

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского  
Национальный исследовательский университет

Арзамасский филиал

**Е.В. Ключева**

# **ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ**

Учебное пособие

Рекомендовано методической комиссией Арзамасского филиала ННГУ  
для студентов филиала,  
обучающихся по направлению подготовки  
050100, 44.03.01, 44.03.05 Педагогическое образование  
профили Дошкольное образование, Начальное образование,  
профиль Начальное и Дошкольное образование

Арзамас  
2014

УДК 370.153 (075.8)  
ББК 74 в 64 я 73  
К 54

К 54 Ключева Е.В. ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ: Учебное пособие. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2014. – 111 с.

Рецензенты:

к.п.н., доцент **С.И. Аксенов** – Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина;

к.п.н., доцент **С.В. Щенникова** – Арзамасский филиал ННГУ.

В учебном пособии раскрываются подходы и принципы к организации исследовательской деятельности в сфере образования. Значительное внимание уделено особенностям разработки методологического аппарата и исследовательским возможностям различных методов.

Учебное пособие предназначено для студентов, обучающихся по направлениям подготовки 050100, 44.03.01, 44.03.05 Педагогическое образование профилям Дошкольное образование, Начальное образование, Начальное и Дошкольное образование может быть использовано при подготовке к практическим занятиям по курсу «Методология и методика психолого-педагогических исследований».

Ответственный за выпуск:  
председатель методической комиссии  
факультета дошкольного и начального образования  
Арзамасского филиала ННГУ,  
к.п.н., доцент **Э.В. Маклаева**

УДК 370.153 (075.8)  
ББК74 в 64 я 73

© Нижегородский государственный  
университет им. Н.И. Лобачевского, 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Тема 1. Методология исследовательской деятельности в образовании	5
Тема 2. Структура психолого-педагогического исследования	27
Тема 3. Исследовательские возможности теоретических методов	40
Тема 4. Характеристика эмпирических методов психолого-педагогического исследования	47
Тема 5. Эксперимент как комплексный метод психолого-педагогического исследования	82
Литература	92
Приложения	95

## Введение

В условиях модернизация системы образования продолжается поиск и внедрение прогрессивных технологий воспитания и обучения воспитанников, начиная с дошкольного возраста. Разработка и апробация лучших их вариантов стали делом педагогических коллективов, включенных в инновационную деятельность, обеспечивающую переход от работы образовательного учреждения в режиме функционирования к деятельности в режиме развития. Во многих образовательных учреждениях практическая деятельность ведется в сочетании с научно-экспериментальной работой, предназначенной для проверки, выработки и обоснования новых педагогических идей. Поэтому готовность к исследовательской деятельности стала неотъемлемой частью профессиональной компетентности бакалавра педагогики. Представляя основу овладения исследовательской деятельностью, содержание изучения «Методологии и методики психолого-педагогических исследований» в вузе направлено на формирование следующих профессиональных компетенций:

- владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели выбору путей ее достижения (ОК-1);
- способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4);
- способен логически верно использовать устную и письменную речь (ОК-6);
- готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8);
- способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12);
- готов использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-13);
- способен использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2);
- владеет основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3);
- способен к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания (ОПК-6);
- готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2);
- способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение

процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3).

Цель предлагаемого курса лекций помочь будущим педагогам дошкольного и начального образования овладеть знаниями о методологических принципах, структуре и логике психолого-педагогического исследования, а также знаниями исследовательских возможностей разнообразных методов и умениями их применять. Содержание данного пособия будет способствовать закреплению и углублению знаний студентов современных проблем дошкольного и начального образования и путей их решения, что послужит основой для выполнения курсовой и выпускной квалификационной работ в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.

# **ТЕМА 1. МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ**

## **План**

- 1.1. Научное знание как форма систематизации познавательной деятельности
- 1.2. Методология педагогики как основа исследовательской деятельности в образовании
- 1.3. Типы научных исследований
- 1.4. Направления современных исследований в образовании
- 1.5. Источники, принципы и подходы в изучении педагогических явлений

### **1.1. Научное знание как форма систематизации познавательной деятельности**

В настоящее время в мире происходят исторически значимые преобразования во всех сферах жизни человека, развиваются динамичные социокультурные процессы. В условиях перехода общества в исторически новое состояние (информационная цивилизация) на первый план вышла проблема развития человека, способного к активной деятельности, к решению сложных задач с огромным количеством неопределенностей, и одновременно способного к сохранению всех лучших человеческих качеств.

В Указе Президента РФ В.В. Путина «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017годы» отмечается необходимость обеспечения для жизни каждого ребенка комфортной и безопасной среды, главным капиталом которой признан человек. В связи с этим образование выступает серьезной общественно-политической силой подготовки современного человека. Решение поставленных перед образованием задач невозможно без поддержки науки, признанной главным национальным достоянием, гарантом благосостояния и процветания общества.

Развитие общества обусловило возникновение таких специфических черт современной науки как: возрастание ответственности ученых перед обществом; усложнение характера решаемых современной наукой проблем; изменение средств познания; взаимопроникновение методов и средств отдельных наук; возрастание потребности радикальных перемен в подготовке научных кадров; актуализация нравственных норм и оснований научной деятельности [38].

Научная деятельность является одним из специфических видов человеческой деятельности, наряду с искусством, религией и философией. Существуют различные подходы к определению «наука». А.М. Новиков выделяет следующие аспекты понятия «наука»:

- наука как социальный институт (сообщество ученых, совокупность научных учреждений и структур научного обслуживания);
- наука как результат (научные знания);
- наука как процесс (научная деятельность) [34].

Таким образом, наука - исторически сложившаяся форма человеческой деятельности, имеющая своим содержанием и результатом научное знание, приемы и методы исследования.

А.А. Орлов рассматривает *научное знание* как форму бытия и систематизации познавательной деятельности человечества, выраженную в понятиях и категориях различных наук и содержащуюся в сознании человечества в виде концепций, теорий и законов[36].

Одним из главных для любой науки является вопрос о критериях научности знания, то есть выделение тех признаков, на основании которых научные знания отличаются от его ненаучных форм. В.В. Ильин и А.Т. Калинин критериями научности знаний считают:

- истинность;
- интерсубъективность;
- системность [17].

Под истинностью знания понимается соответствие его познаваемому предмету. В гносеологии понятие «истина» означает соответствие знания действительности, его достоверность безотносительно к познающему субъекту, его существование в силу своей объективности. Для научного знания характерно не просто сообщение об истинности того или иного содержания, но и наличие оснований, по которым это содержание можно считать истинным (например, результаты эксперимента, доказательство теоремы, логический вывод и т.д.). Поэтому признаком, истинности научного знания является его достаточная обоснованность. Данный принцип в логике называется «законом достаточного основания». Он представляет фундамент всякой науки: всякая истинная мысль должна быть обоснована другими мыслями, истинность которых доказана.

Признак интерсубъективности выражает свойство общей значимости для всех людей в отличие, например, от индивидуального мнения, значимого для отдельного человека. Этот признак конкретизируется требованием воспроизводимости научного знания, то есть одинаковостью результатов, получаемых каждым исследователем при изучении одного и того же объекта в одних и тех же условиях.

Системность как признак предполагает системную организованность научного знания. Таким образом, специфика научного знания выражается тремя критериями: истинности, интерсубъективности и системности. Только одновременная реализация этих признаков в том или ином результате познания обеспечивает его научность. Следовательно, к любому научному исследованию в области образования предъявляются эти требования научности.

Существуют различные формы выражения научных знаний. А.М. Новиков характеризует следующие формы научного знания:

факт (синоним: событие, результат). Совокупность фактов составляют основу научной теории. В отличие от явления факт представляет результат обобщения всех аналогичных явлений, сведения их в некоторый определенный класс явлений;

положение – научное утверждение, сформулированная мысль;

понятие – мысль, отражающая в обобщенной и абстрагированной форме предметы, явления и связи между ними посредством фиксации общих и специфических признаков предметов и явлений. Понятие отличается от термина, который представляет собой способ обозначения понятия. Например, термин «обучение». Понятие же «обучение» — это все, что известно педагогической науке о целях, содержании, формах, методах и средствах обучения обучающихся и т.д. Принципы, законы, теории выражаются через слова-понятия и связи между ними. Поэтому понятия занимают особое место среди других форм организации научного знания;

категория – предельно широкое понятие, в котором отражены наиболее общие и существенные свойства, признаки, связи и отношения предметов, явлений окружающего мира. Например, к категориям педагогики относят: «образование», «воспитание», «обучение», «развитие» и др.;

принцип выполняет двоякую роль. С одной стороны, принцип выступает как центральное понятие, представляя обобщение и распространение какого-либо положения на все явления, процессы определенной области. С другой стороны, он выступает в качестве норматива, предписания к деятельности;

закон – существенное, устойчивое повторяющееся отношение между явлениями, процессами;

теория – это высшая форма организации научного знания, дающая целостное представление о существенных связях в определенной области окружающей действительности;

идея – высшая форма познания мира, не только отражающая объект изучения, но и направленная на его преобразование.

проблема – как «знание о незнании», то есть знание о том, что наука на сегодняшний день не знает, но это недостающее знание необходимо для ее развития;

гипотеза – «предположительное знание». В случае доказательства истинности гипотезы она становится теорией, законом, и т.д. В случае неподтверждения гипотеза теряет свое значение [34].

Таким образом, научное знание, проверенное опытом поколений, становится частью общественного сознания. Этим научное знание отличается от мнения, являющегося субъективной точкой зрения, которая может быть, а может и не быть проверена.

## **1.2. Методология педагогики как основа исследовательской деятельности в образовании**

Педагогические знания должны быть получены и представлены в таком виде, чтобы педагогическая наука, интегрируя результаты исследований, смогла стать системой педагогических теорий, содержащих совокупность научных категорий, и закономерные связи между педагогическими фактами, явлениями и процессами.



И здесь возникает важная проблема: как добываются новые педагогические знания? Решение этой проблемы возможно при условии владения исследователем знаниями логики, правил и методами исследования, умениями их применять в процессе решения задач. Роль руководства, ориентира в научной работе выполняет методология.

Что же означает слово «методология»? В широком смысле ее трактуют как учение о структуре, логической организации, средствах деятельности [42].

Методология – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе, [47].

Таким образом, в широком смысле методология – это учение об организации деятельности. В сфере образования к методологии профессиональной деятельности будут относиться:

- методология научно-педагогической деятельности (методология педагогики);
- методология практической педагогической (образовательной) деятельности.

Таким образом, методология педагогики изучает организацию научной деятельности в области образования.

В науке признано существование иерархии методологий.

И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и другие исследователи выделяют следующие уровни методологии:

- высший уровень – философская методология;
- второй уровень – общенаучная методология;
- третий уровень – конкретно-научная методология;
- четвертый уровень – методика и техника исследования [1].

Содержание философской методологии составляют принципы познания и категориальный строй науки в целом. Эта сфера методологии представляет раздел философского знания и разрабатывается специфическими для философии методами.

Философия играет двоякую роль:

1) осуществляет конструктивную критику существующего научного знания с точки зрения условий и границ его применения, адекватности его методологического фундамента и общих тенденций его развития;

2) дает мировоззренческую интерпретацию результатов науки, в том числе и результатов методологии.

Философская критика способствует постановке новых проблем, поиску новых подходов к объектам научного изучения, а философская интерпретация результатов науки служит необходимой предпосылкой существования.

Второй уровень методологии исследователи определяют как уровень общенаучных принципов и форм исследования. Сюда входят общенаучные концепции, воздействующие на различные фундаментальные науки.

Третий уровень – конкретно-научная методология представляет совокупность концепций, подходов и принципов, применяемых в определенной науке для получения нового знания (биология, химия, педагогика и т.д.)

Четвертый уровень – методика и техника исследования, для которой характерен набор процедур, обеспечивающих получение единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он включается в систему существующего знания. На этом уровне представлено методологическое знание, которое носит четко выраженный нормативный характер.

Методология педагогики возникла как результат синтеза положений философии, общей методологии, с положениями и методами самой педагогики.

Именно философия послужила основой для развития методологии педагогической науки. Так, приват-доцент Петроградского университета С.И. Гессен, не отрицая значения психологии и физиологии, подчеркивал, что руководящие для себя принципы педагогика заимствует из философии «... даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся к чисто философским проблемам и что борьба различных педагогических течений между собой есть отражение более глубоких философских противоположностей». В своих лекциях он говорил также о важности методологии для науки, поскольку многое, если не все, в теории суть производное от методологии. По его мнению, источниками изменений образовательных систем выступают методы исследования педпроцесса.

В 20-е годы XX столетия основу методологии педагогики составила марксистско-ленинская философия. Но в тот период проявилась опасная тенденция проявляющаяся в том, что положения марксистско-ленинской философии стали механически распространяться на педагогические явления без опосредования специальным методологическим знанием. По сути, методология педагогики сводилась к марксистско-ленинской философии. Об этом свидетельствуют диссертации и научные труды тех лет.

Вопрос о специальной методологии был поставлен в работах Ф.Ф. Королева, М.А. Данилова, В.Е. Гмурмана и других ученых. В начале 70-х годов XX столетия на научной конференции ученых-педагогов М.А. Данилов выступил с предложением создания методологии педагогики как особой ветви научного знания. Предметом методологии педагогики, по его мнению, должны были стать: сами педагогические знания, способы их добывания, условия внедрения их в практику и определение предмета педагогики.

В 70-е годы была создана специальная лаборатория, которая стала работать по четырем научно-практическим проектам. Первый – предусматривал развитие педагогической науки на основе разработки и внедрения новых концепций. Второй – создание новой педагогической теории для всех звеньев системы непрерывного образования. Третий – разработка логики и методов исследований в сфере образования с ориентацией их на фундаментальное изучение, широкомасштабный эксперимент. Четвертый – обоснование и отработка эффективных механизмов соединения исследовательского процесса и изменения практики, развитие таких форм связи, как научно-школьные объединения, школы-лаборатории и т.д.

Таким образом, методология педагогики выступает как относительно самостоятельная область знания в системе педагогической науки.

М.А. Данилов, В.В. Краевский дают следующее определение: методология педагогики – *система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний: обоснованию программ, логики, методов, и оценке качества исследовательской работы* [23,С.10].

Предмет методологии педагогики – *соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке.*

В этой отрасли научного познания выделяют два направления: методологические исследования и методологическое обеспечение. Задача первого – выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки в ее связи с практикой, принципов повышения эффективности и качества исследований в области образования, анализ их понятийного состава и методов. Задача второго – обоснование программы исследования и оценка его качества, когда оно ведется или уже завершено.

В соответствии с этими направлениями назначение методологии педагогики состоит в выполнении двух функций – *дескриптивной*, т.е. описательной, предполагающей теоретическое описание объекта, и *прескриптивной*, или нормативной, создающей ориентиры для работы исследователя.

Результаты выполнения этих функций служат источником пополнения содержания самой методологии педагогики и методологической культуры педагогов-исследователей, в содержание которой специалисты включают *методологическую рефлексию (умение анализировать собственную научную деятельность), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания.*

Методологическая культура нужна не только научному работнику, но и педагогу-практику. Осуществляя исследовательскую деятельность, педагог-практик должен понимать, что она будет результативной лишь при условии овладения им исследовательскими умениями и методологическими знаниями, позволяющими ему получать новое научное знание.

В процессе исследовательской деятельности педагог выполняет действия двух типов: ориентировочные и исполнительские. Благодаря выполнению действий первого типа выявляется потребность в решении исследовательских задач того или иного вида, ставятся цели, планируется их достижение, подбираются методы выполнения исследовательских действий, оцениваются их результаты. Действия второго типа – это собственно исследовательские действия, в результате выполнения которых выдвигаются гипотезы, осуществляется сбор, обработка и анализ информации, делаются выводы.

Как субъект исследовательской деятельности педагог должен быть способным:

- выявлять необходимость в проведении исследований для получения нового знания;
- ставить исследовательские задачи;

- разрабатывать гипотезы;
- планировать проведение исследований;
- выполнять исследовательские действия;
- анализировать исходные данные и оценивать результаты исследований.

Под готовностью к исследовательской деятельности В.С. Лазарев, Н.Н. Ставринова понимают комплекс качеств человека, необходимых ему, чтобы выполнять функции субъекта этой деятельности. Они выделяют четыре группы таких качеств — компонентов готовности: когнитивный, мотивационный, ориентировочный, технологический (операциональный) [26].

Когнитивный компонент готовности - это совокупность знаний и понятий, которые необходимы педагогу, чтобы ставить и решать исследовательские задачи в своей профессиональной деятельности.

Мотивационный компонент готовности – это смысл исследовательской деятельности для человека.

Ориентировочный компонент готовности – это совокупность умений, обеспечивающих выявление потребности в каких-то знаниях, и построение образа того, как оно может быть получено в существующих условиях. Ориентировочные действия предшествуют выполнению исследовательских действий, определяя их состав, цели, методы и сроки.

Технологический компонент готовности к исследовательской деятельности – это совокупность умений человека выполнять исследовательские действия, необходимые для решения исследовательских задач в педагогической деятельности.

Но прежде всего, педагог должен знать характеристики научного исследования в сфере образования, по которым он может оценивать качество своей научной деятельности.

### **1.3. Типы научных исследований**

Одной из составных частей научного познания является научное исследование. Раскрытию сущности научного исследования посвящены работы ряда ученых. Зачастую понятия «исследование», «исследовательская деятельность» рассматриваются как синонимы.

В.В. Краевский рассматривает научное исследование как *«систематическое, целенаправленное изучение объектов, в которых используются средства и методы науки и которое завершается формулированием знаний об изучаемых объектах»* [23, С. 157].

Проводя исследование, ученый может опираться на результаты стихийно-эмпирического познания, где источником знания являются разнообразные практические действия с объектами. Научное познание отличается от стихийно-эмпирического тем, что научное исследование носит систематический и целенаправленный характер. Оно направлено на решение проблем, которые

сознательно формулируются как цель. Рассмотрим особенности этих форм познавательной деятельности.

Стихийно-эмпирическое познание характеризует следующее.

1. Познавательную деятельность осуществляют все, кто занят практической деятельностью.

2. Не существует специальных средств познания.

3. Знания фиксируются на естественном языке в виде разнообразных суждений и утверждений, пословиц и поговорок. Не существует специальных критериев для формулирования и проверки знаний.

4. Познавательная деятельность не носит систематического и целенаправленного характера.

Для научного познания характерно следующее.

1. Познавательную деятельность осуществляют специальные группы людей. Форма ее осуществления – научное исследование.

2. Применяются специальные средства познания – материальные, математические, логические; моделирование; создание теорий, гипотез, экспериментирование.

3. Знания (законы, теории) фиксируются на основе определенных критериев. Используется не только естественный язык, но и специально создаваемые символические и логические средства.

4. Научное исследование носит систематический и целенаправленный характер; оно направлено на решение проблем, которые сознательно формулируются как цель.

Таким образом, признаками научности процесса и результатов работы являются: *характер целенаправленного, выделение специального объекта, применение специальных средств познания, однозначность терминов.*

Т.П. Сальникова кроме специальных методов к признакам научного исследования относит: точность получаемых данных, их воспроизводимость и новизну получаемых результатов.

Специфику исследовательской деятельности раскрывает И.А. Майзель, подчеркивая: «Суть деятельности сводится к тому, что научная деятельность, порождая научное знание, сама испытывает на себе его обратное воздействие. Именно благодаря такому взаимодействию наука ... есть не просто совокупность научной деятельности и научного знания, а целостный организм-отрасль духовного производства» [29]. Полученное знание представляет источник дальнейшего исследования, причем решение некоторых проблем означает одновременно и постановку новых проблем. Таким образом, наука представляет единство познавательной деятельности и ее результата – научного знания.

Проблема раскрытия сущности исследования в области образования получила освещение в работах Н.В. Бордовской, В.И. Журавлева, В.И. Загвязинского, Н.И. Загузова, В.В. Краевского, В.М. Полонского, М.Н. Скаткина и других.

Т.А. Яркова выделяет два подхода к раскрытию сущности данного понятия. Сторонники классического подхода исследование, проводимое в

области образования, называют педагогическим (Е.В. Бережнова, Н.В. Бордовская, В.В. Краевский, В.М. Полонский и др.).

Сторонники интегративного подхода считают его психолого-педагогическим (Р.М. Атаханов, В.И. Загвязинский, и др.), поскольку развитие общества на современном этапе сопровождается возникновением проблем, которые могут быть решены только комплексно [20]. По мнению Э.М. Мирского, для изучения проблем, с которыми сталкивается общество, оказывается недостаточно исследовательских средств, выработанных отдельной наукой. Поэтому развитие наук в настоящее время осуществляется благодаря сотрудничеству ее различных представителей [50]. На сложность проблемы образования человека в пространстве-времени 21 века обращает внимание Д.И. Фельдштейн. Он призывает к объединению усилий социологов, психологов, историков, педагогов и представителей других наук.

В.И. Загвязинский, Р. Атаханов считают, что все исследования, связанные с педпроцессом в силу его сложности и многогранности, носят психолого-педагогический характер. Невозможно проводить исследование в образовательной сфере без определения ее психологического содержания. Исследования в области образования они называют психолого-педагогическими. Но при этом подчеркивают, что объектом изучения в них является педагогический процесс, что не противоречит объекту педагогической науки. Для изучения данного объекта наряду с теориями, подходами, методами, характерными для педагогической науки, необходимо использовать подходы и методы психологии.

По-разному ученые раскрывают сущность понятия исследования в области образования. Н.В. Бордовская рассматривает исследование в области образования как *форму, вид и процесс*: «...особая форма отражения действительности и духовного освоения мира, вид познавательной деятельности как процесс целенаправленного поиска, систематического изучения объектов педагогической действительности и выработки новых научных знаний об этих объектах; ... это форма осуществления научного познания...» [3].

В.М. Полонский выделяет широкий и узкий смыслы рассматриваемого понятия. В широком смысле – это «*применение научного метода к решению проблем в области образования, обучения и воспитания*». Трактую его в узком смысле, он дает конкретное определение – «*процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно значимых новых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания, теории и истории педагогики, методике организации учебно-воспитательной работы, ее содержании, принципах, методах и организационных формах*» [39].

Разнообразие содержания данного понятия объясняется подходом специалистов. В рамках:

системного подхода исследование в области образования рассматривается как множество взаимосвязанных элементов;

деятельностного – в аспекте деятельности исследователя, включающей субъекта, его мотивы, цель, действия и операции;

антропосоциального – видение результата педагогического исследования, трансформирующего участок педагогической практики, как ценности для человека;

целостного – видение педагогического исследования как множества шагов, направленных на получение модели целостного процесса формирования того или иного качества личности и др. [50].

Таким образом, исследования в области образования направлены на целостное изучение педагогической действительности во всех её проявлениях с применением достижений психологии. Поэтому правомерно называть исследования в области образования психолого-педагогическими. Их результаты позволяют: развивать педагогическую науку и практику; устранять имеющиеся проблемы в научном педагогическом знании и образовании; прогнозировать возможные варианты развития образования.

Одной из проблем педагогики является классификация исследований в области образования. В научной литературе представлены разные подходы к выделению типов исследований.

В зависимости от применения в них эксперимента они разделяются на теоретические и экспериментальные, от типа связи науки и практики – на фундаментальные, прикладные, исследования-разработки.

Фундаментальными научными исследованиями в науковедении считают экспериментальную и теоретическую деятельность, направленную на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей среды.

К ним относят работы, ориентированные на познание сущностных оснований и связей, возникающих в процессе обучения, воспитания и развития, а также взаимодействие между педагогическим процессом и другими значимыми факторами социализации личности в современных условиях. Результатом их являются стержневые, системообразующие, методологически значимые представления, позволяющие адекватно понимать эти процессы. На основе этого проводятся прикладные исследования и исследования-разработки. Они позволяют решать актуальные проблемы образования.

Результат таких исследований – теория, охватывающая определенный круг явлений в сфере образования. Такой теории, как отмечает В.П. Борисенков, свойственны следующие черты:

- содержит не отдельные достоверные научные положения, а их совокупность;
- не только описывает определенную совокупность фактов, но и объясняет, вскрывает причины и закономерности явлений [5].

Если целью фундаментальных исследований является познание базисных законов изучаемой предметной области, то цель прикладных исследований – реализация результатов этих исследований. По утверждению В.М. Полонского, предметом прикладного исследования является получение новых знаний о способах практического приложения уже открытых законов.

Продуктом исследований-разработок являются программы и учебники, различные методические материалы и методические рекомендации, современные

средства обучения и воспитания. Их педагогический потенциал в решающей степени зависит от того, в какой мере они воплощают в себе фундаментальные идеи, выдвинутые и обоснованные в результате серьезных теоретических исследований.

Направления прикладных разработок определяются, как правило, запросами практики, в то время как направления фундаментальных исследований – в значительной мере логикой развития самой науки.

Необходимость научного обеспечения процессов обучения и воспитания оказывает заметное влияние на выбор направлений фундаментальных исследований в области образования.

Эти типы исследований связаны друг с другом. Теми и другими разработками нередко занимаются одни и те же лица. Часто экспериментальная проверка материалов, созданных на основе имеющегося опыта, подводит к появлению научных идей, обогащающих теорию. А теоретический уровень работы позволяет тем же ученым качественно выполнять прикладные исследования.

Следует отметить, что среди ученых существует мнение о нецелесообразности деления исследований на чисто фундаментальные и чисто прикладные, так как в исследованиях образовательной сферы есть и фундаментальное и прикладное. Однако их соотношение различно, что определяется рядом факторов: спецификой темы, глубиной её проработки, подготовленностью исследователя, кругом его научных интересов и др. В этом случае можно говорить о двух вариантах такого соотношения: фундаментальное доминирует в исследовании; прикладное доминирует в исследовании [2].

Т.А. Ярковой сделано обобщение различных подходов к типам исследований в области образования (табл.1 ).

Таблица1

Различные подходы к типологии исследований в образовании

Подходы	Авторы	Типы исследований
Нормативно-традиционный	Бережнова Е.В. Новиков А.М. Чапаев Н.К. Юсов Б.П.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• фундаментальные</li> <li>• прикладные</li> <li>• разработки</li> </ul>
Практико-ориентированный	Данилов М.А. Огородников И.Т.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• обобщающие исследования, которые подводят итоги теоретических или практических достижений</li> <li>• работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогической деятельности учебно-воспитательного процесса</li> <li>• нормативные и инструктивно-методические разработки</li> </ul>



Системно-целостный	Полонский В.М. Скалкова Я.И.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• по целям и задачам</li> <li>• по функциональному назначению</li> <li>• по содержанию</li> <li>• по операционально-деятельностным характеристикам</li> <li>• по степени контролируемости и оценке и др.</li> </ul>
Теоретико-практический	Атаханов Р.А. Бермус А.Г.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• теоретические</li> <li>• эмпирические</li> <li>• психолого-педагогическое обследование</li> <li>• изучение и использование передового педагогического опыта</li> </ul>
Методолого-дисциплинарный	Бордовская Н.В. Краевский В.В.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• науковедческие</li> <li>• методологические</li> <li>• исследования в рамках различных отраслей педагогической науки</li> </ul>

Для современного этапа науки характерно выделение других типов исследований. Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов выделяют междисциплинарные, полидисциплинарные и трансдисциплинарные исследования [21].

Междисциплинарное исследование – интеграция различных научных областей для понимания, обоснования и, управления сверхсложными системами [6]. Полидисциплинарное исследование – исследование, в котором какой-либо феномен или объект (например, человек) изучается одновременно и с разных сторон несколькими науками.. Трансдисциплинарное исследование – исследование, которое идёт «через», «сквозь» дисциплинарные границы [6].

Таким образом, наличие разнообразных подходов к классификации исследований в образовании подчёркивает сложность и многозначность этого процесса. Каждый из типов исследований выполняет определенную роль в познании педагогических явлений.

#### **1.4. Направления современных исследований в образовании**

Начало научного поиска включает своевременное выявление и прогнозирование проблемных полей образования. Слово «поле» является многозначным. Применительно к образованию Т.А. Яркова трактует поле как круг устойчивых проблем, связанных с конкретными областями педагогической науки и практики.

