

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского»

**Л. В. Байбородова, А. П. Чернявская**

# **Методология и методы научного исследования**

Учебное пособие

*Рекомендовано УМО по образованию в области подготовки педагогических  
кадров в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,  
обучающихся по направлению 050100 Педагогическое образование*

Ярославль  
2014

**УДК 303. 4**  
**ББК 74. 58**  
**Б 18**

Печатается по решению редакционно-издательского совета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

**Рецензенты:**

доктор педагогических наук, профессор Костромского государственного университета имени А. Н. Некрасова **Валентина Марковна Басова**,  
доктор педагогических наук, профессор Вятского гуманитарного университета  
**Симонова Галина Ивановна**

**Байбородова Л. В., Чернявская А. П.**

Б 18      Методология и методы научного исследования : учебное пособие / Л. В. Байбородова, А. П. Чернявская. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – 283 с.

**ISBN 978-5-87555-985-3**

В учебном пособии рассматриваются теоретические и методические вопросы организации исследовательской работы, классификация исследований, методологический аппарат, подходы и принципы исследования; дается характеристика теоретических и эмпирических методов, изложены вопросы для анализа результатов исследования.

Книга адресована магистрантам, аспирантам, докторантам, организаторам экспериментальной и инновационной деятельности в образовательном учреждении.

**ББК 74.58**  
**УДК 303.4**

**ISBN 978-5-87555-985-3**

© ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2014  
© Байбородова Л. В., 2014  
© Чернявская А. П., 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

<b><i>Введение</i></b> .....	<b>4</b>
<b><i>Глава 1. Общая характеристика и методология исследования</i></b> .....	<b>6</b>
1.1. Сущность и классификации исследований .....	6
1.2. Уровни методологии, подходы и принципы исследования .....	21
1.3. Основные характеристики исследования .....	30
<b><i>Глава 2. Теоретические методы педагогического исследования</i></b> .....	<b>56</b>
2.1. Общетеоретические методы исследования .....	56
2.2. Анализ литературы .....	65
2.3. Анализ документов. Контент-анализ .....	83
2.4. Моделирование как метод исследования .....	90
<b><i>Глава 3. Эмпирические методы исследования</i></b> .....	<b>102</b>
3.1. Наблюдение как метод исследования .....	102
3.2. Опросные методы исследования .....	110
3.3. Фокус-группа .....	133
3.4. Метод диагностических ситуаций .....	139
3.5. Изучение и обобщение опыта .....	152
3.6. Методы оценивания .....	157
3.7. Педагогический эксперимент .....	167
3.8. Тестирование .....	193
3.9. Надежность и валидность в психолого-педагогических исследованиях .....	220
<b><i>Глава 4. Анализ результатов исследования и их оформление</i></b> .....	<b>228</b>
4.1. Критерии и показатели для изучения результатов исследования... ..	228
4.2. Анализ состояния проблемы в педагогической практике .....	243
4.3. Обработка и интерпретация научных данных .....	254
4.4. Оформление и внедрение результатов исследования .....	266
<b><i>Библиографический список</i></b> .....	<b>276</b>

## **Введение**

Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения, в соответствии с которыми сейчас организуется обучение в вузах, поставили во главу угла несколько важнейших моментов: (1) акцент не на получение знаний, а на профессиональную подготовку студента в соответствии с современными требованиями, которые предъявляют общество и работодатели; (2) компетентностная модель подготовки, в которой определено, каким должен быть выпускник после окончания соответствующей ступени подготовки; (3) деятельностный подход к обучению, предполагающий активность и самостоятельность студента в получении знаний и овладении компетенциями.

Основная цель вуза – формирование у студентов собственной системы знаний и отношений к окружающему миру. Исходя из этого и строится компетентностная модель подготовки педагога. Несмотря на разнообразие программ и моделей подготовки учителя, все они объединены общей целью – сформировать критически мыслящего человека, самостоятельного, готового к самосовершенствованию и самообучению на протяжении всей жизни, способного эффективно интерпретировать меняющиеся ситуации и адаптироваться к ним, поэтапно менять первоначально сформированную структуру знаний, продолжать развиваться.

Эта книга адресована тем, кто стремится к творческому поиску, созиданию, к постоянному развитию и совершенствованию педагогической практики, к новым открытиям и достижениям в области образования, в своей профессиональной деятельности.

Исследовательская деятельность должна быть органично включена в образовательный процесс, стать внутренним планом деятельности студента в профессиональном обучении. В данном пособии речь пойдет о педагогическом исследовании, которое, по сути, является комплексным. В зависимости от исследуемой проблемы педагогическое исследование может также затрагивать различные аспекты: социальные, валеологические, медицинские, экономические и правовые.

Цель данного учебного пособия – не только подробно раскрыть основные этапы и методику организации научного исследования, но и стать основой для развития:

– умений отбирать информационные ресурсы и формировать теоретическую базу для осуществления практической деятельности в различных сферах;

– готовности взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия;

– способности студентов к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности;

– способности анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования.

Учебное пособие предназначено, прежде всего, студентам магистратуры, изучающим курс «Методология и методы научного исследования», а также педагогам, психологам, руководителям образования, стремящимся к творчеству и новаторству. Оно поможет организовать педагогическое исследование, овладеть методами исследования и проведения опытной и экспериментальной работы, чтобы изучить и осознать современную ситуацию в образовании, определить успехи, достижения и недостатки, выявить резервы, увидеть новые ориентиры и перспективы.

Авторы учебного пособия благодарны коллегам, принявшим участие в его создании. Разделы 3.1 и 3.2. подготовлены на основе материалов Н. П. Ансимовой; раздел 3.7 – С. Л. Паладьевым; раздел 3.6. – в соавторстве с М. И. Рожковым. Используются материалы С. И. Брызгаловой (1.1, 1.2), Т. Б. Гребенюк (1.1 и 1.3).

# Глава 1. Общая характеристика и методология исследования

## *1.1. Сущность и классификации исследований*

Исследование – это сложная, целенаправленная, аналитическо-синтетическая, берущая начало из практики и к ней возвращающаяся, интеллектуальная познавательная деятельность, характерным признаком которой является планомерное систематическое изучение объектов реальной действительности точно установленными методами и средствами<sup>1</sup>.

«Под исследованием в области педагогики можно понимать процесс и результат научной деятельности, направленные на получение новых знаний о закономерностях процесса воспитания, его структуре и механизме, теории и методике организации учебно-воспитательного процесса, его содержании, принципах, организационных методах и приемах»<sup>2</sup>.

Педагогическое исследование опирается, прежде всего, на факты, которые точно установлены и могут быть эмпирически проверены, объяснены, а порою и предсказаны. Педагогическое исследование опирается также и на известные педагогические теории, концепции, открытия, с их помощью объясняются полученные факты.

Многогранность педагогического процесса обуславливает необходимость самых разных по тематике и предметной направленности исследований. Невозможно представить педагогическое исследование без учёта психологических аспектов. Сегодня актуальны социологические исследования, связанные с воспитанием и образованием, исследования валеологического и медицинского характера, затрагивающие проблемы образования, в частности, здоровьесбережения участников образовательного процесса. Педагогические исследования можно рассматривать как историко-педагогические, социально-педагогические, психолого-педагогические и др.

---

<sup>1</sup>Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М. : Академия, 2008. 173 с.

<sup>2</sup>Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований. М.: Педагогика, 1987. С. 9.

Чаще всего исследования в области педагогики и образования носят комплексный, психолого-педагогический характер. Строить подлинное, качественное исследование, связанное с воспитанием, образованием, обучением детей без опоры на психологические процессы невозможно. Совершенно точно сказано: «когда задачи развития личности стали приоритетными, любое продуктивное исследование в образовательной области должно быть психолого-педагогическим, раскрывать и исследовать единство внешних и внутренних фактов образования, педагогические условия и способы формирования мотивации, установок, ценностных ориентаций, творческого мышления, интуиции, убеждений личности, условия его здорового психического и физического развития»<sup>3</sup>.

Исследование преследует две цели:

– определение, выявление новых соотношений, взаимосвязей, данных, которые хотя и не могут рассматриваться как окончательные результаты, но позволяют ответить на ряд нерешенных вопросов (нельзя полагать, что выводы, сделанные на основе теоретических исследований, будут окончательными);

– проверка и подтверждение определенных фактов или теоретических положений (проверка данных – это неперемное условие достоверности и научной обоснованности результатов).

«Педагогическое исследование основывается на фактах, допускающих их эмпирическую проверку, характеризуется целенаправленностью, систематичностью, взаимосвязью всех элементов, процедур и методов, опирается на разработанную теорию, строится в рамках логико-конструктивных схем, элементы которых можно однозначно истолковать и использовать в научной и практической деятельности»<sup>4</sup>.

Педагогические исследования проводятся в дидактике и теории воспитания, истории педагогики и в методологии, социальной педагогике, частных методиках и т. п.

Научно-педагогическое исследование выполняет разнообраз-

---

<sup>3</sup> Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М. : Издательский центр «Академия», 2003. С. 14.

<sup>4</sup> Чечель И. Д., Новикова Т. Г. Теория и практика организации экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях. М.: АПК и ПРО, 2003. С. 11.

ные функции. Остановимся на некоторых из них, обозначенных С. И. Брызгаловой<sup>5</sup>:

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

**Познавательная** функция. Исследование состоит в изучении, постижении сущностных сторон процесса обучения, образования, воспитания, общения, социализации, развития и формирования личности.

**Коммуникативная** функция. Педагогическое исследование является каналом передачи не только знаний, но и эмоций, средством духовного и интеллектуального общения людей.

Назовём основные **требования**, которые предъявляются к педагогическому исследованию:

1. Актуальность исследования с точки зрения потребностей общества, науки и практики.

2. Непротиворечивость исходных теоретических, методологических и концептуальных положений в исследовании.

3. Новизна идей, результатов исследования.

4. Теоретическая и практическая значимость исследования.

5. Достоверность и обоснованность полученных выводов, положений, результатов.

Приступая к научному исследованию, следует уяснить, что цели деятельности практического работника образования (учителя, методиста, психолога и других) и цели ученого существенно различаются. Если цели практического работника – получение высоких результатов обучения и воспитания учащихся, то цели исследователя совсем иные: получить новое научное знание, в том числе объяснить, почему в том или ином случае получается хороший или плохой результат, и предсказать, в каких случаях результат будет хорошим, а в каких – плохим.

Кроме того, если педагогу, методисту, директору образовательного учреждения приходится в своей работе учитывать од-

---

<sup>5</sup> Брызгалова С. И. Введение в научно-педагогическое исследование: учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. Калининград: Издательство КГУ, 2003. С. 23–24.



новременно и комплексно все стороны учебно-воспитательного процесса, не отдавая существенного предпочтения какой-либо одной из них, то исследователь, в силу необходимого разделения труда в науке, интересуется, как правило, глубокой проработкой лишь какой-то одной стороны, аспекта учебно-воспитательного процесса, например, самоконтроля учащихся или культурой педагогического общения учителя и т. д.

Таким образом, различия в практической и исследовательской деятельности педагогического работника можно представить в табл. 1.

Таблица 1

**Различия исследований в практической  
и научной педагогической деятельности**

<b>Признак для сравнения</b>	<b>Педагогическая практика как деятельность</b>	<b>Научная педагогическая деятельность</b>
Субъект деятельности	Учитель, воспитатель, школьный психолог и т. д.	Педагог-исследователь
Объект деятельности	Воспитанник, ученик, взаимодействие, педагогические средства т. п.	Процесс воспитания, процесс обучения, педагогический факт, явление
Цель деятельности	Образованный человек, сформированность личностно значимых качеств	Новое научное педагогическое знание
Методы	Способы обучения и воспитания	Теоретические и эмпирические методы научного познания: наблюдение, эксперимент, моделирование, анализ, синтез и т. п.
Оформление результатов	В виде программ, конспектов проведенных занятий и мероприятий (урок, игра, воспитательный час и т. д.)	В виде написанного и опубликованного научного отчета, доклада, диссертации, статьи, монографии, учебного пособия и т. д.

Говоря об **особенностях научной деятельности**, необходимо выделить особенности индивидуальной научной деятельности (работа отдельного исследователя) и особенности коллективной научной деятельности (деятельность сообщества ученых, работающих в данной отрасли науки, научного коллектива исследовательского института, педагогического коллектива учебного заведения, привлеченного к научно-экспериментальной деятельности). Они имеют много общего, но имеются и различия.

## **Особенности индивидуальной научной деятельности**

1. Четкое определение цели научной работы. В науке так же, как и в любой другой области профессиональной деятельности, происходит естественное разделение труда. Научный работник не может заниматься «наукой вообще», не может даже заниматься педагогикой «вообще», а должен вычленил четкое и узкое направление работы, поставить конкретную цель и последовательно идти к ее достижению. Свойство любой научной работы заключается в том, что на пути исследователя постоянно «падают» интереснейшие явления и факты, которые сами по себе имеют большую ценность и которые хочется изучить подробнее. Но исследователь рискует отвлечься от стержневого русла своей научной работы, заняться изучением этих побочных для его исследования явлений и фактов, за которыми откроются новые явления и факты, и это будет продолжаться без конца. Работа таким образом «расплывется». В итоге не будут достигнуты никакие результаты. Это является типичной ошибкой большинства начинающих исследователей, о которой необходимо предупредить. Одним из главных качеств научного работника является способность сосредоточиться только на той проблеме, которой он занимается, а все остальные, «побочные» – использовать только в той мере и на том уровне, как они описаны в имеющейся на сегодняшний день научной литературе.

2. Научная работа строится «на плечах предшественников». Напомним, что прежде чем приступить к любой научной работе по какой-либо проблеме, необходимо изучить в научной литературе все, что было сделано в данной области предшественниками.

3. Научный работник должен освоить научную терминологию и строго выстроить свой понятийный аппарат. Дело еще не только в том, чтобы писать сложным языком, как, часто заблуждаясь, считают многие начинающие научные работники, что чем сложнее и непонятнее, тем якобы «научнее». Достоинством настоящего ученого является то, что он пишет и говорит о самых сложных вещах простым языком. Дело и в другом. Исследователь должен провести четкую грань между обыденным и научным языком. В обыденном разговорном языке не предъявляется особых требований к точности используемой терминологии. Если мы будем говорить, например, об обучении, воспитании, развитии на педагогическом совете, ро-

дательском собрании, то вся аудитория будет под этими терминами понимать примерно одно и то же. Однако как только мы начинаем говорить об этих же понятиях на научном языке, то сразу возникают вопросы: «А в каком смысле используется понятие “обучение”, понятие “воспитание”, понятие “развитие”? Поскольку в научно-педагогической литературе, например, понятие “обучение” используется как минимум в шести разных смыслах, “воспитание” – в пяти, “развитие” – в семи, то в каждом конкретном случае исследователь должен ответить на вопрос: “В каком конкретном смысле он использует то или иное понятие?».

В любой науке имеет место явление параллельного существования различных научных школ. Каждая научная школа выстраивает свой собственный понятийный аппарат. Поэтому если начинающий исследователь возьмет, к примеру, термин «развитие» в понимании школы М. И. Махмутова, термин «воспитание» в понимании И. Я. Лернера, а термин «обучение» в понимании Т. В. Кудрявцева, то получится полный разнобой в использовании понятий, и никакого нового научного знания тем самым исследователь не создаст, поскольку, что бы ни говорил и ни писал, он не выйдет за рамки обыденного житейского знания.

4. Результат любой научной работы, любого исследования должен быть обязательно оформлен в письменном виде – в виде научного отчета, научного доклада, реферата, статьи, книги и т. д. Это требование обуславливается двумя обстоятельствами. Во-первых, только в письменном виде можно изложить свои идеи и результаты на строго научном языке. В устной речи этого никогда не получается. Причем написание любой научной работы, даже самой маленькой статейки, для начинающего исследователя представляет большую сложность, поскольку то, что легко проговаривается в выступлениях или же мысленно проговаривается «про себя», оказывается «ненаписуемым». Здесь та же разница, что и между обыденным, житейским и научным языками. В устной речи мы сами за собой и наши слушатели не замечают логических огрехов. Письменное же описание требует строгого логического изложения, а это сделать намного труднее. Во-вторых, цель любой научной работы – получить и довести до людей новое научное знание. И если это «новое научное знание» осталось только в голове исследователя, о нем никто не

может прочитать, то это знание оказалось не востребованным и, по сути дела, пропало.

Кроме того, количество и объем научных публикаций являются и показателем, правда, формальным, продуктивности любого научного работника. И каждый исследователь постоянно ведет и дополняет список своих опубликованных работ.

### **Особенности коллективной научной деятельности**

*Плюрализм научного мнения.* Поскольку любая научная работа является творческим процессом, то очень важно, чтобы этот процесс не был «зарегламентирован». Естественно, научная работа каждого исследовательского коллектива может и должна планироваться и довольно строго. Но при этом каждый исследователь, если он достаточно грамотен, имеет право на свою точку зрения, свое мнение, которые должны, безусловно, уважаться. Любые попытки диктата, навязывание всем общей единой точки зрения никогда не приводило к положительному результату.

Существование в одной и той же отрасли науки различных научных школ обусловлено и объективной необходимостью существования различных точек зрения, взглядов, подходов, а жизнь, практика потом подтверждают или опровергают различные теории или же примиряют их, как, например, примирила таких ярых противников, какими были в свое время Р. Гук и И. Ньютон в физике и философии, или И. П. Павлов и А. А. Ухтомский в физиологии.

*Коммуникации в науке.* Любые научные исследования могут проводиться только в определенном сообществе ученых. Это обусловлено тем обстоятельством, что любому исследователю, даже самому квалифицированному, всегда необходимо обговаривать и обсуждать с коллегами свои идеи, полученные факты, теоретические построения, чтобы избежать ошибок и заблуждений. Причем следует отметить, что среди начинающих исследователей нередко бытует мнение о том, что «я буду заниматься научной работой сам по себе, а вот когда получу большие результаты, тогда и буду публиковать, обсуждать и т. д.». Но, к сожалению, такого не бывает. Научные «робинзонады» никогда ничем полезным не кончались: человек «закапывался», запутывался в своих исканиях и, разочаровавшись, оставлял научную

деятельность. Поэтому всегда необходимо научное общение, которое практический работник учебного заведения, проводящий исследование, может иметь либо в своем педагогическом коллективе, если там созданы условия для научной работы, либо может найти свой круг научного общения в ближайшем педагогическом институте, институте повышения квалификации, научно-методическом центре или любом научном институте, который каким-либо образом связан с изучаемой проблемой.

Еще одним условием научного общения для любого исследователя является его непосредственное и опосредованное общение со всеми коллегами, работающими в данной отрасли науки, через специально организуемые научные и научно-практические конференции, семинары, симпозиумы (непосредственное общение) и через научную литературу – статьи в журналах, сборниках, книги и т. п. (опосредованное общение). И в том, и в другом случае исследователь, с одной стороны, выступает сам или публикует свои результаты, с другой стороны, слушает, читает то, чем занимаются другие исследователи, его коллеги.

*Внедрение результатов исследования.* Это важнейший момент научной деятельности, поскольку конечной целью науки является, естественно, внедрение полученных результатов в практику. Однако следует предостеречь от широко бытующего среди людей, далеких от науки, мнения, что результаты каждой научной работы должны быть обязательно внедрены. В России только по педагогике ежегодно защищается более 800 кандидатских и докторских диссертаций. Если исходить из предположения, что все полученные результаты должны быть внедрены, то представим себе бедного учителя, который должен прочитать все эти диссертации, а каждая из них содержит от 100 до 300 страниц машинописного текста. Естественно, никто этого делать не будет. Механизм внедрения иной.

Результаты отдельных исследований публикуются в тезисах, статьях, затем они обобщаются (и тем самым как бы «сокращаются») в книгах, брошюрах, монографиях в чисто научных публикациях, а затем в еще более обобщенном, сокращенном и систематизированном виде попадают в вузовские учебники и методические пособия для педагогов-практиков.

Кроме того, далеко не все исследования могут быть внедрены. Зачастую исследования проводятся для обогащения самой науки, арсенала фактов развития ее теории. Лишь по накоплении определенной «критической массы» фактов, концепций, происходят качественные скачки внедрения достижения науки в массовую практику.

Если говорить о внедрении научных исследований, проводимых в педагогическом коллективе учебного заведения, то, естественно, необходимо учитывать их целевую специфику.

В особом рассмотрении нуждается **классификация** исследований, их **типологии**.

Всю совокупность исследований, проводимых в каждой области науки, в том числе в педагогике, чаще всего условно разделяют на следующие основные типы по их целевой направленности:

- **Фундаментальные исследования** направлены на разработку и развитие методологии, теорий, концепций науки, ее научного статуса, истории, ее методологии. В педагогике фундаментальные исследования проводятся также и в границах отдельных педагогических дисциплин: теории воспитания, дидактики, предметных методик, дефектологии и т. д. Результаты фундаментальных исследований, как правило, не находят прямого выхода в практику образования. Они должны служить обогащению теории и методологии самой науки.

- **Прикладные исследования** решают в большей мере практические задачи или теоретические вопросы практической направленности. Обычно прикладные исследования являются логическим продолжением фундаментальных исследований. По отношению к фундаментальным прикладные исследования носят вспомогательный характер.

- **Разработки** служат для непосредственного обслуживания практики образования. Результатами разработок являются учебные программы, учебники, методические пособия, рекомендации, инструкции и т. д.

Фундаментальное исследование направлено на выявление взаимосвязей общего характера, в прикладном исследовании – на первый план выступает задача применения открытых закономерностей для решения практических вопросов и внедрения результатов в практику. Между фундаментальными и прикладными исследовани-

ями не всегда можно провести чёткую границу, их следует рассматривать во взаимосвязи. В большинстве случаев прикладные исследования оказываются продолжением фундаментальных, но могут и предшествовать им. Они выступают промежуточным звеном и связывают науку и практику, фундаментальные исследования и разработки, теоретические и практические рекомендации<sup>6</sup>.

В рамках любой дисциплины могут быть исследования любого типа; кроме того, конкретное педагогическое исследование может включать в себя и фундаментальный, и прикладной компоненты, и компонент разработки<sup>7</sup>.

Можно также выделить следующие типы исследований: обзорно-аналитическое, обзорно-критическое, теоретическое, эмпирическое, методическое, экспериментальное.

- **Обзорно-аналитическое** исследование предполагает подбор и изучение литературы по теме с последующим изложением и анализом проработанного материала. Главное в этом случае определить общее состояние проблемы, выделить вопросы, на которые уже найдены ответы, а также вопросы, на которые предстоит найти ответы. Данный материал чаще всего представляется в виде реферата, в заключении которого делаются выводы и дается список проработанной литературы.

- **Обзорно-критическое** исследование включает обзорно-аналитическую часть, аргументированную критику изучаемого вопроса, содержит собственные размышления автора. Исследование также представляется в виде реферата, в котором размышления автора перемежаются с текстом реферата или выделены в отдельный раздел.

- **Теоретическим** называется исследование, в котором кроме обзора и анализа литературы имеются собственные теоретические предложения автора, направленные на решение поставленной проблемы, делается авторский вклад в теорию проблемы, новое её видение, предлагается оригинальная точка зрения.

---

<sup>6</sup>Чечель И. Д., Новикова Т. Г. Теория и практика организации экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях. М.: АПК и ПРО, 2003. С. 12.

<sup>7</sup>Там же. С. 26.

- В основу **эмпирического** или опытного исследования положены реальные достоверные факты, в этом случае исследователь наблюдает, фиксирует, описывает, анализирует и делает выводы из того, что видит, или на основе данных опроса.

- **Методическое** исследование заключается в том, чтобы разработать, обосновать и проверить на практике новую методику.

- **Экспериментальное** исследование предполагает выявление зависимостей между используемыми средствами и получаемыми результатами, при котором происходит активное воздействие на педагогическое явление путем создания новых условий или использования новых педагогических средств, соответствующих цели исследования, направленного на проверку гипотезы.

