения важно учесть следующее. Название глав (разделов) должно соответствовать названию темы и не выходить за ее рамки. В то же время содержание глав (разделов) должно исчерпывать тему. Те же самые требования относятся к названию и содержанию параграфов внутри каждой главы (если речь идет о книге, диссертации, развернутом отчете).

Иногда текст каждого раздела снабжается подзаголовками, но даже если этого не делается, то для того, чтобы изложение было последовательным и логичным, намечаются рабочий план изложения каждого фрагмента или раздела и те вопросы, на которые нужно получить обоснованный ответ. В конце каждого раздела дается краткое резюме или выводы, а приводимые в заключении общие выводы не должны быть простым повторением выводов

по главам (разделам), а давать новый уровень обобщения и конкретизации. Целесообразно не откладывая, сразу уточнить, проверить правильность оформления ссылок, составить список используемой литературы (библиографию).

Очень важно не допускать серьезных отступлений от главной линии изложения и не уходить от предмета исследования. Возможные отвлечения должны быть кратковременными и возвращать читателя к сквозной линии изложения. По этой же причине многие справочные и информационные материалы лучше указать в приложении.

Существуют два основных метода написания текста научной работы: конструктивно-синтетический и критико-аналитический.

Конструктивно-синтетический метод служит для создания первоначального варианта. Когда накоплен материал для написания раздела или фрагмента, продуманы его план, основные мысли, система доказательств, важно все это зафиксировать на бумаге, не теряя общей нити изложения, его логики: важно, чтобы перо или компьютерный набор поспедали за мыслью, чтобы не упустить основного и не нарушить намеченной последовательности и системы. Это своего рода общий набросок, предварительная компоновка всего материала.

Вслед за этим применяется *критико-аналитический метод*, идет уточнение, отделка отдельных частей и фраз, делаются необходимые дополнения и перестановки, убирается лишнее, в частности то, что служило автору для восполнения пробелов в его образовании.

Наконец, наступает этап авторского редактирования, когда идет работа над точностью и выразительностью изложения, шлифуется язык, уточняются ссылки, составляются справочный аппарат и библиография.

Очень полезно, если есть время, не спешить с окончательной отделкой, дать тексту «вылежаться», а после этого постараться

взглянуть на него глазами постороннего. Многие рассуждения, отдельные фразы и слова покажутся неудачными, неточными и их можно будет улучшить или заменить. Многие отступления, комментарии, описания деталей затрудняют понимание, делают логику изложения излишне усложненной, поэтому важно соблюсти меру и оставить самое необходимое.

Стиль изложения научной работы может быть различным. Различают стиль научный, отличающийся использованием специальной терминологии, строгостью и деловитостью изложения; стиль учебно-педагогический, в котором особое внимание уделяется сочетанию научности и доступности; и стиль научно-популярный, где весьма существенную роль играют доступность и занимательность изложения. Однако это разделение условно. Нужно стремиться к тому, чтобы сочетать строгость научного анализа, конструктивность и конкретность установок с популярным раскрытием живого опыта. Сохраняя строгость научного стиля, полезно обогащать его элементами, присущими другим стилям, добиваться выразительности речевых средств (экспрессии). Необходимо избегать наукообразности, игры в эрудицию. Приведение массы ссылок, злоупотребление специальной терминологией затрудняет понимание мыслей исследователя, делают изложение излишне сложным.

Стиль написания работы в зависимости от жанра и содержания излагаемого, его актуальности может быть спокойным или полемически заостренным, предельно лаконичным или развернутым. Не следует забывать об авторской скромности: нужно отдать должное предшественникам, учесть все положительное, сделанное ими, и в то же время трезво и достаточно скромно оценить свой вклад в науку и практику.

Творческое использование изложенных положений и рекомендаций позволяет полно и ясно изложить результаты проведенного исследования, способствуя тем самым признанию и распространению новых, более эффективных подходов и средств.

Контрольные вопросы и задания

Анализ, оценка и интерпретация результатов поиска

1. Может ли один и тот же установленный в исследовании факт получить совершенно разную интерпретацию. Если да, то как же добиться объективности результата?

2. В чем отличие понятий «опробование», «использование на практике» и «апробация»? В чем суть и каковы формы апробации процесса и результатов научного исследования?

3. Какие обязательные требования предъявляются к содержанию научного отчета, книги, статьи, диссертации. Выберите их из приведенного списка:

- образность и выразительность изложения;
- использование статистического аппарата и статистические обоснования выводов;
- компактность изложения;
- четкая авторская концепция;
- конструктивность рекомендаций;
- наличие схем и диаграмм;
- терминологическая строгость;
- ссылки на использованные источники.

4. Дайте собственную интерпретацию (возможны разные версии интерпретации) причин перегрузки школьников, причин потери интереса к книге, причин невысокого социального статуса многих ПУ.

5. Известны два вида анализа: по элементам, и по единицам структуры. Чем они отличаются друг от друга? В каких случаях предпочтительнее тот или иной вид анализа?

