



С.И. Брызгалова

ВВЕДЕНИЕ  
В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
ИССЛЕДОВАНИЕ



Издательство  
Калининградского государственного университета  
2003

КАЛИНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

С.И. Брызгалова

**ВВЕДЕНИЕ  
В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
ИССЛЕДОВАНИЕ**

Учебное пособие

3-е издание, исправленное и дополненное

Калининград  
Издательство Калининградского государственного университета  
2003

УДК 378  
ББК 374.58  
Б 896

*Рецензент*

доктор педагогических наук, профессор,  
*Г.А. Бокарева*

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Калининградского государственного университета.

**Брызгалова С.И.**

Б 896 Введение в научно-педагогическое исследование:  
Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. – Калинин-  
град: Изд-во КГУ, 2003. – 151 с.  
ISBN 5-88874-419-0.

В пособии рассматриваются сущность, характеристики, классификации педагогических исследований; методологический аппарат; теоретические и эмпирические методы педагогического исследования, психологические и социологические методы в педагогическом исследовании; вопросы оформления научно-педагогического текста (стиль, справочно-библиографический аппарат, экстралингвистический материал), материалы по процедуре и этикету защиты курсовой и дипломной работы; вопросы для самооценки уровня подготовленности к проведению научно-педагогического исследования в вузе и школе. Теоретический материал сопровождается многочисленными примерами.

Предназначается для студентов, работающих над курсовыми и дипломными исследованиями, преподавателей, руководящих научной работой студентов, аспирантов.

УДК 378  
ББК 374.58

© Брызгалова С.И.,

2003

ISBN 5-88874-419-0

© Издательство КГУ, 2003

Учебное издание

**Светлана Ивановна Брызгалова**

**ВВЕДЕНИЕ  
В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
ИССЛЕДОВАНИЕ**

Учебное пособие

3-е издание, исправленное и дополненное

Редактор Н.Н. Мартынюк

Оригинал-макет подготовлен И.А. Хрустальевым

Подписано в печать 28.08.2003 г.

Бумага для множительных аппаратов. Формат 60×90 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Гарнитура «Таймс». Ризограф. Усл. печ. л. 9,4. Уч.-изд. л. 6,2.  
Тираж 150 экз. Заказ .

Издательство Калининградского государственного университета  
236041, г. Калининград, ул. А. Невского, 14

## ВВЕДЕНИЕ

Подготовка учителя для образования в XXI веке является одной из наиболее актуальных проблем современной отечественной педагогики. В трудах О.А. Абдуллиной, В.И. Журавлева, И.Ф. Исаева, В.А. Кан-Калика, И.Б. Котова, Б.Т. Лихачева, А.И. Мищенко, А.В. Мудрика, Н.Д. Никандрова, Ю.М. Орлова, В.А. Сластенина, Р.Х. Шакурова, Е.Н. Шиянова, Г.П. Щедровицкого и др. рассматриваются как общие, так и частные аспекты этой проблемы. Осмысление результатов их исследований позволило сделать следующий вывод: нужна такая система подготовки учителя, в которой оптимально сочетаются 1) требования мировой образовательной системы, 2) федеральные требования и 3) реальные возможности региона и вуза.

Обратимся к требованиям, предъявленным к учителю **мировой образовательной системой**.

Конец XX века характеризуется глобализацией противоречий в образовании, усилением их связей с общими проблемами человечества. Обзор этих проблем выполнен Международной комиссией по образованию для XXI века, созданной в 1993 г. по рекомендации Генеральной конференции ЮНЕСКО. Комиссия назвала основные противоречия, которые станут главными проблемами XXI века: противоречия между глобальными и локальными интересами; между универсальным и индивидуальным в условиях глобализации культуры; между традициями и современными тенденциями; между долгосрочными и краткосрочными задачами; между необходимостью соревнования и стремлением к равенству возможностей; меж-

ду невиданным развитием знаний и возможностями их усвоения человеком и др.<sup>1</sup>

Названные (и неназванные) противоречия стоят и перед всем человеческим сообществом, и перед каждой личностью, которая должна научиться понимать себя, предпринимать внутренние усилия, основанные на знаниях, размышлениях, опыте и самокритике. Отсюда исходит «необходимость как можно более раннего приобщения к науке, к методам использования ее достижений»<sup>2</sup>. Этими методами, по мнению Комиссии, должна прежде всего овладеть личность, стоящая у истоков образовательного процесса. Речь идет о **личности учителя**. Решение всех указанных выше проблем невозможно без его участия, ибо ни одна реформа (и не только в образовании) не может привести к успеху без помощи педагогов и их активного участия в осуществлении преобразований.

Таким образом, мировое педагогическое сообщество видит один из ключей к решению глобальных проблем человечества – в личности учителя и, в частности, в его способности **приобщиться к педагогической науке**, ее методологическим категориям, методам и технологиям педагогического исследования проблем, актуальных для воспитания, обучения, развития и социализации подрастающих поколений.

Рассмотрим некоторые из обстоятельств, оказывающих прямое влияние на формирование **федерального** компонента требований к современному учителю.

Социально-экономические преобразования, происходящие в России, привели в движение и педагогическую науку, и педагогическую практику, в которой возникли разнообразные инновационные процессы. Эти процессы появились не сами по себе: они стали как результатом научно-педагогических исследований, так и следствием передового педагогического опыта отдельных учителей-новаторов либо целых педагогиче-

---

<sup>1</sup> См.: Делор Ж. Образование: необходимая утопия // Педагогика. – 1998. – №5. – С. 6-7.

<sup>2</sup> Там же.

ских коллективов. Инновации проявляются, во-первых, в новых формах и видах организации совместной деятельности обучающихся и обучаемых. Назовем некоторые из них:

- новые типы бюджетных и небюджетных учебных заведений: гимназии, колледжи, лицеи, высшие профессиональные училища, реальные, аграрные, фермерские и т.д.;

- авторские частные школы, работающие по собственным концепциям: школа адаптирующей педагогики (Е.А. Ямбург, Б.А. Бройде); модель «Русская школа» (И.В. Гончаров, Л.Н. Погодина); школа самоопределения (А.Н. Тубельской); школа-парк (М.Н. Балабан); агрошкола (А.А. Католиков) и др.;

- учебные заведения все чаще предоставляют дополнительные образовательные услуги; организуют собственное производство по выпуску товарной продукции; создают вспомогательные службы (мастерские, учебные кооперативы); оказывают услуги по договорам с предпринимателями; сдают в аренду излишние площади, орудия труда и др.<sup>3</sup>

Эти формы совместной деятельности нуждаются в теоретическом и эмпирическом исследовании.

Во-вторых, инновации означают введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, что находит отражение в новых педагогических теориях, системах, технологиях. Говоря, к примеру, о педагогических технологиях, можно выделить пять их типов: технологии обучения, технологии воспитания, технологии общения, технологии социализации, технологии управления. Только в начальном образовании можно назвать традиционную технологию, педагогику сотрудничества, гуманно-личностную технологию Ш.А. Амонашвили, игровые технологии (их несколько), проблемное обучение, перспективно-опережающее обучение С.Н. Лысенковой, технологию индивидуализации обучения (Инге Унт, А.С. Границкая, В.Д. Шадриков), «Диалог культур» (В.С. Биб-

---

<sup>3</sup> См.: Профессиональная педагогика / Ред. коллегия: С.Я. Батышев, М.Б. Яковлева, В.Н. Скаун и др. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – С. 3.

лер, С.Ю. Курганов), технологию раннего и интенсивного обучения грамоте (Н.А. Зайцев), вальдорфскую педагогику (Р. Штейнер), природосообразное воспитание грамотности (А.М. Кушнер), технологии развивающего обучения (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов, И.П. Волков, Г.С. Альтшуллер, И.П. Иванов, И.С. Якиманская) и др. Всего же в современной педагогике описаны более 50 образовательных теорий, систем, технологий, которые также нуждаются в эмпирическом и теоретическом изучении и исследовании.

Будущий учитель должен освоить огромный инновационный поток, обрушившийся на современную школу. Из этого обстоятельства вытекает важнейшее требование, предъявляемое федеральными программами формирования учителя, – **фундаментальность** его подготовки: именно фундаментальность педагогического образования является основой компетентности и мобильности специалиста. Получив фундаментальное образование, учитель имеет возможность заниматься последующим самообразованием, специально перестраивать свою профессиональную деятельность, отвечать самым различным запросам, которые предъявляет к нему общество в сфере образовательных услуг<sup>4</sup>.

Требования фундаментальности педагогического образования отражены в федеральных образовательных стандартах. В качестве примера рассмотрим, применительно к теме нашего учебного пособия, некоторые элементы стандарта специальности 031200 – Педагогика и методика начального образования. Квалификация – «Учитель начальных классов».

В разделе «Общие требования к специалисту» названы, в частности, следующие требования:

– знает формы и методы научного познания и их эволюцию, владеет различными способами познания и освоения окружающего мира; понимает роль науки в развитии общества;

---

<sup>4</sup> См.: Сулла М.Б., Шайденко Н.А. Учет региональных особенностей в подготовке учительских кадров // Вестник Балтийского научного центра. – 1995. – №5. – С. 70 – 75.



- владеет современными методами поиска, обработки и использования информации, умеет интерпретировать и адаптировать информацию для адресата;

- способен в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики к пересмотру собственных позиций, выбору новых форм и методов работы.

В разделе «Требования по дисциплинам психолого-педагогической подготовки» сформулировано, в частности, следующее требование: специалист знает основы организации опытно-экспериментальной и исследовательской работы в области образования.

Таким образом, описанные федеральные требования к подготовке будущего учителя начальных классов отчетливо корреспондируют с требованиями, предъявляемыми к учителю мировой образовательной системой: будущего учителя необходимо как можно раньше приобщить к педагогической науке, к методам использования ее достижений. Разумеется, сказанное касается не только учителя начальных классов.

Выше говорилось о том, что система подготовки учителя, наряду с требованиями мировой образовательной системы и федеральными требованиями, должна строиться с учетом реальных **возможностей региона и вуза.**

В Типовом положении о вузе, описывающем комплекс задач высшего учебного заведения, две задачи представлены как основные. Первая связана с личностью: вуз обязан удовлетворять потребности субъекта в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии (независимо от получаемой специальности). Вторая задача – удовлетворять объективные потребности общества в квалифицированных специалистах. Квалифицированный же специалист-учитель должен быть подготовлен к переменам в региональной образовательной системе, а следовательно, одним из элементов этой подготовки становится формирование готовности будущего учителя к педагогическому исследованию. Формирование такой готовности – относительно новая проблема высшего педагогического образования. Вместе с тем анализ теории и практики, собственный

опыт автора позволяют предложить **технологию** формирования готовности будущего учителя к педагогическому исследованию в школе.

В отечественной науке проблемами педагогических технологий занимаются В.П. Беспалько, В.И. Боголюбов, Г.А. Бордовский, М.Б. Волович, Б.С. Гершунский, В.А. Извозчиков, М.В. Кларин, М.М. Левина, В.М. Монахов, В.Ю. Питюков, В.А. Пятин, Г.К. Селевко, М.А. Чошанов, В.В. Юдин и др.

При всем многообразии взглядов на сущность, признаки, содержательные характеристики, в педагогике сложилось представление о педагогической технологии как содержательном обобщении, представленном тремя аспектами:

1) научным (педагогическая технология – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы);

2) процессуально-описательным (алгоритм процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения);

3) процессуально-действенным (осуществление технологического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств).

Дальнейшая компрессия представлений о сущности педагогической технологии позволяет представить ее как процесс управления обучением, включающий в себя следующую парадигму: 1) **цель**, 2) **средства**, 3) **гарантированный результат**.

Обратимся к технологии подготовки будущего учителя к педагогическому исследованию в школе. Какими представляются **цели** этой подготовки?

1. Как можно более раннее приобщение будущего учителя к педагогической науке, к методам использования ее достижений (требование мировой образовательной системы).

2. Формирование знаний, умений и навыков в области педагогического исследования в объеме соответствующих требований федерального стандарта.

3. Интеллектуальное развитие студентов.

4. Формирование мотивации исследовательской деятельности: замена внешней мотивации ее внутренней нравственно-волевой регуляцией.

Под **средствами** обучения на языке технологии подразумеваются содержание учебного материала и процессуальная часть технологического процесса: организация учебного процесса, методы и формы обучения, диагностика результатов. Рассмотрим эти средства на примере специальности «Педагогика и методика начального образования».

Федеральный стандарт специальности содержит различные педагогические дисциплины: «Введение в педагогическую профессию», «Дидактика», «Теория воспитания» и др. Они пересматриваются сквозь призму таких понятий, как «теория», «система», «технология», что позволяет усилить фундаментальность педагогического образования, ввести студентов в мир общих проблем педагогической науки, а также частных проблем дидактики, теории воспитания и т.д.

На формирование готовности будущего учителя к проведению педагогического исследования в школе ориентирован и учебный план специальности в части, касающейся дисциплин педагогической подготовки. Описанные выше цели становятся сквозными для всего срока обучения и в значительной степени связаны с подготовкой будущих учителей к педагогическому исследованию. Эта подготовка реализуется прежде всего в отборе **содержания** изучаемого материала. Кратко охарактеризуем это содержание.

**I курс.** Внутри дисциплины «Введение в педагогическую профессию» вводится тема «Научная лаборатория студента». Студенты знакомятся в общих чертах (первый концентр) с сущностью педагогического исследования, педагогической библиографией, способами нахождения, чтения (изучающего, ознакомительного, просмотрового) и письменной обработки научно-педагогического текста (план, конспект, тезисы, аннотации, реферат и т.п.), правилами библиографического описания источников (ГОСТ 7.1-84). Завершается изучение темы диагностическим самоисследованием студентами сформированности уровней базовых информационных умений. На этой

основе составляется программа развития этих умений, столь важных при проведении научных исследований.

**II курс.** Дисциплина «Введение в педагогические технологии» знакомит студентов с современными теориями, системами, концепциями, технологиями обучения, воспитания, общения, социализации, в том числе – в начальном образовании. В плане подготовки к научному исследованию студенты обучаются классификации как теоретическому методу исследования, а также осваивают эмпирический метод педагогического наблюдения на примере урока в традиционной, развивающих (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов) и гуманно-личностной (Ш.А. Амонашвили) технологиях, обучаются квалифицированному протоколированию. На II курсе одна из современных образовательных технологий – проблемное обучение – изучается монографически. В специальной дисциплине «Проблемное обучение в начальной школе» дается педагогическая интерпретация таких понятий, как педагогическое противоречие, проблема, проблемная ситуация, проблемная задача, проблемный вопрос, проблемное задание, методы проблемного обучения, и, в частности, исследовательский метод. Будучи связанными с конкретной образовательной технологией, эти понятия естественно переносятся на технологию педагогического исследования.

**III курс.** Дисциплина «Научно-педагогическое исследование» (V семестр), содержанию которой и посвящено учебное пособие, является основной при подготовке студентов к самостоятельным курсовым и дипломным работам (второй концентр). Рассматриваются следующие вопросы:

- Сущность педагогики как науки. Основные этапы развития педагогической науки в России и за рубежом.
- Педагогическое исследование: основные характеристики, классификации; курсовая и дипломная работы как учебно-научное исследование.

Методологическая рефлексия и методологический аппарат в педагогическом исследовании (его актуальность, противоречия, проблема, цели, объект, предмет, гипотеза, задачи, логика, структура).

- Методы педагогического исследования: теоретические (анализ, синтез, сравнение, индукция, дедукция, классификация, моделирование и др.); эмпирические (наблюдение, изучение документов, результатов педагогической деятельности, изучение и обобщение педагогического опыта, педагогический эксперимент, педагогический консилиум, метод рейтинга, метод компетентных судей); психологические методы в педагогическом исследовании (психодиагностика, тестирование); социологические методы в педагогическом исследовании (опрос: беседа, интервью, анкетирование; социометрия; контент-анализ).

- Методы педагогических измерений и педагогическая квалиметрия.

- Оформление научно-педагогического исследования. Процедура защиты курсовой и/или дипломной работы.

Содержание дисциплины изучается в ходе лекций, семинарских и практических занятий.

Особое значение приобретают практические занятия, во время которых выполняются специальные упражнения, направленные на развитие методологической рефлексии, логического и абстрактно-теоретического мышления. Приведем пример одного из упражнений и его решение студентами.

*Упражнение.* Проблема исследования сформулирована следующим образом: Формирование готовности будущих учителей к научно-педагогической деятельности. На основе этой проблемы предложите темы курсовых работ.

Выполняя упражнение, 57 студентов предложили более 80 тем. Приведем несколько примеров.

- Педагогические условия формирования готовности учителей малокомплектных сельских школ к научно-педагогическому исследованию.

- Этапы формирования готовности будущих учителей к научно-педагогической деятельности.

- Причины слабой подготовленности практикующих учителей к научно-педагогическому исследованию.

- Зависимость формирования готовности будущих учителей к научно-педагогической деятельности от мотивации студентов.

- Роль преподавателей в формировании готовности будущих учителей к проведению педагогических исследований.
- Социальные причины необходимости формирования готовности будущих учителей к научно-педагогическому исследованию.
- Влияние психологических особенностей студентов на формирование их готовности к педагогическому исследованию.
- Критерии готовности будущих учителей начальных классов к педагогическому исследованию и др.

Подобного же типа упражнения разрабатываются для уточнения взаимоотношений между темой и объектом, объектом и предметом, целями и задачами, целями, предметом и гипотезой, этапами и задачами исследования<sup>5</sup>. Такие упражнения развивают прежде всего абстрактно-логическое и теоретическое мышление, способность к методологической рефлексии.

Дисциплина «Научно-педагогическое исследование» изучается в V семестре и является пропедевтической по отношению к первому самостоятельному научному исследованию – курсовой работе по педагогике или психологии (VI семестр).

**IV курс.** Студенты выполняют еще две курсовых работы – по методике начального образования и методике иностранного языка в начальной школе – под руководством соответствующих кафедр. При этом научные руководители стремятся реализовать единые требования к НИРС.

**V курс.** На выпускном курсе выполняется дипломная работа, в которой аккумулируются все знания, умения и навыки в области педагогического исследования. К этому времени сформировывается абстрактно-теоретическое мышление студентов, внешняя мотивация исследовательской деятельности сменяется внутренней нравственно-волевой регуляцией. У некоторых студентов развивается такое важное новообразование личности, как исследовательская страстность.

Важную роль в подготовке студентов к педагогическому исследованию играют педагогические практики, в ходе которых идет накопление эмпирических данных.

---

<sup>5</sup> См.: Научно-педагогическое исследование: Метод. реком. / Сост. С.И. Брызгалова. – Калинингр. ун-т. – Калининград, 2001.

В дипломных работах исследуется актуальная проблематика, связанная 1) с обучением, воспитанием, развитием и социализацией школьников, 2) подготовкой будущего учителя в вузе, 3) анализом различных аспектов деятельности практикующего учителя начальных классов.

Так в общем виде выглядят средства формирования готовности будущих учителей к педагогическому исследованию в школе: содержание учебного материала и процессуальная часть технологического процесса: организация учебного процесса, методы и формы обучения, диагностика его результатов.

С последним из упомянутых средств тесно связан третий компонент описываемой технологии – ее **результат**. Очевидно, что чем выше уровень готовности будущего учителя к реализации педагогического исследования, тем выше результаты технологии. При оценивании готовности будущих учителей – студентов факультета педагогики и психологии Калининградского государственного университета – к исследованию в школе применялись различные методы: наблюдение на лекционных, семинарских и практических занятиях; анкетирование; анализ письменных работ студентов (контрольных работ, научных рефератов); метод рейтинга; уровневая оценка готовности; защита курсовых работ, предзащита и публичная защита дипломных работ (фактически речь идет о методе компетентных судей или экспертных оценок); анализ документации (протоколов заседаний кафедры, ГАК, отчетов председателей ГАК и т.п.).

В результате можно сделать вывод: студенты овладевают достаточно высоким уровнем готовности к реализации педагогических исследований в школах региона, ежегодно отметку «отлично» получают до 80% дипломников.

Дипломные работы выпускников факультета участвовали во всесоюзных и республиканских конкурсах на лучшую студенческую научную работу. Три студентки стали лауреатами, восемь – дипломантами соответствующих конкурсов (1987 – 1997 гг.). На первой Всероссийской научной олимпиаде по профессиональной педагогике, проведенной в системе Интернет (2000 г.), команда, составленная из 10 студентов факультета педагогики и психологии

Калининградского государственного университета, заняла I место; члены команды завоевали также личные I, II и III места.

Защитив диплом, наши выпускники свободно адаптируются к педагогическим инновациям: работают по новым технологиям (Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, Ш.А. Амонашвили), новым образовательным программам («Рекорд»), принимают участие в экспериментальной работе (гимназия №1, педагогический лицей №18, лицей №23, лицей №49, школа №14 и др. г. Калининграда). Это значит, что удалось сформировать личность, которая «понимает себя, предпринимает внутренние усилия, основанные на знаниях, размышлениях, опыте и самоконтроле»<sup>6</sup>, которая перестраивает свою профессиональную деятельность, чтобы отвечать самым разным запросам, предъявляемым к нему обществом в сфере образования.

Выпускники, показавшие особые научно-исследовательские способности и успехи, а также педагогики-практики становятся аспирантами и соискателями ученой степени.

Вернемся к предлагаемому учебному пособию. Чем вызвана необходимость его появления?

Руководство курсовыми и дипломными исследованиями осуществляется научными руководителями как индивидуальная работа со студентами. При всех ее достоинствах, такая работа страдает и определенными недостатками. Во-первых, она отнимает у студентов и особенно у преподавателей слишком много времени. Во-вторых, преобладание индивидуальной работы препятствует осуществлению единых требований к научным работам студентов. В-третьих, собственно учебно-научная деятельность начинается чаще всего с первой курсовой работы (VI семестр), т.е. достаточно поздно для того, чтобы сформировать прочные знания, умения и навыки в области научно-педагогического исследования.

Эти соображения привели нас к мысли о разработке предлагаемого курса, который изучается студентами превентивно, т.е. до начала индивидуального курсового проектирования, и вместе с отдельными компонентами содержания дисциплины

---

<sup>6</sup> Делор Ж. Указ. соч. – С. 7.



«Введение в педагогические технологии» (речь об этом шла выше) имеет целью подготовить начинающих исследователей к этой работе. Рекомендуем также начинающим исследователям использовать наши учебные пособия «Научно-педагогическое исследование» (Калининград, 1996), «Проблемное обучение в начальной школе» (Калининград, 1996; 1999), а также разработанные нами методические рекомендации «Введение в педагогическую профессию» (Калининград, 2001), «Введение в педагогическую технологию» (Калининград, 2000), «Методические рекомендации к проведению эмпирических педагогических исследований в ходе педагогической практики» (Калининград, 2001) и «Научно-педагогическое исследование» (Калининград, 1997), которые в совокупности представляют собой учебно-методический модуль, обеспечивающий содержательно-процессуальный аспект формирования готовности будущих учителей к научно-педагогическому исследованию.

Предлагаемое читателям новое учебное пособие «Введение в научно-педагогическое исследование» имеет целью подготовить студентов прежде всего к таким жанрам учебно-научной работы, как курсовое и дипломное сочинение. Однако естественным становится вопрос: должен ли вуз готовить студентов только к курсовым и дипломным работам или и к научно-педагогическим исследованиям в реальной школьной практике, которая предстоит будущим учителям?

Думается, что и к тому, и к другому. Студент, глубоко освоивший методологию, технологию, методы, технику учебно-научного педагогического исследования, приложивший эти знания к курсовой или дипломной работе, сумеет грамотно, профессионально выполнять исследовательскую педагогическую работу и в своей профессиональной педагогической деятельности.

Обратим также внимание пользователей на приложение, материалы которого помогут студентам, аспирантам, учителям-исследователям провести самооценку уровней готовности к научно-педагогическому исследованию.

И последнее. Выражаем благодарность Т.Н. Васильевой, написавшей §4 (глава IV) «Психологические методы в педагогическом исследовании», и Н.Г. Тереховой, автору §5 (глава IV) «Социологические методы в педагогическом исследовании».

## **Глава I. ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ**

Педагогика – наука о специально организованной целенаправленной и систематической деятельности по формированию человека, о содержании, формах и методах воспитания, образования и обучения<sup>1</sup>.

Основные категории в педагогике – воспитание, образование, обучение, а в педагогической психологии – развитие.

Педагогика – составная часть комплекса наук, занимающихся человековедением. В этот комплекс входят также философия, этика, эстетика, психология, социология, медицина, анатомия и другие науки, которые изучают человека, человеческое общество и условия их существования. Педагогика использует теории, методы, результаты этих наук.

В свою очередь, сама педагогика делится на такие научные дисциплины, как дидактика, теория и методика воспитания, управление образованием, возрастная и профессиональная педагогика, дефектология, история педагогики.

Рассмотрим, по необходимости – кратко, основные этапы развития педагогической науки.

### **§1. Зарубежная педагогика**

Первые попытки теоретически осмыслить педагогическую практику были сделаны еще в античные времена (Демокрит, Платон, Аристотель, Квинтилиан). Тогда же сложился идеал всесторонней, гармонически развитой личности. Однако это

---

<sup>1</sup> См.: Пискунов А.И. Педагогика // БСЭ. – 3-е изд. – М., 1975. – Т. 19. – С. 297.

были не самостоятельные педагогические теории и концепции, но отдельные идеи внутри философских систем.

В эпоху Средневековья (II – XIII вв.) школа и педагогика развивались под влиянием мировых религий (христианства, ислама, буддизма). Формируется идеал самоограничения, истязания плоти, послушания и терпения. Концепция воспитания формируется на основе идеи преодоления первородной греховности человека (отсюда – необходимость выработки у ребенка чувства смирения, покорности и религиозности). В обучении складывается схоластическая система.

Эпоха Возрождения (XIV – XVI вв.) – время разложения феодальной идеологии, в том числе и религиозного мировоззрения. Возникают гуманистические идеи гармонического развития духовных и физических сил личности, идет борьба за светское образование (Т. Мор, Т. Кампанелла, Эразм Роттердамский, Ф. Рабле, М. Монтень).

Создателем педагогики как науки является Ян Амос Коменский (XVII в.). Опираясь на разработанный им философско-педагогический принцип природосообразности, в «Великой дидактике» Коменский разработал основные проблемы гуманистического воспитания и обучения, идеи непрерывного образования и воспитания в течение всей жизни человека, требования к педагогической книге (учебнику), классно-урочную систему.

Джон Локк (XVIII в.) видел в воспитании средство формирования деятельности человека, готового к жизненной борьбе за свое благополучие.

В эпоху Просвещения (XVIII в.) воспитание и среда осознаются как решающая сила не только в судьбе отдельного человека, развитии его индивидуальности, но и в судьбе общества, государства, человечества.

Ж.-Ж. Руссо выдвигает идеи естественного, свободного воспитания детей на основе их возрастных особенностей.

В XVII – XIX вв. педагогическая мысль развивается под влиянием классической немецкой философии (Кант, Гегель,

Фихте). Швейцарский педагог И.Г. Песталоцци попытался построить теорию воспитания и обучения на основе данных психологии, размышлял о развитии ребенка в процессе обучения и воспитания, трудовом общении детей, о методах и приемах начального (элементарного) обучения чтению, письму, счету и т.п. Песталоцци – первый теоретик народной школы.

И. Герbart сделал попытку представить педагогику в виде научно обоснованной теории, опирающейся на философию и психологию: философия, по его мнению, обосновывает цели воспитания, психология – пути достижения этих целей. Основные открытия Герbartа – роль интереса в обучении, воспитательный характер обучения, структурирование учебного процесса. Герbartу принадлежит также консервативная теория управления детьми: подавление личности ребенка с помощью детально разработанной системы ограничений и наказаний.

А. Дистервег разработал принцип культуросообразности воспитания, понимаемого как учет в процессе воспитания всей совокупности данных культуры, истории, экономики, национального характера той или иной страны или народа.

В конце XIX в. разворачивается движение так называемой «реформаторской педагогики» (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, М. Монтессори и др.), внутри которой формируются различные течения: «новое воспитание», «трудовая школа», «движение за художественное воспитание детей», «педагогика личности» и др. Идея педоцентризма приводит к появлению новой педагогической дисциплины – педологии. Возникает весьма продуктивное направление измерений в педагогике.

В последние десятилетия XX века под влиянием идеалистической философии и религии возникают педагогика неопозитивизма (Дж. Рассел), педагогика экзистенциализма (Ж.П. Сартр), католическая педагогика, педагогика неотомизма, евангелическая педагогика и т.п.

Еще одна тенденция современной западной педагогической науки – стремление дробить педагогику на частные дисциплины, которым придается самодовлеющее значение (срав-

нительная педагогика, кибернетическая педагогика, групповая педагогика и др.).

Наиболее актуальными в современной западной педагогической науке являются проблемы дидактики, особенно психологические механизмы обучения и учения (Дж. Брунер, Ж. Пиаже и др.), индивидуализации обучения (вплоть до полностью индивидуального обучения), программированного обучения. Среди проблем воспитания наиболее актуальны проблемы нравственного воспитания в духе религиозных ценностей, идеи гуманизма; идеи «социального партнерства», «конвергенции»; экологическое воспитание; воспитание с точки зрения способности выжить в мире будущего.