Достаточно популярной является еще одна классификация. Исследования делятся на **теоретические и экспериментальные**. В теоретических исследованиях эксперимент либо вообще не используется, либо используется ограниченно. В самом деле, возможен ли эксперимент, скажем, в исследовании по истории педагогики? А вот исследования по дидактике, методикам предполагают опору на эмпирические методы. Однако в большинстве исследований теоретический и экспериментальный компоненты переплетаются: в фундаментальных исследованиях эксперимент бывает необходим для проверки теоретических положений, в экспериментальных – полученные факты и явления нуждаются в теоретическом обосновании<sup>8</sup>.

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

---

<sup>8</sup>Брызгалова С. И. Введение в научно-педагогическое исследование: учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. Калининград: Издательство КГУ, 2003. С. 27.

<sup>9</sup>Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований. М.: Педагогика, 1987. С. 15–21.

<sup>10</sup>Полонский В. М. Научно-педагогическая информация: словарь-справочник. М.: Новая школа, 1995. С. 171.



Таблица 2

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

<b>Задачи исследования</b>	<b>Результаты исследования</b>	<b>Адрес пользователя</b>	<b>Вид публикаций</b>
Анализ: <i>исторический; аналитический; сравнительный; статистический; системный; комплексный; критический; методологический; факторный</i> Внедрение Вскрытие Выработка Выявление Дополнение Знакомство Исследование Изучение Использование Конкретизация Обобщение Обоснование Описание Определение Опровержение Оценка Подтверждение Подготовка Показатели Проверка Построение Развитие Разработка Рассмотрение Совершенствование Систематизация Сравнение Формулировка Уточнение Характеристика	Алгоритм Закон Закономерность Гипотеза Идея Источники или документы Классификация Концепция Метод Модель Подход Понятие Правило Предложение Прием Принцип Проблема Описание Рекомендация Система дидактическая Система методическая Средство Тенденция Требование Условие Школьное оборудование Учебные комплексы Технические средства обучения Стандарт Факт Функция Хронология	Воспитатели детских садов, яслей, дошкольных учреждений Учителя начальных классов Учителя-предметники Директор школы, заведующий учебной частью Преподаватели профессионально-технических училищ Преподаватели вузов Учащиеся начальных классов Учащиеся старших классов Учащиеся техникумов и училищ Студенты вузов Научные сотрудники Аспиранты Руководители и организаторы народного образования Работники внешкольных учреждений Мастера производственного обучения Родители Организаторы внеклассной работы	Автореферат Архивный материал Библиографическое издание Диссертация Доклад Избранные сочинения Инструктивно-методический материал Информационное издание Монография Научно-популярное издание Научный отчет Программа Проект Прспект Словарь Справочное издание Стандарты Тезисы докладов Учебное издание Энциклопедия

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

Первый фасет – задачи исследования – характеризует работу с точки зрения планируемых результатов, целей, которые ставит перед собой исследователь. Второй фасет – результаты исследований – указывает на вид знаний, продукт, полученный в итоге научной деятельности. Третий фасет – адрес пользователя – определяет круг лиц или организаций, заинтересованных в результатах исследований. И четвертый фасет – вид документа – характеризует тип публикаций, в которых отражены результаты исследований.

В каждый фасет входит множество стандартизированных терминов, которые ему присущи и отражают многообразие признаков, характеризующих различные аспекты научно-педагогического исследования. Далее автор описывает содержание фасетов в виде таблицы (табл. 2, излагаем с сокращением).

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

Логичным становится вопрос о том, как соотносится фасетный способ классификации с наиболее распространенным делением педагогически исследований на фундаментальные, прикладные и разработки? Исследователь показывает это соотношение на примере анализа классификационных признаков дидактических исследований различных типов (табл. 3)<sup>11</sup>.

Таким образом, существуют различные классификации исследований, которые отражают их многообразие и в тоже время связь между ними, что позволяет исследователю определить свое место в этом многообразии и правильно выстроить свою деятельность.

Эффективность научного поиска во многом обусловлена последовательностью исследовательских шагов, т. е. логикой исследования. «Разработка логики, воплощающей стратегию поиска, – сложный процесс, который не только предшествует, но сопутствует всему процессу исследования, ибо характер и последовательность шагов во многом предопределяются полученными уже в ходе работы результатами и возникшими трудностями. Тем не менее основную работу по конструированию логики педаго-

---

<sup>11</sup> Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований. М.: Педагогика, 1987. С. 19.

гического исследования необходимо проделать в начале работы, опираясь на принцип моделирования конечного результата и предположительные представления о тех этапах изыскания, которые обеспечат его достижение»<sup>12</sup>.

Таблица 3

**Классификационные признаки различных типов исследований в дидактике**

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

В. И. Загвязинский и Р. Атаханов выделяют три этапа конструирования логики исследования: постановочный, собственно

<sup>12</sup> Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 50.

исследовательский и оформительско-внедренческий<sup>13</sup>. Можно представить логику исследования в более развернутом виде следующим образом.

**1 этап.** Определение сферы научных интересов и темы исследования.

**2 этап.** Знакомство с литературными источниками с целью изучения разработанности данной темы, уточнение ее формулировки.

**3 этап.** Обоснование актуальности исследования, определение объекта, предмета, формулировка целей и задач исследования.

**4 этап.** Выбор методологии, определение исходной позиции, теоретических положений, концептуальных идей, исследовательских подходов.

**5 этап.** Построение гипотезы исследования, которую предстоит доказать.

**6 этап.** Разработка критериев и показателей для отслеживания результатов исследования.

**7 этап.** Выбор методов исследования, составление методик.

**8 этап.** Изучение состояния исследуемой проблемы в практике. Проведение констатирующего эксперимента с целью установления исходного состояния предмета исследования.

**9 этап.** Разработка программы преобразующего эксперимента на основе анализа теории и практики, результатов констатирующего эксперимента.

**10 этап.** Организация и проведение формирующего (преобразующего) эксперимента (проверка гипотезы).

**11 этап.** Анализ результатов эксперимента.

**12 этап.** Апробация результатов эксперимента в иных условиях.

**13 этап.** Анализ, интерпретация и оформление результатов исследования.

**14 этап.** Апробация и внедрение результатов исследования в практику.

**15 этап.** Выработка практических рекомендаций по использованию результатов исследования.

---

<sup>13</sup> Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 50.

Предлагаемая логика исследования представлена в обобщенном виде. В каждом исследовании необходимо определить свой вариант последовательности шагов, который зависит от типа, характера, темы исследования, возможностей и условий деятельности исследователя и других факторов.

### *Вопросы для самоконтроля и обсуждения*

1. В чем особенности психолого-педагогического исследования?
2. Каковы функции психолого-педагогического исследования?
3. Назовите и обоснуйте требования к научному исследованию.
4. Какая из классификаций исследования кажется Вам наиболее убедительной? Обоснуйте свою точку зрения.
5. Какова логика научного исследования?

### *Практические задания*

1. Проведите анализ практической и научно-исследовательской деятельности на примере конкретной педагогической проблемы, используя таблицу 1 данного раздела книги.
2. Схематично представьте классификацию научных исследований.
3. Дайте краткую характеристику этапов организации своего планируемого или проведенного исследования.

## **1.2. Уровни методологии, подходы и принципы исследования**

Успех исследования, объективность получения знания обусловлены прежде всего выбором методологии исследования. Методология (от греч. *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение и *logos* – слово, понятие) это:

– система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности [Философский энциклопедический словарь, 1983];

– учение о научном методе познания;

– совокупность методов, применяемых в какой-либо науке [Современный словарь иностранных слов, 1994].

Э. Г. Юдин<sup>14</sup> выделил четыре уровня методологии. Высший уровень – **философская методология**, которую составляют об-

---

<sup>14</sup> Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М. : Наука, 1978. С. 41–45.

щие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания.

**Общенаучная методология** – это второй уровень, представляющий собой общенаучные концепции, воздействующие на многие научные дисциплины, например, системный, синергетический и другие подходы.

Третий уровень – **конкретно-научная методология**, т. е. совокупность подходов, принципов, процедур, применяемых в конкретной научной дисциплине. Методология специальной дисциплины включает как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, например, системный подход; моделирование в психолого-педагогическом исследовании.

Схема 1

### Уровни методологии



Четвертый уровень методологии представляют **методика и техника исследования**. Это набор процедур, обеспечивающих

получение достоверного эмпирического материала и его обработку, после которой он может включаться в массив знания, которое является высокоспециализированным методологическим знанием.

Все уровни взаимосвязаны и образуют сложную систему, при этом философский уровень выступает как база, основание всякого методологического знания.

В. И. Смирнов представил эти уровни схематично (см. схему 1) <sup>15</sup>.

«Методология педагогики – это учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, способах объяснения (создания концепции) и практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания»<sup>16</sup>.

Схема 2

### Сферы реализации методологии педагогики

Система научно-педагогических знаний	Процесс научного познания педагогических явлений	Практика как сфера реализации педагогических знаний
Предмет, функции и задачи педагогики	Проблемы выбора методов исследования	Изучения сущности, законов и закономерностей процесса воспитания
Место педагогики в системе наук о человеке	Особенности и взаимосвязь исследовательских методов	Определение цели, задач, содержания воспитания
Общие специфические задачи педагогических дисциплин	Соотношение качественных и количественных характеристик, содержательных и формализованных методов	Изучение и сопоставление факторов формирования личности
Взаимосвязь педагогики с другими науками	Эмпирический и теоретический уровни исследования	Разработка принципов, форм, методов и средств организации и осуществления процесса воспитания
Понятийно-терминологическая система педагогики	Методологические проблемы прогнозирования	

<sup>15</sup>Смирнов В. И. Общая педагогика: учебное пособие. Изд. второе, перераб., испр. и доп. М.: Логос, 2003. С. 47.

<sup>16</sup>Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Изд. центр «Академия», 2003. С. 40.

В. И. Смирнов наглядно представил сферы реализации методологии науки (схема 2)<sup>17</sup>.

Ряд авторов, рассматривая методологию педагогических исследований, обращается к различным исследовательским подходам и принципам, составляющим содержание общенаучной и специальной (педагогической) методологии. Подход рассматривается как исходный принцип, исходная позиция, основное положение<sup>18</sup>. Анализ источников<sup>19</sup> позволил составить характеристику этих подходов и представить их с помощью табл. 4.

Таблица 4

**Характеристика подходов научного исследования**

Название	Краткая характеристика	Рекомендации по реализации
Системный подход	В основе лежит исследование объектов как систем, ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих его механизмов, на выявление типов связей сложного объекта и сведение их в единое целое. Специфика сложного объекта не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а связана с характером взаимодействия между элементами	Рассмотрение исследуемого явления под определенным углом зрения с учетом его многоаспектности изучения, многоплановая интерпретация результатов исследования с учетом аспекта исследования
Личностно-деятельностный подход	Ни одно явление (процесс, состояние, свойство) не может быть правильно понято без учёта личностной его обусловленности. Ориентация на личность как цель, субъект, результат.	Ориентация при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. При исследовании необходимо учи-

<sup>17</sup>Смирнов В. И. Общая педагогика: учебное пособие. Изд. второе, перераб., испр. и доп. М.: Логос, 2003. 304 с.

<sup>18</sup>Новиков А. М. Как работать над диссертацией (пособие в помощь начинающему педагогу исследователю). 3-е изд. М.: Изд-во «Эгвес», 1999. С. 41.

<sup>19</sup>Новиков А. М. Как работать над диссертацией (пособие в помощь начинающему педагогу исследователю). 3-е изд. М.: Изд-во «Эгвес», 1999. С. 41–45.



Название	Краткая характеристика	Рекомендации по реализации
	Сознание и деятельность не противоположны друг другу, но и не тождественны, а образуют единство; психика может быть правильно понята и объяснена, если она рассматривается как продукт развития и результат деятельности	тывать личностные позиции его участников, обеспечивать разнообразие видов, форм деятельности, что помогает раскрывать личностные качества участников процесса обучения
Содержательный подход	Изучение сущности явлений и процессов, выявление совокупности их элементов и взаимодействия между ними, определяющего основной тип, характер этих явлений, процессов	Обращение к фактам, данным наблюдений, опыта и выведение из них путём анализа, синтеза, абстракций теоретических заключений
Формальный подход	Предусматривает извлечение из изучаемых процессов, явлений лишь устойчивых, относительно неизменных моментов, которые рассматриваются как бы в «чистом» виде, вне связи со всем процессом, явлением в целом. Позволяет вскрывать устойчивые связи между элементами рассматриваемого процесса или явления	Формальному рассмотрению предмета должен предшествовать его содержательный анализ. Использование статистических, математических операций, формул, таблиц, символов
Логический подход	Воспроизводит исследуемый объект в форме его теории, предусматривает рассмотрение каждого явления в той точке его развития, которой оно достигло к настоящему времени	Прежние теории описываются и сопоставляются с историческими фактами, на основе которых они были созданы, и анализируются с точки зрения современной теории
Исторический подход	Воспроизводит исследуемый объект в форме его истории, исследование и отражение преимущественно генетических отношений развивающегося объекта	При рассмотрении и глубоком изучении современных проблем необходимо проследить путь от начала их зарождения до современного этапа; проанализировать причины и пути

<b>Название</b>	<b>Краткая характеристика</b>	<b>Рекомендации по реализации</b>
		их решения в прошлом для того, чтобы успешно решить их в настоящем. Для изучения явления необходимо разобраться в современном состоянии теории и определить тенденции развития
Качественный подход	Направлен на выявление совокупности признаков процесса, определяющих его своеобразие и принадлежность самому себе, а также принадлежность к классу однотипных с ним явлений, процессов	Рассмотрение свойств, особенностей изучаемого явления для определения принадлежности к классу однотипных с ним явлений
Количественный подход	Направлен на выявление характеристик различных явлений, процессов по степени развития или интенсивности присущих им свойств, выражаемых в величинах и числах	Рассмотрение конкретных явлений и процессов по сходным для них показателям и свойствам
Феноменологический подход	Направлен на описание внешне наблюдаемых, изменчивых характеристик изучаемого явления, процесса	При определенных этапах развития, когда еще собран и описан весь материал по какому-либо определенному исследованию
Сущностный подход	Направлен на выявление внутренних, глубинных устойчивых сторон изучаемого явления, его механизмов и движущих сил	Рассмотрение сути исследования, влияния каких-либо факторов на механизмы этого явления
Единичный подход	Направлен на изучение отдельных явлений, процессов	
Общий подход	Поиск общих связей, закономерностей, типологических черт исследуемых процессов	

А. М. Новиков предлагает рассматривать исследовательский подход и как направление изучения предмета. В этом случае подходы классифицируются по парным категориям диалектики,

отражающим полярные стороны: содержательный и формальный, исторический и логический, качественный и количественный подходы<sup>20</sup>.

Каждое педагогическое исследование характеризуется определенным набором подходов. Нередко разные задачи одно и того же исследования могут решаться разным набором подходов. В то же время исследователю важно определить основной (возможно авторский) подход, с учётом (под углом зрения) которого проводится исследование, например, компетентностный, интегративно-вариативный, рефлексивно-деятельностный и др.

Многие авторы отмечают, что в методологическом знании важную роль имеют принципы исследования. Так, В. И. Смирнов подчеркивает, что при проведении исследования необходимо следующее:

– «исходить из объективности и детерминированности педагогических явлений – они существуют и развиваются в силу действия внутренних объективных законов, противоречий, причинно-следственных связей;

– обеспечивать целостный подход в изучении педагогических явлений и процессов;

– изучать явление в его развитии;

– изучать данное явление в его связях и взаимодействии с другими явлениями;

– рассматривать процесс развития как самодвижение и саморазвитие, обусловленное присущими ему внутренними противоречиями, выступающими как движущая сила и источник знания»<sup>21</sup>.

В несколько другой интерпретации принципы исследования рассматривают В. И. Загвязинский и Р. Атаханов<sup>22</sup>. Представим характеристику этих принципов с помощью таблицы 5.

Таблица 5

### **Краткая характеристика принципов исследования**

---

<sup>20</sup>Новиков А. М. Как работать над диссертацией (пособие в помощь начинающему педагогу исследователю). 3-е изд. М.: Изд-во «Эгвес», 1999. С. 42.

<sup>21</sup>Смирнов В. И. Общая педагогика: учебное пособие. Изд. второе, перераб., испр. и доп. М.: Логос, 2003. С. 48.

<sup>22</sup>Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Изд. центр «Академия», 2003. С. 40–44.

	<b>Сущность принципа</b>	<b>Требования и правила реализации принципа</b>
Принцип объективности	Всесторонний учет порождающих то или иное явление факторов, условий, в которых они развиваются, адекватность исследовательских подходов и средств, позволяющих получить истинные знания об объекте, исключение субъективизма и предвзятости в подборе и оценке фактов	Доказательность, обоснованность исходных посылок, логики исследования и его выводов; альтернативный характер научного поиска (выделение и оценка всех возможных вариантов решения, выявление различных точек зрения на исследуемый вопрос)
Принцип существенного анализа	Соотнесение в изучаемых явлениях общего, особенного и единичного, проникновение в их внутреннюю структуру, раскрытие законов их существования и функционирования, условий и факторов их развития, возможностей целенаправленного их изменения. Движение мысли от описания к объяснению, к прогнозированию развития педагогических явлений и процессов	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Необходимость учета непрерывного изменения, развития исследуемых элементов и педагогической системы в целом.</li> <li>2. Выделение основных факторов, определяющих результаты процесса, установление взаимосвязи основных и второстепенных факторов.</li> <li>3. Раскрытие противоречивости изучаемого предмета, его количественной и качественной определенности, взаимосвязи и взаимоперехода количественных и качественных умений.</li> <li>4. Движение к более высоким стадиям развития с сохранением всего положительного</li> </ol>
Генетический принцип	Рассмотрение изучаемого факта или явления на основе анализа условий его происхождения, последующего развития, выявление моментов смены одного уровня функционирования другим	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Учет непрерывности изменения изучаемых явлений.</li> <li>2. Выявление механизмов возникновения свойств и тенденций их развития</li> </ol>
Принцип единства логического и исторического	Сочетание изучения истории объекта (генетический аспект) и теории (структуры, функций, связей объек-	Преимственность, учет накопленного опыта, традиций, научных достижений прошлого

	<b>Сущность принципа</b>	<b>Требования и правила реализации принципа</b>
	та в его современном состоянии), а также перспектив его развития	
Принцип концептуального единства	Единство определенного, принятого как верное, и неопределенного, изменчивого	1. Ориентация на определенную концепцию, непротиворечивые положения; 2. Проверка, развитие, корректировка исходных положений в ходе поиска
Принцип целостности	Вычленение в целях специального изучения отдельных сторон, элементов, отношений психолого-педагогического процесса можно производить лишь условно, временно; постоянно соотносятся получаемые результаты с ходом всего процесса в целом	Осторожность формализации, сочетание аспектного, под определенным углом зрения, анализа с многоаспектностью, многоплановой интерпретацией его результатов
Принцип сочетания сущего и должного (В. В. Краевский)	Обязательное соотнесение плана должного и плана сущего, объяснительных и прогностических элементов в исследовании, возможны исследования, в которых одна из сторон или функций выступает как ведущая	Оценка исследуемого явления в соответствии с нормой (или идеалом), учет состояния теории и практики

Сравнение основного содержания методологических подходов и принципов свидетельствует о их тесной взаимосвязи и некотором смысловом совпадении, что объясняется сходным толкованием, содержательным совпадением понятий «подход» и «принцип».

Между ними трудно провести четкую грань, поэтому и среди авторов нет единого мнения о рассмотрении подходов и принципов исследования. Тем не менее знание и учет подходов и принципов при проведении исследования позволяют соединить теорию, науку и практику. Они дают научно обоснованные ориентиры при организации и проведении исследования.

### ***Вопросы для самоконтроля и обсуждения***

1. Что такое «методология научного исследования»?
2. Какие уровни методологии Вы будете учитывать в своем исследовании и почему?
3. Как взаимосвязаны методологические подходы и принципы исследования?
4. Что значит: «определить методологию исследования»?
5. Как соотносятся теоретическая и методологическая база исследования?

### ***Практические задания***

1. Приведите примеры учета разных уровней методологии в своем исследовании.
2. Схематично представьте взаимосвязь методологических подходов и принципов исследования.
3. Проанализируйте реализацию методологических подходов или принципов на примере своего исследования.

### **1.3. Основные характеристики исследования (Методологический аппарат исследования)**

В этом разделе будут рассмотрены основные характеристики, процедура проведения научного исследования, выполняемого одним человеком или группой исследователей.

Для оценки исследования методологический аппарат наряду с выводами – это самые важные части. Опытному члену диссертационного совета, оппоненту, эксперту достаточно 15–20 минут, чтобы оценить работу, по крайней мере, её качество. Для этого достаточно прочитать то, что написано об актуальности темы, проблеме, объекте, цели, предмете, гипотезе, задачах исследования, как сформулирована новизна и что выносится на защиту, а также выводы; сопоставить всё это между собой – насколько логично и полно построено исследование и доведено до конца<sup>23</sup>.

**Тема исследования и ее формулировка.** Существует мнение, что правильно выбранная и сформулированная тема исследования – это половина выполненной научной работы. Тема предподре-

---

<sup>23</sup>Новиков А. М. Как работать над диссертацией (пособие в помощь начинающему педагогу исследователю). 3-е изд. М.: Изд-во «Эгвес», 1999. С. 23.

деляет весь дальнейший ход исследовательской деятельности.

Выбор темы исследования осуществляется с учётом: а) актуальности научной проблемы; б) научных и профессиональных интересов исследователя; в) склонностей исследователя к тому или иному типу исследований, уровня его подготовленности и профиля образования, опыта трудовой деятельности; г) научных интересов руководителя и направлений исследований научной школы, в рамках которой выполняется работа.

Формулировка темы впоследствии, как правило, неоднократно уточняется вплоть до последних этапов, предшествующих представлению результатов исследования. Это естественный ход научного поиска.

Сама формулировка темы должна быть проблемной, отражающей цель и предмет исследования. Например, «Формирование учебной деятельности младшего школьника: вероятностный подход». Здесь исследователь заявляет новое направление в формировании учебной деятельности. Или «Формирование этической деятельности студента-будущего педагога» – здесь исследователем выделена новая, неизученная сторона профессиональной деятельности учителя – этическая деятельность.

Формулировка темы должна быть достаточно конкретной, по возможности содержать небольшое количество слов, чтобы смысл темы воспринимался на слух. Существует мнение о количестве слов в формулировке темы: докторских – от 5 до 8 слов, кандидатских, магистерских – до 11 слов.

### **Обоснование актуальности темы исследования**

Выделяют несколько способов обоснования актуальности исследования:

– выясняется по отдельным фактам состояние вопроса на практике и определяется тема;

– анализируются данные специального обследования, выполненного самим автором или другими учеными: имеем факты – из них следует то и то;

– выявляются причины, порождающие какой-либо результат. Например, как скажется внедрение компьютерного обучения на развитие интеллектуальной сферы школьников? Отсюда следует актуальность темы;

- анализируются тенденции развития практики, ее нужды;
- обоснование идет по линии выявления потребностей развития как практики, так и теории.

Каждый из подходов односторонен или ограничен. Например, если исходить только из потребностей практики, то можно не заметить, что данный вопрос уже решен в теории. Актуальность лучше доказывать по следующим четырем направлениям: во-первых, выясняется, существует ли потребность в данном исследовании у большинства людей; во-вторых, есть ли такая потребность у общества; в-третьих, рассматривается состояние практики: если есть потребность в чем-то, что необходимо выяснить, насколько удовлетворительно решается массовой практикой данный вопрос; в-четвертых, выясняется разработанность предполагаемого вопроса в теории.

В качестве примера рассмотрим, как можно осуществить обоснование актуальности темы потребностями развития теории. Какие могут быть здесь подходы? Можно так: 1) на основе изучения литературы мы обнаружили, что надо восполнить такой-то пробел; 2) узнать, что исследовано, а что не исследовано, и сделать вывод, что необходимо вести исследование дальше, но следует видеть, нужно ли оно для совершенствования объекта; 3) рассмотреть, с каких теоретических позиций решалась наша проблема до сих пор. Приходим к выводу, что можно решить ее с иных позиций, т. е. увидеть устарелость некоторых идей и обосновать свою тему.