6. Какими методами и приемами, с помощью каких средств можно провести синтез, восстановление конкретного в его целостности и системности, в процессе его развития?

7. Какие из нижеприведенных определений вы отнесете к характеристике абстрактного, а какие – к характеристике конкретного

знания в исследовании: «сущностное», «приближенное к идеалу», «богатое», «многогранное», «жизненное», «одностороннее», «тощее», «неполное».

8. Чем чувственно воспринимаемое конкретное отличается от мысленно конкретного как результата восхождения от абстрактного к конкретному?

9. Могут ли в педагогическом исследовании фигурировать объекты, не существующие в реальности?

10. Какие закономерности – внутренние устойчивые существенные связи – выявлены или использованы в процессе проведенного вами исследования?

11. Каким должен быть стиль научно-педагогических сочинений, отражающих проведенное исследование:

- научно-популярным;
- публицистическим;
- научно-теоретическим;
- художественным;
- учебно-педагогическим;
- комплексным (что с чем и в каких случаях полезно сочетать?).

12. В процессе апробации представленной экспертам или заинтересованной аудитории работы возникают вопросы, замечания, рекомендации. В чем должна состоять реакция авторов отчетов, разработок на замечания и вопросы:

- *уточняющего характера*, связанные с неточным восприятием ем, неверным или неполным пониманием изложенного;
- *дополняющие*, представляющие запрос на новую информацию;
- *углубляющие*, требующие более глубоких обоснований истолкований, аргументов;
- *корректирующие*, требующие пояснений, устранения разночтений;
- *проблемные*, раскрывающие новые связи, выходы, приложения, перспективы исследования.

Должно ли изложение результатов воспроизводить ход, процесс исследуемого поиска? Какие другие варианты логики возможны и целесообразны?

13. Какую систему изложения со вспомогательным методическим инструментарием выбрать, чтобы читателю (пользователю) была ясно, откуда взяты заимствованные у разных авторов положения и в чем вклад автора сочинения или отчета?

14. Оцените преимущества двух логически выверенных вариантов изложения:

- когда автор ставит проблему, определяет предмет и ведет слушателя по канве исследования и только в итоговой части сообщает и интерпретирует результаты;

- когда после обоснования темы, выделения предмета и объекта автор представляет полученные результаты, а затем по ходу изложения раскрывает процесс их получения, доказательства, систему аргументации.

15. В каком случае целесообразно выбрать строго выдержанный, обстоятельный, спокойный академический стиль изложения, а в каком – полемически заостренный?

16. В чем должна выражаться корректность и авторская скромность при изложении процесса и результатов исследования?

17. В чем заключается основная задача защиты выполненной работы (выпускной работы, отчета исследовательской площадки, диссертации, презентации творческой мастерской):

- в выявлении новизны и эффективности сделанного;

- в противопоставлении авторской методики и результатов принятым ранее;

- в дополнении существующих подходов, методик, норм новыми в согласовании своих подходов с общепринятыми;

- в дополнении и углублении аргументации существующих подходов.

18. Как разделить проблемы, требующие однозначных и категорических решений, выводов, и проблемы, предполагающие разные, вариативные по своему характеру решения?

ТЕМА 6. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И КУЛЬТУРА ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

6.1. Педагогическое мастерство исследователя

Исследователь, организуя и проводя свои изыскания выполняет две основные функции: во-первых, систематизирует, аккумулирует знания, накопленные человечеством, во-вторых, познает новое, неизведанное, что пополняет, обогащает науку. Эти функции остаются во все времена, изменяется лишь их содержание по мере изменений, происходящих в общественной жизни, изучаемых проблемах, методах работы. Для реализации названных функций исследователю необходимо обладать рядом качеств, создающих прочный фундамент его личности.

В истории науки было немало попыток перечислить наиболее важные качества ученого-исследователя.

Так, К. Э. Циолковский считал, что основными чертами личности ученого-исследователя должны быть: хорошая память, умение сосредоточиться, уйти в себя, научная фантазия, интеллектуальная независимость, то есть самостоятельность мышления, увлеченность, страстность, одержимость в науке, настойчивость.

В. А. Обручев выделяет три основных принципа плодотворной научной деятельности: планомерность, аккуратность и любовь к творчеству.

И. П. Павлов к ведущим качествам личности ученого-исследователя относил: научную последовательность, прочность познания азов науки и стремление идти от них к вершинам человеческих знаний, сдержанность, терпение, готовность и умение делать черновую работу, терпеливо накапливать факты, научную скромность, готовность отдать науке всю жизнь.

К. И. Скрябин отмечал особую значимость в научном творчестве любви к науке, избранной специальности.

У каждого исследователя структура наиболее важных качеств личности, обеспечивающая успех исследования, индивидуальна

Обобщая основные профессионально-значимые качества личности педагога-исследователя правомерно представить их в виде профессиограммы (таблица 8.1):

1. Общие психолого-педагогические качества:

- убежденность в научно-педагогических взглядах на факторы социализации личности, понимание ее причин и движущих сил;

- профессиональная психолого-педагогическая направленность;

– социально и профессионально значимые свойства личности: гражданственность, гуманизм, оптимизм, стабильный интерес к научно-исследовательскому труду, справедливость и доброжелательность к людям; общительность, требовательность к себе и людям.