## **§2. Отечественная педагогика**

В XVI – XVII вв. отечественная педагогика развивалась под влиянием идей гуманизма и Просвещения. Развитие школы и педагогики связано с именами Симеона Полоцкого, Епифания Славинецкого, Феофана Прокоповича, В.П. Татищева, И.И. Бецкого, Н.И. Новикова.

К середине XIX в. в отечественной педагогике под влиянием революционных взглядов А.Н. Радищева, В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского, Д.И. Писарева складывается идея гражданственности воспитания, подготовки революционера-патриота, борца с общественным злом, широко образованного и трудолюбивого, – таков новый идеал личности. Идеи свободного воспитания развивает Л.Н. Толстой. Н.И. Пирогов поднимает проблемы назначения школы, участвует в изменении содержания и характера обучения и воспитания в условиях пореформенной России.

Становление отечественной педагогической науки связано с деятельностью К.Д. Ушинского, который разработал стройную психолого-педагогическую систему. Ушинский понимал воспитание как целенаправленную деятельность по социальному воспроизводству человека. Воспитание детерминировано социально-экономическими условиями жизни человека.

Предметом педагогики как науки должно быть комплексное изучение человека в свете данных всех наук, изучающих его самого и условия его существования. Ушинский заложил основы педагогической антропологии как науки о воспитании развивающегося человека, т.е. собственно педагогики.

Под влиянием фундаментальной разработки К.Д. Ушинским проблем педагогики во второй половине XIX – начале XX в. развиваются общие вопросы педагогики и дидактики (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтерев, В.П. Острогорский, Н.Ф. Бунаков, П.Ф. Лесгарт) и методики (В.Я. Стоюнин, В.И. Водовозов, Д.Д. Семенов и др.).

После революции 1917 года начинается новый этап развития отечественной педагогики. Ее отличительная черта – предельная идеологизация. Дальнейшее развитие получает разработанная классиками марксизма теория коммунистического воспитания, основанная на представлении о его классовом характере. В педагогике рассматриваются принципы построения единой трудовой политехнической школы, проблемы активизации обучения, воспитания коллектива (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, П.Н. Лепешинский, А.П. Пинкевич и др.).

Огромную роль в развитии педагогики воспитания сыграл А.С. Макаренко. Он исследовал роль социальных факторов в воспитании, соотношение целей и средств воспитания, внешние и внутренние стимулы формирования коллектива и личности, основы педагогической логики, диалектику отбора и конструирования методов и приемов воспитания, роль производительного труда в воспитании личности и коллектива, целостный подход к формированию личности, законы, закономерности и правила развития детского коллектива (система перспектив, идея «завтрашней радости», система параллельного действия в парадигме «личность-коллектив» и др.).

В.А. Сухомлинский по-новому рассмотрел некоторые идеи А.С. Макаренко о коллективе и личности, а также актуализировал и значительно развил идеи гуманизма в воспитании, единства познания, труда и нравственности, роль этического и

эстетического, рационального и эмоционального в обучении и воспитании.

В 1943 г. была основана Академия педагогических наук РСФСР (в 1966 г. преобразована в АПН СССР; в 1991 г. основана Российская академия образования – РАО). Учеными академии подготовлены издания педагогических сочинений всех классиков педагогической науки (Коменский, Локк, Гербарт, Дистервег, Ушинский, Макаренко и др.). Подготовлены и в разные сроки изданы учебники по педагогике (Н.Н. Бобровников, Ф.Ф. Королев, А.П. Пинкевич, В.Е. Гмурман, Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина и др.), дидактике («Дидактика средней школы» под редакцией М.Н. Скаткина), в том числе и дидактике начальной школы (Н.Г. Казанский, Т.С. Назарова). Созданы справочно-энциклопедические издания: педагогический словарь в двух томах (1960 г.), педагогическая энциклопедия в четырех томах (1964-1968 гг.), педагогическая энциклопедия в двух томах (1996-2000 гг.).

Научно-исследовательские институты РАО, педагоги вузов, институтов повышения квалификации учителей разрабатывают наиболее актуальные проблемы педагогики, в том числе вопросы методологии и методов самой педагогической науки, эффективности педагогических исследований, педагогических инноваций и др.; проблемы воспитания (целеполагание в воспитании, социальные функции школы, взаимоотношения между школой и средой, девиантное поведение и его коррекция и др.); содержание образования (в частности, его гуманизация и гуманитаризация); проблема взаимоотношений между обучением и развитием; учреждения образования как система; непрерывное образование; негосударственное образование; проблемы дидактики (науки об учителе); региональные проблемы образования; педагогические технологии; педагогические инновации и др.

Как и в Западной педагогике, в отечественной педагогической науке идет дробление педагогики на частные дисциплины (этнопедагогика, сравнительная педагогика, андрагогика и др.). Кроме того, намечается тенденция дальнейшего сужения

и конкретизации предметов педагогических исследований: так, появились учебники и учебные пособия по педагогике инновационной деятельности, педагогике развивающего обучения, педагогике индивидуальности, педагогике и психологии творчества и др.

Завершая наш краткий обзор истории педагогики как науки, хотим напомнить студентам-исследователям следующее: какую бы проблему вы ни взяли исследовать, она обязательно имеет свою историю. Чтобы представить себе современное состояние изучаемой вами проблемы, необходимо проследить ее истоки, пути решения, «эмбриологию истины». Надеемся, что прочитанная глава в какой-то степени послужит для вас компасом в этом поиске.

*Список рекомендуемой литературы*

1. *Каптерев П.Ф.* История русской педагогики // Педагогика. 1992. – №3-4, 7-12; 1993. – №1-6; 1994. – №1-6; 1995. – №1-4.
2. *Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаетова М.Ф.* История педагогики. – М., 1982.
3. *Константинов Н.А., Струминский В.Я.* Очерки по истории начального образования в России. – М., 1949.
4. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917 – 1980) / Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Колмаковой. – М.: Педагогика, 1986.
5. *Пискунов А.И.* Педагогика // БСЭ. – 3-е изд. – М., 1975. – Т. 19. – С. 297 -300.



## **Глава II. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ: СУЩНОСТЬ, ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ, КЛАССИФИКАЦИИ**

«Под исследованием в области педагогики можно понимать процесс и результат научной деятельности, направленные на получение новых знаний о закономерностях процесса воспитания, его структуре и механизме, теории и методике организации учебно-воспитательного процесса, его содержании, принципах, организационных методах и приемах», – так определяет сущность педагогического исследования В.М. Полонский<sup>1</sup>.

Известно метафорическое высказывание И.П. Павлова: «Факты – это воздух ученого». Педагогическое исследование опирается прежде всего на факты, которые точно установлены и могут быть эмпирическими проверены, объяснены, а порою и предсказаны.

Педагогическое исследование опирается также и на известные педагогические теории, концепции, открытия, с их помощью объясняются полученные факты.

Научно-педагогическое исследование выполняет разнообразные функции.

**Коммуникативная** функция педагогического исследования состоит в том, что оно является каналом передачи не только знаний, но и эмоций, средством духовного и интеллектуального общения людей.

**Познавательная** функция педагогического исследования состоит в изучении, постижении сущностных сторон процесса обучения, воспитания, общения, социализации.

---

<sup>1</sup> Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – С. 9.

**Социальная** функция педагогического исследования выражается в том, что с его помощью решаются важные для общества проблемы, вследствие чего содержание, язык публикаций должны отвечать своему социальному назначению, нуждам той группы потребителей, для которой они предназначены.

В каких областях педагогического знания проводятся исследования? В дидактике и теории воспитания, истории педагогики и в методологии, социальной педагогике, частных методиках и т.п.

В особом рассмотрении нуждается классификация исследований, их типологии. Анализ имеющихся в литературе классификаций выполнил В.М. Полонский<sup>2</sup>. Этот анализ позволил выделить два основных подхода к классификации педагогических исследований: 1) библиографический и 2) науковедческий.

**Библиографический** подход основан на необходимости получать информацию об имеющихся психолого-педагогических публикациях, отбирать работы по определенным направлениям, темам, проблемам, выявлять круг вопросов, которые изучались или обсуждались другими авторами. Этот подход позволяет также определить связь педагогики с другими науками.

**Науковедческий** подход учитывает взаимоотношения между наукой, техникой, производством. В.М. Полонский утверждает, что все подходы правомерны, так как в них отражаются потребности различных лиц в той или иной информации.

В зависимости от избранного подхода строятся и соответствующие **классификации** педагогических исследований. Одну из первых таких попыток осуществил И.Т. Огородников<sup>3</sup>. Он выделил три группы педагогических исследований: 1) обобщающие исследования, которые подводят итоги теоретических или практических достижений; 2) работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагоги-

---

<sup>2</sup> Полонский В.М. Указ. соч. – С. 10-21.

<sup>3</sup> См.: Огородников И.Т. О повышении идейного и теоретического уровня учебных и научных работ по педагогическим наукам. – М., 1947. – С. 19-20.

ческой деятельности; 3) нормативные и инструктивно-методические разработки (учебные программы, объяснительные записки к ним, методические пособия, учебники).

Позже М.А. Данилов<sup>4</sup> развил этот принцип и разделил педагогические исследования на три типа: 1) исследования отдельных сторон учебно-воспитательного процесса (например, влияние тех или иных приемов и методов обучения и воспитания); 2) исследование процессов обучения и воспитания (например, обучение как процесс; воспитание как процесс и др.); 3) исследования, рассматривающие обучение и воспитание как систему.

В дальнейшем появился ряд классификаций (Г.И. Александров<sup>5</sup>, В.Е. Гмурман<sup>6</sup>), более близких к науковедческим. В них педагогические исследования делят на фундаментальные, прикладные и разработки.

Фундаментальные открывают законы и закономерности педагогического процесса, общетеоретические концепции, методологию, историю педагогической науки. Эти исследования – база для прикладных исследований и разработок.

Прикладные исследования решают отдельные теоретические вопросы (содержание обучения, методы обучения и воспитания, подготовка учителей и т.п.) Эти исследования являются промежуточным звеном между наукой и практикой, фундаментальными исследованиями и разработками.

Разработки прямо обслуживают практику: это программы, объяснительные записки, учебники, учебные пособия, инструктивно-методические рекомендации, алгоритмы и т.п.

---

<sup>4</sup> См.: Данилов М.А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований // Советская педагогика. – 1969. – №5. – С. 73 -74.

<sup>5</sup> См.: Александров Г.И. Вопросы эффективности педагогических исследований // Проблемы повышения эффективности педагогических исследований и реализации достижений науки в процессе обучения и воспитания: V сессия семинара. – М., 1977.

<sup>6</sup> См.: Гмурман В.Е. Внедрение научно-педагогических рекомендаций – условие и средство укрепления единства теории и практики // Внедрение достижений педагогики в практику школ. – М., 1981.

В рамках любой дисциплины могут быть исследования любого типа; кроме того, конкретное педагогическое исследование может включать в себя и фундаментальный, и прикладной компоненты, и компонент разработки.

Рассмотрим пример. В 1994 г. вышел в свет сборник публикаций, освещающих проблему развивающего обучения в начальной школе<sup>7</sup>.

Часть материалов сборника отражает результаты фундаментального исследования проблемы: это педагогические концепции, опирающиеся на идеи школы Л.С. Выготского, развивающие системы Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина; концепции гуманизации школы через складывание вокруг образования особой социальной среды.

Другая часть материалов содержит результаты прикладных исследований, например, авторские концепции начального литературного образования; к ним примыкают авторские программы и методические разработки по литературе в начальной школе, предложенные Г.Н. Кудиной-Новлянской, Л. Стрельцовой-Н. Тамарченко, В. Левиным, (т.е. тот тип научных публикаций, которые относят к разработкам). Таким образом, анализ публикаций, комплексно решающих одну научную проблему, позволяет сделать вывод о том, что педагогические исследования по этой проблеме носят и фундаментальный, и прикладной, и «разработочный» характер, причем между тремя типами исследований есть взаимосвязи, взаимопроникновение.

В литературе существует и иное деление педагогических исследований – на теоретические, теоретико-практические и практические<sup>8</sup>. Основанием для деления служит направленность исследования на теорию или практику. Однако между двумя описанными классификациями нет решительной разни-

---

<sup>7</sup> См.: Начальное образование в России: Инновации и практика / Ред.-сост. А. Русанов. – М.: Школа, 1994.

<sup>8</sup> См.: Проблемы повышения эффективности педагогических исследований и реализации достижений науки в процессе обучения и воспитания: V сессия семинара. – М., 1977.

**Глава II. Педагогическое исследование:  
сущность, основные характеристики, классификации**

---

цы: теоретические исследования соотносятся с фундаментальными, теоретико-практические – с прикладными, практические – с разработками. Это не значит, однако, что, к примеру, прикладное исследование не решает теоретических проблем, и, соответственно, наоборот.

Достаточно популярной является еще одна классификация: исследования делятся на теоретические и экспериментальные. В теоретических исследованиях эксперимент либо вообще не используется, либо используется ограниченно. В самом деле, возможен ли эксперимент, скажем, в исследовании по истории педагогики? А вот исследования по дидактике, методикам предполагают опору на эмпирические методы (наблюдение, эксперимент, опыт и др.). Однако в большинстве исследований теоретический и экспериментальный компоненты переплетаются: в фундаментальных исследованиях эксперимент бывает необходим для проверки теоретических положений, в экспериментальных – полученные факты и явления нуждаются в теоретическом обосновании.

В.М. Полонский<sup>9</sup> предложил собственный способ деления исследований на независимые классификационные группировки, характеризующие определенные свойства объектов классификации. Свой подход автор называет фасетным. Под фасетом подразумевается группа свойств, характеристик, признаков какому-либо объекту и описываемых стандартизированными терминами<sup>10</sup>.

В.М. Полонский выделяет четыре самостоятельных фасета, раскрывающие свойства педагогических исследований с точки зрения их теоретической и практической направленности.

Первый фасет – задачи исследования – характеризует работу с точки зрения планируемых результатов, целей, которые ставит перед собой исследователь. Вторым фасетом – результаты исследований – указывает на вид знаний, продукт, получен-

---

<sup>9</sup> См.: Полонский В.М. Указ. соч. – С. 15-21.

<sup>10</sup> См.: Полонский В.М. Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник. – М.: Новая шк., 1995. – С. 171.

ный в итоге научной деятельности. Третий фасет – адрес пользователя – определяет круг лиц или организаций, заинтересованных в результатах исследований. И четвертый фасет – вид документа – характеризует тип публикаций, в которых отражены результаты исследований.

В каждый фасет входит множество стандартизированных терминов, которые присущи данному фасету и отражают многообразие признаков, характеризующих различные аспекты научно-педагогического исследования. Далее автор описывает содержание фасетов в виде таблицы (излагаем с сокращением).

*Таблица 1*

**Основные фасеты и стандартизированные термины для характеристики различных типов научно-педагогических исследований**

Задачи исследования	Результаты исследования	Адрес пользователя	Вид публикации
Анализ	Алгоритм	Воспитатели	Автореферат
Исторический	Закон	детских садов,	Архивный
Аналитический	Закономер-	яслей, дошколь-	материал
Сравнительный	ность	ных учреждений	Библиогра-
Статистический	Гипотеза	Учителя началь-	фическое из-
Системный	Идея	ных классов	дание
Комплексный	Источники или	Учителя-	Диссертация
Критический	документы	предметники	Доклад
Методологический	Классификация	Директор школы,	Избранные
Факторный	Концепция	заведующий	сочинения
Внедрение	Метод	учебной частью	Инструктив-
Вскрытие	Модель	Преподаватели	но-
Выработка	Подход	профессиональ-	методический
Выявление	Понятие	но-технических	материал
Дополнение	Правило	училищ	Информаци-
Знакомство	Предложение	Преподаватели	онное изда-
Исследование	Прием	вузов	ние
Изучение	Принцип	Учащиеся на-	Монография
Использование	Проблема	чальных классов	Научно-
Конкретизация	Описание	Учащиеся стар-	популярное
Обобщение	Рекомендация	ших классов	издание

**Глава II. Педагогическое исследование:  
сущность, основные характеристики, классификации**

*Окончание табл. 1*

Задачи исследования	Результаты исследования	Адрес пользователя	Вид публикации
Обоснование	Система дидактическая	Учащиеся техникумов и училищ	Научный отчет
Описание	Система методическая	Студенты вузов	Программа
Определение	Средство	Научные сотрудники	Проект
Опровержение	Тенденция	Аспиранты	Проспект
Оценка	Требование	Руководители и организаторы	Словарь
Подтверждение	Условие	народного образования	Справочное издание
Подготовка	Школьное образование	Работники внешних учреждений	Стандарты
Показ	Учебные комплексы	Мастера производственного обучения	Тезисы докладов
Проверка	Технические средства обучения	Родители	Учебное издание
Построение	Стандарт	Организаторы внеклассной работы	Энциклопедия
Развитие	Факт		
Разработка	Функция		
Раскрытие	Хронология		
Рассмотрение			
Совершенствование			
Систематизация			
Сравнение			
Формулировка			
Уточнение			
Характеристика			

Отметим в предложенном подходе тонкое соотношение между задачами исследования и его целями, когда последние описываются через полученный результат.

Логичным становится вопрос о том, как соотносится фасетный способ классификации с наиболее распространенным делением педагогических исследований на фундаментальные, прикладные и разработки? Исследователь показывает это соотношение на примере анализа классификационных признаков дидактических исследований различных типов (табл. 2)<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> См.: Полонский В.М. Указ. соч. – С. 19.

**Классификационные признаки различных  
типов исследований в дидактике**

Тип исследования	Задачи исследования	Результат исследования	Адрес пользователя	Вид публикации
Фундаментальные	Развитие, разработка научной концепции	Идея, гипотеза, направление, закон, тенденция, концепция, закономерность, дидактическая система	Научные сотрудники, преподаватели кафедр педагогики, методисты	Статья, научный отчет, диссертация, монография
Прикладные	Развитие, разработка методического предложения	Терминология, методическая система, условие, требование, критерий, правило, предложение, метод	Учителя, работники внешкольных учреждений	Статья, научный отчет, диссертация, дидактическое или методическое пособие
Разработки	Развитие, разработка конкретных предписаний	Алгоритм, средство, правило, предложение, прием, методическая разработка	Учителя, учащиеся, работники, осуществляющие функции управления школой	Учебник, учебное пособие, сборник задач

Анализ таблицы показывает, что дидактические исследования имеют свою специфику, свои характерные наборы признаков, позволяющие отнести их к тому или иному типу.

Проверим эту мысль на исследованиях в области методологии педагогического исследования. Для методологии фундаментальными будут работы, в которых рассматриваются



***Глава II. Педагогическое исследование:  
сущность, основные характеристики, классификации***

---

общие вопросы измерения педагогических явлений и процессов, наиболее общие педагогические теории, направления развития науки, ее соотношение с другими областями знаний, т.е. вопросы, от которых зависит дальнейшее развитие педагогики как науки. Под прикладными исследованиями в области методологии можно понимать общие предписания к применению тех или иных методов исследования, а под разработками – конкретные рекомендации, раскрывающие тот или иной метод исследования.

\* \* \*

Курсовые и дипломные исследования в области гуманитарных дисциплин (в том числе и по педагогике) носят названия курсовой или дипломной работы, в области инженерно-технических дисциплин – курсового или дипломного проекта. В качестве синонимов к словам, определяющим жанр курсовых или дипломных работ и проектов, могут выступать словосочетания «курсовое (дипломное) исследование», «курсовое (дипломное) сочинение» и др.

Отличительная, специфическая особенность курсовых и дипломных исследований состоит в том, что они носят учебно-научный характер. Иначе говоря, разрабатывая тему курсовой или дипломной работы, студенты, с одной стороны, должны получить реальные научно достоверные результаты, а с другой – начинающие исследователи учатся технологии и технике педагогического исследования: приобретают умения и навыки в поисках и анализе психолого-педагогической литературы; учатся наблюдать, изучать и осмысливать педагогическую практику; развивают способности к абстрактно-методологическому мышлению; учатся применять теоретические и эмпирические методы педагогического исследования; научаются фиксировать, осмысливать, комментировать и объяснять полученные результаты; вырабатывают навыки в применении требований государственных стандартов к оформлению научной рукописи и т.п.

Работая над курсовым и дипломным сочинением, студенты опираются и на библиографический, и на науковедческий подходы. В классификационном отношении эти работы носят обычно характер прикладных исследований и разработок. Исследования, вдумчиво и серьезно проведенные студентами, существенно повышают их профессиональный уровень, представляют собой скачок в интеллектуальном развитии, формируют любовь к педагогической теории, самостоятельность, активность, научную страстность.

*Список рекомендуемой литературы*

1. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлева. – М., 1988.
2. Краевский В.В., Полонский В.М. Методологические характеристики педагогического исследования и критерии оценки его результатов. – М., 1992.
3. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П.Р. Атаутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М., 1985. – Гл. 2.
4. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М., 1987. – С. 9-21.
5. Скаткин М.Н. Беседа с приступающим к работе над диссертацией. – М., 1966.
6. Скаткин М.Н. Введение в научное исследование по педагогике. – М., 1988.

### Глава III. МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Слово-термин «методология» (от греч. *methodos* – исследование и *logos* – знание) обозначает учение о научном методе познания, а также совокупность методов, применяемых в какой-либо науке<sup>1</sup>. Методология – это **способ** исследования явлений, **подход** к изучаемым явлениям, планомерный **путь** научного познания и установления истины.

#### §1. Из истории методологических знаний

Родоначальником методологии в собственном смысле этого слова был Ф. Бэкон: ему принадлежит мысль о том, что науку необходимо вооружать системой специальных методов («к истинному знанию всегда ведет истинный метод»).

Значительный вклад в развитие методологии внес Р. Декарт. Он размышлял о том, как достигается истинное знание, на каких интеллектуальных условиях и с помощью каких методов рассуждения.

И. Кант провел разграничение между содержанием знания («что есть») и формой, при помощи которой оно организуется в систему («как надо»).

Г. Гегель называл методологию рационализированной деятельностью.

Быстрый рост методологических знаний и повышение их удельного веса в общем массиве научных знаний начинается в 20-х годах XX века. Это было вызвано следующими причина-

---

<sup>1</sup> См.: Современный словарь иностранных слов. – СПб.: Дуэт, 1994.

ми. Познание осваивало все более сложные объекты действительности, что, в свою очередь, вело к уменьшению наглядности (нейтрон, ген, вирус) и поэтому требовало более высокой степени абстрактности. Во-вторых, занятие наукой перестало быть уделом одиночек и превратилось в массовую деятельность, и это потребовало регламентации научного труда, чтобы обеспечить стандартную форму представления результатов исследований (тем более, что с середины XX века, с изобретением ЭВМ, начинается автоматизация самого научного труда).

С 1950-х годов в общей методологии науки особое место начинает занимать вопрос, почему на смену одному знанию приходит другое знание? Разные исследователи указывают на разные причины: систематическое опровержение существующих теорий («принцип фальсификации» – К. Поппер); наука развивается путем научных революций, которые приводят к радикальной смене парадигм научного мышления (Т. Кун); наука развивается на основе выдвижения и реализации исследовательских программ (И. Лакатос) и др. Наиболее перспективным представляется следующее объяснение: наука развивается в ходе разрешения противоречий между сложившимся уровнем развития научного знания и невозможностью разрешить с его помощью новые теоретические и практические проблемы мышления, природы, общества, встающие перед человечеством.

В настоящее время исследования в области методологии развиваются в двух направлениях: 1) все более обстоятельно раскрываются основные принципы и формы научного мышления; 2) все более скрупулезно конструируются специальные системы средств научного познания. В результате указанных тенденций возникают специальные методологии, например, методология математики, методология культуры, методология истории и т.п. С 40-х годов разрабатывается и специальная методология педагогики, на которую опираются педагогические исследования.

Методология – необходимый компонент любой научной деятельности, в том числе и педагогической. Именно научная деятельность (студента, учителя, ученого) становится предметом осознания, обучения и рационализации.

Под методологией педагогического исследования подразумевается учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной педагогической деятельности.

## **§2. Методологическая рефлексия в педагогическом исследовании<sup>2</sup>**

Научно-педагогическое исследование – это прежде всего размышление, рефлексия<sup>3</sup>. Методологическая же рефлексия в педагогическом исследовании – это «размышление о размышлении», в результате которого и может появиться решение проблемы. О чем же следует размышлять?

В каждом педагогическом исследовании выделяются методологическая и процедурная части. В состав методологической части входят определение проблемы, объекта, предмета исследования, формулировка его гипотезы, описание целей, задач, уточнение терминологии. Процедурную часть составляет разработка плана исследования, описание методов и техники сбора фактических данных, способов их анализа в соотношении с гипотезами, логика и структура текста научной работы. Над этими элементами и должен размышлять исследователь, на связи и зависимости всех указанных компонентов и должна быть направлена методологическая рефлексия исследователя.

Рассмотрим каждый из элементов методологии педагогического исследования.

Важнейший из них – **проблема** исследования. В проблеме описывается противоречие между знаниями о потребностях

---

<sup>2</sup> Рассуждая о методологической рефлексии в педагогическом исследовании, мы опирались прежде всего на концепцию В.В. Краевского. См.: *Краевский В.В.* Методологическая рефлексия // Советская педагогика. – 1989. – №2. – С. 72-79.

<sup>3</sup> Рефлексия (от лат. reflexio – отражение) – размышление, полное сомнений, колебаний и противоречий (Современный словарь иностранных слов. – СПб.: Дуэт, 1994).

людей в области обучения и воспитания – и незнанием путей, средств и методов достижения этих потребностей: решение проблемы отсутствует в современном знании и не может быть получено на его основе. Ставя проблему, исследователь сам себе отвечает на вопрос: **что надо изучить из того, что не было изучено?** Например, каким образом в современных условиях закрепить педагогические кадры? В чем причины такого массового явления последних лет, как детская беспризорность? Каковы пути социальной и педагогической адаптации «бомжат»? В чем различие между личностью учителя (ученика) и его индивидуальностью и каковы пути их формирования? Какова сравнительная эффективность обучения в средней общеобразовательной школе и в гимназии или лицее? По каким критериям сравнивать результаты традиционного и развивающего обучения? Как изменяется духовный мир учителя в условиях реформы общества? Существуют ли типы учителей и, если да, – какие из них предпочтительнее в начальной школе, в средних или старших классах? Есть ли специфика во взаимоотношениях мальчиков и девочек в начальной школе? и т.п. Мы назвали только несколько самых разнообразных проблем – на самом деле проблематика педагогических исследований бесконечна.

Следующий объект методологической рефлексии – **тема** исследовательской работы. Тема отражает часть проблемы и соотносится с нею как часть и целое. Размышляя над темой научного сочинения, исследователь отвечает на вопрос: **как назвать работу?**<sup>4</sup>.

Например, внутри проблемы современной детской беспризорности могут быть выделены несколько тем:

– сущность современной детской беспризорности и ее основные признаки;

---

<sup>4</sup> Специфика курсовых и дипломных сочинений состоит в том, что тему работы предлагает обычно научный руководитель на основе собственных научных интересов. Но это, разумеется, не исключает для студентов возможности предложить собственную тему.

### *Глава III. Методология педагогического исследования*

- социальные причины современной детской беспризорности;
- педагогические причины современной детской беспризорности;
- психологические причины современной детской беспризорности;
- типы беспризорных детей;
- особенности родителей беспризорных детей (или особенности их семьи);
- особенности взаимоотношений между детьми-беспризорниками и взрослыми бездомными (БОМЖами);
- пути реабилитации беспризорных детей и др.

Вообще говоря, точно сформулировать тему научного исследования достаточно трудно даже профессиональному исследователю. Сошлемся на данные В.М. Полонского<sup>5</sup>: в литературе по информатике, пишет он, указывается, что заглавие документа раскрывает его предметно-тематическое содержание только в 80% случаев. Э.Д. Днепров просмотрел 5865 публикаций по истории школы и педагогики дореволюционной России и выяснил, что только в 5027 публикациях их заглавие адекватно отражает содержания<sup>6</sup>. Л.Н. Складина проанализировала 2,1 тыс. работ по общетеоретическим вопросам педагогики, профориентации, политехническому образованию, зарубежной педагогике – в 29% случаев название публикации не раскрывало его предметно тематического содержания<sup>7</sup>.

Сказанное подчеркивает необходимость точного взаимодействия между темой и проблемой.

Можно ли исследовать тему, не «вписывая» ее в проблему? Совершенно очевидно, что в этом случае результаты исследования будут весьма узкими, лишенными обобщения, так как только широкое знание всей проблемы дает те фоновые

<sup>5</sup> См.: Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М., 1987. – С. 14.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Там же.

знания, тот уровень, которые позволяют исследователю точно назвать работу, рассмотреть тему глубоко и всесторонне.

С проблемой и темой исследования тесно связаны его объект и предмет.