В сжатом изложении в разделе «Актуальность темы исследования» показывается, какие задачи стоят перед практикой обучения и воспитания и перед педагогической наукой в аспекте избранного исследователем направления в конкретных социально-экономических условиях развития общества; что (в самом общем конспективном изложении) сделано предшественниками, и что осталось нераскрытым, что предстоит сделать. На этой основе определяются противоречия.

Научные теории развиваются в результате раскрытия и разрешения противоречий, обнаруживающихся в предшествующих теориях или в практической деятельности людей.



Различают противоречия:

- внутри теории;
- между теорией и практикой;
- в практике обучения, воспитания, развития.

На основе выявленных противоречий формулируется проблема. Проблема это: а) задача, препятствие; б) вопрос, решение которого представляет интерес (теоретический и практический).

«Сущность проблемы – противоречие между установленными фактами и их теоретическим осмыслением, между разными объяснениями, интерпретациями фактов. Научная проблема не выдвигается произвольно, а является результатом глубокого изучения состояния практики и научной литературы...»<sup>24</sup>.

Проблема в исследовании формулируется в виде вопроса, например: какие условия необходимы для развития аналитических умений у будущих педагогов? Какие средства обеспечат формирование профессиональной идентичности у будущих офицеров?

В основе всякой проблемы лежит противоречие между тем, что есть, и тем, чего человек хочет добиться. «Ситуация разрыва» между целями и средствами – вот что порождает проблему. Проблема возникает там, где назревшие вопросы остаются без ответа. Проблема, как известно, это вопрос науки, для решения которого назрели объективные возможности. Проблема – это не просто вопрос, а такой вопрос, для ответа на который в предшествующем знании нет готовых средств. Проблема есть методологический прием не только постановки вопроса, а и поисков его решения. В сфере познания самую глубокую сердцевину проблемы образует противоречие между знанием и незнанием, между теорией и практикой в конкретный момент.

Дальнейший процесс исследования связан с определением объекта и предмета. Под **объектом исследования** понимается реальность, воспринимаемая через призму накопленных наукой знаний. Объектом психолого-педагогической науки являются процессы развития, формирования свойств личности, учебно-воспитательный, управленческий процессы, процессы психоло-

---

<sup>24</sup> Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Изд. центр «Академия», 2003. С. 52.

го-педагогического сопровождения развития ребенка и другие, связи, отношения, свойства явления.

**Предмет исследования** – это аспект, сторона, с которой исследователь познает объект. Один и тот же объект может изучаться с разных сторон. Предмет исследования есть не просто сторона объекта, а сторона, отражающая целостные свойства объекта, т. е. изменение предмета влечет за собою изменения объекта и наоборот. Например, в процессе обучения можно выделить содержательную, процессуальную, организационную, мотивационную стороны. Естественно, изменение, допустим, процессуальной стороны (привнесение новых методов обучения, новых технологий) приведет к изменению всего процесса обучения.

Предмет – это та область объекта, из которой вычерпывается новое знание, ищутся закономерности и т. д. Главное назначение предмета состоит в том, чтобы выделить такую сторону объекта исследования, познание которой обеспечит совершенствование объекта в целом.

Часто предмет исследования совпадает с темой исследования либо близок к нему по звучанию. Предметами психолого-педагогического исследования могут быть, например: прогнозирование, диагностика, мониторинг, механизмы, тенденции развития; содержание образования; формы и методы педагогической деятельности; диагностика учебно-воспитательного процесса; пути, условия, факторы совершенствования обучения и воспитания; характер психолого-педагогических требований и взаимодействия между педагогами и учащимися; особенности и тенденции развития педагогической науки и практики; педагогические взаимоотношения и др.

На основе сформулированной проблемы, определенных объекта и предмета исследования устанавливается центральный момент исследования – её цель.

**Цель исследования** – это то, что в самом общем виде нужно достигнуть в итоге работы над диссертацией. В некоторых диссертационных советах принято, чтобы диссертант формулировал объект и предмет исследования после его цели. Думается, это не совсем правильно – цель деятельности можно ставить лишь на конкретном объекте, предмете.

Цель исследования – это то, что намерены достигнуть в результате исследования, например:

а) разработка новых методик, технологий, содержания воспитания и обучения;

б) определение путей, средств, условий совершенствования управления учебно-воспитательным процессом;

в) определение форм и методов работы детских и молодежных организаций;

г) разработка новых теоретических и практических положений, которые стимулируют развитие нового содержания, форм, методов образования;

д) разработка модели педагогического явления;

е) теоретическое обоснование явления и др.

Важным этапом исследования является конкретизация общей цели системой задач.

**Задача** представляет собой этап, звено достижения цели. Задачи исследования – частные, относительно самостоятельные по отношению к общей цели.

Необходимо различать научные и ненаучные (процессуальные) задачи. Формулировки научных задач начинаются, как правило, со слов: выявить, обосновать, разработать, определить, раскрыть и т. п. Формулировки процессуальных задач начинаются со слов: проанализировать, провести, изучить, систематизировать и т. д. Процессуальные задачи носят вспомогательный характер, они необходимы, так как помогают решать научные задачи. Например, если исследователь поставил задачу изучить литературу по проблеме, то он продвинется в решении этой проблемы, станет более осведомленным в каких-то вопросах, но сама наука от решения этой задачи еще не получит новых знаний.

Таким образом, можно условно представить два подхода к определению задач.

I. Задачи формулируются как самостоятельно законченные этапы исследования, например:

- изучить литературу по проблеме;
- провести теоретический анализ проблемы;
- разработать модель изучаемого явления;
- экспериментально проверить эффективность данной модели.

- II. Задачи формулируются как решение подпроблем, например:
- определить основные характеристики данного педагогического явления;
  - охарактеризовать процесс развития данного явления;
  - разработать и обосновать критерии развития явления;
  - выявить условия эффективного развития явления;
  - разработать программу, систему средств, обеспечивающих эффективное развития явления.

При описании научного аппарата исследования правильное использовать второй вариант формулировки задач.

Следующим шагом в исследовании является разработка общей **гипотезы** и древа гипотез. Функция гипотезы – служить средством разрешения противоречия теории и практики. Для исследователя «гораздо выгоднее работать с плохими гипотезами, чем вовсе без гипотез, когда неизвестно, что надо проверять» (Н. К. Кольцов).

Знание существует в виде двух подсистем: знания достоверные и вероятные. К первым относятся теории, ко вторым – гипотезы.

В первоначальном значении слово «гипотеза» означало недоказанное утверждение: условие, принимаемое с целью последующего доказательства. Гипотеза – это научно обоснованное предположение. Д. И. Менделеев говорил: «Гипотезы – это тот компас, которым исследователь должен руководствоваться, чтобы не заблудиться в лесу фактов и океане мысли». Задача применения гипотезы – подняться выше имеющегося в наличии уровня знаний. В гипотезе необходимо показать то, что не очевидно в объекте и предмете, что исследователь видит в нем такого, чего не видят другие. Во всяком случае, то, что и так всем очевидно, что не требует доказательства, – не является гипотезой.

Гипотеза – предположение, которое следует подтвердить или опровергнуть. Чтобы разработать гипотезу, необходимо теоретическое изучение проблемы, знание ее сути, поэтому гипотеза уточняется по ходу работы.

Гипотеза выступает в роли предположительного решения проблемы, основная идея – предположительный ответ на центральный вопрос проблемы. Основная функция системы высказываний в гипотезе заключается в раскрытии, развертывании и обосновании идеи.

Возможны три типа гипотез. Первый тип – описательные гипотезы, в которых описываются причины и возможные следствия. Второй тип – объяснительные: в них дается объяснение возможным следствиям из определенных причин, а также характеризуются условия, при которых эти следствия обязательно последуют, т. е. объясняется, в силу каких факторов и условий будет данное следствие. Описательные гипотезы не обладают предвидением, а объяснительные обладают таким свойством. Выделяют также прогностическую гипотезу, которая, как считают А. И. Кочетов, Н. И. Загузов и другие, делают допущения о возможном позитивном развитии явления, о трудностях и опасностях, которые могут возникнуть на практике при реализации идей исследования.

Процесс образования гипотезы:

- открытие какого-либо явления, которое пока невозможно объяснить;
- всестороннее его изучение;
- формулирование гипотезы как научного предположения о причинах, связях и пр.;
- определение следствий, логически вытекающих из предполагаемой причины, если бы причина уже в действительности была найдена;
- проверка того, насколько следствия соответствуют фактам действительности.

Чтобы иметь право именоваться научной, гипотеза должна соответствовать определенным требованиям:

- принципиальная проверяемость предположений гипотезы (ее максимальная общность выводится из более широкого класса явлений);
- обязательное обладание предсказательной силой;
- принципиальная (логическая) простота;
- преемственная связь выдвигаемой гипотезы с предшествующим знанием.

Как уже говорилось, гипотеза – это предположение, истинное значение которого не очевидно, т. е. требует доказательства. Во многих же исследованиях положения раздела, который назван «гипотеза», носит совершенно очевидный характер, и, если в

них вычленить суть, звучать они будут одинаково: «если хорошо учить, воспитывать, то и результаты обучения, воспитания будут хорошими».

Приведем примеры не совсем удачной и, наоборот, научно-состоятельной гипотез.

1. Процесс формирования агроэкологической культуры сельских школьников может быть эффективным при следующих условиях:

- если определена сущность агроэкологической культуры сельских школьников;

- если разработаны цели формирования агроэкологической культуры сельских школьников,

- если разработана и реализована в учебно-воспитательном процессе сельской школы система средств формирования агроэкологической культуры сельских школьников;

2. Если использовать компьютерные технологии в учебной и игровой деятельности младшего школьника, то следует ожидать более высокого качества формирования предметных знаний и развития индивидуальных способностей учащихся, так как применение педагогических компьютерных технологий способствует: а) формированию учебной деятельности учащихся, б) созданию условий для сензитивности их развития.

В первой из приведенных гипотез, по сути, перечислены задачи исследования и нет вероятностного знания, такая гипотеза не требует доказательства, к тому же она носит описательный характер. Во второй гипотезе присутствуют все признаки объяснительной гипотезы.

А. М. Новиков называет следующие причины слабых гипотез:

- недостаточная научная, в первую очередь общепедагогическая и методологическая подготовка исследователя. Чаще всего это связано с тем, о чем говорилось выше – неразличием практической задачи и научной проблемы;

- не во всех исследованиях должна быть гипотеза. Точнее, должна быть сформулирована в явном виде гипотеза (поскольку любой исследователь строит свою научную работу посредством каких-то определенных предположений и последующим их подтверждением или опровержением). Например, в диссертациях по

истории педагогики, по сравнительной педагогике гипотезы, как правило, отсутствуют;

– нередко встречаются случаи, когда диссертант провел интересное, оригинальное исследование, но либо не сумел сформулировать гипотезу, хотя она неизбежно у него была в «неявном» виде, либо постеснялся это сделать, считая свои предположения незначительными, малоинтересными...<sup>25</sup>

Следующей характеристикой исследования являются **методологические и теоретические основы исследования**. Методологическую основу составляют философские идеи и подходы, которые обосновывают замыслы и концепцию исследования. Теоретическая основа – это идеи, концепции, теории, положения, на которых выстраивается собственная модель, теория, взгляды на проблему.

Чтобы решить поставленные задачи, необходимо использовать совокупность соответствующих методов исследования. Поэтому особое место в характеристике исследования занимают **методы исследования**. Метод (от греч. *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение) – путь познания; способ построения и обоснования научного знания; способ, посредством которого познается предмет науки<sup>26</sup>. Существует множество различных методов, которые отбираются с учетом задач и этапа исследования.

Предлагаются разные классификации методов исследования (см. таблицу 6, составленную А. С. Сиденко и Т. Г. Новиковой<sup>27</sup>).

---

<sup>25</sup>Новиков А. М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя. 3-е изд. М.: Изд-во «Эгвес», 1999. С. 34–35.

<sup>26</sup>Новиков А. М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя. 3-е изд. М.: Изд-во «Эгвес», 1999. С. 48.

<sup>27</sup>Сиденко А. С., Новикова Т. Г. Эксперимент в образовании: учебное пособие. М.: АПК и ПРО, 2002. С. 54.

Таблица 6

**Классификация методов исследования**

Классификационные группы (уровни) методов	Название метода или его применение	Ученый, придерживающийся рассматриваемого подхода
1. Теоретические	Теоретический анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, аналогия, моделирование.	Загвязинский В. И.
2. Эмпирические а) рабочие, частные методы;	Изучение литературы, документов и результатов деятельности, наблюдение, опрос, метод экспертных оценок, тестирование.	
б) комплексные, общие методы	Обследование, мониторинг, изучение и обобщение педагогического опыта, опытная педагогическая работа, эксперимент.	
1. Содержательные	Наблюдение, обобщение опыта, эксперимент, теоретический анализ.	Данилов М. А.
2. Формализованные	Большая степень абстракции, чем у содержательных, логические операции, образование новых понятий на основе уже разработанных.	
3. Методы теоретического анализа и синтеза	Открывается природа явлений, их структура, взаимосвязь и динамика развития.	
1. Диалектический метод	Используемый во всех науках.	Подкорытов Г. А.
2. Общие методы	Наблюдение, эксперимент, анализ, синтез и др.	
3. Частнонаучные	Применяемые в одной конкретной науке.	
1. Общенаучные	Теоретический анализ и синтез, изучение и обобщение педагогического опыта, наблюдение, эксперимент, метод экспертных оценок, моделирование.	Кыверялг А. А.
2. Частнонаучные	Психологические, физиологические, социологические.	
3. Специальные	Используемые только в педагогике.	



Классификационные группы (уровни) методов	Название метода или его применение	Ученый, придерживающийся рассматриваемого подхода
4. Методы обработки результатов исследования	Для обработки результатов исследования.	
1. Методы экспериментально-эмпирического уровня 2. Методы теоретического уровня 3. Методы метатеоретического уровня	Наблюдения, анкеты, собеседование, изучение творческих работ, эксперимент.  Анализ и синтез.  Отбор, классификация, анализ, обобщение, объяснение причин явлений или вытекающие из них следствия, объяснение объективных, неслучайных зависимостей.	Журавлев В. И.
1. Эмпирические 2. Теоретические	Наблюдение, эксперимент. Логические и теоретические.	Рузавин В. И. Сиденко В. М. Грушко И. М.

Применительно к педагогическому исследованию можно использовать таблицу 7, составленную с учетом материалов В. И. Смирнова<sup>28</sup>.

Таблица 7

### Методы педагогического исследования

Общенаучные методы	Конкретно научные методы	
	Теоретические	эмпирические
<i>общетеоретические:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• абстракция и конкретизация;</li> <li>• анализ и синтез;</li> <li>• сравнение;</li> <li>• противопоставление;</li> <li>• индукция и дедукция;</li> </ul> <i>социологические:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• анкетирование;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• анализ литературы, архивных материалов, документации и продуктов деятельности;</li> <li>• анализ понятийно-терминологической системы;</li> <li>• метод аналогий;</li> <li>• построение гипотез;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наблюдение;</li> <li>• беседа;</li> <li>• психолого-педагогический консилиум;</li> <li>• изучение и обобщение опыта;</li> <li>• психолого-педагогический экспери-</li> </ul>

<sup>28</sup>Смирнов В. И. Общая педагогика: учебное пособие. – 2-е изд., перераб., испр. и доп. М.: Логос, 2003. С. 49.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• интервьюирование;</li> <li>• экспертные опросы;</li> <li>• рейтинг;</li> </ul> <p><i>социально-психологические:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• социометрия;</li> <li>• тестирование;</li> <li>• тренинг;</li> </ul> <p><i>математические:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ранжирование;</li> <li>• шкалирование;</li> <li>• индексирование;</li> <li>• корреляция</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• построение мысленного эксперимента;</li> <li>• метод прогнозирования;</li> <li>• метод моделирования;</li> <li>• контент-анализ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>мент;</li> <li>• опытная работа;</li> <li>• диагностические ситуации;</li> <li>• научно-педагогическая экспедиция</li> </ul>
--	---	---

Чаще всего выделяют группу методов эмпирического исследования, основанного на опыте, практике, эксперименте, обработке материалов, и методы теоретического исследования, связанные с абстрагированием, построением моделей, анализом и синтезом и др. В реальности при проведении исследования все методы взаимосвязаны, дополняют друг друга.

Наряду с методами исследователь использует конкретные методики, которые зависят от условий, особенностей возникновения и развития исследуемого явления. Метод анкетирования конкретизируется в методику – анкету; метод беседы в конкретной ситуации становится методикой. Существует множество готовых опросных, социометрических методик, которые исследователь может использовать в готовом или адаптированном варианте.

При педагогическом исследовании важно отобрать методы, разработать и грамотно использовать методики, отражающие его специфику. Выбор методов обусловлен следующим:

– неоднозначностью протекания педагогических процессов, множественностью факторов, одновременно влияющих на их результаты, что требует использования разнообразных взаимодополняющих исследовательских методов и приемов, проверки и перепроверки полученной информации;

– неповторяемостью педагогических процессов в отличие от исследований в области естественных наук, где есть возможность многократного повторения опытов и экспериментов (педагогический процесс, педагогическую ситуацию, эксперимент

воспроизвести «в чистоте» практически невозможно, что требует от исследователя корректности в формулировке обобщений и выводов)<sup>29</sup>.

При выборе методов и методик исследования следует руководствоваться следующими принципами:

- соответствия методов цели и задачам исследования;
- совокупности методов исследования – для решения любой научной проблемы используется не один, а комплекс взаимодействующих методов;
- адекватности методов существу изучаемого явления, тем результатам, которые предполагается получить, возможностям исследователя;
- запрета на использование исследовательских методов и методик, противоречащих нравственным нормам, способным нанести вред испытуемым, образовательно-воспитательному процессу<sup>30</sup>.

Следующая часть характеристики исследования – это **база исследования**. Здесь указываются учреждения, где собиралась информация по проблеме исследования, а также дается количественная и качественная характеристика участвующих в исследовании испытуемых и респондентов. Особо выделяется база опытной или экспериментальной работы.

Раздел **«Научная новизна исследования»** строго соотносится с задачами и строится в следующих формулировках: разработаны (например, основы чего-то), раскрыты (допустим, состав и структура чего-либо), обоснованы (положения о том-то и о том-то), определены (педагогические условия чего-то), установлены (критерии...) и т. д. В этом разделе необходимо чётко обозначить, что сделано из того, что не сделано другими, какие результаты получены впервые исследователем.

С разделом «Научная новизна» связан раздел «На защиту выносятся», который должен дать ответ на вопрос: что защищается? Или – что является предметом защиты? Данный раздел может быть построен двумя способами. Вариант первый, когда

---

<sup>29</sup>Новиков А. М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя. 3-е изд. М.: Изд-во «Эгвес», 1999. С. 50.

<sup>30</sup>Там же. С. 49.

диссертант пишет: «На защиту выносятся положения о том-то, о том-то и о том-то»... В этом случае фактически формулируются основные выводы исследования, выраженные в форме некоторой совокупности (трех – пяти) определенных утверждений.

Другой подход, когда этот раздел формулируется в перечислении определенных созданных исследователем конструкций, – на защиту выносятся: принципы (совокупность принципов); требования (система требований к чему-либо); обоснование чего-либо; условия (педагогические, дидактические условия, группы условий) осуществления чего-то; содержание (основное содержание) обучения чему-то; модель; схема; методы (методические приемы, совокупность методических приемов) чего-то; процедура осуществления чего-то; критерии (совокупность критериев) эффективности чего-то и т. д. Данный раздел раскрывает все, что удалось сделать исследователю.

Естественно, эти последние два раздела: «На защиту выносятся» и «Научная новизна исследования» тесно взаимосвязаны, они говорят об одном и том же, только с разных позиций, в разных аспектах. Каждое положение научной новизны разворачивается, конкретизируется. В научной новизне, например, заявляется о том, что выявлены педагогические условия, а в положении, выносимом на защиту, эти условия раскрываются.

Принято также говорить о **теоретической значимости** исследования. В этом разделе отмечается, какой вклад сделан исследователем в психолого-педагогическую науку: в методологию, теорию и методику; какие положения дополняют, развивают существующие концепции, теории, идеи.

Важной характеристикой исследования является его **практическая значимость**, т. е. те результаты исследования, которые можно использовать специалистам в практической деятельности. Это могут быть конкретные методические разработки и учебно-методические материалы: авторские программы курсов и спецкурсов, программы обучения и воспитания по решению исследуемой проблемы, сборники упражнений, комплексы заданий и задач, разработки занятий, тренингов, семинаров, методики диагностики и др.

Раздел «**Достоверность и обоснованность** результатов исследования» включает те теоретические и методические основа-

ния, на которых строится исследование (они не должны противоречить друг другу); отражает подходы к выбору методов исследования, их соотношение; показывает масштабы, длительность проведения исследования и экспериментальной (опытно-экспериментальной) работы, убедительность полученных результатов, их подтверждение в различных условиях, широту и успешность апробации и внедрения результатов проведенного исследования.

Описание **апробации и внедрения результатов** исследования не вызывает сложности у исследователя, но тем не менее очень важно ёмко и конкретно представить этот раздел, чтобы показать достоверность проведенного исследования, вклад автора в распространение результатов исследования. Здесь целесообразно отразить следующее: участие в конференциях (международных, федеральных, региональных), проведение авторских семинаров, курсов, выступления в различных научных обществах, коллективах, работу в проблемных, творческих научных коллективах и лабораториях, временных научно-исследовательских коллективах, руководство работой проблемных групп и т. п., а также количество, виды и объёмы основных публикаций по теме исследования.

Итак, любое научное исследование необходимо представить с помощью методологических характеристик, которые уточняются по ходу исследования.

К научному аппарату исследования предъявляются следующие требования: логичность, непротиворечивость, внутренняя согласованность, что означает непротиворечивую и логичную взаимосвязь всех основных характеристик исследования, в частности:

- а) проблемы, цели, предмета исследования;
- б) цели, задач, научной новизны и положений, выносимых на защиту, выводов по проведенному исследованию;
- в) задач и методов исследования и т. д.

Схематично можно представить взаимосвязь основных характеристик исследования следующим образом (см. схему 3).

Предлагаем конкретный пример описания научного аппарата исследования, с помощью которого можно проследить соблюдение требований, предъявляемых к описанию исследования в целом и отдельных его характеристик.



Грамотность научного аппарата исследования, с одной стороны, обеспечивает качество проведения исследовательской работы, а с другой – подтверждает уровень методологической культуры исследователя.

### Материал для выполнения практического задания

**Тема диссертации: «Проектирование индивидуальной образовательной деятельности будущих учителей при изучении педагогических дисциплин»**

#### *Общая характеристика исследования*<sup>31</sup>

**Актуальность исследования.** Реформирование системы российского образования, возрастающие требования к подготовке выпускников педагогических вузов, к их профессиональным качествам со стороны образовательных учреждений и, как следствие, модернизация высшего профессионального педагогического образования обусловили необходимость пересмотра целей и задач подготовки будущего учителя. Общая ориентация системы на личностно-профессиональное становление педагога потребовала значительных изменений в структуре, содержании и технологиях подготовки студентов. Одним из главных требований к системе высшего образования становится удовлетворение

<sup>31</sup> Из автореферата Л. Н. Князьковой (Ярославль, 2013).

познавательного, профессионального интереса студентов, вариативность и гибкость образовательных траекторий, индивидуализация подготовки педагогов.

В современных условиях решение проблемы индивидуализации образовательного процесса является особенно актуальным, что отмечается в требованиях и содержании федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования. Изучению важных теоретических и практических аспектов индивидуализации посвящены работы Ю. К. Бабанского, А. А. Бударного, В. В. Давыдова, А. А. Кирсанова, А. Н. Леонтьева, Е. С. Рабунского, И. Э. Унт, И. С. Якиманской. Вопросы индивидуализации подготовки студентов педагогического вуза к различным видам деятельности рассматриваются в исследованиях Л. В. Байбородовой, Т. В. Бурлаковой, Е. А. Киселевой, С. А. Минихановой, Д. А. Морозовой, А. Е. Наумовой, Н. Г. Смирновой.