2. Профессиональные психолого-педагогические качества:

- психолого-педагогическая, теоретическая, методическая и практическая подготовленность;

- развитые психолого-педагогические способности: коммуникативные, перцептивные, проективные, суггестивные, эмоционально-волевые, конструктивные, дидактические, организаторские, познавательные, экспрессивно-речевые, творческие (креативные).

3. Индивидуальные профессиональные психолого-педагогические качества:

- психолого-педагогическая направленность психических процессов: познавательных и эмоциональных, волевых;

- эмоциональная отзывчивость (эмпатия);

- развитость воли;

- рефлексия.

Как видно из таблицы, педагогическое мастерство исследователя проявляется через развитие у него следующих профессиональных способностей:

- интеллектуальные (развитость научного психолого-педагогического мышления), определяющие умение анализировать и объяснять изучаемое, отделять существенное от несущественного; проводить педагогический эксперимент; осуществлять научный поиск в гностическом цикле: факты – модель – гипотеза – следствия – проверка; строить на основе опытных данных теоретическую (идеализированную) модель, находить связи между количественными и качественными сторонами исследуемого явления, формулировать правомерные выводы, устанавливать границы их применимости; рассматривать процессы и явления во взаимосвязи, вскрывать их сущность и противоречия; абстрагироваться, анализировать и обобщать исследовательский материал; интуиция, дар предвидения, обширность знаний;

- перцептивные, лежащие в основе умения проникать во внутренний мир человека; необыкновенная напряженность внимания, впечатлительность, восприимчивость и т. п.;

- коммуникативные, позволяющие устанавливать правильные взаимоотношения с участниками процесса исследования;

- конструктивные, дающие возможность предвидеть ход, развитие и результаты социально-педагогической деятельности;

- суггестивные, нацеленные на получение нужного результата путем эмоционально-волевого влияния, внушения силой слова, авторитета, идущего от участников исследовательского процесса или социально-педагогической деятельности;

- эмоционально-волевые, позволяющие управлять своим внутренним состоянием, чувствами, поведением;

- дидактические, проявляющиеся в умении излагать материал, толковать исследовательские задачи доступно, интересно, четко, ясно, аргументированно;

- организаторские, позволяющие организовать деятельность обучающихся, а также свою собственную работу педагога-исследователя, высокая самоорганизация, большая работоспособность;

Таблица 9

Творчество, новаторство исследователя			
Психолого-педагогическое мастерство исследователя			
Изучение и творческое внедрение в научно-исследовательскую работу прогрессивного, новаторского опыта решения психолого-педагогических проблем	Общая культура, эрудиция, высокий уровень профессиональной морали	Глубокие знания преподаваемых и смежных с ними наук	Самосовершенствование в общественной и научной деятельности, педагогической деятельности, постоянный самоанализ результатов педагогического и исследовательского труда
	Профессиональные знания		
	Глубокие знания педагогики, психологии, умение использовать их в практической работе, исследовании	С о в е р ш е н н о е владение методикой психолого-педагогического исследования	
	Педагогические исследовательские способности и умения		
	Развитые профессиональные способности: - интеллектуальные; - коммуникативные; - перцептивные; - суггестивные;	Развитая исследовательская и психолого-педагогическая техника: культура общения, культура и техника речи, внешнего	

	<ul style="list-style-type: none"> - эмоционально-волевые - конструктивные; - научно-познавательные; - дидактические; - организаторские; - творческие (креативные) 	<p>вида, отношений, их саморегуляция. Интуиция, творческое вдохновение</p>	
Фундамент (основание)	<ul style="list-style-type: none"> - Психолого-педагогические и исследовательские знания, навыки и умения, приобретенные в вузе; - Профессиональные и социально-значимые качества личности 		Наследственность, семья, школа, вуз
	Исследовательская психолого-педагогическая направленность		
	Интерес к работе с людьми	Любовь к профессии педагога-исследователя	

- научно-познавательные, дающие возможность оперативно овладевать новой информацией;

- творческие (креативные), позволяющие творчески решать социально-педагогические и исследовательские задачи: уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, удовлетворение не столько в достижении цели исследования, сколько в самом его процессе, непреодолимое стремление к творческой деятельности.

Таковы основные профессионально-значимые личностные качества педагога-исследователя, определяющие его лицо как подлинного ученого, новатора.

6.2. Научная добросовестность и этика исследователя

Успех, как видно, во многом зависит от личности самого педагога-исследователя. Безусловно, его интеллект, специальные психолого-педагогические и социально-педагогические знания играют решающую роль в определении результатов научной работы. Однако исключительно много зависит от уровня развития нравственных качеств исследователя: уважения того, что уже сделано по проблеме другими, скромности, объективности в оценке личного вклада в коллективную работу и др.