Под **объектом** понимаются реальные педагогические процессы, которые содержат противоречия и порождают проблемную ситуацию. Определяя объект исследования, мы должны ответить на вопрос: **что исследуется?**

Под **предметом** исследования подразумеваются отдельные стороны, свойства, характеристики объекта, представляющие интерес для исследователя в связи с изучаемой им проблемой. Следует иметь в виду, «что в предмете исследования отражается не просто «сторона», а сторона, отражающая целостные свойства объекта, то есть изменение предмета влечет за собою изменение объекта, и наоборот. Например, в процессе обучения можно выделить содержательную, процессуальную, организационную, мотивационную стороны. Естественно, изменение, допустим, процессуальной стороны (привнесение новых методов обучения, новых технологий) приведет к изменению всего процесса обучения»<sup>8</sup>. Размышляя над предметом исследования, мы должны ответить на вопрос: **какие отношения, свойства, аспекты, функции объекта раскрывает данное исследование?**

Рассмотрим пример. Тема диссертационного исследования Т.А. Анохиной сформулирована следующим образом: «Учебник как средство систематизации знаний учащихся» (М., 1985). Объект исследования (что исследуется) описан так: «Учебник как средство систематизации знаний учащихся в процессе обучения». Внутри названного объекта выделен один аспект, одно свойство объекта – его функции, описанные как предмет исследования: итак, предмет исследования – «функции структурирования информации в тексте учебника, обеспечивающего систематизацию знаний учащихся».

---

<sup>8</sup> Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Введение в деятельность педагога-исследователя. – Калининград, 1998. – С. 14.



Попробуем реконструировать логику рефлексии автора при выделении объекта и предмета исследования. Вероятный ход рассуждений выглядит следующим образом.

I этап. Объект исследования – учебник, предмет исследования – функции учебника (т.е. одна из сторон объекта).

II этап. Функции учебника многообразны. В связи с темой исследования автор вычленяет одну из функций (систематизация знаний). В результате анализа в качестве объекта оставляется учебник, предмет же исследования уточняется следующим образом: учебник как средство систематизации знаний (одна из функций).

III этап. Однако и систематизация знаний может обеспечиваться в учебнике различными средствами. Анализируя эти средства, автор выделяет наиболее эффективное из них – структурирование материала в текстах учебника. Логичным становится следующий результат рефлексии: предмет исследования, выделенный на втором этапе рефлексии (учебник как средство систематизации знаний), становится объектом исследования, а в качестве предмета вычленяется одна из сторон нового объекта – функция структурирования информации в текстах учебника.

С объектом и предметом исследования тесно связаны его цели и задачи.

**Цели** исследования описываются через его конечный результат. Автор ставит перед собой вопрос: **какой результат я хочу получить?** Напомним, что искомым результатом могут стать: анализ, закон, закономерность, гипотеза, идея, классификация, концепция, метод, модель, подход, понятие, правило, прием, принцип, описание, рекомендация, система (дидактическая, методическая, воспитательная), средство, теория, тенденция, терминология, типология, требование, условие, функции и др. (см. гл. II, табл. 1).

Из целей исследования вытекают и его **задачи**. Чтобы их осмыслить, исследователь должен поставить перед собой вопрос: **что нужно сделать, чтобы достигнуть цели?** Задачи исследования могут быть описаны следующими стандартизи-

рованными терминами: анализ, выявление, дополнение, исследование, изучение, конкретизация, обобщение, описание, определение, проверка, разработка, рассмотрение, совершенствование, систематизация, уточнение и др.<sup>9</sup>

Рассмотрим пример.

Тема дипломной работы: «Дидактические условия формирования культуры учебной деятельности студентов».

Цели исследования: 1) выявить дидактические условия, при которых оптимально формируется культура учебной деятельности студентов; 2) определить пути их формирования.

Задачи исследования: 1) изучить дидактические условия формирования культуры учебной деятельности студентов как педагогическую проблему<sup>10</sup>; 2) в процессе опытно-экспериментальной работы проверить дидактические условия формирования культуры учебной деятельности студентов (на примере педагогического факультета Калининградского государственного университета); 3) разработать технологию и рекомендации по управлению формированием культуры учебной деятельности студентов.

Из предмета и целей исследования вытекает его **гипотеза**, один из наиболее сложных объектов методологической рефлексии. Слово «гипотеза» (от греч. *hypothesis* – основание, предположение) в общем плане обозначает некое предположение, требующее проверки. В научном исследовании гипотеза – это научное предположение, выдвигаемое для объяснения какого-либо явления и требующее проверки на опыте и теоретического обоснования для того, чтобы стать достоверной научной теорией<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Разумеется, указанные отглагольные существительные могут быть заменены соответствующими глаголами.

<sup>10</sup> Предполагается изучить специальную литературу и опыт вузов и осветить сущность, характеристики, структуру и т.п. следующих психолого-педагогических явлений: деятельность, учебная деятельность, культура учебной деятельности, условия формирования культуры учебной деятельности студентов.

<sup>11</sup> См.: Современный словарь иностранных слов. – СПб.: Дуэт, 1994.

После изучения характерных черт явлений, обстоятельств, условий и т.д. можно высказать предположение о сущности данного явления, его причинах и следствиях и начать построение гипотезы. Гипотеза – это своеобразное умозаключение. При построении гипотезы это умозаключение идет а) от наличия следствия (т.е. того или иного факта или явления) к наличию основания (т.е. причины) или б) от сходства следствий (фактов, явлений, признаков) к сходству оснований (причин).

Дальнейший шаг научного исследования – проверка гипотезы практикой. Обоснованная, проверенная и подтвержденная гипотеза превращается в достоверное знание, в теорию. Например, выдвинутая Д.И. Менделеевым гипотеза-догадка о том, что свойства химических элементов зависят от их атомных весов, была проверена многочисленными опытами, экспериментами и позволила не только привести эти элементы в стройную систему, но и указала причину различия свойств элементов<sup>12</sup>.

В педагогическом исследовании гипотеза – это пробное предварительное предположение или обобщение относительно сущности, природы изучаемых педагогических явлений, процессов, фактов и возможных путей решения педагогических проблем. В гипотезе формируется новое решение проблемы. В процессе разработки гипотеза разворачивается в систему предположений, каждое из которых опирается на предыдущее. Вопрос, над которым должен рассуждать исследователь, чтобы сформулировать гипотезу, звучит так: **что не очевидно в объекте, что я вижу в нем такого, чего не замечают другие?**

Для того чтобы сформулировать гипотезу, нужно много знать об объекте, и прежде всего – хорошо изучить ее сложившееся состояние в теории и на практике. В гипотезе не должно быть самоочевидных положений: самоочевидность исходного предположения – одна из типичных ошибок в методологическом аппарате исследования.

---

<sup>12</sup> См.: Карпович В.Н. Проблема, гипотеза, закон. – Новосибирск, 1980. – С. 57-120.

Рассмотрим только несколько примеров.

Пример 1. Тема: «Роль педагогического мастерства учителя в формировании знаний школьников». Гипотеза: «Чем выше педагогическое мастерство учителя, тем более глубокие знания у школьников он формирует». Гипотеза неудачна, так как носит самоочевидный характер и не нуждается в проверке и доказательстве.

Пример 2. Тема: «Роль продуктивных методов обучения в развитии младших школьников». Гипотеза: «Продуктивные методы обучения служат средством развития младших школьников в том случае, если их применение сочетается с положительной мотивацией интеллектуальной деятельности». Гипотеза не вполне удачна, так как в теме заявлена роль (функции) продуктивных методов обучения в развитии младших школьников, а в гипотезе сформулировано предположение об условиях (точнее, об одном условии) выполнения продуктивными методами их развивающих функций (это условие – сочетание продуктивных методов с мотивацией деятельности).

Пример 3. Тема: «Формирование мотивации конфликта у старших школьников»<sup>13</sup>. Гипотеза: «Педагогическая мотивация формирования конструктивной мотивации конфликта будет научно обоснована, если:

- рассматривать формирование мотивации конфликта в качестве педагогической цели;
- вычленить существенные признаки и функции названной мотивации;
- определить уровни ее развития;
- разработать и экспериментально проверить систему средств формирования названной мотивации».

Гипотеза сформирована интересно и весьма содержательно. Вместе с тем и в ней есть некоторые логические неточности. Во-первых, слово «формирование» в названии темы пред-

---

<sup>13</sup> См.: Самсонова Н.В. Формирование мотивации конфликта у учащихся старших классов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 1995.

### *Глава III. Методология педагогического исследования*

---

полагает описание некоего педагогического процесса, технологии, методики, в гипотезе же речь идет об условиях научной обоснованности педагогической технологии формирования конструктивной мотивации конфликта. Во-вторых, четвертое из выдвигаемых предположений (разработать... экспериментально проверить...) предположением не является, ибо описывает одну из задач исследования.

Проведенный анализ заставляет еще раз задуматься о том, как важна точная формулировка темы исследования. Так, в последнем примере тему следовало бы сформулировать так: «Условия формирования мотивации конфликта у старших школьников». Вообще говоря, темы, формулировка которых начинается со слов «формирование», «совершенствование», «подготовка», очень трудны с точки зрения формулировки гипотезы, так как в таких формулировках нет проблемности, они носят описательный, констатирующий характер.

Предпочтительнее формулировать тему со словами «функции», «задачи», «место», «причины», «условия», «особенности», «свойства», «отношение» и др. В этом случае появляется возможность высказать исходные предположения достаточно четко: каковы функции исследуемого объекта; какое место занимает исследуемый объект в обучении (воспитании); при каких условиях эффективно функционирует исследуемый объект; каковы причины исследуемого педагогического явления и т.п.

В литературе описываются различные типы гипотез. Применительно к педагогическому исследованию гипотезы делят на описательные, объяснительные и прогностические. Вот как размышляет об этом Н.И. Загузов<sup>14</sup>.

**Описательная гипотеза** предполагает описание причин и возможных следствий изучаемых явлений. Пример: «Эффективность совершенствования социально-значимых умений речевого общения руководителей школ (следствие) может быть

---

<sup>14</sup> См.: Загузов Н.И. Технология подготовки и защиты кандидатской диссертации: Научно-методическое пособие. – М., 1993. – С. 30-31.

существенно повышена, если в ее основе будет находиться модель учебного процесса, основывающегося на учете взаимосвязи типичных ситуаций педагогического и профессионального общения, социально-значимых умений и комплекса упражнений (причины)».

В **объяснительной гипотезе** дается пояснение возможных следствий из определенных причин, а также характеризуются условия, при которых эти следствия обязательно будут реализованы. Проще говоря, объяснительная гипотеза строится на предположении: если сделать то-то и то-то (условия, причина), то в изучаемом объекте произойдут такие-то изменения (следствия).

Достаточно редко в педагогических исследованиях встречается **прогностическая гипотеза**, которая, как считает А.И. Кочетов, «делает допущения о возможном позитивном развитии процесса или явления, о трудностях и опасностях, которые могут возникнуть на практике при реализации ведущих идей исследования»<sup>15</sup>.

Во всяком случае, можно посоветовать начинающим исследователям попытаться отразить элементы описательной и/или объяснительной гипотезы, пользуясь следующей ее моделью: если ..., то ..., так как.... (если = условия; то= следствия, результаты; так как = причины).

Приведем пример удачной, развернутой гипотезы, в которой содержатся и описательные, и объяснительные, и прогностические компоненты. Пример взят из диссертационного исследования Н.А. Исаковой<sup>16</sup>:

1. Функциями вопросов учителя на уроке являются: а) познавательная (порождение у школьников репродуктивных и продуктивных познавательных процессов); б) служебная

---

<sup>15</sup> Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. – Минск, 1990. – С. 59.

<sup>16</sup> См.: Исакова Н.А. Функции и место вопросов учителя на уроке в начальной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2000. – С. 5.

(осуществление обратной связи, побуждение учащихся к мыслительной деятельности, регулирование поведения, проверка готовности к уроку); в) дидактическая (познание уровня знаний, умений, навыков учащегося).

2. Место вопросов учителя на уроке определяется свойствами вопросов: а) как элементов вопрошающей деятельности учителя в составе его педагогической деятельности; б) как приемов в составе метода обучения; в) как элементов урока.

3. **Если** учитель начальных классов обладает знаниями о сущности, структуре, типах вопросов, осознает их цели, функции и место в дидактической системе, знает и применяет правила формулирования вопросов, учитывает психолого-педагогические требования, предъявляемые к вопросам учителя, **то** эффективная реализация потенциальных познавательных и коммуникативных функций вопросов учителя на уроке в начальной школе будет состоять:

1) в изменении качества его вопрошающей деятельности:

- осознанном, целенаправленном, системном отборе и применении учителями вопросов;
- изменении количественного соотношения познавательных и служебных вопросов и соотношения между видами познавательных и служебных вопросов;

2) в изменении уровня усвоения учащимися знаний и способов действий, **так как** указанные условия объединяют все виды целостной педагогической деятельности учителя: дидактическое целеполагание, проектирование и планирование, организацию дидактического процесса, дидактический анализ, коммуникативную деятельность.

Здесь первая (1) и вторая (2) позиции гипотезы носят описательный характер; позиция третья (3) является как объяснительной (содержит следствия из определенных причин, характеризует условия, при которых эти следствия будут обязательно реализованы), так и прогностической (делает допущение о возможном позитивном развитии качества вопрошающей деятельности учителя).

Возникновение исходного предположения или обобщения – результат сильного интеллектуального напряжения, которое и находит свое разрешение в виде догадки, озарения, инсайта, «ага-реакции». Вот как рассказал об этом моменте исследования американский писатель Джон Стейнбек:

«Научное озарение подобно вспышке. Оно оставляет в душе сумятицу, восторг, испуг. Примеров такого озарения множество. Все знают о ньютоновском яблоке. Если говорить о Чарльзе Дарвине, то, по его собственным словам, главная идея «Происхождения видов» (монография Ч. Дарвина. – С.Б.) явилась ему в одно мгновение, а остаток жизни он употребил на то, чтобы доказать ее фактами. Теория относительности родилась в голове Эйнштейна в какую-то долю секунды... Наполнение мысли завершается поразительным качественным скачком. Это величайшая загадка человеческого ума! В один миг все встает на свои места, неувязки увязываются, диссонансы превращаются в гармонию, бессмыслица дорастает до смысла... Но путь к озарению неблизок, и ученый изведает на нем горечь неудач»<sup>17</sup>.

Пойдем далее.

Прежде чем начать исследование темы (проблемы), нужно убедиться, что она актуальна, и обосновать актуальность, необходимость исследования той или иной темы. Размышления должны быть направлены на решение следующего вопроса: **«почему данную проблему нужно в настоящее время изучать?»**. Довольно часто в качестве обоснования актуальности темы указывают на директивные документы (цитируют постановления, законы, уставы и т.п.), либо опираются на высказывания классиков, либо, не утруждая себя доказательствами, утверждают, что тема (проблема) исследована в литературе недостаточно. Все названные виды аргументации несостоятельны. Чтобы доказать необходимость исследования той или иной темы (проблемы), нужно прежде всего хорошо знать ее современное состояние в теории и практике. В результате

---

<sup>17</sup> Стейнбек Д. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1989. – Т. 4. – С. 314.



предварительного изучения материала выясняется, какие аспекты темы уже решены, какие нуждаются в дополнительном исследовании, какие не исследованы вовсе. Отсутствие решения тех или иных аспектов проблемы (темы) и является доказательством необходимости, актуальности ее исследования.

Приведем пример. Вот как аргументирует актуальность своего исследования Н.В. Самсонова<sup>18</sup> (излагаем в сокращении): в современных условиях авторитарная педагогика уступает место педагогике гуманной. Одним из показателей уровня гуманности педагогики являются гармоничные состояния человеческих взаимоотношений и взаимодействий. Эти взаимоотношения и взаимодействия в современных условиях зачастую характеризуются отсутствием культуры общения, нетерпимостью к инакомыслию и действию. Взаимоотношения между педагогами и учащимися также характеризуются противостоянием, конфликтами, которые, с точки зрения учителей, имеют дестабилизирующий характер и наносят ущерб ребенку и педагогу. Однако сущность конфликта содержит в себе объективное противоречие, разрешение которого способно не только дестабилизировать взаимоотношения, но перевести взаимодействие учителя и ученика на более высокий уровень. Осознание этого объективного противоречия определяет дальнейшее поведение педагога – участника конфликта. Это поведение должно представлять собой некую воспитательную программу по управлению конфликтной ситуацией с целью ее продуктивного решения. Таким образом, исследование конфликтов в педагогике имеет двойной результат: для педагогов – овладение еще одной стороной педагогического мастерства, для учащегося – приобретение практических навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях.

В психолого-педагогической литературе проблема конфликта рассматривается в ряду других, более общих проблем:

---

<sup>18</sup> См.: Самсонова Н.В. Формирование мотивации конфликта у учащихся старших классов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 1995. – С. 3-4.

содержание конфликта в педагогике, причины возникновения, способы предупреждения, условия и средства разрешения конфликтов, тренинг взаимодействий (следуют имена исследователей. – С.Б.). С другой стороны, в педагогической литературе активно используются проблемы мотивации учения и труда (имена исследователей. – С.Б.), однако проблема мотивации общения, и в частности мотивации конфликта в общении и деятельности, остается неисследованной. Так, нет ответов на следующие вопросы: как влияет мотивация конфликта на актуализацию мотивов учения? Какие мотивы сопутствуют конфликтному поведению? Какие мотивы определяют разрешение конфликтных ситуаций? Эти вопросы требуют разрешения.

Итак, во-первых, потребность в людях, обладающих развитой мотивацией общения, во-вторых, увеличение конфликтных ситуаций в педагогическом процессе, в-третьих, недостаточная теоретическая разработка этих вопросов делают проблему исследования – формирование конфликта – актуальной.

Вдумываясь в изложенную аргументацию, мы убеждаемся, что, опираясь на предварительное изучение состояния проблемы, исследователь отвечает на вопрос, почему данную проблему нужно в настоящее время изучать, и находит надежные доказательства ответа на поставленный вопрос. Вследствие этого обоснование актуальности темы (проблемы) исследования выглядит убедительно и аргументированно.

Следующим объектом методологической рефлексии должна стать **новизна** исследования. В процессе осознания этого компонента методологического аппарата исследования необходимо ответить на вопросы: **«что сделано из того, что другими не было сделано? какие результаты получены впервые? какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании результатов?»**<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Оговоримся, что в курсовой или дипломной работе новизна результатов может быть относительной новизной «для субъекта», вследствие учебно-научного характера исследования.

При этом новые результаты могут иметь как теоретический, так и практический характер. В первом случае новизна исследования может быть описана с помощью таких стандартизированных терминов, как *закон, закономерность, идея, концепция, модель, принцип, система (дидактическая, воспитательная), теория, тенденция, условия, функции и др.* Практическая новизна исследования требует для своего описания терминов *прием, описание, правило, рекомендация, способ, средство, технология, требование и др.*

К примеру, в упоминавшемся сочинении Н.В. Самсоновой «Формирование мотивации конфликта у учащихся старших классов»<sup>20</sup> теоретическая новизна исследования может быть описана следующим образом:

- выявлены сущность и функции мотивации конфликта в педагогике;
- выявлены условия формирования мотивации конфликта старшеклассников в педагогической деятельности.

Практическая новизна этого исследования состоит в том, что в нем обоснована и разработана педагогическая технология формирования мотивации конфликта.

Приведем несколько примеров описания дипломниками теоретической новизны исследования: выявлены уровни отношения студентов к национальной культуре и критерии каждого из уровней; выявлены основные тенденции описания педагогических проблем в непедагогической прессе; определены механизмы влияния социального положения современного учительства на профессиональные намерения выпускников; на основе типологии учителей выдвинута гипотеза об оптимальном типе учителя начальных классов; выявлены особенности потребностей современных студентов педагогических специальностей; определена специфика применения метода проблемного изложения в начальной школе.

Примеры описания практической новизны дипломных исследований: составлен алгоритм изучения фонетического ма-

---

<sup>20</sup> См.: Самсонова Н.В. Указ. соч. – С. 6-7.

териала в начальной школе; выявлены три типа заданий при формировании теоретических знаний у младших школьников; определены основные типы заданий к текстам учебника по природоведению в начальной школе; разработана система проблемных задач по изучению темы «Организм человека»; разработаны методические рекомендации для учителей по изучению темы (называется тема); разработана методика по набору оптантов для обучения в педагогическом классе; разработана методика по определению уровня адаптации первокурсников к обучению в вузе и др.

Обратимся к еще одному чрезвычайно важному объекту методологической рефлексии – **понятийному аппарату** исследования и его **терминологии**. Дело в том, что в психолого-педагогической литературе зачастую встречаются различные трактовки сущности того или иного понятия. К примеру, нам встретились не менее тринадцати определений сущности такого понятия, как «проблемная ситуация»<sup>21</sup>.

Далее. Иногда нет единства и в выборе термина, обозначающего какое-то понятие. Например, такое дидактическое понятие, как «проблемная задача», в литературе обозначается терминами «проблема», «проблемно-познавательная задача», «поисковая задача», «поисковая познавательная задача», «познавательная задача», «проблемный вопрос», «проблемное задание», «проблемное упражнение», «исследовательская задача»<sup>22</sup>. В такой ситуации исследователю, во-первых, нужно знать по возможности большее количество определений понятия, данное разными исследователями. Во-вторых, необходимо проанализировать сущностные черты этого понятия, описываемые разными исследователями, и произвести «выборку» сходных и различных признаков. В-третьих, в результате анализа можно либо присоединиться к одному из имеющихся определений (при этом мотивируя свой выбор), либо сформули-

---

<sup>21</sup> См.: Брызгалова С.И. Проблемное обучение в начальной школе: Учеб. пособие / Калинингр. ун-т. – Калининград, 1995. – С. 7-13.

<sup>22</sup> См.: Брызгалова С.И. Указ. соч. – С. 21-24.

### *Глава III. Методология педагогического исследования*

---

ровать собственное определение сущности понятия (что требует большой осторожности и применимо только тогда, когда в имеющихся определениях не отмечены новые сущностные стороны явления, выявленные исследователем). Важно только иметь в виду, что в научном сочинении автор должен раскрыть содержание всех основных понятий-терминов, на которые он опирается.

Рассмотрим пример. Тема дипломной работы – «Особенности отношения учителей к современным педагогическим технологиям». Рассмотрение темы, как минимум, потребует от исследователя объяснения того, что он имеет в виду, когда использует такие термины: «технология»; «педагогическая технология» (при этом необходимо будет «развести» понятие педагогической технологии с понятиями «педагогическое мастерство», «педагогическое искусство», «педагогический опыт», «педагогическая техника»); «отношение»; «особенности»; «особенности отношения к чему-либо».

Рассматривая тему «Мотивы выбора учительской профессии», исследователь должен рассмотреть сущность понятий «мотив» (соотнести с понятиями «потребность», «желание», «цель» и др.), «выбор», «профессия», а также производные от них «мотивы выбора», «педагогическая профессия», «выбор профессии», «выбор педагогической профессии».

\* \* \*

Приступая к изложению второго параграфа данной главы, мы упомянули о том, что в педагогическом исследовании выделяется две части: процедурная и методологическая. Выше мы рассмотрели компоненты исследования, нуждающиеся в методологической рефлексии, осмыслении, взаимоувязке. Не меньше трудностей вызывает и процедурная часть исследования. Она включает в себя следующие компоненты: составление плана исследования (поискового, аналитического, экспериментального); отбор методов исследования в соответствии с каждым его этапом; описание техники сбора фактических

данных; характеристика способов их анализа в соотношении с гипотезами; логика и структура текста научной работы. Речь об этом пойдет в следующей главе нашего пособия.

Завершая же обсуждение темы, обозначенной в данной главе, мы коснемся еще одного вопроса.

Обычно текст курсовой или дипломной работы состоит из следующих частей: это введение, основная часть (две-три главы), заключение, список литературы, приложения. Методологический аппарат исследования описывается во введении. Возникает вопрос: как, в какой последовательности расположить элементы методологического аппарата? Иначе говоря, каким должен быть план введения. Традиционно этот план выглядит следующим образом:

Методологическая часть:

- 1) актуальность исследования;
- 2) проблема;
- 3) тема;
- 4) объект исследования;
- 5) предмет исследования;
- 6) цели исследования;
- 7) гипотеза;
- 8) задачи;
- 9) новизна исследования (теоретическая и практическая);

Процедурная часть:

- 10) логика (этапы) исследования;
- 11) методы исследования на каждом его этапе;
- 12) структура дипломной (курсовой) работы.

Последовательность элементов может быть и несколько иной. Иногда предмет исследования определяется исходя из его объекта, целей и гипотезы – это позволяет изменить последовательность соответствующих элементов. Информацией о новизне исследования может завершаться весь текст введения. Важно, однако, чтобы все элементы методологического аппарата связывала внутренняя логика, единство всех его компонентов.

### *Глава III. Методология педагогического исследования*

---

#### *Список рекомендуемой литературы*

1. *Бабанский Ю.К.* Проблема повышения эффективности педагогических исследований. – М., 1982 (Раздел II. Постановка задач и формирование гипотезы исследования).
2. *Данилов М.А.* Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях. – М., 1971.
3. *Загвязинский В.И.* Методология и методика дидактического исследования. – М., 1982.
4. *Краевский В.В.* Методологическая рефлексия // Советская педагогика. – 1989. – №2. – С. 72-79.
5. Методология педагогических исследований: Сб. тр. / Под ред. О.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М., 1980.
6. *Полонский В.М.* Исследование в педагогике // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – 1995. – Т.1.
7. *Скалкова Я.* и др. Методология и методы педагогического исследования / Пер. с чеш. – М., 1989.
8. *Скаткин М.Н.* Введение в научное исследование по педагогике. – М., 1988.

## **Глава IV. МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Методы исследования в педагогике – это «приемы, процедуры и операции эмпирического и теоретического познания и изучения явлений педагогической действительности» – такое определение проводится в Российской педагогической энциклопедии. В предыдущей главе уже говорилось о том, что методы выбираются исследователем, исходя из общего замысла, концепции исследования, представлений о сущности и структуре изучаемого явления, его методологической ориентации, целей и задач.

Существуют различные классификации методов педагогического исследования: методы делят на общенаучные, собственно педагогические и методы других наук; констатирующие и преобразующие; качественные и количественные; частные и общие; содержательные и формальные; методы описания, объяснения и прогноза; методы обработки результатов исследования. Наиболее общепринятым является деление методов на теоретические и эмпирические.

На эмпирическом уровне исследования используются такие методы, которые непосредственно связаны с практикой (наблюдение, изучение передового опыта, эксперимент и др.) и которые позволяют накопить зафиксировать, классифицировать и обобщить полученный практический материал.

На теоретическом уровне познания используют методы абстракции, конкретизации, анализа, синтеза, сравнения и др., которые позволяют объяснить, интерпретировать полученные практические знания, так как главная функция науки – объяс-



нение. Различие между двумя группами методов существуют, но эти различия относительны. Эмпирическое познание невозможно без теоретического размышления, без понятий, теорий и гипотез. В то же время теория, даже самая абстрактная, всегда опирается на практику. Выразительно сказал о взаимоотношениях теории и практики Леонардо да Винчи: «Теория – полководец, практика – солдаты»<sup>1</sup>.

Прежде чем перейти к обсуждению методов в педагогическом исследовании, необходимо познакомиться с видом работы, который, не будучи самостоятельным методом исследования, является тем не менее его необходимым, неизбежным этапом. Речь идет об изучении студентом-исследователем состояния разработанности изучаемой проблемы в психолого-педагогической литературе. К его описанию мы и перейдем.

### **§1. Изучение психолого-педагогической литературы**

Приступая к курсовому или дипломному исследованию, студенты должны изучить литературу по теме. Нельзя сказать, что к началу работы над первым курсовым сочинением студенты не умеют изучать литературные источники, – напротив, они уже обучены чтению специальной литературы (просмотровое, ознакомительное, изучающее чтение), а также научились работать в нескольких жанрах письменной фиксации содержания читаемых текстов (план, план-конспект, конспект, аннотация, реферат, тезисы). Вместе с тем студенты в своем большинстве впервые приступают к библиографическому поиску в рамках достаточно крупной темы. Естественно возникают вопросы: где вести библиографический поиск? Каковы источники печатной педагогической информации?

Назовем эти источники.

---

<sup>1</sup> Цит. по: Леонардо да Винчи. Микеланджело. Рафаэль. Рембрандт: Биограф. очерки. – СПб.: Лио Редактор, 1995 (Жизнь замечательных людей). – С. 12.

1. Библиографические справочники (по некоторым конкретным темам, техническим средствам обучения, педагогике высшей школы, по отечественным и зарубежным университетам).

2. «Книжная летопись» (периодическое издание, содержащее библиографическое описание всех публикаций, появляющихся в стране; рубрикация – по наукам и отраслям знания).

3. Каталоги книг и журнальных статей.

В **систематическом каталоге** материал вынесен на библиографические карточки, расположенные либо по алфавиту, либо по годам выхода; карточки разбиты на разделы, подразделы, отрасли.

В **алфавитном каталоге** библиографические описания книг и статей располагаются строго по алфавиту. Удобство этого каталога состоит в том, что с его помощью легко устанавливается, какие публикации данного автора имеются в библиотеке.

В **предметном каталоге** библиографические карточки расположены по ключевым словам (дескрипторам) и в алфавитном порядке.

4. Списки литературы в типовых государственных, а также рабочих программах по педагогике, психологии, методикам.