Процесс профессионального становления студентов индивидуален, поэтому важно, обеспечивая субъектную позицию будущего педагога, научить его осознанно участвовать в образовательном процессе, самому проектировать свою деятельность. Полученные навыки проектирования позволяют будущему учителю овладеть важными профессиональными умениями, которые помогут ему создавать образовательные программы, планы, маршруты учащегося в школе, обеспечивая индивидуальное развитие каждого ребенка.

Проблеме проектирования образовательного процесса посвящены многие исследования (Е. С. Заир-Бек, Г. Е. Муравьева, М. М. Поташник, В. Е. Родионов, М. И. Рожков, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур, А. П. Тряпицына, П. А. Юцявичене), однако вопросу проектирования индивидуальной образовательной деятельности студента уделяется недостаточно внимания. Некоторые аспекты этой проблемы требуют специального исследования: определения этапов разработки технологии и методик проектирования индивидуальной образовательной деятельности; выявления педагогических условий, обеспечивающих эффективность проектирования индивидуальной образовательной деятельности будущего педагога.

Особое место в подготовке будущего учителя занимают педагогические дисциплины, которые позволяют включать студента в различные виды профессиональной деятельности и в большей мере обладают возможностями для развития субъектности студента, его индивидуальности; для овладения навыками самоорганизации, самоанализа, проектирования профессиональной деятельности. В то же время мы не обнаружили исследований, посвященных проектированию индивидуальной образовательной деятельности студентов в процессе изучения педагогических дисциплин.

Анализ теории и практики построения образовательного процесса в педагогическом вузе позволил выявить следующие **противоречия**:

– между преимущественно фронтальным обучением будущих педагогов в высших учебных заведениях и индивидуальным характером усвоения учебного материала студентами;

– между требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования выстраивать индивидуальную образовательную траекторию студента и недостаточной разработанностью технологий и методик проектирования этого процесса;

– между возможностями педагогических дисциплин в индивидуализации профессиональной подготовки студентов и традиционной методикой подготовки будущих учителей, недостаточно учитывающей их индивидуальные способности.

Выявленные противоречия определили **проблему** исследования: как вы технологии и методики проектирования индивидуальной образовательной деятельности будущих учителей при изучении педагогических дисциплин?

**Цель исследования** состоит в разработке технологий и методик проектирования индивидуальной образовательной деятельности будущих учителей при изучении педагогических дисциплин в вузе.

**Объект исследования**: процесс проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов пед. вуза.

**Предмет исследования**: технологии и методики проектирования индивидуальной образовательной деятельности будущих учителей при изучении педагогических дисциплин.

**Гипотеза исследования**. Технологии и методики проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов позволяют повысить качество подготовки будущего педагога и эффективность формирования профессиональных компетенций, если:

– индивидуальная образовательная деятельность понимается и организуется как персональный процесс овладения способами личностно-профессионального развития собственных склонностей, способностей и интересов;

– проектирование индивидуальной образовательной деятельности студента осуществляется как совместная деятельность студента и преподавателя, в процессе которой определяются пути и средства профессионального саморазвития, становления студента и которая предусматривает ряд взаимосвязанных этапов: подготовительного, мотивационного, диагностического, целеполагания, планирования, содержательно-технологического, рефлексивно-аналитического;

– обеспечивается возможность выбора студентом содержания, способов, средств деятельности, позволяющего ему самостоятельно опре-



делять индивидуальные цели, задачи, маршрут, программу индивидуальной образовательной деятельности;

– создаются условия для стимулирования индивидуальной образовательной деятельности студентов на основе самодиагностики, самооценки, использования балльно-рейтинговой системы контроля и оценивания результатов деятельности;

– обеспечивается преемственность в работе преподавателей, организующих деятельность студентов при изучении педагогических дисциплин;

– проектирование индивидуальной образовательной деятельности студентов осуществляется на разных взаимосвязанных между собой уровнях: на уровне изучения блока педагогических дисциплин, на уровне изучения отдельных педагогических курсов, на уровне изучения конкретной темы.

В соответствии с объектом, предметом, целью и гипотезой исследования поставлены следующие **задачи**:

1. Определить сущность и особенности индивидуальной образовательной деятельности студентов при изучении педагогических дисциплин.

2. Выявить этапы проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов.

3. Разработать технологии проектирования индивидуальной образовательной деятельности будущих учителей при изучении педагогических дисциплин.

4. Определить методики организации деятельности студентов и преподавателя на различных этапах проектирования индивидуальной образовательной деятельности.

5. Выявить и обосновать условия проектирования индивидуальной образовательной деятельности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин.

**Методологической основой исследования** являются:

– рефлексивно-деятельностный подход к организации образовательного процесса в вузе (Б. З. Вульф, А. В. Карпов, М. И. Рожков, С. Ю. Степанов, Г. П. Щедровицкий);

– субъектно-ориентированный подход к проектированию образовательной деятельности студентов (К. А. Абульханова-Славская, Л. В. Байбородова, В. Е. Лепский, А. П. Чернявская);

– компетентностный подход, позволяющий рассматривать индивидуальную образовательную деятельность студентов при изучении педагогических дисциплин как средство формирования и развития их профессиональных компетенций (В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Н. А. Селезнева, А. П. Тряпицына и др.).

**Теоретическую базу исследования** составляют:

- теории индивидуализации и дифференциации обучения (Е. А. Александрова, Т. В. Бурлакова, А. А. Кирсанов, Е. С. Рабунский, Е. Н. Степанов, И. Унт, А. В. Хуторской);
- современные подходы к организации обучения в педагогическом вузе (В. А. Болотов, А. А. Вербицкий, Г. И. Ибрагимов, Л. М. Курилова, А. К. Маркова, Л. А. Косолапова, А. П. Чернявская);
- теория образовательной деятельности студентов (А. М. Новиков, Д. А. Новиков, Ю. В. Сенько, Л. Ю. Фомина);
- технологический подход к организации образовательного процесса (В.В. Гузеев, Г. К. Селевко, М. А. Чошанов, В. В. Юдин);
- теория проектирования образовательных процессов (Е. С. Заир-Бек, М. М. Левина, Г. Е. Муравьева, М. И. Рожков, А. П. Тряпицына и др.) и положения о взаимодействии участников педагогического процесса (Л. В. Байбородова, В. Н. Белкина, Н. Ф. Радионова, Г. И. Сиимонова и др.);
- концепции личностно-ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков, И. С. Якиманская) и развития индивидуальности (Б. Г. Ананьев, О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк);
- концепции профессиональной подготовки учителя (С. И. Архангельский, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин).

Для решения задач исследования использовались следующие **методы**:

- теоретические – анализ научной и учебно-методической литературы, систематизация материалов по изученной проблеме, сравнение, сопоставление и обобщение, моделирование;
- эмпирические – изучение массового и передового педагогического опыта, наблюдение, анкетирование и тестирование студентов педагогического университета, опытная работа, педагогический эксперимент, экспертная оценка; создание диагностических ситуаций, самооценка и взаимооценка;
- математические и статистические методы обработки данных результатов исследования.

**Базой исследования** явились факультеты Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (физико-математический, естественно-географический, социального управления). Изучался опыт подготовки будущих учителей в Московском педагогическом государственном университете, Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена, Вятском государственном гуманитарном университете.

Исследование проводилось в период с 2007 по 2013 год и включало три взаимосвязанных **этапа**.

На первом этапе (2007–2009 гг.) был осуществлен анализ психоло-

го-педагогической и методической литературы, определялся понятийный аппарат и теоретические основы исследования, разрабатывалась концепция проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов и проведения опытно-экспериментальной работы.

На втором этапе исследования (2009–2011 гг.) происходило осмысление теоретико-методологических подходов к рассматриваемой проблеме; была разработана технология проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов при изучении педагогических дисциплин; проводились констатирующий и формирующий эксперименты на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского по проектированию индивидуальной образовательной деятельности будущих учителей при изучении педагогических дисциплин.

На третьем этапе исследования (2011–2013 гг.) осуществлялись апробация и внедрение результатов диссертационного исследования, подготовка и оформление результатов работы, представление результатов исследования на научных конференциях и семинарах.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

- определено содержание индивидуальной образовательной деятельности студента при изучении педагогических дисциплин;
- разработаны общая технология проектирования индивидуальной образовательной деятельности студента при изучении педагогических дисциплин, а также технологии проектирования при изучении отдельных разделов педагогики, курсов по выбору, прохождении педагогической практики;
- выявлены педагогические условия проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов с учетом современных подходов и требований к организации обучения в вузе, позволяющих повысить качество профессиональной подготовки;
- разработаны методики организации деятельности студента и преподавателя на различных этапах проектирования при изучении педагогических дисциплин, отдельных педагогических курсов, тем и учебных занятий;
- определены эффективные педагогические средства проектирования, связанные с целеполаганием, планированием, реализацией и анализом индивидуальной образовательной деятельности студентов.

**Теоретическая значимость исследования:**

- результаты проведенного исследования дополняют профессиональную педагогику теоретическими положениями о подходах и принципах проектирования деятельности участников образовательного процесса в вузе, о сущности и особенностях индивидуальной образовательной деятельности студентов, о возможностях педагогических дисциплин в профессиональной подготовке будущих учителей;

- систематизированы теоретические положения об индивидуальной образовательной деятельности студентов, раскрывающие ее сущность, особенности и структуру;
- дополнены и охарактеризованы принципы проектирования индивидуальной образовательной деятельности студента;
- определены и обоснованы современные подходы к изучению педагогических дисциплин;
- выявлены особенности проектирования образовательной деятельности студентов при изучении педагогических дисциплин, курсов по выбору, конкретной темы, обусловленные характером будущей профессиональной деятельности;
- предложены современные идеи обучения педагогике студентов, позволяющие повысить качество подготовки учителей.

***Практическая значимость исследования*** определяется следующим:

- составлены методические рекомендации по проектированию индивидуальной образовательной деятельности будущих учителей;
- разработана система вариативных заданий по педагогическим дисциплинам, которые позволяют выстраивать индивидуальные образовательные маршруты и программы;
- предложены варианты структуры индивидуальных образовательных программ, схемы индивидуальных образовательных маршрутов, карты профессионального роста при изучении различных педагогических дисциплин, технологические карты изучения дисциплины и конкретной темы;
- разработаны уровневые задания, способствующие формированию профессиональных компетенций будущего педагога, вариативности выбора образовательного маршрута при изучении дисциплин «Общая педагогика», «Теория и методика воспитания», «Современные образовательные технологии», «Психолого-педагогический практикум», «Индивидуально-ориентированные педагогические технологии».

Материалы исследования могут быть использованы преподавателями профессионального образования при изучении различных дисциплин, при подготовке учебников и учебных пособий, при разработке курсов по выбору, а также в системе повышения квалификации работников образования.

***Личный вклад автора в исследование*** заключается в теоретическом анализе проблемы проектирования индивидуальной образовательной деятельности студента педагогического вуза, в разработке концепции исследования, общей и частных технологий, методик проектирования индивидуальной образовательной деятельности студента, а также выявлении педагогических условий данной деятельности, организации опытно-экспериментального исследования, обработке и анализе его результатов.

***Достоверность и обоснованность полученных результатов ис-***

*следования* обеспечиваются исходными непротиворечивыми методологическими и теоретическими позициями, применением комплекса методов исследования, адекватных его объекту, цели, задачам и логике; соотносением выводов и результатов научной работы с позициями психологов и педагогов, проводивших исследования проблемы индивидуализации в профессиональном образовании; апробацией и внедрением полученных результатов в практику на различных специальностях и профилях направлений подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование».

***Основные положения, выносимые на защиту:***

1. Индивидуальная образовательная деятельность студента – это персональный процесс овладения способами личностно-профессионального развития собственных склонностей, способностей и интересов. Специфическими особенностями индивидуальной образовательной деятельности студента при изучении педагогических дисциплин являются: профессиональная и практическая направленность содержания учебной деятельности; использование форм, методов, средств обучения, приближенных к условиям школы; освоение способов решения актуальных воспитательных и образовательных проблем, опыта коллективной творческой деятельности; активное взаимодействие с учителями, педагогами образовательных учреждений.

2. Проектирование индивидуальной образовательной деятельности – это многоуровневый процесс совместной деятельности преподавателя и студента, в ходе которого определяются цели и задачи, пути и средства профессионального саморазвития и самообразования будущего учителя. Общая технология данного процесса может быть представлена последовательностью следующих этапов: подготовительного, предполагающего предварительную организационную работу преподавателя по использованию технологии проектирования индивидуальной образовательной деятельности; диагностического, который включает изучение и самооценку индивидуально-личностных, профессиональных особенностей и уровня сформированности компетенций у студентов; мотивационного, предусматривающего осознание студентом необходимости и важности проектирования индивидуальной образовательной деятельности для становления его как будущего профессионала, понимание важности педагогической профессии, требований, предъявляемых к педагогу; целеполагания, заключающегося в постановке студентом перспективных и оперативных индивидуальных целей образовательной деятельности; планирования – создания проекта индивидуальной образовательной деятельности на уровне дисциплин, курса, темы; содержательно-технологического, предполагающего деятельность по выполнению индивидуальной программы и индивидуальных планов студентов при изучении дисциплин; рефлексивно-

аналитического, включающего повторную диагностику и самодиагностику, рефлексию, перспективное планирование, определение студентом путей и способов самосовершенствования.

3. Эффективными средствами и методиками проектирования индивидуальной образовательной деятельности являются: карта профессионального роста, индивидуальный план изучения дисциплины, индивидуальная технологическая карта, портфолио, диагностическая карта, балльно-рейтинговая система оценивания результатов образовательной деятельности, разноуровневость содержания практических заданий, разнообразие форм отчетности и оценивания достижений студента.

4. Эффективность проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов повышается при:

- взаимодействии преподавателя и студента в процессе проектирования индивидуальной образовательной деятельности на основе сотрудничества отношений, диалога;

- обеспечении возможности выбора студентом содержания и способов образовательной деятельности, форм отчетности своих достижений;

- стимулировании индивидуальной образовательной деятельности студентов, включающем самодиагностику, самооценку, использование балльно-рейтинговой системы контроля и оценивания результатов, принятие самостоятельного и свободного решения на каждом этапе проектирования;

- преемственности в преподавании и организации деятельности студентов в процессе изучения педагогических дисциплин;

- подготовленности преподавателей к организации педагогического проектирования;

- ресурсном обеспечении процесса проектирования индивидуальной образовательной деятельности (учебно-программном, методическом, информационном, техническом).

***Апробация и внедрение результатов исследования.*** Основные положения и результаты исследования докладывались на международных (Ярославль, 2009, 2010; Таганрог, 2010), всероссийских (Ярославль, 2010, 2011, 2012; Санкт-Петербург, 2010; Киров, 2012), региональных, межвузовских и других научно-практических конференциях, традиционных международных педагогических Чтениях, посвященных К. Д. Ушинскому (Ярославль, 2010–2013).

Результаты исследования внедрялись в процессе организации образовательной деятельности студентов ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, обсуждались на семинарах, заседаниях кафедр педагогических технологий, теории и истории педагогики, дополнительного образования, в рамках программ курсов повышения квалификации, отражены в программах учебных дисциплин.

### ***Вопросы для самоконтроля и обсуждения***

1. Перечислите основные характеристики исследования.
2. Что включает в себя научный аппарат исследования?
3. Каковы требования к научному аппарату исследования?
4. Как соотносятся проблема, объект, предмет и цель исследования? Покажите на примере фрагмента автореферата, представленного в данном разделе книги?
5. Как определяются задачи исследования?
6. Какова взаимосвязь задач исследования, научной новизны, положений, выносимых на защиту?

### ***Практические задания***

1. Проанализируйте реализацию основных требований к научному аппарату исследования, представленному выше во фрагменте автореферата данной главы книги.
2. Составьте научный аппарат проведенного или планируемого Вами исследования.

## Глава 2. Теоретические методы педагогического исследования

### 2.1. Общетеоретические методы исследования

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

**Абстракция** (от лат. *abstractio* – удаление, отвлечение) – метод исследования, сущность которого состоит в том, что исследователь мысленно выделяет в исследуемом объекте только определенные свойства, признаки, характеристики и как бы «забывает», отвлекается от других свойств, признаков и характеристик. Это делается для того, чтобы глубже изучить предмет, изолировать его от других предметов и от других свойств, признаков. Чтобы проникнуть в сущность педагогических явлений, выявить инвариантные черты исследуемого процесса, необходимо выделить предмет изучения в «чистом» виде, абстрагироваться от всех многочисленных связей и отношений, которые мешают увидеть наиболее существенные связи и характеристики, интересующие исследователя.

Расчленение предмета и выделение в нем существенных сторон, всесторонний анализ их невозможен без абстракции. Невозможно, скажем, представить себе такие явления, как обучение, воспитание, развитие, метод и т. д., не прибегая к абстрагированию.

Предельным случаем абстракции является *идеализация*, в результате которой создаются понятия об идеализированных, реально не существующих объектах.

В основу абстрагирования при идеализации берутся связи и качества явлений, принципиально существующие или возможные, но абстрагирование проводится настолько последовательно, предмет настолько полно изолируется от сопутствующих условий, что создаются объекты, не существующие в реальном мире. Однако именно эти идеализированные объекты служат моделями, позволяющими гораздо глубже и полнее выявить некоторые



связи и закономерности, проявляющиеся во многих реальных объектах<sup>32</sup>.

В педагогике тоже возможно создание идеализированных объектов, например, образ идеального воспитанника, идеальной структуры самоуправления и др.

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

С абстракцией тесно связан метод **конкретизации** (от лат. *concretus* – сгущенный, уплотненный, сложившийся). Метод конкретизации по своей логической природе противоположен абстрагированию. Он заключается в мысленной реконструкции, воссоздании предмета на основе вычлененных ранее абстракций.

Конкретизация направлена на воспроизведение развития предмета как целостной системы. Мышление из выделенных отдельных абстракций конструирует цельный предмет, в результате чего получается конкретное, но уже мысленно-конкретное (в отличие от реального конкретного, существующего в действительности). Конкретным называется единство многообразия, сочетание многих свойств, качеств предмета; абстрактным, наоборот, – односторонние, изолированные от других моментов развития свойства или характеристики данного предмета.

Педагогическое знание по самой своей сути должно быть конкретизировано, чтобы воссоздать самые разнообразные связи педагогических явлений, взаимодействия социума с образованием и личностью, воссоздать саму личность как целостность и обеспечить процесс развития этой личности в педагогической системе, а также самой педагогической системы<sup>33</sup>.

Известно, что нет абстрактной истины – истина всегда конкретна. В процессе конкретизации изучаемый объект, например урок, включается в многообразие различных связей и отношений (содержание обучения на уроке, принципы, методы, приемы

---

<sup>32</sup> Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 35.

<sup>33</sup> Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 136.

обучения, структура урока и т. п.). Благодаря этому удастся воссоздать возможно более полное знание о реальном педагогическом явлении. Результатом применения метода конкретизации являются наглядные педагогические примеры, частные случаи с их полным анализом и описанием.

Восхождение от абстрактного к конкретному, направленное на воспроизведение развития и его источников (внутренних факторов, противоречий), является особым диалектическим методом познания – **методом восхождения от абстрактного к конкретному**. Этот метод необходим как для познания сложных процессов, так и для такого изложения результатов познания, которое позволило бы наиболее адекватно воспроизвести развитие и функционирование сложных объектов<sup>34</sup>.

Покажем это на примере. Взаимодействие детей в разновозрастной группе весьма абстрактно, но оно наполняется конкретным содержанием, если мы определим характеристики этого взаимодействия, раскроем его функции и принципы. Ещё более конкретными являются технологии, приемы организации взаимодействия детей в разновозрастной группе на конкретном этапе учебного занятия.

Важнейшим теоретическим методом исследования является **анализ** (от греч. analysis – разложение, расчленение). Это метод исследования, при котором целое педагогическое явление мысленно расчленяется на составные части, но при этом выделенная «часть» осознается именно как часть целого. Цель анализа и состоит в познании частей как элементов сложного целого.

С помощью анализа можно выявить строение исследуемого объекта, его структуру (например, структуру урока, структуру познавательной деятельности, структуру проблемной задачи и т. п.). Анализ позволяет отделить главное от второстепенного, существенное от несущественного. Анализ позволяет свести сложное к простому. Результатом анализа становятся также классификации, типологии явлений. Если применять анализ к какому-либо развивающемуся педагогическому процессу, можно выделить в этом процессе этапы, а также противоречивые тенденции.

---

<sup>34</sup> Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 136.

Процедуры анализа входят в любое исследование и образуют его первую стадию, когда исследовать от общего описания изучаемого объекта переходит к выявлению его строения, состава, отдельных свойств и признаков. Одно и то же явление можно анализировать во многих аспектах. Так, например, урок или воспитательное мероприятие можно анализировать в аспекте системного, гендерного, индивидуально-ориентированного, деятельностного и других подходов. Всесторонний анализ явления позволяет глубже раскрыть его. Тем не менее выбор аспектов анализа и их количество определяется целями исследования и особенностями исследуемого явления.

Различают несколько видов анализа, в том числе анализ по элементам и анализ по единицам. «**Элементный анализ** – это мысленное выделение отдельных частей, связей на основе декомпозиции, расчленения целого. Скажем, при конструировании педагогического процесса можно для анализа вычленить отдельно его цели, содержание, внешние условия, технологию, организацию, систему взаимоотношений его субъектов, способы совершенствования. **Анализ по единицам** предполагает расчленение процесса с сохранением целостности его элементарных структурных элементов, каждый из которых удерживает важнейшие признаки целостного процесса. На уроке это может быть постановка и решение познавательной задачи, в деятельности воспитанника – поступок, в воспитательном процессе – ситуация воспитания, в социально-педагогическом проектировании – социальная ситуация развития личности» (Л. С. Выготский)<sup>35</sup>.

В педагогическом исследовании также различают классификационный анализ, анализ отношений, каузальный и диалектический анализ.

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

Гораздо более сложен *анализ отношений объектов*. На основе анализа отношений мы изучаем процесс развития определенных явлений, и простым классификационным сравнением здесь не

---

<sup>35</sup> Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 134.

обойтись. Изучая отношения между отдельными сторонами развивающегося явления, необходимо разложить явление на составные части и исследовать отношения между частями. Результатом анализа отношений становятся знания либо об условиях возникновения и протекания явления, либо о функциональных зависимостях между явлениями.

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

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

Итак, результатом классификационного анализа являются классификации и типологии; в результате анализа отношений – условия существования и функции явлений; результатом каузального анализа – причины педагогических явлений; результатом диалектического анализа – причинно-следственные отношения между явлениями.

Однако абсолютизировать аналитические методы исследования нельзя. Изучая целостные педагогические явления, педагогический процесс, мы должны обращаться к широким синтезирующим связям, чтобы понять его внутреннюю логику, закономерности движения целого, взаимодействие всех его частей. Так строятся отношения анализа и синтеза.

Если при анализе мы разделяем целое на части, то синтез есть процесс объединения в одно целое частей, свойств, отношений, выделенных посредством анализа. При этом синтез – не простое суммирование, а соединение разных сторон и признаков явлений в смысловое единство. Синтез позволяет рассмотреть педагогическое явление в единстве и связи всех его частей. Результатом синтеза становятся обобщение, выводы из фактов.

«После выполнения аналитической работы возникает необходимость синтеза, композиции, интеграции результатов анализа в общей системе. На основе синтеза предмет воссоздается как субординированная система связей и взаимодействий с выделением наиболее существенных из них. Только на основе синтеза может быть, например, воссоздана модель современной системы развивающего обучения или выяснено место школы в системе социального воспитания (модель «открытая школа»)»<sup>36</sup>.

Разделить анализ и синтез невозможно, так как внутренне они едины. Это единство заключается в том, что «анализ исходит из определенного целого, которое он разлагает. Целое, например, целостный процесс обучения, определяет направление анализа. Это означает, что синтез содержится уже в самом анализе, а не существует вне его. После определенного аналитического процесса мы опять стремимся плавно подойти к целому, из которого исходили. Мы обращаемся к синтезу, т. е. рациональному соединению частей, сторон, вычлененных посредством анализа»<sup>37</sup>.