С одной стороны, проблемы (греч. *problema* - преграда, трудность, задача) – это объективные трудности, преграды, факты неблагополучия. С другой стороны – результат осознания, понимания ситуации, видения в ней определённого противоречия (несоответствие реального и желаемого, сущего и должного, целей и результатов, т.е. реального положения и принятых в обществе нормативных предписаний), на разрешение которого должны быть направлены планируемые действия.

А.П. Марков и Г.М. Бирженюк предлагают следующие основания для классификации проблем, которые можно адаптировать для системы образования.

1. По характеру проявления (или уровням жизнедеятельности): а) социальные (т.е. неблагоприятные обстоятельства социального, социально-демографического характера); б) социально-культурные, которые характеризуют неблагоприятное состояние тех или иных составляющих среды или образа жизни и возникают как субъективно воспринимаемое несоответствие между оптимальным уровнем культурного развития и его реальным состоянием; в) личностные или социально-психологические; г) отраслевые проблемы, связанные с дисфункционированием институтов и учреждений основных сфер жизнедеятельности (культуры, науки, образования и др.).

2. По радиусу действия (или локализации): а) общенациональные проблемы (т.е. типичные для большинства регионов России); б) региональные, территориальные (характерные только для данного города, района); в) проблемы конкретной социальной общности или группы населения.

3. По сфере проявления проблем: общее образование; учебная деятельность; сфера воспитания; дополнительное образование; социализация и социальное воспитание; сохранение и развитие культурно-исторического наследия и формирование национальной культуры и т.д. [30].

Решение проблем требует их систематизации и определения направлений поиска их решения. Анализируя современную образовательную ситуацию, Д.И. Фельдштейн подчеркивает, что проблема выработки стратегии образования человека выступает в качестве главной в системе Российской академии образования. Предстоит выполнение целого ряда перспективных фундаментальных исследований, предполагающих осмысление, как современной ситуации, так и антропогенных изменений человека, обоснование прогнозов развития образования и социализации растущих людей, методологических проработок инновационных моделей обучения и воспитания с учетом общецивилизационных трендов.

Проблемное поле исследований в области современного образования включает в себя:

- проблемы, связанные с особенностями преобразования современного растущего человека в условиях хаотичности и неопределенности, усложнения характера межпоколенческого взаимодействия воспитуемых и воспитателей, по-разному вписывающихся в информационное пространство;
- проблемы структурирования новой системы образования при сохранении всего значимого культуре, достигнутого в историческом развитии российского общества [46].

На ступени начального образования проблемное поле исследовательской деятельности обуславливают такие процессы, как:

- реализация национальных проектов, предполагающая инвестирования в образование;

- внедрение новых образовательных стандартов; участие российских младших школьников в международных сравнительных исследованиях (PIZA, TIMSS, PIRLS) [14].

"Болевые точки" начальной школы четко обозначились после подведения итогов анализа результатов исследования TIMSS 2011 г., когда было выявлено, что большие трудности при решении задач вызывает привлечение собственного опыта учащихся или сведений из других областей знаний. Младшие школьники выучивают решения задач и вполне успешно воспроизводят их. Но изменение формулировки задачи или применение ее к реальной жизненной ситуации приводит к снижению результатов обучающихся.

Проблемы современной начальной школы М.В. Дубова делит на внешние и внутренние. Причинами внешних проблем являются социально-экономические факторы:

- социально-политические изменения;
- экономический и экологический кризисы, сопровождающиеся ухудшением здоровья детей и уменьшение расходов на образование;
- демографические изменения, приведшие к трансформации ранее сложившейся мультиэтнической и мультикультурной структуры общества;
- кризис и изменение семьи;
- развитие средств массовой информации и коммуникации, выступающих важнейшим фактором влияния на современных детей.

Главной причиной внутренних проблем начального образования выступает противоречие между возрастающей потребностью общества в практико-ориентированной модели обучения и традиционной моделью обучения.

Обозначены проблемы традиционного подхода к конструированию содержания образования:

- ориентация на накопление ЗУНов;
- приоритетная роль знаний информационного характера в ущерб освоению опыта решения жизненных проблем;
- экстенсивное изменение, как содержания любого предмета, так и числа самих предметов;
- предметная разбросанность материала, препятствующая формированию целостной картины мира учащегося;
- оценка достижений школьников в виде знаний, умений и навыков;
- отсутствие преемственности между ступенями образования.

Несовершенство подходов к конструированию содержания образования влечет за собой объективные и субъективные проблемы в организации процесса обучения. Проблемное поле *объективного* характера составляют:

- трансляция знаний учащимся в так называемом "готовом виде";
- ориентация воспроизведение учебного материала и получение некоего «единственно правильного» ответа;

- пренебрежение многообразием организационных форм и пространств для применения теоретического «багажа» школьников на практике;
- несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям детей младшего школьного возраста;
- преобладающее использование субъективных форм оценивания учащихся.

Проблемы *субъективного* характера напрямую связаны с осуществлением конкретным учителем учебно-воспитательной деятельности. К таким проблемам относят:

- "тотальный вербализм"(Н.В. Конышева) в обучении;
- приоритетное использование непродуктивных методов обучения;
- явное и завуалированное занижение самостоятельности и инициативы учащихся;
- опору на "принцип отложенного понимания" (А.В. Боровских) [14].

Вместе с тем следует отметить попытки разработчиков учебно-методических комплектов (УМК), направленные на улучшение создавшейся ситуации в начальном образовании. На сегодняшний день в начальном образовании существует 12 целостных образовательных программ для обучения младших школьников, а также отдельные предметные курсы по математике, русскому языку, литературному чтению, иностранному языку и пр.

В рамках ряда образовательных моделей («Школа 2100», «Перспективная начальная школа», «Начальная школа XXI века») с целью сохранения единой организации дошкольного и начального образования создаются комплексные программы для детей старшего дошкольного возраста по подготовке к обучению на первой ступени общего образования. Обеспечение преемственности этих образовательных ступеней послужило одной из причин поиска путей модернизации дошкольного образования и определения его проблемного поля.

К 90-м годам 20 века для российского дошкольного образования наиболее распространенным и традиционным принципом построения педагогического процесса стал учебный принцип или учебная модель. С середины 20 века практические работники были ориентированы на учебную модель организации педагогического процесса, в соответствии с которой воспитатели ежедневно проводили занятия. По сути, они представляли собой уроки по математике, развитию речи и другим «предметам», адаптированные с учетом особенностей детей дошкольного возраста. Таким образом, обучение стало рассматриваться в роли ведущего процесса, который «ведет» за собой воспитание и развитие. Соответственно и учебной деятельности в дошкольных учреждениях стала отводиться ведущая роль.

Но учебный принцип построения педагогического процесса противоречит с основным положениям отечественной научной психолого-педагогической школы (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). По мнению этих ученых:

- учебная деятельность не только не является ведущей, но даже адекватной деятельностью детей в дошкольном возрасте; ее предпосылки формируются к концу дошкольного детства;

- «предметный» принцип построения образовательного процесса не соответствует возрастным особенностям дошкольников;

- деятельность педагога и детей на специально организованных занятиях нельзя считать совместной деятельностью взрослого и детей, так как главной составляющей занятия является воздействие, а главной составляющей совместной деятельности - взаимодействие, сотрудничество.

Все вышесказанное актуализировало потребность в модернизации не только начального, но и дошкольного образования, и было учтено авторами Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программе (2009), а позднее Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (2014). Ключевым условием обновления работы дошкольных учреждений является введение стандарта, а соответственно и проведение исследований, направленных на решение проблем, связанных с этим процессом.

Решение проблем требует их систематизации и определения направлений поиска их решения. Анализируя современную образовательную ситуацию, Д.И. Фельдштейн подчеркивает, что проблема выработки стратегии образования человека выступает в качестве главной в системе Российской академии образования. Предстоит выполнение целого ряда перспективных фундаментальных исследований, предполагающих осмысление, как современной ситуации, так и антропогенных изменений человека, обоснование прогнозов развития образования и социализации растущих людей, методологических проработок инновационных моделей обучения и воспитания с учетом общецивилизационных трендов.

Таким образом, определены направления исследовательской деятельности, в том числе, и в области дошкольного и начального образования.

*Первое направление* – раскрыть параметры изменений современного общества как этапа исторического развития, определить цели, задачи, потребности, возможности образования человека XXI века с учетом значимых компетенций в соответствующих сферах деятельности.

*Второе направление* – познание современного растущего человека, его новых возможностей, особенностей восприятия им мира, характера развития его мыследеятельности.

*Третье направление* – оценка структурно-содержательных особенностей функционирующей системы современного образования, выявление действенных ее структур, форм, тенденций ориентации на развитие общества, его будущее, а также недостатков, где остро проявляется отставание.

*Четвертое направление* – конструирование научно обоснованной программы разработки новых принципов организации образования с ориентацией на формирование потребности в расширении знаний, в углублении форм их подачи и способности к этому, при обучении детей приобретать и накапливать знания, осуществлять их выбор.

*Пятое направление* – осмысление и разработка системы исследований соотношения ориентированной и хаотически приобретаемой информации в СМИ и знаний, приобретаемых в рамках целенаправленно организуемых форм обучения – от дошкольного до вузовского уровня. Выявление того, как организовать обучение с учетом необходимости активного использования выбора значимых материалов из общего потока информации, использования ИКТ при сохранении в качестве опорной текстовой (книжной) информации как необходимого условия оптимального развития интеллекта и мыслительных способностей учащихся [46].

### **1.5. Источники, принципы и подходы в изучении педагогических явлений**

Исследовательский поиск невозможен без использования источников, из которых можно почерпнуть сведения для творческой переработки. Выделяют следующие источники:

- общечеловеческие гуманистические идеалы;
- достижения психологических и педагогических наук;
- передовой опыт прошлого и настоящего.

Общечеловеческие гуманистические идеи и идеалы отражены в философии, религии, искусстве, народных традициях. Воспитание, активное стимулирование и поддержка развития личности невозможны без формирования нравственного идеала. Педагогические идеалы должны быть связаны с гуманистическими ценностями, с идеалами человеколюбия.

Вера в человека, поиск путей его максимальной реализации, уважение к личности ребенка, его своеобразию и индивидуальности, к его праву на свободное развитие и счастье – это основа любых прогрессивных педагогических концепций прошлого и настоящего. Следует учитывать, что образовательное учреждение должно выполнять не только сегодняшней, но и обязательно перспективный социальный заказ и сделать это так, чтобы не упустить главного – личностного ориентира, запросов и потребностей родителей и самих детей. Чем ближе к идеалам гуманизма, задачам развития человека, тем продуктивнее и прогрессивнее педагогические идеи и идеалы, а также результаты их воплощения.

В исследованиях используются достижения наук о человеке, в том числе психологии и педагогики. Психология изучает природу и закономерности развития психики, социальная психология – особенности поведения и взаимодействия личности в составе групп, а педагогическая психология – особенности развития личности в условиях обучения и воспитания. Педагогика изучает условия, способы и закономерности направленного преобразования психики человека. Поэтому достижения психологии являются научной основой для развития образования, для практики обучения и воспитания.

Передовой опыт является наиболее близким и понятным источником информации о подходах, решениях, методах, организационных формах. Диапазон его очень широк. Работы классиков педагогической мысли и

известных современных педагогов составляют золотой фонд нашей педагогики. В них развиваются идеи личностного, деятельностного, индивидуально-дифференцированного подхода к обучению и воспитанию, способы оптимизации содержания и методики развивающего обучения. Все это чрезвычайно важно на современном этапе развития образования.

Непременным условием успешности исследований является потенциал педагогического коллектива, который создается творческими личностями. В таких коллективах вырабатываются собственные традиции, свое отношение к ценностям, психолого-педагогическому поиску. Психологический климат, коллективные установки и оценки оказываются либо стимулом, либо тормозом для развития творчества и инициативы.

Творческий потенциал личности педагога проявляется во внутренних источниках творческого поиска: воображении, фантазии, умении прогнозировать и видеть предмет в его необычных функциях и связях, комбинировать известные способы или элементы с целью создания новых систем. Внешние факторы стимулируют творчество педагога-исследователя, обеспечивают материалом для выработки решений. Но творческий педагог обладает собственным педагогическим мышлением и способен самостоятельно продуцировать новые идеи и методы.

Успех любого исследования во многом определяется подходами и принципами. Они служат главными ориентирами в исследовательской деятельности.

Основополагающим принципом любого научного исследования является *принцип объективности*. Он выражается во всестороннем учете факторов, порождающих педагогические явления, условий, в которых они развиваются. Подбор адекватных исследовательских подходов и средств, позволяющих получить истинные знания об объекте. Этот принцип предполагает учет всех относящихся к изучаемым явлениям фактов, выявление разных точек зрения на исследуемый вопрос, исключение односторонности и предвзятости в подборе и оценке фактов. При анализе взглядов или путей решения проблемы приводятся не только совпадающие с принятой позицией или близкие точки зрения, но и несовпадающие, противоположные.

Соблюдение *принципа сущностного анализа* связано с соотношением в изучаемых явлениях общего, особенного и единичного, проникновением в их внутреннюю структуру, раскрытием законов их существования и функционирования, условий и факторов их развития. Этот принцип предполагает, что в изучении явления исследователь движется от описания к объяснению, а затем к прогнозированию развития педагогических явлений и процессов.

Поскольку педагогический процесс очень сложен и динамичен, то важным требованием является необходимость учета постоянного изменения, развития исследуемых элементов и педагогической системы в целом. Функции многих элементов в процессе развития существенно меняются. Так, к примеру, педагогическое средство эффективное в определенный момент уже на следующем этапе развития может оказаться малоэффективным.

Многообразие влияний различных факторов на педагогические явления требует выделения основных факторов, которые определяют их результаты, установления иерархии, взаимосвязи основных и второстепенных факторов в изучаемом явлении. Познание сущности предполагает также выполнение требования раскрытия противоречивости изучаемого предмета, взаимопереходов количественных и качественных изменений.

Сущностью *генетического принципа* является рассмотрение изучаемого факта или явления на основе анализа условий его происхождения, последующего развития, выявления моментов смены одного уровня функционирования другим (качественно иным). При организации исследования следует учитывать, что сами психические явления непрерывно изменяются, что влечет за собой учет требования целенаправленной организации образовательного процесса.

С этим принципом связан также *принцип единства логического и исторического*, который требует в каждом исследовании сочетать изучение истории объекта (генетический аспект) и теории (структуры, функций, связей в его современном состоянии), а также перспектив его развития.

Еще одним из важнейших научных принципов является принцип концептуального единства исследования. Исследователь должен защищать последовательно определенную концепцию, вырабатывая ее сам или присоединяясь к одной из существующих. Принятые исходные положения исследователем проверяются, развиваются, корректируются в ходе поиска, а в случае необходимости и отбрасываются. В этом случае происходит смена или модернизация концепции.

Многообразие сторон, элементов, отношений, внутренних и внешних факторов функционирования и развития педагогического процесса определяет необходимость различных подходов к его изучению.

Понятие исследовательского подхода рассматривается по-разному различными учеными.

Н. Стефанов определяет методологический подход как *совокупность (систему) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности*.

Э.Г. Юдин и И.В. Блауберг рассматривают методологический подход как *принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается принцип руководящей общей стратегией исследования* [1, С. 74].

В каждом конкретном исследовании используется совокупность подходов. Различные подходы не могут оцениваться с точки зрения «лучше-хуже». В этом случае речь следует вести об адекватности соответствующих подходов предмету изучения.

Как отмечают В.И. Загвязинский, Р. Атаханов, *системный подход* основан на положении о том, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а связана с характером взаимодействия между элементами. На первый план, поэтому выдвигается задача познания характера и механизма этих связей и



отношений, в частности отношений человека и общества, людей внутри определенного сообщества.

По их мнению, сущность системного подхода раскрывают следующие положения.

1. Целостность системы по отношению к внешней среде, ее изучение в единстве со средой.

2. Расчленение целого с выделением элементов. Свойства элементов зависят от их принадлежности к определенной системе, а свойства системы не сводятся к свойствам ее элементов или их суммы.

3. Все элементы системы находятся в сложных связях и взаимодействиях, среди которых нужно выделить наиболее существенную связь.

4. Совокупность элементов дает представление о структуре и организации системных объектов. Эти понятия выражают определенную упорядоченность системы, взаимозависимости ее элементов. К ним относятся следующие категории: цели – содержание – условия – средства – способы функционирования и развития – результаты.

5. Способом регулирования связей между элементами системы и тем самым изменений и самих элементов является управление, включающее постановку целей, выбор средств, контроль и коррекцию, анализ результатов. Педагогическое управление – важная сторона деятельности педагога [20].

Педагогический процесс представляет собой нелинейную систему (при изменении одного из элементов нелинейной структуры другие изменяются не пропорционально, а по более сложному закону). Поэтому исследование ее структуры не может быть ограничено изучением ее отдельных элементов, так как сумма действий причин компонентов, действующих отдельно, порознь, не равна тому следствию, которое получается при совместном действии.

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

Для педагогического процесса характерны взаимодействия, изучаемые синергетикой – современной теорией совместного действия (от греч. *synergos* – совместно действующий; термин введен Г. Хакеном). Согласно этой теории важнейшими свойствами естественного состояния открытых нелинейных систем являются: отсутствие равновесия, нестабильность, многовариантность и неопределенность путей развития и их зависимость от множества влияющих факторов и условий. Следовательно, следует учитывать, что любой системе, в том числе педагогической, нельзя навязывать способ поведения или развития, но можно выбирать и стимулировать один из заложенных в конкретных условиях вариантов, рассчитывая не столько на управленческий, сколько на синергетический (самоуправляемый) процесс.

Содержательный подход требует обращения к содержанию изучаемых явлений и процессов, выявления совокупности их элементов, определяющих характер этих явлений, процессов, обращения к фактам, данным

наблюдений, опыта и выведения из них посредством абстракций, анализа и синтеза теоретических заключений.

Формальный подход предусматривает введение строго выраженных показателей и зависимостей, математизацию отдельных компонентов. Формализация приводит к обеднению исследуемых процессов и явлений. Поэтому этот подход используется при выявлении отдельных связей и зависимостей, но не дает возможности сделать общий вывод о протекании изучаемого процесса. Вот почему нужно обдуманно подходить к попыткам выразить точно, например, уровень воспитанности, нравственной зрелости и т.д. В психолого-педагогических исследованиях ведущую роль играет содержательный подход.

Суть личностного подхода заключается в том, что ни одно психологическое явление, будь то процесс, состояние или свойство индивида не может быть правильно понято без учета его личностной обусловленности.

Деятельностный подход проявляется в использовании положений теории деятельности. Сущность деятельностного подхода заключается в том, что исследуется взаимодействие человека с окружающим миром, который обеспечивает решение определенных жизненно важных задач. Человек выступает как субъект, выполняющий определенную последовательность действий. Все возможности психики подчинены определенной деятельности.

Применительно к сфере образования личностный и деятельностный подходы означают, что учебно-воспитательный процесс должен рассматриваться с учетом личностных особенностей участников; что процессы преподавания и учения происходят в деятельности, и развитие личности обучаемых достигается в деятельности.

Организация исследовательской деятельности с учетом выше обозначенных принципов и подходов является важнейшим условием ее успешности.

### Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем заключаются особенности современной науки?
2. Дайте определение науки.
3. Какие критерии характеризуют научные знания?
4. Раскройте формы существования научного знания.
5. В чем состоят особенности исследовательской деятельности?
6. Дайте определение исследования.
7. Раскройте подходы к рассмотрению сущности исследования в образовании.
8. Какие существуют классификации исследований в области образования?
9. Что понимается под фундаментальными исследованиями?
10. Что представляют собой прикладные исследования в образовании?
11. Раскройте сущность междисциплинарного исследования.
12. Что означает проблемное поле образования?

13. Назовите классификации проблем в образовании.
14. На решение каких проблем образования должны быть направлены современные психолого-педагогические исследования?
15. Назовите причины проблем исследовательской деятельности в начальном образовании.
16. Чем обусловлено определение проблемного поля исследований в дошкольном образовании?
17. Назовите направления исследовательской деятельности в дошкольном и начальном образовании в настоящее время.
18. Что является источниками научного поиска в образовании?
19. Какие принципы должны быть положены в основу исследовательской деятельности в образовании?
20. Охарактеризуйте методологические подходы к проведению исследования в образовании.

## **ТЕМА 2. СТРУКТУРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **План**

- 2.1. Организация исследовательской деятельности в образовании
- 2.2. Методологический аппарат психолого-педагогического исследования
- 2.3. Специфика исследовательской деятельности студентов
- 2.4. Методы психолого-педагогического исследования

### **2.1. Организация исследовательской деятельности в образовании**

Эффективность исследовательской деятельности напрямую зависит от хорошо продуманных действий, их последовательности. Работа по конструированию логики психолого-педагогического исследования осуществляется с опорой на ожидаемый результат.

Проведение исследования включает несколько этапов, которые тесно связаны друг с другом.

Первый этап – ориентировочный. Он предполагает объективный анализ и оценку образовательной ситуации в стране, регионе, городе, изучение социального заказа общества и государства образованию, запросов населения, оценку успехов, достижений и проблем, стоящих перед коллективом или органами управления.

Второй этап – диагностический (если диагностика уже проведена, то на этом этапе упорядочиваются, актуализируются ее результаты). Изучается уровень развития интересующих исследователей педагогических явлений, исторический и современный опыт решения аналогичных проблем.

Третий этап – постановочный. Определяются исходные теоретические позиции, цели и задачи поиска, проектируется модель будущего, преобразованного состояния исследуемого процесса. Происходит

генерирование ведущих идей и замысла преобразования, намечаются способы введения нового и отслеживания эффективности нововведений.

Четвертый этап – преобразующий. Выполняется запланированная работа (эксперимент, создание и реализация авторских программ и проектов, введение усовершенствованных технологий, моделей управления и т. д.).

Пятый этап – заключительный. Он включает итоговую диагностику, обобщение, интерпретацию и оценку результатов, представление итогового аналитического отчета о проделанной работе, публикации в педагогической печати, внедренческие документы (учебные планы, программы, рекомендации, положения и т.д.).

Заранее продуманная логика исследования отражается, фиксируется в основных документах, определяющих содержание, направленность и методику поиска, в концепции и в исследовательском проекте. Педагогическая концепция содержит обоснование методологического аппарата и развернутое изложение исходных положений, основных идей, прогностических проработок. Основное содержание проекта исследования - это содержание звеньев будущего исследования. Наряду с этим в проекте должны быть отражены вопросы организационного, материального и кадрового обеспечения, факторы риска и способы компенсации возможных упущений, форма представления результата, а также содержание и способы управления опытно-экспериментальной работой.

А.М. Новиков этапы проведения исследования называет фазами и считает, что процесс достижения исследовательского результата включает три фазы: фаза проектирования, технологическая фаза, рефлексивная фаза.

Первая фаза – проектирование исследования – от замысла до определения конечных задач исследования и его планирования осуществляется по схеме: замысел – выявление противоречия – постановка проблемы – определение объекта и предмета исследования – формулирование его цели – построение научной гипотезы – определение задач исследования – планирование исследования. Логическая структура этой фазы общепризнанна.

Логика второй, собственно исследовательской, технологической фазы определяется практически целиком содержанием конкретного исследования. Суть третьей – рефлексивной фазы состоит в том, что исследователь после получения результатов должен их осмыслить, сравнить, оценить исходные и конечные состояния:

- объекта деятельности – самооценка результатов;
- субъекта деятельности, т.е. самого себя – рефлексия.

На самооценку результатов исследования влияют их признание научным сообществом или сообществом практиков. Для этого необходимым условием является публикация результатов [34].

Подводя итог, следует отметить, что разделение процесса исследования на этапы или фазы имеет условный характер. В ходе исследования происходит сопоставление промежуточные результаты с исходными позициями, с замыслом исследования, что сопровождается уточнением и корректировкой цели и содержания исследовательской деятельности. Следовательно, оценка и рефлексия пронизывают весь ход исследования.

Проведение исследование должно осуществляться с учетом этических норм, принятых в научном сообществе, основу которых составляет совокупность четырех основных ценностей:

- универсализм – истинность научных утверждений должна оцениваться независимо от расы, пола, возраста, авторитета, званий тех, кто их формулирует;
- общность – научное знание должно свободно становиться общим достоянием;
- незаинтересованность, беспристрастность – ученый должен искать истину бескорыстно;
- рациональный скептицизм – каждый исследователь несет ответственность за оценку качества того, что сделано его коллегами, он не освобождается от ответственности за использование в своей работе данных, полученных другими исследователями, если он сам не проверил точность этих данных [34].

Таким образом, высокая социальная ответственность лежит и на педагогах-исследователях, которые должны предвидеть все возможные негативные последствия для здоровья обучающихся.

## **2.2. Методологический аппарат психолого-педагогического исследования**

Методологический аппарат исследования образуют: актуальность, проблема, объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, значение для практики и для науки.

Исходным моментом научного исследования является формулирование проблемы. И.Д. Чечель, Т.Г. Новикова определяют проблему исследования как *нечто неизвестное в науке или практике, требующее поиска новых знаний о действительности* [49].

Ставя проблему, исследователь отвечает на вопрос: «Что надо изучить из того, что ранее не было изучено?» Еще одно обстоятельство, которое нужно учитывать - это различие между научной проблемой и практической задачей.

В такой науке, как педагогика, исследователь отталкивается от запросов практики, и, в конечном счете, решение любой научной проблемы способствует улучшению практической деятельности. Но сам запрос практики не является еще научной проблемой. Например, проблема для науки состоит не в том, чтобы оптимизировать процесс обучения, а в том, чтобы получить знания о том, какие условия способствуют оптимизации и какими должны быть основные этапы и методы работы, обеспечивающие успех в этом деле.

Возникает проблема в результате появления противоречия, требующего разрешения. Противоречие свидетельствует о несоответствии между какими-либо явлениями внутри объекта изучения. Иногда выделяют целый ряд противоречий, которые создают проблему, требующую научного разрешения.

Проблема психолого-педагогического исследования должна быть актуальной. Выявление актуальности требует специального обоснования.

Исследование можно считать актуальным, если оно, во-первых, отвечает потребности практики, а во-вторых, не имеет готового соответствующего решения. Обосновывая актуальность проблемы, исследователь отвечает на вопрос, «почему именно эту проблему нужно в настоящее время изучать?» Необходимо достаточно убедительно показать, что именно она среди других – самая насущная.

Проблема должна найти отражение в теме исследования. Сформулировать тему очень непросто. Обычно предварительная формулировка научной проблемы довольно широкая, но в процессе изучения литературы точнее определяется, какие аспекты проблемы уже исследованы и какие вопросы требуют решения. Соответственно проводится сужение и конкретизация темы. Исследователь должен подумать о том, чтобы название темы выглядело привлекательным. Но, формулируя ее в научном стиле, следует уходить от использования образных слов и выражений типа «новый взгляд на педагогику», «золотые россыпи педагогических идей», так как образная и многозначная лексика присуща художественному стилю изложения, но никак не научному.

В названии темы не должно быть сложных синтаксических конструкций, включающих придаточные предложения, причастные, деепричастные и прочие фразеологические обороты, так как они существенно затрудняют понимание смысла. Вспомогательные элементы, не имеющие уточняющего значения, лишь ослабляют смысловую связь между ними. Не рекомендуется использовать словосочетания-штампы «к вопросу», «некоторые вопросы», «по поводу» и т.д. Нельзя вносить в название темы и аббревиатуры, а также формулы.

Еще больше конкретизация темы осуществляется благодаря определению объекта и предмета исследования.

Педагогическая действительность многообразна. Ученый же должен получить некоторые конечные результаты в ее исследовании. Ему необходимо выделить в том объекте, на который направлено его внимание, главный ключевой пункт, аспект или взаимосвязь. Иначе он может «расплываться мыслью по древу», пойти сразу во всех направлениях, что, ни к чему хорошему привести не может. Поэтому следует различать, с одной стороны, весь круг явлений, на которые направлено внимание исследователя, то есть объект, а с другой – то, относительно чего он обязуется получить новое знание, предмет его научной работы.

Традиционно считается, что объект – это то, что противостоит субъекту, на что направлена его познавательная деятельность. Объектом становится лишь та реальность, которая начинает осваиваться познающим субъектом в процессе исследовательского поиска. Один и тот же объект может быть предметом исследований разных наук. Объект включает в себя предмет в качестве неотъемлемой составной части.

Определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос: что рассматривается? Предмет обозначает аспект рассмотрения, дает представление о том, как рассматривается объект именно в данном исследовании. Так, например, в объекте, каким является умственное воспитание учащихся в

процессе обучения, выделяется предмет: исследовательский и эвристический методы обучения как средство умственного воспитания. Или, например, объект может быть сформулирован как формирование творческой активности старших дошкольников, а предмет – процесс формирования и развития творческой активности у старших дошкольников средствами специально смоделированного предметно-пространственного окружения ребенка.

Точное определение предмета избавляет исследователя от попыток «объять необъятное», сказать все, притом новое об эмпирическом объекте, который имеет многообразное число элементов, свойств и отношений. Определение предмета обеспечивает возможность прийти к конечному (для данного этапа) результату.

Например, в одном из исследований в объекте «школьный учебник» был выделен предмет исследования учебник как средство систематизации знаний учащихся, а в другом исследовании – как средство умственного развития младших школьников. Таким образом, все знания о любом учебнике группируются вокруг предмета, рассматривают объект только в том качестве и в том аспекте, которые обозначены в формулировке предмета.

Продуктивным считают выделение в качестве предмета границ применения тех явлений и процессов, которые выступают как объект исследования, например, границы применения тестов или определение соотношений, связей, зависимости одних явлений от других, которые берется изучать исследователь. Так, в одной работе объектом была определена организация обучения в условиях его дифференциации, а предметом – зависимость организации групповых форм работы от характера дифференциации обучения.

После определения исходных положений формулируется цель исследования. Ставя перед собой цель, ученый определяет, какой результат он намерен получить в ходе исследовательского поиска, а задачи дают представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

Цель – это одна из главных характеристик деятельности, одна из составляющих триады: цель, средство, результат. Поэтому невозможно ни ставить цель, ни анализировать её в отрыве от общего движения познающей мысли, от исследовательской деятельности и, главное, ее логики. Формулируя задачи, ученый тем самым обозначает логику своего исследования, ставит как бы ряд промежуточных целей, выполнение которых необходимо для реализации общей цели.

По мнению И.Д. Чечель, Т.Г. Новиковой, целеполагание должно отвечать следующим требованиям.

1. Цели должны быть реалистичны.
2. Цели должны быть ранжируемы по этапам исследования, то есть, разделены на более мелкие составляющие, согласованные между собой в зависимости от этапа работы.
3. Цели должны быть диагностируемы, то есть должны иметь измерители (показатели, критерии и методики замера) [49].

Далее общая цель конкретизируется в системе исследовательских задач. Задача представляет собой отдельный шаг, этап достижения цели. Среди значительного количества задач, подлежащих решению в исследовательского поиска, необходимо выделить основные. В.И. Загвязинский, Р. Атаханов считают, должны быть выделены три группы задач.

Первую группу задач – историко-диагностическую – связывают с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования.

Вторая группа задач – теоретико-моделирующая обеспечивает раскрытие структуры, сущности изучаемого, факторов его преобразования, модели структуры и функций изучаемого и способов его преобразования. Реализация третьей группы задач – практически-преобразовательной – предполагает разработку и использование методов и средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования. Ее результатом является практические рекомендации [20].

К примеру, вот как сформулировала задачи своего исследования С.В. Бологова на тему «Художественно-творческое развитие детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с архитектурой».

1. Определить сущность художественно-творческого развития детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с архитектурой.

2. Обосновать возможности ознакомления детей старшего дошкольного возраста с архитектурой как особым видом искусства, выявить особенности художественно-творческого развития дошкольников.

3. Разработать и экспериментально проверить программу по художественно-творческому развитию детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с архитектурой.

В исследовании О.В. Цаплиной на тему «Формирование творческой активности у старших дошкольников средствами предметно-пространственной среды детского сада» задачи сформулированы следующим образом.

1. Охарактеризовать сущность и основные критерии творческой активности старших дошкольников.

2. Определить специфические, воспитательные возможности использования предметно-пространственной среды детского сада как средства формирования творческой активности у старших дошкольников.

3. Выявить присущие современной практике формы организации предметно-пространственной среды и соотнести их с возможностями формирования творческой активности у старших дошкольников.

4. Разработать основные требования к содержанию, формам и методам педагогической работы с детьми старшего дошкольного возраста по формированию творческой активности средствами предметно-пространственной среды детского сада.

Верно поставленные задачи (или, как часто выражаются, «дерево целей») определяют логику исследовательского поиска. Следует учитывать,



что разработка целей исследования начинается с определения содержания, состава и структуры основного понятия. Поэтому первый этап исследования носит характер теоретического анализа. Затем формулируются цели конструирования педпроцесса, выявления факторов, условий и способов его эффективности.

На основе предварительного анализа проблемы, после постановки задач можно перейти к следующему этапу исследования – формулировке рабочей гипотезы.

Научная гипотеза – это достоверно не доказанное объяснение причин каких-либо явлений, утверждаемое предположение, имеющее научное обоснование, прием познавательной деятельности. Если бы исследование ограничивалось лишь сбором фактов, то движение науки вперед было бы невозможным. Без направляющей идеи, без чего-то, что нужно подтвердить, любое исследование будет бесплодным.

Гипотеза, по мнению А.А. Кыверялга [25], необходима в научной работе по трем причинам:

- 1) гипотеза является как бы компасом, дающим определенное направление исследовательской деятельности;
- 2) хорошо сформулированная гипотеза предупреждает расплывчатость работы;
- 3) гипотеза направляет мысли исследователя и организует сбор нужного для работы материала.

Но гипотезой считается не любое предположение, не каждая из поставленных проблем или задач; научная гипотеза должна соответствовать определенным критериям и обладать рядом характерных особенностей.

Формулировка гипотезы строится на основе предположения, каким образом исследователь планирует достичь поставленную цель исследования. Она не должна носить очевидного характера и демонстрировать столь явные утверждения, которые не нужно проверять (а тем более исследовать). Гипотеза выполняет роль ведущей идеи автора (авторского коллектива), которая при исследовании может подтвердиться, и тогда эти позиции могут быть предложены массовой практике.

Г.И. Рузавин выдвигает следующие требования, предъявляемые к научным гипотезам: 1) эмпирическая проверяемость; 2) теоретическая обоснованность; 3) логическая обоснованность; 4) информативность; 5) предсказательная сила гипотезы.

По мнению Г.Х. Валеева, гипотеза должна соответствовать следующим методологическим требованиям: логической простоты, вероятности, широты применения, концептуальности, научной новизны и верификации.

Требование логической простоты предполагает, что гипотеза не должна содержать в себе ничего лишнего. Часто лишним является некое предварительное вступление перед формулировкой гипотезы типа: *она основана на том, что ...; можно предполагать, что ...; в результате констатирующего эксперимента сделано предположение, что ... и т.п.*

Требование вероятности гласит, что основное предположение гипотезы должно иметь высокую степень возможности ее реализации. Иначе говоря,

гипотеза может быть и многоаспектной, когда помимо основного предположения имеются и второстепенные, некоторые из них могут и не подтвердиться.

Требование широты применения необходимо для того, чтобы из гипотезы можно было выводить не только те явления, для объяснения которых она предназначена, но и возможно более широкий класс других явлений.

Требование концептуальности выражает прогностическую функцию науки: гипотеза должна отражать соответствующую концепцию или развивать новую, прогнозировать дальнейшее развитие теории.

Требование научной новизны предполагает, что гипотеза должна раскрывать преимущественную связь предшествующих знаний с новыми.

Требование верификации означает, что не любая гипотеза может быть проверена наукой, поскольку критерием истины является практика. В педагогике наиболее убедительны те гипотезы, которые проверяются опытно-экспериментальным путем.

Строить гипотезу рекомендуется по схеме: «если..., то..., так как...» (описательная сторона, объяснительная и прогностическая), хотя в явном виде эта схема может и не просматриваться.

По структуре гипотезы можно разделить на: простые и сложные. Простые гипотезы кратко резюмируют изучаемые явления, описывают общие формы их связи, раскрывают возможные следствия из определенных фактов и условий. Сложные гипотезы одновременно включают в свою структуру описание изучаемых явлений и объяснение причинно-следственных связей. Структура педагогической гипотезы может быть трехсоставной, включающей в себя:

а) утверждение; б) предположение; в) научное обоснование.

Например, *а) педагогический процесс будет таким-то; б) если сделать вот таки так; в) потому что существуют следующие педагогические закономерности: во-первых..., во-вторых ..., в-третьих...*

Построение гипотезы является творческой составляющей в исследовательской работе, результатом мышления, при котором исследователь создает себе представление о возможных связях между исследуемыми явлениями. Построение гипотезы является одним из наиболее трудных этапов исследования. В логическом плане происходит движение от анализа научных фактов, не объяснимых имеющейся теорией, к ведущей идее преобразования и новому замыслу, которые затем развертываются в гипотезу.

Появление идеи, претворение ее в замысле, а затем развертывание в гипотезу считается самым сложным, творческим этапом исследования. В основе него лежат опыт, логическая проработка, интуиция, мысленные эксперименты. При этом сначала следует обратиться к исходным фактам, которые фиксируют существующую, но не удовлетворяющую нас ситуацию. К примеру, ухудшение состояния здоровья подрастающего поколения, снижение уровня учебно-познавательной мотивации и т.д. Так, для ученого и учителя-практика Ш.А. Амонашвили толчком к творческому поиску стала традиционная система обучения школьников, основанная на императиве и наказании двойкой [7,8].

В целом логику исследовательского поиска раскрывает следующая «цепочка» – исходный факт – проблема – исходные концептуальные положения – идея – замысел – гипотеза. Примеры методологических характеристик исследования представлены в приложениях № 2, 3.

### **2.3. Специфика исследовательской деятельности студентов**

Выполнение и оформление курсовых и выпускных квалификационных работ – один из важных видов исследовательской деятельности в высших педагогических учебных заведениях. Требования к выпускной квалификационной работе отражены в положении о выпускной квалификационной работе, которое регламентирует процедуры написания и защиты выпускной квалификационной работы.

Работа состоит из трех этапов.

1-й этап – подготовка к исследованию:

- определение методологических основ проблемы;
- подготовка к проведению исследования.

2-й этап – подготовка и проведение опытной работы:

- планирование;
- проведение.

3-й этап – оформление курсовой работы:

- ее написание;
- составление списка литературы.

Курсовая работа и ВКР имеют определенную структуру, составные части. Как правило, они состоят из введения, основной части, заключения, библиографии и приложения. Основная часть включает две главы – теоретическую и практическую.

Прежде, чем выбрать тему курсовой работы, необходимо определить объект и предмет изучения. Их выделение способствует определению проблемы научного поиска, а после этого формулируется тема.

Как отмечает Т.П. Сальникова, выбрать тему исследования помогают:

- просмотр каталогов защищенных научных работ, аналитических обзоров достижений науки в конкретной области знаний (можно повторить ранее выполненные исследования, но с использованием новых, более совершенных методов);
- теоретическое обобщение материалов, собранных в научных работах и отчетах;
- экспериментальная проверка одной из гипотез, выдвинутой, но не проверенной ранее другими исследователями [18].

После уточнения темы приступают к формулированию гипотезы, из которой выводятся цель и задачи исследования.

Задачи могут быть сформулированы следующим образом.

1. Изучение педагогических основ формирования (воспитания, развития) у кого-либо чего-либо.

2. Выявление, обоснование или экспериментальная проверка педагогических (дидактических, методических) условий (предпосылок)

формирования (воспитания, развития) у кого-либо чего-либо.

3. Обоснование содержания, форм, методов и средств обучения (воспитания, развития).

4. Определение и разработка критериев, требований, теоретических моделей или средств (пособий).

5. Характеристика педагогической концепции (указывается какой), доказательство ее значимости и роли в развитии современной педагогики.

6. Анализ теории и практического опыта педагогов определенного периода по конкретному направлению, определение его значения для развития образования (системы, педагогики) на современном этапе.

Параллельно этой работе студент изучает источники научной информации в соответствии с выбранным объектом исследования. По мере ее изучения конкретизируется тема курсовой или выпускной квалификационной работы, определяется логика и этапы его проведения.

## **2.4. Методы психолого-педагогического исследования**

После определения логической структуры исследователем подбираются методы.

В философском смысле *метод* (от греч. *methodos* - путь, способ исследования, обучение, изложения) – совокупность приемов и операций познания и практического преобразования действительности: способ достижения определенных результатов в познании и практике [16, С. 194].

В.М. Полонский считает, *что метод научного познания – это систематизированный комплекс приемов, процедур, применяемых для достижения целей и задач исследования* [39].

Использование тех или иных методов познания обусловлено мировоззренческой позицией исследователя, а также тем, что для современного развития педагогической науки характерен междисциплинарный синтез различных подходов в изучении проблем образования. Это касается не только содержания, но и методов. При проведении исследований в сфере образования используются методы психологии, социологии, биологии, математики и других наук. Комплексное использование методов различных наук является необходимым условием изучения педагогической действительности на современном этапе.

Развитие педагогики как самостоятельной области научного знания исторически связано с методами общественных и естественных наук. Уже в конце 19 века в исследовании проблем образования стали применять методы анкетирования, тестирования, которые ранее были использованы в психологии. Методы других наук интенсивно внедрялись в педагогику в 30-40-х гг. прошлого века. В этот период стали использоваться близнецовый и генеалогический методы, методы экспериментальной психологии. Например, В.Е. Гмурман для сравнения различных методик обучения грамоте применил близнецовый метод. Для этого были отобраны несколько пар в возрасте от 5, 4 до 6 лет. Один близнец, член пары, обучался с помощью звукового метода, другой, его партнер, с

помощью метода целых слов. В результате удалось сравнить и определить относительную эффективность методик обучения грамоте в чистом виде, исключив влияние наследственных и средовых факторов.

Методы, используемые в психолого-педагогическом исследовании, группируют по различным основаниям.

Так, по мнению Б.Г. Ананьева, все методы исследования делятся на четыре группы:

- 1) организационные;
- 2) эмпирические;
- 3) методы обработки данных;
- 4) интерпретационные.

Организационные методы определяют общую стратегию и направление исследования на всех его этапах. К ним относят: а) сравнительный; б) лонгитюдный; в) комплексный.

Сравнительный метод дает возможность получить общие, усредненные показатели, характеризующие изучаемую выборку (возрастную, демографическую, учебную).

Лонгитюдный метод дает возможность получения данных, раскрывающих особенности индивидуального развития одного или группы людей. Предполагает многократное обследование одних и тех же лиц в течение продолжительного времени.

Комплексный метод является сочетанием сравнительного и лонгитюдного метода.

К эмпирическим методам ученый относит:

- наблюдательные (наблюдение, самонаблюдение);
- диагностические (тесты: стандартизированные и нестандартизированные; прямые и косвенные);
- экспериментальные (лабораторный эксперимент, естественный эксперимент);
- праксиметрические (анализ результатов деятельности) и биографический.

Методы обработки данных он подразделяет на: количественные и качественные.

Количественные методы применяются с целью выразить в числовых характеристиках различные стороны педагогических явлений или связи между ними. К ним относят:

а) шкалирование - отображение какого-либо свойства объекта или явления в числовом множестве;

б) корреляционный анализ помогает выявить связи между различными измеряемыми характеристиками;

в) факторный анализ помогает выявить скрытые для исследователя факторы, по отношению к которым первичные эмпирические показатели гипотетически считаются производными;

г) регрессионный анализ позволяет получить аналитическое выражение взаимосвязей переменных в виде функциональных отношений в сложном объекте.

Методы качественной обработки эмпирических данных выступают в виде разнообразных приемов классификации, дифференциации на основе заданных критериев, а также описание типичных и нетипичных случаев в отношении изучаемой совокупности.

Интерпретационные методы задают способ обобщения и объяснения установленных фактов и связей. К ним ученый относит:

а) генетический метод, при котором обработанный материал объясняется с точки зрения генетических связей изучаемых явлений;

б) структурный метод, при котором полученные данные интерпретируются в терминах и характеристиках взаимосвязи между частями и целым. [34, С. 86 - 91].

В зависимости от широты использования различными науками А.А. Кыверялг предлагает следующую классификацию методов исследования:

1) общенаучные (теоретический анализ и синтез, изучение и обобщение педагогического опыта, наблюдение, эксперимент, метод экспертных оценок, моделирование);

2) частнонаучные (психологические, физиологические, социологические);

3) специальные (используемые только в педагогике); методы обработки результатов исследования (для обработки результатов исследования) [25].

М.А. Данилов выделяет следующие группы методов:

1) содержательные (наблюдение, обобщение опыта, эксперимент);

2) формализованные (логические операции, образование новых понятий на основе старых, уже разработанных);

3) методы теоретического анализа и синтеза (позволяют раскрыть природу явлений, их структуру, взаимосвязь и динамику развития).

В работах И.М. Грушко, В.И. Загвязинского, А.М. Новикова, Т.Г. Новиковой, М.М. Поташника, В.И. Рузавина, В.М. Сиденко и др. ученых исследовательские методы подразделяются в зависимости от уровня проникновения в сущность явлений на: *эмпирические и теоретические*.

*Эмпирическое знание* – знание, полученное в результате преобразований материальной практики или благодаря некоторому непосредственному контакту с действительностью. [16, С. 330].

*Теоретическое знание* – знание, являющееся результатом обобщения, абстрагирования, введения идеализированных объектов, математизации [16, С.331].

А.М. Новиков в работе «Методология образования» дает следующее обоснование этой классификации.

Он рассматривает методологию как учение об организации деятельности. Тогда, если научное исследование – это цикл деятельности, то его структурными единицами выступают направленные действия. Как известно, действие – единица деятельности, отличительной особенностью которой является наличие конкретной цели. Структурными же единицами действия являются операции,

соотнесенные с объективно-предметными условиями достижения цели. Одна и та же цель, соотносимая с действием, может быть достигнута в разных условиях; то или иное действие может быть реализовано разными операциями. Вместе с тем одна и та же операция может входить в разные действия (А. Н. Леонтьев). Исходя из этого, автор выделяет: методы – операции; методы – действия.

А.М. Новиков предлагает такую классификацию методов исследования.

*Теоретические методы:*

- методы – познавательные действия: выявление и разрешение противоречий, постановка проблемы, построение гипотезы и т.д.;

- методы – операции: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и конкретизация и т.д.;

- методы – операции: наблюдение, опрос, тестирование и т.д.

*Эмпирические методы:*

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

- методы – операции: наблюдение, опрос, тестирование и т.д. [34, С. 75-76].

Такой подход, с точки зрения автора, не противоречит определению метода, которое дает энциклопедический словарь, а именно: во-первых, метод как способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; во-вторых, метод как совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности.

Следует отметить, что в зависимости от задач, которые предстоит решить исследователю, процедуры проведения одного и того же метода различны. Они раскрываются в разнообразных методиках, которые являются способами конкретизации и воплощения исследовательского метода. Например, если тестирование есть исследовательский метод, то в качестве методик, конкретизирующих и реализующих этот метод выступают конкретные тесты (методики): тест Равенна, опросник Кеттела, Айзенка и т.д.

Чтобы выбрать тот или иной метод для исследовательского поиска необходимо знать их возможности. Рассмотрим основные характеристики различных исследовательских методов, взяв за основу их подразделение на методы эмпирического и теоретического исследования, хотя эти уровни исследования тесно связаны и взаимно проникают друг в друга.

### Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какова логика проведения исследования в образовании?
2. В чем сущность подхода А.М. Новикова к проведению исследования?
3. Раскройте содержание этических норм исследования, принятых в научном сообществе.
4. Что значит обосновать актуальность исследования?
5. Как связаны объект и предмет исследования?
6. Дайте определение гипотезы.

7. Охарактеризуйте группы задач исследования.
8. Каким требованиям должна соответствовать формулировка гипотезы?
9. Что такое метод исследования?
10. Чем обусловлен выбор методов исследования?
11. Дайте характеристику классификаций методов исследования.
12. Какие методы относят к эмпирическим?
13. Назовите теоретические методы исследования.

### **ТЕМА 3. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ**

#### **План**

- 3.1. Анализ и синтез
- 3.2. Абстрагирование и конкретизация, индукция и дедукция.
- 3.3. Моделирование

#### **3.1. Анализ и синтез**

В психолого-педагогических исследованиях широко используются методы теоретического поиска. В противоположность эмпирическому теоретический уровень исследования предполагает проникновение в сущность изучаемого, раскрытие его внутренней структуры, источников происхождения, механизмов развития и функционирования. Назначение теоретического поиска состоит не в том, чтобы установить факты и вскрыть внешние связи между ними, а в объяснении, почему они существуют, что их вызвало, в выявлении возможностей их преобразования. Применение теоретических методов не оказывает непосредственного влияния на многообразие наблюдаемых фактов, однако позволяет обнаруживать в фактах скрытые закономерности, общее, необходимое, существенное, понять взаимовлияние определяющих развитие факторов.

Теоретический уровень научного познания характеризуется преобладанием рационального момента – понятий, теорий, законов и других форм мышления и «мыслительных операций». Живое созерцание, чувственное познание здесь не устраняется, а становится подчиненным (но очень важным) аспектом познавательного процесса. Теоретическое познание отражает явления и процессы со стороны их внутренних связей и закономерностей, постигаемых с помощью рациональной обработки данных эмпирического знания. Эта обработка осуществляется с помощью абстракций «высшего порядка» - таких как понятия, законы, категории, принципы и др.

Среди общенаучных логических методов, нашедших широкое применение при проведении теоретических изысканий в области образования, следует выделить методы теоретического анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации, индукции и дедукции, моделирования и другие.



Огромная роль в обработке, осмыслении получаемого эмпирического материала принадлежит методу *теоретического анализа и синтеза*.

Сильной стороной этого метода является применение диалектической логики при качественном анализе изучаемых фактов, возможность охватить одновременно большое количество данных и проникнуть в их сущность, произвести мысленную реконструкцию изучаемого, вычленив интересующие его стороны, признаки, свойства, закономерности развития.

*Анализ – разделение объекта на составные части, стороны, свойства* [16, С.14].

Теоретический анализ путем абстрагирования и сравнения дает возможность исследователю разложить изучаемое на элементы, вскрыть его структуру и специфику, идти от сложного к простому. Синтез же позволяет воссоздать психолого-педагогическое явление в целом, в системе его наиболее существенных связей, обосновать ту или иную теоретическую концепцию.

Анализ и синтез используется с самого начала процесса исследования: при определении его целей и задач, замысла (основной идеи), гипотезы, предполагаемых результатов. Наиболее активно этот метод применяется при сборе и обработке фактов, накопленных в ходе исследования: раскрытия связи между ними. На этом основании исследователь получает возможность сделать научно обоснованный прогноз, спроектировать новое.

В психолого-педагогическом исследовании применяются разные виды теоретического анализа. Так, В.П. Давыдов выделяет среди них классификационный, каузальный, диалектический, а также анализ отношений.

Классификационный анализ используется на первом, описательном этапе научного исследования с целью упорядочить и систематизировать явления на основе сходства, смежности, повторяемости.

Анализ отношений – более трудный этап познания, преследующий цель углубить понимание сущности исследуемых явлений, изучить процесс их развития путем разложения изучаемого на отдельные части и исследования отношений между ними, то есть выявления функциональной зависимости.

Причинную связь между явлениями позволяет раскрыть каузальный анализ (лат. *causa* – причина), ведущий к открытию существенных отношений, являющихся причинами явлений, к познанию научных законов.

Односторонность каузального анализа преодолевает диалектический анализ, предполагающий рассмотрение явления во всеобщих взаимосвязях и развитии, исходящий из понимания действительности как целого, состоящего из взаимообуславливающих частей.

По мнению В.И. Загвязинского, при проведении психолого-педагогического исследования используются такие виды анализа как элементарный и анализ по единицам.

Элементарный анализ – это мысленное выделение отдельных частей, связей на основе декомпозиции, расчленения целого. Например, при рассмотрении педагогического процесса можно в ходе анализа вычленив

отдельно его цели, содержание, внешние условия, технологию, организацию, систему взаимоотношений его субъектов, способы совершенствования.

Анализ по единицам предполагает расчленение процесса с сохранением целостности его структурных элементов, каждый из которых удерживает важнейшие признаки целостного процесса. На учебном занятии это может быть постановка и решение познавательной задачи, в деятельности обучающегося - конкретное действие (вид деятельности), в учебном процессе – ситуация педагогического взаимодействия и т. д.

После выполнения аналитической работы возникает необходимость синтеза. *Синтез (от греч. Synthesis - соединение) – объединение полученных в результате анализа частей объектов, их сторон или свойств в единое целое* [16, С. 14].

На основе синтеза предмет анализа воссоздается как система связей и взаимодействий с выделением существенных из них.

Для того чтобы исследователь успешно использовал теоретический анализ и синтез, ему необходимо овладеть законами логики, основными формами и приемами познания психолого-педагогических явлений и процессов. В этих условиях он сможет сделать достоверные, обоснованные суждения и выводы, придать выдвигаемым положениям убедительность и доказательность, обеспечить предвидение дальнейшего хода исследования и его результаты, определить способы проверки этих результатов в педагогическом процессе.

Последовательное осуществление анализа и синтеза дает возможность исследовать не только отдельные стороны психолого-педагогического процесса, но и сам процесс в целом, в его сложной структуре, где каждый элемент выполняет свою функцию.

### **3.2. Абстрагирование и конкретизация, индукция и дедукция**

В теоретическом осмыслении фактического материала большое значение имеют абстрагирование и конкретизация. Эти средства познания тесно связаны с анализом и синтезом, но выполняют свое предназначение.

*Абстрагирование (от лат. abstractio – отвлечение) – процесс отвлечения от некоторых характеристик (свойств, отношений) изучаемых предметов и явлений, от реальных носителей интересующих нас характеристик.* [16, С.7].

Абстрагирование имеет важное значение при изучении сложных процессов, таких, например, как воспитание и обучение. С помощью абстрагирования исследователь может выделить общие признаки у многих изучаемых предметов или вычленить какой-либо признак у одного предмета и специально исследовать его, а также может быть создан идеализированный объект, то есть не существующий в реальной педагогической практике, но дающий представление о его идеале, совершенном, законченном виде. Таким образом можно создать в качестве идеальных объектов, так сказать в «чистом виде» – «идеального специалиста профессионала», «идеального выпускника учебного заведения», «идеального учебного занятия» и т. д. Это и будет тот ориентир, на достижение которого направляет свои усилия исследователь.

Однако чем выше степень абстрагирования, тем сложнее становится привести теоретические знания в форму, готовую для использования на практике.

Этому помогает метод конкретизации. *Конкретизация – мысленный процесс воссоздания определенного психолого-педагогического явления на основе ранее сделанных абстракций.* К примеру, педагог использует абстракции «обучение», «воспитание», «преподавание», «учение», «восприятие», «осмысление» и т.п. в отношении к конкретному виду учебного занятия. Это означает, что он применяет в исследовании метод конкретизации, обогащает понятие новыми признаками, достигая единства многообразия, сочетания многих качественных характеристик предмета.

Взаимосвязь абстрагирования и конкретизации обусловлена самим процессом познания. Как известно, он начинается с "живого созерцания", то есть чувственного восприятия конкретного. Познавая конкретное, исследователь вычленяет отдельные свойства, признаки, изолирует их от других признаков предмета, создает одностороннее знание, абстракции. Так происходит движение «от живого созерцания к абстрактному мышлению».

Но когда отдельные признаки, стороны предмета изучены, начинается новый этап в познании: движение от абстрактного к конкретному. Мышление исследователя из отдельных абстракций конструирует предмет в его целостном виде, то есть как мысленно конкретно-действенное знание, дающее результатам исследования выход в широкую педагогическую практику.

В психолого-педагогических исследованиях активно применяются индукция и дедукция. *Индукция (от лат. Induction – наведение) переход от единичного знания об отдельных предметах данного класса к общему выводу о всех предметах данного класса.*

Используя индуктивный путь, исследователь идет от эмпирического уровня к уровню теоретическому посредством обобщения отдельных фактов, аналогий, статистического описания и выводов. Тем самым осуществляется проникновение в сущность явлений, открытие их закономерностей, построение гипотез и теорий.