От того, насколько полно изучены работы предшественников, зависит не только дань уважения, признания их вклада в разработку той или иной проблемы, но и качество ее разработки.

Исключительной добросовестности требует экспериментальная работа. Исследователю доверяют, обычно его никто не контролирует: какой объем выборки им использован, насколько оптимальными были условия исследования и т. д. – все эти вопросы на его совести.

Принципиальность исследователя проявляется многообразно. Это и отстаивание своей концепции, методики исследования, стремление к объективности результатов, аргументация выводов с

сомнением воспринимаемых теми или иными лицами и т. п. В конечном счете принципиальность проявляется в высокой результативности научного труда, в практической действенности выводов и рекомендаций.

В процессе научного поиска педагог-исследователь вступает в непростые отношения с испытуемыми, коллегами по работе, с учеными, работающими в одной с ними предметной области. И общий итог, эффективность, плодотворность научного исследования в значительной степени зависит от его умения этически правильно построить взаимоотношения с окружающими.

Как показывает практика, проблем здесь возникает немало. Так, современные социально-педагогические исследования все в большей степени требуют коллективных усилий. Это обуславливается чрезвычайно сложным объектом исследования, необходимостью накопления большого объема экспериментального, эмпирического, а нередко и теоретического материала. Все это ставит отдельного исследователя при решении конкретных прикладных научных задач перед множеством аргументов, фактов, данных, осмыслить которые всесторонне и глубоко в относительно короткий промежуток времени предпочтительнее, используя коллективный разум, интеллект научного коллектива.

При написании диссертации по требованию высшего аттестационного комитета России назначается научный руководитель, по ее структуре и содержанию высказывают свои мнения рецензенты, основные положения диссертации обсуждаются на конференциях, заседаниях кафедр, семинарах аспирантов, активно участвуют в обсуждении результатов научной работы аспиранта (соискателя) члены предметно-методических секций. Как показывает опыт, в результате этой работы помощь диссертант получает немалую. В диссертационной работе, таким образом, воплощается дух, интеллект коллектива кафедры, на которой она выполнялась.

Но диссертация, согласно требованию «Положения... ВАК» должна быть самостоятельным исследованием. В принципе так оно и есть. Вклад каждого члена кафедры в общий итог, в разработку концепции, написание диссертации может быть не очень заметным, но в итоге все же диссертант как бы аккумулирует в своем научном труде помощь, мнение окружающих людей.

Социально-педагогическое исследование – это всегда работа с людьми. И в этом отношении исследователь должен быть в высшей степени этичен и корректен. Доброжелательность, стремление помочь проникнуть в психологическое состояние респондентов, терпение, выдержка и другие качества – необходимые компоненты этики педагога-исследователя, его психолого-педагогической культуры.

Внедрение результатов исследований в педагогическую практику этично по своей сути. Так, например, применение в целях профессионального отбора сомнительных методик, тестов без предварительного определения их валидности и надежности нравственно недопустимо. Это своеобразное этическое преступление, которое негативно влияет на людей, искажает реальное состояние дел, вводит в заблуждение руководителей учреждений.

6.3. Искусство общения и культура поведения исследователя

Успех деятельности педагога-исследователя во многом зависит от стиля профессионального общения, то есть индивидуально-типологических особенностей его взаимодействия с респондентами, определяется коммуникативными возможностями, его творческой индивидуальностью, уровнем развития качеств личности, обеспечивающим контакт с ними, позволяющий раскрыть людей, сделать доступным их мир для науки, получить объективные данные при исследовании субъективных явлений.

В ряду этих качеств особое место занимает общительность исследователя. Каждый неоднократно наблюдал, когда люди оставались замкнутыми, ушедшими в себя с одним человеком, становились откровенными, открытыми с другим. Есть люди, которые сами по себе выступают как бы стабилизатором доверительного, содержательного и откровенного общения. Именно такими обязаны быть педагоги-исследователи.

Надо отметить, что не так-то просто сочетать высокие исследовательские качества с широким диапазоном общительности. Сам научный труд требует постоянных размышлений, самоотдачи от человека. Если же при этом личность должна проявлять повышенную активность в общении с людьми, то это резко увеличивает психическую нагрузку, предъявляет исключительно высокие требования к педагогу-исследователю.

В одних случаях перед началом исследования требуется установить непринужденный контакт с респондентами в форме шутки, в другом – просто промолчать, в третьем – выручит понимающая улыбка, в четвертом – наибольший эффект даст общение в рамках взаимоотношений «руководитель – подчиненный» и т. д. Насколько разнообразны личности людей, настолько различно должно быть и общение с ними. В этом плане возникает весьма специфичная проблема, связанная с тем, что для получения объективных научных данных в социально-педагогическом исследовании сам педагог-исследователь должен владеть общением как искусством. Причем это искусство самого высокого уровня – понимать людей, чувствовать их при ограниченном вербальном контакте, уметь раскрывать души и сердца участников исследования в кратчайшие сроки. При этом цель общения не должна ограничиваться только получением информации, она должна быть более фундаментальной, позволяющей оказать собеседнику необходимую нравственную, психологическую и педагогическую помощь.