Метод **сравнения** представляет собой сопоставление объектов с целью выявления черт сходства, черт различия или того и иного вместе. Без сравнения не может быть обобщения. В результате сравнения различных объектов мы получаем о них более глубокое представление. Сравнение тесно связано с анализом и синтезом. Оно занимает особое место при теоретическом анализе и синтезе в педагогических исследованиях и состоит в определении сходства или различия между явлениями. При сравнении исследователю необходимо определить основу сравнения – критерий. Например, при сравнении результатов воспитательной работы в отдельной группе детей в качестве критерия можно взять количество лидеров, организаторов дел, участников общественно значимых дел. Для того чтобы сравнить между собой определенные явления, исследователю необходимо выделить в них известные признаки и установить, как они представлены в сравниваемых объектах. Чем точнее оценены признаки, тем основательнее будет сравнение явлений.

---

<sup>36</sup> Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 134.

<sup>37</sup> Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 134.

Очевидно, что составной частью сравнения всегда будет анализ, так как во время сравнения в явлениях следует вычленять измеряемые признаки. Поскольку сравнение – это установление определенных соотношений между признаками явлений, то в ходе сравнения используется и синтез. В педагогическом исследовании используются три вида сравнения:

1) сравнение педагогических явлений по одному признаку (сравнение воспитанности в контрольных и экспериментальных группах после проведения воспитательной работы);

2) сравнение однородных педагогических явлений по нескольким признакам (сравнение результатов воспитательной работы контрольных и экспериментальных групп по развитию коллектива, взаимодействию участников образовательного процесса и др.);

3) сравнение различных этапов в развитии одного педагогического явления (сравнение воспитанности детей на различных этапах развития коллектива в разные годы обучения)<sup>38</sup>.

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

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

---

<sup>38</sup>Чечель И. Д., Новикова Т. Г. Теория и практика организации экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях. М.: АПК и ПРО, 2003. С. 54–55.

уровня к уровню теоретическому. Цель индукции – проникновение в сущность явлений, постижение их закономерностей.

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

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

Некоторые авторы среди теоретических методов выделяют **обобщение и систематизацию**, которые связывают со сравнением, анализом и синтезом, индукцией и дедукцией.

В исследовании явления необходимо не только выделять главные его особенности, но и обобщать их. Обобщение тем доказательнее, чем большее количество существенных признаков явлений подверглось сравнению.

**Обобщение** – мыслительное действие, выявляющее отношение и связи частных и общих свойств в явлении или процессе. Позволяет исследователю обнаруживать в многообразии предметов нечто общее, выделять в знаниях объединяющее их общее свойство, дающее им некоторую целостность.

В. И. Загвязинский и Р. Атаханов рассматривают метод обобщения в контексте изучения массового и передового опыта<sup>39</sup>.

Обобщение основано на установлении закономерных связей, сквозных линий между задачами, замыслами, идеями, средствами, способами деятельности, различными сторонами педагогического процесса.

---

<sup>39</sup> Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Изд. центр «Академия», 2003. С. 147–148.

Пути достижения обобщения:

- описать достигнутые положительные результаты, затем выяснить способы и условия их достижения;
- описать содержание, средства, способы деятельности, условия среды, а затем рассмотреть закономерность достигнутых результатов.

Обобщение основывается на умении видеть единое в многообразном (общие идеи, подходы, закономерности), многообразии в едином (разные варианты решений, вариативность педагогических средств, гибкость тактики в достижении целей, реализации идеи и замысла и т. д.).

**Систематизация** – мыслительная деятельность, в процессе которой изучаемые объекты организуются в определенную систему на основе выбранного принципа. Важнейший вид систематизации – классификация, т. е. распределение объектов по группам на основе установления сходства и различия между ними. К систематизации приводит также установление причинно-следственных отношений между изучаемыми фактами, выделение основных единиц материала, что позволяет рассматривать конкретный объект как часть целой системы (В. В. Давыдов).

По В. И. Загвязинскому систематизация накопленного материала заключается в отборе и установлении наиболее характерных и интересных фактов, раскрывающих систему работы педагога и коллектива, а также в установлении временных и причинно-следственных связей между наблюдаемыми явлениями.

К теоретическим методам исследования относят и моделирование, метод, который более подробно представим далее.

В заключении подчеркнем, что все теоретические методы в исследовании применяются во взаимодействии друг с другом.

### ***Вопросы для самоконтроля и обсуждения***

1. Какие методы относятся к общетеоретическим методам исследования?
2. Что их отличает от эмпирических методов исследования?
3. На каких этапах исследования используются общетеоретические методы исследования?



4. Дайте краткую характеристику каждого из методов и приведите примеры использования данного метода в исследовании.

### ***Практические задания***

1. Схематично представьте взаимосвязь общетеоретических методов исследования.

2. Используя различные источники, сделайте анализ одного из основных понятий и попытайтесь дать свой вариант его определения. Обоснуйте использование общетеоретических методов при работе с понятиями.

## **2.2. Анализ литературы**

### **Задачи в работе с научной литературой**

Научная литература – совокупность письменных трудов, которые созданы в результате исследований, теоретических обобщений, сделанных в рамках научного метода. Она предназначена для информирования учёных и специалистов о последних достижениях науки, а также для закрепления приоритета в научном открытии. Как правило, научная работа не считается завершённой, если она не была опубликована.

Наиболее тщательная работа с научной литературой проводится, как правило, на начальных этапах исследования. При этом решаются такие задачи, как изучение проблемного поля: того, что уже исследовано по проблеме; определение направлений поиска, основных терминов и понятий исследования; его задач; оснований для формулирования гипотезы и др.

Количество научных источников растёт в настоящее время с геометрической прогрессией. Начинающий исследователь всегда боится, с одной стороны, «утонуть» в этом море, с другой стороны, не найти нужную литературу.

Отправной точкой для поиска литературы по теме исследования служит выделение проблемы исследования. Проблема – это логический узловой пункт темы, задающий ракурс ее рассмотрения. Она является стержневой для всей работы. Проблема может быть осознана в виде проблемной ситуации, нерешенного

вопроса, теоретической или практической задачи и т. п.<sup>40</sup> Именно постановка проблемы становится основой для формулировки гипотезы и исследования степени изученности темы.

Изучение материала нужно начинать с наиболее фундаментальных работ. Для обоснования методологической и теоретической базы исследования важно изучение общефилософской литературы. После этого можно переходить к изучению статей и монографий. Следует учитывать, что их авторы, пытаясь доказать свои идеи, могут быть слишком полемичными и допускать преувеличения. Целесообразно обращаться к источникам, авторы которых обладают максимальным научным авторитетом в данной области. Ориентация на научный авторитет позволит отделить достоверную информацию от менее достоверной.

При работе с научной литературой важно не просто цитировать источники, а найти самостоятельную позицию, которая опиралась бы на все лучшее, почерпнутое из авторитетных источников. Самостоятельная позиция и гипотеза исследования способствуют выстраиванию логики изложения и анализа научных источников и выработке собственной логики всего исследования, а также нахождению новизны работы и ее значимости. Кроме того, гипотеза, цель и задачи исследования дадут возможность выбрать из всего прочитанного то, что потом будет включено в текст собственного исследования и не включать лишних источников лишь потому, что они были прочитаны.

### **Типы научных источников**

Первые научные произведения создавались в различных жанрах: в виде трактатов, рассуждений, поучений, диалогов, путешествий, жизнеописаний и даже в стихотворных формах. В настоящее время формы научной литературы стандартизованы и состоят из монографий, обзоров, статей, докладов (в том числе их тезисов), авторефератов, рефератов и рецензий.

Искать необходимые источники можно:

– в библиотечных каталогах;

---

<sup>40</sup>Волков Ю. Г. Диссертация. Подготовка, защита, оформление: практическое пособие. М.: Гардарики, 2002. 157 с.

- в последних номерах журналов за каждый год, где помещаются перечни всех статей, опубликованных в текущем году;
- в списках литературы, которые приводятся в конце монографий;
- в списках цитированной литературы в кандидатских и докторских диссертациях, близких к направлению данной работы;
- на порталах образовательных ресурсов в сети Интернет.

Один экземпляр всех защищенных в СССР и РФ диссертаций хранится в Российской государственной библиотеке (в читальном зале в г. Химки). Там же имеются экземпляры авторефератов диссертаций, причем авторефераты попадают в РГБ на 3–12 месяцев раньше, чем сами диссертации. Электронный каталог диссертаций (начиная с 1995 г.) и авторефератов диссертаций (начиная с 1987 г.), хранящихся в РГБ, доступен в Интернете, (URL: <http://www.rsl.ru>). Поиск диссертаций, смежных по тематике, целесообразно начать именно с этого каталога.

Для централизованного сбора, обработки и хранения основных видов научной и технической документации в СССР в 50-х гг. была создана Государственная система научно-технической информации (ГСНТИ), которая функционирует до сих пор. Обработкой отечественной и зарубежной литературы по естествознанию и техническим наукам занимается ВИНТИ (Всероссийский институт научной и технической информации), по общественным наукам – ИНИОН (Институт научной информации по общественным наукам при РАН). Одной из задач этих институтов является регулярный выпуск информационных изданий, содержащих не только оперативную информацию о последних публикациях, но и их аннотации. Существуют три основных вида информационных изданий: библиографические, реферативные и обзорные. Поиск научной информации проводится в ГПНТБ (Государственная публичная научно-техническая библиотека), Всероссийской книжной палате, институтах РАН, вузах, с помощью сайтов всемирных организаций (ЮНЕСКО, МОТ) и т. д. В настоящее время активно развиваются порталы и сайты, содержащие научную литературу и описание проводимых исследований (например, Единое окно образовательных ресурсов; E-library; сайты РГНФ и РФФИ; академических институтов РАО и РАН).

## Работа исследователя с научной литературой

Существует несколько видов работы с научной литературой, которые разделяют на группы. В зависимости от вида работы выделяют чтение литературы и написание текстов на основе литературы. Написанные тексты, в свою очередь, подразделяют в соответствии с функцией:

- текст как средство организации умственного труда (план, тезисы, конспект);
- письменные тексты научного стиля (реферат, рецензия, статья, исследовательская работа – курсовая, выпускная квалификационная, диссертация и т. д.).

### Чтение научной литературы

Для чтения научной литературы необходимо владеть техническими навыками чтения и скорочтения и умением извлекать из текста необходимую информацию. В любом чтении присутствует мотивационная или целевая часть (зачем я читаю этот текст) и аналитико-синтетическая часть (восприятие и понимание информации).

В зависимости от цели выделяют просмотровое, ознакомительное и изучающее чтение.



### **Как нужно читать<sup>41</sup>:**

1. Чтение должно быть основательным и вдумчивым.
2. Необходимо анализировать прочитанное, выяснять значение неизвестных терминов и понятий, искать ответы на значимые для вас вопросы.
3. Важно делать выписки всего, что может вам пригодиться в научной работе: интересные мысли, факты, цифры, различные точки зрения.
4. По прочтении необходимо оценить полученную информацию, подойдя к ней критически, а также с позиции значимости для ваших исследований.

При чтении книги в первую очередь осуществляется просмотрное чтение. После этого переходят к другим видам чтения.

При работе с научным журналом, сборником научных статей, тезисов работа строится в два этапа. Первый этап – беглый просмотр, чтение заголовков. Его цель – определить нужные и интересные материалы. Поиск облегчается, если необходимо найти материалы на определенную тему или определенных авторов. Полезно отмечать заголовки статей, которые надо прочитать на полях оглавления. Второй этап – просмотр отмеченных статей журнала или сборника с целью получить необходимую информацию. На этом этапе целесообразно подчеркивать, отчеркивать, делить текст на отдельные смысловые части, делать закладки.

При чтении рекомендуется использовать различные способы маркировок материала:

- закладки с пометками,
- подчеркивание карандашом,
- особая знаковая система, например:
- ? (сомнение, вопрос); !!! (важно, обратить внимание); NB! («хорошо заметить»);
- выписки и т. д.

### **Написание текстов научного стиля**

Многие тексты пишутся на основе прочитанной научной литературы. Выделяют тексты, цель которых – краткое изложение текста другого автора для организации собственного научного

---

<sup>41</sup> Соловьева Н. И. Основы подготовки к научной деятельности и оформление ее результатов (для студентов и аспирантов). М.: АПКИППРО, 2006. 102 с.

труда. В таких текстах почти полностью отсутствуют собственные мысли человека, его пишущего. К ним относятся план, тезисы и конспект. В текстах другого вида автор использует чужие научные тексты как основу для доказательства или подтверждения собственных предположений и выводов (реферат, рецензия, статья и др.). Обобщим особенности каждого вида текстов.

**План текста** – самая краткая запись. Он отражает последовательность изложения мысли, раскрывает содержание текста, помогает составлению записей разного рода (доклад, сообщение, отчет), служит основой для корректировки сделанных записей, организует самоконтроль, но не передает фактического содержания. Планы бывают простыми, состоящими только из основных пунктов, и сложными, состоящими из пунктов и подпунктов, которые детализируют и конкретизируют основные пункты.

**Тезисы.** Любой план текста может быть преобразован в тезисы. Тезисы сжато формулируют, повторяют и заключают прочитанное (или услышанное), выявляют суть содержания. Их отличие от плана не только в объеме, но и в том, что они всегда имеют доказательства. Вследствие этого тезисы дают возможность обобщить материал и служат основой для критического анализа книги или статьи. Как правило, при написании тезисы нумеруются. Тезисы бывают простыми (состоятся чаще всего из цитат), основными (формулируются самостоятельно) и сложными, состоящими и из цитат, и из самостоятельных формулировок. При составлении простых тезисов при цитировании следует указывать страницу, это облегчит использование тезисов в дальнейшем при написании других видов исследовательских текстов. При составлении тезисов к тексту чаще всего придерживаются логической структуры (схема 4):

Схема 4

**Логическая структура составления тезисов**

<p><b>Тезис</b> (утверждение, → положение)</p>	<p><b>Аргументы</b> → (доказательства, факты)</p>	<p><b>Вывод</b> →</p>
--	---	-----------------------

Кроме логической, авторы текста могут использовать хронологическую структуру (изложение во временной последовательности); генетическую (возникновение – развитие); причинную

(если..., то); сравнение позиций (один считает, что..., а другой доказывает, что...); диалектическое рассуждение (хотя..., но...); обобщающую (и..., и..., и...); комбинированную (использование разных структур).

По такому же принципу можно составлять тезисы собственного вступления или любой научной работы (статьи, книги, диссертации).

**Конспект** в своей структуре объединяет план, выписки и тезисы. Его задача – показать внутреннюю логику изложения и показать отношение составителя к материалу. Конспект содержит основные выводы и положения, факты, доказательства и приемы. В этом он близок к тезисам. Но конспект, как правило, больше тезисов по объему.

Конспекты делятся на:

- плановый – составляется на основе предварительного плана;
- текстуальный – составляется из цитат, связанных логическими переходами;
- тематический – отражает лишь определенную тему;
- свободный – сочетает выписки, цитаты и самостоятельный текст;
- обзорный – раскрывает конкретную тему с использованием нескольких текстов.

При написании конспекта рекомендуется отчеркивать на листе большие поля, на которых можно делать собственные пометки – ставить значки, писать комментарии, рассуждения, обобщения, указывать страницы при цитировании. Возможно составление конспекта в виде графа (схема 5):

Схема 5

### Составление конспекта в виде графа

Основная мысль	Раскрытие основной мысли	Примеры	Замечания, вопросы, личное отношение
----------------	--------------------------	---------	--------------------------------------

При такой структуре конспект гораздо легче использовать в собственной научно-исследовательской работе, так как он содержит не только мысли автора, но и ваши собственные идеи.

В настоящее время многие начинающие исследователи предпочитают читать литературу в электронном виде и, соответственно, хранить ее тоже на электронных носителях. При этом они считают тезисы и конспекты устаревшими формами работы. Информация в электронном виде расширяет возможности делать заметки, выделять нужные фрагменты текста и т. д. Но у этого способа работы существуют и недостатки: такая работа не способствует развитию умений анализа и обобщения; в электронном виде трудно работать с текстами большого объема – анализировать, сравнивать информацию; при отсутствии гиперссылок и закладок трудно быстро найти необходимую информацию; существует опасность потерять все сделанное при выходе из строя электронного накопителя и др.

**Реферат** – это форма интерпретации одного или нескольких авторских текстов. Чаще всего в реферате интерпретируется более одного текста. В отличие от конспекта он является новым, авторским текстом. Новизна реферата заключается в новом изложении, систематизации материала, высказывании авторской позиции при сопоставлении точек зрения; определении того нового, что содержится в тексте.

Реферат ни в коем случае не является просто пересказом чужого текста. Его цель – изложение вопроса на основе классификации, сравнения мыслей разных авторов, обобщения с обязательным высказыванием мнения человека, пишущего реферат. Но реферат – это текст небольшого объема, поэтому в нем не используют развернутых доказательств, сравнений и оценок.

Одно из требований реферата – высказывание собственных оценок, но в реферате не могут высказываться субъективные оценки. Референт также не может давать собственной оценки всего текста в целом. Среди требований к реферату выделяют объективность, изложение всего существенного, соблюдение единого стиля, использование литературного языка, краткость, изложение в логической последовательности.

Выделяют несколько видов рефератов:

1. По полноте изложения – рефераты-конспекты и рефераты-резюме.

2. По составителям – авторефераты и рефераты, составленные другими авторами.



3. По читательскому назначению – общие и специализированные, предназначенные для специалистов.

В реферате выделяют следующие части:

– Вступление – краткие сведения об авторе и характеристика источника; характеристика использованных автором материалов; краткое изложение темы источника, обоснование ее выбора; указание основного материала, методов разработки темы; цель работы, ее рубрикация.

– Основная часть – излагаются все существенные положения – конспективно, фрагментарно или аналитически.

– Заключение – выводы, обобщения, сделанные автором.

– Список литературы.

– Приложения (если нужно) – таблицы, схемы, графики, фотографии, макеты и т. д.

#### **Этапы работы над рефератом<sup>42</sup>:**

1. Выбор проблемы, ее обоснование и формулирование темы.
2. Изучение основных источников по теме.
3. Составление библиографии.
4. Конспектирование или составление тезисов материала.
5. Систематизация зафиксированной и отобранной информации.
6. Определение основных понятий темы.
7. Корректировка темы и основных вопросов анализа.
8. Разработка логики исследования, составление плана.
9. Реализация плана, написание реферата.
10. Самоанализ: оценка новизны, степени раскрытия проблемы, обоснованности выбора источников и объема реферата.
11. Проверка оформления списка литературы.
12. Редакторская правка текста и оформление реферата.

#### **Критерии оценки реферата<sup>43</sup>:**

1. Новизна реферированного текста:

– актуальность проблемы и темы;

---

<sup>42</sup> Соловьева Н. И. Основы подготовки к научной деятельности и оформление ее результатов (для студентов и аспирантов). М.: АПКИППРО, 2006. 102 с.

<sup>43</sup> Соловьева Н. И. Основы подготовки к научной деятельности и оформление ее результатов (для студентов и аспирантов). М.: АПКИППРО, 2006. 102 с.

– новизна и самостоятельность в постановке проблемы, в формулировании ее нового аспекта, в установлении новых связей (межпредметных, внутрипредметных и интегративных);

- наличие авторской позиции, самостоятельность суждений;
- стилевое единство текста и жанровых черт.

2. Степень раскрытия сущности проблемы:

- соответствие плана теме реферата;
- соответствие содержания теме и плану реферата;
- полнота и глубина раскрытия основных понятий проблемы;
- обоснованность способов и методов работы с материалом;
- умение работать с литературой;
- умение обобщать, делать выводы, сопоставлять различные точки зрения по рассматриваемому вопросу.

3. Обоснованность выбора источников:

- полнотой использования работ по проблеме;
- привлечением наиболее известных и новейших работ по проблеме (журнальные публикации, материалы сборников научных трудов и т. д.).

4. Соблюдение требований к оформлению:

- правильное оформление ссылок на используемую литературу;
- грамотность и культура изложения;
- владение терминологией и понятийным аппаратом проблемы;
- соблюдение требований к объему реферата;
- культура оформления.

При оформлении рефератов необходимо выполнять следующие требования: правила цитирования, правильное оформление ссылок, библиографического списка, правила сокращения и использования числительных. Правила оформления рефератов приведены в материалах для выполнения практических заданий.

**Аннотация** – это краткая информация о каком-либо издании. Она характеризует документ с точки зрения назначения, содержания, формы и других особенностей. Аннотации бывают общие (характеристика текста в целом с расчетом на широкую аудиторию); специализированные; справочные (дают характеристику текста без критической оценки); рекомендательные (дают характеристику и оценку текста относительно его пригодности для определенной аудитории).

Аннотация состоит из двух частей – библиографического описания (ФИО, название, издательство, год, номер и т. д.) и текста аннотации, как правило, не превышающего объем 500–1000 знаков. Текст должен быть логичным, написанным лаконичным, простым, ясным языком. Основная ошибка при составлении аннотации – избыточность информации.

### **Рецензия и отзыв**

Рецензия – это разбор и оценка произведения, который указывает на достоинства и недостатки, высказывает оценку, мнение при детальном анализе. Отзыв – это мнение, впечатление о произведении без детального анализа, важной является общая оценка.

И рецензия, и отзыв состоят из вступления, в котором рассматривается актуальность темы и структура текста; основной части, в котором пересказывается краткое содержание, дается его общая оценка, достоинства и недостатки; заключения, в котором делаются выводы, дается итоговая оценка, пожелания автору.

В материалах для выполнения практических заданий приведен типовой текст рецензии или отзыва.

### **Оформление данных на источники и списка литературы**

Начиная работать с литературой по выбранной теме исследования, необходимо одновременно приступить к составлению библиографии. Для этого используют библиотечные карточки. На лицевой стороне карточки пишется источник, фамилия и инициалы автора, название работы, в каком журнале, сборнике издана статья, тезисы и т. п., место (город) издания, издательство, год издания, количество страниц в книге или с какой по какую страницу расположена статья; шифр в библиотечном каталоге или ссылка на сайт и другие данные, по которым легко найти источник. На оборотной стороне карточки фиксируются утверждения и цитаты, которые представляют интерес для исследования. Если места для этого не хватает, на карточке делается пометка о том, где находится конспект работы. Если выписывается цитата дословно – она охватывается кавычками, чтобы в дальнейшем отличить ее от конспективной записи. В этом случае необходимо пометить страницы источника.

Информация, полученная из источников, может использоваться в тексте исследования прямо или косвенно. Если в тексте

используются прямые цитаты, их следует обязательно брать в кавычки и давать ссылку. Цитаты позволяют с максимальной точностью передать авторскую мысль с целью ее дальнейшего использования для обоснования своих идей и доводов. Цитировать необходимо точно и без купюр (если только цитата не слишком большая и купюры не искажают ее смысла). Косвенно информация может использоваться внутри авторского текста в переработанном виде, либо в виде косвенных цитат, т. е. расширенного пересказа в произвольной форме содержания источника со ссылкой на него, но без кавычек.

В тексте научной работы ссылки на тот или иной литературный источник обозначаются указанием его номера в списке литературы, заключенном в квадратные скобки (например, [27]). По новому ГОСТ Р7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка», вступившему в действие с 2009 года, допускается включение в квадратные скобки фамилии автора и года издания книги или статьи (например, [Соловьева, 2006, с. 40]). Более подробно правила оформления цитат, ссылок, сносок и перечислений приведены в материалах для выполнения практических заданий.