*Дедукция (от лат. deductio – выведение) – переход от общего знания о предметах к предметам данного класса к единичному (частному) знанию об отдельном предмете класса..*

Индукция и дедукция неразрывно связаны между собой. Односторонний индуктивизм неизбежно ведет к простой регистрации фактов без глубокого их анализа и обобщения, к концентрации внимания на внешней стороне психолого-педагогических явлений и процессов, к недооценке системы научных знаний, понятийно-категориальной системы науки.

В противоположность этому однобокая ориентация на дедуктивный метод исследования приводит к формированию абстрактных понятийных схем без надлежащего анализа и обобщения психолого-педагогических явлений, что делает невозможным понимание их содержательных сторон. В качестве общего методологического инструмента педагогу-экспериментатору можно рекомендовать довольно универсальный метод моделирования.

### 3.3. Моделирование

С абстрагированием и идеализацией тесно связан такой общенаучный метод как моделирование. *Моделирование – воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения* [20].

Модель представляет собой систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования. В основе моделирования лежит определенное соответствие (но не тождество) между исследуемым объектом и его моделью. По форме воспроизведения модели подразделяют на: материальные и идеальные. По сути, любое теоретическое представление представляет собой модель.

Главным признаком теоретической модели – является то, что она представляет собой некоторую четкую фиксированную связь элементов, предполагает определенную структуру, отражающую внутренние, существенные отношения реальности. Именно внутренняя дифференцированность теоретических моделей позволяет действовать с ними как с идеализированными объектами.

Механизм моделирования состоит обычно из следующих операций: переход от естественного объекта к модели, построение модели; экспериментальное исследование модели; переход от модели к естественному объекту, заключающийся в перенесении результатов, полученных при исследовании, на данный предмет.

Процедура идеализации и построение с учетом модели объекта изучения – это шаг на пути от чувственно конкретного знания о нем к мысленно конкретному. Мысленное конструирование «чистого» образа (идеализированной модели) обучения или воспитания, не испытывающего никаких других влияний, кроме допущенных или введенных самим исследователем, позволило бы, сопоставляя такой образ с действительностью, выявлять и в дальнейшем исследовать те самые факторы, от которых в данном случае отвлекся ученый.

«Идеальный» в этом смысле учебный процесс предстает только с одной стороны, выступает лишь в одном отношении: не как реальный процесс обучения, а лишь как абстракция, которую только в таком виде можно вписать в систему теоретического знания об обучении. При сопоставлении этого образа с настоящим учебным процессом обнаруживаются расхождения между идеальным и реальным положением дел. Поэтому следующей задачей становится исследование причин расхождения и, если понадобится, способов их преодоления.

Общее представление о том, что должно быть сделано, чтобы изменить педагогическую действительность так, чтобы она оказалась максимально приближенной к теоретически обоснованному, а значит к мысленному конкретному представлению о ней, содержится в модели должного - нормативной модели. Она дает ответ на вопрос: что должно быть сделано для достижения лучших результатов? Затем общее представление

конкретизируется в проекте педагогической деятельности. Проект содержит конкретные нормы такой деятельности, адресованной практике.

Нормативную функцию выполняет, например, моделирование процесса преподавания учебного предмета с помощью так называемых «графов». Графом называют расположенную на плоскости геометрическую конструкцию, состоящую из вершин, соединенных определенным образом ориентированными линиями. С помощью графов изображают внутриспредметные связи между определенными разделами и темами данного учебного предмета. Благодаря этому появляется возможность установить наиболее рациональную последовательность изучения этих разделов и выделить наиболее важные из них.

Таким образом, В.В. Краевский считает, что логику психолого-педагогического исследования можно представить следующим образом.

Первый шаг в отображении педагогической действительности – эмпирическое описание. В нем отражаются факты. Эмпирическое описание дает чувственно конкретное представление об объекте исследования, о том, что можно установить путем непосредственного наблюдения, уловить органами чувств. Затем на основании знаний из области философии, педагогики, психологии и других наук создается теоретическое представление об объекте – теоретическая модель 1. После этого создается мысленно конкретное представление о нем – теоретическая модель 2. Далее исследователь переходит к созданию нормативных моделей, воплощающих знание о том, какими должны быть преобразованные участки педагогической действительности, и что нужно сделать, чтобы эту деятельность улучшить. Итогом всей работы является проект будущей педагогической деятельности, в который входят конкретные материалы и указания для практики, например, образовательные стандарты.

В последние десятилетия неоднократно предпринимались попытки построить количественные модели объективных закономерностей, присущих педагогическим явлениям и процессам. Предложенные модели пытаются описывать природу обучения и воспитания современными математическими средствами. Однако построение таких моделей, которые ввиду неоднозначности и многофакторности педагогических процессов должны носить вероятностный характер, наталкивается на труднопреодолимые препятствия. Конструирование вероятностной математической модели предполагает, во-первых, выявление статистических величин, характеризующих фактические свойства изучаемых явлений, обнаруживаемых путем качественного анализа, во-вторых, построение модели, устанавливающей зависимости определенных величин, достаточно хорошо отображающих обобщенные статистические характеристики опыта.

Для решения этих задач либо ищут подходящую модель среди готового набора различных функций, используемых в математике, либо пытаются построить специальную функцию, которая отображала бы связи и зависимости, присущие природе педагогических процессов. Однако уже используемые функциональные зависимости построены не из

педагогических, а из чисто математических соображений. Попытки же построить количественную модель педагогических объектов до того, как сущность этих объектов однозначно выявится на качественном уровне, приводят к тому, что математические модели не носят реального содержательного характера.

Особым видом моделирования является *мысленный эксперимент*. Такой эксперимент представляет собой логическое рассуждение о том, как протекали бы определенные явления или процессы, если бы удалось создать условия, почему-либо не осуществимые в данный момент. Экспериментатор создает и превращает идеальные объекты в определенные динамические модели, имитируя мысленно ситуации, которые могли бы быть в реальном экспериментировании. Нередко мысленный эксперимент предшествует реальному. Представляя себе мысленно ход возможного эксперимента, исследователь уточняет всю логику и варианты для проверки, а также определяет предполагаемые, гипотетические результаты, с которыми он впоследствии будет сравнивать результаты действительного эксперимента.

Моделирование, особенно идеальных объектов, в психологии и педагогике очень сложно ввиду многообразия и сложности изучаемых явлений и процессов. Однако необходимость применения этого метода становится все более ощутимой и настоящей. Необходимо только помнить, что любая модель всегда беднее прототипа, что она отражает лишь его отдельные стороны и связи, так как теоретическое моделирование всегда включает абстрагирование.

#### Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем назначение теоретических методов исследования?
2. Что представляет собой анализ?
3. Виды анализа, используемые в психолого-педагогическом исследовании.
4. Что такое синтез?
5. Раскройте значение абстрагирования и конкретизации.
6. Как связаны абстрагирование и конкретизация?
7. Что такое индукция и дедукция?
8. Что такое модель?
9. Раскройте механизм моделирования.

#### **ТЕМА 4. ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМПИРИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

##### **План**

- 4.1. Характеристика анкетирования
- 4.2. Интервью как исследовательский метод
- 4.3. Особенности организации интервью
- 4.4. Сущность и специфика наблюдения

- 4.5. Виды наблюдения и его организация
- 4.6. Тест как исследовательский метод
- 4.7. Типы тестов
- 4.8. Диагностические характеристики тестов
- 4.9. Проективные методики
- 4.10 Изучение и обобщение передового педагогического опыта
- 4.11. Метод экспертных оценок

#### **4.1. Характеристика анкетирования**

*Анкетирование – это процедура проведения опроса в письменной форме с помощью заранее подготовленных бланков, которые самостоятельно заполняются респондентами.* [12, С.177]. Анкета – в переводе с французского «список вопросов».

Одним из первых использовал этот метод Френсис Гальтон, изучавший происхождение умственных качеств личности по самоотчетам опрашиваемых.

К достоинствам этого метода исследователи относят:

- высокую оперативность получения информации;
- возможность организации массовых обследований;
- сравнительно малую трудоемкость процедур подготовки и проведения обследования и обработки его результатов;
- отсутствие предвзятости у исследователя по отношению к отвечающим.

Вместе с тем для анкетирования характерен такой недостаток, как отсутствие полной достоверности ответов респондентов. Зачастую на их ответы влияют неосознаваемые установки и мотивы или желание выглядеть в более выгодном свете, сознательно приукрасив реальное положение дел.

Как отмечает В.А. Руденко специфика применения опросов в области образования такова, что кроме получения информации и о настроениях, взглядах опрашиваемых возможна постановка задачи формирования мнений, что может достигаться логикой построения, расположения и содержания вопросов. Поэтому анкеты являются не только диагностическим средством, но и могут выполнять формирующую функцию.

Вопросы, используемые в анкетах, классифицируют по трем основным признакам – назначению, форме и содержанию.

По назначению они подразделяются на: основные, вводные, переходные, фильтрующие и контрольные.

*Основные вопросы* – нацелены на получение главной информации. Так, если анкета посвящена проблемам выбора профессии, таковыми будут вопросы о том, какую профессию избрал (или склонен избрать) учащийся, каковы мотивы выбора.

*Вводные вопросы* – как бы подготавливают почву для работы опрашиваемого с анкетой и применяются обычно в больших опросниках. Их задача – помочь установить контакт с опрашиваемым, заинтересовать его. Например, в анкете для студентов вуза может значиться: «Предположим, что к Вам обратился выпускник школы с просьбой помочь ему в выборе

профессии. Что бы Вы посоветовали?» Вопрос вводит в проблематику, стимулирует интерес к анкете.

Для перехода от темы к теме задаются переходные вопросы, выполняющие роль «мостов». В.А. Руденко рекомендует такую вставку, как: «А теперь несколько вопросов о...».

*Вопросы-фильтры* – служат для того, чтобы выяснить, относится ли опрашиваемый к группе людей, способных компетентно ответить. Так, если интересует мнение учащихся о работе студенческого клуба, предварительно следует выяснить, часто ли они бывают в клубе. Начало и окончание фильтра обычно четко обозначают графически. Например: «Следующие три вопроса только для студентов - дошкольного отделения. Каково качество практических занятий по дошкольной педагогике? В какой мере полученные на них знания могут помочь Вам в работе по специальности? Внимание! Вопросы для всех».

*Контрольные вопросы* – позволяют проверить достоверность сведений, получаемых в ответах на главные вопросы. К ним специалисты относят вопросы двух разновидностей. Первые представляют собой повторения информационных вопросов, сформулированные другими словами. Если ответы основного и контрольного вопроса диаметрально противоположны, они исключаются из последующего анализа. Другие контрольные вопросы служат для выявления лиц, имеющих повышенную склонность к выбору социально одобряемых ответов. В них предлагается некоторое множество ответов там, где на практике может быть лишь однозначный ответ.

К способам повышения эффективности контроля Д.С. Горбатов относит:

- в анкете основной и контрольный вопрос не следует размещать рядом, иначе будет обнаружена их взаимосвязь;
- ответы на прямые вопросы лучше контролировать косвенными вопросами;
- контролю необходимо подвергать лишь наиболее существенные вопросы в анкете;
- необходимость в контроле, как правило, снижается, если значительная часть вопросов допускает уклонения от ответа, выражения неопределенности мнения (такие как «не знаю», «затрудняюсь ответить», «когда как» и т. п.).

По форме построения выделяются закрытые, полужакрытые и открытые вопросы.

Существуют следующие способы предъявления вариантов ответов для закрытого вопроса:

- дихотомическая форма, предлагающая противоположные, взаимоисключающие ответы (типа «да – нет», «верно – неверно», «согласен – не согласен» и т. д.);
- поливариантная форма, предусматривающая «меню ответов», где вполне можно остановиться на нескольких из них.
- шкальная форма, используемая в тех случаях, где есть необходимость для выражения интенсивности отношения, переживания, впечатления и т. п.



Тогда предлагаемые ответы ты могут выглядеть, к примеру, следующим образом:

- полностью согласен
- согласен, но бывают исключения
- не знаю
- не согласен, но иногда бывает
- совершенно не согласен

Так, вопрос: «Довольны ли Вы избранной профессией?» может иметь следующие ответы:

- а) очень доволен;
- б) скорее доволен, чем недоволен;
- в) профессия мне безразлична;
- г) скорее недоволен, чем доволен;
- д) очень недоволен.

Если не дается полного набора вариантов ответа, то вопрос считается полузакрытым, и при этом предлагается дать свой вариант ответа. Открытые вопросы предполагают самостоятельное написание опрашиваемыми ответов. Для обработки открытого вопроса необходимо классифицировать полученные ответы по различным категориям (подобно тому, как это делается при подготовке закрытых вопросов). Только после этого можно подсчитывать и распределять по группам ответы на вопрос.

По содержанию выделяются следующие группы вопросов: фактологические, вопросы о духовной деятельности, о личности опрашиваемого.

*Фактологические вопросы* — связаны с теми формами поведения человека, которые могут быть зафиксированы другими методами исследования (наблюдениями, анализом документов). Среди таковых можно выделить:

- об условиях («Имеете ли Вы постоянное место для учебных занятий»);
- о результатах («Какую оценку Вы получили в полугодии по химии»);

В группе *вопросов о духовной деятельности* следует выделить следующие:

о планах и намерениях (Собираетесь ли Вы продолжить учебу после школы);

об образовательных потребностях («Какие отрасли науки Вы хотели бы глубже узнать?»);

об оценках различных явлений («Можете ли Вы группу назвать дружной и сплоченной?»);

об эмоциональных переживаниях («Часто ли Вы испытываете неуверенность при подготовке к занятиям?»);

Вопросы, *характеризующие личность опрашиваемого*, позволяют определить: социально-демографические особенности (возраст, образование и прочее); условия жизни; психологические особенности («Умеете ли Вы быстро переключаться с одного задания на другое?»); знания об окружающем мире.

Подготовка анкеты включает несколько этапов.

Первый этап подготовки анкеты – четкое определение цели. Очерчивается круг информации, которую необходимо получить.

Второй этап подготовки – подбор и формулировка вопросов. Началом анкеты, как правило, является краткое вступление - обращение к респонденту, где излагается тема вопроса, его цели, называется организация или лицо, проводящее анкетирование, сообщается о строгой конфиденциальности получаемой информации.

Затем излагаются инструкции по заполнению бланка. В том случае, если характер вопросов или их форма на протяжении анкеты меняются, инструкции могут быть не только в начале, но и в других частях бланка.

Очень редко бывает так, чтобы сам процесс заполнения анкеты представлял для опрашиваемых лиц особую пользу. Поэтому обычно первые вопросы составляют максимально легкими и интересными. Важно сделать так, чтобы на них захотелось ответить большинству респондентов. Функциями подобных вопросов-контактёров являются:

- а) формирование установки на сотрудничество;
- б) стимулирование заинтересованности испытуемых;
- в) введение респондентов в круг проблем, обсуждаемых в анкете;
- г) получение информации.

За ними следуют более сложные вопросы, составляющие основное содержание анкеты.

В заключительной части бланка вновь следуют более легкие вопросы, что связано с наступающей истощаемостью внимания, с усилением усталости респондентов.

Формулироваться вопросы для анкеты должны с учетом следующих требований.

Не содержит ли вопрос подсказки в явной или неявной форме? (Ведь вопрос типа «Что вам нравится в ...?» уже имеет определенную внешнюю заданность, так как предполагает, что нечто «нравится»)

Не превышает ли вопрос уровня памяти или мышления респондента? (В качестве примера можно попытаться точно ответить на такой вопрос как «Сколько часов в месяц Вы тратите на подготовку к семинарам?»)

Не присутствуют ли в нем слова непонятные для опрашиваемых или имеющие крайне неопределенное содержание? (Например, такие как «часто», «редко», «в среднем», содержание которых неоднозначно для разных людей.)

Не затрагивает ли вопрос достоинства и самолюбия респондента? Не вызовет ли чрезмерной негативной эмоциональной реакции?

Не слишком ли протяженный вопрос по размеру? Не излишне ли детализированы ответы к нему?

Не спрашивается ли одновременно о нескольких различных предметах? Нет ли ошибки в логике изложения?

Еще на стадии подготовки анкеты особое внимание необходимо уделить способам ее обработки, так как их анализ позволяет:

- 1) выделить группу наиболее актуальных вопросов;

2) предусмотреть контроль достоверности информации как путем сопоставления ответов на различные вопросы внутри анкеты, так и путем сравнения данных анкеты с результатами применения других методик;

3) определить средства обработки (счетную технику, наборы формул и т.п.) и затраты необходимого для этого времени [12].

В.А. Руденко предлагает ряд практических советов, которые необходимо учитывать при проведении анкетирования:

- при формулировке вопросов, проверяющих ту или иную гипотезу, определить все взаимосвязи этих вопросов как внутри самой анкеты, так и с другими методиками;

- наметить вопросы, ответы на которые должны быть обработаны в первую очередь;

- для открытых вопросов выделить критерии, на основании которых классифицируются потенциальные варианты ответов;

- отметить, какого рода ответы на взаимосвязанные вопросы могут содержать в себе противоречия, и быть готовым определить, чем это может быть вызвано: неудачной формулировкой вопросов, неискренностью отвечающего или сложностью, противоречивостью самого явления [41].

#### 4.2. Интервью как исследовательский метод

Наряду с анкетированием в исследованиях в сфере образования широко используются интервью.

По своей сути *интервьюирование* (от англ. «встреча», «беседа») – метод получения информации в ходе устного непосредственного общения. По данным авторефератов кандидатских и докторских диссертаций оно применяется почти в каждом третьем исследовании. В тоже время интервью считается одним из наиболее субъективных методов в современном арсенале научного познания.

Его субъективизм объясняется следующим. С одной стороны, респондент (от англ. «отвечающий», «опрашиваемый») – человек, участвующий в опросе в роли источника информации, - может отклониться от истины в силу целого комплекса причин. Среди них Д.С. Горбатов называет:

- податливость реальному или воображаемому давлению опрашиваемого;

- склонность к выражению социально одобряемых мнений;

- влияние на ответы имеющихся поведенческих установок и стереотипов мышления;

- неотчетливое осознание собственных мнений, позиций и отношений;

- незнание каких-либо фактов или ложная информированность;

- антипатия к исследователю;

- сомнения в последующем сохранении конфиденциальности сообщения;

- сознательный обман или преднамеренное умолчание;

- невольные ошибки памяти.

С другой стороны, интервьюер – лицо, непосредственно проводящее опрос, – также способен стать субъектом всевозможных искажений

собираемых данных. Поэтому исследователь должен обладать определенной научной квалификацией, профессиональной компетентностью.

По форме общения интервью подразделяются на: свободные, стандартизированные и полустандартизированные.

*Свободное интервью* представляет собой беседу, в которой исследователь имеет возможность самостоятельно изменять направленность, порядок и структуру вопросов, добиваясь необходимой эффективности процедуры. Характеризуется гибкостью тактики построения диалога в пределах заданной темы, максимальным учетом индивидуальных особенностей респондентов, сравнительно большей естественностью условий опроса.

Основной его недостаток – трудность сопоставления всех полученных результатов, их стандартизация при массовой обработке. Преимущество же свободного интервью заключается в предоставлении респондентам наилучших возможностей для формулирования собственных точек зрения и более глубокого выражения своих позиций.

*Стандартизированное интервью* предусматривает проведение опроса по четко разработанной схеме, одинаковой для всех респондентов. Интервьюеру не разрешается изменять формулировки или порядок вопросов, а также задавать новые вопросы. Все условия процедуры регламентированы.

Как следствие, обеспечивается высокая степень сопоставимости всех индивидуальных результатов, сокращается до минимума количество ошибок при формулировании вопросов, повышается надежность (релиабильность) итогов опроса. Все это приобретает особое значение в тех случаях, когда необходимо опросить большое количество людей, используя для обработки информации средства статистики.

Однако мнения респондентов при этом обычно не получают полного выражения, а самому опросу становится присущ несколько формальный характер, затрудняющий достижение хорошего контакта между исследователем и опрашиваемыми.

*Полустандартизированное интервью* основано на использовании двух видов вопросов. Одни из них – обязательные, основные – должны быть заданы каждому опрашиваемому, другие – «подвопросы», уточняющие – применяются в беседе или исключаются из нее интервьюером в зависимости от ответов на основные вопросы.

Таким образом, достигается определенная вариативность опроса, возможность учета индивидуальных особенностей респондентов и изменений коммуникативной ситуации. В то же время полученные таким образом сведения сохраняют значительную сопоставимость. Исследователь активно управляет диалогом, при необходимости обращая внимание опрашиваемых на каких-либо дополнительных аспектах обсуждаемых проблем. Однако при этом он не выходит за пределы заранее составленного перечня вопросов.

### **4.3. Особенности организации интервью**

Этапы организации интервью. Подготовительный этап включает следующие компоненты.

1. Определение предмета и объекта опроса, постановка исследовательских задач, выбор той или иной разновидности интервью.

2. Составление плана интервью, формулирование примерной совокупности вопросов респондентам, выделение категорий анализа собираемой информации, разработка инструкций, подготовка технических средств регистрации и обработки данных.

3. Пилотажное интервьюирование.

4. Уточнение программы интервью, редактирование вопросов, изменение инструкций, анализ ошибок и несоответствий, возникших в ходе пробного интервью;

5. Составление итогового варианта совокупности вопросов, способов анализа собираемой информации, текстов инструкций респондентам.

При конструировании программы интервью следует учитывать ряд психологических аспектов этого метода исследования. Способность опрашиваемого понять вопросы, и дать достоверный ответ зависят от ряда социально-психологических показателей его личности, таких как:

- а) уровень развития абстрактного мышления;
- б) речевые навыки;
- в) свойства памяти, готовность отвечать на вопросы, касающиеся событий, в разной степени удаленных во времени от момента опроса;
- г) наблюдательность, умение адекватно оценивать собственную деятельность;
- д) ценностные ориентации и восприимчивость к влиянию факторов престижного характера;
- е) склонность к искренности, твердость личностной позиции;
- ж) желание вести содержательную беседу в неудобное для этого время.

По отношению к цели исследования обычно выделяют два вида вопросов:

- процедурные (или функциональные), направленные на оптимизацию хода опроса;
- вопросы тематические, информационные, по ответам на которые в дальнейшем делаются те или иные психологические выводы.

Поскольку отмечена устойчивая тенденция давать на вопросы престижного характера ответы, «завышающие» личность (например, о мотивах поступления в вуз, о чтении журналов и книг). Поэтому необходимо очень осторожно формулировать такого рода вопросы. В них не должны отражаться установки диагноста, его собственное мнение. Позиция диагноста – нейтралитет? Он стремится узнать мнение опрашиваемого, а не создать поле для пропаганды своих идей.

Д.С. Горбатов называет следующие правила составления вопросов для интервью:

- 1) каждый вопрос должен быть логически однозначным, не содержащим в себе нескольких относительно автономных частей, требующих различных ответов;

2) нельзя задавать излишне пространных вопросов, так как опрашиваемый может не запомнить их целиком и ответить только на часть или же вообще отказаться от ответа;

3) предпочтение отдается конкретным вопросам;

4) вопросы относительно сложные, неинтересные для респондента или воспринимаемые им как слишком личные, не стоит выносить в начало интервью. Известно, что чем далее опрашиваемый вовлекается в интервью, тем труднее ему отказаться от продолжения беседы;

5) если речь заходит о предмете, в котором опрашиваемый недостаточно компетентен, иногда желательно сделать соответствующее предисловие, пояснив ему на примерах или в других словах излагаемый в вопросе материал.

Сам опрос включает в себя следующие этапы.

- введение в беседу: установление контакта, информирование о целях опроса и условиях его проведения, формирование установки на сотрудничество, ответы на возникающие у респондента вопросы;

- основная фаза интервью: подробное исследование, осуществляемое по заранее разработанному плану;

- завершение беседы: снятие возникшего напряжения, выражение благодарности и признательности за участие в работе [12].

Успех интервью во многом зависит от того, насколько уже с первых минут исследователь сумеет проявить себя доброжелательным и заинтересованным собеседником. Вступительное слово должно быть кратким, обоснованным и уверенным. Сообщение о цели исследования излагается в той форме, которая стимулирует респондента на совместную работу. Манера общения интервьюера должна быть достаточно нейтральной. Нежелание отвечать на тот или иной вопрос, с которым иногда сталкивается интервьюер, должно встречаться с уважением, даже если тем самым он лишается важной для исследования информации. Однако при этом представляется вполне возможным возвращение к уже затронутой ранее теме на более поздних этапах опроса в иной формулировке.

В целях сохранения естественности условий опроса интервьюеру следует стремиться к тому, чтобы задавать большинство вопросов по памяти, не прибегая к своим записям. Однако при этом не должно возникать длительных пауз, при которых время тратится на изучение плана или припоминание очередной темы. Наличие такого рода затруднений нередко стимулирует респондента на попытки перехвата инициативы.

В том случае, если обсуждается проблема, имеющая особую эмоциональную значимость для опрашиваемого, интервьюер иногда сталкивается с ярко выраженным желанием выговориться, продолжать монолог в течение неопределенного количества времени. Нецелесообразно при этом резко прерывать респондента, пытаться перейти к следующему вопросу или демонстрировать, отстраненность и равнодушие. Сохранение атмосферы взаимного доверия и заинтересованности в большей мере определит успех интервью, чем забота об экономии времени.

Согласно традиционным социологическим требованиям, продолжительность интервью не должна превышать 1 ч. Чем ниже уровень образования опрашиваемых, тем проще и короче оно должно быть. Оптимальной продолжительностью считается 30-40 мин для взрослого человека. При расчете объема анкеты или программы интервью целесообразно ориентироваться именно на эти нормативы, добавляя 20-40% времени на каждый вопрос при неопытности обследуемых или сбрасывая столько же при работе с педагогами или руководителями, привыкшими к систематически проводимым опросам.

Специалистами разработаны и апробированы средства стимулирования ответов опрашиваемого и получения наиболее полной и точной информации. К их числу относятся (при проведении интервью или опроса по анкете в группе):

- выражение согласия (внимательный взгляд, кивок, улыбка, поддакивание);
- использование коротких пауз;
- повторение основного вопроса – спокойно, четко (в лучшем случае, с мягким «оттенком укоризны» и сочувствием к опрашиваемому, так занятому делами, что прослушал...);
- частичное несогласие (например, «Вы говорите, что..., однако многие полагают, что...»);
- корректное указание на противоречия в ответах («Вы только что говорили, что..., а теперь заметили нечто другое. Может быть, я неверно Вас понял...»);
- повторение последних слов обследуемого по методу «эхо» (Респондент: «Я изучал этот курс в течение трех месяцев и не почувствовал, что он мне полезен». Интервьюер: «Вы не почувствовали, что он Вам полезен?»);

С детьми дошкольного возраста опрос проводится в форме беседы. Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина дают следующие рекомендации по проведению беседы с дошкольниками.

1. Вопросы для беседы должны быть четкими, краткими, конкретными, не должны подсказывать ребенку ответ. Следует избегать употребления слов, имеющих неясный для него смысл.

2. Исследователь заучивает вопросы наизусть и задает их детям, добиваясь развернутых ответов. Возможно использование уточняющих вопросов, если по ходу беседы возникает в этом необходимость.

3. Беседа всегда проводится индивидуально в отдельном помещении. Она не должна превышать 10-15 мин, чтобы малыш не переутомился и не потерял к ней интерес.

4. Перед проведением беседы необходимо установить доверительные отношения с ребенком. Для этого можно сначала поговорить на интересующую его тему и только потом приступить к заранее составленным вопросам. Беседа должна проводиться непринужденно, тактично, ненавязчиво и ни в коем случае не носить характер выпрашивания. Очень важно, чтобы исследователь показал ребенку, что заинтересован в разговоре с ним, прислушивается к его ответам.

5. Предварительно разрабатываются способы фиксации данных. Возможно использование технических средств (магнитофон, диктофон). Ответы ребенка, его поведение, эмоциональные проявления подробно фиксируют в протоколе. В протоколе, помимо содержания беседы, исследователь должен зафиксировать характер ее протекания: насколько уверенно, охотно, увлеченно отвечает ребенок на каждый вопрос, насколько он заинтересован его содержанием [45].