5. Библиографические указатели в конце монографий по педагогике, психологии, методикам и т.п.

6. Указатели литературы к главам учебников.

7. Энциклопедии (в том числе педагогические). В конце энциклопедических статей помещаются краткие библиографические указатели.

8. Последние в году номера педагогических, психологических, социологических, методических журналов, в которых помещаются списки всех публикаций, появившихся в журнале в течение истекшего года.

Следует сказать о том, что в последние годы количество педагогических, психологических, методических журналов резко возросло. К примеру, в подписных каталогах на 2000 год названы следующие журналы: «Вестник высшей школы», «Вестник психологии», «Вестник психосоциальной и коррек-

ционно-реабилитационной работы», «Внешкольник: дополнительное образование детей», «Вопросы оценки», «Вопросы психологии», «Воспитание школьников» (с библиотечкой), «Высшее образование в России», «Детское творчество», «Директор школы», «Домашнее воспитание», «Домашний лицей», «Дополнительное образование», «Журнал прикладной психологии», «Завуч», «Защити меня (Конвенция ООН о правах ребенка)», «Информатика в начальном образовании», «Искусство и образование», «Классная дама», «Классный руководитель», «Компьютер в школе», «Компьютеры в учебном процессе», «Лицейское и гимназическое образование», «Народное образование» (с приложениями – журналами «Школьные технологии», «Российское образование», «Развитие личности», а также приложением «Профессиональная библиотека учителя» – более 20 приложений), «Начальная школа: плюс – минус», «Наша школа», «Образование» (с библиотечкой), «Образование в регионах России и странах СНГ», «Образование в современной школе», «Обруч: Образование: ребенок и ученик», «Открытая школа», «Педагогика», «Право и образование», «Профессиональное образование» (с еженедельными приложениями), «Психология обучения», «Психологическая наука и образование», «Психологический журнал», «Родительское собрание», «Семья и школа», «Современная школа» (дайджест), «Социология образования», «Социологические исследования (Социс)», «Соционика, психология и межличностные отношения: человек, коллектив, общество», «Стандарты и мониторинг в образовании», «Университетская книга» (справочник), «Учитель», «Школа», «Школьные технологии», «Я иду на урок» (серия издательства «Первое сентября»).

Издается также Международный педагогический журнал ЮНЕСКО «Образование: перспективы» (на русском языке).

Кроме того, выходят методические журналы по всем школьным учебным дисциплинам: «Литература в школе», «Математика в школе», «Физика в школе» и др.

Таким образом, в настоящее время издается более 60 профессиональных педагогических журналов.

9. Серия «Педагогика и психология», а также библиотечка «Педагогический факультет» издательства «Знание», в которых также имеются библиографические указатели.

10. Серийное издание АПН СССР и РАО «Новые исследования» (в психологии, педагогике, возрастной физиологии и т.д.), содержащие наиболее актуальную научную информацию и библиографические указатели к каждой публикации.

11. Каталоги кандидатских и докторских диссертаций. Выходят с 1958 г. Их составителями являются Российская государственная библиотека и Центральная научная медицинская библиотека. В каталогах имеются разделы по педагогическим и психологическим дисциплинам.

12. Списки литературы в курсовых и дипломных работах, хранящихся в кабинете кафедры.

13. Выставки новых поступлений в библиотеке вуза.

14. Зарубежная педагогическая литература отражена в указателе «Новые книги по педагогическим наукам и народному образованию. Зарубежные издания», составленном из поступлений в Государственную научно-педагогическую библиотеку им. К.Д. Ушинского (выходит с 1955 г.), а также в указателе Государственной библиотеки иностранной литературы «Свободный бюллетень новых иностранных книг, поступивших в библиотеки СССР» (серия «Общественные науки», раздел «Культура, наука, просвещение»; выходит с 1949 г.).

Дополнительную информацию по педагогической библиографии можно найти в Российской педагогической энциклопедии (Отв. ред. В.В. Давыдов. В 2 т. – Т. 1. – 1993. – С. 92-96).

Проводя библиографический поиск, необходимо одновременно осуществлять просмотровое чтение найденных источников. Цель такого чтения – быстро установить, содержит ли данная публикация материал, относящийся к вашей теме. Напомним последовательность этапов просмотрового чтения.

1. Изучение титульного листа (автор, название, место и год издания, аннотация).

2. Просмотр оглавления (в начале или в конце публикации).

3. Чтение предисловия (введения) и/или послесловия, в которых обычно кратко знакомят с содержанием всей книги.

4. Изучение научного аппарата книги (ссылки на источники в конце книги или внизу страниц).

5. Конец просмотра – чтение фрагмента текста, связанного с вашей проблемой, и одновременная письменная фиксация содержания этого фрагмента. Делать это лучше всего на карточках, причем необходимо сразу же выполнить полное библиографическое описание источника (с правилами библиографического описания мы познакомим Вас в главе V нашего пособия).

Изучив литературу по проблеме (напомним, что в ней освещаются как теоретические, так и практические ее аспекты), необходимо приступить к систематизации и обобщению накопленного материала. Результаты этой работы излагаются в первой главе курсового или дипломного исследования. Анализ текстов курсовых и дипломных работ показывает, что значительная часть студентов избирает следующий путь описания результатов изучения психолого-педагогической литературы: источники анализируются последовательно, «по одному» («принцип шампура»), при этом краткий пересказ содержания публикаций сопровождается цитатами; критический анализ изученного материала иногда отсутствует. Такой путь анализа является, безусловно, непродуктивным.

Изучая литературу, посвященную тому или иному педагогическому явлению, необходимо найти в ней ответы на следующие вопросы: как различные авторы описывают сущность явления; его признаки, свойства, характеристики; дефиниции (определения, термины)<sup>2</sup>; типологии, классификации; функции; место в обучении (воспитании); особенности применения в начальной (средней, высшей) школе и т.д.; неизученные вопросы. При этом необходимо осуществлять анализ различных позиций и подходов, их сравнение, обобщение, критику –

---

<sup>2</sup> Дефиниция – краткое определение какого-либо понятия, отражающее существенные признаки предмета или явления; толкование слова (Современный словарь иностранных слов. – СПб.: Дуэт, 1994).

только тогда современное состояние проблемы предстает во всей полноте, а всестороннее знание вопроса позволит вычлениить те его аспекты, которые (в связи с темой исследования) и предстоит исследовать дальше.

Приведем пример. Дипломная работа была посвящена дидактическим условиям применения проблемных задач в обучении младших школьников<sup>3</sup>. Глава I содержит анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования. Всего были изучены 93 источника. В результате анализа были вычленены те вопросы, по которым в литературе информация есть. Кроме того, разноречивые точки зрения по каждому вопросу сопоставлялись.

В результате этой предварительной работы материал 1-й главы в рукописи расположился по следующему плану.

- §1. Терминология.
- §2. Сущность проблемной задачи.
- §3. Структура проблемной задачи.
- §4. Типология проблемных задач.
- §5. Система проблемных задач.
- §6. Уровни сложности проблемных задач.
- §7. Условия составления проблемных задач.
- §8. Процесс решения проблемных задач.
- §9. Учебный процесс с применением проблемных задач.

План главы отражает строгую логику в анализе и описании изученного материала. В самом деле, к примеру, типологию проблемных задач (§4) можно рассматривать только после их структурно-типологического анализа (§3), учебный процесс с применением проблемных задач (§9) – только после обсуждения процесса их решения (§8) и т.д.

Кроме того, анализ литературы показал, что дидактические условия применения проблемных задач в начальной школе не исследованы вовсе. Это обстоятельство и задало программу всего дальнейшего исследования.

---

<sup>3</sup> См.: Бондарь Н., Носенко Л. Дидактические условия применения проблемных задач в начальной школе: Дипл. работа / Науч. рук. С.И. Брызгалова; Калинингр. ун-т, 1989 (рукопись).

Рассмотрим еще один пример. В дипломной работе на тему «Дидактические возможности проблемной ситуации в обучении младших школьников»<sup>4</sup>, анализируя имеющиеся в литературе типологии проблемных ситуаций, автор самостоятельно приходит к выводу о том, что в настоящее время имеются три наиболее общих подхода к классификации проблемных ситуаций: гносеологический, психологический и дидактический. Далее раскрываются сущность каждого подхода и типы классификаций на их основе. Подобного рода глубокие выводы-обобщения могут возникнуть вначале как гипотеза и требуют проверки, т.е. нового осмысления накопленного литературного материала с позиции возникшей гипотезы.

Завершая обсуждение вопроса об изучении литературы при проведении педагогического исследования, напомним, что в начале главы мы рассуждали о теоретических и эмпирических методах в педагогическом исследовании.

В данном параграфе мы вели речь о технике поиска, переработки и описания результатов изучения психолого-педагогической литературы. Очевидно, что изучение состояния исследуемой проблемы в теории требует применения прежде всего теоретических методов исследования. К их более подробному рассмотрению мы и перейдем.

## **§2. Теоретические методы в педагогическом исследовании**

В курсовом и дипломном педагогическом исследовании применяются следующие теоретические методы: абстракция и конкретизация, анализ и синтез, сравнение, индукция и дедукция, моделирование. Все эти методы не являются собственно педагогическими, но имеют общенаучный характер. Понятно, что исследователь прибегает к ним и на теоретическом, и на эмпирическом этапах исследования.

---

<sup>4</sup> См.: Колесникова С. Дидактические возможности проблемной ситуации в обучении младших школьников: Дипл. работа / Науч. рук. С.И. Брызгалова; Калинингр. ун-т, 1994 (рукопись).

**Абстракция** (от лат. abstractio – удаление, отвлечение) – метод исследования, сущность которого состоит в том, что исследователь мысленно выделяет в исследуемом объекте только определенные свойства, признаки, характеристики и как бы «забывает», отвлекается от других свойств, признаков и характеристик. Расчленение предмета и выделение в нем существенных сторон, всесторонний анализ их невозможен без абстракции. Невозможно, скажем, представить себе такие явления, как обучение, воспитание, развитие, метод и т.д., не прибегая к абстрагированию.

Какие знания приобретаются в результате абстракции? Это могут быть обобщения, переходящие в понятия. Это могут быть и чувственно-наглядные образы (чертежи, схемы, диаграммы, модели, графики, таблицы, карты, формулы).

С абстракцией тесно связан метод **конкретизации** (от лат. concretus – сгущенный, уплотненный, сложившийся). Известно, что нет абстрактной истины – истина всегда конкретна. В процессе конкретизации изучаемый объект, например урок, включается в многообразие различных связей и отношений (содержание обучения на уроке, принципы, методы, приемы обучения, структура урока и т.п.). Благодаря этому удастся воссоздать возможно более полное знание о реальном педагогическом явлении. Результатом применения метода конкретизации являются наглядные педагогические примеры, частные случаи с их полным анализом и описанием.

**Анализ** (от греч. analysis – разложение, расчленение) – метод исследования, при котором целое педагогическое явление мысленно расчленяется на составные части, но при этом выделенная «часть» осознается именно как часть целого. Цель анализа и состоит в познании частей как элементов сложного целого. Какие результаты может получить исследователь, прибегая к анализу? С помощью анализа можно выявить строение исследуемого объекта, его структуру (например, структуру урока, структуру познавательной деятельности, структуру проблемной задачи и т.п.). Во-вторых, анализ позволяет отделить главное от второстепенного, существенное от несущественного; далее,



анализ позволяет свести сложное к простому; результатом анализа становятся также классификации, типологии явлений; если применять анализ к какому-либо развивающемуся педагогическому процессу, можно выделить в этом процессе этапы, а также противоречивые тенденции.

От анализа неотделим **синтез** (от лат. *synthesis* – соединение). Если при анализе мы разделяем целое на части, то синтез есть процесс объединения в одно целое частей, свойств, отношений, выделенных посредством анализа. Синтез позволяет рассмотреть педагогическое явление в единстве и связи всех его частей. Результатом синтеза становятся обобщение, выводы из фактов.

Покажем взаимоотношения между анализом и синтезом на примере эпизода из романа Д. Гранина «Иду на грозу». Главному герою исследователю-физику Крылову дано задание: проверить распределение объемных зарядов. «После первых измерений ему показалось, что картина распределения получится слишком грубой. Он решил уточнить методику. Перебрал несколько сортов нитей подвески. Поставил сверхчувствительный гальванометр. Затем ему пришло в голову автоматически стабилизировать температуру прибора. Учесть искажающее влияние трансформатора...». В его работу вмешивается начальник лаборатории Аникеев. Познакомившись с работой Крылова, он саркастически спрашивает:

– Почему вы не учитываете полярных сияний? Заряды kota у сторожики?... Из-за леса вы не видите деревьев. Научитесь себя ограничивать! Получили примерную величину и двигайтесь дальше<sup>5</sup>.

С точки зрения методов исследования Крылов проводит эксперимент, чтобы собрать максимальную информацию (пять раз он измеряет заряды, меняя условия и методику измерения). Данные, полученные в результате каждого измерения, анализируются им, но синтез информации (как же распределяются объемы зарядов?) так и не наступает. Аникеев именно за это вышучивает Крылова: нужна «примерная величина» (результат синтеза) – и

---

<sup>5</sup> Гранин Д. Иду на грозу. – М., 1964. – С. 165.

можно «двигаться дальше». Этот пример показывает, что разделить анализ и синтез невозможно, так как внутренне они едины. Это единство заключается в том, что «анализ исходит из определенного целого, которое он разлагает. Целое, например целостный процесс обучения, определяет направление анализа. Это означает, что синтез содержится уже в самом анализе, а не существует вне его. После определенного аналитического процесса мы опять стремимся плавно подойти к целому, из которого исходили. Мы обращаемся к синтезу, т.е. рациональному соединению частей, сторон, вычлененных посредством анализа»<sup>6</sup>.

В научном педагогическом исследовании применяются разные виды анализа: классификационный, анализ отношений, каузальный и диалектический. Их описанием занималась Я. Скалкова<sup>7</sup>. Изложим ее позицию.

Наиболее прост *классификационный* анализ: он позволяет упорядочить, классифицировать явления, разбить их на группы на основе сходства и повторяемости.

Гораздо более сложен *анализ отношений объектов*. На основе анализа отношений мы изучаем процесс развития определенных явлений, и простым классификационным сравнением здесь не обойтись. Изучая отношения между отдельными сторонами развивающегося явления, необходимо разложить явление на составные части и исследовать отношения между частями. Результатом анализа отношений становятся знания либо об условиях возникновения и протекания явления, либо о функциональных зависимостях между явлениями.

Однако, рассмотрев условия существования и функции какого-либо педагогического явления, мы еще не можем судить о причинной связи между явлениями. Возможность вскрыть эти связи дает *каузальный анализ*: он ведет к открытию наиболее существенных отношений, являющихся причинами явлений, научных законов, главных, причинных зависимостей.

---

<sup>6</sup> Скалкова Я. и др. Методология и методы педагогического исследования / Пер. с чеш. – М., 1989. – С. 141-142.

<sup>7</sup> См. там же. – С. 142-145.

Но и каузальный анализ, позволяя выявить причины педагогических явлений, не дает возможности выявить их следствия. «Причина – следствие» – это системное понятие: внешнее воздействие (причина) – это воздействие на сложную систему процессов, которая в результате изменяется. Изменение процесса и есть следствие. Для анализа причинно-следственных отношений прибегают к *диалектическому анализу*.

Итак, результатом классификационного анализа являются классификации и типологии; результатом анализа отношений – условия существования и функции явлений; результатом каузального анализа – причины педагогических явлений; результатом диалектического анализа – причинно-следственные отношения между явлениями. Однако абсолютизировать аналитические методы исследования нельзя. Изучая целостные педагогические явления, педагогический процесс, мы должны обращаться к широким синтезирующим связям, чтобы понять его внутреннюю логику, закономерности движения целого, взаимодействие всех его частей. Так строятся отношения анализа и синтеза.

Метод **сравнения** представляет собой сопоставление объектов с целью выявления черт сходства, черт различия или того и иного вместе. Без сравнения не может быть обобщения. В результате сравнения различных объектов мы получаем о них более глубокое представление. Сравнение тесно связано с анализом и синтезом.

**Индукция** (от лат. *inductio* – наведение) – метод познания, суть которого состоит в переходе от единичного знания об отдельных предметах и явлениях данного класса к выводу об общих предметах и явлениях этого класса, от части элементов класса – ко всему классу. Для того чтобы сделать такой вывод, нужно глубоко изучить у исследуемых элементов класса существенные связи, которые неопровержимо подтверждают: да, данный признак принадлежит всему классу. Или: да, данный предмет принадлежит к данному классу предметов, так как обладает теми же признаками, что и другие предметы данного класса.

Способом же выявить эти существенные связи становится практика. После накопления фактов и их осмысления появляются обобщения в виде классификаций, типологий, гипотез. Индукция – это обобщение на основе данных опыта, совокупность ряда эмпирических приемов перехода от неизвестного к известному, это форма движения познания, ведущая от эмпирического уровня к уровню теоретическому. Цель индукции – проникновение в сущность явлений, постижение их закономерностей.

В научном исследовании индукция тесно связана с **дедукцией**. Если индукция – это заключение от частного к общему, то дедукция – это заключение от общего к частному, от общего знания о предметах данного класса к единичному, частному знанию об отдельных предметах класса. Связь между индукцией и дедукцией состоит не только в том, что одна дополняет другую на эмпирическом и теоретическом уровнях познания, но и в том, что в индукцию проникают элементы дедукции, дедукция же опирается на результаты индукции.

Индукция и дедукция должны применяться пропорционально. Односторонний индуктивизм ведет к простому регистрированию фактов без глубокого их анализа и обобщения. Однобокая ориентация на дедуктивный метод исследования ведет к образованию голых абстрактных схем, и тогда теория становится замкнутой сферой искусственных конструкций (Я. Скалкова)<sup>8</sup>.

**Моделирование** – еще один метод теоретического исследования. Под моделированием понимается «воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения»<sup>9</sup>. Этот второй объект называется моделью. Далее изучаемый объект исследуют по аналогии с его моделью.

Можно выделить несколько видов моделирования:

1) предметное моделирование (например, проектируя школьное здание, прибегают к созданию модели этого задания);

---

<sup>8</sup> См.: Скалкова Я. и др. Указ. соч. – С. 147-149.

<sup>9</sup> Философский словарь. – М., 1975. – С. 252.

2) знаковое, или информационное, моделирование (схемы, чертежи, формулы, алгоритмы, план исследования, структура рукописи);

3) мысленное моделирование (например, модель личности выпускника средней общеобразовательной школы, модель личности учителя).

Моделирование – достаточно редкий метод педагогического исследования<sup>10</sup>. И все-таки к нему необходимо прибегать и в дипломной работе. Так, на этапе подготовки исследования необходимо мысленно представить его ход (модель исследования) от постановки цели до получения и интерпретации результатов. Оформляя рукопись курсовой или дипломной работы, нужно разработать ее четкий план, структуру, мысленную модель текста научного сочинения.

Завершая разговор о теоретических методах в педагогическом исследовании, напомним, что они всегда применяются во взаимодействии друг с другом.

### **§3. Эмпирические методы в педагогическом исследовании**

Эмпирическими<sup>11</sup> методами в педагогике называются методы, которые обеспечивают возможность непосредственного познания педагогической действительности. Раскрыть сущность педагогического явления, его типологии, функции, условия, место, причины, следствия невозможно без теоретических методов. В то же время теоретическое мышление получает информацию, опираясь на эмпирическое исследование.

Любопытные суждения об «опыте» в его взаимоотношениях с теорией оставил Леонардо да Винчи: «Истолкователем

---

<sup>10</sup> Студентов, которые занимаются этим методом, отсылаем к кн.: Глинский Б.А., Грязнов Б.С., Дынин Б.С., Никитин Е.Н. Моделирование как метод научного исследования. – М., 1965; Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. – М., 1984.

<sup>11</sup> Эмпирический – от греч. *empeiria* – опыт.

природы является опыт. Он не обманывает никогда; наше суждение иногда обманывается, потому что ожидает результатов, не подтвержденных опытом. Надо производить опыты, изменяя обстоятельства, пока не извлечем из них общих правил, потому что опыт доставляет истинные правила... Люди, занимающиеся... науками... и при этом совещающиеся не с природой, а с книгами, недостойны названия детей природы: я бы назвал их только внуками природы. Она одна учительница истинных гениев... Если я занимаюсь каким-нибудь предметом, я сначала произвожу опыты, а потом делаю выводы и собираю доказательства. Таков метод, которому надо следовать, изучая явления природы»<sup>12</sup>.

Какими же методами изучается «природа» педагогики? Методами эмпирического исследования в педагогике являются наблюдение, изучение и обобщение передового педагогического опыта, изучение документации и результатов педагогической деятельности, эксперимент; Ю.К. Бабанский выделяет также метод экспертной оценки и его разновидность – педагогический консилиум. Кроме того, в педагогическом исследовании применяются методы психологического исследования (диагностика, тестирование), а также методы социологии (беседа, интервьюирование, анкетирование, контент-анализ, социометрия и др.). О психологических и социологических методах речь пойдет ниже. Обратимся к собственно педагогическим эмпирическим методам в педагогическом исследовании и рассмотрим основные из них.

### ***Наблюдение***

Наблюдение – как научный метод – это «целенаправленный и планомерный процесс сбора информации»<sup>13</sup>, осуществляемый путем восприятия педагогических явлений и процессов.

---

<sup>12</sup> Цит. по: Леонардо да Винчи. Микеланджело. Рафаэль. Рембрандт. – СПб.: Лио Редактор, 1995. (Жизнь замечательных людей). – С. 86-87.

<sup>13</sup> Рос. пед. энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М., 1993. – Т.1. – С. 571.

Наблюдение – это не простая фиксация фактов, так как ему присущи такие признаки, как опора на какую-то педагогическую концепцию, цель, планомерность и систематичность, объективность. Наблюдение интересно тем, что исследователь имеет дело с естественным педагогическим процессом и не вносит в него никаких изменений.

Что может наблюдать студент-исследователь? Что является предметом наблюдения? Этим предметом являются деятельность педагога и учащегося (школьника, студента). Описывая эту деятельность, необходимо ее педагогически объяснять.

Существуют различные классификации наблюдения. В основу классификаций кладут разные основания, и тогда виды наблюдения описываются следующим образом:

- в зависимости от условий наблюдения: полевые (в естественных условиях) и лабораторные (в искусственно созданных условиях, например в эксперименте);
- в зависимости от наличия или отсутствия четкой программы наблюдения: формализованные и неформализованные;
- в зависимости от участия наблюдателя в наблюдаемых событиях: включенные, участвующие;
- по частоте наблюдения: постоянные, повторные, однократные;
- по объему наблюдения: сплошные, выборочные;
- в зависимости от объекта наблюдения: внешние, объективные, самонаблюдение.

Выбор типов наблюдения зависит от его конкретных целей и условий.

Чтобы наблюдение было успешным, к нему необходимо тщательно подготовиться. Подготовка состоит из нескольких этапов: 1) выбор объекта наблюдения (что мы будем наблюдать?); 2) постановка целей и задач наблюдения; 3) составление его плана; 4) подготовка документов и оборудования (бланки протоколов, тетрадь наблюдений, магнитофон и т.п.); 5) сбор данных; 6) оформление и анализ результатов; 7) теоретические и практические выводы.

Основным средством наблюдения является **квалифицированное протоколирование**, причем обычно в протоколе фиксируется содержательная сторона наблюдаемых явлений и/или хронометрия.

Приведем пример. В курсовой работе<sup>14</sup> исследовались различные виды требования учителя на уроке (прямое и косвенное; позитивное и негативное; фронтальное и персональное). Как организовать наблюдение требований учителя? Студентка использовала методику А.Ю. Гордина<sup>15</sup>, в соответствии с которой на уроке протоколировались и нумеровались все требования учителя к учащимся в различных видах деятельности, а затем эти требования (их номера в протоколе) переносились в таблицу, отражающую виды и формы непосредственного требования (прямого или косвенного). Вот как ход и результаты наблюдения описаны в протоколе и таблице.

*Протокол наблюдения педагогических требований  
учителя 3 «А» класса Н.А. Макеевой  
29. 11. 95.*

1. Здравствуйте, ребята, садитесь.
2. Сели все как следует.
3. Все открыли тетради с домашним заданием.
4. Поднимите руку, кто не справился сегодня с домашним заданием? (поднятых рук нет).
5. Хорошо.
6. Скажи, пожалуйста, Лена, какое уравнение к задаче у тебя получилось?
7. Пожалуйста, Саша...
8. Правильно, молодец, садись.
9. Какие единицы были даны?

---

<sup>14</sup> См.: Жакулина Л.А. Особенности взаимоотношений учителя начальных классов и младших школьников: Курс. раб. / Науч. рук. С.И. Брызгалова; Калинингр. ун-т, 1995 (рукопись).

<sup>15</sup> См.: Гордин А.Ю. Формирование отношений педагогов и учащихся в советской школе. – М., 1977.



#### *Глава IV. Методы педагогического исследования*

---

10. Игорь, пожалуйста.
11. Совершенно верно, садись.
12. Если  $x=3$ , то чему равно значение уравнения? (Обращается к ученику).
13. Хорошо.
14. Если  $x=2$ , то чему равно значение уравнения?
15. Так.
16.  $X=4$ , чему равно неизвестное?
17. О-о-о !!! (Ученику, поднявшему руку и давшему неверный ответ).
18. Оля, будь добра, помоги нам, пожалуйста.
19. Правильно, садись.
20. Так. Вот ваша задача. Все усвоили?
21. Теперь сели как следует.
22. Запишем число. Классная работа.
23. К доске с тетрадями Гузанов и Луцко.
24. Слушайте внимательно первый вопрос.
25. Записывайте (диктует).
26. Следующий вопрос (диктует).
27. Следующее задание: запишите дробь.
28. Вопрос: при каком значении дробь  $= 0$ ?
29. Вопрос: при каком значении «у» дробь не имеет смысла? (класс активно работает, вызванные ученики решают на доске).
30. Следующий вопрос. Запишите две пары уравнений. Определите, равносильны ли они?
31. Теперь проверим.
32. Отойдите от доски.
33. Разложите на множители.
34. Не говори «что», говори «как» разложили.
35. Кто по-другому решил?
36. Пожалуйста... (обращается к ученику).
37. Правильно.
38. Кто прочитает ответ на второй вопрос?
39. Иванов.
40. Совершенно верно!
41. Что получается с числом при умножении на 0?

42. Петров.
43. Совершенно верно! Хорошо!
44. Следующий вопрос, Лена.
45. Объясни почему.
46. Совершенно верно! Хорошо!
47. Дальше. Равносильны ли данные уравнения?
48. Пожалуйста, прочитайте первую пару.
49. Совершенно верно. Садись.
50. Вторая пара, читаем.
51. Совершенно верно.
52. Все сели на свои места (вызванным к доске).
53. Пишем: задача №126.
54. Сегодня будем сравнивать решения простых и сложных уравнений.
55. Пожалуйста, открыли книги.
56. Читайте задание.
57. Так, решаем первое уравнение.
58. Какое правило надо знать при решении?
59. Записывайте первое уравнение.
60. Ну, что ты можешь сказать об этом уравнении? (вызванному ученику).
61. Положи пока книгу.
62. Так, еще что?
63. Так, еще...
64. Что является главным в уравнении?
65. Найдем неизвестное.
66. Так, хорошо! Делай.
67. Делай и пиши первую строку.
68. Верно.
69. Какая дальше идет запись?
70. Совершенно верно.
71. Возьми свою тетрадь, решай задание №1.
72. Кто хочет пойти к доске?
73. Какое дано второе уравнение?
74. Записывай его.
75. Теперь положи книгу.

76. Расскажи все, что знаешь об этом уравнении?
77. Хорошо, правильно.
78. Еще что нужно сделать?
79. Кто поможет?
80. Юля...
81. Почему так можно сказать? (Ей же).
82. Нет, нет, нет! (девочке, начавшей писать на доске).
83. Пожалуйста... (другому ученику).
84. Совершенно верно!
85. Еще что можно сказать?
86. Чтобы решить уравнение, что нужно сделать? (жестом показывает).
87. Делаем (классу).
88. Что сделаем дальше? (классу).
89. Так!
90. Ну, вот еще!
91. Тихо-тихо! (в смысле «не подсказывай» классу).
92. Читай вслух.
93. Лучше думай.
94. Так, хорошо.
95. Так!
96. Так, хорошо! (ходит вдоль рядов, проверяя работы).
97. Курганов, решил все?
98. Покажи тетрадь.
99. Все правильно, садись.
100. Юля, возьми свою тетрадь, решай пример.
101. Положите ручки.
102. Уберите все.
103. Повторяем. Пожалуйста... (не называя, жестом поднимает ученика).
104. Давай полный ответ.
105. Ребята, поправьте.
106. Чем связаны эти уравнения?
107. Громче, громче... (ученику).
108. Илья, дальше (обращается к мальчику).
109. Здравствуйте!!! (класс весело смеется).