Список использованной литературы помещается вслед за основным текстом, после заключения. Каждый источник, упомянутый в тексте, значится под определенным порядковым номером. Существует несколько альтернативных вариантов группировки источников:

1. *алфавитный* (источники группируются в порядке русского алфавита по фамилиям авторов и заглавиям книг; произведения авторов, носящих одинаковую фамилию, располагаются в алфавитном порядке по инициалам; работы одного и того же автора, если нужно указать их несколько, располагаются в алфавитном порядке по заглавиям или в хронологическом – по годам издания),

2. *систематический* (источники группируются по отдельным затрагиваемым в тексте проблемам. При этом вначале должны перечисляться источники общего характера, а затем более частные);

3. *хронологический* (по годам выхода изданий);

4. в порядке упоминания в тексте;

5. по видам источников (монографии, статьи, тезисы – такой принцип принят в авторефератах).

Чаще используется либо алфавитный, либо систематический принцип. Какой бы способ группировки источников ни был выбран, в начале списка располагаются законодательные и нормативные документы и акты. Они группируются в порядке от более значимых к менее значимым, а документы равной значимости – в хронологическом порядке по датам опубликования.

Источники на иностранных языках располагаются в списке после всех русскоязычных в порядке латинского алфавита.

В случае если книга написана одним автором или авторским коллективом, численность которого не превышает трех человек, ее библиографическое описание должно начинаться с указания фамилии и инициалов автора или авторов. Далее указывается полное название книги, снова ставится точка и тире. Вслед за тире идет название города, в котором вышла книга, двоеточие, название выпустившего книгу издательства (без кавычек), запятая, год издания, точка, тире, общее количество страниц.

Например: Мудрик, А. В. Время поисков и решений, или старшекласникам о них самих. – М.: Слово, 1990. – 656 с.

Если книга написана большим авторским коллективом или автор вообще не указан, она указывается по заглавию. В таком случае библиографическое описание выглядит так: заглавие; косяя черта; фамилия ответственного редактора; точка, тире; название города; двоеточие; название издательства; запятая; год издания; точка, тире; количество страниц.

Например: Маркетинг / под общ. ред. А. Н. Романова. – М.: Юнити, 1996. – 560 с.

Существуют города, в которых находится очень много издательств и выпускается огромное количество книг. Для названий таких городов в библиографических описаниях приняты специальные сокращения:

Москва-М.; Санкт-Петербург – СПб.; Ленинград – Л.; Киев – К.; Нью-Йорк – Н. У.; Париж – Р.; Лондон – Л.; Берлин – В. Названия всех остальных городов в списке должны указываться полностью.

Статья, опубликованная в сборнике или периодическом издании описывается так: фамилия и инициалы автора; название статьи (главы, раздела); две косые линии; название сборника или периодического издания, в котором помещена статья (без кавы-

чек); тире; год издания; точка; номер; точка, тире; номера первой и последней страниц статьи.

Например: Клименко Н. Репетиция экзамена // Карьера. – 2007. – №12. – С. 68–71.

Статьи из энциклопедий, словарей и справочников:

Резюме // Справочник «Энциклопедия «Карьера». – М., 2009. – С. 95–165.

Материалы Интернет-сайтов:

URL: [www.edu.yar.ru/russian/projects/socnav/services/club.htm](http://www.edu.yar.ru/russian/projects/socnav/services/club.htm)

Постоянная работа с научной литературой – обязательный компонент любой научной деятельности. Сама научная литература является важнейшим средством поддержания существования и развития науки – распространения и хранения достигнутого научного знания, коммуникации и научного общения.

## **Материалы для выполнения практических заданий**

### ***Правила оформления реферата***<sup>44</sup>

Открывается реферат титульным листом, где указывается полное название учебного заведения, тема реферата, фамилии автора и руководителя, место и год написания. На следующей странице, которая нумеруется сверху номером 2, помещается оглавление с точным названием каждой главы и указанием начальных страниц.

При печатании текста реферата абзац должен равняться четырем знакам или 1,25 см. Поля страницы: левое – 3 см, правое – 1,5 см, нижнее 2 см, верхнее – 2 см до номера страницы. Текст печатается через 1,5 интервала. Если текст реферата набирается в текстовом редакторе Microsoft Word, рекомендуется использовать шрифты: Times New Roman или Arial, размер шрифта – 14 пт. При работе с другими текстовыми редакторами шрифт выбирается самостоятельно, исходя из требований – 60 строк на лист через 1,5 интервала.

Каждая структурная часть реферата (введение, главная часть, заключение и т. д.) начинается с новой страницы. Расстояние между главой и следующей за ней текстом, а также между главой и параграфом составляет 2 интервала.

---

<sup>44</sup> Бадуркина О. И., Кузнецова И. В., Лахмоткина Е. М. Портфолио воспитанника: рабочая тетрадь для воспитанников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. М., Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. 107 с.

После заголовка, располагаемого посредине строки, не ставится точка. Не допускается подчеркивание заголовка и переносы в словах заголовка. Страницы реферата нумеруются в нарастающем порядке. Номера страниц ставятся вверху в середине листа.

Титульный лист реферата включается в общую нумерацию, но номер страницы на нем не проставляется (это не относится к содержанию реферата).

### **Оформление цитат**

Если цитата полностью воспроизводит предложение цитируемого текста, она начинается с большой буквы. Если цитата включена как часть в предложение авторского текста, она пишется с маленькой буквы. Если в цитату вошла только часть предложения цитируемого источника, то либо после кавычки ставится многоточие и цитата начинается с маленькой буквы, либо цитата начинается с большой буквы и заканчивается многоточием; например: Г. Спенсер считал явления общественной жизни «... следующими общим мировым законам, как и все другие естественные явления».

Цитата начинается с маленькой буквы и тогда, когда она по смыслу входит в состав предложения, независимо от того, как она начиналась в источнике; например: П. А. Сорокин писал, что «уникальные условия революции дают возможность проверить многие социологические положения».

### **Оформление ссылок**

Ссылки в тексте на номер рисунка, таблицы, страницы, главы пишутся сокращенно, например: рис. 7, табл. 9, с. 73, гл. 6. Если указанные слова не сопровождаются порядковым номером, то их следует писать в тексте полностью, без сокращений; например: «из рисунка видно, что...», «данные таблицы показывают, что...» и т. д.

Ссылку в тексте на отдельный раздел работы, не входящей в строй данной фразы, заключают в круглые скобки и используют сокращение «см.»; например: (см. приложение 5).

### **Оформление сносок**

Сноски печатают с абзацного отступа арабскими цифрами без скобки и размещают выше текста строки. От основного текста сноска отделяется сплошной короткой чертой. Нумерация сносок осуществляется в последовательном порядке в пределах каждой страницы. На каждой следующей странице нумерацию ссылок начинают с первой.

### **Оформление перечислений**

Если перечисления состоят из отдельных слов или словосочетаний, то они пишутся в строчку и оформляются с помощью нумерации арабскими цифрами или латинскими буквами и запятыми; например: В со-

временной России можно выделить такие социальные слои: 1) верхний, 2) средний, 3) базовый, 4) нижний и 5) «социальное дно».

Если перечисления состоят из развернутых фраз со своими знаками препинания, то части перечисления пишутся с новой строки и отделяются точкой с запятой; например:

Капиталистический строй характеризуется:

- а) наличием буржуа и пролетариев;
- б) ломкой старых социальных связей;
- в) усиленной национальной интеграцией.

Все элементы перечисления в целом должны грамматически подчиняться вводному предложению, которое предшествует перечислению; например:

Согласно З. Фрейду, личность характеризуется следующими элементами:

- 1) эго, или Я;
- 2) подсознанием, или «оно»;
- 3) суперэго, или «сверх-я».

#### **Типовой текст рецензии или отзыва<sup>45</sup>**

##### **I. Предмет анализа:**

1. Установить жанр текста: автореферат, диссертация, статья в журнале, рукопись книги и т. д.

2. Использовать далее различные замены:

- в работе...
- в данном исследовании...
- в предмете анализа...
- настоящий труд...
- рецензируемая работа... и т. д.

##### **II. Актуальность темы:**

Использовать одну из формул:

– Настоящая работа посвящена проблеме..., которая указывает на актуальность проводимых автором исследований.

– Актуальность темы следует непосредственно из названия рецензируемого труда и не требует дополнительных объяснений.

– Работа рассматривает актуальную тему совершенствования существующих систем..., и способствует углублению наших знаний в этой области..., и т. д.

---

<sup>45</sup> Соловьева Н. И. Основы подготовки к научной деятельности и оформление ее результатов (для студентов и аспирантов). М.: АПКИППРО, 2006. 102 с.



### **III. Краткое содержание:**

1. Пересказать содержание (введения, глав, параграфов, заключения, приложения; подсчет страниц, рисунков, упомянутых источников; библиография...).

Для рецензий:

2. Отметить лишь самое существенное.

– Центральным вопросом работы, где наиболее интересны и существенны результаты, является...

– Для оценки работы нет необходимости рассматривать ее в целом; достаточно остановиться на содержании III главы, составляющей основу исследования...

– Через всю работу красной нитью проходит вскрываемое и исследуемое автором соотношение..., на котором и следует остановиться подробнее...

### **IV. Общая оценка:**

1. Начать данную часть фразами:

– суммируя результаты отдельных глав...

– таким образом, настоящая работа...

– оценивая работу в целом...

– подводя общие итоги, следует отметить, что...

2. Определить качество работы и дать оценку:

### **Дипломная работа:**

Работа заслуживает

– положительной оценки (слабая работа);

– высокой оценки (средний уровень работы);

– отличной оценки (хорошая работа).

### **Кандидатская диссертация:**

– Автор проявил умение разбираться в новых вопросах, систематизировал и обобщил материал...

– Безусловной заслугой автора является классификация..., уточняющая некоторые современные понятия в области...

– Работа заслуживает одобрения: автор предложил новый методический подход к решению старой проблемы...

### **V. Недостатки, недочеты:**

1. Использовать в начале шаблоны:

– К недочетам работы следует отнести допущенные автором длинноты в изложении... и недостаточную четкость речевого оформления материала...

– Работа методически не рациональна, следовало бы изменить последовательность глав..., несколько сократить введение и снабдить работу приложением...

- Существенный недостаток данного исследования заключается в...

Закончить постраничное перечисление недостатков и недочетов:

- Отмеченные недочеты не снижают высокого уровня работы, т. е. носят локальный характер...

- Указанные замечания не влияют на конечные результаты работы. Можно лишь обратиться к автору с пожеланиями...

- Перечисленные недостатки и недочеты слишком серьезны и не позволяют рассматривать работу как состоявшееся исследование...

#### **VI. Выводы:**

Использовать одну из формул:

- Работа может быть оценена положительно и рекомендована...
- Настоящее исследование заслуживает высокой оценки, а ее автор достоин исковой степени...

- Работа, внесшая весомый вклад в развитие теории..., удовлетворяет требованиям, предъявляемым к диссертационным исследованиям...

- Наиболее интересный материал дан в 3-й главе, которая и является оригинальной. Однако избыточность речевого оформления крайне затрудняет чтение. Кроме того, обилие ошибок приводит к мысли, что автор не достиг уровня ученого...

#### ***Вопросы для самопроверки и обсуждения***

1. Что включает в себя понятие «научная литература»?
2. Какие источники информации вы используете при проведении своего исследования? Как вы их ищете?
3. Какие виды чтения научной литературы существуют? В каких случаях используется каждый вид чтения?
4. Чем отличается тезисный план от конспекта?
5. В чем состоит отличие рецензии (отзыва) от аннотации?

#### ***Практические задания***

1. Разработать тезисный план статьи (статья по выбору студента в соответствии с темой проводимого исследования).
2. Сделать конспект статьи или раздела монографии (объем источника не менее 15–20 страниц).
3. Написать рецензию на автореферат (автореферат по выбору студента в соответствии с темой проводимого исследования).
4. Составить библиографический список по теме исследования.

### 2.3. Анализ документов. Контент-анализ

Анализ документов – это метод первичного сбора данных, при котором документы используются в качестве главного источника информации. Как и любой другой метод, он используется для решения конкретных задач исследования и является его неотъемлемой частью. Чаще всего метод применяется в комплексе с другими методами. Как правило, люди используют этот метод не задумываясь, при прочтении любого текста.

Существуют различные *классификации документов*:

1. С точки зрения целевого назначения различают целевые документы, которые выбирает сам исследователь, и наличные документы – те, которые есть в наличии.

2. По степени персонификации: личные (заявления, письма, характеристики, автобиографии, мемуары, дневники и т. д.), безличные, например, статистические данные.

3. В зависимости от статуса источника: официальные, неофициальные.

4. По источнику информации: первичные (составленные на базе прямого наблюдения или опроса), вторичные (обработка, обобщение, описание, сделанное на основе первичных источников).

К анализу документов обращаются тогда, когда необходимо получить сведения, которые невозможно добыть путем наблюдения или опросов. Так, на основании анализа учебных программ, учебных планов и планов воспитательной работы, отчетов можно определить содержание образования и воспитания, их динамику, специфику работы отдельных образовательных учреждений. Документы используют тогда, когда необходимо изучить отдельных людей или типы личностей. С помощью документации исследователь может установить корреляционные зависимости между условиями жизни и взглядами людей, показать влияние среды на формирование человека.

При обработке документов пользуются как качественным, так и количественным анализом. С помощью качественного анализа, исследующего документы в глубину, возможно черпать из текста больше информации, чем ее содержится в самом тексте (например, при анализе логической структуры текста и составлении тезисов по тексту (см. п. 2.3.)); возможно также составление психологического портрета автора текста, выводы о качестве ра-

боты образовательной организации, соответствии реальной и запланированной работы и др.

Различают внешний и внутренний качественный анализ. Внешний анализ включает описание внешних характеристик документа – вид, дата создания, автор и т. д. Внутренний анализ ориентирован на изучение содержания документа.

Основные угрозы качественного анализа те же, что и при проведении наблюдения, все они связаны с ошибками в выборе источников для анализа и субъективностью исследователя.

Количественный анализ документов – метод работы не вглубь, а вширь. Он чаще применяется для обработки официальных материалов. Этот метод дает возможность на основе изучения большого количества материалов найти наиболее важные из них и сделать определенные выводы. Особой формой количественного анализа документов является контент-анализ, или количественная семантика.

**Контент-анализ** (от англ. contents – содержание) – метод качественно-количественного анализа содержания документов с целью выявления или измерения различных фактов и тенденций, отраженных в этих документах<sup>46</sup>.

Контент-анализ – это социологический метод, нашедший свое применение в психологии, педагогике, антропологии, управлении персоналом, психологии, литературоведении, истории, истории философии, научной деятельности как метод работы с текстами. Он может использоваться как основной метод исследования (например, контент-анализ текстов при исследовании проблемы), в сочетании с другими методами (напр., в исследовании эффективности внедрения инновации), вспомогательный или контрольный (напр., при классификации ответов на открытые вопросы анкет). Объектом контент-анализа может быть содержание научной и публицистической литературы, публичных выступлений, интервью, ответов на открытые вопросы анкет.

Именно анализ документов даёт первоначальную информацию и позволяет точно и целенаправленно использовать другие исследовательские методы. От других методов анализа инфор-

---

<sup>46</sup> Социологическая энциклопедия / под общ. ред. А. Н. Данилова. Минск, 2003.

мации контент-анализ отличается большей строгостью, систематичностью, использованием количественных показателей. Методика контент-анализа нашла широкое применение в 80-е годы. Термин content-analysis впервые начали применять в конце XIX – начале XX вв. американские журналисты Б. Мэттью, А. Тенни, Д. Спид, Д. Уипкинс. Всерьез же говорить о применении контент-анализа как полноценной методики можно лишь начиная с 30-х годов XX века в США.

### **Применение контент-анализа**

Применение контент-анализа целесообразно когда:

- требуется высокая степень точности или объективности анализа;
- исследователь работает с обширным по объему, но не систематизированным материалом, использование которого в таком виде затруднено;
- категории, важные для целей исследования, характеризуются определенной частотой проявления в изучаемых документах;
- большое значение для исследуемой проблемы имеет язык изучаемого источника, его специфические характеристики.

Выделяются три основных направления применения контент-анализа<sup>47</sup>:

а) выявление того, что существовало до текста и что тем или иным образом получило в нем отражение (текст как индикатор определенных сторон изучаемого объекта – окружающей действительности, автора или адресата);

б) определение того, что существует только в тексте как таковым (различные характеристики формы – язык, структура и жанр сообщения, ритм и тон речи);

в) выявление того, что будет существовать после текста, т. е. после его восприятия адресатом (оценка различных эффектов воздействия).

Сущность контент-анализа заключается в подсчете того, как представлены в информационном массиве интересующие исследователя смысловые единицы. Это обуславливает необходимость ре-

---

<sup>47</sup> Методологические и методические проблемы контент-анализа. Вып. 1–2. М., 1973. 80 с.

шения вопросов, связанных: 1) с выработкой категорий анализа; 2) с выделением единиц анализа; 3) с определением единиц счета.

1. После того, как сформулированы тема, задачи и гипотезы исследования, определяются **категории анализа** – наиболее общие, ключевые понятия, соответствующие исследовательским задачам. Это могут быть, например, определенные качества личности, социальная принадлежность упоминаемых в тексте лиц, позитивная или негативная позиция автора по обсуждаемому вопросу. Категории контент-анализа должны быть исчерпывающими (охватывать все части содержания, определяемые задачами данного исследования), взаимоисключающими (одни и те же части не должны принадлежать различным категориям), надежными (между кодировщиками не должно быть разногласий по поводу того, какие части содержания следует относить к той или иной категории) и уместными (соответствовать поставленной задаче и исследуемому содержанию). При выборе категорий для контент-анализа следует избегать крайностей: например, выбора слишком многочисленных и дробных категорий, почти повторяющих текст, и выбора слишком крупных категорий, так как это может привести к упрощенному, поверхностному анализу.

2. После того, как категории сформулированы, необходимо выбрать **единицу анализа** – лингвистическую единицу речи или элемент содержания, служащие индикаторами интересующих исследователя проблем. Наиболее употребительными являются: слово, предложение, суждение, тема, автор, герой, социальная ситуация, сообщение в целом и др. Сложные виды контент-анализа обычно оперируют несколькими единицами анализа.

В практике исследований определились некоторые общие единицы счета, отвечающие основным требованиям.

1. *Время – пространство*. За единицы счета принимается число строк, абзацев, квадратных сантиметров площади, знаков, колонок в печатных текстах, касающихся интересующего исследователя вопроса. Такая система счета может выявить лишь самые общие характеристики содержания и не подходит для оценки установок, стремлений, намерений и т. д.

2. *Появление признаков в тексте*. Эта система предусматривает необходимость отмечать наличие определенной характеристики содержания в любом ее проявлении в каждой из единиц

текста. Отмечается лишь появление признака, а повторение этой характеристики внутри данной единицы текста не учитывается. Данные, закодированные таким образом, могут быть представлены в числовом выражении (например, в %).

3. *Частота появления.* Самым распространенным способом измерения характеристик содержания является подсчет частоты их употребления, когда фиксируется каждое появление любого признака данной характеристики.

При анализе текстов эффективным является также проблемный подход. В этом случае весь текст или его часть рассматривается как описание конкретной проблемной ситуации, в которой есть свои субъекты действия и определенные отношения между ними. В ходе анализа всесторонне рассматривается сама деятельность, выделяются ее субъекты, цели и мотивы их поступков, обстоятельства и причины, породившие потребность в этой деятельности, объект ее направленности.

Важен выбор необходимых источников, подвергаемых контент-анализу. Проблема выборки содержит в себе выбор источника, количества сообщений, даты сообщения и исследуемого содержания. Все эти параметры выборки определяются задачами и масштабами исследования. При анализе документов чаще всего анализ проводится на годичной выборке. Перечень книг или других источников для анализа определяется исследователем на основе целей и гипотез.

Необходимым условием исследования является *разработка таблицы контент-анализа*. Это основной рабочий документ, с помощью которого проводится контент-анализ. Тип таблицы определяется этапом исследования. При разработке категориального аппарата, таблица представляет собой систему скоординированных и субординированных категорий анализа. Она внешне напоминает анкету: каждая категория (вопрос) предполагает ряд признаков (ответов), по которым квантифицируется содержание текста. Таблица-анкета может быть достаточно объемной.

Для регистрации единиц анализа составляется другая таблица – кодировальная матрица (табл. 8).

Таблица 8

**Кодировальная матрица**

Признак	Наличие признака					
	Текст 1	Текст 2	Текст 3	...	Текст n	$\Sigma n$
<i>A</i>			+			
<i>B</i>	+	+				
<i>C</i>	+		+			
...						
<i>n</i>						
$\Sigma n$						

Если в исследовании выделено более 100, то составляют тетрадь матричных листов. Если выборка до 100 единиц, то можно проводить двумерный или даже многомерный анализ. В этом случае для каждого текста должна быть своя кодировальная матрица. Эта работа трудоемка, поэтому при больших объемах выборки сопоставление признаков осуществляется на компьютере.

Иногда таблица может быть необходимой и на этапе количественной обработки данных. Например, может использоваться матрица случайностей (Ч. Осгуд):

Реальное совпадение	Ожидаемое совпадение					
	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>			
<i>A</i>	–	0,15	0,02			
<i>B</i>	0,05	–	0,06			
<i>C</i>	0,08	0,12	–			
...				–		
<i>N</i>					–	
$\Sigma n$						–

С помощью этой матрицы выявляются меры случайности совпадения каждой классификационной единицы со всеми остальными. Цели применения данной матрицы могут быть различными: проследить случайность-неслучайность совпадения признаков для проверки гипотезы, отметить устойчивые-неустойчивые парные сочетания признаков и т. д.



При проведении контент-анализа обязательно разрабатывается инструкция кодировщику, т. е. система правил и пояснений, алгоритм действий кодировщика, операциональное определение категорий и единиц анализа, правила их кодирования, конкретные примеры из текстов.

В контент-анализе используются различные способы подсчета. Одним из самых простых является подсчет по формуле:

$$K = \frac{\text{число единиц анализа, фиксирующих данную категорию}}{\text{общее число единиц анализа}}$$

Таким образом, при выборе метода анализа литературы следует учитывать, что традиционные методы, основанные на умственных операциях анализа и синтеза, более привычны для исследователей, но их основной недостаток заключается в субъективизме. Основная процедура контент-анализа состоит в переводе качественной информации в количественную. Субъективизм в этом методе также частично присутствует – при выборе единиц анализа и единиц счета. Но он гораздо меньше, чем при использовании традиционных методов. Для того, чтобы еще уменьшить субъективизм в контент-анализе можно использовать метод экспертной оценки на первых его этапах. Формализованные методы, к которым относится контент-анализ, более трудоемки в выполнении, но дают более объективную информацию. Исследователь вправе выбирать метод анализа, пригодный для целей его исследования.

### ***Вопросы для самопроверки и обсуждения***

1. Для каких целей используется анализ документов?
2. Какие классификации документов вы знаете?
3. Какие документы, на ваш взгляд, чаще всего анализируются при проведении психолого-педагогических исследований?
4. Чем отличается качественный и количественный анализ документов (назовите минимум пять признаков)?
5. Каковы этапы контент-анализа?
6. В чем заключаются преимущества и недостатки метода контент-анализа?

### ***Практические задания***

1. Подберите документы для анализа в соответствии с темой исследования.
2. Проведите внешний и внутренний анализ одного из выбранных документов.
3. Проведите контент-анализ статьи (подборки статей) объемом не менее 10 страниц: сформулируйте цель анализа, выберите и обоснуйте выбор единиц анализа и единиц счета, проведите анализ, сделайте выводы.

### **2.4. Моделирование как метод исследования**

Сложность, неисчерпаемость, бесконечность объекта педагогического исследования заставляет для проникновения в его суть, в его внутреннюю структуру и динамику искать более простые аналоги для исследования. Более простой по структуре и доступный изучению объект становится моделью более сложного объекта, именуемого прототипом (оригиналом). Открывается возможность переноса информации, добытой при использовании модели, по аналогии на прототип. В этом сущность одного из методов теоретического уровня – **метода моделирования**<sup>48</sup>.

Моделирование – метод научного исследования явлений, процессов, объектов, устройств или систем (обобщенно – объектов исследований), основанный на построении и изучении моделей с целью получения новых знаний, совершенствования характеристик объектов исследований или управления ими.