Способствует общению педагогический такт исследователя, то есть его способность разумно и умело использовать арсенал

средств воздействия на личность и взаимодействовать с ней. У опытного экспериментатора эта способность проявляется в выборе таких средств, которые помогают регулировать взаимоотношения с людьми, не нарушают разумной меры в употреблении средств и способов влияния на них.

В социально-педагогических исследованиях может сложиться ситуация, когда исследователь даже при наличии высоких личных интеллектуальных и нравственных качеств не достигает успеха в силу неразвитости у него организаторских способностей, уровня общительности. Это может породить барьеры взаимопонимания между людьми: эстетические, интеллектуальные, мотивационные, эмоциональные и другие.

При рецензировании, научной оценке работы можно перечислить замеченные недостатки, увидеть слабые места, зафиксировать их и довести до окружающих. Но гораздо более этично помочь коллеге устранить замеченные недостатки, подсказать конкретные пути, средства преодоления трудностей, погрешностей, нерешенных проблем.

Опора на исследования предшественников, внимательное отношение к различным идеям по поводу исследуемой проблемы, знание и уважение того, что сделано до тебя, того, кто это делал, значительно повышает возможности исследования, расширяет теоретическую, экспериментальную базу, с которой начинается поиск истины, делает этот поиск более широким, максимально усиливает коллективный интеллект науки. Выражения «как утверждает...», «как свидетельствуют результаты исследования того или иного ученого...», «данный вопрос всесторонне исследован авторами...» и т. д. не только психологически тоньше воспринимаются читателями и слушателями, но и непроизвольно рождают у самого автора уважение перед морем фактов, вскрытых тенденций, перед сделанным в науке и перед теми, кто это делал. Все это в конечном итоге благотворно сказывается на результатах научной работы.

Контрольные вопросы и задания

1. Язык и стиль научно-педагогического исследования

1. Известно, что в зависимости от логической структуры и привлекаемых языковых средств формулировки тем научных исследований могут быть представлены как:

- назывные предложения;
- парцеллированные названия (с двоеточием) (в названиях такого типа после двоеточия раскрывается содержание или план рассмотрения темы);
- названия с уточнением (со скобками; в скобках обычно указывается, на каком материале проведено исследование);
- названия в форме конструкций с союзом «как» и др.

Исходя из следующих формулировок тем диссертационных исследований, определите тип каждого из названий и охарактеризуйте в общем виде, насколько это возможно, содержание и структуру работы:

- «Модернизация муниципальной системы образования»;
- «Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход)»;
- «От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства»;
- «Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе»;
- «Актуализация педагогического потенциала учебного текста (на примере обучения иностранным языкам в вузе)».

2. Продумайте формулировку темы вашего исследования, не забывая при этом, что название научной работы (формулировка темы) обеспечивает ее цельность, связь научной традиции с перспективой исследования. Определяя тему, добейтесь соответствия формулировки следующим требованиям:

- информативность, которая достигается предметностью заглавия и однозначностью используемой терминологии;

- наличие в заглавии работы доминирующих, ключевых терминов работы (при этом следует избегать слов общего характера, многозначных слов и неологизмов);

- отсутствие в названии темы образных и оценочных слов и выражений (типа «золотые россыпи народных идей...», «новый взгляд на...»);

- емкость, сочетающаяся с краткостью выражении;

- определенность в названии темы (избегать названий диссертаций, которые начинаются со слов «проблемы...», «вопросы...», «совершенствование...», «улучшение...», «разработка...»; как верно подчеркивают Г. Х. Валеев и Л. Н. Москвичева, использование таких терминов в заглавии привносит оттенок незавершенности исследования);

- отсутствие в заглавии работы сложных синтаксических конструкций, включающих придаточные предложения, причастные и деепричастные обороты;

- избегание в формулировках тем и заглавий словосочетаний, штампов типа «к вопросу», «некоторые вопросы», «педагогические условия», «изучение аспектов» и т. п., аббревиатур и формул.

3. При доказательстве актуальности вашего научного исследования используйте разнообразные конструкции типа «актуальность определяется», «актуальность обуславливается», «актуальность обусловлена», «актуальность следует из ...», «актуальность вытекает из ...».

4. Сформулируйте цели и задачи исследования, избегая при этом однообразия и активно используя следующие глаголы: «раскрыть», «выявить», «определить», «создать», «установить», «исследовать», «разработать», «описать», «обосновать», «охарактеризовать», «обобщить», «систематизировать» и существительные: «закономерности», «специфика», «проблема», «явление», «типология».

В качестве вариантов в формулировках используйте языковые конструкции типа «цель (задача) состоит (заключается) в установлении (выявлении) закономерностей, создании классификации, описании функций, разработке модели, характеристике явления, обобщении (систематизации) фактов».