110. Поправьте, пожалуйста.
  111. Ну, наконец-то.
  112. Садитесь все (отвечавшим ученикам).
  113. А сейчас решим пример по действиям.
  114. Запишите (диктует).
  115. Ты закончила?
  116. Пример решен верно, а здесь ошибка. Ставлю «4».
  117. Садись.
  118. Так, все записали. Повторяю.
  119. Проверьте запись на доске.
  120. Рассказывай, как будешь решать (школьник у доски).
  121. Правильно, как дальше.
  122. Хорошо, совершенно верно.
  123. Так, а единицы?
  124. Умница, совершенно верно.
  125. Посмотри, какое последнее действие?
  126. Подожди, подожди, подожди... (в смысле «будь внимательнее»).
  127. Никто ничего не заметил? (поднимают руки).
  128. Правильно! (мальчик сам нашел ошибку).
  129. Какой знак? (классу).
  130. Молодец!
  131. Теперь отойди.
  132. Все посмотрели сюда! Все! Все!
  133. Посмотрите все сюда. Я не вижу, чтобы все сюда смотрели (объясняет).
  134. Поднимите руку, кому непонятно? (поднятых рук нет).
  135. Лида, повтори все сначала!
  136. Достаточно.
  137. Запишите задание на дом.
  138. Приготовьтесь к следующему уроку (звонок).
  139. Освободите класс!
  140. Дежурные, откройте окно, проверьте чистоту класса!
- Итак, перед исследователем лежит протокол, который содержит все требования, предъявляемые учителем на одном уроке (т.е. факты). Что «делать» с этим материалом далее?

#### *Глава IV. Методы педагогического исследования*

Предварительное изучение психолого-педагогической литературы показало, что в ней описываются 1) два вида требований: фронтальные и персональные; 2) фронтальные и персональные требования, в свою очередь, могут быть позитивными и негативными; 3) существуют две формы требований: прямая и косвенная; 4) косвенные требования делятся на положительные и нейтральные; 5) к положительным требованиям относят просьбу, одобрение, доверие; 6) к нейтральным – совет, намек, требование – игру, условное требование; 7) к отрицательным требованиям относят выражение недоверия, осуждение и угрозу. В литературе описаны также признаки всех видов и форм требований и их примеры. Используя данные теории, студентка «наложила» эти данные на каждое из 140 требований учителя и «разнесла» их по видам и формам. Результаты этого анализа отражены в нижеследующей таблице.

##### **Виды требований учителя Н.А. Макеевой на уроке:**

Вид и форма	Фронтальное		Персональное		Итого
	Позитивное	Негативное	Позитивное	Негативное	
	1, 2, 3, 4, 9, 14, 16, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 38, 41, 47, 53, 54, 57, 49, 87, 88, 101, 102, 106, 113, 114, 118, 129, 132, 133, 134, 137, 138, 139	Прямое –	12, 23, 32, 33, 34, 39, 42, 44, 45, 50, 52, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 85, 92, 97, 98, 100, 103, 105, 107, 108, 112, 115, 117, 119, 120, 123, 131, 135, 136, 140	–	
Всего .....					91

Вид и форма	Фронтальное		Персональное		Ито- го
	Позитивное	Нега- тив- ное	Позитивное	Нега- тив- ное	
	Косвенное				
Положительное					
Просьба	—	—	6, 7, 8, 10, 36, 48, 55, 83, 110	—	8
Одобрение	5	—	8, 11, 13, 15, 19, 37, 40, 43, 46, 49, 51, 66, 68, 70, 77, 84, 94, 95, 96, 99, 111, 116, 121, 122, 124, 128, 130	—	28
Доверие	—	—	104	—	1
Нейтральное					
Совет	—	—	93, 125	—	2
Намек	127	91	86, 126	—	2
В игровом оформлении	—	—	109	—	1
Условное	—	—	—	—	—
Отрицательное					
Выражение недоверия	—	—	—	—	—
Осуждение	—	—	17, 89, 90	82	4
Угроза	—	—	—	—	—
Итого .....					47
Всего .....					140

Как видим, на материале протокола наблюдения проведен классификационный анализ, результатом которого стали количественные данные, позволяющие на основе синтеза судить о стиле деятельности учителя на уроке.

Важной формой фиксации материалов наблюдения может быть также дневник наблюдений и, в частности, дневник педа-

#### *Глава IV. Методы педагогического исследования*

гогической практики<sup>16</sup>. Итак, наблюдение – весьма результативный метод педагогического исследования. Однако этот метод страдает существенными недостатками: во-первых, не все явления и процессы доступны наблюдению; во-вторых, наблюдатель зачастую теряет беспристрастность и перестает отделять себя от среды; в-третьих, высока вероятность ошибок в интерпретации полученных фактов и др. Поэтому педагогическое исследование не может опираться только на эмпирический метод наблюдения, но должно использовать и другие методы.

#### *Метод изучения документов и результатов педагогической деятельности*

Этот метод, к сожалению, используется студентами редко, а между тем он способен дать исследователю богатый фактический материал.

Педагогические документы обычно подразделяют на несколько групп. **Письменные документы** – это протоколы педсоветов, заседаний кафедр, предметных комиссий, методических и учебных советов, отчеты о работе школы, кафедры, деканата, ректората, дневники школьников и студентов, стенгазеты, многотиражки, классный журнал, рабочие учебные программы, учебные планы, характеристики учащихся, медицинские карты и т.п. **К статистическим документам** относят таблицы, ведомости, отчеты об успеваемости, бухгалтерские отчеты, отчеты о кадровом составе и т.п. **Иконографические документы** – это кино- и фотодокументы, грампластинки, видеофильмы и т.п.

Кроме того, в качестве документов выделяют **технические материалы** (чертежи, поделки, образцы технического творчества и т.п.). Студентам необходимо знать также и **официальные документы**: государственные решения по проблемам просвещения, постановления отраслевого министерства, ре-

---

<sup>16</sup> См.: Методические рекомендации по ведению дневника педагогической практики / Калинингр. ун-т; Сост. А.Б. Романенчук, Е.И. Мычко. – Калининград, 1994.

шения региональных органов управления по проблемам образования, материалы архивов, статистические отчеты и т.п.

К **результатам педагогической деятельности** относят контрольные, проверочные и самостоятельные работы, сочинения, рисунки, тесты и т.п.

Целью изучения педагогических документов и результатов педагогической деятельности является их описание, разделение по содержанию, анализ, классификация и содержательная интерпретация.

### ***Изучение и обобщение педагогического опыта***

Под **педагогическим опытом** подразумевается практика обучения и воспитания.

Какие вопросы могут изучаться с помощью названного метода? Во-первых, это анализ реального состояния практики обучения и воспитания. Во-вторых, это узкие места и конфликтные ситуации в обучении и воспитании. В-третьих, с помощью изучения и обобщения педагогического опыта можно оперативно выявлять элементы нового в работе учителей; и, наконец, появляется возможность внедрять результаты педагогической науки в педагогическую практику.

Изучение педагогического опыта проходит через несколько этапов и опирается на другие методы исследования. На первом этапе практика обучения и воспитания исследуется с помощью наблюдения, беседы, опроса, изучения документов. Накопив фактический материал, исследователь начинает его классифицировать (второй этап). На третьем этапе наблюдаемые факты и явления интерпретируются, объясняются и подводятся под известные правила и закономерности. На последнем этапе исследователь пытается установить причинно-следственные связи между явлениями, механизм получения более высоких результатов, выявляет внутренние закономерности достижения успеха в обучении и воспитании.

Внутри педагогического опыта некоторые исследователи вычлениют передовой педагогический опыт. К нему относят



педагогическое мастерство и новаторство (М.Н. Скаткин). Педагогическое мастерство – это рациональное использование рекомендаций науки, педагогическое новаторство – собственные педагогические творчество, находки и открытия.

При анализе передового педагогического опыта очень важны его критерии. В.И. Загвязинский<sup>17</sup> называет следующие из них: новизна; высокая результативность и эффективность; соответствие современным педагогике и методикам обучения; стабильность; возможность творческого применения другими педагогами; оптимальность педагогического опыта в целостном педагогическом процессе.

Приведем пример изучения педагогического опыта в дипломном исследовании на тему: «Особенности воспитания в школе детей из семей алкоголиков»<sup>18</sup>.

Изучая опыт воспитания таких детей в начальных классах школы-интерната №3 г. Калининграда, студентки провели наблюдение за детьми из семей алкоголиков, изучили личные дела детей, их успеваемость, провели беседы с учителями и школьниками, анкетировали учителей и родителей. Проанализировав собранный практический материал, студентки установили, что наилучшие результаты в обучении и поведении проявили школьники одного из третьих классов, несмотря на то, что у 17 из 25 детей либо один, либо оба родителя – алкоголики или имеют алкогольную зависимость (речь идет о классе, где обучались дети с задержкой психического развития). Студентки решили выявить специфику работы классного руководителя этого класса К.М. Дальнейшее изучение его опыта позволило студенткам выделить методики и подходы, обеспечившие К.М. успех в обучении и воспитании детей: это оказались индивидуальная работа с детьми в сочетании с работой по педагогической и психологической реабилитации родителей-алкоголиков.

---

<sup>17</sup> См.: Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М., 1982.

<sup>18</sup> См.: Карпухова М., Касимова Н. Особенности воспитания в школе детей из семей алкоголиков: Дипл. раб. / Науч. рук. С.И. Брызгалова; Калинингр. ун-т, 1993 (рукопись).

Обобщая сказанное об эмпирических методах педагогического исследования, отметим, что, используя наблюдение, изучение документации и результатов деятельности, обобщение педагогического опыта, исследователь не вмешивается в изучаемые явления, изучает их такими, каковы они есть. Когда же в соответствии с целями и гипотезой исследования возникает необходимость вмешиваться в педагогический процесс, исследователь прибегает к методу **эксперимента**. В ходе эксперимента автор вносит в изучаемый педагогический объект необходимые изменения и отслеживает воздействие этих изменений на результаты обучения, воспитания или развития.

### *Эксперимент*

В педагогике различают два типа эксперимента: классический и многофакторный.

Многофакторный эксперимент (его называют также аналитико-синтетическим) используют при изучении сложных, системных педагогических явлений, в состав которых входит множество элементарных процессов. Такие исследования в силу своей масштабности студентами не проводятся<sup>19</sup>.

Классический педагогический эксперимент должен соответствовать некоторым требованиям. Во-первых, внедряемое в эксперимент средство должно быть ясным и однозначным. Во-вторых, условия эксперимента должны быть строго фиксированными. В-третьих, эти условия необходимо планомерно изменять, комбинировать, варьировать. Классический эксперимент проводится как сравнение результатов деятельности экспериментальной и контрольной групп.

В курсовом и дипломном исследовании в качестве таких групп выступают обычно школьные классы (студенческие группы), которые специально подбираются с целью уравнивать

---

<sup>19</sup> О многофакторном эксперименте см.: *Тарабаев В.М.* Об определении понятия «эксперимент» // *Методология научного познания: Естественные и технические науки.* – М., 1974. – Вып. 1. – С. 28-35.

#### Глава IV. Методы педагогического исследования

исходные условия эксперимента. Условиями, обеспечивающими относительное уравнивание, выступают: возраст школьников или студентов (это должны быть учащиеся из одной классной параллели, студенты одного курса), их распределение по полу, по успеваемости, опыту работы учителя или преподавателя и др.

Один класс (группа) становится экспериментальным, другой – контрольным. В экспериментальной группе исследуемое средство используется, в контрольной – нет. Результаты, полученные до внедрения какого-либо средства, сравниваются с результатами, полученными после его внедрения. Чтобы определить исходный и конечный уровни экспериментальной и контрольной групп, используют специальные замеры, которые называются срезами.

Если в данный отрезок времени меняется только один фактор, схема классического эксперимента выглядит следующим образом:

Класс	Срез I (предварительный)	Экспериментальные условия	Срез II (констатирующий)
Экспериментальный	+	+	+
Контрольный	+	–	+

Приведем пример. В дипломной работе изучалась роль проблемных задач и вопросов в формировании познавательной самостоятельности младших школьников<sup>20</sup>. Исследование проводилось на материале двух учебных дисциплин, чтения и природоведения, вследствие чего эксперимент был разбит на две части (серии). Обратим внимание на то обстоятельство, что исследовался один фактор – проблемная задача (вопрос). План экспериментальной работы выглядел следующим образом:

<sup>20</sup> См.: Бочуро О.С. Функции проблемных задач и проблемных вопросов при формировании познавательной самостоятельности младших школьников: Дипл. раб. / Науч. рук. С.И. Брызгалова. – Калинингр. ун-т, 1989 (рукопись).

Класс	Срез I	Экспериментальные условия	Срез II
3 «а» (эксп.)	+	Серия 1. Чтение Рассказы Б. Полевого «Один день Матвея Кузьмина» и «Передовая на Эйзенштрассе» изучаются с применением проблемных задач и вопросов (6 уроков).	+
3 «б» (контр.)	+	Те же рассказы изучаются без проблемных задач и вопросов (6 уроков).	+
3 «а» (эксп.)		Серия 2. Природоведение Тема «Организм человека» изучается с применением проблемных задач и вопросов (6 уроков).	+
3 «б» (контр.)		Та же тема изучается без проблемных задач и вопросов (6 уроков).	+

Когда осмысливается план экспериментальной работы, перед ее организатором возникает вопрос: что сравнивать и по каким параметрам? Понятно, что сравниваются результаты срезов («по вертикали» и «по горизонтали»). Для проведения среза используют диктанты, сочинения, контрольные и самостоятельные работы, рисунки, чертежи, результаты тестирования, решения задач, устные и письменные экзамены – то есть то, что мы относим к результатам деятельности обучающихся. Но как оценивать эти результаты? Чаще всего средством оценивания служит школьная (вузовская) отметка, выраженная в баллах. Она является достаточно надежным индикатором знаний, умений и навыков, тем более, что в общей и частных дидактиках средней школы выработаны нормы отметок. Однако невозможно оценить в баллах, скажем, познавательную активность, познавательный интерес, отношение к чему-либо и т.п. В таких случаях прибегают к **уровневому анализу** полученных результатов. Так, в упомянутой выше дипломной работе студентка оценивала познавательную самостоятельность, достигнутую младшими школьниками в результате применения проблемных задач и вопросов. Предварительный поиск в ходе изучения литературы показал, что в общей дидактике описаны четыре уровня познавательной самостоятельности: I – нуле-

вой, II – низкий, III – средний, IV – высокий, а также обстоятельно разработаны критерии, признаки каждого из уровней (И.Я. Лернер). На основе этой классификации описаны уровни познавательной самостоятельности в большинстве частных дидактик, например, по чтению и литературе (С.И. Брызгалова, Л.Е. Стрельцова), русскому языку (Т.В. Напольнова), математике в начальных классах (П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев), природоведению (Н.А. Погорелова) и др. Опираясь на эти подходы, студентка и «разносила» выполненные школьниками решения проблемных задач и вопросов по уровням проявленной в них познавательной самостоятельности.

Уровневый подход к анализу результатов эксперимента является одним из вариантов так называемого шкалирования, т.е. применения шкалы измерений<sup>21</sup>. Шкалирование применяют, когда необходимо диагностировать и измерять интенсивность тех или иных педагогических явлений. Каждая шкала получает количественную оценку (квант), т.е. квантифицируется. Определяется низшая и высшая ступень (уровень) исследуемого явления, между ними размещаются промежуточные ступени. К примеру, исследуются познавательные интересы младших школьников. Мы устанавливаем их границы: очень большой интерес – очень слабый интерес. Между границами определяем ряд ступеней. В результате складывается следующая шкала познавательных интересов младших школьников: очень большой интерес (1), большой (2), средний (3), слабый (4), очень слабый (5). Шкалы могут иметь от 2 до 9-10 промежуточных ступеней. О некоторых иных способах измерения результатов эксперимента вы узнаете ниже.

Итак, мы провели классический эксперимент, получили результаты, измерили их и пришли к определенным выводам, ориентированным на гипотезу исследования. Обычно делается заключение о том, что применение того или иного экспериментального условия дает лучшие результаты, чем отказ от его применения. Скажем, в примере с формированием познава-

---

<sup>21</sup> См.: Скалкова Я. и др. Указ. соч. – С. 128-132.

тельной самостоятельности в экспериментальном классе распределение учащихся по ее уровням существенно изменилось в лучшую сторону, а в контрольном классе осталось практически без изменения. Однако можем ли мы однозначно утверждать, что причиной этих различий является то обстоятельство, что в экспериментальном классе применялись проблемные задачи и вопросы, а в контрольном – не применялись? Нет, такой вывод делать рано. В самом деле, причинами выявленных различий могут быть различный качественный состав классов, различия в опыте и таланте учителей и т.п. Чтобы убедиться в объективности выводов о результатах уже проведенного эксперимента (он называется **прямым**), необходимо выполнить так называемый **перекрестный** эксперимент. Суть его состоит в том, что после завершения прямого эксперимента исследуемое средство используется еще раз на новом учебном материале, но экспериментальный и контрольный классы меняются местами. План эксперимента в этом случае выглядит следующим образом:

Класс	Этапы эксперимента				
	Срез I (пред- вари- тель- ный)	Прямой экспери- мент (примене- ние экспе- римен- тального условия)	Срез II (кон- стати- рую- щий)	Перекре- стный экс- перимент (примене- ние экспе- римен- тального условия)	Срез III (кон- троль- ный)
Экспериментальный класс А	+	+	+	–	–
Контрольный класс Б	+	–	+	–	–
Экспериментальный класс Б	+	–	–	+	+
Контрольный класс А	+	–	–	–	+

*Примечание.* При проведении перекрестного эксперимента результаты среза II (констатирующего) могут рассматриваться

и как предварительные результаты, так как в этом случае контрольный класс может испытывать влияние прямого эксперимента, в котором этот класс был экспериментальным.

#### **§4. Психологические методы в педагогическом исследовании**

Психологические методы – это основные пути и приемы научного познания явлений психики и их закономерностей<sup>22</sup>. Необходимость применения в педагогическом исследовании психологических методов очевидна. В центре большинства исследований в области педагогики стоит личность учащегося и учителя во всем многообразии проявлений их психики. Так, в дидактических исследованиях может возникнуть потребность в изучении элементов интеллекта, особенностей познавательной сферы личности учащихся, в определении уровня развития их учебных навыков, изучении мотивации в обучении, исследование эффективности применения нового метода обучения, направленного на развитие тех или иных психических функций учащегося, и т.д. В исследованиях в области теории воспитания мы сталкиваемся с необходимостью как диагностики качеств личности учащегося в целях оптимизации индивидуального подхода к нему, так и диагностики качеств личности учителя в целях коррекции стиля педагогической деятельности. Много сфер применения психологических методов имеется в педагогических исследованиях в области вузовской педагогики и школоведения, где часто в центре стоят задачи оптимизации управления педагогическим процессом на основе изучения социально-психологических явлений в учебно-воспитательных коллективах.

Таким образом, проводя исследование в рамках дидактики, теории воспитания, педагогической психологии, вузовской педагогики, управления школой, мы неизбежно обращаемся к

---

<sup>22</sup> См.: Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1987. – С. 69.

психологическим методам, а точнее, мы пользуемся процедурой **психологической диагностики**<sup>23</sup>.

Применительно к педагогическому исследованию целями психодиагностики могут быть: отличить одного учащегося (учителя) от другого; отличить одного учащегося (учителя) от остальных; отличить одну группу учащихся (учителей) от других или от всей совокупности.

Вопреки мнению многих современных исследователей о том, что психодиагностика – это сравнительно молодое учение, позволим себе утверждать обратное. Одно из самых древних упоминаний мы находим в Библии, где Бог велел Гидеону провести двухэтапный выбор бойцов в войско Израиля против медейцев. Множество психодиагностических наблюдений содержится в народных пословицах, историях, сказках. Большое внимание элементам психодиагностики уделяли древние философы. Аристотель, Гиппократ, Демокрит, Гален описывают много диагностически ценных показателей разных особенностей психики человека. В области диагностики характера, например, до сих пор вызывает интерес сочинение Теофраста «Описание характеров», которое содержит яркие параметры отдельных типов характера с описанием того, как они проявляются. Много описаний психодиагностических признаков находим в трудах средневековых восточных ученых: Авиценны, Аль Бируна, Ибн Рушды и др.<sup>24</sup>.

Собственно психодиагностика впервые появилась в рамках психиатрического обследования больных, а первым целенаправленно выделенным предметом диагностики были умственные способности человека. И здесь первоначально исполь-

---

<sup>23</sup> Под психологической диагностикой (психодиагностикой) принято понимать учение о методах ранжирования и классификации людей по их психологическим (или психофизиологическим) признакам. – См.: Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича. – М.: Педагогика, 1981. – С. 23.

<sup>24</sup> Подробнее об истории психодиагностики можно прочесть в книге: Черны В., Колларик Т. Компендиум психодиагностических методов / Пер. с чеш. – Братислава, 1988. – С. 10-12.



зовался опыт древних ученых. Так, задачки на наблюдательность, критичность, способность рассуждать были позаимствованы из опыта перипатической школы Аристотеля. Впоследствии работали с ними Иттард и Сеген (авторы известной доски, которая до сих пор употребляется для измерения способностей), Селье и другие психиатры.

Активно использовали психодиагностику Крепелин, Циген, Юнг, которые создали много задач на мышление. Краеугольным камнем в возникновении психодиагностики как учения, активно вошедшего в практику педагогических исследований, считается работа Ф. Гальтона «Изучение способностей человека и их развития» (1883), в которой он предложил исследовать общие умственные способности с помощью психодиагностических методов. Затем Кэттел, Бинз, Симон, Векслер создали знаменитые, используемые в современной практике педагогических исследований тесты интеллекта.

Богатой является и отечественная практика создания и широкого использования психодиагностики в педагогических исследованиях. Яркие примеры мы можем найти в рамках исследования проблем развивающего, интегрированного обучения (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, Д.Б. Богоявленская, Я.А. Пономарев, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.И. Непомнящая и другие)<sup>25</sup>.

Использование процедуры психодиагностики в педагогическом исследовании предполагает опору на важнейшие методологические принципы. Следует отметить, что однозначного толкования методологических принципов в психологии нет. С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский и др., исходя из убеждения, что философия является методологической основой психологии, рекомендуют опираться на принципы диалектики:

---

<sup>25</sup> Подробнее о практике психодиагностики в педагогических исследованиях можно прочесть в книгах: Психологическая диагностика. Проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича. – М.: Педагогика, 1981. – С. 197-217; Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 36-71.

изучение предмета во всех связях; выявление существенных связей явлений; рассмотрение явлений в развитии; раскрытие противоречий, единства и борьбы противоположностей, перехода количества в качество. Причем принципы диалектики органично дополняются принципами психологии как науки: детерминизма, единства сознания и деятельности, развития сознания в деятельности<sup>26</sup>.

Сходный подход, но выраженный в обобщенных, коротких формулировках методологических принципов, мы находим у Б.М. Теплова, В.С. Мерлина, В.Д. Небылицына: это принципы отражения, развития, диалектической связи сущности и явления, единства сознания и деятельности, личностный<sup>27</sup>.

Органическое соединение методологических принципов педагогики и психологии предлагают взять на вооружение в педагогическом исследовании авторы «Практикума по детской психологии» Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина: гуманизма и педагогического оптимизма, объективности и научности, комплексности и системности, развития психики, сознания в деятельности, индивидуального и личностного подхода<sup>28</sup>.

Применительно к конкретному педагогическому исследованию, в практике которого используется психодиагностика, появляется возможность объективно изучить психические явления во взаимосвязи с внешними условиями жизни и деятельности; раскрыть сущность противоречивых явлений психики.

Серьезным вопросом является подбор конкретных психодиагностических методов. Поскольку выбор приходится осуществлять, пользуясь солидным банком современных методов, полезно учесть следующую информацию о них в сопоставлении с задачами исследования:

---

<sup>26</sup> См.: Общая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – С. 46.

<sup>27</sup> См.: Мерлин В.С. Экспериментальная психология личности / Перм. ун-т. – Пермь, 1988.

<sup>28</sup> См.: Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М.: Владос, 1995. – С. 6-7.

- на что направлен метод;
- каким образом должен метод определять изучаемое качество;
- для какой цели метод создавался;
- кто может эффективно пользоваться методом (психолог, педагог и т.д.);
- для какой популяции метод предназначен;
- есть ли какие-либо требования ко времени и применения метода;
- существуют ли требования к экономичности метода;
- каковы надежность и валидность метода<sup>29</sup>.

Методов психодиагностики настолько много, что возникает потребность найти способ, как их упорядочить. Классификация, или таксономия, здесь имеет несколько значений. Прежде всего, раскрывается внутренняя взаимосвязь методов, которые возникли в разное время, в разных областях и служат для разных целей. Раскрытие существенных оснований для классификации позволяет быстро найти метод, который соответствует конкретным, заранее определенным свойствам. На базе таксонометрического обзора можно рационально создавать батареи методов с оптимальной комбинацией свойств.

Удачная классификация методов предлагается группой чешских психологов под руководством В. Черны и Т. Колларика<sup>30</sup>. Девять оснований, по которым группируются методы, позволяют подобрать требуемый метод для использования в педагогическом исследовании.

*1. По качеству стимульного материала:*

а) методы, построенные с использованием стимульного материала вербального характера (набор слов, вопросы, ситуации и т.д.);

б) методы, построенные с использованием стимульного материала невербального характера (геометрические фигуры, абстрактные значки, разрезные картинки, цифры и т.д.).

---

<sup>29</sup> О понятиях «надежность» и «валидность» см. далее.

<sup>30</sup> См.: Черны В., Колларик Т. Указ. соч. – С. 79-82.

Например, для изучения способности учащихся обобщать признаки предметов и явлений, выявлять существенный признак можно воспользоваться методом «Четвертый лишний». Если мы исследуем психику 6-летнего ребенка, то лучше воспользоваться этим методом на основе невербального (рисуночного) материала. Если мы исследуем психику 10-летнего ребенка, то к упомянутому выше варианту методики «Четвертый лишний» следует добавить вербальный стимульный материал (набор слов).

*2. По степени формализации процесса исследования:*

а) методы с четко заданными условиями предъявления стимульного материала (стандартизированные опросники, тесты, шкалы и т.д.);

б) методы с вариантами предъявления стимульного материала (беседа, игра, свободный рисунок и т.д.).

Именно в этой группе методов наблюдаются истоки их деления на две группы: 1) стандартизированные методы (тесты); 2) нестандартизированные методы (тесты).

Так, если педагог (психолог) собирается обследовать школьников целого класса, то для группового обследования больше подойдут стандартизированные методы, а в процессе индивидуального контакта с каждым учащимся с успехом могут быть использованы нестандартизированные методы.

*3. По основной цели применения психодиагностического метода:*

а) отсеивающие методы. Они предназначены для первичного ориентировочного применения. Например, для выявления среди большой группы детей тех из них, кто не достиг еще необходимого уровня готовности к школе. В этом случае мы ставим задачу только выявить таких детей, но ответить на вопрос, почему каждый ребенок не достиг необходимого уровня готовности к школе, нельзя;

б) классификационные (дифференциально-диагностические) методы. Эти методы используются в комплексном обследовании с целью выявить состояние, уровень развития и т.д.

определенных качеств личности (группы). В таких случаях делаются выводы, например, о пригодности к чему-либо (например, к профессиональной деятельности) или об одном диагнозе психического отклонения из нескольких предполагаемых. Здесь, как правило, используются целые батареи методик.

*4. По организации процедуры обследования:*

а) индивидуальные методы (беседа, методы изучения сенсомоторики, графического навыка, свойств психических процессов и др.). Здесь важен личный контакт исследователя с испытуемым (контроль поведенческих реакций, мимики и т.д.);

б) групповые методы. Их использование позволяет за короткий промежуток времени обследовать большое количество испытуемых, а в процессе анализа результатов использовать шаблоны, ключи.

Интересно, что групповые методы можно использовать в индивидуальной работе, а наоборот – далеко не всегда.

*5. По специфике инструкции (как она определяет деятельность испытуемого):*

а) с самоинструкцией (чаще групповые методы);

б) с инструкцией (чаще глубинное индивидуальное обследование).

Если исследователь перед процедурой обследования целого класса дает четкие инструкции, а затем в течение урока ребята выполняют последовательно ряд, например, интеллектуальных заданий (методика Айзенка) самостоятельно, то можно считать, что они работают на основе самоинструкции.

Если исследователь, работая с ребенком (или с небольшой группой), предъявляет по шагам отдельные задания и тут же наблюдает их выполнение, оценивает, уточняет, то можно считать, что испытуемые работают на основе «внешней» инструкции.

*6. По характеристике ответа испытуемого:*

а) закрытые методы. Если испытуемые при выполнении задания (ответе на вопросы) в качестве решения (ответа) вы-

бирают один (два-три) из предложенных вариантов, то считается, что используемый метод – закрытый;

б) открытые методы. Если испытуемые при выполнении задания (ответа на вопросы) могут проявлять творчество, работать в свободной форме, то считается, что используемый метод – открытый.

Следует учесть, что если закрытые методы экономичны (процедура, анализ результатов), то открытые – значительно информативнее, хотя и требуют более высокой квалификации исследователя. Современные дидактические тесты все чаще создаются по типу открытого метода, особенно если они используются в рамках развивающего обучения.