Это такой общенаучный метод исследования, при котором изучается не сам объект познания, а его изображение в виде так называемой модели, но результат исследования переносится с модели на объект (А. А. Кыверялг). Один из способов познания, когда изучение того или иного объекта производится с помощью изучения другого объекта, в каком-то отношении подобного первому, с последующим переносом на первый объект результатов изучения второго. Этот второй объект и называют моделью пер-

---

<sup>48</sup> Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2003. С. 136–137.

вого. Таким образом, моделирование есть процесс построения модели или исследование объектов познания на их моделях.

Слово «модель» (от лат. *modulus*) прочно вошло в повседневный язык. Модель – это мера, образец, норма. Именно так мы называем мысленный (абстрактный), знаковый (математический, словесно-описательный, графический) или материальный образ оригинала, т. е. модель – это «заместитель» оригинала в познании или на практике. Моделировать можно внешний вид объекта (детские модели «взрослых» автомобилей); функции (математическая модель движения летального аппарата); структуру и логику объектов (модель гимназии) и т. п.<sup>49</sup>

При изучении сложных явлений, процессов, объектов не удается учесть полную совокупность всех элементов и связей, определяющих их свойства. Модель можно представить как материальный объект или образ (мысленный или условный: гипотеза, идея, абстракция, изображение, описание, схема, формула, чертёж, план, блок-схема алгоритма и т. п.), который упрощенно отображает самые существенные свойства объекта исследования.

Таким образом, любая модель всегда проще реального объекта и отображает лишь часть его самых существенных черт, основных элементов и связей. По этой причине для одного объекта исследования существует множество различных моделей. Вид модели зависит от выбранной цели моделирования.

Моделирование предполагает построение и изучение моделей реально существующих предметов, явлений, объектов с целью:

- определения или улучшения их характеристик;
- рационализации способов их построения;
- управления и прогнозирования.

При помощи модели можно устанавливать и описывать компоненты изучаемого объекта и взаимосвязь между ними, давать сведения об управлении объектом и прогнозировать его развитие.

Гносеологическая сущность научных моделей в том, что они позволяют системно и наглядно выразить знание о предмете, его

---

<sup>49</sup>Чечель И. Д., Новикова Т. Г. Теория и практика организации экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях. М.: АПК и ПРО, 2003. С. 48.

функциях, параметрах и пр. Основное назначение модели – объяснить совокупность данных, относящихся к предмету познания.

Модель в чем-то схематизирует явления действительности, отвлекает от каких-то конкретных свойств, поэтому она всегда применима для описания только отдельных сторон конкретных явлений при определенных условиях. Одно и то же педагогическое явление можно представить с помощью нескольких моделей.

Как известно, модель есть созданная или выбранная исследователем система, воспроизводящая существенные для данной цели познания стороны (элементы, свойства, отношения, параметры) изучаемого объекта и в силу этого находящаяся с ним в таком отношении замещения и сходства (в частности, изоморфизма), что исследование ее служит опосредованным способом получения знания об этом объекте (В. А. Штофф).

Существуют разные **классификации моделей**. Л. М. Фридман<sup>50</sup>, подчеркивая, что модели строятся или выбираются человеком с определенной целью, выделяет:

1) модель-заместитель, т. е. замена оригинала в некотором мысленном (воображаемом) или реальном действии (процессе), исходя из того, что модель более удобна для этого действия в данных условиях;

2) модель-представление, т. е. создание представления об объекте с помощью модели;

3) модель-интерпретация, т. е. истолкование объекта в виде модели;

4) модель исследовательская, т. е. исследование объекта с помощью модели.

Для того чтобы модель подходила для указанных целей, она должна обладать соответствующими признаками. Л. М. Фридман подчеркивает, что в большинстве случаев модель обладает не одним признаком, а несколькими, поэтому она может быть пригодна для нескольких целей. Это означает, что модель-заместитель может быть одновременно и моделью-представлением и исследовательской моделью. Тем не менее вид

---

<sup>50</sup> Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении. М.: Знание, 1984. С. 25–26.

модели определяется именно той целью, для которой она была первоначально построена.

Модели классифицируются также следующим образом:

а) понятийная, отражающая знания об объекте в форме определенной совокупности взаимосвязанных положений, утверждений, выводов;

б) образная, воспроизводящая основные стороны, элементы, связи, отношения объекта в форме описаний, фото- и киномоделей, графиков, схем;

в) знаково-символическая (математическая), отражающая существенные внутренние и внешние связи и отношения оригинала в виде формулы;

г) физическая, отображающая структуру и функции объекта в пространстве.

Каждая из них имеет как достоинства, так и недостатки. Каждая дает возможность в каком-то своеобразном ракурсе увидеть исследуемый объект. Поэтому целесообразно сочетание их в процессе моделирования, использование и словесных описаний, и рисунков, и формул, которые в своей совокупности могут отразить с достаточной полнотой даже весьма сложные системы.

Также различают модели воображаемых и реальных объектов; модели будущих событий или процессов (прогнозирующие модели) и модели совершенных событий (модели описания).

В педагогической науке часто используют модели статические и динамические. Статическая модель характеризует объект в конкретный момент времени, динамическая модель показывает, как изменяется состояние объекта исследования с изменением времени. Статическая модель педагогического процесса чаще всего характеризуется с учетом следующих компонентов:

– концептуально-целевой (включающий цели, задачи, идеи, принципы исследуемого процесса);

– содержательный (виды, сферы, направления деятельности);

– процессуальный или операционно-деятельностный (технологии, формы, методы, средства);

– аналитико-результативный (критерии и показатели развития исследуемого процесса, методики и способы их замера, средства аналитической деятельности).

Динамическая модель может отражать этапы развития исследуемого процесса.

«Особым видом моделирования, основанного на абстрагировании, считают *мысленный эксперимент*. В таком эксперименте исследователь на основе теоретических знаний об объективном мире и эмпирических данных создает идеальные объекты, соотносит их в определенной динамической модели, имитируя мысленно то движение и те ситуации, которые могли бы иметь место в реальном экспериментировании. При этом идеальные модели и объекты помогают в «чистом» виде выявить наиболее важные для познающего, существенные связи и отношения, проиграть проектируемые ситуации, отсеять неэффективные или слишком рискованные варианты»<sup>51</sup>.

В экспериментальной работе целесообразно провести структурно-логическое моделирование эксперимента, мысленно пройдя весь предстоящий путь, описав предполагаемые результаты и затруднения, прогнозируя риски и отсроченные позитивные и негативные моменты, сопутствующие эксперименту. Такой подход важен для управления экспериментом. Существует понятие «идеальная модель», смысл которого заключается не в том, что автор создал нечто совершенное, никому не доступное, а в том, что автор постарался в модели исключить все негативные моменты, предусмотреть все проблемные аспекты, синтезировать новейшие теории и практики, т. е. создал «свой идеал»<sup>52</sup>.

Моделирование рассматривают как особую деятельность по построению, конструированию моделей с определенной целью. Она имеет внешнее практическое содержание и внутреннюю психическую сущность. Как психическая деятельность моделирование включает психические процессы: восприятие, представление, память, воображение, мышление<sup>53</sup>. Следовательно, при

---

<sup>51</sup>Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психологопедагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2003. С. 137.

<sup>52</sup>Чечель И. Д., Новикова Т. Г. Теория и практика организации экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях. М.: АПК и ПРО, 2003. С. 48.

<sup>53</sup>Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении. М.: Знание, 1984. С. 25–27.

моделировании наряду с оригиналом и моделью рассматривается ещё и субъект (человек). Именно от его интеллектуальной деятельности зависит отношение между оригиналом и моделью.

Во всех случаях между моделью и моделируемым объектом (оригиналом) есть определенное отношение – модельное отношение. Это отношение показывает, в каком смысле оригинал и его модель подобны, аналогичны. Модель и оригинал всегда отличны, но что-то или в каком-то отношении аналогично. Обнаруженный в модели некоторый признак (свойство) присущ и оригиналу.

Модель есть средство познания, основанное на аналогии, но аналогия не тождество. Несовпадение модели и оригинала наблюдается главным образом в том, что модель, воспроизводя структуру оригинала, упрощает его, отвлекаясь от несущественного.

Каждый характеризующий явление фактор должен получить в модели точное определение, которое должно быть стабильным в течение всего рассуждения.

Модели всегда строятся или выбираются человеком для определенной цели, поэтому разные люди могут построить разные модели для одного и того же объекта.

Таким образом, модель – это результат познания, (промежуточный этап построения теории объекта). Это посредник между субъектом и объектом. Процесс моделирования включает три элемента: субъект (исследователь) и объект исследования, модель, определяющую или отражающую отношения познающего субъекта и познаваемого объекта.

Таким образом, модель отражает предмет не непосредственно, а через совокупность целенаправленных действий субъекта:

- конструирование модели;
- экспериментальный и (или) теоретический анализ модели;
- сопоставление результатов анализа с характеристиками оригинала;
- обнаружение расхождений между ними;
- корректировка модели;
- интерпретация полученной информации, объяснение обнаруженных свойств, связей;
- практическая проверка результатов моделирования.

**В обобщенном виде процесс моделирования можно условно представить четырьмя этапами.**

**Первый этап** построения модели предполагает наличие некоторых знаний об объекте-оригинале. Познавательные возможности модели обуславливаются тем, что модель отображает (воспроизводит, имитирует) какие-либо существенные черты объекта-оригинала. При этом изучение одних сторон моделируемого объекта осуществляется ценой отказа от других.

**Второй этап** характеризуется тем, что модель выступает как самостоятельный объект исследования, когда одной из форм такого исследования является проведение «модельных» экспериментов. При этом изменяются условия применения модели и фиксируются полученные данные.

На **третьем этапе** осуществляется перенос знаний с модели на оригинал, осуществляется корректировка знаний о модели с учетом свойств оригинала.

**Четвертый этап** – это практическая проверка получаемых с помощью моделей знаний и их использование для построения обобщающей теории объекта, его преобразования или управления им (Б. А. Глинский, Е. Н. Грязнов, Е. Н. Никитин, Б. С. Дынин).

**Моделирование – циклический процесс**, это означает, что за первым четырехэтапным циклом может последовать второй, третий и т. д. Знания об исследуемом объекте расширяются, уточняются, дополняются и углубляются при каждом новом цикле.

Любая созданная человеком модель относительно завершена. Чем дальше и глубже осуществляется поиск, тем совершенней будет модель. В результате исследования появляются модель первого порядка, модель второго порядка... модель N-го порядка. Первая модель создается на основе интуиции, наблюдений, первичных представлений исследователя; вторая модель – в результате проведения пилотажного исследования (анкета, опрос, тестирование, беседа со специалистами и др.); третья модель – по итогам экспериментальной работы; четвертая – в процессе апробации модели в новых условиях. Каждая последующая модель более точно отражает существенные связи объекта–оригинала.

В последние годы моделирование прочно вошло в образовательную практику. Расцвет инновационной деятельности в конце XX века породил весьма широкий спектр моделей образователь-



ных процессов, концептуальных моделей и т. п. Сегодня можно говорить о наличии в образовании многих моделей, которые представляют собой понимание автором того или иного развития какого-либо объекта. На основе этой теоретической модели создается действующая модель, реально влияющая на образовательную практику<sup>54</sup>. Например, модель предпрофильной подготовки учащихся (Л. Н. Серебренников).

Моделью может стать и реально существующая (зародившаяся и развивающаяся) образовательная практика, которая возникла не на основе теории, а на базе опыта, здоровой интуиции и разума. Затем она приобрела яркое, качественно выраженное своеобразие: теоретически описанная, она стала моделью, способной к переносу<sup>55</sup>, например, концепция и модель обучения в разновозрастных группах (Л. В. Байбородова).

Часто моделирование педагогических систем ограничивается созданием концептуальной модели объекта, которая не может использоваться для прогнозирования их развития. В такой модели содержится ряд предположений, требующих экспериментальной проверки, являющейся неотъемлемой частью любого педагогического исследования. Они должны раскрывать конструктивные начала для преобразования практики и прогнозирования оптимальных путей развития педагогической системы.

Как отмечалось, моделирование служит также задаче конструирования нового, не существующего еще в практике. «Исследователь, изучив характерные черты реальных процессов и их тенденций, ищет на основе ключевой идеи их новые сочетания, делает их мысленную перекомпоновку, т. е. моделирует требующееся состояние изучаемой системы. Создаются модели-гипотезы, вскрывающие механизмы и между компонентами изучаемого, и на этой основе строятся рекомендации и выводы, проверяемые затем на практике. Таковы, в частности, и проектируемые модели новых типов образовательных заведений: диф-

---

<sup>54</sup>Чечель И. Д., Новикова Т. Г. Теория и практика организации экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях. М.: АПК и ПРО, 2003. С. 48.

<sup>55</sup>Чечель И. Д., Новикова Т. Г. Теория и практика организации экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях. М.: АПК и ПРО, 2003. С. 48–49.

ференцированной школы с разноуровневым обучением, гимназии, лицея, колледжа, микрорайонного социального центра и др. В каждой из этих моделей своеобразно синтезирован опыт прошлого, заимствованные из известных образцов черты настоящего, предположения об эффективных нововведениях. Необходимо только помнить, что любая модель всегда беднее оригинала. Она отражает лишь его отдельные стороны и связи, так как теоретическое моделирование всегда включает абстрагирование»<sup>56</sup>.

Эффективность моделирования определяется после проверки модели. Если применение модели для указанной цели оказалось по мнению исследователя успешным, соответствующим определенным критериям, то выбор модели был успешным.

Хотя модель имеет много положительных моментов, несомненна ограниченность модельных представлений. Любая модель – это лишь изобретение автора; она, конечно, улучшает наше понимание тех или иных процессов, но, безусловно, ограничена, не исчерпывает всю полноту процесса, явления, объекта<sup>57</sup>.

**Чтобы избежать ошибки в использовании метода моделирования, исследователю необходимо учитывать следующее:**

- моделирование – не самоцель, оно должно способствовать исследованию проблемы;
- этот метод сочетается с другими методами исследования;
- эффективность использования метода зависит от многих психических и мыслительных процессов исследователя;
- никогда нельзя быть уверенным в адекватности модели, не существует строгого метода доказательства существования отношения гомоморфизма (обычно гомоморфизм обосновывается индуктивно, что чревато ошибками);
- объект моделирования может быть подвержен изменениям, модель, успешно работавшая в прошлом, не обязательно окажется

---

<sup>56</sup> Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2003. С. 137.

<sup>57</sup> Чечель И. Д., Новикова Т. Г. Теория и практика организации экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях. М.: АПК и ПРО, 2003. С. 49.

ся полезной в настоящем;

– границы применимости модели, как правило, неизвестны, результаты одних модельных экспериментов могут быть полезными, других – нет.

Современное педагогическое исследование трудно провести, не используя метод моделирования. Подлинно научный характер исследование приобретает в том случае, если педагог на основе результатов изучения строит особый объект обобщенного и абстрактного представления, схему изучаемого явления (модель явления).

### ***Вопросы для самопроверки и обсуждения***

1. В каких случаях используется метод моделирования?
2. Назовите классификации моделей. Какие из моделей вы будете использовать в своем исследовании?
3. Каковы этапы моделирования?
4. Какие вспомогательные методы исследования Вы будете использовать при моделировании?
5. Какова общая структура модели педагогического процесса.
6. Какие ошибки могут быть допущены при использовании метода моделирования и как их избежать?

### ***Практические задания***

1. В материале для практического задания представлены схемы «Модель развития эстетического отношения к действительности у детей в театральном объединении» и «Развитие самоуправления в детском коллективе» (М.И. Рожков) (Схема 6). Можно ли данные схемы рассматривать как модели? Почему? Охарактеризуйте их, используя материал главы.

2. Представьте исследуемый вами процесс, явление с помощью нескольких моделей.

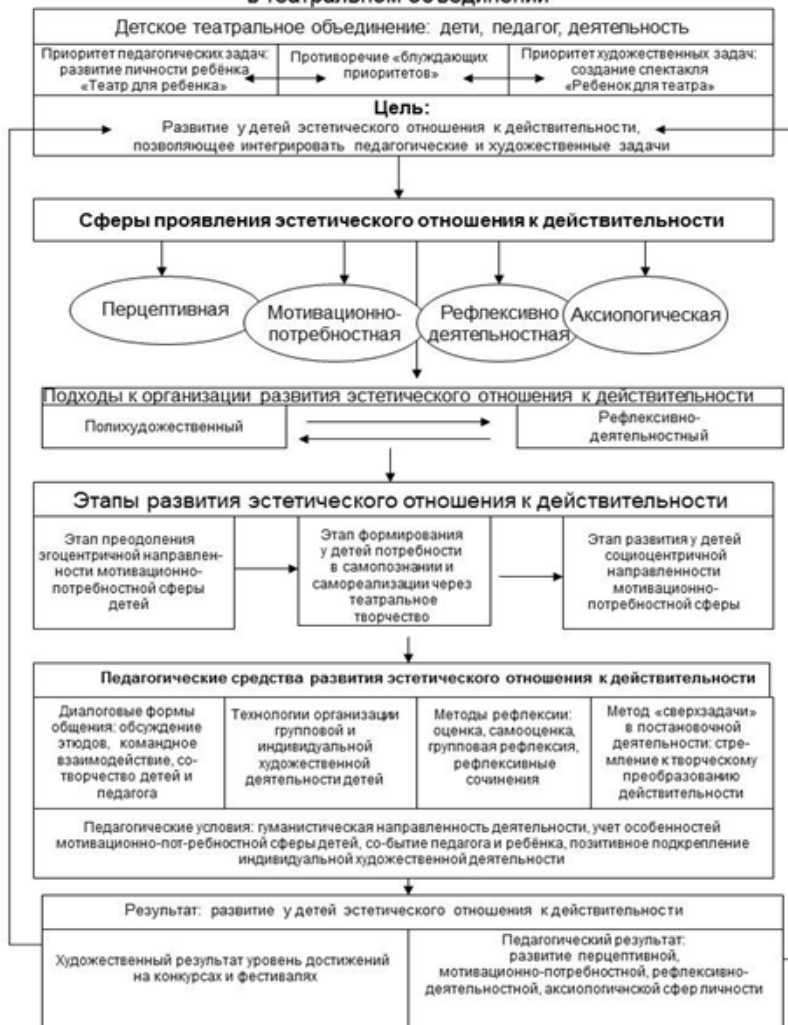
**Материалы для выполнения практического задания**  
***Развитие самоуправления в детском коллективе***  
(М. И. Рожков)

Схема 6



Схема 1

Модель развития эстетического отношения к действительности у детей в театральном объединении



## Глава 3. Эмпирические методы исследования

### 3.1. Наблюдение как метод исследования

**Наблюдение** – это целенаправленный сбор сведений о фактах поведения и деятельности человека в естественных условиях. Эти признаки отличают наблюдение от случайных или намеренных житейских способов получения информации о людях или событиях и делают его объективным.

#### Требования к наблюдению

Первым требованием к наблюдению является *целенаправленность*, результатом которой выступает *избирательность*. Наличие цели предполагает, что мы не можем наблюдать за проявлениями личности или явления вообще. Наблюдение должно носить избирательный, или выборочный, характер. Причем выбор цели и отбор фактов осуществляется не стихийно. Они определяются конечной целью самого исследования и теоретическими представлениями наблюдателя об изучаемом явлении. Это придает наблюдению объективный характер. Теоретические представления позволяют определить план наблюдения: наметить задачи наблюдения (что наблюдать), показатели, признаки, конкретные акты поведения или протекания процесса (что фиксировать), ситуации и виды деятельности (когда наблюдать), средства и способы наблюдения (как наблюдать). План обычно фиксируется в виде схемы.

Вторым требованием является *систематичность*. Наблюдение должно проводиться неоднократно и регулярно, через определенные промежутки времени. Его можно проводить как в повторяющихся, так и в изменяющихся условиях, что позволит объяснить изменения изучаемого явления.

Наблюдение должно планироваться и проводиться по следующим *этапам*:

- определение задачи и цели наблюдения, исходя из общих целей исследования и возможностей метода (что позволяет ответить на вопрос «для чего наблюдать?»);
- выбор объекта, предмета и ситуаций наблюдения на основе цели, теоретических представлений об изучаемом явлении и условий деятельности («что наблюдать?»);

– выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и наиболее эффективного в данных условиях («как наблюдать?»);

– выбор способа регистрации («как вести запись?»);

– обработку и интерпретацию полученной информации.

Наблюдение должно проводиться в естественных для испытуемых *условиях*. Это предполагает (1) естественность обстановки; (2) минимизацию вмешательства наблюдателя. Этого можно добиться двумя путями: либо заменить наблюдателя специальной регистрирующей аппаратурой (произведение фото-, видеосъемки скрытой камерой), либо привести поведение наблюдателя в соответствие с требованиями естественности.

Оба способа не универсальны и имеют свои «плюсы» и «минусы». Первый позволяет повысить объективность наблюдения, однако технически сложен и порождает много этических проблем, связанных с проникновением в тайну личности; второй не требует особых затрат, но предполагает высокий уровень квалификации исследователя.

Поведение наблюдателя и его квалификация являются одним из важнейших условий. Грамотный наблюдатель должен очень хорошо отличать факт поведения от собственной интерпретации этого поведения. Выполнить это требование достаточно трудно, именно здесь чаще всего кроются ошибки специалистов, недостаточно овладевших методом наблюдения. С одной стороны, чрезвычайно сложно отделить в сознании наблюдателя процесс описания фактов от их интерпретации. Поэтому каждый наблюдатель должен не только учитывать свою собственную личность при использовании данного метода, но и уметь «развернуть» процесс, подтвердить сложившееся впечатление конкретными, объективными фактами.

С другой стороны, исключение всякой интерпретации, ограничение оценки внешними реакциями человека в процессе наблюдения за ним могут привести к обеднению содержания получаемых сведений. Найти «золотую середину» непросто, а умение отделять факты от их интерпретации, фиксировать результаты требует специального обучения.

Результат наблюдения обеспечивается личностными качествами, такими, как хорошее распределение внимания, высокий

уровень чувствительности зрительного, слухового, кинестезического анализаторов, развитая оперативная и долговременная память, рефлексивный стиль познания, сензитивность, эмоциональная подвижность, высокий контроль собственных эмоций, общительность, достаточно развитый невербальный интеллект. Вместе с тем агрессивность, высокий уровень притязаний, эгоцентризм, выраженный конформизм, низкий интеллект препятствуют эффективному наблюдению, особенно при опоре на невербальные характеристики поведения.<sup>58</sup>

### Виды наблюдения

Говоря о наблюдении как о методе исследования выделяют несколько его *видов*: включенное и невключенное, открытое и скрытое, сплошное и выборочное, внешнее и внутреннее и др.

*Включенное* наблюдение предполагает, что наблюдатель сам на определенное время становится членом той общности или группы, которая стала объектом исследования. Для остальных он выступает как равноправный член группы, включается в социальную ситуацию и имеет возможность получить информацию изнутри.

*Невключенное* наблюдение – это наблюдение извне, исследователь не принадлежит к числу участников наблюдаемой группы. Оно позволяет заметить такие моменты, которые сложно отследить членам общности в связи с эмоциональной вовлеченностью в ситуацию. Его используют при подготовке программы исследования, для уточнения гипотез, определения принципов организации и методов основного исследования.

В зависимости от позиции наблюдателя по отношению к наблюдаемым выделяют наблюдение *открытое* (наблюдаемые знают о факте наблюдения) и *скрытое* (люди не подозревают, что ведется наблюдение). Проведение скрытого наблюдения требует строгого соблюдения этических норм и принципов.

*Сплошное*, или систематическое, наблюдение предполагает регулярный сбор информации обо всех особенностях личности. Такой вид наблюдения дает информацию о факторах и закономерностях формирования и развития личности, педагогического

---

<sup>58</sup>Методы социальной психологии. – Л.: ЛГУ, 1977. – 247 с.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.



процесса, так как позволяет составить наиболее полное их описание. Однако он трудоемок и ограничен возможностью постоянного контакта с наблюдаемыми. При *выборочном* наблюдении вычленяется только определенная группа объектов наблюдения. Осуществить технически этот вид наблюдения проще, однако большую сложность представляет подготовительный этап, на котором происходит отбор признаков, которые будут необходимы и достаточны для изучения выбранной характеристики.