5. Зная, что языковое оформление гипотезы определяется функциями, которые она реализует (описательной, объяснительной, прогностической), а также структурой (гипотеза содержит основание заключения), постройте варианты рабочей гипотезы в формах:

- утвердительного предложения;

- используя конструкцию, выражающую отношение между причиной и следствием, условием и следствием, по схеме:

«если... то, так как...»,

«поскольку... отсюда следует... поэтому...»,

«в силу (ввиду)... согласно этому...»,

«в зависимости от... поэтому...»,

«при условии... в таком случае...».

6. Сформулируйте следствия из выдвинутой вами гипотезы, используя следующую лексику:

«... что (это) свидетельствует»,

«указывает»,

«говорит»,

«соответствует»,

«дает возможность»,

«позволяет»,

«способствует»,

«имеет значение».

7. Проверьте сформулированную вами гипотезу: не содержит ли она языковых примет, свидетельствующих о ее несовершенстве, об очевидности выдвигаемых положений:

«если уделять больше внимания...»,

«если в учебный процесс ввести дополнительные занятия по ...»,

«если использовать нетрадиционный подход»,
«если в необходимой мере»,
«если создать определенные условия», «если будет обосновано»,
«если исследовать...» (в методологических работах последние две конструкции допустимы).

8. Составьте перечень ключевых терминов по теме вашего исследования. Проверьте, насколько осознанно вы их используете, не «заражен» ли текст вашего исследования терминами-симулякрами (языковыми знаками, обособленными от исследуемых реалий и живущими отдельной жизнью).

9. Составьте перечень метафор по вашей теме, имея в виду, что метафора может выступать не только в качестве стилистического тропа и образного выражения педагогических явлений и процессов, но и служить ценнейшим инструментом познания.

10. Сравните содержательное наполнение однозначных терминов и соответствующих им метафор.

11. В чем состоит когнитивный эффект метафор А. С. Макаренко «положительные чертежи правильного поступка», «рефлекс делового отношения», «завтрашняя радость», «авторитет любви», «авторитет резонерства»?

12. Как способствуют достижению многоаккурности и объемности видения педагогических реалий метафоры В. А. Сухомлинского: «защитное воспитание», «школа под голубым небом», «лечение красотой», «живой задачник»?

13. Какой дополнительный потенциальный смысл содержится в метафорических выражениях, описанных П. Ф. Лесгафтом в антропологическом этюде «Школьные типы»: «лицемерный» тип, тип «забитый мягкий», тип «забитый злостный»?

14. Как расширяют контекст понимания многофакторных педагогических явлений метафоры Ш. А. Амонашвили «школа жизни», «партитура школьного дня», «лихорадка букв», «торжествующая

пятерка», «психоз погони за отличными отметками», «познавательная шалость»)?

15. Перечислите ключевые метафоры «педагогике сотрудничества».

16. Как метафоры педагога-новатора В. Ф. Шаталова «психологические светофоры», «урок-бенефис», «урок открытых мыслей» эвристически стимулируют выдвижение версий-гипотез интерпретации педагогических идей?

17. Дайте оценку метафор, которые использовал один из диссертантов в своем исследовании по педагогике: студент – «структура-аттрактор эволюции», «телеологичность (т. е. целесообразность) педагогических систем». В какой мере оправдано такое словоупотребление?

18. В диссертационном исследовании на тему «Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий» предложена классификация вариантов педагогического сопровождения на основании готовности и потребности обучающегося во взаимодействии со взрослым; варианты сопровождения обозначены как «опека», «забота», «защита», «наставничество», «помощь», «поддержка». Как расширяется контекст понимания за счет применения данных метафор? Какие дополнительные потенциальные смыслы рождает метафоризация? Какой когнитивный эффект достигается метафорическим определением разнообразных ролей педагога в процессе педагогического сопровождения: «врач-консультант», «советник по процессу», «друг», «плечо», «адвокат», «консультант», «катализатор»?

19. Проводя историко-литературный обзор по теме своего исследования, избегайте однообразия и в этих целях используйте следующие словосочетания:

- при характеристике первоисточника: «автор рассматривает», «описывает», «анализирует», «раскрывает», «говорит»,

«показывает», «излагает», «освещает», «останавливается на...», «сообщает»;

- при характеристике аргументации автора первоисточника: «автор приводит примеры» (цифровые данные, таблицы), «ссылается», «опирается», «аргументирует», «доказывает», «сравнивает», «сопоставляет», «соотносит», «противопоставляет», «исходит из», «цитирует», «обосновывает»;

- при указании на наиболее важные суждения автора первоисточника: «автор выделяет», «отмечает», «подчеркивает», «утверждает», «останавливается», «неоднократно возвращается», «уделяет внимание», «акцентирует внимание»;

- отмечаются вопросы, затрагиваемые попутно: «автор касается», «замечает», «затрагивает», «упоминает», «останавливается на...» и т. п.;

- при обозначении позиции автора: «автор полемизирует», «соглашается», «спорит», «противоречит», «опровергает», «критикует», «расходится во взглядах», «приводит аргументы», «выдвигает возражения» и т. д.