*7. По степени изменчивости заданий в методе:*

а) методы, в основе заданий которых находится один вид действий. Например, если исследователь изучает внимание ребенка и использует для этой цели только одну процедуру: выполнение задания «Корректурная проба»;

б) методы, в основе заданий которых находится целый ряд разнообразных действий. Примером может служить тест интеллекта Векслера, тесты достижений и т.д.

*8. По степени очевидности целей исследования:*

а) «явные» методы;

б) «неявные» методы.

Если, например, испытуемому предлагается много заданий, выполняя которые им приходится оперативно запоминать много информации, то большинство из них догадается, что целью исследования является изучение их памяти. Такой метод называется «явным». Если в заданиях, вопросах заключен скрытый смысл, испытуемый не может угадать цель исследования (а значит – подделать результат, что иногда происходит в ответах на вопросы анкет), то такой метод называется «неявным». Среди «неявных» методов много методов с невербальным стимульным материалом. Если используется вербальный стимульный материал, то предполагается техника косвенных вопросов (процедур).

В современной психологии «явные» методы принято называть непроективными, а «неявные» – проективными<sup>31</sup>.

*9. По основному принципу метода в целом:*

- а) субъективные (интроспективные);
- б) объективные (экстероспективные).

В основе интроспективных методов – высказывания испытуемых о себе (беседа, автобиографический метод, опросники, самонаблюдение и т.д.). В основе экстероспективных методов – задания, по результатам выполнения которых делается вывод об уровне развития, наличии или отсутствии каких-то психических функций.

Из большого числа психодиагностических методов наибольшей популярностью в педагогическом исследовании пользуются **тесты**<sup>32</sup>. На наш взгляд, мысль о том, что психодиагностические тесты просты в своей основе и применении, не соответствует действительности. Без знания теории созда-

---

<sup>31</sup> Под проективной понимается техника исследования, где стимульный материал малоструктурирован, малоочевиден. Примером могут служить методы: тест Роршаха (тест чернильных пятен), ТАТ – тематико-ассоциативный тест неопределенных фотографий, тест «Несуществующее животное» и т.д. Выполнение конкретного задания в этих методиках раскрывает ряд внутренних механизмов психической деятельности так, что испытуемый даже не подозревает, что он раскрыл в себе, что проявил. Подробнее о проективной технике см.: *Анастаси А.* Психологическое тестирование: В 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – С. 182-209; Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / Под ред. А.Ф. Кудряшова. – Петрозаводск: Петроком, 1992. – С. 62-67.

<sup>32</sup> Под тестом (от лат. «test» – опыт, проба) принято понимать метод психодиагностики, использующий стандартизированные вопросы или задания и имеющий определенную шкалу значений (*Анастаси А.* Психологическое тестирование. – Т. 1. – С. 31). Можно воспользоваться и несколько иной трактовкой: «Тест – краткое стандартизированное психологическое испытание с целью определения индивидуальных особенностей и уровня развития» (*Гамезо М.В., Домашенко И.А.* Атлас по психологии. – М.: Просвещение, 1986. – С. 218).

ния и использования тестов исследователь рискует допустить много ошибочных действий.

Тест как метод психодиагностики имеет ряд достоинств: объективность (результаты могут быть оценены количественно и качественно, они почти не зависят от субъективного подхода исследователя); оперативность (сбор информации в относительно короткие сроки); прицельность (получение информации об определенных качествах личности, поведения, а не вообще о человеке); практичность (результаты тестирования позволяют спланировать коррекционные действия).

Для того чтобы тест можно было назвать научным и отличить его от «любительского», он должен обладать критериями качества. Эти качества – валидность, надежность, научность, стандартизация результатов.

1. *Валидность* (от лат. «valid» – действительный, пригодный) – означает пригодность для измерения именно того качества, на которое он направлен, то есть означает ответы на вопросы: для какой цели применяется тест? что он измеряет? насколько хорошо он способен работать?

Существуют хорошо разработанные процедуры проверки теста на валидность: по содержанию теста, по связи с объективными критериями, по конструкции теста<sup>33</sup>. Интересен тот факт, что если для педагогического исследования мы подберем тесты, отвечающие качественному критерию валидности в диагностическом смысле, то их прогностическая валидность всегда будет сомнительной. Используя тесты, исследователь должен учесть, что с их помощью можно определить уровень развития или наличие какого-либо психического свойства на данный момент. Прогнозировать, как оно будет проявляться в дальнейшем, нельзя.

2. *Надежность* – означает точность психологических измерений, свободу от погрешностей процедуры тестирования, то есть постоянство показателей тестовых испытаний. В каче-

---

<sup>33</sup> Подробнее см.: Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича. – М.: Педагогика, 1981. – С. 30-33; Анастаси А. Указ. соч. – Т. 1. – С. 126-149.



стве цифрового показателя может выступать коэффициент корреляции с результатами, полученными с помощью других тестов (методик). Качественные показатели могут быть получены путем: проверки результатов с помощью других тестов (методик); деления теста на две половины (если это опросник, практикуют деление на четную и нечетную половины); анализа содержания вопросов и ответов; оценки степени стабильности результатов при повторном тестировании<sup>34</sup>.

3. *Научность* – означает связь теста с фундаментальными исследованиями, то есть в основе теста должна лежать какая-либо научная концепция. Настоящий критерий качества позволяет отличить научный тест от «любительского».

4. *Стандартизация результатов тестирования*. Использование теста подразумевает единообразие процедуры и обработки результатов. Оценка результатов осуществляется с помощью нормативов, которые, как правило, получены на представительной выборке испытуемых, соответствующей той, на которую тест ориентирован. Норму (норматив) можно получить графическим способом – путем построения нормального распределения результатов для каждого показателя<sup>35</sup> (см. рис.).

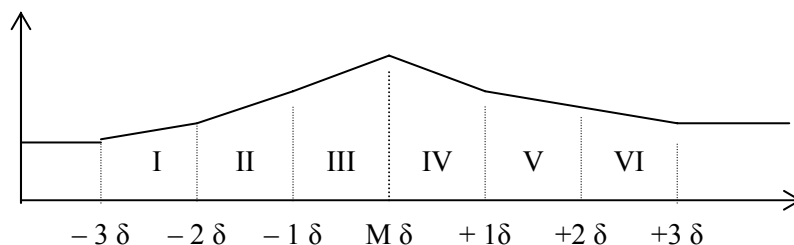


Рис. Нормальная кривая распределения:  
M – среднее значение;  $\delta$  – стандартное отклонение

<sup>34</sup> См.: Психологическая диагностика: Проблемы и исследования. – С. 27-30; Анастаси А. Указ. соч. – С. 97-126.

<sup>35</sup> Подробнее см.: Ковалев С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни: тесты, опросники, ролевые игры. – М.: Просвещение, 1991. – С. 8-9.

Любой испытуемый по результатам оценки измеряемой тестом характеристики может попасть в одну из выделенных шести отрезков под кривой, и именно в таком математико-статистическом плане психологи говорят о норме (III и IV) и отклонениях от нее (I – II и V – VI отрезки).

Зачем это необходимо знать? Любой тест, не имеющий норм, похож на линейку с делениями, но без подписи под ними. При этом ясно, что ребенок А. на несколько показателей превосходит ребенка Б., но существенны ли эти различия – неизвестно.

Бывают ситуации, когда тест, которым хочет воспользоваться исследователь, не имеет норм. В этом случае он может их определить самостоятельно. Для этой цели проводится исследование на оптимальной выборке в 50-60 человек (минимальная выборка – 30 человек). Затем результаты распределяют от низких значений к высоким, тогда в крайние группы (со слабой и высокой степенью выраженности показателя) входят по 27% выборки, а в центральную (зона нормы) – оставшиеся 46%. Например, если вы обследовали класс в 31 человек, то после распределения результатов в группы со слабой и высокой степенью выраженности попадут по 8 человек (27%), а в зону нормы – 15 человек (46%).

Во многих современных тестах указываются «стайновые» (стандартная девятка) и «стеновые» (стандартная десятка) нормы. В первом случае в графике, изображающем нормальную кривую распределения (см. рис.), отрезок на оси абсцисс разбивается не на шесть частей, а на девять, во втором случае – на десять.

В современном педагогическом исследовании чаще всего используются три разновидности тестов:

– собственно психодиагностические тесты. Они используются, как правило, в целях оптимального управления процессом формирования личности учащегося и коррекции стиля педагогической деятельности учителя<sup>36</sup>;

---

<sup>36</sup> См.: *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: Владос, 1995. – С. 79-92, 126-322.

– дидактические тесты. Они применяются в целях изучения результатов педагогико-образовательной деятельности, оптимизации процесса обучения. В эту группу входят: тесты способностей, тесты достижений, тесты интеллекта, ориентировочные тесты знаний (часто их комплекс по нескольким учебным предметам), прогностические тесты<sup>37</sup>;

– функциональная проба в виде экспериментальных заданий, призванных активизировать умственные операции, мотивы, интересы и т.д.<sup>38</sup>

#### **§5. Социологические методы в педагогическом исследовании**

Применение в педагогическом исследовании социологических методов, которые прочно вошли не только в состав психолого-педагогического инструментария, но и в практику работы школы, связано с признанием того факта, что ни одна система не может оптимально функционировать без обратной связи, т.е. объективной информации о том, насколько успешно и в соответствии с планом реализуются стоящие перед системой задачи.

Социологические методы дают возможность педагогам-исследователям и практикам иметь, помимо традиционных критериев успешности работы школы (статистическая отчетность, учет успеваемости и т.д.), также и дополнительную не менее ценную информацию, позволяющую, кроме количественных параметров, проанализировать и качественную сторону работы любого звена в системе и вовремя предпринять необходимые корректирующие воздействия.

В данном параграфе мы рассмотрим некоторые социологические методы, наиболее широко применяющиеся в курсовом и дипломном исследовании по педагогике. Это несколько вариантов опроса (беседа, интервью, анкетирование), а также

---

<sup>37</sup> См.: Анастаси А. Психологическое тестирование. – Т.2. – С. 36-71.

<sup>38</sup> См.: Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – С. 39-43.

социометрический метод. Мы опишем также весомо продуктивный метод контент-анализа, который пока не нашел в студенческих исследованиях широкого применения.

**Опрос** – это социологический метод сбора первичной информации, основанный на непосредственном или опосредованном взаимодействии исследователя с опрашиваемыми (респондентами). При непосредственном взаимодействии опрос выступает как беседа или интервью, а при опосредованном – как анкетирование. Источником информации при этом является словесное или письменное суждение респондента.

В педагогическом исследовании социологический опрос может быть одинаково использован в двух направлениях: для получения информации о внешней стороне деятельности учителей, преподавателей или школьников и студентов (поступках, мнениях, интересах и т.д.) и для получения более глубоких сведений о внутренних механизмах формирования этих поступков, мнений, интересов.

**Беседа** является методом сбора информации на основе словесной коммуникации. Она является разновидностью опроса и представляет собой сравнительно свободный диалог исследователя с респондентом\* на определенную тему. Беседа обычно применяется на разных стадиях исследования как для получения первичной информации, так и уточнения выводов, полученных другими методами, например методом наблюдения. В таких случаях использование беседы дает, как правило, весьма ценные результаты.

Так студент, исследующий неуспеваемость школьника, может провести беседу с учителем по заранее составленному вопроснику.

#### ***Вопросник для беседы с учителем***

1. Когда учащийся начал отставать в учении?
2. Что послужило, по мнению учителя, причиной этого?

---

\* *Примечание.* Человека, которого опрашивают в ходе беседы, анкетирования, интервью, называют респондентом. Учащиеся экспериментальных и контрольных классов называются реципиентами.

3. Является ли отставание постоянным или эпизодическим?
4. По всем ли предметам отстает ученик или по одному (нескольким)?
5. Какие виды учебного материала или учебной деятельности вызывают наибольшие затруднения у школьника:
  - материал абстрактного характера;
  - материал конкретного характера;
  - необходимость учитывать ранее изученное;
  - практическое применение знаний;
  - что еще?
6. Имеются ли трудности в выявлении и постановке учебной задачи?
7. Ведется ли на уроке индивидуализация обучения ребенка?
8. Как влияет на успеваемость оценка знаний, умений и навыков?
9. Объективно ли ребенок оценивает себя?
10. Влияют ли на успеваемость отношения:
  - с учителем?
  - с учащимися?
  - с родителями?
11. Любит ли школьник читать?
12. Живет ли он в полной или неполной семье?
13. Есть у него дома рабочее место?
14. Каков достаток семьи:
  - семья зажиточная;
  - семья имеет средний достаток;
  - семья материально нуждается.
15. Каковы отношения между родителями? Любят ли ребенка в семье, заботятся ли о нем? Нет ли у родителей дурных привычек (пьянство, наркомания)?
16. Как оценивает учитель психологические особенности ребенка:
  - внимание;
  - наблюдательность;
  - память;
  - особенность чувств;

- темперамент;
  - общие способности;
  - специальные способности.
17. Каково состояние здоровья ребенка?

***Вопросник для беседы с учеником***

1. Интересно ли тебе в школе? Что привлекает?
2. Какие предметы тебе больше всего нравятся? Почему?
3. Какие предметы не нравятся, почему?
4. Все ли тебе понятно на уроках?
5. Хотел бы ты учиться на «4» и «5»?
6. Любишь ли ты выполнять домашние задания?
7. Какие общественные поручения ты выполняешь?
8. Какие поручения ты хотел бы выполнять?
9. Любишь ли ты читать? Какие книги тебе нравятся?
10. Чем ты любишь заниматься в свободное время?

Все ответы исследователь должен записать, проанализировать их и сделать предварительные выводы о том, каковы главные причины неуспеваемости изучаемого школьника – физиологические, психологические, педагогические, социальные.

В таких случаях, когда направленность беседы и характер вопросов заданы жестко, когда исследователь только задает вопросы, а респондент на них отвечает, это будет другая разновидность опроса – **интервью**. Обычно интервью определяется как метод сбора необходимой информации путем непосредственной целенаправленной беседы исследователя с испытуемым. Если беседа обычно не ограничена во времени и порой с трудом укладывается в изначально запланированное русло, то в интервью исследователь сам задает план и темп беседы и четко придерживается перечня обсуждаемых вопросов. При этом исследователь только фиксирует высказывания респондента, сохраняя нейтральную позицию. Часто вопросники для интервью строят по типу анкет, для того чтобы получить распределение типичных ответов по некоторому количеству вопросов<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> См.: Ноэль Э. Массовые опросы. – М.: Прогресс, 1978.

Приведем для примера серию вопросов из так называемого «глубокого интервью», имеющего цель изучить особенности создания учителем собственного опыта преподавания предмета: «Почему Вы постоянно стремитесь создавать свою собственную методику преподавания предмета, вместо того, чтобы пользоваться традиционной или новаторской? Вы считаете их неприемлемыми для всех учителей, трудными для применения? Или считаете, что Ваша методика лучше, оптимальнее? Не является ли Ваш опыт вершиной Вашей педагогической работы? Считаете ли Вы, что на Вашу деятельность в школе обращают слишком мало внимания? Надеемся ли Вы получить заслуженную оценку своему опыту работы по предмету? В чем, по Вашему мнению, достоинства созданной Вами методики? Над какими вопросами еще предстоит поработать? Могут ли Вашей методикой пользоваться молодые учителя? На что бы Вы посоветовали им обратить внимание? Чем отличается созданный Вами опыт от уже известного? Что еще Вы хотели бы сказать?»

Беседа и интервью требуют от исследователя большой гибкости и чуткости, умения слушать собеседника и одновременно вести ее по заданному руслу, разбираться в эмоциональных состояниях испытуемых, реагировать на их изменения, фиксировать внешние проявления внутренних состояний, таких, как жесты, мимика, поза, интонация<sup>40</sup>.

Применение анкеты в педагогическом исследовании направлено на выявление истинных зависимостей между определенными психолого-педагогическими воздействиями и их результатами.

**Анкетирование** – это наиболее распространенный метод сбора информации, который позволяет в короткие сроки регистрировать и факты поведения людей, и мнения различных представителей возрастных, профессиональных, социальных групп, и сведения о процессе и результатах их деятельности и многое другое.

---

<sup>40</sup> См.: Социальная психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1987.

Анкета – не механическая последовательность вопросов, которые могут размещаться в ней как угодно или как удобно для исследователя, а особое целое. Она обладает собственными свойствами, не сводимыми к простой сумме свойств отдельных составляющих ее вопросов.

Под вопросами анкеты понимаются все речевые сообщения (высказывание, незаконченное предложение, таблица) как в вопросительной, так и в утвердительной или отрицательной формулировках и побуждающие респондента письменно реагировать на него.

В зависимости от поставленной цели и содержания ожидаемой информации, вопросы анкеты могут существенно отличаться друг от друга.

**Открытые вопросы** не предлагают никаких вариантов ответа. В этом случае респонденту предоставляется максимальная свобода в выборе ответа, но и в то же время здесь исследователю зачастую трудно выразить, какой именно аспект вопроса подлежит обсуждению, а отвечающему трудно определить границы вопроса и сформулировать ответ самостоятельно. Так, в ответе на вопрос «Какой литературой Вы пользуетесь чаще всего в своей работе?» респондент может указать методическую, психолого-педагогическую, специальную или художественную литературу, а также всю вместе.

**Закрытым** называется вопрос, предлагающий респонденту выбор одного или нескольких готовых вариантов ответов, т.е. он изначально ограничивает возможности респондента выразить свои мысли, втискивая их в жесткие рамки предлагаемых ответов.

Если открытый вопрос служит активизации респондента, то закрытый, напротив, дает ему готовое знание и требует выразить только согласие или несогласие с ним.

**Полузакрытым** называется вопрос, в котором, помимо готовых ответов, предусматривается позиция, позволяющая респонденту сформулировать свой вариант ответа самостоятельно. Например:



- Что повлияло на выбор Вами учительской профессии?
  - совет родителей;
  - пример учителей или любимого учителя;
  - занятия в педклассе, факультативе по педагогике;
  - любовь к детям;
  - мой выбор случаен;
  - что-либо другое (указать);
  - затрудняюсь ответить.

В педагогических исследованиях всегда необходимо выяснение каких-либо знаний, информированности респондентов. Постановка вопроса о знаниях направлена на определение степени информированности испытуемых о тех или иных фактах, событиях, отношениях. Информированностью (осведомленностью) называется мера соответствия тех или иных сведений, которыми располагает респондент, объективной действительности – реальным фактам, событиям, высказываниям.

Изучение информированности – сложная задача, поскольку восприятие и усвоение различных сведений происходит на разных уровнях и с различной глубиной. Оно касается не только особенностей организации процессов информирования, но и психологических особенностей респондентов и должно учитывать избирательный характер их знаний.

Наиболее простой и распространенный способ измерить информированность основан на самооценочной осведомленности респондента. В таких случаях чаще всего ставятся вопросы типа: «Знаете ли Вы...?», «Слышали ли Вы...?», «Насколько хорошо Вам известны...?» и т.п. При этом исследователю необходимо иметь в виду, что самооценочная осведомленность не отражает реальных знаний респондента и бывает, как правило, завышенной. Это стремление к завышению в зависимости как от обсуждаемой темы, так и от личностных особенностей респондента может быть выражено в большей или меньшей степени, но существует постоянно.

Когда ответы респондентов подвергаются не только или не столько количественному, но и качественному анализу и исследователь постепенно углубляет свое понимание получен-

ных сведений, можно вести речь о теоретической интерпретации результатов педагогического исследования.

Теоретическая интерпретация предполагает не механический перенос количественных соотношений между ответами в результаты исследователя, а творческую их переработку. Задача здесь состоит не в том, чтобы просто понять зафиксированные в ответах данные, а в том, чтобы рассмотреть их под определенным углом зрения, в свете исследуемой проблемы, задач и гипотез исследования и т.п.

Теоретическая интерпретация представляет собой многоуровневый процесс, в котором предусматриваются: применение статистических методов, в результате которых формируются социально-статистические факты; качественный анализ, устанавливающий единичный социально-педагогический факт (в отличие от обобщенного социально-статистического); систематизацию фактического материала; анализ систематизированных фактов, в процессе которого они сопоставляются с системой гипотез исследования для предварительного объяснения изучаемой проблемы<sup>41</sup>.

Информация, полученная в результате педагогического исследования с помощью социологического метода, должна отвечать требованиям надежности, обоснованности и точности.

**Надежность** (достоверность) полученной информации заключается в ее однозначности при проведении повторной проверки и в получении разными исследователями одинаковых результатов, достигнутых независимо друг от друга.

**Обоснованность** (валидность) информации определяется прежде всего характеристиками применяемого исследователем метода и заключается в его способности измерять именно те свойства изучаемого объекта, которые интересуют исследователя. Например, нельзя считать обоснованным исследование, в котором информация об эффективности применяемых методов обучения получена при помощи анкеты, разработан-

---

<sup>41</sup> См.: Бутенко И.А. Анкетный опрос как общение социолога с респондентами. – М., 1989.

ной для определения уровня осведомленности учителей о новых педагогических технологиях.

**Точность** информации определяется чувствительностью применяемых исследователем методик к измерению интересующих его свойств. Например, исследователь может разделить весь массив испытуемых на две большие группы – относительно высокого уровня осведомленности по интересующему его вопросу и относительно низкого уровня этой осведомленности. Если же он в своем исследовании применит дополнительные средства для более углубленного разделения по данному признаку (выявит различные степени уровней осведомленности уже внутри групп), то он получит еще более точную информацию.

Программа педагогического исследования, как известно, уточняется и конкретизируется после проведения так называемого пилотажного, т.е. пробного, предварительного исследования. В связи с рассматриваемой нами проблемой о социологических методах в педагогическом исследовании укажем, что именно в ходе пилотажного эксперимента исследователем устанавливается характер и объем выборки, на которой впоследствии будет проведено основное исследование.

**Выборка** – это часть респондентов, отобранная из всего **массива испытуемых**, объединенных каким-либо общим признаком, интересующим исследователя, с целью изучения свойств всего массива испытуемых. Например, массив испытуемых могут составлять учителя начальных классов школ города, а конкретную выборку – учителя, окончившие университет в текущем году или в течение нескольких последних лет, т.е. та часть респондентов, которая будет специальным образом отобрана для участия в опросе.

Таким образом, массив испытуемых – это то, что подлежит изучению, а выборка – то, что реально изучается. Естественно, что выборка должна адекватно отражать массив испытуемых, т.е. быть репрезентативной.

**Репрезентативность** выборки означает, что она должна хорошо представлять социум, на который исследователь предполагает распространять выводы как в количественном, так и в качественном отношении. Репрезентативность выборки

непосредственно зависит от ее объема: чем ближе выборка к объему массива испытуемых, тем репрезентативнее выборка<sup>42</sup>.

Значительную трудность для студентов-исследователей представляет **качественная обработка** полученных при опросе результатов.

Приведем пример количественной и качественной обработки ответов на один из вопросов анкеты, разработанной для определения уровней психологической готовности абитуриентов к обучению по педагогическим специальностям университета.

«В чем, по-Вашему, смысл учебы в вузе?» (обвести кружком номер одного ответа, наиболее соответствующего Вашему мнению):

- в приобретении желаемой профессии ..... 38,1%
- в повышении своего образовательного  
уровня ..... 5,2%
- в возможности добиться в дальнейшем  
хорошей материальной обеспеченности ..... 1,4%
- в глубоком познании изучаемых предметов ... 11,9%
- в развитии своего интереса и склонностей  
к профессии ..... 7,6%
- в получении чистой и легкой работы ..... 1,3%
- в приобретении перспектив в жизни ..... 1,5%
- в том, чтобы стать более полезным  
обществу ..... 12,7%
- в продолжении жизни в роли учащегося ..... 1,8%
- в то, чтобы стать хорошим специалистом ..... 9,4%
- в приобретении престижа в обществе ..... 1,1%
- в приобретении уважения среди друзей  
и знакомых ..... 2,1%
- в чем-то другом (указать) ..... 0,0%
- не думала об этом ..... 5,9%

Поскольку респонденты могли указать только один ответ из ряда предложенных, сумма всех ответов не должна превышать

---

<sup>42</sup> См.: Гурко Е.Н. Эмпирическое и теоретическое в социологическом исследовании. – Минск, 1984.

100% ( отметим, что если респондент имеет право выбрать несколько вариантов ответа, сумма всех ответов превысит 100%).

В начале анализа полученных данных можно обосновать значимость именно этого вопроса в структуре анкеты для достижения поставленной исследователем цели. Например:

«Общим для всех абитуриентов является ценностное содержание намерения поступить в университет. Подлинным мотивам получения университетского педагогического образования, т.е. ценностям образования, субъективной направленности личности в сфере образования, учебы мы придаем большое значение, поскольку отношение молодежи к учебе и образованию формируется раньше, чем к овладению специальностью, к самой профессиональной деятельности. Вместе с тем отношение молодежи к учебе, образованию является существенной, а порой и главной исходной основой формирования ее отношения к труду, в частности, к профессиональному труду по педагогической специальности».

Далее приводится количественный анализ полученных данных, который кратко представим в следующем виде:

«Выявление основных ценностей образования и учебы, присущих абитуриентам, показало, что на первое место ими выдвигается приобретение желаемой профессии – это отметили 38,1% абитуриентов, а на второе место (примерно в равной степени) – общественная полезность педагогической профессии – 12,7% и глубокое познание изучаемых предметов – 11,9%. На третье по значимости место абитуриентами выдвигается стремление стать хорошим специалистом – 9,4%.

Остальные показатели, отражающие достаточно высокий уровень ценностей образования, выделяют от 7,6 до 5,2% испытуемых. Такие показатели, как «вижу смысл учебы в возможности добиться хорошей материальной обеспеченности», «в получении чистой и легкой работы», «в продолжении жизни в роли учащегося», «в приобретении перспектив в жизни», «в приобретении престижа в обществе, уважения среди друзей и знакомых», составляют от 1,1 до 1,5%.

Добавим, что 5,9% респондентов не думали о ценностях образования, т.е. поступают на педагогические специальности,

не задумываясь о смысле учебы в вузе. Самостоятельных ответов абитуриентов на этот вопрос не получено».

Качественный анализ полученных данных должен основываться на соотнесении рассматриваемых ответов с ответами на другие вопросы или блок вопросов анкеты. Приведем краткий вариант анализа ответов, полученных внутри одного представленного нами вопроса:

«Изложенные факты позволяют констатировать, что подавляющая часть абитуриентов обладает достаточно высокой мотивацией стремления учиться в университете, хотя формируется эта мотивация на двух различных ценностных основах: у одних представителей молодежи смысл учебы связывается с приобретением собственно профессии учителя, а у других этот смысл связывается только с познанием отдельных предметов по специальности, включая сюда желание стать хорошим специалистом, и только на этом основании выдвигается стремление быть полезным для общества.

Глубокое познание изучаемых предметов и повышение своего общеобразовательного уровня в этом случае, по нашему мнению, должны выступать не единственными, неизменными сопутствующими факторами в комплексе с основным – психологической готовностью к обучению.

В соответствии с психолого-педагогической теорией, психологическую готовность личности к обучению мы определяем как цельное, органическое качество личности, включающее оптимальную сумму знаний о профессии, необходимую систему практических умений и навыков, задатков и способностей, определяемых требованиями к будущим специалистам, а также собственную оценку степени их развитости и психологическую установку на всестороннее овладение профессией в вузе».

Исходя из сказанного, исследователь соотносит результаты анализа ответов на данный вопрос с другими для достижения цели разработки анкеты и определения с помощью данного социологического метода уровней психологической готовности абитуриентов к обучению по педагогическим специальностям университета.

Очень часто в педагогических исследованиях, имеющих целью изучение межличностных отношений в группе или коллективе, используется **социометрический метод**, позволяющий, помимо описания и подсчета, представить результаты в виде таблицы, диаграммы или графика. Приведем один из примеров применения этого метода, предложенный Я.Л. Коломинским<sup>43</sup>.

Всем членам группы или коллектива предлагается несколько вопросов следующего содержания:

1. С кем бы я хотел выполнять учебное задание, сидеть за одной партой? (назвать две-три фамилии в порядке предпочтения).

2. С кем бы я хотел выполнять творческое, трудовое задание? (условие то же).

3. С кем бы я хотел вместе отдыхать: пойти в кино, на прогулку, пригласить на день рождения? (назвать две-три фамилии).

4. Перечисли фамилии твоих товарищей, которые предпочтут: а) выполнять вместе с тобой учебное задание; б) выполнять с тобой творческое, трудовое задание; в) провести свободное время, выходной день.

5. Перечисли фамилии тех своих товарищей, которые не выберут тебя для того, чтобы а) выполнять вместе учебное задание; б) выполнять вместе творческое, трудовое задание; в) провести вместе с тобой свободное время, выходной день.

В результате составления таблицы выборов членов группы исследователь определяет категории испытуемых:

«звезды» – выбранные первыми в наибольшем количестве ответов;

«предпочитаемые» – выбранные в ответах преимущественно вторыми;

«непредпочитаемые» – выбранные третьими в нескольких ответах;

«отвергнутые» – не получившие ни одного выбора.

Для проведения качественного анализа полученных результатов необходимо выяснить соотношение реальной и ожидаемой

---

<sup>43</sup> См.: Коломинский Я.Л. Психология межличностных отношений в детском коллективе. – Минск, 1979.