Пример протокола беседы с Таней 3. (6 лет 4 мес.), в которой изучались игровые предпочтения.

Исследователь (И.). Таня, в какие игры ты любишь играть?

Таня молчит, смотрит в сторону.

И. Есть ли у тебя любимые игрушки?

Таня. Складывать из кубиков.

И. Какие у тебя есть игрушки?

Таня. Собака с пищалкой... лисичка... мишка.

И. Какая из них самая любимая?

Таня (долго молчит, говорит очень тихо). Собачка.

И. Как же ее зовут?

Таня молчит, отводит взгляд в сторону.

И. У нее нет клички?

Таня. Нет.

И. Где она у тебя живет?

Таня (неуверенно). На полке.

И. Как ты играешь с этими игрушками?

Таня молчит.

И. В какие игры ты с ними играешь?

Таня (долго молчит, хмурится, пожимает плечами). Не знаю.

И. Ты любишь играть одна или с другими детьми, взрослыми?

Таня (долго молчит). С гостями.

И. Как зовут твоих гостей? Кто они?

Таня, Настя, Паша. Паша – брат, Настя – его сестра.

И. С кем ты любишь играть в группе?

Таня (долго молчит, говорит тихо). С Мариной.

#### **4.4. Сущность и специфика наблюдения**

В науке наблюдение представляет как один из универсальных методов исследования. В нашей стране (в 20-е годы 20 века) наблюдение широко использовалось в работах М.Я. Басова при изучении поведения детей. Он разработал методику наблюдений и общие принципы формирования умения проводить наблюдения у педагогов. По мнению Б.М. Теплова, методика психологических наблюдений М.Я. Басова была единственной в мировой литературе научной разработкой этого метода. Басов провел резкую грань между обычными наблюдениями педагога за детьми, которые он осуществляет практически каждый день, и теми наблюдениями, которые относятся к разряду



научного метода. Владея научным методом наблюдения, педагог становится в позицию активного наблюдателя, исследователя поведения ребенка.

Большинство авторов определяют *наблюдение как целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал.*

Основная функция наблюдения состоит в избирательном отборе сведений об изучаемом процессе. Сущность наблюдения состоит в том, что в сознании исследователя отображаются и фиксируются состояния и изменения изучаемого объекта. Особенность наблюдения состоит в том, что оно используется и как самостоятельный способ решения исследовательской задачи, и как составная часть других методов. Логической основой наблюдения является метод единственного сходства, который заключается в следующем: если по двум и более случаям исследуемого явления общим является только одно обстоятельство, то это обстоятельство и составляет причину данного явления. Метод единственного сходства обеспечивает вывод с определенной степенью вероятности. Если число случаев, подтверждающих данный вывод, увеличивается. То возрастает и степень его достоверности. Поэтому, применяя наблюдение, следует установить, в скольких случаях одно и то же явление происходит при одних и тех же обстоятельствах. Это количество выражается в процентном соотношении, которое и определяет вероятность данного явления.

Следует подчеркнуть ограниченность использования этого метода. Ему доступны лишь внешние проявления процесса. Наблюдать можно то, что поддается восприятию органов чувств исследователя. Предметом наблюдений служат вербальные и невербальные акты поведения. Но с помощью наблюдения нельзя обнаружить мотив деятельности, внутренние, субъективные сущности мышления, воображения, воли, темперамента, т. п., взятые сами по себе, вне конкретных внешних проявлений.

Так, изучая людей, исследователь может наблюдать:

- 1) речевую деятельность (содержание, последовательность, продолжительность, частоту, направленность, интенсивность);
- 2) экспрессивные реакции (выразительные движения лица, тела);
- 3) действия педагога, ответные или самостоятельные действия детей;
- 4) систему взаимодействия педагога с детьми, детей друг с другом.

Несмотря на кажущуюся простоту, исследовательское наблюдение отличается достаточной сложностью, имеет условия продуктивности. Трудности данного метода состоят, прежде всего, в том, что исследователю приходится сочетать пристальное внимание к тем сторонам и деталям действительности, которые соответствуют целям исследования, с теми, которые образуют его фон. Поэтому одним из важнейших условий является наблюдательность исследователя - способность подмечать существенные, характерные, в том числе и малозаметные, свойства предметов и явлений. Без развития в себе такого качества невозможно эффективное выполнение исследовательской деятельности.

Однако дело только этим не ограничивается. Если, к примеру, весьма наблюдательный человек посмотрит вокруг, не имея определенных целей

наблюдения и никак не фиксируя его итогов, то он лишь увидит множество признаков и свойств наблюдаемого объекта и станет свидетелем различных событий. Собранную им информацию нельзя будет рассматривать как доказательство или опровержение фактов, закономерностей теорий. Такой человек видел и слышал многое, но не вел наблюдений в строгом значении слова. Поэтому еще одним условием является владение методикой проведения наблюдений.

В.И. Загвязинский, Р. Атаханов, Д.С. Горбатов и другие считают, что наблюдение, проводимое в целях научного познания отличается от житейского следующими свойствами:

- целенаправленностью; наблюдатель должен отчетливо понимать, что он собирается воспринимать и для чего, иначе его деятельность превратится в регистрацию отдельных ярких и отчетливых второстепенных раздражителей, а существенный материал останется неучтенным;

- систематичностью, которая позволит достоверно отличить случайное от типичного, закономерного;

- планомерностью, так как следование плану, программе способствует повышению эффективности исследования, определяя, каким образом будет произведено наблюдение; когда, где, при каких условиях;

- аналитичностью, ведь оно предполагает не только констатацию наблюдаемых фактов, но и их объяснение, выявление их природы;

- регистрацией результатов, что позволяет исключить ошибки памяти, уменьшить тем самым субъективизм, выводов и обобщений;

- оперированием системой однозначных понятий, специальных терминов, способствующих четкому обозначению наблюдаемого материала, а также единообразие возможных интерпретаций [12,20].

Для научного наблюдения характерна повторяемость результатов. Те данные, которые получил исследователь в определенных условиях, с большой вероятностью будут подтверждены другим исследователем, если он работает в тех же условиях и объект наблюдений не изменился.

Как метод психолого-педагогического исследования, наблюдение имеет свои сильные и слабые стороны. Наблюдение позволяет изучить предмет в его целостности, в его естественном функционировании, в его живых, многообразных связях. Но вместе с тем этот метод не позволяет активно вмешиваться в изучаемый процесс, изменять его или создавать определенные ситуации. Вследствие пассивности исследователя он требует значительных затрат времени.

#### **4.5. Виды наблюдения и его организация**

Данный метод имеет множество разновидностей, выделяемых по тем или иным основаниям. Однако не представляется возможным сделать единую и полную классификацию наблюдений.

В зависимости от степени вовлеченности исследователя в изучаемый процесс выделяют два вида наблюдений:

- *включенное*, когда имеет место личное участие наблюдателя в воспринимаемой и регистрируемой им деятельности. При этом другие люди обычно считают его участником события, а не наблюдателем;

- *стороннее (опосредованное, косвенное)*, когда событие происходит без непосредственного участия в нем наблюдателя, действующего как бы «со стороны». Этот вид наблюдения осуществляется главным образом через полномочных лиц, работающих по программе исследования.

По характеру взаимодействий с объектом существуют следующие виды наблюдений:

- *скрытое*, при котором люди не знают, что они являются наблюдаемыми. (Исследователь при этом или «замаскирован» под обычного участника событий, то есть его поведение для окружающих вполне соответствует ожидаемому в данной ситуации, не вызывает подозрений, или же он наблюдает за ними опосредованно, «извне», используя, скрытую видеокамеру);

- *открытое*, при котором люди осведомлены о производимом наблюдении. Обычно через какое-то время они привыкают к присутствию исследователя и начинают вести себя более естественно.

В зависимости от объекта наблюдений противопоставляют друг другу два вида:

- *внешнее*, за поведением других людей;

- *интроспекцию* (от лат. «гляжу внутрь», «всматриваюсь») то есть самонаблюдение. Его результаты учитываются в качестве фактов, требующих объективного научного истолкования. Например, чтобы установить структуру рабочего времени при подготовке к учебным занятиям, педагоги по просьбе исследователя могут фиксировать расходы времени.

Относительно времени исследования различают наблюдение:

- *однократное*, единичное, производимое только один раз;

- *периодическое*, осуществляемое в течение определенных промежутков времени;

- *лонгитюдное* (от англ. «долгота»), характеризующееся особой протяжённостью, постоянством контакта исследователя и объекта в течение длительного времени.

По характеру восприятия наблюдение может быть:

- *сплошным*, когда исследователь обращает свое внимание в равной степени на все доступные ему объекты;

- *выборочным*, когда его интересуют лишь определенные параметры поведения или типы поведенческих реакций (скажем, такие как частота проявлений агрессии, время взаимодействия матери и ребенка в течение дня, особенности речевых контактов детей и педагогов и т. п.).

По характеру регистрации данных наблюдение подразделяют на:

- *констатирующее*, где задача исследователя – четко зафиксировать наличие и характеристики значимых форм поведения, собрать факты;

- *оценивающее*, где исследователь сравнивает факты по степени их выраженности в каком-либо диапазоне.

Проведение наблюдения включает следующие этапы:

1. Определение цели и объекта наблюдения (для чего, зачем оно осуществляется, какой аспект педпроцесса подлежит изучению?);
2. Составление плана наблюдения (установление продолжительности и числа наблюдений, прогнозирование возможных ошибок);
3. Подготовка документов и оборудования наблюдения (инструкции, протоколы, аппаратура);
4. Сбор данных наблюдения (записи, протоколы);
5. Анализ результатов наблюдения, выводы исследователя.

Следует отметить, что процесс эффективного наблюдения невозможен без четкой регистрации результатов. В ходе подготовки исследователь продумывает форму фиксации. Это может быть протокольная запись, воссоздающая все, что можно наблюдать.

Анализируются протоколы по заранее выделенным признакам изучаемого явления. Так, например, в качестве показателей развития игровой деятельности детей могут быть использованы:

- характер сюжета (бытовой, сказочный и т.д.);
- возникновение замысла (не формулируется до начала игры, формулируется заранее, развивается по ходу игры);
- предметы, с которыми действуют дети (реальные, воображаемые, предметы-заместители);
- взаимодействие детей в процессе игры (отношения основаны на руководстве и подчинении, взаимное согласие, учет мнения и желания партнера);
- достижение результата игры.

Используется также матричная система записей, при которой в заранее подготовленную таблицу заносятся признаки наблюдаемого предмета. В ходе наблюдения фиксируется частота их проявления.

Например, для наблюдений, цель которых состояла в том, чтобы выявить, как решаются задачи сенсорного воспитания в разных видах деятельности можно использовать форму записи, представленную в таблице 2.

Таблица 2.

### Протокол наблюдения

Виды деятельности детей	Возможности для сенсорного развития	Руководство воспитателя сенсорным развитием детей
Игра		
Труд		
Занятия		

Самообслуживание		
------------------	--	--

Помимо словесных форм регистрации результатов наблюдений существуют формы, включающие количественные показатели. С этой целью используется шкалирование. Оно направлено на оценку степени выраженности наблюдаемых признаков и осуществляется с помощью балльных оценок. Обычно используются 3-10 балльные шкалы. К примеру, наличие у ребенка интереса в ходе занятий может быть оценено по следующей шкале:

- совсем не проявляет (1 балл);
- едва проявляет (2 балла);
- проявляет слабый интерес (3 балла);
- проявляет большой интерес (4 балла);
- проявляет жгучий интерес (5 баллов).

Данный способ регистрации считается наиболее субъективным. Поэтому шкалирование используется наряду с другими способами регистрации и позволяет избегать ошибок.

К наиболее распространенным ошибкам относят:

- стремясь подтвердить гипотезу, исследователи иногда неосознанно игнорируют, все, что может ей противоречить;
- смешивание главного и второстепенного;
- преждевременность обобщений и выводов;
- акцентирование внимания исследователя на противоположных себе формах поведения наблюдаемого;
- определяющее влияние на итоги наблюдения первого впечатления о человеке.

Поэтому, чтобы повысить объективность наблюдения рекомендуется использовать технические средства фиксации данных, детально разрабатывать программу наблюдения.

#### **4.6. Тест как исследовательский метод**

Другой метод, который активно используется исследователями – это тестирование. Тесты могут применяться как в ходе констатирующего эксперимента, так и в ходе контрольного эксперимента.

*Тесты - стандартизированные задания, предназначенные для измерения в сопоставимых величинах индивидуально-психологических свойств личности, а также знаний, умений, навыков [12].* Тесты представляют собой модельные ситуации, с их помощью выявляются характерные реакции индивида.

Важнейшей особенностью тестов является их стандартизованность. Стандартизация подразумевает, во-первых, единообразие требований ко всем условиям тестирования и инструкциям по его проведению и обработке его результатов. Инструкции обычно предъявляются в письменном виде. После этого никому не дается персональных пояснений, индивидуальных

комментариев. Тем самым обеспечивается определенная гарантия уравнивания ситуативных факторов. Без стандартизации становится невозможным сопоставление индивидуальных результатов.

Во-вторых, стандартизованность предполагает перевод тестовых баллов, отражающих количество выполненных заданий, в более обобщенную шкалу, характеризующую степень индивидуальной выраженности данного психического свойства или функции. Как правило, при обработке результатов тестирования используется единая для всех система отсчета, некий эталон. В качестве него обычно выступают итоги тестирования репрезентативной выборки. Сравнение результатов одного испытуемого с результатами другого осуществляется на основе статистической нормы. В последнее время все чаще применяется несколько иной вид стандартизации, когда результаты испытуемого сопоставляют не с другими результатами, а с описанием требований общества к развитию данного свойства, то есть с социально-психологическим нормативом.

В педагогической практике диагностические задания типа тестов, впервые были применены в 1864 году в Великобритании Дж. Фишером для проверки знаний учащихся. Им была создана градуированная книга, содержащая вопросы и ряд ответов к каждому из них. В конце 19 -го века Ф. Гальтоном, который считается основателем тестологии, был разработан и широко применен ряд заданий для оценки индивидуальных особенностей человека. Он полагал, что, измеряя сенсорные показатели, можно получить данные об интеллектуальном уровне. С 1892 года Гальтон начал применять тесты для педагогических целей.

Впервые термин «тесты» введен американским психологом Дж. Кеттелом (1890). Этот термин после статьи Кеттела «Интеллектуальные тесты и измерения», опубликованной в 1890 г. в журнале «Mind» («Мысль»), приобрел широкую известность. В своей статье Кеттел писал о том, что применение серии тестов к большому числу индивидов позволит открыть закономерности психических процессов и тем самым приведет к преобразованию психологии в точную науку. Он высказал мысль о том, что научная и практическая ценность тестов возрастет, если условия их проведения будут однообразными. Так впервые была провозглашена необходимость стандартизации тестов для того, чтобы стало возможным сравнение результатов, полученных разными исследователями на разных испытуемых.

Кеттел предложил в качестве образца 50 тестов, включавших различного рода измерения чувствительности, времени реакции, времени, затрачиваемого на называние цветов, количества звуков, воспроизводимых после однократного прослушивания, и др. Он стал применять тесты в лаборатории, открытой им при Колумбийском университете (1891). Вслед за Кеттелом и другие американские лаборатории начали применять метод тестов. Возникла необходимость организовать специальные координационные центры по использованию этого метода. В 1895-1896 гг. в США были созданы два национальных комитета, призванных объединить усилия тестологов и придать общее направление тестологическим работам.

Новым этапом в развитии тестирования явилось создание в 1905 году французским врачом и психологом Альфредом Бине шкалы интеллекта для обследования детей в возрасте от 3 до 11 лет.

До Бине тестировались, как правило, различия в сенсомоторных качествах – чувствительности, скорости реакции и т. д. Но практика требовала информации о высших психических функциях, обозначаемых обычно терминами «ум», «интеллект». Именно эти функции обеспечивают приобретение знаний и успешное выполнение сложной приспособительной деятельности.

В 1904 г. Министерство образования Франции поручило Бине заняться разработкой методик, с помощью которых можно было бы отделить детей, способных к учению, но ленивых и не желающих учиться, от детей, страдающих прирожденными дефектами и не способных учиться в нормальной школе. Нужда в этом возникла в связи с введением всеобщего образования. Одновременно потребовалось создание специальных школ для умственно неполноценных детей. Бине в сотрудничестве с Анри Симоном провел серию экспериментов по изучению внимания, памяти, мышления у детей разного возраста (начиная с трех лет). Проведенные на многих испытуемых экспериментальные задания были проверены по статистическим критериям и стали рассматриваться как средство определения интеллектуального уровня.

Первая шкала (серия тестов) Бине – Симона появилась в 1905 г. Затем она несколько раз пересматривалась авторами, которые стремились изъять из нее все задания, требующие специального обучения. Бине исходил из представления о том, что развитие интеллекта происходит независимо от обучения в результате биологического созревания.

Задания в шкалах Бине были сгруппированы по возрастам (от 3 до 13 лет). Для каждого возраста подбирались определенные тесты. Они считались соответствующими данной возрастной ступени, если их решало большинство детей данного возраста (80-90 %). Детям до 6 лет предлагалось по 4 задания, а детям старше 6 лет – 6 заданий. Задания подбирались путем исследования большой группы детей (300 человек).

Показателем интеллекта в шкалах Бине был умственный возраст, который мог не совпадать с хронологическим. Умственный возраст определялся по успешности выполнения тестовых заданий. Испытание начиналось с определения тестовых заданий, соответствующих хронологическому возрасту ребенка. Если он справился со всеми заданиями, то ему предлагались задания следующей, старшей возрастной группы. Если он решал не все задания, а некоторые из них, то испытание прекращалось. Если же ребенок не справлялся со всеми заданиями своей возрастной группы, то ему давались задания, предназначенные для более младшего возраста. Испытания проводились до тех пор, пока не выявлялся возраст, все задания которого решаются испытуемым. Максимальный возраст, все задания которого решались испытуемым, называли базовым умственным возрастом. Если, кроме того, ребенок выполнял и некоторые задания, предназначенные для более старших возрастных групп, то каждое задание оценивалось числом

«умственных» месяцев. Тогда к числу лет, определяемых базовым умственным возрастом, прибавлялось и некоторое число месяцев.

Несовпадение умственного и хронологического возраста считалось показанием либо умственной отсталости (если умственный возраст ниже хронологического), либо одаренности (если умственный возраст выше хронологического).

Вторая редакция шкалы Бине послужила основой работы по проверке и стандартизации, проведенной в Стэнфордском университете (США) коллективом сотрудников под руководством Л. М. Термена. Этот вариант тестовой шкалы Бине был предложен в 1916 г. и имел так много серьезных изменений по сравнению с основным, что был назван шкалой Стэнфорд – Бине. Основных нововведений по сравнению с тестами Бине было два: введение в качестве показателя по тесту коэффициента интеллектуальности (IQ), выводящегося из отношения между умственным и хронологическим возрастами, и применения статистического критерия оценки тестирования, для чего вводится понятие статистической нормы.

Коэффициент IQ был предложен Вильямом Штерном, считавшим существенным недостатком показателя умственного возраста то, что одна и та же разность между умственным и хронологическим возрастом для различных возрастных ступеней имеет неодинаковое значение. Чтобы устранить этот недостаток, Штерн предложил определять частное, получаемое при делении умственного возраста на хронологический. Этот показатель, умноженный на 100, он и назвал коэффициентом интеллектуальности. Используя этот показатель, можно классифицировать детей по степени умственного развития. Измерение коэффициента интеллекта остается по сей день одной из целей тестирования.

Как отмечают М.К. Акимова, Е.М. Борисова, Е.И. Горбачева, К.М. Гуревич, следующий этап развития тестирования характеризуется изменением формы проведения тестового испытания. Все тесты, созданные в первом десятилетии 20 века, были индивидуальными и позволяли вести опыт только с одним испытуемым. Использовать их могли лишь специально подготовленные психологи, имеющие достаточно высокую квалификацию.

Эти особенности первых тестов ограничивали их распространение. Практика же требовала диагностировать большие массы людей с целью отбора наиболее психологически подготовленных к тому или иному виду деятельности, а также распределения по разным видам деятельности людей в соответствии с их индивидуальными особенностями. Поэтому в США в период первой мировой войны появилась новая форма тестовых испытаний – групповое тестирование.

Необходимость как можно быстрее отобрать и распределить полуторамиллионную армию рекрутов по различным родам армейским службам, школам и училищам заставила специально созданный комитет поручить Артуру Отису разработку новых тестов. Так появились две формы армейских тестов – «Альфа» и «Бета».



Групповые (коллективные) тесты не только делали реальными испытания больших групп, но и допускали упрощение инструктирования, процедуры проведения и оценки результатов тестирования. К тестированию начали привлекаться люди, не имеющие психологической квалификации, а всего лишь обученные проведению тестовых испытаний. 20-е годы прошлого столетия характеризовались настоящим тестовым бумом. Быстрое и широкое распространение тестологии было обусловлено прежде всего ее направленностью на оперативное решение практических задач.

В России тесты начали применяться в начале 20 века. Одна из первых методик была предложена Г. Россолимо. Крупнейший невропатолог и психиатр, поставил своей целью найти метод количественного исследования психических процессов в нормальном и патологических состояниях. Этот метод получил широкую известность, как в России, так и за рубежом. По сути, этот метод был одной из ранних систем тестов для измерения умственной одаренности. Его система обследования сводилась к определению 11 психических процессов. Они оценивались по 10-ти балльной системе на основании 10 подобранных вопросов. Психические процессы, измеряемые этой методикой составляют три группы: внимание и воля, точность и прочность восприятия, ассоциативная деятельность. Он предложил графическую форму представления измерений психических процессов - так называемые психологические профили. Подобные профили с того времени прочно вошли в психологическую диагностику. Высоко оценивая эту методику, П.П. Блонский отметил, что в отличие от западного варианта этот тест ориентирован на целостную оценку личности. Впоследствии синтетический способ исследования начал реализовываться в психологической диагностике на Западе и США.

В СССР тесты получили широкое распространение в 20-30-е годы. В 1925 году была создана тестовая комиссия, которая составила и выпустила на основе американских образцов тесты для школы. И как часто бывает тест стал считаться основным методом диагностики. Однако некорректность использования, ошибочные выводы в результате тестирования привели к тому, что постановлением ЦК ВКП (Б) от 1936 года «О педологических извращениях в системе наркомпросов» на применение тестов был наложен официальный запрет. В этой области наша наука несколько отстала от зарубежной. Возрождение использования этого метода в нашей стране произошло после 70-х годов.

#### **4.7. Типы тестов**

В настоящее время все разнообразие тестов специалисты классифицируют по разным основаниям.

В зависимости от особенностей интерпретации выполнения тесты подразделяются на два вида:

- ориентированные на статистическую норму;
- критериально-ориентированные (КОРТ).

Тесты, ориентированные на статистическую норму, предполагают определение статистической нормы. Это означает, что процедура разработки такого теста обязательно предусматривает установление норм его выполнения путем предварительного тестирования репрезентативной выборки лиц, для которых он предназначен. При этом выявляется диапазон тестовых баллов, характерный для низкого уровня развития данного психического свойства или функции, среднего уровня и высокого. В дальнейшем результаты испытуемого сравнивают с данными, полученными при тестировании выборки, определяя тем самым относительное его место в общем ряду.

Как это происходит? Например, ребенок 6 лет, выполняя тест умственного развития Стенфорд-Бине, получил балл, равный 117. Хорошо это или плохо? Часто ли такой показатель встречается среди детей данного возраста? Чтобы оценить полученный результат, нужна некая точка отсчета - это и есть статистическая норма. Для этого берется достаточно большая выборка детей данного возраста. На ней определяется средний уровень выполнения задания, а также выше и ниже среднего уровня. В результате можно оценить разные степени успешности и неуспешности выполнения диагностического задания. Это позволяет определить положение конкретного ребенка по отношению к выборке стандартизации. Так, к примеру, статистическая норма для тестов Стенфорд-Бине определялась на выборке, которая состояла из 4498 человек в возрасте от 2,5 до 18 лет. На этой выборке были определены границы возрастных норм умственного развития они находятся в диапазоне от 84 до 116. Результаты испытуемых, которые не выходят за эти границы, находятся в пределах нормы.

Критериально-ориентированные тесты не предполагают подобного сопоставления данных испытуемых с итогами предварительного тестирования выборки. За точку отсчета в них принят определенный объем требований общества к психическому и личностному развитию его членов. Этот весьма обобщенный по своей природе феномен выражается в разрабатываемой составителями совокупности конкретных критериев [9].

В формулировке каждого такого критерия выделяется две части:

- содержательно-операциональная, четко характеризующая особенности действий испытуемых при выполнении тестовых заданий (например, «объясняет», «вычисляет», «подразделяет», «выбирает» и т. д.);

- соотносительно-предметная, детально описывающая тот или иной фрагмент области содержания знания на материале которого составлены тестовые задания. Обычно эта часть получает конкретизацию в ходе анализа составителями учебных программ, образовательных стандартов, учебно-методических пособий.

Следовательно, одна часть критерия определяет, как надо сделать работу (каким образом), а другая - что надо сделать из предназначенного для усвоения (какой материал).

Так, например, в нашей стране под руководством К.М. Гуревича разрабатываются тесты, в которых в качестве точки отсчета выступает не

статистическая норма, а независимый от результатов испытаний объективно-заданный социально-психологический норматив. Сам тест в полном его объеме является таким нормативом. В зависимости от количества выполненных заданий все испытуемые подразделяются на пять групп:

Наиболее успешные – от 91 до 100% выполнения теста; близкие к успешным от 71 до 91%; средние по успешности от 31 до 70%; малоуспешные от 11 до 30%; наименее успешные от 0 до 10%.

Однако не каждая область знания поддается последовательной формализации для выражения в виде совокупности критериев. КОРТы, как правило, разрабатываются для диагностики сформированности умственных действий, а также для контроля за состоянием знаний, умений и навыков обучаемых.

Большее распространение в настоящее время имеют тесты, интерпретация выполнения которых ориентирована на статистическую норму. Как отмечает Д.С. Горбатов, существуют различные классификации тестов. Он приводит следующие.

В зависимости от предмета измерения выделяют тесты:

- интеллекта, обеспечивающие изучение уровня развития мышления и познавательных процессов в целом;
- способностей, оценивающие обучаемость, возможность и легкость овладения определенными знаниями, умениями и навыками. Сюда относят тесты общих и специальных способностей;
- достижений, определяющие обученность, то есть уровень овладения знаниями, умениями и навыками в какой-либо области (учебной, профессиональной, спортивной);
- личности, направленные на изучение о различных аспектов личностного развития, таких как интересы, мотивы, эмоции, отношения и др.;
- межличностные, предусматривающие оценку человеческих отношений в группе, выявление специфики коммуникативных процессов [12].

По характеру тестовых заданий различают следующие виды тестов:

- вербальные, материал которых представлен в словесной форме;
- образные, где работа испытуемых производится с рисунками, схемами на основе возникающих при этом наглядных представлений;
- практические, выполняемые при манипулировании реальными объектами или их заместителями;
- комбинированные, объединяющие в себе как вербальный, так и невербальный материал заданий.

В вербальных тестах основным содержанием работы испытуемых являются операции с понятиями, мыслительные действия, осуществляемые в словесно-логической форме. Задания, составляющие эти методики апеллируют к памяти, воображению, мышлению в их опосредованной языковой форме. Эти тесты чувствительны к различиям в языковой культуре. Вербальный тип заданий наиболее распространен среди тестов интеллекта, тестов достижений, при оценке специальных способностей.

Невербальные тесты – такой тип методик, в которых тестовый материал представлен в наглядной форме (в виде картинок, графических изображений). От испытуемых требуется понимание вербальных инструкций. Само выполнение заданий опирается на перцептивные и моторные функции. Самым известным невербальным тестом являются матрицы Равена. Невербальные тесты уменьшают влияние языковых различий на результат испытания. Широко используются для оценки пространственного мышления. В качестве отдельных субтестов они включены во многие тесты интеллекта, способностей. Зачастую в ту или иную методику входят вербальные и невербальные тесты. Например, методика выявления креативности Гилфорда, включающая 14 тестов. В первых 10 от испытуемого требовалось дать словесный ответ, а в последних 4 составить ответ на основе изобразительного содержания. Пример вербальных заданий: легкость словоупотребления напишите слова, содержащие букву о; легкость в использовании ассоциаций -напишите слова, сходные по значению со словом тяжелый. Пример изобразительного задания - заполнить контуры общеизвестных объектов как можно большим числом деталей этих объектов.