20. Проверьте текст своей научной работы: соблюдаете ли Вы при работе с первоисточниками, правила цитирования (число используемых цитат должно быть оптимальным, а выводы, которые делаются на основе их применения, должны представлять научную ценность)?

Типичные ошибки, которые допускаются при использовании цитат:

- из контекста первоисточника выхватываются нужные, «удобные» слова, тем самым искажаются позиции ученых, приписываются им чуждые, а иногда и противоположные идеи;

- в процессе прямого (с кавычками) или косвенного (без кавычек) цитирования некоторые недобросовестные авторы, заимствуя большие фрагменты из чужих текстов, делают ссылку лишь на часть цитаты;

- «цитатничество» – это ошибка, точнее, недочет в оформлении научного текста, который встречается в работах добросовестных и щепетильных исследователей (нередко филологов или юристов); несомненные достоинства таких авторов могут превратиться в недостаток, когда за цитатами может потеряться авторское лицо;

- следующий тип ошибок, допускаемых при цитировании, иногда является продолжением ошибок, охарактеризованных в предыдущем пункте: автор научной работы заключает в кавычки так называемые общие места, т. е. мысли и идеи, давно ставшие всеобщим достоянием;

- ссылка не на первоисточник.

Исправьте допущенные при цитировании ошибки.

21. Изучите следующие положения, характеризующие грамматические особенности научного текста:

- относительно слабая выраженность личности автора (автор, стремясь представить объективное и аргументированное знание, остается «за кадром»);

- использование конструкций типа «мы + глагол в личной форме»;

- применение безличных конструкций типа «далее необходимо рассмотреть», «представляется важным подчеркнуть» и пр.

- использование страдательных конструкций, например, «далее будут описаны», «в данном параграфе охарактеризованы», «представлено доказательство» и пр.

- широкое использование служебных и вводных слов, обеспечивающих связность текста и логику изложения.

Перечитайте текст выполненного вами исследования, проводя корректуру с учетом грамматических особенностей научного текста.

22. При оформлении текста вашего исследования примените разнообразные языковые средства, обеспечивающие связность,

временную соотнесенность и порядок изложения, например: «сначала», «в первую очередь», «прежде всего», «предварительно», «ранее», «далее», «в дальнейшем», «в последующем», «впоследствии», «во-первых», «во-вторых», «в настоящее время», «до настоящего времени», «в последние годы», «за последние годы», «наконец», «в заключение».

23. Анализируя позиции ученых по исследуемым в вашей работе вопросам, выражайте оценочные суждения с использованием:

- стереотипов согласия: «мы принимаем» (полностью принимаем) точку зрения...», «мы разделяем позицию...», «мы отталкиваемся от идеи...»;

- стереотипов частичного согласия: «в целом принимая точку зрения...», «мы хотели бы возразить против...», «мы частично принимаем точку зрения.»»;

- стереотипов возражения: «мы позволим себе возразить (не согласиться) с...», «нам представляется недостаточно обоснованной точка зрения...», «представляется дискуссионной (далеко не бесспорной), устаревшей трактовка...» и т. д.

24. Оформляя выводы научно-педагогического исследования, используйте следующие конструкции: «таким образом», «итак», «следовательно», «в результате», «в итоге», «в конечном счете», «отсюда следует (вытекает, понятно, ясно)», «это свидетельствует», «наконец», «в заключение».

2. Защита результатов исследования

1. Если написаны дипломная (выпускная) работа, монография, пособие, диссертация, то какая еще требуется подготовка к представлению и официальной защите результатов работы? Какие еще материалы полезно подготовить? Как можно проверить готовность к защите?

2. Для доказательства новизны и значимости проделанной работы и полученных результатов подходят ли выражения: «изучили

(множество документов, источников, книг и т. д.)...», «исследовали...», «познакомились...», «стремились определить...», «выяснили...»?

3. Продолжите ряд терминов для выявления новизны: «установлены...», «обнаружены...», «уточнены...».

4. Являются ли синонимами для определения научной новизны выражения: «впервые», «не имеющие аналогов», «оригинальные» (подходы, методики, инструменты, результаты)?

5. В каких компонентах исследования может проявляться новизна?

6. Конкретизируйте общие результаты исследования (по вашему выбору) по критерию «теоретическая значимость», используя выражения: «выдвинута...»; «разработана...»; «установлена...»; «введены в научный оборот...»; «выявлены...»; «уточнены...»; «обоснована...».

7. Попытайтесь выявить способы практического использования результатов исследования на тему «Преемственная система профессионального образования: «училище – колледж – вуз» в рамках технического университета», ответив на вопросы: каковы пути и способы использования результатов исследования в практике? какие внедренческие материалы могут быть использованы (программы, пособия, методики, рекомендации) и т. д.? что может быть предложено для совершенствования управления, нормативной базы, организации преемственности образования? куда и кому будут адресованы рекомендации?

8. Возможно ли предвидеть вопросы, которые могут быть заданы в процессе защиты?

9. Одно из требований к положениям, выносимым на защиту, – их полемичность по отношению к известным положениям, другое – указание на то, что они развивают, утверждают, конкретизируют, не отрицая при этом существования известных положений и методик.