популярности членов групп: подсчитать и представить в виде таблицы или круговой социогаммы количество членов группы из их общего числа, которые переоценивают, недооценивают, точно определяют и затрудняются определить все вышеуказанные категории сверстников. На основе анализа и обобщения материала исследования можно сделать психолого-педагогические выводы о сплоченности группы, ее психологическом климате, о взаимоотношениях малых групп и группировок и т.д.

При необходимости для качественно-количественного изучения различных документов и материалов в педагогическом исследовании применяется такой социологический метод, как **контент-анализ**. Его объектом может быть содержание научной и публицистической литературы, публичных выступлений, интервью, ответов на открытые вопросы анкет. От других методов анализа информации контент-анализ отличается большей строгостью, систематичностью, использованием количественных показателей.

Практика показывает, что применение контент-анализа целесообразно в следующих случаях: когда требуется высокая степень точности или объективности анализа; когда в наличии обширный по объему, но не систематизированный материал и поэтому использование его исследователем затруднено; когда категории, важные для целей исследования, характеризуются определенной частотой проявления в изучаемых документах; когда большое значение для исследуемой проблемы имеет язык изучаемого источника информации, его специфические характеристики.

Основными направлениями использования контент-анализа являются: выявление и оценка характеристик текста как показателей определенных сторон изучаемого объекта; выяснение причин, породивших сообщение; оценка эффекта воздействия сообщения.

Сущность контент-анализа заключается в подсчете того, как представлены в информационном массиве интересующие исследователя смысловые единицы. Это обуславливает необходимость решения вопросов, связанных: 1) с выработкой категорий анализа; 2) с выделением единиц анализа; 3) с определением единиц счета.



Категории анализа – это понятия, в соответствии с которыми исследователь будет сортировать единицы анализа. Категории должны быть исчерпывающими, т.е. охватывать все части содержания, определяемые задачами конкретного исследования, причем одни и те же части содержания не должны принадлежать различным категориям, поэтому исследователь должен четко указывать признаки, по которым определенные единицы относятся к определенным категориям.

Смысловой единицей контент-анализа должна быть социальная идея, социально значимая тема. В тексте она может быть выражена по-разному: одним словом, некоторым устойчивым сочетанием слов, может вообще не иметь ясного терминологического выражения, а преподноситься описательно или содержаться в заголовках абзаца, раздела, главы.

Исследователю следует наметить для себя те смысловые единицы, наличие или отсутствие которых интересует его в изучаемом массиве сообщений. Это могут быть, например, определенные качества личности, социальная принадлежность упоминаемых в тексте лиц, позитивная или негативная позиция автора по обсуждаемому вопросу.

Выбрав смысловую единицу и ее показатели, исследователь определяет также и единицу счета, которая должна быть основой для количественного анализа материала. В практике исследований определились некоторые общие единицы счета, отвечающие основным требованиям.

1. *Время – пространство*. Подсчет в этой системе пригоден в основном при исследовании сообщений, передаваемых средствами массовой коммуникации. За единицы счета здесь обычно принимается число строк, абзацев, квадратных сантиметров площади, знаков, колонок в печатных текстах, касающихся интересующего исследователя вопроса, мнения, позиции. Например, при изучении учебных кинофильмов, телефильмов, радиопередач единицей счета будет время, отведенное освещению изучаемого предмета, или даже метраж израсходованной кино- или магнитной пленки. Измеряется, например, количество сантиметров, занимаемых колонкой текста, частота упоминания тем и размер заголовков.

Система счета время – пространство может выявить лишь самые общие характеристики содержания и не подходит для оценки установок, стремлений, намерений и т.д.

2. *Появление признаков в тексте.* Эта система предусматривает необходимость отмечать наличие определенной характеристики содержания в любом ее проявлении в каждой из единиц текста. В этом случае отмечается лишь появление признака, а повторение этой характеристики внутри данной единицы текста не учитывается. Этот способ прост в применении. Исследователь принимает самое простое решение – определение наличия – отсутствия, что, в свою очередь, обеспечивает его достаточно высокую надежность. Данные, закодированные таким образом, могут быть представлены в числовом выражении, например, процентное соотношение элементов текста, в котором данная смысловая единица проявилась.

3. *Частота появления.* Самым распространенным способом измерения характеристик содержания является подсчет частоты их употребления, когда фиксируется каждое появление любого признака данной характеристики. В зависимости от того, какие единицы счета выбираются, частота появления может использоваться для решения различных задач<sup>44</sup>.

При анализе текстов эффективным является также проблемный подход. В этом случае весь текст или его часть рассматривается как описание конкретной проблемной ситуации, в которой есть свои субъекты действия и определенные отношения между ними.

В ходе анализа всесторонне рассматривается сама деятельность, выделяются ее субъекты, цели и мотивы их поступков, обстоятельства и причины, породившие потребность в этой деятельности, объект ее направленности.

При соотнесении содержания текстов с социально-демографическими характеристиками и особенностями лексикона их авторов представленные приемы анализа документов обес-

---

<sup>44</sup> См.: Рабочая книга социолога / Н.М. Руткевич, В.Г. Андреева, А.В. Кабыща и др. – 2-е изд. – М., 1983.

печивают все возможности для применения ЭВМ, позволяют получить интересные и содержательные выводы о явлениях, процессах, событиях, отраженных в документах.

Обязательным условием осуществления контент-анализа документов является заполнение **бланка кодировки**. Он составляется в соответствии со схемой операциональных понятий, содержит единицы анализа и все элементы описания проблемной ситуации, устанавливает однозначное соответствие между лексикой текста и кодами, над которыми производятся вычислительные операции. Читая документ, исследователь как бы раскладывает его содержание по признакам, представленным в бланке, определяет градации признаков и их коды.

Например, при анализе прессы за единицу счета принимается, как правило, число квадратных сантиметров площади, занятой текстом по изучаемой теме, количество печатных знаков, количество абзацев. Преимущество такой единицы счета заключается прежде всего в быстроте работы исследователя.

При определении общего объема внимания прессы к интересующим исследователя проблемам может быть подсчитано число строк (для текста), количество минут эфира (для радио- и телепередач), метраж (для кино- и телефильмов), общее число материалов, опубликованное по теме исследования. Часто весьма полезным оказывается установление соотношения в процентах между объемом материалов по интересующей исследователя теме и объемом материалов в целом, опубликованных данным средством массовой информации за данный отрезок времени.

Таким образом, использование социологических методов в педагогическом исследовании в рамках определенной теории выполняет свои функции и обеспечивает достижение цели, если оно не ограничивается только констатацией распределения полученных данных, а вскрывает внутренние закономерности и перспективы изучаемого явления, соотносит его с внешними по отношению к нему, но существенными факторами, с общими объективными тенденциями и закономерностями.

Социологические методы позволяют лучше понять механизмы взаимодействия людей в педагогических системах и практически овладеть возможностями собирать, накапливать и

анализировать в рамках педагогики тот богатейший материал, который представляют их высказывания.

Различные, в том числе основанные на психологических знаниях, способы коррекции методов сбора и анализа социологической информации дают в своей совокупности решение многих научно-теоретических, методических и прикладных задач в педагогике.

Педагогические исследования с использованием социологических методов тем значимее и ценнее, чем разнообразнее круг проблем, включаемых в социологическое изучение, и шире круг объектов и субъектов, в нем участвующих.

\* \* \*

Завершая обсуждение эмпирических методов, применяемых в педагогическом исследовании, скажем, что результаты эмпирического этапа исследования излагаются обычно во II главе курсовой или дипломной работы. Структура, план этой главы, как показывает опыт, может выглядеть следующим образом.

1. **Цели** эмпирической работы. Они могут совпадать с целями всего исследования, описанными во введении, могут быть уточнены, конкретизированы, сужены.

2. **Гипотеза** эмпирической проверки.

3. **Условия** эмпирической работы. Под «условиями» понимаются ответы на вопросы, где, когда, как долго, с чьим участием, на каком материале проводилась эмпирическая работа, на какую концепцию она опиралась.

4. **План** эмпирической работы.

5. **Ход** эмпирической работы.

6. **Обсуждение** полученных **результатов**, их интерпретация.

Необходимо обратить внимание на следующие обстоятельства. Во-первых, в главе непременно должны быть представлены методики измерения результатов. Чаще всего это готовые, уже описанные в литературе методики, что не исключает собственных вариантов. Во-вторых, все обнаруженные в исследовании эмпирические результаты должны быть интерпретированы теоретически. Теоретическое обоснование полученных фактов следует искать в материалах теоретиче-

ской части исследования, представленных в I главе. Иначе говоря, полученные результаты необходимо подвести под известные правила и закономерности. Если имеющаяся теория не позволяет интерпретировать полученные факты, необходимо, опираясь на избранную исследователем концепцию, сделать собственные сообщения о природе обнаруженных педагогических явлений. Обобщению должен предшествовать анализ полученных результатов. Применяя классификационный анализ, исследователь создает классификации, типологии изучаемого явления. Результатом применения анализа отношений должны стать представления об условиях и функциях изучаемого явления. Каузальный анализ позволит выявить причины, вызвавшие полученный результат. Наконец, диалектический анализ должен быть направлен на выявление причинно-следственных отношений в изучаемом объекте (см. глава IV, §2).

На заключительном этапе исследования студентам необходимо обобщить результаты всего исследования. Этой цели служит **заключение**. Работая над заключением, следует вернуться к его исходным целям, гипотезе и задачам, чтобы проверить, нет ли отклонения от целей, убедиться, что выполнены все намеченные задачи, сделать выводы по существу гипотезы. Структура заключения может выглядеть следующим образом:

- какая гипотеза была выдвинута на исходном (методологическом) этапе исследования;
- как описаны цели исследования;
- как выглядят задачи исследования; короткие отчеты и обобщения по результатам выполнения каждой задачи;
- подтвердилась, не подтвердилась или подтвердилась частично каждая гипотеза исследования;
- какова область дальнейших исследований проблемы.

*Список рекомендуемой литературы*

*I. Педагогические методы исследования*

1. *Бабанский Ю.К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М., 1982.
2. *Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б.* Введение в деятельность педагога-исследователя. – Калининград, 1998.

3. *Загвязинский В.И.* Методология и методика дидактического исследования. – М., 1982.
4. *Занков Л.В.* О предмете и методах дидактических исследований. – М., 1962.
5. *Ильина Т.А.* Вопросы теории и методики педагогического эксперимента. – М., 1975.
6. *Кочетов А.И.* Педагогическое исследование. – Рязань, 1975.
7. *Кузьмина Н.В.* Методы исследования педагогической деятельности. – М., 1970.
8. Методы педагогического исследования / Под ред. В.И. Журавлева. – М., 1972.
9. Методы педагогических исследований / Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М., 1979.
10. *Скалкова Я.* и др. Методология и методы педагогического исследования / Пер. с чеш. – М., 1989.
11. *Скаткин М.Н.* Введение в научное исследование по педагогике. – М., 1988.
12. *Скаткин М.Н.* Методология и методика педагогических исследований. – М., 1986.
13. Эксперимент в школе: организация и управление / Под ред. М.М. Поташника. – М., 1991.

*II. Психологические методы в педагогическом исследовании*

1. *Анастази А.* Психологическое тестирование: В 2 т. – М., 1982.
2. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / Под ред. А.Ф. Кудряшова. – Петрозаводск, 1992.
3. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева. – М., 1987.
4. Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича. – М., 1981.
5. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.
6. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании. – М., 1995.
7. *Романова Е.С., Усанова О.С.* Психологическая диагностика развития школьников в норме и патологии. – М., 1990.
8. *Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.* Практикум по детской психологии. – М., 1995.
9. *Фридман Л.П.* и др. Изучение личности учащихся и ученических коллективов. – М., 1988.

#### *Глава IV. Методы педагогического исследования*

---

10. Черны В., Колларик Т. Компендиум психодиагностических методов / Пер. с чеш. – Братислава, 1988.

11. Школьный Тест Умственного Развития (ШТУР): Методические рекомендации по работе с тестом. – М., 1987.

#### *III. Социологические методы в педагогическом исследовании*

1. Аверьянов Л.Я. Искусство задавать вопросы: заметки социолога. – М., 1987.

2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1980.

3. Алексеев А.Н. и др. Методы сбора информации в социологических исследованиях. – М., 1990.

4. Батыгин Г.С. Обоснование научного вывода в прикладной социологии. – М., 1989.

5. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982.

6. Быстрицкий Е.К. Научное познание и проблема понимания. – Киев, 1986.

7. Гречихин В.Г. Лекции по методике и технике социологических исследований. – М., 1988.

8. Гурко Е.Н. Эмпирическое и теоретическое в социологическом исследовании. – Минск, 1984.

9. Докторов Б.З. Типология методических исследований // Социологические исследования. – 1989. – №1.

10. Ермолаева Е.М. Язык респондента, язык анкеты // Социологические исследования. – 1987. – №1.

11. Интерпретация и анализ данных в социологическом исследовании / Отв. ред. В.Г. Андреев, Ю.Н. Толстая. – М., 1987.

12. Моин В.Б. Форма вопроса, интерпретация ответа // Социологические исследования. – 1987. – №5.

13. Как провести социологическое исследование / Под ред. М.К. Горшкова и Ф.Э. Шереги. – М., 1990.

14. Коломинский Я.Л. Психология межличностных отношений в детском коллективе. – Минск, 1979.

15. Маслова О.М. Познавательные возможности открытых и закрытых вопросов // Социологические исследования. – 1984. – №2.

16. Ноэль Э. Массовые опросы. – М., 1978.

17. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. – М., 1987.

## **Глава V. ОФОРМЛЕНИЕ КУРСОВОЙ И ДИПЛОМНОЙ РАБОТЫ**

В настоящее время все основные элементы научного произведения – язык, композиция, библиографический аппарат – подвергаются стандартизации.

Цель данной главы – научить студентов основам подготовки и оформления научной (курсовой и/или дипломной) работы<sup>1</sup> в соответствии со стандартами, описанными в действующих нормативных документах.

В главе речь пойдет также о сущности, процедуре, этикете защиты курсовой или дипломной работы.

### **§1. О стиле научно-педагогического текста**

Выскажем несколько требований к **стилю** научно-педагогического текста.

Научно-педагогическое изложение состоит главным образом из рассуждений, в которых обосновываются результаты педагогического исследования. Чтобы рассуждение было убедительным, оно должно быть логичным: одно положение должно вытекать из предыдущего и быть связанным с последующим. Иначе говоря, способ изложения должен быть формально-логическим. Из этого следует, что текст курсовой или дипломной работы не может и не должен быть образным и эмоциональным. Научное изложение рассчитано на логическое, а не на эмоционально-чувственное восприятие. Поэтому эмоциональные, экспрессивные средства не играют решающей ро-

---

<sup>1</sup> В данной главе используются некоторые подходы и материалы из кн.: Демидова А.К. Пособие по русскому языку: Научный стиль речи: Оформление курсовой работы. – М.: Рус. яз., 1991.



ли в научной прозе. Студенты, прибегающие к прямым публицистическим высказываниям, развернутому выражению радости, гнева, иронии и т.п., совершают стилистическую ошибку.

Это не значит, что в научном стиле вовсе не могут присутствовать элементы стиля художественного, но прибегать к ним нужно для того, чтобы сделать изложение живым, эстетичным, понятным, и чаще там, где вы полемизируете с другими авторами.

Во всяком случае, элементы художественного стиля (риторический вопрос, повтор, антитеза, сравнение, пословица, литературная цитата и др.) не должны служить цели сделать текст «красивым» – они в научно-педагогической прозе являются только дополнительным средством, вспомогательным приемом и не могут определять систему научного изложения.

Следующий вопрос, нуждающийся в обсуждении, – **лексика** научно-педагогического сочинения. В основе педагогического текста лежит общеупотребительная лексика. Вместе с тем в лексическом составе научно-педагогического стиля речи разграничивают: 1) терминологическую лексику, 2) общенаучную лексику и 3) слова-организаторы научной мысли.

**Термины** занимают особое место в научном тексте, так как они несут в себе большую информацию, чем другие лексические единицы. «Термины в области лексики... являются теми идеальными типами языкового выражения, к которым неизбежно стремится научный язык», – пишет Ш. Балли<sup>2</sup>. Терминированность – одна из основных стилевых характеристик научно-педагогической речи. В научной прозе употребляются общенаучные и специальные термины. Специфика педагогической терминологии состоит в том, что общенаучные и даже специальные ее термины легко смешиваются со словами общеупотребительными (к примеру, слова «урок», «воспитание», «обучение», «школьник» и т.п.). Вот почему в научно-педагогическом тексте так важна строгая семантизация термина, однозначное его толкование.

**Слова-организаторы** научной речи подразделяются на слова, вводящие логический контекст, и слова, характеризую-

---

<sup>2</sup> Балли Ш. Французская стилистика. – М., 1961. – С. 144.

щие степень объективности информации. Слова, вводящие логический контекст, могут:

- подтверждать приведенные выше соображения («поэтому», «следовательно», «таким образом», «тем самым», «в результате этого» и др.);
- отрицать приведенные выше соображения («однако», «но», «тем не менее», «несмотря на это» и др.);
- расширять приведенные выше соображения («кроме того», «в данном случае», «в свою очередь» и др.);
- указывают на последовательность аргументации («во-первых», «во-вторых», «выше указывалось», «об этом см. ниже» и др.).

Слова, характеризующие степень объективности информации, лишь констатируют эту объективность («думают», «утверждают», «полагают», «по-видимому», «кажется», «возможно» и т.п.).

В научном тексте широко используются и так называемые **экстралингвистические** (неязыковые) **средства**: формулы, графики, иллюстрации, схемы, таблицы, диаграммы и т.п., а также различные типографские средства (подчеркивания – одной, двумя чертами, шрифтовые выделения – жирный, полужирный шрифт, разрядка, курсив).

Текст курсовой или дипломной работы имеет обычно следующую композицию:

- Введение (описывает методологический аппарат исследования);
- Глава I (излагаются результаты изучения состояния исследуемой проблемы в теории и практике);
- Глава II (освещается эмпирическая проверка основной гипотезы исследования);
- Заключение (обобщаются основные результаты исследования, соотнесенные с его целями, гипотезой и задачами);
- Список литературы;
- Приложения (содержат дополнительный материал, не являющийся существенным для понимания проблемы: тексты анкет, планы уроков, протоколы наблюдений и т.п.).

В связи с композицией курсовой или дипломной работы возникает вопрос о рубрикации, которая является внешним выражением композиционной структуры текста.

**Рубрикация** – это членение текста на составные части, графическое отделение одной части от другой, а также использование заголовков, нумерации и т.п. Рубрикация в педагогическом тексте отражает логику научного исследования.

Простейшей рубрикой является **абзац**: он служит показателем перехода от одной мысли к другой. Абзацное членение текста нередко сочетается с **нумерацией**. Возможные системы нумерации:

- использование римских и арабских цифр, прописных и строчных букв в сочетании с абзачными отступами («красной строкой»). В этом случае порядковые номера частей указывают словами (Часть первая), разделов – прописными буквами русского алфавита (Раздел А), глав – римскими цифрами (Глава I), параграфов – арабскими цифрами (§1);

- использование только арабских цифр в определенных сочетаниях: номера самых крупных частей научного текста обозначаются одной цифрой (первая ступень деления); номера составных частей (вторая ступень деления) – из двух цифр; третья ступень деления – из трех цифр и т.д. Например, текст главной части курсовой или дипломной работы состоит из двух глав: 1, 2 (цифра обозначает главу). Глава делится на разделы:

- 1.1, 1.2, 1.3...

- 2.1, 2.2, 2.3... (первая цифра обозначает главу, вторая – раздел).

- Раздел делится на параграфы:

- 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3...

- 1.2.1, 1.2.2, 1.2.3...

- 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3...

- 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3... (первая цифра обозначает главу, вторая – раздел, третья – параграф; слова «глава», «раздел», «параграф» не употребляются).

Завершая обсуждение некоторых вопросов стиля научно-педагогического текста, еще раз обратим внимание студентов-

исследователей на необходимость стандартизации, унификации средств выражения мысли.

Еще большей стандартизации требует оформление курсовой или дипломной работы. К его характеристике мы и переходим.

## **§2. Оформление курсовой (дипломной) работы**

**Справочно-библиографический аппарат научного текста.** Любое научное произведение, в том числе курсовая или дипломная работы, – это оформленное содержание. Требования к оформлению научной работы закреплены в соответствующих нормативных и инструктивных документах, которые устанавливают государственные стандарты. Основные из них следующие.

1. ГОСТ 7.1-84 «Библиографическое описание документа. Общие требования и правила составления» (введен с 01.01.86).

2. ГОСТ 7.10-70 «Система информационно-библиографической документации. Оглавление журналов и периодических изданий» описывает правила рубрикации.

3. ГОСТ 2.729-68; ГОСТ 2.731-68; ГОСТ 2.104-68 – содержат правила оформления визуальной информации (чертежей, диаграмм, графиков).

4. ГОСТ 7.11-78 и ГОСТ 7.12-77 описывают приемы и правила сокращения слов и словосочетаний в библиографическом описании.

Есть и иные ГОСТы, содержащие требования к оформлению научной работы. Кроме того, можно посоветовать студентам внимательно изучить оформление какой-либо солидной педагогической монографии, вышедшей в конце 80-х годов, после введения ГОСТа 7.1-84, так как хорошо изданная книга – это результат работы автора, редактора, рецензента, корректора и ее оформление соответствует нормативным документам.

Стандартизации подлежит прежде всего библиографический аппарат научно-педагогического текста.

**Библиографический аппарат** научного сочинения – это библиографические сведения о документах, упоминаемых, цитируемых в научной работе или использованных каким-

либо иным образом при его подготовке. Библиографические сведения могут приводиться внутри текста либо вне его (подстрочные и затекстовые описания). Главное назначение информации – документирование ссылок на цитируемые или упоминаемые документы. «Ссылаться» на источники значит (по В.И. Далю) «приводить их речи, слова, указывать, откуда что взято, подкреплять свое суждение указанием на других»<sup>3</sup>.

Существуют два способа представлять библиографическую информацию. Первый способ – постраничные библиографические ссылки внизу страницы, второй – в скобках после слов, к которым они относятся. В первом случае под соответствующим номером внизу страницы делается сноска с полным библиографическим описанием источника.

Во втором случае также возможны два варианта:

1) полное библиографическое описание помещается в скобках сразу же после цитируемых слов;

2) после цитируемых слов в квадратных скобках помещаются две цифры: первая называет номер данной публикации в списке литературы, завершающем курсовую или дипломную работу, вторая – номер страницы внутри этой публикации.

Итак, библиографическая информация может быть представлена тремя способами. Однако следует иметь в виду, что студент должен во всем тексте работы использовать только один способ, избранный им из трех указанных.

Обратимся к наиболее важному элементу библиографического аппарата – **библиографическому описанию источников**. Библиографическое описание – это совокупность библиографических сведений о документе, описанных по определенным правилам. Эти правила, как уже указывалось, введены в 1986 г. (ГОСТ 7.1-84). В соответствии с ними, каждое библиографическое описание содержит несколько частей, называемых **областями описания**. Всего этих областей семь.

1. **Заголовок описания** – фамилия, инициалы автора (авторов) или наименование коллективного автора.

---

<sup>3</sup> *Даль В.И.* Словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М., 1955. – Т.1. – С. 309.

2. **Область заглавия** содержит название публикации (без кавычек) и сведения, относящиеся к нему (например, сборник статей, тезисы). Если основное заглавие содержит пояснения или уточнения, оно помещается после основного заглавия, через двоеточие, с прописной буквы и без кавычек. Область заглавия может содержать также сведения о лицах, участвовавших в подготовке книги к публикации (редактор, составитель). В этом случае после основного и дополнительного заглавий ставится знак «/», далее с заглавной буквы указывается: Под ред. ... или: Сост. .... В обоих случаях вначале следуют инициалы, а затем фамилия редактора или составителя соответственно в родительном или именительном падеже.

3. **Область издания** – содержит сведения об отличиях данного издания от других изданий той же книги. Например: 3-е изд., испр. и доп.

5-е изд., стереотип.

12-е изд., перераб.

8-е изд., перераб. и доп.

4. **Область выходных данных** – содержит сведения о том, в каком городе, каким издательством и в каком году была опубликована книга. Названия городов приводят полностью. Исключения: Москва – М., Ленинград – Л., Санкт-Петербург – СПб., Ростов-на-Дону – Ростов н/Д. Название издательства пишется без кавычек.

5. **Область количественной характеристики** – содержит сведения о количестве страниц и иллюстративном материале, имеющемся в документе. Например: 180 с. 15 ил.

6. **Область серии** – содержит сведения о сериальном издании, выпуском которого является данное издание.

7. **Область примечания** – содержит дополнительную информацию о документе, например, о наличии в тексте библиографических списков, словарей, глоссариев и др.).

Между собой области и элементы описания отделяются условными разделительными знаками (УРЗ): тире, точкой, двоеточием, точкой с запятой, одной или двумя наклонными чертами, точкой с запятой и т.д.

## Глава V. Оформление курсовой и дипломной работы

УРЗ точка и тире (.-) ставится перед каждым элементом (областью) библиографического описания.

УРЗ точка (.) – между заголовком описания и заглавием.

УРЗ двоеточие (:) – перед другим заглавием или перед сведениями, относящимися к заглавию, и перед названием издательства.

УРЗ точка с запятой (;) – перед сведениями о других лицах или коллективах, принимавших участие в издании, и перед номером газеты, журнала, выпуска или продолжения публикации произведения.

УРЗ косая черта (/) – перед сведениями об ответственности (составители, редакторы, ответственные редакторы и т.д.).

УРЗ две косые черты (//) – между сведениями о составной части документа и сведениями о самом документе, в котором помещена составная часть.

УРЗ круглые скобки ( ) / и квадратные скобки [ ] – для уточнения заглавия или какого-либо другого элемента описания.

**Обязательными элементами** библиографического описания являются: фамилия и инициалы автора (авторов), основное и дополнительное заглавия, город и год издания. Разрешается также опускать знак тире между элементами описания (точка и тире заменяются точкой).

Рассмотрим полное библиографическое описание на конкретном примере (пример сконструирован из возможных элементов):

1. Заголовок описания	Н.И. Петров, С.Т. Иванов
2. Область заглавия	Современные проблемы развивающего обучения: Начальная школа / Под ред. В.Ф. Афанасьева. -
3. Область издания	3-е изд., перераб. и доп. –
4. Область выходных данных	М.: Педагогика, 1995. –
5. Область количественной характеристики	193 с. –
6. Область серии	(Серия «Развивающее обучение»). –
7. Область примечания	Библиограф.: С. 189-193 (211 назв.)

Описание указанного источника, включающее все семь областей, выглядит следующим образом:

Петров Н.И., Иванов С.Т. Современные проблемы развивающего обучения: Начальная школа / Под ред. В.Ф. Афанасьева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика, 1995. – 193 с. – (Серия «Развивающее обучение»). – Библиограф.: С. 189-193 (211 назв.).

Полезно пользоваться схемой библиографического описания книги:

Заголовок описания. Основное название: Другое название и сведения, относящиеся к заглавию. – Сведения о повторности издания. – Место издания: Издательство, год издания. – Количество страниц. – (Область серии). – Примечания.

Несколько иначе выглядит схема библиографического описания журнальной статьи:

Фамилия, инициалы автора или авторов (заголовок описания). Основное название (заглавие): Другое заглавие и сведения, относящиеся к заглавию // Название журнала. – Год издания. – Номер. – Страницы, на которых помещена статья.

Пример.

Краевский В.В. Методологическая рефлексия // Советская педагогика. – 1989. – №2. – С. 72-79.

Завершая параграф «Справочно-библиографический аппарат научного текста», приведем примеры библиографических описаний различных типов источников, наиболее часто встречающихся в курсовых и дипломных работах (описываем только обязательные элементы библиографического описания).

#### 1. Однотомные издания

*Книги одного, двух, трех авторов:*

Моносзон Э.И. Основы педагогических знаний. – М.: Педагогика, 1986.



## ***Глава V. Оформление курсовой и дипломной работы***

Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика: Начальные классы: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1978.

Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаетова М.Ф. История педагогики. – 5-е изд. – М.: Педагогика, 1982.

*Переводные издания:*

Скалкова Я. и др. Методология и методика педагогического исследования / Пер. с чеш. – М.: Педагогика, 1989.

*Издания, не имеющие индивидуального автора:*

Начальное образование в России: Инновации и практика / Ред.-сост. А. Русаков. – М.: Школа, 1994.

*Сборники научных трудов или статей:*

Проблемы повышения эффективности подготовки учителя начальных классов без отрыва от производства в условиях сокращенного срока обучения: Межвуз. сб. науч. тр. / Отв. ред. Л.П. Стойлова. – М.: МГЗПИ, 1990.

Проблемы школьного учебника: Язык и стиль школьных учебников: Сб. ст. – М.: Просвещение, 1988. – (Вып.18).

### **2. Многотомные издания**

*Издание в целом:*

Макаренко А.С. Соч.: В 8 т. / Гл. ред. М.И. Кондаков. – М.: Педагогика, 1983-1986.