*По форме предъявления заданий* тесты подразделяются на *бланковые* («бумаги и карандаша»), *аппаратурные*, *рисуночные* и *устные*.

*В зависимости от количества испытуемых* тесты делятся на *индивидуальные* и *групповые*.

*По времени выполнения* тесты бывают двух видов:

- скорости, в которых основным показателем работы испытуемых является темп решения заданий. Оценивается либо общее количество правильно выполненных заданий за отведенное время, либо объем времени, затраченного на выполнение теста;

- результативности, где показатель скорости работы испытуемых не имеет соотношения с результатами тестирования, не влияет на них. Временное ограничение (если оно есть) не является жестким, оно служит лишь целям обеспечения стандартизации процедуры измерения [12].

#### **4.8. Диагностические характеристики тестов**

Прежде чем тест может быть использован на практике, он должен пройти проверку по ряду формальных критериев, доказывающих его высокое качество и эффективность. К числу основных критериев качества относятся надежность и валидность.

*Надежность означает постоянство, устойчивость результатов теста при первичном и повторном его применении в диагностике одних и тех же испытуемых.* Как отмечает Анастаси, вряд ли можно с доверием относиться к тесту интеллекта, если по нему в начале недели ребенок имел показатель 110, а в конце недели – 80. Повторное применение надежных методик дает сходные оценки. При повторном проведении тестов возможны некоторые расхождения в результатах, но важно, чтобы они были незначительными.

Надежность методики – это такой критерий, который говорит о точности измерений, т. е. позволяет судить о том, насколько внушают доверие полученные результаты.

Причинами недостаточной надежности тестов Д.С. Горбатов называет:

- разнообразие ситуационных условий испытания, меняющихся от одного случая к другому;
- несовершенство разработанного теста (нечеткость инструкций, разнородность заданий и т.д.);
- изменения внутренних состояний испытуемых (усталость, раздражение, апатия и т.д.), а также их отношений к тестированию.

Максимальное устранение названных причин способствует достижению приемлемой надежности теста.

Количественным выражением данной характеристики являются коэффициенты надежности.

М.К. Акимова, Е.М. Борисова, Е.И. Горбачева и другие выделяют три направления проверки психодиагностических методик на надежность:

- 1) проверяется надежность самого измерительного инструмента;
- 2) проверяется стабильность измеряемого признака, свойства;
- 3) проверяется константность, то есть относительная независимость результатов от личности исследователя и незначительных изменений в условиях тестирования [11].

Во всех этих случаях высчитывается коэффициент корреляции, который и является показателем надежности. Надежность тем выше, чем ближе полученный коэффициент корреляции к единице.

Для проверки надежности измерительного инструмента, говорящего о его однородности (или гомогенности), используется так называемый метод «расщепления». Суть его состоит в следующем: задания теста делятся на четные и нечетные, отдельно обрабатываются, а затем результаты двух полученных рядов коррелируются между собой. Если методика однородна, то большой разницы в успешности решения по таким половинкам не будет и, следовательно, коэффициент корреляции будет достаточно высоким (он должен быть не ниже +0,75).

Для проверки стабильности диагностируемого признака, свойства используется прием повторного тестирования, известный под названием «тест-ретест». Он заключается в повторном обследовании испытуемых с помощью той же методики спустя какое-то время (обычно от 2 недель до полугода). О стабильности признака судят по коэффициенту корреляции между результатами первого и второго обследования. Он должен быть порядка +0,70.

Константность методики определяется путем корреляции результатов двух тестирований, проведенных в относительно одинаковых условиях на одной и той же выборке испытуемых, но разными исследователями. Коэффициент корреляции должен быть порядка +0,80.

Надежность теста является предпосылкой другого критерия – валидности.

По определению А. Анастаси, *валидность теста* — понятие, указывающее на то, что тест измеряет и насколько хорошо он это делает. Проверка валидности методик называется валидизацией. Валидность — комплексная характеристика, включающая сведения о том, пригодна ли методика для измерения того, для чего она была создана, и какова ее действенность, практическая полезность. В первом случае валидность имеет отношение к самой методике, т. е. это валидность измерительного инструмента. Такая проверка называется теоретической валидизацией. Во втором случае валидность уже относится не столько к методике, сколько к цели ее использования. Это прагматическая валидизация.

Как отмечают специалисты провести теоретическую валидизацию методики — это значит доказать, что методика измеряет именно то психическое свойство, качество, которое она по замыслу исследователя должна измерять. Например, если какой-то тест разрабатывался для того, чтобы диагностировать умственное развитие детей, надо проанализировать, действительно ли он измеряет умственное развитие, а не какие-то другие особенности (личность, характер и т. га). Такая проверка показывает, насколько замысел автора и результаты методики совпадают.

Проведению теоретической валидизации новой методики способствует наличие методики для изучения данного свойства с доказанной валидностью. Наличие корреляции между новой и аналогичной, уже проверенной, методикой указывает на то, что разработанная методика измеряет то же психологическое качество, что и эталонная. Если же такой путь проверки невозможен, то только постепенное накопление разнообразной информации об изучаемом свойстве, анализ теоретических предпосылок и экспериментальных данных, значительный опыт работы с методикой позволят раскрыть ее психологический смысл.

Прагматическая валидизация подразумевает проверку методики с точки зрения ее практической эффективности, значимости, полезности, поскольку диагностической методикой имеет смысл пользоваться только тогда, когда доказано, что измеряемое свойство проявляется в определенных жизненных ситуациях, в определенных видах деятельности. Для проведения прагматической валидизации методики используется независимый внешний критерий — показатель проявления изучаемого свойства в повседневной жизни. Такими критериями могут быть, к примеру, успеваемость, эффективность рисования, моделирования и т.д. Сопоставив у одних и тех же лиц результаты, полученные при применении диагностической методики, с данными, полученными по внешнему критерию, можно сделать вывод о валидности методики. При количественной обработке коэффициент валидности порядка 0,30 - 0,50 считается удовлетворительным.

Следует отметить, что использование метода тестов требует высокой квалификации, недостаток которой может обернуться потерей индивидуального подхода при проведении обследования.

#### **4.9. Проективные методики**

Для диагностики личности применяются методики проективной техники. *Существенным признаком проективных методик является использование в них неопределенных стимулов, которые испытуемый должен сам дополнять, интерпретировать, развивать и т.д.* К примеру, испытуемому можно предложить интерпретировать содержание сюжетных картинок, завершить неоконченные предложения, т.д. [12].

Важным отличительным признаком этих методик является также и то, что ответы на задания не могут быть правильными или неправильными. При этом возможен широкий диапазон разнообразных решений. Характер ответов обследуемого определяется особенностями личности, которые «проецируются» в его ответах. Поэтому интерпретация результатов любой проективной методики во многом определяется опытом и квалификацией исследователя.

Преимущества проективных методик по сравнению с другими исследовательскими методами обусловлены следующими особенностями. Во-первых, они ориентированы на неосознаваемые или не вполне осознанные психические феномены, на те аспекты личности, которые обычно скрыты для наблюдения. Во-вторых, непрямой способ обращения к личностным особенностям испытуемых не приводит в действие психологические защитные механизмы, способные исказить картины внутреннего мира. В-третьих, неопределенность исследовательской ситуации допускает большое разнообразие возможных поведенческих реакций, которые не испытывают на себе давления со стороны исследователя. В результате чего индивидуальные особенности личности могут получить достаточно адекватное выражение.

Вместе с тем серьезную проблему для их использования представляет субъективность интерпретации. Не только опыт и квалификация исследователя, но и принадлежность его к определенной социокультурной среде, а также особенности личностного развития способны привести к значительной вариативности суждений. Примером этого является феномен, получивший название вторичной проекции. Суть его в том, что, находясь под влиянием собственных внутренних проблем, исследователь подчас играет роль «кривого зеркала», то есть искажает интерпретацию, оказывается более восприимчивым к одним аспектам, не замечая других. Он как бы «отпечатывает» еще и собственную личность на анализируемый материал.

Отсутствие убедительных доказательств валидности и надежности проективных методик не позволяет их относить, как это иногда случается на практике, к «проективным тестам». Но данные методики все же являются незаменимым средством изучения личности, хотя результаты, полученные с их помощью должны быть проверены другими способами.

Основополагающими теоретическими источниками развития проективного направления Д.С. Горбатов и другие называют ассоцианизм и психоанализ.

Положение о том, что актуализация одних психических элементов (восприятий, представлений) при некоторых условиях влечет за собой появление других элементов, было дополнено учением о бессознательном, под

которым первоначально понимался скрытый двигатель личности, совокупность нереализованных влечений, действующих из глубин психики. Проективные методики при этом выступают как своеобразный «мостик» от сознания одного человека к бессознательному другого.

Существует множество классификаций методик, основанных на принципе проекции. Согласно одной из наиболее распространенных классификаций выделяют следующие типы методик.

1. *Методики структурирования* – требуют от испытуемого придать стимульному материалу определенного смысла, наделить его каким-либо содержанием. К примеру, стимульным материалом подобного типа являются визуальные символы - «чернильные пятна Роршаха». К этому типу относят таутофон (С. Розенцвейг, Д. Шаков, (1940)). При проведении данной методики испытуемому сообщают о том, что ему предстоит прослушать запись мужского голоса, предупреждая о необходимости быть внимательным, так как она малоразборчива. Требуется разобрать, о чем именно идет речь. В действительности же запись представляет собой повторения определенных серий бессмысленных звукосочетаний. Таким образом собирается информация, характеризующая человека с точки зрения контактности, внушаемости, доминирующих отношений к себе и к другим, степени субъективизма суждений.

2. *Методики конструирования* – предполагают создание целого из отдельных частей и разрозненных фрагментов. Наиболее известная из них - «тест мира» (М. Ловенфельд, 1939). Для выполнения методики предлагается 232 маленьких ярких моделей (дома, деревья, самолеты, животные, люди и т. д.). Задача испытуемого – по своему усмотрению создать из них некий «малый мир». При анализе действий учитывается, какие предметы выбраны первыми, какое их количество использовано, определяется площадь занятого пространства, формы конструкций и др. Составители методики выявили и описали несколько типов подходов к конструированию мира, с которыми можно соотнести работу конкретных испытуемых.

3. *Методики интерпретации* – предусматривают истолкование событий, ситуаций, изображений.

Как отмечает Д.С. Горбатов, одной из старейших и наиболее распространенных методик этой группы является «тематической апперцепции тест» (ТАТ), разработанная в 1935 году Генри Мерреем в соавторстве с Кристианой Морган.

В ходе ее проведения испытуемым предъявляются в определенной последовательности 20 картин, взятых из стандартного набора в зависимости от их пола и возраста. Все они отражают неопределенные ситуации, допускающие различное понимание. Вместе с тем, каждая картина направлена на актуализацию определенного типа переживаний (депрессию, семейные конфликты, агрессивные реакции, сексуальные проблемы т. д.). Испытуемых просят составить рассказ по каждой из них, описав мысли и чувства персонажей, ход предшествующих событий, наиболее вероятное завершение истории. Все рассказы записываются дословно, с фиксацией пауз,



интонаций, выразительных движений. Картины ТАТ, как правило, предъявляются индивидуально. Процедура исследования занимает два дня.

В ходе анализа определяется, с каким «героем» идентифицирует себя испытуемый, выявляются его важнейшие характеристики, среди которых ведущее место занимают потребности и особенности влияния среды («прессы»). Сочетание этих двух переменных образует «тему» (отсюда название методики) или динамическую структуру взаимодействия личности и среды. По Г. Меррею, содержание «тем» составляют реальные поступки испытуемого, то, к чему он стремится, что им не осознается, проявляясь в фантазиях, то, что он испытывает в настоящий момент и, наконец, особенности представления будущего. В итоге исследователь получает сведения об основных стремлениях и потребностях, конфликтах, характерных для данного человека, способах их разрешения.

Для выявления и анализа проблем, доминирующих у ребенка-дошкольника, его мотивов и личностных особенностей был создан детский апперцептивный тест (САТ), состоящий из 10 картинок, на которых изображены животные в различных ситуациях. Сюжеты картинок составлены таким образом, чтобы побудить ребенка проявить свое отношение к различным проблемам и, прежде всего, к конкуренции и соперничеству между братьями и сестрами, к родителям.

4. *Методики дополнения* – предполагают завершение фразы или истории.

Прием завершения предложений был впервые применен А. Пейном в 1928 году. В такого рода методиках испытуемому предъявляется серия предложений (типа «Я всегда хотел...», «Будущее кажется мне...», «Если бы я снова стал молодым...»). Обработка ответов позволяет выявить мотивы, потребности, чувства, систему отношений испытуемого и т. д.

Методики завершения предложений существуют во множестве вариантов и находят активное применение в современной исследовательской деятельности.

5. *Методики катарсиса*, то есть самовыражения в условиях эмоционально напряженного творчества.

Наиболее ярким примером методик такого рода является психодрама (Джекоб Морено, 1946). Она осуществляется как импровизированное театрализованное представление, в котором испытуемый обычно играет роль самого себя при поддержке и сопереживании других участников. При этом, с одной стороны, проявляются его личностные и поведенческие особенности, а с другой стороны, за счет аффективной разрядки достигается и терапевтический эффект.

6. *Методики импресси* – требуют выбора, предпочтения одних стимулов другим.

В этой группе наибольшим распространением отличается «тест цветовых предпочтений», известный как «тест Люшера». Его стимульный материал представляет собой набор цветных карточек. В полном варианте

представлено 73 карточки 25-ти различных оттенков. В кратком, наиболее часто применяемом варианте, - 8 карточек.

При использовании краткого варианта данной методики их одновременно предъявляют испытуемому. При этом его просят выбрать карточку, наиболее приятную, понравившуюся. Затем ее откладывают в сторону. Испытуемого просят сделать еще один выбор из оставшихся и т. д. В процессе интерпретации выполнения учитываются следующие принципы:

- а) каждый цвет обладает определенным символическим значением;
- б) парные сочетания цветов имеют собственные значения, более полно отражающие индивидуальные особенности личности;
- в) позиции цветов в общем ряду или порядок выборов характеризуются функциональными значениями (выбранный первым цвет отражает средства достижения цели (так, синий обозначает желание человека действовать спокойно, без напряжения), выбранный вторым цвет характеризует цель стремлений и т. д.);
- г) отвержение «основных» цветов (красного, синего, зеленого, желтого) равно как и выбор в числе первых цветов «дополнительных» (фиолетового, коричневого, черного, серого) - показатель внутреннего неблагополучия, подавленных потребностей, интенсивных тревог, стресса.

7. *Графические методики* – предполагают самостоятельное изображение предметов, людей, животных и пр.

Эти методики являются наиболее удобным диагностическим средством личностных особенностей дошкольного и младшего школьного возраста по нескольким причинам:

- а) они достаточно информативны;
- б) при повторении они могут показать динамику психического состояния ребенка;
- в) рисование – привычная деятельность для детей [12].

К примеру, с помощью методики «Нарисуй себя» осуществляется диагностика эмоционально-личностного отношения к себе детей 5-9 лет. В процессе интерпретации важное значение имеют такие особенности рисунка, как наличие всех основных деталей, степень украшенности автопортрета, статичность или динамичность изображенного, дополнительные детали, размер изображенных фигур и частей, размещение рисунка на листе бумаги, процесс рисования, спонтанные высказывания и т.п.

Для изучения представлений ребенка о себе, самооценки ребенка рекомендуется использовать методику «Дом, дерево, человек». Представление о себе, самооценку ребенка можно изучить с помощью рисунка несуществующего животного. При анализе рисунков используются три аспекта оценки: а) детали рисунков; б) их пропорции; в) перспектива рисунков.

Однако необходимо помнить, что окончательный вывод об особенностях эмоционально-личностного отношения ребенка к себе целесообразно делать только на основании сравнения с результатами других методов.

#### **4.10. Изучение и обобщение передового педагогического опыта**

Опыт, то есть практика – первое звено на пути познания. Во-первых, он дает эмпирический материал для теоретических обобщений. Во-вторых, педагогический опыт является средством проверки правильности обобщений и рекомендаций, выведенных дедуктивным путем. Какой опыт можно назвать передовым? Исследователи называют различные его критерии.

Так, Н. М. Таланчук называет следующие критериальные признаки комплексной оценки передового опыта: новизна, высокая результативность, репрезентативность, стабильность, актуальность, преемственность, перспективность. В. И. Бондарь и М. Ю. Красовицкий выделяют общие и специфические признаки, дающие право называть опыт передовым. К общим они относят актуальность и перспективность, высокую результативность и эффективность, соответствие современным достижениям педагогической науки, оптимальность данного опыта в целостном педагогическом процессе, возможность его творческого применения другими работниками. К специфическим – разные уровни творчества учителей с учетом добросовестного и сознательного их отношения к своему труду.

В. И. Загвязинский обосновывает шесть критериев: новизна, высокая результативность, соответствие современным достижениям педагогики и методики, стабильность, возможность творческого применения опыта другими педагогами, оптимальность. Первый признак передового педагогического опыта, по М. Н. Скаткину, это его соответствие тенденции общественного развития, социальному заказу. Выделяет он и другие показатели: устойчивые положительные результаты деятельности, оптимальное расходование сил, средств педагогов и учащихся, наличие элементов новизны.

М.Р. Львов, рассматривая в качестве критерия новизну, выделяет три уровня передового педагогического опыта. Первым уровнем передового опыта он считает достижение мастерства, то есть безупречного, гибкого, уместного применения всего того, что в педагогической деятельности не является новым. При этом новизна может, во-первых, проявляться в деталях (удачно подобранные примеры, оригинально и занимательно составленные серии заданий, четко поставленная обратная связь – умение видеть каждого ребенка и т.д.), во-вторых, в сочетании методов и приемов, то есть в оригинальном построении учебного занятия, в необычной организации самостоятельной работы учащихся и т.д. Для первого уровня характерна собственная, неповторимая манера работы педагога, его творческое лицо.

Второй уровень передового педагогического опыта предполагает внесение в педагогическую теорию и практику существенно нового – это могут быть метод или прием (комплекс приемов), система изучения учебного предмета или его раздела, средства обучения, новые типы пособий и т.д. В этом случае педагог обычно с самого начала осознает свою задачу, имеет свою концепцию, хотя может быть и не совсем четкую в отличие от планируемого научного исследования. Ко второму уровню М.Р. Львов относит такие нововведения, которые не входят в прямой, открытый конфликт с существующими системами обучения. Например, опорные сигналы в опыте В.Ф. Шаталова. Они могут быть введены в практику без перестройки учебных

планов, программ. Они могут быть использованы наряду с существующими учебниками [27].

Но наиболее крупные новшества, требующие изменения учебных планов, программ, утвержденных учебников и пособий, неизбежно входят в конфликт с установившимися системами обучения. Такие новшества являются проявлением третьего уровня педагогического опыта – новаторства. Педагог-новатор выдвигает идею, которая требует создания принципиально иных учебных планов, учебников, программ, новой организации жизнедеятельности учащихся. Примером новаторства является система обучения без отметок, предложенная Ш.А. Амонашвили.

В целом большинство исследователей в качестве критериев выделяют *оптимальность, новизну, стабильность, высокие результаты опыта, соответствие достижениям педагогической науки*. Все вышеназванные критерии по сравнению с критерием результативности отличаются субъективным подходом к выдвиганию того или иного образовательного учреждения в качестве носителя передового опыта, некоего образца. Например, новизна проявляется в работе каждого педагога на том или ином уровне. Критерий оптимальности предполагает оптимальное сочетание используемых приемов, методов и содержания педагогической деятельности, что похоже на «масло масляное», так как сам термин может быть определен только через понятие результативности.

Критерий соответствия достижениям педагогической науки основан на предположении, что теория всегда идет впереди практики, прокладывая для нее перспективные пути, прогнозируя будущие результаты. Однако это не всегда так, поэтому критерий научности может стать тормозом на пути прогресса не только при оценке практики, но даже и оригинальных гипотез внутри самой педагогической теории.

Поскольку процесс изучения и обобщения педагогического опыта включает в себя три этапа: распознавание его специфики, интерпретация и описание, то выбор критерия зависит от этапа обобщения опыта.

В период восприятия и предварительного знакомства применяются эмпирические методы сбора информации (опрос, наблюдение, работа с документацией и др.). В ходе распознавания особенностей педагогического опыта, его интерпретации, происходит преобразование и моделирование педагогической деятельности, учебных действий детей, выявляется специфика в учебно-воспитательной работе педагога. При этом основной упор делается на теоретические методы исследования.

На этапе описания весь собранный материал обобщается, систематизируется и излагается в литературно обработанной форме с целью пропаганды и распространения. Результат может быть изложен в виде педагогической монографии, методических рекомендаций, научной статьи, доклада, реферата, дипломной или курсовой работы и т.п. В основном здесь применяются методы и приемы формальной логики — объяснение, доказательство, классификация и др.

Г.Х. Валеев охарактеризовал эти этапы следующим образом. Этап распознавания педагогического опыта начинается с создания гипотезы о воспринимаемом объекте, которая может быть сформулирована на основе его предварительного анализа. Для определения целого необходимо определить его части и рассмотреть их в составе целого. Целостный процесс восприятия педагогического объекта возможен лишь в рамках изучения всех его компонентов [9].

Перед исследователем может быть поставлена задача обобщения опыта работы того или иного педагога, того или иного образовательного учреждения. В большинстве своем речь может идти об обобщении массового педагогического опыта, отличающегося от передового опыта педагогов. Массовый – это опыт типичных образовательных учреждений, отражающий достигнутый уровень развития педагогической практики и реализующий в ней достижения педагогической науки. Основное отличие опыта работы типичных образовательных учреждений от передового заключается в том, что в последнем достигается высокий результат образовательной деятельности, в нем присутствуют элементы новизны, оригинальности и новаторства.

На начальном этапе распознавания за основу рекомендуется брать один критерий – признание опыта передовым по устойчивому конечному результату учебно-воспитательной деятельности. Критерий высокой результативности предполагает уменьшение учебного времени на проработку материала при одновременном увеличении объема усвоенных знаний, умений и навыков. Критерий результативности характеризуется через понятия интенсивности и эффективности педагогического труда. Высокая интенсивность понимается либо как экономия времени, либо как резкое количественное увеличение усвоенного учебного материала при тех же затратах времени, что и раньше. Более передовым является тот опыт, который обеспечивает положительный результат при меньшей, чем обычно, затрате времени и сил педагога и детей. Нельзя считать передовым опыт, при котором высокий уровень знаний по одному предмету достигается за счет других дисциплин.

По мнению исследователей, высокая эффективность педагогического труда проявляется в том, что при тех же затратах времени, помимо традиционного усвоения материала, происходят целенаправленные изменения в психике учащихся: развивается интеллект, формируется креативность мышления, воспитываются нравственные качества личности. Эффективность означает достижение устойчивого многолетнего положительного результата в обучении и воспитании. Необходимо, чтобы дети овладевали прочными и твердыми знаниями программного материала, становились развитыми, а не просто знающими людьми. На это обращали внимание М.Н. Скаткин и О.С. Богданова в монографии «Методы педагогических исследований»: «Только тот опыт обучения можно считать действительно положительным, который обеспечивает значительные сдвиги в общем развитии школьников. Показателями этого могут служить возросшая наблюдательность учащихся; умение анализировать и синтезировать, абстрагировать и обобщать, а в области практических действий — умение провести детальный анализ объекта,

подлежащего изготовлению, выделить необходимые рабочие операции, наметить их последовательность; в процессе работы контролировать свои действия, соотнося заготовку и образец, и вовремя вносить необходимые коррективы в свои действия» [27, С. 61].

Таким образом, этап распознавания педагогического опыта предполагает отделение передового опыта от массового по критерию «результативность» путем определения устойчивых положительных результатов педагогической деятельности. Тем самым передовой опыт обособляется из массового.

Этап интерпретации педагогического опыта характеризуется распознаванием и обработкой новой информации. Следует помнить, что образы внешнего мира не заложены в человеческий мозг изначально, они не передаются по наследству от родителей к детям. Это продукт творческой работы человеческого мозга. Восприятие объектов внешнего мира — процесс достаточно объективизированный, тогда как переработка воспринимаемой информации головным мозгом зависит от теоретической подготовленности и направленности исследователя, от корректности выдвинутой рабочей гипотезы, от уровня методологической культуры.

Образ внешнего мира представляет собой продукт нашего восприятия, соотношенный с определенной категорией, поэтому основная функция головного мозга заключается в выделении ценной информации. Соответственно процесс распознавания содержания опыта какого-либо педагога заключается в сочленении разрозненных педагогических действий в стройную теоретическую систему.

В ходе изучения педагогического опыта, его анализа и обобщения Г.Х. Валеев рекомендует обратить особое внимание на следующие вопросы: что удается педагогу лучше, чем другим? Каким образом получены положительные результаты его образовательной деятельности? За счет каких факторов он добивается увеличения производительности своего труда? Какие ограничения имеются для воспроизводства и тиражирования данного опыта? [9].

В целях всестороннего анализа при обобщении педагогического опыта следует применять системный подход, который заключается в том, что педагогический объект рассматривается как целостный феномен, состоящий из частей, связанных между собой определенными отношениями. Так, урок может предстать структурой, состоящей из деятельности учителя и деятельности учащихся. Преподавание может быть выражено в виде организационных форм подачи учебного материала, методов взаимодействия с учащимися, а методы могут состоять из приемов, которые расчленяются на отдельные действия и т.д. При этом перечисленные дидактические средства на практике сочетаются, взаимосвязаны, разъединить их можно лишь теоретически, мысленно абстрагируясь от конкретной ситуации.

Ж. Пиаже в психологии познания выделил две фазы: ассимиляция и аккомодация. Первая – то включение нового объекта в старые схемы, освоение нового в компонентах старых, объединение частных в более общую. Ассимиляция протекает в виде таких логических операций, как: классификация, объяснение, доказательство. Аккомодация есть перенос актуализирующихся

исходных схем применительно к новым объектам путем изменения их структуры посредством конструирования новых схем. Поэтому обобщение педагогического опыта можно рассматривать либо как ассимиляцию в рамках существующей педагогической теории, либо как аккомодацию путем создания новой педагогической системы.

Следует отметить, что согласно закону единства и борьбы противоположностей, противоречия являются движущей силой всякого развития. В связи с этим диагностика опыта работы должна начинаться с анализа педагогических противоречий и найденных путей их преодоления. Следовательно, суть обобщения педагогического опыта заключается в выявлении системы методических приемов, разработанных тем или иным педагогом для преодоления конкретных педагогических противоречий.

Ф.Ш. Терегулов считает, что конечный результат деятельности педагога определяется тремя компонентами: уровнем общепедагогических знаний, мастерством владения обучением и ведения воспитательной работы, а также сформированностью педагогического мышления, наличием морально-этического потенциала. Следовательно, в процессе обобщения педагогического опыта необходимо обратить внимание и на эти компоненты [44].

Описание выявленного, изученного передового педагогического опыта является заключительным этапом. Оно должно соответствовать требованиям системного, целостного подхода, как и два предыдущих этапа.

Описание включает в себя характеристику содержания деятельности педагога, ее структуры, способов деятельности педагога и воспитанников, достигнутых результатов. Важным моментом является выделение идеи педагогического опыта, выявление связей между условиями, факторами, определившими успех, характером деятельности и отношений воспитанников и полученными результатами. Полезно обратить внимание на роль личностных качеств, его увлеченность, работоспособность, выделить то оригинальное, что присуще именно этому педагогу и его опыту.

Итогом работы по обобщению педагогического опыта является оценка его общественной значимости, определение его адресной направленности. Следует отметить, что с целью преодоления субъективизма в оценке деятельности педагога используют метод экспертных оценок.

#### **4.11.Метод экспертных оценок**

Сущность метода экспертных оценок *состоит в проведении экспертами субъективного интуитивно-логического анализа ситуации с количественной градацией суждения и последующей обработкой результатов*. Разделяют методы коллективной и индивидуальной экспертных оценок.