Приведите доводы в пользу положений, которые могут вызывать возражения, споры и которые нуждаются в защите:

- раздельное обучение мальчиков и девочек в старших классах;
- ограничение или даже запрещение приема девушек в профессиональные учебные заведения, готовящие по профессиям, связанным с риском для жизни и здоровья;
- целесообразность широкого использования в обучении метода «погружения» в определенный предмет (разновидность – «эпохальное» обучение в вальдорфской педагогике: эпоха математики, эпоха истории и т. д.).

10. Оцените научную весомость и возможность вести полемику на основе следующих вынесенных на защиту положений кандидатской диссертации «Формирование базовых моральных ценностей у студентов университета как основы развития нравственности» (Магнитогорск, 2007):

1) Комплекс педагогических условий эффективного формирования базовых ценностей у студентов университета в рамках дисциплин гуманитарного цикла как основы развития нравственности, включающий: а) осуществление междисциплинарного подхода в процессе развития нравственности студентов университета, обеспечивающегося эффективным присвоением базовых моральных ценностей; б) развитие мотивации студентов университета к присвоению базовых моральных ценностей; в) мониторинг нравственного развития студентов университета в процессе присвоения базовых моральных ценностей с целью коррекции образовательного процесса в рамках дисциплин гуманитарного цикла;

2) Фундаментально-содержательную модель формирования моральных ценностей у студентов университета в рамках дисциплин гуманитарного цикла как основы развития нравственности, структура которой представлена в пяти компонентах: субъектном, целевом, содержательном, организационно-технологическом, уровнево-результативном (соблюдена лексика и стилистика подлинника).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Основная литература

1. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. 050706 (031000) – Педагогика и психология / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 5-е изд., испр. – М. : Академия, 2008. – 208 с. – (Высш. проф. образование).

2. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студентов вузов по пед. специальностям / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 352 с. – (Высш. проф. образование)

3. Попков, В. Н. Эмпирическое исследование в физической культуре и спорте (Методология. Опрос. Наблюдение. Эксперимент) : учеб. пособие для магистрантов и аспирантов вузов / В. Н. Попков. – Омск : Изд-во СибГУФК, 2011. – 288 с.

Дополнительная литература

1. Амонашвили, Ш. А. Школа жизни: трактат о начальной ступени образования, основанной на принципах гуманно-личностной педагогики / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 75 с. – (Творч. лаборатория учителя).

2. Бережнова, Е. В. Требования к курсовым и дипломным работам по педагогике : метод. рек. для студ. – М. : Пед.о-во России, 1999. – 48 с.

3. Галагузова, А. Н. Социально-педагогические задачи : пособие для студентов по специальности «Соц. педагогика» / А. Н. Галагузова, М. А. Галагузова, И. А. Ларионова. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 191 с. – (Соц. работа).

4. Гончаров, С. С. Введение в логику и методологию науки : учеб. пособие / С. С. Гончаров, Ю. Л. Ершов, К. Ф. Самохвалов. – М. : Интерпракс, 1994. – 256 с. – (Прогр. «Обновление гуманитар. образования в России»).

5. Давыдов, В. П. Основы методологии, методики и технологии педагогического исследования : научно-методическое пособие. – М. : Академия ФСБ, 1997.

6. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики: (Психолого-пед. основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) : учеб. пособие для студ. вузов / В. П. Зинченко. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.

7. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
8. Кохановский, В. П. Философия и методология науки : учебник для высших учебных заведений. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999.
9. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для вузов / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 400 с. – (Высш. проф. образование)
10. Кукушкин, А. А. Теоретические основы автоматизированного управления: Основы анализа и оценки сложных систем. – Орел : ВИПС, 1998.
11. Попков, В. Н. Введение в метрологию : учебное пособие / В. Н. Попков. – Омск : СибГАФК, 1996. – 52 с.
12. Психологическая диагностика : учебник для вузов / Под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. – СПб. : Питер, 2003. – 652 с.
13. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
14. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. –2-е изд., перераб. и доп. – Мн. : Харвест, 2001. – 976 с.
15. Федоров, В. А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования: учеб. пособие для студентов вузов по специальности «Проф. обучение (по отраслям)» / В. А. Федоров, Е. Д. Колегова. – М. : Академия, 2008. – 208 с. – (Высш. проф. образование)
16. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учебное пособие / М. В. Шакурова. – М., 2002. – 265 с.
17. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании : учебное пособие. Ч.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М. : ВЛАДОС, 1995.
18. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. 1997. – 444 с.

Учебное издание

Колмогорова Наталья Владимировна
Аксютинa Зульфия Абдуловна

**МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

Учебное пособие

Редактор А. А. Никифорова
Компьютерная верстка А. А. Никифоровой

Подписано в печать 01.11.12. Формат 60×84 ¹/₁₆.
Объем 15,5 уч.-изд. л. Тираж 100 экз. Заказ 131.

Издательство СибГУФК
644009, г. Омск, ул. Масленникова, 144.