*Отдельный том:*

Макаренко А.С. Пед. соч.: В 8 т. Т.1 / Сост. Л.Ю. Гордин., А.А. Фролов. -М.: Педагогика, 1983.

### **3. Неопубликованные документы**

*Диссертация:*

Лернер И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1972.

*Автореферат диссертации:*

Матяш Н.В. Самовоспитание профессиональной компетенции будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 1994.

4. Составная часть документа

*Статья из собрания сочинений:*

Макаренко С.А. Методика организации воспитательного процесса // Собр. соч.: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 267-329.

*Статья из книги:*

Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Умом и сердцем: Мысли о воспитании / Сост. Н.И. Монахов. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – С. 153-157.

*Статья из журнала:*

Асхаков С.И. Социология в педвузе // Социологические исследования. – 1993. – №7. – С. 29-34.

*Статья из газеты:*

Молодцова В. Они ушли недоучив // Российская газета. – 1996. – 2 февр.

*Статьи, тезисы из трудов конференций, семинаров и т.п.:*

Сологуб Е.Г. Рейтинговая система оценки знаний студентов // Формирование внутренних стимулов учения у студентов: Тез. докл. Поволжской регион. науч.-метод. конф. (Саратов, 10-13 июня 1991 г.): В 2 ч. – Саратов: СГУ, 1991. – Ч. 1. – С. 5-7.

Рабунский Е.С. О системе реализации индивидуального подхода в подготовке будущего учителя // Высшее педагогическое образование: Проблемы и перспективы: Материалы всесоюз. науч.-метод. конф. (Прейла. 24-29 мая 1991 г.) – М., 1991. – С. 71-72.

В последние годы исследователи активно пользуются научной информацией, получаемой через Интернет. Как оформить такие источники?

Описание источника из сети Интернет включает в себя три позиции: 1) указание на Интернет; 2) поисковый сервер источника; 3) точное время записи информации, которое описывается в следующем порядке: год, месяц, число, час, минута.

Условные разделительные знаки (УРЗ) располагаются следующим образом.

1. Слово «Интернет» (без кавычек) записывается в алфавите списка литературы, т.е. в той группе источников, область заглавия которых (фамилия, инициалы) начинается с буквы И. После слова «Интернет» ставится точка.

2. На новой строке ставится знак «-» (черточка, без кавычек), после которого точно записывается поисковый сервер источника.

3. На следующей строке указывается год, месяц, число, а далее через пробел в один знак – час и минута.

4. Если описываются несколько источников из сети Интернет, слово «Интернет» пишется один раз.

5. Внутри группы источников из сети Интернет публикации располагаются в хронологии времени записи информации в поисковом сервере.

*Примеры:*

Интернет.

– <http://www/gn.apc.org/shumachercollege/stephan/ht1998-10-30> 11.22

– <http://www/ualberta/ca/~cdnelson/pl/htm1998-10-30> 11.40

\* \* \*

До сих пор речь шла о библиографическом описании отдельного источника. Скажем несколько слов об оформлении **библиографического списка**. Библиографический список в курсовой или дипломной работе имеет обычно стандартное название. Существуют четыре его варианта: Литература. Список литературы. Список использованной литературы. Список использованной литературы и источников.

Библиографические описания, включаемые в библиографические списки, располагаются в определенном порядке. Наиболее простым и распространенным в курсовых и дипломных работах является **алфавитный список** (все описания располагаются в алфавите заголовков описания, т.е. фамилий авторов и/или заглавий). При **хронологическом построении** библиографического списка библиографические описания

располагаются в хронологии опубликования документов. При **алфавитно-хронологическом построении** библиографические описания располагаются в алфавите заголовков, а внутри каждой «буквы» – еще в хронологическом порядке.

Существуют также **нумерационное и систематическое построения**, однако в курсовых и дипломных работах они не используются.

\* \* \*

Автор курсовой или дипломной работы часто прибегает к цитированию. **Цитата** – это точная, буквальная выдержка из какого-либо текста. Ее используют для обоснования, подтверждения какого-либо положения. Напомним несколько требований к цитированию.

Цитирование не должно быть ни избыточным, ни недостаточным. Оно должно быть неразрывно связано с текстом. Каждая цитата должна сопровождаться указанием на источник, описанный в соответствии с требованиями нормативных документов. При непрямом цитировании (пересказе, изложении мыслей автора своими словами) следует быть предельно точным и также давать соответствующие ссылки на источник (сопровождать пометкой «См.»)

**Оформление иллюстративного материала.** Иллюстративный (экстралингвистический) материал в курсовой или дипломной работе служит пояснением или дополнением к тексту и может иметь форму таблицы, графика, диаграммы, схемы, чертежа, фотоснимка и т.п. Оформление иллюстративных материалов также стандартизуется: только таблицы называются в тексте работы словом «Таблица» – все остальные иллюстративные материалы оформляются как рисунки (рис.). При ссылках же в тексте иногда указывается вид графического изображения. Например: на рис. 3 в виде диаграммы изображена возрастная структура учительских кадров; на рис. 8 представлена кривая динамики заработной платы учителей и т.п. Слово «Таблица» помещается в правом верхнем углу, без сокращения, без кавычек, с прописной буквы. Точка после цифры, обозначающей

номер таблицы, не ставится. Слово «Рис.» помещается **под** иллюстративным изображением, затем оформляется порядковый номер рисунка (знак «№» и кавычки не ставятся; после цифры, обозначающей номер рисунка, точка не ставится).

В тексте научного сочинения употребляется сплошная нумерация иллюстративных материалов арабскими цифрами, причем для таблиц и рисунков отдельно (например: Таблица 1, Таблица 2 ...; Рис. 1, Рис. 2 ...).

Все таблицы и рисунки должны быть озаглавлены. На все иллюстрации в тексте даются ссылки (например: рис. 8).

Из всех видов иллюстративных материалов наиболее часто в курсовых и дипломных работах используются таблицы. Остановимся на них несколько подробнее. Таблицы облегчают восприятие текста, так как однородный материал в них приведен в систему. В тексте таблица должна помещаться сразу после **первого** упоминания о ней и на одной странице, без переноса части таблицы на следующую страницу. Таблица обычно содержит следующие элементы:

1. Порядковый номер таблицы (без знака «№»).
2. Название таблицы.
3. Заголовочная часть, расположенная в верхней части (так называемая головка).
4. Основная часть (боковик слева и прографка: вертикальные графы, колонки, столбцы и горизонтальные строки, ряды).

Схема построения таблицы выглядит следующим образом (рис. 1).

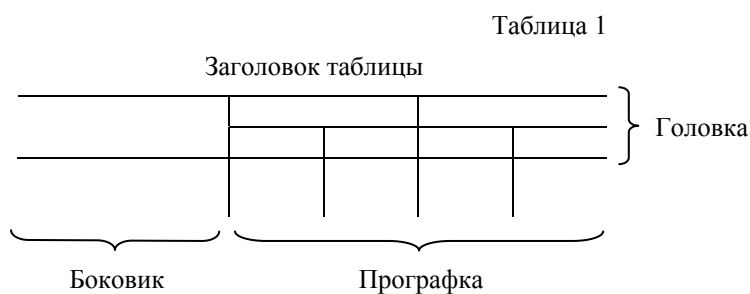


Рис. 1. Схема построения таблицы

В качестве образца приведем заполнение таблицы, выполненное в одной из дипломных работ<sup>4</sup> (табл. 2).

Таблица 2

Изменение качества знаний по природоведению  
после проведения эксперимента, %

Параметры оценки	3-й «б» класс (экспериментальный)			3-й «в» класс (контрольный)		
	Результаты среза №2	Повышение качества знаний	Снижение качества знаний	Результаты среза №2	Повышение качества знаний	Снижение качества знаний
1. Правильность ответов	81	56	–	36	15	–
2. Наличие доказательств	91	20	–	59	9	–
3. Количество доказательств	0,9	0,2	–	0,6	0,1	–
4. Достаточность доказательств	58	33	–	32	11	–
5. Логичность доказательств	65	47	–	27	14	–
6. Количество алогичностей	0,3	0,4	–	0,7	–	–
7. Наличие лишнего в ответах	31	13	–	41	1	–
8. Количество суждений	1,7	0,4	–	1,2	0,3	–
9. Количество учащихся, не решивших задачу	8	3	–	5	16	–

Обратите также внимание на заполнение других таблиц, имеющих в данном пособии.

<sup>4</sup> См.: Бондарь Н., Носенко Л. Дидактические условия применения проблемных задач в начальной школе: Дипл. работа / Науч. рук. С.И. Брызгалова. – Калинингр. ун-т., 1989 (рукопись).

### **§3. Защита дипломной работы**

Защита дипломной работы – трудный, эмоционально напряженный вид аналитико-синтетической деятельности студента, требующий большой сосредоточенности, воли, умения управлять собой, чувства собственного достоинства. В словосочетании «защита дипломной работы» ключевым является слово «защита». Она предполагает борьбу точек зрения, умение отстаивать собственную позицию, отвечать на вопросы, высказывать суждения, аргументировать их, «слышать» оппонентов.

Подготовка к защите дипломной работы начинается задолго до нее и проходит несколько этапов.

1. Выступления на научных студенческих конференциях с докладами по результатам курсового или дипломного исследования.

2. Предзащита дипломной работы на специальном заседании кафедры в присутствии других дипломников и научного руководителя.

3. Изучение отзыва оппонента, подготовка к обсуждению отмеченных им недостатков дипломной работы, прогнозирование возможных вопросов по ее содержанию, выстраивание ответов на них.

4. Осмысливание и составление текста сообщения, с которыми предстоит выступить перед Государственной аттестационной комиссией.

5. Консультации с научным руководителем о характере и процедуре защиты.

6. Участие в открытых заседаниях Государственной аттестационной комиссии по защите дипломных работ, предшествующих вашей собственной защите.

На этом этапе подготовки к защите одним из наиболее важных элементов является составление текста сообщения по результатам дипломного исследования. В 15-20-минутное выступление нужно вместить большой объем информации, сделать это логично, содержательно, компактно. Анализ сообщений дипломников показывает, что может быть несколько подходов к отбору материала и логике его изложения.

Первый подход: излагается методологический аппарат исследования, а затем кратко докладывается содержание каждой главы и общие выводы (композиционный вариант).

Второй подход: раскрывается методологический аппарат исследования, информация об основных этапах исследования и отчет о результатах, полученных на каждом этапе (реферативный вариант).

Третий подход: докладываются методологический аппарат исследования, задачи исследования, а затем информация о решении каждой задачи с указанием использованных методов и результатов решения каждой научной задачи («позадачный» вариант).

Четвертый подход: сообщение строится вокруг проблемы исследования и содержит информацию о противоречиях, с которыми встретился исследователь на теоретическом и эмпирическом уровнях выхода из основного противоречия (вариант проблемного изложения).

Наиболее прост первый подход, наиболее сложен – последний. Однако выбор варианта зависит не столько от его трудности или простоты, сколько от характера, особенностей, логики проведенного исследования.

Процедура защиты дипломной работы включает в себя несколько элементов.

1. Доклад (сообщение) дипломника, в ходе которого студент может обращаться к заранее размещенным таблицам, графикам, диаграммам или иному иллюстративному материалу.

2. Ответы дипломника на вопросы членов Государственной аттестационной комиссии. Вопросы могут быть заданы и оппонентом. Следует иметь в виду, что студенту предлагается на выбор два варианта организации ответов на вопросы: 1) студент выслушивает (и записывает) все вопросы экзаменаторов, а затем отвечает на них, при необходимости группируя вопросы и ответы; 2) студент последовательно отвечает на каждый поставленный вопрос. Важно, чтобы ответы строго соответствовали существу вопросов, были содержательными и в то же время краткими, лапидарными. Интересный, продуман-



ный доклад вызывает обычно интересные, проблемные вопросы экзаменаторов, что превращает описываемый элемент защиты в дискуссию. Возникновение дискуссии позволяет студенту более подробно раскрыть содержание дипломной работы, показать свою компетентность, проверить собственные идеи и оценить их достоверность, преодолеть смысловые барьеры, проявить свои коммуникативные качества, свойства интеллекта, проверить свои чувства и их интерпретацию окружающими, избежать ошибок, допущенных другими студентами в защите своих дипломных работ<sup>5</sup>.

3. Выступление оппонента (вариант: председатель ГАК зачитывает отзыв в случае отсутствия оппонента).

4. Ответы студента на замечания и вопросы оппонента, которые позволяют продолжить дискуссию, расширить информацию о содержании дипломной работы.

Завершая рассуждения о защите дипломной работы, отметим еще один ее аспект – научный этикет, который необходимо соблюдать в ходе защиты.

В своем сообщении, ответах на вопросы, дискуссии дипломник, говоря о себе, должен употреблять местоимение «мы» в различных формах («мы думаем...», «нами установлено...», «наши выводы» и т.п.).

Существенное значение имеет внешний вид (деловой костюм, скромный макияж), а также манера держаться перед аудиторией (голос, дикция, интонации, жесты и т.п.).

Необходимо контролировать свои чувства: справляться с волнением, не впадать в панику, сохранять чувство собственного достоинства.

Защита завершается, в соответствии с традицией научного этикета, так называемой «благодарственной формулой»: студент произносит слова благодарности, обращенные к председателю Государственной аттестационной комиссии, ее членам, научному руководителю, оппоненту и всем присутствующим.

---

<sup>5</sup> См.: *Рогов Е.И.* Дискуссия // *Российская педагогическая энциклопедия*: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М., 1993. – Т. 1. – С. 273.

*Список рекомендуемой литературы*

1. Бурдин К.С., Веселов П.В. Как оформить научную работу: Метод. пособие. – М., 1972.
2. Былинский К.И., Жинкин А.Н. Справочная книга корректора. – М., 1960.
3. Демидова А.К. Пособие по русскому языку. Научный стиль речи. Оформление научной работы: Учеб. пособие. – М., 1991.
4. Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка. – М., 1965.
5. Соколова Н.Е. Дипломные работы по педагогике: Учеб.-метод. пособие. – М., 1983.
6. Соловьев В.И. Составление и редактирование рефератов. – М., 1975.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### Анкета для студентов

#### Сформированность информационных знаний, умений и навыков

Среди учебных умений будущего исследователя особое место занимают так называемые **информационные** знания, умения и навыки (Н.Д. Царева), «ответственные» за получение научной информации из различных источников и ее переработку.

В литературе указываются несколько десятков таких умений. Назовем основные из них.

1. Знания, умения и навыки в области **библиографирования**: ориентировка в каталогах, энциклопедиях, словарях, справочниках, летописях книжных и журнальных статей, ежегодниках, предметных и именных указателях, ГОСТах по оформлению библиографических источников и т.п.

2. Знания, умения и навыки в области работы с **печатными источниками**. Их можно разделить на две основные группы.

Группа 1. Знания, умения и навыки в области **чтения** научной литературы: сплошное чтение, ознакомительное чтение, изучающее чтение, выборочное чтение, беглый просмотр, определение главной мысли текста, выделение доказательств и аргументации этой мысли и др.

Группа 2. Знания, умения и навыки в области **письменной переработки** прочитанного: цитирование, составление плана текста, тезисов, план-конспекта, конспекта, реферата, аннотации, рецензии.

Информационные умения – та начальная база, без которой проводить научно-педагогическое исследование невозможно.

Напомним, что **знание** – это обладание совокупностью сведений, познаний в какой-либо области (обладать познаниями); **умение** – способность делать что-нибудь, приобретенная знанием; **навык** – прочное умение, приобретенное привычкой, упражнением, практикой.

Опираясь на эту информацию, заполните следующую анкету.

*Инструкция по заполнению анкеты.*

В боковике указаны некоторые из основных информационных знаний, умений и навыков. В головке анкеты проставлено: «знаю, как», «умею», «имею навык». Оцените свои знания, умения и навыки по привычной для Вас пятибалльной шкале.

После заполнения анкеты выполните ее количественный анализ: вычислите общий средний балл, который и будет характеризовать сформированность информационных знаний, умений и навыков.

Выясните также, какие из конкретных информационных знаний, умений и навыков сформированы у Вас недостаточно, и направьте свои дальнейшие усилия на их формирование.

Самообследование можно провести несколько раз, например, на I и V курсах, чтобы выявить положительную или отрицательную динамику сформированности обследуемых знаний, умений и навыков.

Информационные знания, умения, навыки	Знаю, как	Умею	Имею навык
1. <i>Библиографирование:</i> 1.1. Ориентировка в каталогах, тематических словарях, книжной летописи, предметных и именных указателях и т.п. 1.2. Поиск информации в системе Интернет. 1.3. Библиографическое описание источника (ГОСТ 7.1-84). 1.4. Составление библиографического списка по теме исследования (списка использованной литературы.)			

**Приложения**

*Окончание табл.*

Информационные знания, умения, навыки	Знаю, как	Умею	Имею на- вык
<p>2. <i>Чтение научной литературы:</i></p> <p>2.1. Изучающее.</p> <p>2.2. Ознакомительное.</p> <p>2.3. Выборочное.</p> <p>2.4. Скорочтение.</p> <p>2.5. Определение главной мысли.</p> <p>2.6. Выделение аргументов.</p> <p>3. <i>Письменная переработка печатной научной информации:</i></p> <p>3.1. Цитирование.</p> <p>3.2. План текста.</p> <p>3.3. Тезисы.</p> <p>3.4. План-конспект.</p> <p>3.5. Конспект.</p> <p>3.6. Аннотация.</p> <p>3.7. Рецензия.</p> <p>3.8. Реферат по одному источнику.</p> <p>3.9. Реферат по нескольким источникам.</p>			

## Анкета для студентов

Оценка уровня подготовленности будущих учителей  
к научно-педагогическому исследованию в вузе

Уважаемый респондент!

Оцените свою подготовленность к научно-педагогическому исследованию, приобретенную в вузе. Для этого заполните следующую ниже карту-схему. Оценивание должно носить уровневый характер.

I (нулевой) уровень соответствует суждениям: «не владею вообще», «не умею осуществлять этот вид деятельности», «не подготовлен(а)» и др.

II (низкий) уровень: «усвоил(а) недостаточно», «весьма приблизительно представляю», «подготовленность очень низкая» и др.

III (достаточный) уровень: «пожалуй, умею», «уровень подготовленности достаточный», «думаю, что справлюсь» и т.п.

IV (высокий) уровень: «владею полностью», «да, умею», «полностью подготовлен(а)» и т.п.

Инструкция по заполнению анкеты: внимательно прочитайте текст анкеты (карты-схемы), оцените уровень своей подготовленности – нулевой (I), низкий (II), достаточный (III) или высокий (IV) – и проставьте в соответствующей графе знак «+».

Показатели подготовленность к научно-педагогическому исследованию в вузе	Уровни			
	I (ну- ле- вой)	II (низ- кий)	III (дос- таточ- ный)	IV (вы- со- кий)
1. Осуществление поиска, накопления и обработки научной информации, владение основами библиотечного дела, информатики.				
2. Знание сущности педагогического исследования, его основных характеристик, классификаций.				

**Приложения**

*Продолжение табл.*

Показатели подготовленность к научно-педагогическому исследованию в вузе	Уровни			
	I (ну- ле- вой)	II (низ- кий)	III (дос- таточ- ный)	IV (вы- со- кий)
3. Владение методологическим аппара- том исследования: понимание логиче- ских связей между: – проблемой и темой исследования; – проблемой и объектом; – темой и предметом; – объектом и предметом; – проблемой и целями; – проблемой, темой и гипотезой; – целями и гипотезой; – целями, гипотезой и задачами; – задачами и этапами исследования; – этапами и методами исследования. 4. Умение охарактеризовать состояние проблемы (объекта, предмета) иссле- дования, сложившееся в теории и практике (на основе анализа литерату- ры и педагогического опыта), выявить сложившиеся противоречия. 5. Умение обосновать актуальность ис- следования. 6. Умение работать с терминологией. 7. Владение теоретическими методами педагогического исследования (анализ, синтез, обобщение, конкретизация, моделирование и др.) 8. Владение эмпирическими методами педагогического исследования: 8.1. Наблюдение (и квалифицирован- ное протоколирование). 8.2. Изучение документов и результа- тов педагогической деятельности. 8.3. Изучение и обобщение педагоги- ческого опыта. 8.4. Метод экспертных оценок (ком- петентных судей).				

Показатели подготовленность к научно-педагогическому исследованию в вузе	Уровни			
	I (ну- ле- вой)	II (низ- кий)	III (дос- таточ- ный)	IV (вы- со- кий)
8.5. Педагогический консилиум. 8.6. Лонгитюдный метод. 8.7. Метод самохарактеристики. 8.8. Педагогический эксперимент. 8.9. Беседа. 8.10. Интервью. 8.11. Анкетирование. 8.12. Социометрия. 8.13. Контент-анализ. 8.14. Тестирование. 8.15. Методы психодиагностики. 9. Умение выполнять количественный анализ результатов эмпирического исследования математическими и статистическими методами. 10. Умение выполнить качественный (теоретический) анализ результатов эмпирического исследования. 11. Умение соотнести выводы и обобщения по результатам исследования с его замыслом: целями, гипотезой, задачами. 12. Умение выделить область дальнейших исследований проблемы. 13. Знание государственных стандартов по оформлению научной работы: 13.1. Правила библиографического описания источников. 13.2. Правила составления библиографии. 13.3. Правила оформления экстралингвистического материала (таблицы; рисунки: графики, диаграммы, схемы и т.п.). 13.4. Особенности научного стиля речи. 13.5. Рубрикация научного текста. 14. Умение подготовить краткое сообщение о проведенном исследовании (письменное, устное).				



**Анкета для студентов-выпускников**

**Оценка уровня подготовленности выпускника к научно-педагогическому исследованию в школе<sup>1</sup>**

Уважаемый респондент!

Заполняя предыдущую анкету (см. прил. 2), Вы оценивали уровни своей подготовленности к научно-педагогическому исследованию в **вузе** (курсовые и дипломные работы).

Однако, кроме подготовленности к курсовому и дипломному исследованию (оно, по сути, является учебно-научным), в реальной **школьной практике** Вам понадобятся **дополнительные** знания, умения и навыки для реализации исследований, актуальных именно для школы.

Оцените свою подготовленность к такому исследованию.

Оценивание должно носить уровневый характер.

I (нулевой) уровень соответствует суждениям: «не владею вообще», «не умею осуществлять такой вид деятельности», «не знаю», «не подготовлен(а)».

II (низкий) уровень: «умею недостаточно», «весьма приблизительно представляю», «подготовленность очень низкая» и др.

III (достаточный) уровень: «пожалуй, умею», «думаю, что справлюсь», «уровень подготовленности достаточный» и др.

IV (высокий) уровень: «владею полностью», «да, умею», «полностью подготовлен(а)» и др.

Правила заполнения: внимательно прочитайте текст анкеты, оцените уровень своей подготовленности – нулевой (I), низкий (II), достаточный (III), высокий (IV) – и проставьте в соответствующей графе знак «+».

---

<sup>1</sup> См. также: Оценка уровня подготовленности учителей в вузе: Метод. реком. работникам педагогических институтов и педагогических факультетов и отделений университетов. – Гродно, 1988.

Показатели подготовленности к научно-педагогическому исследованию в школе	Уровни			
	I (ну- ле- вой)	II (низ- кий)	III (дос- таточ- ный)	IV (вы- со- кий)
1. Изучение социально-психологических особенностей личности учащегося. 2. Исследование причин неуспеваемости учащихся: – социальных, – психологических, – педагогических. 3. Исследование причин нарушений в поведении учащихся. 4. Исследование динамики развития учащегося: – физического, – интеллектуального, – эмоционального, – нравственного. 5. Исследование учащегося в сфере общения. 6. Исследование учащегося в сфере социализации. 7. Изучение роли родителей в воспитании детей. 8. Изучение влияния окружающей среды на воспитание школьника. 9. Изучение причин конфликтов в системах: – ученик-ученик, – ученик-родитель, – ученик-учитель. 10. Анализ педагогических ситуаций, определение методов, приемов и средств их разрешения. 11. Изучение классного коллектива. 12. Руководство научным кружком учащихся по одной из преподаваемых дисциплин.				

**Приложения**

*Продолжение табл.*

Показатели подготовленности к научно-педагогическому исследованию в школе	Уровни			
	I (ну- ле- вой)	II (низ- кий)	III (дос- таточ- ный)	IV (вы- со- кий)
13. Внесение нового в содержание обуче- ния и воспитания. 14. Апробация методов обучения и воспитания. 15. Критическая оценка методических указаний и рекомендаций. 16. Анализ собственного опыта учебно- воспитательной работы. 17. Исследование, обобщение и внедрение передового опыта в собственную про- фессиональную деятельность. 18. Выбор научного направления, обосно- вание темы, организация научно- педагогического исследования, прове- дение эксперимента в школе. 19. Рациональная организация исследова- тельской деятельности в школе: – личной, – коллективной. 20. Планирование и проведение научных дискуссий. 21. Проведение научных и методических конференций, педагогических чтений в школе. 22. Оформление данных научных иссле- дований в виде: – научного отчета, – тезисов, – рефератов, – доклада, – статьи, – брошюры.				

Показатели подготовленности к научно-педагогическому исследованию в школе	Уровни			
	I (ну- ле- вой)	II (низ- кий)	III (дос- таточ- ный)	IV (вы- со- кий)
23. Редактирование и рецензирование печатных мате- риалов, подготовка их к публикации.				
24. Владение методикой изучения проме- жуточных и конечных результатов в обучении и воспитании.				
25. Владение методикой научного прогно- за при формировании личности и кол- лектива учащихся.				
26. Сотрудничество с вузами, научно- исследовательскими институтами, лабораториями и др.				

**Информация об основных научных библиотеках\***

**Российская государственная библиотека им. В.И. Ленина (РГБ)**

Адрес: 101000, Москва, ул. Воздвиженка, 3/5  
Телефон: 202-57-90  
Проезд: до станций метро «Арбатская»,  
«Александровский сад», «Боровиц-  
кая», «Библиотека им. В.И. Ленина»  
Адрес в Интернете: [www.rsl.ru](http://www.rsl.ru) (электронный каталог  
ресурсов)

**Отдел диссертаций и газет РГБ**

Адрес: 141400, г. Химки, ул. Библио-  
течная, 15.  
Телефон: 570-00-66  
Проезд: до станции метро «Речной во-  
кзал», выход к «Ленинградскому  
шоссе», далее автобусами №368,  
344 до ост. «Библиотечная улица»  
Адрес в Интернете: [www.rsl.ru](http://www.rsl.ru)  
Примечание: посещение отдела диссертаций и  
газет – с читательским билетом РГБ

**Государственная научная педагогическая библиотека  
им. К.Д. Ушинского**

Адрес: 109017, г. Москва, Б. Толмачев-  
ский пер., д. 3  
Телефоны: 951-27-39; 951-04-24  
Проезд: до станции метро «Третьяковская»  
Адрес в Интернете: [www.gnpbu.ru](http://www.gnpbu.ru) (электронный ка-  
талог ресурсов)

---

\* Для записи в библиотеки необходимо иметь при себе паспорт, фото-  
графию 3х4, диплом о высшем образовании, студенческий (аспи-  
рантский) билет.

***С.И. Брызгалова***

---

***Российская национальная библиотека***

*Адрес:* 191069, г. Санкт-Петербург, ул. Садовая, 18  
*Телефон:* 110-58-02  
*Адрес в Интернете:* [www.nlr.ru](http://www.nlr.ru) (электронный каталог ресурсов)

***Институт научной информации по общественным наукам (ИНИОН)***

*Телефоны:* 332-47-34; 128-05-63  
*Проезд:* до станции метро «Профсоюзная»  
*Адрес в Интернете:* [www.inion.ru](http://www.inion.ru) (электронный каталог ресурсов)  
*Примечание:* Для записи необходимо письменное направление от организации на имя директора ИНИОН члена-корреспондента РАН Ю.С. Пивоварова

***Всероссийская государственная библиотека иностранной литературы им. М.И. Рудомино***

*Адрес:* 109189, г. Москва, ул. Никольямская, 1  
*Телефон:* 915-36-36  
*Проезд:* до станции метро «Китай-город»

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	3
Глава I. Из истории педагогики как науки .....	16
§1. Зарубежная педагогика .....	16
§2. Отечественная педагогика .....	19
Глава II. Педагогическое исследование: сущность, основные характеристики, классификация .....	23
Глава III. Методология педагогического исследования .....	33
§1. Из истории методологических знаний .....	33
§2. Методологическая рефлексия в педагогическом исследовании .....	35
Глава IV. Методы педагогических исследований .....	54
§1. Изучение психолого-педагогической литературы ...	55
§2. Теоретические методы в педагогическом исследовании .....	61
§3. Эмпирические методы в педагогическом исследовании .....	67
§4. Психологические методы в педагогическом исследовании (Т.Н. Васильева) .....	85
§5. Социологические методы в педагогическом исследовании (Н.Г. Терехова) .....	97

Глава V. Оформление курсовой и дипломной работы .....	118
§1. О стиле научно-педагогического текста .....	118
§2. Оформление курсовой (дипломной) работы .....	122
§3. Защита дипломной работы .....	133
Приложение 1 .....	137
Приложение 2 .....	140
Приложение 3 .....	143
Приложение 4 .....	147