В психолого-педагогических исследованиях этот метод часто используется при оценке учебных и дидактических материалов, оценке качеств личности, прогнозировании развития эксперимента при появлении проблем и т.п.

На основе экспертной оценки устанавливается степень согласованности мнений экспертов по исследуемому вопросу и объективность обоснования выводов экспертов. Экспертные оценки должны быть аргументированы,

опираться на объективные связи между фактами и явлениями. Репрезентативность экспертной оценки зависит от компетентности экспертов. Именно поэтому к вопросу отбора корпуса экспертов И.Д. Чечель, Т.Г. Новикова рекомендуют подходить с особой тщательностью.

Существует различные варианты использования этого метода. Наиболее часто в исследованиях используют следующие.

*Метод комиссии* заключается в том, что обоснованное решение вопроса создается на основе интеграции индивидуальных мнений экспертов при их совместной групповой работе. Каждый из экспертов аргументированно отстаивает свою позицию. В результате обсуждения рождается коллективное мнение. Следует учесть, что при этом методе на конечный результат могут повлиять личные отношения между экспертами, авторитет, нежелание отказаться от своего мнения и т.д.

*Метод «мозгового штурма»* отличается от предыдущего тем, что решение формируется не на основе суммы индивидуальных мнений, а предполагает групповую мыслительную деятельность экспертов. Группа экспертов в ходе совместной работы генерирует новые идеи, анализирует проблему (вопрос, ситуацию, аспект и т.п.), предлагает идею по решению вопроса и анализирует свое решение.

При этом методе можно использовать две группы экспертов. Представители первой группы являются генераторами новых идей, а представители второй группы ее критически анализируют, углубляют, формулируют в окончательном виде.

*Метод Дельфи* состоит в последовательном анкетировании экспертов и определении преобладающего суждения по рассматриваемому вопросу. В этом случае исключается взаимовлияние экспертов.

Опрос экспертов проводится в три тура. Первоначально при помощи ранжирования рассматриваемому вопросу дается количественная оценка. Например, предлагается использование в работе дошкольного учреждения одной из парциальных программ. Экспертам предлагается оценить это явление по пятибалльной шкале. Оценку следует аргументировать. Затем экспертам предлагается ознакомиться (анонимно) с мнениями коллег; разрешается скорректировать свои позиции. Второй тур состоит в сообщении экспертам аргументации крайних и средних оценок и предлагается снова оценить явление (это третий тур опроса). Как правило, в третьем туре мнения экспертов уже не изменяются.

*Метод обобщения независимых характеристик* заключается в одновременной оценке наблюдаемого явления различными по своему статусу людьми (учитель, администратор, ученик, родитель и т.п.). Если выборка опрашиваемых значительна, то результаты таких экспертных оценок могут быть вполне достоверными [49].

Организация экспертного оценивания включает.

1. Подготовка плана экспертной оценки:
  - постановка задачи;
  - цель оценивания;



- сроки опроса;
- руководитель группы проведения опроса.

## 2. Выявление исходной информации.

По поставленной задаче и цели оценивания уточняется исходная информация для экспертов. Обсуждаемый вопрос должен быть представлен точно, исключая двусмысленность.

## 3. Оценка компетентности экспертов и формирование экспертной группы.

При отборе экспертов чаще всего учитывается компетентность эксперта по решаемой проблеме.

## 4. Подготовка и проведение опроса экспертов.

При подготовке опроса следует учесть протоколы опроса, таблицы или другие формы оформления позиции экспертов.

По результатам экспертного оценивания оформляется заключение. К примеру, в современных условиях, когда педагогам дошкольных учреждений предоставлены не только право выбора программы воспитания и обучения детей, но и возможность разработки авторской программы. При этом всегда метод экспертных оценок используется для оценки авторских программ. По результатам экспертизы оформляется заключение (см. приложение №8).

### Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите достоинства и недостатки анкетирования.
2. Охарактеризуйте виды вопросов в анкетах.
3. В чем состоят достоинства и недостатки интервью?
4. В чем заключаются особенности проведения интервью?
5. Назовите правила составления вопросов.
6. Раскройте сущность наблюдения.
7. Назовите свойства наблюдения как метода познания.
8. Охарактеризуйте виды наблюдения.
9. Как можно фиксировать результаты наблюдений?
10. Что такое тест?
11. В чем состоят особенности тестов?
12. Раскройте историю тестологии.
13. Дайте характеристику типов тестов.
14. Что означает надежность теста? Как она определяется?
15. Что такое валидность теста?
16. Назначение проективных методик.
17. Назовите критерии передового педагогического опыта.
18. В чем состоит изучение и обобщение передового педагогического опыта?
19. Каково назначение метода экспертных оценок?

## **ТЕМА 5. ЭКСПЕРИМЕНТ КАК КОМПЛЕКСНЫЙ МЕТОД ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

## План

- 5.1. Сущность эксперимента
- 5.2. Виды эксперимента
- 5.3. Планирование и организация эксперимента

### 5.1. Сущность эксперимента

В отличие от наблюдения, когда исследователь пассивно ждет проявления интересующих процессов, в эксперименте он создает необходимые для их возникновения условия. *Эксперимент (от лат. experimentum) в педагогике и психологии один из основных методов научного познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности.*

Когда же этот метод начал использоваться с целью изучения проблем воспитания и обучения? Оказывается, возможности использования эксперимента в сфере образования были осознаны исследователями в конце 19 века – начале 20 века. С ним начинают связывать большие надежды. В результате возникает мощное исследовательское течение, которое в начале 20 века Э. Мейман назвал «экспериментальной педагогикой».

Изучение ребенка в целях разработки педагогической теории предпринималось учеными разных специальностей и велось в нескольких направлениях: изучение закономерностей психического и физического развития подрастающих поколений, исследование умственной работы школьника и условий ее успешного осуществления, изучение познавательных процессов и формирование эмоциональной и волевой сферы ребенка и др. Объединяющим эти исследования принципом было стремление создать целостное представление о ребенке на различных ступенях возрастного развития и сформулировать научные основы педагогического воздействия. При этом, как отмечает А.А. Никольская, наибольшее значение отводилось психологическим данным, что определяло их зависимость от состояния психологической науки, для прогресса которой существенное значение имело внедрение эксперимента, создание специальных экспериментальных лабораторий, получивших распространение в 80-гг. 19 века. Это, в свою очередь породило мысль о применении эксперимента в изучении детского развития и об использовании его для решения педагогических задач [33].

Одно из первых экспериментальных исследований детей в условиях школьной жизни было проведено в 1879 году И.А. Сикорским, но большого резонанса в тот период оно не вызвало. В 90-х гг., когда расширилась и укрепилась сеть психологических лабораторий, стали создаваться специальные психолого-педагогические лаборатории (активную роль в этом плане играли Э. Мейман, А. Бине в Европе, С. Холл в США). Первая отечественная лаборатория по изучению ребенка в педагогических целях

была основана А.П. Нечаевым в Петербурге в 1901 году. В 1910 году организовано общество экспериментальной педагогики.

Наряду с научными лабораториями создавались *экспериментальные школы – учебно-воспитательные учреждения, предназначенные для проверки, выработки и обоснования новых для своего времени педагогических идей, практического опыта учителей.* Наряду с общими чертами в отдельных странах эти учебно-воспитательные учреждения имели свои особенности. Так, к примеру, в Англии «новые школы» уделяли повышенное внимание естественнонаучному образованию, ручному труду, школьному самоуправлению. В Германии в «сельских воспитательных домах» сложились нетрадиционные для школы того времени формы учебно-воспитательной работы: лекции, объединения учащихся в небольшие учебные группы, широкое использование в педагогической работе занятий по искусству. В Бельгии «новая школа» практиковала совместные учебные занятия учащихся разного возраста, детское самоуправление.

В России с кон. 50-х гг. 19 века предпринимались попытки создания народных школ, основанных на авторских педагогических идеях (Яснополянская школа Л.Н. Толстого, Таврическое училище М.О. Косинского, учебные заведения Н.Ф. Бунакова, М.А. Богдановой-Быковой и др.). Идеи самоуправления, творческого труда детей, укрепления сотрудничества с родителями учащихся проводили в жизнь Дом свободного ребенка во главе с К.Н. Вентцелем и учебно-воспитательные учреждения под руководством С.Т. Шацкого.

После 1917 года созданы опытно-показательные учреждения Наркомпроса, деятельность которых носила экспериментальный и одновременно пропагандистский характер. В их систему входили опытные школы, школы-коммуны, детские городки, экспериментальные станции по народному образованию. В структуре РАО в середине 90-х годов насчитывалось 14 экспериментальных образовательных учреждений. В настоящее время в России органы управления образованием различного уровня (федерального, регионального, муниципального), Академии, университеты, вузы страны имеют базовые экспериментальные площадки. Экспериментальная работа в образовательных учреждениях в последнее время стала достаточно массовым видом деятельности. Определение учреждений, которым присуждается статус экспериментальной площадки, осуществляется на основании «Положения об экспериментальной площадке» [28].

Успех экспериментальной работы во многом зависит от правильного управления ходом этого процесса. В ходе эксперимента сознательно изменяют ход какого-нибудь явления путем введения в него новых факторов. Условие (фактор), изменяемое и контролируемое исследователем, называется *независимой переменной*. Условие, изменение которого изучается (наблюдается) в связи с изменениями независимой переменной, называется *зависимой переменной*.

Большая часть педагогических и психологических экспериментов не может быть проведена в «стерильных» условиях, поэтому в них не исключено присутствие неконтролируемых, случайных факторов. Их называют промежуточными переменными. Это неподдающиеся строгому контролю, но непременно учитываемые факторы, на практике находящиеся между независимыми и зависимыми переменными, опосредующие их влияние друг на друга. Например: физиологическое или психологическое состояние испытуемых (стресс, усталость, интерес к работе, безразличие и др.). Логика эксперимента требует, чтобы такого рода характеристики не были упущены из вида, так как они способны существенно повлиять на качество полученных результатов.

Контролируемые переменные - те условия, которые в ходе эксперимента не должны меняться. Иначе нарушится правомерность эмпирического доказательства: динамику зависимой переменной можно будет объяснить не влиянием переменной независимой, а иными, незапланированными и незамеченными самим экспериментатором воздействиями.

Проверка эффективности эксперимента осуществляется на основе критериальной базы, то есть совокупности критериев, которые обеспечивают диагностируемость достижения цели.

Критерий – признак (зависимая переменная), на основании которого производится оценка чего-либо, мерило оценки.

При проведении исследования важной проблемой является выбор объективных показателей - критериев для измерения результатов исследования. Как бы ни был совершен тот или иной критерий, теоретически обоснованный и практически проверенный, с его помощью можно оценить лишь один-два аспекта исследуемой проблемы. В полной же мере характер и закономерности процесса можно установить, используя комплекс критериев. Чаще всего оценивается динамика развития знаний, умений, способов деятельности. При измерении явлений в сфере образования невозможно достичь абсолютной точности. Поэтому при эксперименте всегда имеется возможность ошибки. Чем меньше таких ошибок и случайных факторов, которые не поддаются контролю и на которые трудно оказать воздействие, тем выше достоверность результатов. Для получения достоверных качественных данных надо определить измеряемый признак точно и однозначно. Состав критериев определяется характером изучаемого объекта, наличием или отсутствием выработанных нормативов, эталонов.

Таким образом, провести эксперимент - это значит изучить влияние независимых переменных на зависимые при константных характеристиках контролируемых переменных и учитываемых промежуточных.

В науке различают два плана проведения экспериментов:

- традиционный, где меняется только одна независимая переменная;
- факторный, где меняется одновременно несколько независимых переменных [49].

## 5.2. Виды эксперимента

В зависимости от условий проведения выделяют лабораторный и естественный эксперименты.

*Лабораторный эксперимент* проводится в специально организованных условиях, отличающихся от реальных. При этом обычно применяются технические средства и специальная аппаратура. Искусственность экспериментальной обстановки является существенным недостатком данного метода. Она может повлечь нарушение естественного хода исследуемых процессов. Например, запоминая важный и интересный учебный материал, ученик достигает иных результатов, чем когда ему предлагается в необычных условиях запомнить экспериментальный материал, непосредственно не представляющий для ребенка интереса. Этот недостаток в некоторой мере устраняется при организации естественного эксперимента.

*Естественный эксперимент* проводится в реальных условиях при целенаправленном варьировании некоторых из них исследователем. Впервые этот метод был предложен Александром Федоровичем Лазурским в 1910. К примеру, до настоящего времени используется предложенная им схема экспериментального развития психологических качеств, включающая:

- измерение проявлений особенностей личности испытуемых;
- социально-педагогическое воздействие на них в целях повышения уровня отстающих качеств;
- повторное измерение проявлений личностных свойств испытуемых;
- сравнение результатов первого и второго измерений;
- выводы об эффективности осуществленных воздействий как педагогических приёмов, приведших к зафиксированным результатам.

Существенный недостаток естественного эксперимента – неизбежное наличие неконтролируемых помех.

По характеру целей исследователя различают констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Цель *констатирующего эксперимента* - выявление существующего уровня развития соответствующих качеств, а также констатацию отношений причин и последствий, характерных для существования какого-либо явления в сфере образования.

*Формирующий эксперимент* предполагает активное, целенаправленное воздействие исследователя на изучаемый объект для того, чтобы повысить его эффективность. Он предполагает при создании специальной ситуации активное формирование и воспитание. Формирующий эксперимент широко используется при изучении конкретных путей формирования качеств личности ребенка, обеспечивая соединение психологических исследований с педагогическим поиском и проектированием, изучением и апробацией наиболее эффективных технологий, методов, форм учебно-воспитательной работы.

*Контрольный эксперимент* позволяет через определенный промежуток времени после формирующего эксперимента определить уровень изменений в сравнении с данными констатирующего эксперимента.

В зависимости от степени разработанности проблемы выделяют эксперименты:

- поисковые (пилотные), направленные на получение принципиально новых результатов в малоисследованной области. Такие эксперименты проводятся, когда неизвестно, существует ли причинно-следственная связь между независимой и зависимой переменной, или в тех случаях, когда не установлен характер зависимой переменной.

- уточняющие, целью которых является определение границ, в пределах которых распространено действие данной теории или закона. При этом обычно по сравнению с исходными экспериментами варьируются условия, методика, объекты исследования.

- критические, организуемые в целях опровержения существующей теории или закона новыми фактами;

- воспроизводящие, предусматривающие точное повторение экспериментов предшественников для определения достоверности, надежности и объективности полученных ими результатов [20, 49].

### **5.3. Планирование и организация эксперимента**

При планировании эксперимента исследователь должен определить:

- количество и категории детей, включенных в эксперимент;
- критерии отбора экспериментальных групп;
- этапы проведения эксперимента;
- выделение и уточнение ресурсов эксперимента (кадровых, информационных, материальных).

Как указывают И.Д. Чечель, Т.Г. Новикова, в психолого-педагогических исследованиях эксперимент проводится с ограниченной группой испытуемых, к примеру, детей старшего дошкольного возраста. При этом исследуется только часть совокупности (совокупность выборки) старших дошкольников, и по ней судят о всей совокупности. Достаточно большой объем и правильный выбор обеспечивают адекватность результатов по выборке самой совокупности. Неправильный же выбор обуславливает большие систематические ошибки. Следует отметить, что нельзя, например, брать в совокупность выборки девятых классов только классы спецшкол, городских школ или только классы с хорошей успеваемостью. Нужных для эксперимента детей надо выбирать так, чтобы с точки зрения цели эксперимента они были возможно репрезентативнее (представительнее) [49].

В ходе отбора экспериментальных и контрольных групп сознательно уравновесить дополнительные переменные.

С этой целью специалисты рекомендуют использовать следующие способы.

1. Элиминирование дополнительных переменных. Например, в контрольной группе значительное влияние на результаты эксперимента начинают оказывать два очень слабо успевающих ученика. Эти учащиеся допускаются к участию в эксперименте, но их результаты не учитываются.

2. Составление эквивалентных экспериментальных и контрольных классов на основе:

1) попарного сравнения, когда из имеющихся групп отбирают по определенным признакам (например, по уровню знаний или способностей) двух

самых лучших учеников и помещают одного в экспериментальную, другого в контрольную группу. По этим же признакам отбирают следующую пару и т. д. Тем самым учащиеся разделяются для проведения эксперимента на специальные группы, примерно с равным средним уровнем способностей.

2) средних оценок и их варьирования, тогда находят средние оценки и вариации по какому-нибудь предмету. Парно похожие группы, в которых арифметические средние и стандартные отклонения примерно одинаковы, отбирают в качестве экспериментальных и контрольных. Еще более объективные результаты получают тогда, когда отбирают группы с одинаковыми показателями на основе контрольных работ.

3. Уравнивание условий эксперимента. При проведении педагогического эксперимента в экспериментальных и контрольных группах должны быть созданы равноценные условия. Для создания таких условий имеется несколько возможностей:

1) уравнивание дополнительных переменных, обусловленных личностью ребенка (эксперимент перекрестных групп). Этот эксперимент проводится в два этапа. На первом этапе одна группа является экспериментальной, - другая - контрольной, на втором этапе (во втором полугодии) - наоборот. Этот прием используется, главным образом, для уравнивания дополнительных переменных, обусловленных личностью ребенка;

2) уравнивание дополнительных переменных, обусловленных личностью преподавателя. Одной из основных переменных при педагогическом эксперименте является отношение преподавателя к экспериментальному материалу. Для уравнивания дополнительных переменных, обусловленных личностью педагога, также используется перекрестный эксперимент.

Проведение эксперимента предполагает следующий алгоритм действий, подробно раскрытый Е.Н. Леоновичем и Н.В. Микляевой [32].

Содержание этапов эксперимента раскрывают следующие таблицы.

Таблица 3

Алгоритм проведения констатирующего эксперимента

Этап	Выполнение
<i>Подготовительный этап</i> констатирующего эксперимента предполагает	
<i>Диагностика</i>	
Построение «картины» состояния педагогического процесса или явления на основе анализа	

педагогического опыта.	
Поиск путей решения проблемы на основе рационального выбора эффективных условий (методов, форм, средств), позволяющих диагностировать состояние данного противоречия.	
<i>Прогнозирование</i>	
Цели, идеи, замысла, гипотезы	
Прогноз результатов и возможных затруднений.	
Учет компенсационных механизмов.	
Выделение этапов эксперимента.	
Разработка критериев оценки.	
<i>Организация эксперимента</i>	
Подготовка материальной базы эксперимента	
Распределение управленческих функций	
Обеспечение методической базы эксперимента	
Планирование времени, выбор места и процесса проведения методик.	
<i>Практический этап</i> констатирующего эксперимента реализует исполнительскую функцию экспериментальной деятельности	
Для этого заранее должны быть определены:	
Критерии оценки результатов исследования;	
Количество материалов, необходимых для получения достоверного и надежного результата;	
Число обследуемых детей, достаточное для контроля и проведения последующего анализа изучаемого явления.	
Отбор наиболее продуктивных с точки зрения достижения целей исследования: форм организации работы с детьми, взаимодействия с педагогами и родителями; средств и методов воспитания и обучения	
<i>Подведение итогов эксперимента</i>	
Оно подразумевает: анализ результатов эксперимента и соотнесение их с поставленными целями	
<i>Оформление и описание хода и результатов эксперимента</i>	
При описании хода и результатов каждого этапа проведения констатирующего эксперимента исследователь должен ответить на вопросы: <i>Что есть? Что не устраивает в исследуемом предмете?</i>	
Для этого описание должно сочетаться: с предположениями о причинах затруднений детей;	



обобщениями и выводами, касающимися проблемы исследования.	
<i>Итогом обобщающего этапа констатирующего эксперимента являются: найденные подходы, выявленные условия, принципы и механизмы, направления и способы формирования и развития тех или иных качеств изучаемого предмета, явления.</i>	

Таблица 4.

Алгоритм проведения преобразующего эксперимента

Этап	Выполнение
<i>Преобразующий эксперимент</i>	
<i>Выдвижение гипотезы, которая может лечь в основу преобразующего эксперимента. Для формулировки гипотезы необходимо:</i>	
Выделить группу явлений, причину существования которых невозможно пока объяснить с помощью имеющихся средств и приемов исследования	
В процессе их изучения необходимо выяснить все связанные с данным явлением предшествующие, сопутствующие и последующие явления и обстоятельства;	
сформулировать предположение о возможной причине данного явления;	
Определить одно или несколько следствий, логически вытекающих из данной причины, и проверить, насколько они соответствуют фактам; когда выведенные следствия соответствуют реальным фактам, гипотеза признается основательной.	
После выдвижения гипотезы необходимо выстроить систему ее доказательств или подобрать факты, ее опровергающие.	
<i>Проведение преобразующего эксперимента</i>	
Преобразующий эксперимент содержит описание подходов и направлений педагогической работы, позволяющих разрешить проблему исследования;	
На этапе разработки методики преобразующего эксперимента, необходимо:	
Определить методы исследования;	

Для удобства работы можно все необходимые методы исследования представить в виде ряда операций, направленных на достижение искомого результата.	
Для этого нужно классифицировать их в соответствии с целевым назначением каждого этапа эксперимента: предварительного, основного, заключительного.	
Результатом преобразующего эксперимента является проверенная гипотеза, раскрывающая условия, закономерности, динамику, тенденции и механизмы воспитания, обучения, развития личности ребенка	

Таблица 4.

#### Алгоритм проведения контрольного эксперимента

Этап	Выполнение
Контрольный эксперимент проводится для того, чтобы:	
Сопоставить результаты обучающего воздействия на детей экспериментальной и контрольной групп;	
Доказать практическую значимость полученных результатов: индивидуально значимый или социально значимый;	
Определить их масштаб (вносимые изменения затрагивают отдельные составляющие образовательного процесса, управленческие модели, обеспечивающие его методику и технологию проведения занятий с детьми и т.д.)	
Он содержит описание:	
Организационных условий;	
Целей и задач каждой серии заданий;	
Методик их предъявления;	
Анализа сравнения результатов диагностики детей, входящих в экспериментальную и контрольную группы.	
Подтверждение (неподтверждение) положений гипотезы	
Выдвинутые в гипотезе положения должны быть доказаны. Для этого необходимо выяснить:	
Все ли обобщения и выводы проверялись результатами	
Правильно ли была проведена статистическая обработка результатов исследования.	

## Литература

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973.
2. Бережнова Е.В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования – Автореф... док. пед. наук. – Волгоград, - 2003.
3. Бордовская Н.В. Диалектика методологического исследования: Логико-методологические проблемы. СПб.: Изд-во Рус. Христ. Гуманитарного института. – 2001.
4. Бордовская Н.В. Системная методология современных педагогических исследований / Н.В. Бордовская // Педагогика. - 2005. - № 5. – С. 21-29.
5. Борисенков В.П. Развитие фундаментальных педагогических исследований в Российской академии образования / В.П. Борисенков // Педагогика. - 2006. - №1. - С. 3-13.
6. Буданов В.Г. Трансдисциплинарное образование в XXI веке: проблемы становления [Электронный ресурс] <http://spkurdyumov.narod.ru>
7. Валеев Г.Х. Объект, предмет и тема научного исследования / Г.Х. Валеев // Педагогика. - 2002. - №2. - С. 27-31.
8. Валеев Г.Х. Гипотеза педагогического исследования / Г.Х. Валеев // Педагогика. – 1999. - №5. – С.23-26.
9. Валеев Г.Х. Обобщение передового педагогического опыта с позиций системно-целостного подхода / Г.Х. Валеев // Педагогика. - 2005. - № 5. - С. 39-45.
10. Валеев Г.Х. Экспертиза научных исследований в сфере социогуманитарного знания / Г.Х. Валеев // Педагогика. - 2006. - №5. – С. 23-29.
11. Введение в психодиагностику: Учеб. пособие для студентов средних пед. учеб. заведений / М.К. Акимова, Е.М. Борисова, Е.И. Горбачева и др; под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой –М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 192 с.
12. Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию: Учебное пособие. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2006.- 272 с.
13. Джурицкий А.Н. Экспериментальные школы // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т.2 / Под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – С. 611- 612.
14. Дубова М.В. Проблемы современной начальной школы /М.В.Дубова // начальная школа.-2013.-№5.- С.72-78.
15. Дьяченко М.М., Кондыбович Л.А. Психологический словарь - справочник. Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001.-576 с.
16. Ивин А.А., Никифоров А.А. Словарь по логике - М.: Владос, 1997. – 384 с.
17. Ильин В.В., Калинин А.Т. Природа науки: Гносеологический анализ. – М.: Высшая школа, 1985. – 230 с.
18. Исследовательская деятельность студентов: учебное пособие / Авт.-сост. Т.П. Сальникова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.

19. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1981. - 160 с.
20. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
21. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика: Нелинейность времени и ландшафты коэволюции. М.: КомКнига. 2007.
22. Краткий философский словарь /Под ред. А.П. Алексеева М.: Проспект, 2000. 400 с.
23. Краевский В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. Ун-та, 2001. – 244 с.
24. Краевский В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В.В. Краевский // Педагогика. - 2002. - №1. – С. 4-11.
25. Кыверялг А.А. Методы исследований в профессиональной педагогике. – Таллин: Валгус, 1980. – 167 с.
26. Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности // Педагогика. – 2006. - С. 51-59.
27. Львов М.Р. Передовой опыт и творчество учителей / М.Р. Львов// Педагогика. - 1993. -№4 - С. 52-56.
28. Матюшкин А.М., Ямпольский А.Т. Эксперимент // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т.2 / Под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – С. 610- 611.
29. Майзель И.А. Научная деятельность как предмет исследования //Проблемы методологии и научного творчества / Под ред. В.А. Штоффа, А.М. Мостепаненко.- Л.: Наука,1977.- С.8-20.
30. Марков А.П., Бирженюк Г.М. Основы социокультурного проектирования. СПб., 1997.
31. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие. - М.: Народное образование, 2002. - 208 с.
32. Микляева Н.В. Программа развития и образовательная программа ДОУ: технология составления, концепция. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 144 с.
33. Никольская А.А. Экспериментальная педагогика // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т.2 / Под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – С. 611.
34. Новиков А.М. Методология образования. - М.: Эгвес, 2006. -488 с.
35. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях. – М.: МЗ-Пресс, 2004.- 67 с.
36. Орлов А.А. Специфика современного педагогического знания /Педагогика. – 2013. №8.- С.3-13.
37. Пазухина С. Технология организации наблюдения при изучении психологических особенностей дошкольников / С. Пазухина // Детский сад от А до Я. – 2006. - № 3 . – С. 83-99.
38. Писарева С.А. Методология оценки качества диссертационных исследований по педагогике. Дисс. док. пед. н. СПб. -2005.

39. Полонский В.М. Методы исследования проблем образования / В.М. Полонский // Педагогика. - 2000. - №2 – С. 10-15.
40. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004.
41. Руденко В.А. Анкета интервью в педагогическом исследовании / В.А. Руденко // Педагогика. - 2002. - №10 . - С.69-75.
42. Советский энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1988. -1600 с.
43. Соловьева Н.Н. Основы организации учебно-научной работы студента. – М.: МСГИ, 2005. – 52с.
44. Терегулов Ф.Ш. Критерии передового педагогического опыта / Ф.Ш. Терегулов // Педагогика. - 1993. - №4. С. 56-60.
45. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студ. пед. институтов, учащихся пед. училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Под ред. Г.А. Урунтаевой, - М.: Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.
46. Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в XXI в. / Д.И. Фельдштейн // Педагогика.- 2013. - №1. – С.1-17.
47. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская Энциклопедия, 1983. —840 с.
48. Филонов Г.Н. О достоверности педагогических исследований / Г.Н. Филонов // Педагогика. -2004. - №2. – С.30-35.
49. Чечель И.Д., Т.Г. Новикова Теория и практика организации экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 116 с.
50. Яркова Т.А. Управление педагогическими исследованиями в регионе: Монография. Часть1.СПб: НОУ Экспресс, 2010. – 224.

**Образец оформления титульного листа выпускной квалификационной  
работы**

Кафедра педагогики дошкольного и начального образования

Иванова И.И.  
студентка V курса  
факультета дошкольного и  
начального образования

Выпускная квалификационная работа

**ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО  
ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПАТРИОТИЗМА  
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Руководитель:  
кандидат педагогических наук,  
доцент П.П. Петров

Арзамас, 2005

**Фрагмент выпускной квалификационной работы по теме  
«Особенности развития музыкальных способностей дошкольников  
средствами театрализованной деятельности»**

Содержание

Введение .....	стр.
Глава I. Психолого-педагогические основы развития музыкальных способностей дошкольников в театрализованной деятельности .....	
1.1. Проблема развития способностей в психологии.....	
1.2. Структура музыкальности ребенка. Характеристика музыкальных способностей детей дошкольного возраста .....	
1.3. Театрализованная деятельность как средство развития музыкальных способностей детей дошкольного возраста	
Выводы по I главе.....	
Глава II. Система работы по развитию музыкальных способностей детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности .....	
2.1. Характеристика методик выявления развития музыкальных способностей дошкольников .....	
2.2. Содержание работы по развитию музыкальных способностей детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности .....	
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы.....	
Выводы по II главе.....	
Заключение .....	
Литература .....	
Приложения .....	

## Введение

Важным и незаменимым средством формирования личностных качеств человека, его духовного мира является музыка. Дошкольники, приобщаясь к культурно-музыкальному наследию, познают эталоны красоты, присваивают ценный культурный опыт поколений.

Вопросами воспитания и развития подрастающего поколения средствами музыки в дошкольной педагогике занимались Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалевский, А.И. Катинене, Н.А. Метлов, М.Л. Палавандишвили, О.П. Радынова и др.

Одна из главных задач музыкального воспитания - развитие музыкальных способностей. Отечественный психолог Б.М. Теплов определяет способности как индивидуально-психологические особенности человека, которые не сводятся к наличию навыков, умений или знаний, а имеют отношение к успешности выполнения одной деятельности или многих. К.В. Тарасова в своей работе «Онтогенез музыкальных способностей» выявила психологические закономерности и педагогические условия развития музыкальных способностей дошкольников, а также определила музыкальность как многоуровневую систему собственно музыкальных общих и частных способностей, ответственных за формирование художественно-музыкального образа.

Одним из средств развития музыкальных способностей является театрализованная деятельность. В работах Л.С. Выготского, Р.И. Жуковской, А.В. Запорожца, Н.С. Карпинской, Л.С. Фурминой, Д.Б. Элькониной раскрыты особенности театрально-игровой (театрализованной) деятельности.

Разностороннее влияние этой деятельности на личность ребенка позволяет использовать ее как одно из эффективных педагогических средств.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на современном этапе практически не разработаны программы и методики по развитию музыкальных способностей дошкольников в театрализованной деятельности. Однако взаимосвязь музыкальных способностей и театрализованной деятельности очевидна.

В программе «Гармония» К.В. Тарасова, Т.Г. Рубан, Т.В. Нестеренко выделяют музыкальную игру-драматизацию в самостоятельный вид деятельности, который подготавливает ребенка-дошкольника к театрализации. Объединение в драматизации - синтетической деятельности нескольких видов искусства, основанное на наличии универсальных компонентов художественного языка и обогащающее каждый из них, создает уникальные возможности для художественного развития детей, в частности развития музыкальных способностей. Театрализация объединяет в себе музыкальное движение, пение, художественное слово, мимику и пантомимику, подчиняя их главной задаче - созданию художественного образа. В связи с этим была выбрана тема выпускной квалификационной работы «Особенности развития музыкальных способностей дошкольников средствами театрализованной деятельности».



Целью данной работы является раскрытие возможностей развития музыкальных способностей дошкольников средствами театрализованной деятельности.

Объект: музыкальное воспитание дошкольников.

Предмет: театрализованная деятельность как средство развития музыкальных способностей дошкольников.

Гипотеза: театрализованная деятельность выступает как эффективное средство развития музыкальных способностей, если учитываются следующие особенности:

- театрализация предполагает синтез нескольких видов художественной деятельности (слушание музыки, пение, игра на музыкальных инструментах, музыкальное движение, мимика, пантомимика);

- взаимодействие нескольких видов художественной деятельности подчинено главной задаче - созданию художественного образа;

- деятельность педагога направлена на развитие специальных способностей;

- стимулируется развитие детских музыкальных импровизаций.

Задачи:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы раскрыть структуру музыкальности

2. Выявить уровни развития музыкальных способностей дошкольников

3. Определить возможности развития музыкальных способностей детей дошкольного возраста в театрализованной деятельности

Методы: анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение, анализ документации, изучение опыта работы, эксперимент.

Методологическую основу исследования составляют основные положения отечественной педагогики, теория развития способностей, теория развития музыкальности.

Опытно-экспериментальной базой исследования стал детский сад №37 «Колосок» г. Сарова. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста (21 ребенок).

Этапы исследования.

Исследование проходило в 3 этапа.

На I этапе была проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме развития музыкальных способностей дошкольников средствами театрализованной деятельности.

II этап включал в себя опытно-экспериментальную работу, анализ методик, направленных на выявление развития музыкальных способностей дошкольников, в ходе которых проверялась гипотеза исследования.

На III этапе велась систематизация и обобщение результатов исследования, осуществлялось литературное оформление дипломной работы.

Теоретическая значимость работы состоит в обобщении теоретических данных по проблеме структуры музыкальных способностей, роли театрализованной деятельности в их развитии.

Практическая значимость работы состоит в подборе методик для выявления развития музыкальных способностей дошкольников, в разработке содержания занятий, которые могут быть использованы в практической работе с детьми.

#### Структура работы.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений.

#### Заключение

Музыка - искусство прямого и сильного эмоционального воздействия. Благодаря данной особенности она становится «эмоциональным познанием» и дает ни с чем не сравнимые возможности для развития эмоциональной сферы человека, в особенности в детстве, наиболее восприимчивом из всех возрастных периодов развития личности.

Музыкальное воспитание способствует нравственному становлению человека, формированию его как личности. Первые годы жизни ребенка, когда он особенно чуток ко всему окружающему, - решающие в его эстетическом и музыкальном развитии, что придает особое значение музыкально-эстетическому воспитанию дошкольников.

Проблема музыкальности и музыкальных способностей - одна из центральных в музыкально-психологических исследованиях. Вопросы о соотношении биологического и социального в музыкальных способностях, возможности и закономерности их формирования остаются до сих пор открытыми. Однако, у большинства исследователей единое мнение, что музыкальность - это комплекс способностей.

Научно-обоснованную структуру музыкальности в одном из своих последних исследований дает К.В. Тарасова. Она рассматривает структуру музыкальности как многоуровневую систему музыкальных общих и частных способностей, ответственных за формирование музыкального художественного образа в музыкальной деятельности, а именно:

- 1) музыкальная отзывчивость на музыку;
- 2) познавательные музыкальные способности:
  - чувство музыкального ритма;
  - звуковысотный слух;
  - репродуктивный и продуктивный компоненты музыкального мышления.

Каждая из музыкальных способностей является, в свою очередь, системным образованием, состоит из компонентов и развивается поэтапно.

Развитие музыкальных способностей детей дошкольного возраста происходит на специально организованных занятиях во всех доступных им видах деятельности (слушании, музыкальном движении, пении, игре на музыкальных инструментах). В программе «Гармония» К.В. Тарасовой появляется новый самостоятельный вид деятельности - музыкальная игдраматизация, которая подготавливает дошкольников к театрализации. Игра, являясь ведущим видом деятельности, не утрачивает своей привлекательности,

а наоборот, усиливает эмоциональную окрашенность переживаний детей за счет музыки.

На основании изучения отечественных исследований по проблеме влияния театрализованной деятельности на развитие музыкальных способностей был обобщен опыт, который позволил разработать содержание работы.

Опытно-экспериментальной базой стал детский сад № 37 «Колосок» г. Сарова. Наблюдая за детьми старшего дошкольного возраста был сделан вывод о том, что игра в театр, являясь одним из любимых видов деятельности детей, помогает в обучении определенным умениям, способствует развитию их музыкальности, выразительности. Дети с желанием инсценируют знакомые сюжеты сказок, выполняют это с большим удовольствием под музыку.

Были определены следующие направления в работе по развитию музыкальных способностей детей старшего дошкольного возраста средствами театрализованной деятельности: создание условий для развития творческой активности детей в театрализованной деятельности; развитие музыкальных способностей детей на музыкальных занятиях и занятиях хорового кружка; оказание консультативной помощи воспитателям; проведение мероприятий по осуществлению взаимодействия воспитателей, специалистов (музыкального руководителя, хореографа, учителя английского языка) и родителей.

В перспективном плане детского сада появились новые мероприятия: музыкальные игры-драматизации, театрализованные праздники; в групповых комнатах оборудованы театрализованные зоны. Руководство по организации данного вида деятельности осуществлял музыкальный руководитель. В тесном контакте с детьми, воспитателями, хореографом, учителем английского языка и родителями была начата работа. В течение двух лет систематически проводились диагностические срезы, анализ результатов которых позволяет говорить о динамике развития музыкальных способностей.

Дети старшего дошкольного возраста имеют богатый опыт музыкальных впечатлений. На его основе развились следующие способности:

- более эмоционально отзываться на музыку;
- выразительно передавать музыкальный образ в движении;
- сочинять собственные инструментальные и двигательные импровизации.

Следовательно, театрализованная деятельность способствовала развитию музыкальности детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, знание особенностей развития музыкальных способностей дошкольников в театрализованной деятельности и их учет в работе способствовали развитию музыкальности детей старшего дошкольного возраста. Следовательно, гипотеза, выдвинутая в начале исследования, подтвердилась, цель достигнута.

**Фрагмент выпускной квалификационной работы по теме  
«Коррекция речевых нарушений у детей дошкольного возраста в  
процессе ознакомления с природой»**

Содержание

Введение.....	.....
Глава I. Теоретические основы коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления природой.....	.....
1.1. Характеристика уровней общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста.....	.....
1.2. Задачи и содержание коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	.....
1.3. Роль природы в развитии речи детей дошкольного возраста...	.....
Выводы по I главе.....	.....
Глава II Коррекция общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой.....	.....
2.1. Методы выявления речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста.....	.....
2.2. Выявление уровня речевого развития у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	.....
2.3. Формы и методы коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой.....	.....
2.4. Результаты опытно-экспериментальной работы по коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой.....	.....
Выводы по II главе.....	.....

Заключение.....

Литература.....

Приложения

## Введение

Развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном возрасте. Именно в этом возрасте у ребенка-дошкольника происходят неосознанная обработка языкового материала, накопление звуковых и морфологических обобщений, которые создают готовность к овладению письмом в школьном возрасте. Однако если определенный уровень усвоения родного языка не достигнут к пяти - шести годам, то это затрудняет речевое развитие на более поздних возрастных этапах.

Отклонения в развитии речи отражаются на формировании личности в целом, развитии основных психических процессов ребенка. Они затрудняют общение с окружающими, нередко препятствуют правильному формированию познавательных процессов, влияют на эмоционально-волевую сферу. В результате таких нарушений, как недоразвитие фонематического слуха, отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя, возникают нарушения письма различной тяжести. Поскольку письмо и чтение тесным образом взаимосвязаны, нарушения письма сопровождаются нарушениями чтения, и ребенок оказывается не в состоянии полностью овладеть письмом и чтением в школе.

Анализ педагогической литературы и практики свидетельствует о том, что в последние годы количество детей с речевыми нарушениями увеличилось. Положение детей в современной России вызывает обоснованную тревогу у общественности. В 1990-е годы появился термин – «децелерация», сущность которого заключается в замедленном темпе роста и развития детей. Наиболее часто это явление встречается у детей группы риска, к которым относится контингент детей с проблемами в здоровье (50% детей имеют отклонения в здоровье, а 35% страдают хроническими заболеваниями), психическом развитии, имеющих функционально-органическую недостаточность нервной системы. В особо сложных условиях находятся дети беженцев, вынужденных мигрантов, безработных, одиноких матерей, а также дети из неблагополучных семей. К сожалению, к специалисту-логопеду такие дети попадают перед школой, в лучшем случае после пяти лет, когда самый значительный для развития ребенка сензитивный период упущен.

В педагогической науке, как и в логопедии, понятие «общее недоразвитие речи» применяется к такой форме патологии речи у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом, когда нарушается формирование всех компонентов речевой системы. В настоящее время применяется

психолого-педагогическая классификация речевых нарушений, разработанная Р.Е. Левиной и основанная на выделении, прежде всего, тех признаков речевой недостаточности, которые важны для осуществления единого педагогического подхода. По мнению Р.Е.Левиной и других специалистов при общем недоразвитии речи отмечается позднее ее появление, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования.

Раннее выявление речевой патологии, точность диагностики, своевременная, качественная коррекция с учетом компенсаторных возможностей ребенка позволяют приблизить его по уровню общего и речевого развития к возрастным стандартам и рекомендовать интегрированное обучение в массовом детском саду, а в дальнейшем и в школе.

Принципы диагностики и организации коррекционной работы раскрыты в работах П.П.Блонского, Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, А.В.Запорожца. Основы коррекционного обучения разработаны в психолого-педагогических исследованиях ряда авторов - А.Р.Лурии, Р.Е.Левиной, Р.И.Мартыновой, Е.Н.Мастюковой, Л.Ф.Спировой, Т. Б. Филичевой, Г.В.Чиркиной, Т.В.Волосовец и других.

Специалисты отмечают, что важным средством, способствующим развитию речи детей, является природа. Особую роль в развитии речи отводил природе К.Д.Ушинский. Логику природы он считал для ребёнка самой доступной и полезной. По этому поводу педагог говорил, что «непосредственное наблюдение окружающей природы составляет те первоначальные логические упражнения мысли, от которых зависит её логичность, истина самого слова, из которых потом вытекут само собой логическая речь и понимание грамматических законов».[48]

В.А.Сухомлинский подчёркивал: «Мир, окружающий ребёнка, - это, прежде всего, мир природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой, и именно природа является вечным источником детского разума. Чтобы совершенствовать мысль и слово ребёнка, необходимо обогащать его впечатления яркими образами природы, так как всё, что есть в речи логического, проистекает из наблюдений человека над природой, а сама логика есть не что иное, как отражение в нашем уме связи предметов и явлений природы». [8]

В процессе общения с природой рождается и развивается наблюдательность, любознательность, что порождает массу вопросов, требующих ответов, которые можно найти с помощью наблюдений, логического мышления. Это способствует расширению словарного запаса ребёнка, практическому овладению навыками словообразования, развитию связной, фразовой речи.

Однако использование природы важно не только для развития речи, но и для коррекции речевых нарушений. Необходимость проведения исследований по данной проблеме актуальна и сегодня, что и определяет цель, объект, предмет исследования, а также, гипотезу и задачи работы.

Цель работы – раскрыть условия, способствующие коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой.

Объект исследования: коррекционно-воспитательная работа с детьми старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: коррекция речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой.

Гипотеза: коррекция речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста возможна в процессе ознакомления с природой, если созданы условия:

- организуются различные виды деятельности дошкольников в природе, активизирующие словарь дошкольников;
- широко используются звуки природы в качестве эталонов звукоподражания для развития звуковой культуры речи;
- дошкольники включаются в разные виды исследовательских и трудовых действий, стимулирующих словесное обозначение предметов;
- с детьми проводится анализ сравнительных особенностей живых существ, способствующий развитию рассуждений, доказательств;
- организуются наблюдения за объектами природы, побуждающие к их связному и логическому описанию.

Цель исследования потребовала решения следующих задач:

- раскрыть понятие «общее недоразвитие речи» и характерные особенности его уровней;
- рассмотреть содержание коррекционной работы по устранению речевых нарушений у детей дошкольного возраста;
- выявить уровень общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста;
- определить формы и методы устранения речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой.

Методологической основой нашего исследования являются положения философии о языке как продукте общественно исторического развития, как важнейшем средстве общения и социального воздействия людей, о его связи с мышлением; теории И. П. Павлова о взаимодействии первой и второй сигнальных систем, о закономерностях формирования условно-рефлекторных связей. При изучении и устранении системных речевых нарушений используются данные психолингвистики, основывающиеся на теории Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.А. Леонтьева о сложной структуре речевой деятельности, об операциях восприятия и порождения речевого высказывания; теоретические положения Р.Е. Левиной о трех уровнях речевого развития детей и психолого-педагогическом подходе в системе специального обучения, исследования общих закономерностей развития детской речи в норме и в условиях ее нарушения, проведенные А.Н. Гвоздевым.

Методы исследования: изучение психолого-педагогической литературы, наблюдение, беседа, опрос, изучение и обобщение опыта работы педагогов дошкольного учреждения.

Данное исследование проводилось на базе детского сада № 44 г. Сарова и было направлено на исправление и коррекцию речи детей с общим недоразвитием речи.

Теоретическая значимость исследования заключается в сборе и систематизации конкретных данных по проблеме коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработано содержание коррекционно-развивающей работы с детьми, которое может быть использовано специалистами на практике и в профессиональной подготовке логопедов.

Структура работы: введение, две главы, заключение, литература, приложения.

### Заключение

Развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном возрасте. Она служит источником знаний об окружающем, средством фиксации представлений о природе, мире вещей и мире людей, средством познавательной деятельности. При нормальном речевом развитии дети к 5-ти годам свободно пользуются развёрнутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу. Однако если этот уровень усвоения родного языка не достигнут к пяти - шести годам, то это затрудняет речевое развитие на более поздних возрастных этапах.

Отклонения в развитии речи отражаются на формировании личности в целом, развитии основных психических процессов ребенка. Они затрудняют общение с окружающими, нередко препятствуют правильному формированию познавательных процессов, влияют на эмоционально-волевую сферу.

На основе психолингвистических критериев – нарушения языковых средств общения и нарушения в применении средств в процессе речевой коммуникации – дефекты речи делятся на две группы. К первой относятся следующие нарушения: фонетическое недоразвитие, фонетико-фонематическое недоразвитие, общее недоразвитие речи. Ко второй группе относится заикание. Под общим недоразвитием речи учёные понимают такую форму патологии речи у детей с нормальным слухом и первично сохранённым интеллектом, когда нарушается формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи. Эта характеристика нарушения впервые была дана Р.Е. Левиной.

Анализ педагогической литературы и практики свидетельствует о том, что в последние годы количество детей с речевыми нарушениями увеличилось. К сожалению, зачастую к специалисту-логопеду такие дети попадают перед школой, в лучшем случае после пяти лет, когда самый значительный для развития ребенка сензитивный период упущен. Поэтому так важно раннее выявление речевой патологии, точность диагностики, своевременная,



качественная коррекция с учетом особенностей и компенсаторных возможностей ребенка.

Анализ педагогической литературы показал, что важным средством, способствующим развитию речи детей, является природа. В процессе общения с природой рождается и развивается наблюдательность, любознательность, логическое мышление, расширяется словарный запас ребёнка, фразовая и связная речь. Использование природы важно не только для развития речи, но и для коррекции речевых нарушений. Теоретический анализ проблемы исследования дал возможность апробировать коррекционную технологию речевого развития в процессе ознакомления с природой. Экспериментальная работа проводилась с детьми старшей группы МДОУ № 44 г.Саров Нижегородской области включала в себя несколько этапов.

На первом этапе была проведена предварительная диагностическая работа по выявлению уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста. Диагностическая работа осуществлялась в ходе бесед с родителями и детьми по вопросам и заданиям, которые были направлены на выявление уровня развития структурных компонентов языковой системы: связной речи, словарного запаса, грамматического строя речи, звукопроизношения, фонематического восприятия. Полученные результаты свидетельствовали о недостаточном речевом развитии детей, что привело нас к решению провести коррекционную работу в процессе ознакомления с природой, направленную на повышение уровня речевого развития старших дошкольников.

Занятия проводились со всеми детьми в течение 10-ти месяцев (сентябрь-июнь). Цель занятий: повышение уровня речевого развития старших дошкольников в процессе ознакомления с природой. Для организации данной работы наряду с занятиями по ознакомлению с окружающим мы использовали наблюдения за явлениями природы, экскурсии, знакомство с сезонными работами на огороде, труд в уголке природы. Их содержанием были задания, стимулирующие речевое развитие детей, а также развитие эмоционально-волевой и нравственной сфер.

С целью выявления эффективности данной работы была проведена повторная диагностика уровня речевого развития старших дошкольников, в ходе которой были выделены следующие изменения:

- отсутствие детей со вторым уровнем общего недоразвития речи;
- наблюдается динамика в речевом развитии у детей, имевших промежуточный уровень – между вторым и третьим уровнем общего недоразвития речи;
- отмечается повышение уровня речевого развития старших дошкольников от третьего уровня общего недоразвития речи к возрастной норме речи.

Коррекционная работа и её результаты, которые мы получили, позволили нам выделить благоприятные условия, которые необходимо создать для речевого развития детей с общим недоразвитием речи при ознакомлении с природой:

- 1) использование методов и приемов, активизирующих словарь дошкольников во время наблюдений, занятий, экскурсий;

2) формирование в ходе наблюдений, труда разных видов обследовательских, трудовых действий, требующих словесного обозначения (потрогать, провести пальчиком по краю листочка, прополоть, полить и т.д.);

3) организация наблюдений за объектами природы, побуждающих к их связному и логическому описанию;

4) широкое использование звуков природы в качестве эталонов звукоподражания для развития звуковой культуры речи;

5) анализ сравнительных особенностей живых существ, способствующий развитию рассуждений, доказательств;

6) включение каждого ребенка в разнообразные виды деятельности в природе, обеспечивающие системное и последовательное речевое развитие с учетом индивидуальных особенностей и интересов детей с общим недоразвитием речи;

7) взаимодействие логопеда, воспитателей и родителей в коррекционной работе по повышению уровня речевого развития детей.

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам: Необходим системный подход к организации коррекционной работы в процессе ознакомления с природой. Задания, предлагаемые детям, должны подбираться с учётом их индивидуальных особенностей.

Процесс повышения уровня речевого развития должен контролироваться учителем-логопедом, педагогом-психологом дошкольного учреждения.

Создание оптимальных условий (квалифицированные специалисты, соответствующим образом оборудованные и максимально оснащённые различными видами наглядности кабинет учителя-логопеда и групповая комната, зона природы дошкольного учреждения, использование всех видов занятий, наблюдений, экскурсий, трудовой деятельности) является гарантией по преодолению речевых нарушений детей.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты позволяют считать, что цель нашей работы достигнута, задачи решены, основные положения гипотезы подтверждены.

Перспективными направлениями разработки данной проблематики в будущем могут быть изучение и разработка новых инновационных, педагогически целесообразных средств коррекции речевого развития детей с общим недоразвитием речи.

**Отзыв**

на выпускную квалификационную работу студентки 5 курса факультета дошкольного и начального образования Ивановой А.А. на тему:  
«Психогимнастика как форма оздоровительной работы с детьми дошкольного возраста».

Особую роль в решении задачи оздоровления играют дошкольные образовательные учреждения, представляющие первую ступень общей системы образования, обязанные обеспечить охрану жизни и укрепление здоровья детей. Поэтому сегодня во главе всех принимаемых решений по развитию дошкольного воспитания должен стоять ребенок, его здоровье и эмоциональное благополучие. Одним из эффективных направлений этой работы может быть включение элементов психогимнастики в различные формы работы по воспитанию дошкольников, вызывающей интерес у современных педагогов. Это и послужило основанием для выбора студенткой темы выпускной квалификационной работы.

Во введении четко определен методологический аппарат. В первой главе содержится подробный анализ сущности оздоровительной работы с детьми дошкольного возраста, дана характеристика современных программ, направленных на сохранение здоровья детей, раскрыты особенности психогимнастики. Во второй главе дано описание методик, способствующих выявлению нарушений в психологическом здоровье дошкольников, а также содержания работы по использованию психогимнастики, раскрыта динамика ее результатов.

Студентка в ходе выполнения выпускной квалификационной продемонстрировала высокую степень самостоятельности, творческий подход и владение исследовательскими умениями и навыками.

Выпускная квалификационная работа носит экспериментальный характер, выполнена на высоком уровне, соответствует требованиям, предъявляемым к такого рода работам и заслуживает высокой оценки.

Научный руководитель:

доцент, к.пед.н.

И.И. Петров

## Рецензия

на выпускную квалификационную работу студентки 5 курса факультета дошкольного и начального образования на тему «Совершенствование педагогического мастерства воспитателей дошкольных учреждений»

Рецензируемая работа А.А. Сидоровой посвящена одной из актуальных проблем системы дошкольного образования - совершенствованию педагогического мастерства воспитателей. Поскольку известно, что профессиональное мастерство педагогов является важнейшим условием эффективности организации педпроцесса в детском саду.

Содержание первой главы дипломной работы убеждает в том, что автор глубоко изучил достаточно большой спектр литературы и на этой основе проанализировал различные подходы к структуре педагогического мастерства, охарактеризовал его компоненты.

Знания, полученные из теоретических источников, А.А. Сидорова умело применила в анализе и обобщении опыта совершенствования педагогического мастерства коллектива воспитателей МДОУ д\с № 18 г. Арзамаса. Направления и формы совершенствования педагогического мастерства воспитателей рассмотрены во второй главе дипломной работы, где также отражены результаты выявления сформированности отдельных компонентов их педагогического мастерства. Подбор методов исследования, описание их использования свидетельствуют об их умелом овладении студенткой.

Автор четко определяет цель, задачи, объект и предмет исследования, делает выводы. Интерес вызывает программа практикума повышения профессионального мастерства воспитателей, проведенного на базе МДОУ №18. Положительные отзывы педагогов о практических занятиях послужили основанием, по словам заведующей МДОУ №18, для внедрения в практику повышения педагогического мастерства воспитателей.

Выпускная квалификационная работа выполнена с учетом требований, предъявляемых к такого рода исследованиям. Студентка владеет навыками исследовательской работы. Цель и задачи, поставленные автором, достигнуты.

Выпускная квалификационная работа рекомендуется к защите.

Рецензент:

Кандидат педагогических наук

И.И. Иванов

**Заключение**  
по результатам экспертизы авторской программы  
(из пособия Н.В. Микляевой)

Ф.И.О. эксперта \_\_\_\_\_ Должность \_\_\_\_\_  
 Педагогический стаж \_\_\_\_\_ Образование \_\_\_\_\_  
 Квалификационная категория \_\_\_\_\_  
 Полное название программы \_\_\_\_\_  
 Дата разработки программы \_\_\_\_\_  
 Утверждена методическим советом \_\_\_\_\_  
 протокол № \_\_\_\_\_ от \_\_\_\_\_  
 Срок реализации программы \_\_\_\_\_  
 Для какой возрастной группы составлена программа \_\_\_\_\_  
 Время апробации и экспертизы программы \_\_\_\_\_  
 1-й год обучения \_\_\_\_\_ 2-й год обучения \_\_\_\_\_  
 3-й год обучения \_\_\_\_\_

Характеристика элементов программы	Год обучения			Рекомендации
	1-й	2-й	3-й	
Адекватность цели программы целям ДОУ				
Обеспечение достижения цели программы через решение дидактических задач ее разделов				
Адекватность содержания учебного материала разделов программы их дидактическим задачам				
Способность содержания учебного материала обеспечить достижение цели и задач программы (полнота, логичность изложения)				
Степень реализации воспитательного потенциала				

учебного материала				
Степень реализации развивающего потенциала учебного материала				
Рациональность использования учебного времени (качество примерного учебного плана)				
Качество методического и дидактического обеспечения программы				
Конечный результат работы объединения по программе				

Заключение

Автор программы

Эксперт \_\_\_\_

Елена Викторовна Ключева

ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В  
ОБРАЗОВАНИИ

Учебное пособие

Компьютерная верстка – Е.В. Ключева

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»  
Арзамасский филиал  
607220, г. Арзамас, ул. К. Маркса, 36

Подписано в печать . Формат 60 +84 1/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.

Усл.печ.л. 6,9. Уч.-изд.л.

Заказ № . Тираж экз.

Отпечатано участок оперативной печати Арзамасского филиала ННГУ

Арзамасский филиал ННГУ  
607220, г. Арзамас, Нижегородской обл, ул. К. Маркса, 36

---