В зависимости от направленности сознания наблюдателя выделяют также наблюдение *внешнее и внутреннее*, т. е. наблюдение за другими и самонаблюдение. Фактически все предыдущее изложение касалось внешнего наблюдения, поэтому остановимся подробнее на особом виде наблюдения – за самим собой.

Современная наука рассматривает *самонаблюдение*<sup>59</sup> как дополнительный, хотя и необходимый способ познания личности. Практически невозможно одновременно действовать и наблюдать за действием, переживать и наблюдать за переживанием, думать и изучать процесс мышления. Такое наблюдение искажает естественную картину поведения. Человеку, который пользуется методом самонаблюдения, необходимо сформировать у себя установку: намерение наблюдать за собой не должно рождаться во время переживания, подлежащего наблюдению. Еще одно ограничение: искренность с самим собой часто не менее сложна, чем с другими.

Готовясь к наблюдению, можно идти двумя путями: от гипотезы и от фактов.

Задача, стоящая перед наблюдателем при первом подходе, упрощается. Зная феноменологию изучаемого явления или свойства, он фиксирует лишь наличие, частоту, интенсивность проявления выбранных признаков или их отсутствие в какой-то ограниченный промежуток времени. Интерпретация результатов проводится на основе анализа характера и сопоставления полученных данных с первоначальной гипотезой. Наблюдатель опирается на уже обобщенные в научных исследованиях результаты, что требует фундаментальной подготовки и обширного предварительного анализа специальной литературы по соответствующей проблеме.

---

<sup>59</sup>Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1947. 704 с.

Так, в исследованиях, проводимых в летнем лагере школьников под руководством В. Ньюстеттера, была разработана 9-балльная шкала, характеризующая изменение личностных отношений у детей от сердечности до враждебности (табл. 9).

Таблица 9

**Изменение личностных отношений у детей**

<b>Балл</b>	<b>Характер отношения</b>	<b>Проявления в поведении</b>
1 балл	Физическое выражение симпатии	Прикасаться, гладить и пр.
2 балла	Знаки особого расположения в доброжелательном смысле	Давать, одалживать, приглашать, предпочитать, защищать
3 балла	Знаки товарищеского расположения	Игровая возня, шепот, смех, улыбки, совместная работа, высказывания, приобщение других
4 балла	Случайные разговоры	Беседы, которые на обязательны для занятия, приветствия
5 баллов	Почти нейтральное, но еще позитивное отношение	Вопросы, согласие, одобрение, похвала, любезность, одолжение, выполнение маленьких просьб, игнорирование обиды
6 баллов	Знаки равнодушия к правам, требованиям и просьбам другого	Игнорирование вопроса или просьбы, отказ выполнить просьбу, попытка быть впереди или господствовать без ссоры, мягкая ирония или критика
7 баллов	Признаки нескрываемого явного конфликта с правами, требованиями и желаниями других	Критика, ирония, обвинения
8 баллов	Признаки злобы или презрения личностного типа без прямого нарушения прав, требования или желаний других	Спор, возражение против правил, норм, первенства других, критика, ирония обвинения
9 баллов	Признаки гнева или намеренных оскорблений	Пренебрежение, сопротивление, ругань, угроза, вызов на драку, побои

Часто встречаются ситуации, когда целью наблюдателя является получение максимально полной информации о человеке. В таких ситуациях более целесообразным является другой подход к организации наблюдения: от набора конкретных фактов поведения к их систематизации, анализу и интерпретации. Такой

подход не исключает постановку конкретных целей наблюдения, но их формулировка бывает более обобщенной, и они конкретизируются уже в ходе работы по мере поступления информации.

Одним из серьезных требований к наблюдению как методу исследования является обязательная **фиксация результатов**. В ходе записи исследователь должен фиксировать только факты поведения, а не свои оценки и впечатления о них, причем описание должно отвечать, как минимум, на два вопроса – «что?» и «как?» делает человек. Описание поведения может осуществляться как в качественной, так и в количественной формах: к качественной относится дневниковая форма записи, сплошной протокол и систематизированное описание, к количественной – шкалирование и хронометраж.

Дневники обычно используются при многодневном, многомесячном и даже многолетнем наблюдении. Важными условиями эффективного применения такой формы являются обязательная нумерация листов, большие поля для заметок и однозначная терминология на протяжении всей длительности наблюдения.

Сплошной протокол, т. е. подробное описание всего происходящего, обычно используется для предварительного ознакомления и предполагает обязательное введение системы условных обозначений – кодов, облегчающих запись.

Самой распространенной формой качественного описания результатов наблюдения является систематизированное, т. е. опирающееся на какую-то систему категорий, понятий, признаков. Именно такая форма записи чаще всего оформляется в виде схемы (табл. 10).

Таблица 10

**Схема конспекта наблюдаемого урока**

Время отдельного этапа или события	Действия и поведение учителя	Действия и поведения учащихся	Элементы анализа урока	Оценка событий

Шкалирование обычно используется для оценки интенсивности проявления или выраженности свойства или действия. Каждому проявлению присваивается один балл и характер выражен-

ности определяется по сумме набранных баллов. Если же разработана предварительная система оценки (трех-, пяти-, семи-, девяти- или десятибалльная) по сочетанию различных признаков или по особенностям внешних проявлений поведения, то в процессе записи тот или иной факт сразу же оценивается соответствующим количеством баллов. Так, например, при изучении отношения к деятельности может быть использована следующая схема (табл. 11).

Таблица 11

**Схема наблюдения за отношением к деятельности**

Характеристики поведения	Оценка частоты проявления				
	+2 всегда	+1 часто	0 иногда	-1 редко	-2 никогда
Активно выполняет задания				+	
Не отказывается от выполнения просьб и поручений	+				
Доводит дело до конца И т. д.		+			

Для удобства записи все время наблюдения может разбиваться на отдельные интервалы (длительностью обычно от 1 до 5 минут), облегчающие анализ динамики явления. Такой способ записи называют хронокартой (табл. 12).

Таблица 12

**Наблюдение за состоянием внимания**

Интервал Времени	Особенности поведения ученика	Оценка в баллах
1–5 мин		
6–10 мин		
.....		
41–45 мин		

Если длительность действия или события заранее неизвестна, используется хронометраж, предполагающий обязательное измерение времени протекания действия или события. Чаще всего для обеспечения большей полноты информации в процессе наблюдения используются качественно-количественные способы фиксации записи. Так, например, для изучения устойчивости внимания школьников может быть использована следующая процедура наблюдения. Весь урок можно разбить на пятиминутные интервалы и фиксировать изменения, наблюдаемые в осо-

бенностях проявления внимания ученика в каждый интервал времени. В качестве показателей степени сосредоточенности внимания используются следующие:

- наличие и характер реакции ученика на воздействие посторонних раздражителей;
- посторонние разговоры или занятия посторонними делами;
- мимические реакции (куда направлен взгляд, каково выражение лица);
- пантомимические реакции (рабочая или расслабленная поза, вертится или спокоен);
- наличие или отсутствие специально направленных усилий со стороны учителя для привлечения внимания ученика;
- отсутствие ответов невпопад или ошибок из-за невнимательности (пропуски букв, цифр, слов, ошибки в простейших расчетах и пр.).<sup>60</sup>

Метод наблюдения является одним из наиболее информативных методов. Он универсален, с его помощью можно изучать почти все, позволяет воспринимать и фиксировать акты поведения, отражать конкретные процессы в конкретных ситуациях, что снижает опасность забывания или последующих ошибок в суждениях. Наблюдение не искажает естественного протекания поведения в целом. Этот метод обеспечивает минимальное вмешательство в процесс и практически не требует никаких дополнительных средств.

Вместе с тем, как и другие методы, метод наблюдения не лишен недостатков. Он является трудоемким, практически невозможно исключить влияние случайных факторов, это пассивный метод, он не всегда позволяет установить точную причину поступка, действия. При наблюдении, как правило, анализируются только внешние конкретные факторы, которые дают в основном информацию качественного характера, их сложно подвергнуть количественному анализу.

Помимо субъективного фактора на результаты наблюдения влияет и сам факт знания исследуемыми, что за ними наблюдают. Это зачастую приводит к изменению поведения наблюдае-

---

<sup>60</sup> Ансимова Н. П. Метод наблюдения. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1997. 63 с.

мых и сказывается на результатах их деятельности. Длительное включенное наблюдение приводит к адаптации исследователя к происходящим событиям, не исключено влияние на исследователя общей ситуации, что тоже ведет к снижению объективности результатов наблюдения.

### ***Вопросы для самоконтроля и обсуждения***

1. Какие требования к проведению метода наблюдения являются необходимыми?
2. Какие виды наблюдения целесообразно применять в школе?
3. На какие невербальные характеристики поведения необходимо обращать внимание в процессе наблюдения?
4. Чем отличается женщина-наблюдатель от мужчины-наблюдателя?
5. Как влияет личность наблюдателя на эффективность наблюдения?
6. Чем отличатся поход к наблюдению на основе гипотезы от наблюдения на основе фактов?

### ***Практические задания***

1. Составьте план наблюдения по самостоятельно выбранной теме исследования.
2. Подберите основные показатели проявления познавательной активности студентов (школьников).
3. Составьте самохарактеристику на основе самонаблюдения.

## **3.2. Опросные методы исследования**

К опросным методам относятся интервью (стандартизированное и полустандартизированное), беседа или нестандартизированное интервью и анкетирование. Опросные методы делятся на устные (интервью и беседа) и письменные (анкетирование). В случае проведения устного опроса, его результаты необходимо фиксировать в письменной форме по заранее разработанной схеме. В исследованиях чаще всего используют анкетирование и беседу.

Спецификой опроса является получение информации для исследователя об определенных объективных и субъективных факторах со слов респондента. Поэтому важнейшей проблемой при

применении этого метода является проблема обеспечения достоверности получаемой информации. Известно, что степень достоверности тем выше, чем искреннее в своих ответах опрашиваемый и чем больше он осведомлен в области изучаемой проблемы. В связи с этим чрезвычайно важно выяснить, может ли опрашиваемый отвечать на поставленные вопросы, достаточно ли он в этой области компетентен, а также создать необходимую мотивацию у опрашиваемого для того, чтобы он захотел отвечать на поставленные вопросы.

### **Анкетирование**

Анкетирование обычно рассматривается как метод заочного опроса. Впервые анкету как метод психологического исследования использовал Ф. Гальтон для изучения умственных качеств и условий индивидуального личностного развития ученых XIX века.

Анкетирование используется, когда требуется получить обобщенное мнение по какому-то вопросу, необходимы четкие и точные ответы на вопросы, интересующие исследователя, нужно выяснить отношение респондентов к острому, дискуссионному или интимно-личностному вопросу, требуется опросить большое количество людей за короткий срок.

**Использование метода анкетирования предполагает несколько этапов:**

1. Создание концепции анкеты.
2. Формулировка и компоновка вопросов анкеты.
3. Оформление анкеты.
4. Экспериментально-практическая проверка анкеты (пилотажное исследование).
5. Подготовка к анкетированию.
6. Проведение анкетирования.
7. Обработка и анализ результатов анкетирования.

**Концепция анкеты** предусматривает формулировку проблемы исследования, определение предмета и объекта исследования, цели и гипотезы анкетирования.

Характер проблемы определяет предмет и объект исследования. При описании предмета исследования необходимо зафиксировать основные понятия, характеризующие предмет исследования, факторы, от которых зависит функционирование и/или развитие предмета, закономерности функционирования и развития

предмета. При описании объекта важно выделить все те особенности объекта, которые представляют интерес для изучаемой проблемы и создают условия для изменения предмета исследования.

При формулировке цели анкетирования необходимо помнить, что с помощью анкеты можно получить не всю интересующую исследователя информацию, а лишь выявить мнение и отношение респондентов. Цель исследования так же, как и гипотеза, может внести коррективы в характеристику объекта и предмета исследования.

Таким образом, сформулированная концепция анкеты будет определять характер и содержание вопросов анкеты, а также служить основанием для анализа полученных результатов.

### **Формулировка и компоновка вопросов анкеты**

При построении анкеты могут быть использованы разные виды вопросов, каждый из которых имеет свою специфику, достоинства и недостатки.

По форме вопросы могут быть подразделены на *открытые и закрытые*.

Открытые вопросы предполагают свободный ответ опрашиваемого (своими словами и в любой форме). Их преимуществом является то, что они не оказывают давления на опрашиваемого, способствуют лучшему контакту с ним. Ответы на такие вопросы позволяют выявить индивидуальное, персональное мнение, они, как правило, более глубоки и обоснованны. Однако, эти вопросы лучше работают на аудитории с более высоким уровнем образования, требуют развитого словарного запаса, предполагают высокий уровень мотивации к участию в исследовании и представляют значительные трудности при обработке.

Закрытые вопросы предполагают заранее подготовленные исследователем перечень ответов, из которых опрашиваемый выбирает один или несколько подходящих для себя вариантов. Они подразделяются на дихотомические и вопросы с множественным выбором.

Дихотомические вопросы позволяют получить четкое и однозначное мнение респондентов. Они дают четкую однозначную информацию, максимально удобны для обработки. Однако их информационная ценность весьма ограничена.

Вопросы с множественным выбором предполагают заранее



подготовленный достаточно полный перечень возможных вариантов ответов. Опрашиваемый может выбрать один или несколько вариантов в зависимости от характера вопроса. Вопросы с множественным выбором позволяют выявить различные оттенки во мнениях или отношении и являются более информативными. Опрашиваемый ничего не забудет и не упустит при ответе. Их легко обрабатывать. Ответы на них не требуют от респондента высокого интеллектуального напряжения. Вместе с тем всегда есть вероятность, что при разработке анкеты не все возможные ответы были учтены и информация будет получена не в полном объеме.

По характеру получения информации вопросы могут быть подразделены на **прямые, косвенные и проективные**.

Прямые вопросы предполагают получение именно той информации в отношении которой задается вопрос, косвенные – получение информации непрямым путем. Например, вместо вопроса «Сколько Вам лет?», можно спросить «В каком году Вы пошли в первый класс?» или «В каком году Вы окончили школу?». Проективные вопросы предполагают такую формулировку, в которой речь идет не о самом опрашиваемом, а о другом человеке или о других людях, от лица которых респондент дает ответ.

Для выявления мнений, которые расходятся с общепринятыми или социально одобряемыми реакциями, могут быть использованы не только **личные** вопросы, предполагающие обращение к личности опрашиваемого, но и **безличные**, не обращенные ни к кому, например, «Многие думают...» или «Некоторые полагают...».

Для того чтобы получить максимально полную и объективную информацию с помощью анкетирования, вопросы анкеты должны отвечать определенным требованиям:

1. Каждый вопрос должен содержать отдельную, вполне завершенную мысль. Составные вопросы, содержащие несколько мыслей одновременно, затрудняют выбор правильного ответа.

Приведем несколько примеров неудачно сформулированных вопросов: «Нравится ли тебе читать книги о животных, ухаживать за животными?», «Нравится ли тебе знакомиться с жизнью выдающихся мастеров сцены, встречаться с актерами, собирать открытки с фотографиями актеров?».

2. При формулировке вопросов необходимо избегать много-

значных, малораспространенных, иностранных слов, узкоспециальных терминов.

Например: «Какова степень Вашей *идентификации* с выбранной профессией?», «В какой *форме* Вы предпочитаете заниматься физкультурой?».

3. Вопросы должны быть не слишком длинными, поскольку это может затруднить их понимание, и у опрашиваемого возникает желание ответить только на ту часть вопроса, которую они запомнили или которая оказалась последней.

4. Вопрос должен быть конкретным и касаться одного определенного случая, а не носить дискуссионного характера, когда на вопрос невозможно ответить одним или несколькими словами. Это стимулирует опрашиваемого либо к формальному односложному ответу, либо к отказу от ответа, либо к пространным комментариям.

Например: «Какую пользу может принести изучение иностранных языков?».

5. Вопросы не должны носить внушающего характера, когда опрашиваемому навязывается ответ самой формулировкой вопроса.

Например: «Почему ты пошел бы учиться в 10 класс?» или «Почему учиться в вечерней школе хуже, чем в обычной?».

6. При формулировке вопросов лучше избегать тех слов, которые могут вызывать негативные реакции у опрашиваемых, поскольку будет получен не столько ответ на вопрос, сколько реакция на слово, вызывающее отрицательную эмоции.

7. Респондент не должен чувствовать, что его ответы могут унижить его в глазах окружающих, что тот ответ, который он выбирает ничуть не хуже других, и он имеет право на такую позицию. Вопрос не должен вызывать самозащитную реакцию.

Пример: «Как Вы наказываете детей?», «Как часто Вы лжете своей жене (мужу)?».

8. Для того чтобы дать возможность респонденту без смущения согласиться или отказаться, полезно вводить в формулировку вопросов «спасительные» слова или выражения, типа возможно, обычно, случайно.

9. Желательно сформулировать вопрос таким образом, чтобы можно было избежать стереотипных, шаблонных ответов.

Например, вместо вопроса «Кто Ваш любимый писатель?», чтобы избежать ответа «Пушкин», который встречается в подобных случаях чаще всего, лучше спросить: «Если бы Вы оказались изолированным на длительное время от людей и животных, лишенным компьютера, телефона, телевизора, радио, и у Вас была бы возможность только читать, книги каких авторов Вы бы выбрали?»

10. Нецелесообразно ставить вопросы «в лоб», поскольку это создает ситуацию экзамена, испытания и существенно снижает мотивацию к ответу.

Например: «Почему Вы так считаете?», «Как нужно правильно поступать в ситуации...?».

### **Оформление анкеты**

Важным правилом построения анкеты должно быть несоответствие программной логики, отраженной в концепции анкеты, и логики построения анкеты.

Вопросы должны быть расположены в такой последовательности, чтобы интерес опрашиваемого к анкетированию и желание отвечать возрастало по мере ответов на них. Первые вопросы должны быть более простыми как по содержанию, так и по форме, не предполагать дискуссий, длительных размышлений и интеллектуального напряжения. Они должны быть скорее событийными, чем оценочными. Более сложные и глубокие вопросы должны быть расположены за легкими – в середине или ближе к концу так же, как и сложные по форме, например, в виде таблиц. Вопросы, носящие интимно-личностный характер, также желательно располагать в конце анкеты.

Не следует начинать анкету с выяснения демографических сведений (пола, возраста, статуса и пр.). Эти вопросы должны быть расположены в конце анкеты для обеспечения большей искренности опрашиваемого и создания гарантии анонимности.

Важно учитывать и психологическую последовательность вопросов: соблюдение логического порядка вопросов может привести к тому, что опрашиваемый почувствует, каких ответов ждет от него исследователь и будет давать желаемые, с его точки зрения, ответы. Для того чтобы этого не произошло, полезно вводить так называемые «буферные», т. е. отвлекающие, меняющие тему вопросы.

Прежде чем задать вопрос об отношении к чему-либо, целесообразно сначала поставить вопрос о наличии информации у респондента об оцениваемом факте или событии.

Для получения более объективной информации вопросы, касающиеся одной и той же стороны предмета исследования, следует расположить в разных частях анкеты так же, как и прямые и косвенные, личные и безличностные.

Поскольку анкетирование – это заочный вариант опроса, то прежде чем его проводить, нужно создать все условия, чтобы опрос не вызывал затруднений у респондента.

В связи с этим при подготовке анкеты важно обратить внимание не только на список вопросов, но и разработать четкую и однозначную инструкцию для опрашиваемого и правильно оформить сам опросный лист.

Любую анкету можно условно разделить на три части. Первая – это вводная часть, или инструкция. Вторая – сам опросный лист. Третья – «объективка».

Основной целью инструкции является побуждение опрашиваемого к участию в анкетировании, формирование заинтересованности в честных и искренних ответах, расположение к себе, а также обеспечение адекватного понимания предлагаемых заданий и способов ответов на них.

Инструкция, как правило, начинается с обращения к опрашиваемому. Оно может иметь различные формы – от официальной «Уважаемый...» до эмоционально окрашенной «Дорогой друг!». Конкретная формулировка зависит от особенностей аудитории и задач исследования. Для усиления личной заинтересованности в качестве обращения могут быть использованы имя и отчество респондента, однако в этом случае ему должны быть гарантированы особые формы обеспечения тайны полученной информации (например, изъятие листа с инструкцией и кодирование имени, которое известно только исследователю).

Далее в инструкции необходимо указать, кто проводит исследование и с какой целью. При этом цель должна быть сформулирована в обобщенной форме (опрашиваемым не обязательно знать, какую конкретную истинную цель вы преследуете, чтобы избежать «подстройки», формирования установки у респондента) и носить обтекаемый характер. Обязательно следует указать,

как будут использованы в дальнейшем результаты анкетирования и какую реальную пользу для себя может извлечь опрашиваемый из участия в исследовании. При этом не целесообразно использовать формулировки типа «Нас интересует...», лучше применять выражение «Ваши ответы помогут...». Нецелесообразно давать название анкете, так как это либо раскроет истинные цели исследования, либо введет опрашиваемого в заблуждение, но и в том и в другом случае приведет к уже описанным ошибкам.

Важно подчеркнуть значимость личного участия опрашиваемого, но без заискивания перед ним. В обращении к опрашиваемому необходимо дать гарантию анонимности исследования (и обеспечить ее в дальнейшем). В случае необходимости можно закодировать анкету, выбрав совместно с респондентом шифр или псевдоним, который известен только самому опрашиваемому и исследователю.

Обязательной частью инструкции является подробное описание правил заполнения анкеты. Нужно указать, как отвечать на открытые вопросы и что это такое; сколько ответов можно выбирать в закрытых вопросах различного типа; как обозначать свой выбор в закрытых вопросах; указать на возможность своего варианта ответа и способе его внесения в опросный лист.

Заметим, что лучше всего обозначать выбор «+» или галочкой. В том случае, если ответы пронумерованы или обозначены буквами, соответствующую букву можно обвести в кружок. Нецелесообразно использовать зачеркивание или подчеркивание, так как в случае небрежности или других проблем с заполнением анкеты, бывает трудно отнести ответ к определенному варианту.

В некоторых случаях, когда анкета заполняется в отсутствие исследователя (хотя это и наименее желательный вариант), следует указать, когда и каким способом анкета должна быть возвращена исследователю.

Иногда в завершении инструкции следует указать слова благодарности за участие в исследовании или за искренность и точность в ответах.

Второй частью анкеты, как уже говорилось выше, является сам опросный лист. Инструкцию целесообразно печатать на отдельном листе, а опросный лист должен начинаться с новой страницы.

Опросный лист также может состоять из трех частей: примерно треть простых и интересных вопросов; вторая треть – более сложные, глубокие и «щекотливые» вопросы; последняя – информация об объективных характеристиках респондента.

В последнюю часть – «объективку» – могут входить вопросы о поле, возрасте, образовании, месте работы или учебы, стаже, квалификации, семейном положении, количестве детей, доходе в семье, жилье и пр. При формулировке этих вопросов рекомендуется использовать закрытые формы. Для этого целесообразно бывает продумать градацию ответов, например, «Укажите, пожалуйста, свой возраст: 11–12 лет; 13–14 лет; 15–16 лет; 17–18 лет; 19–20 лет; 20–25 лет; 26–30 лет (и т. д.)».

Иногда сам опросный лист целесообразно завершать словами благодарности за проделанную работу, особенно если их не было в инструкции.

Анкета должна быть не просто правильно построена, но и правильно оформлена. При этом необходимо опираться не на логику предмета исследования, а на закономерности восприятия текста.

Прежде всего, анкета должна воздействовать эстетически, а следовательно, быть красиво оформлена и не допускать грамматических и синтаксических ошибок.

Вопросы и ответы должны быть наглядно расчленены: поля вопросов и ответов должны соответствовать друг другу; каждый вопрос и ответ отделяться необходимым пробелом, места для ответов должны располагаться друг под другом с одной стороны.

Нельзя допускать переноса части ответов на другую страницу или разделения страницами вопроса и ответов.

Лист необходимо оформить так, чтобы он был удобен для дальнейшей статистической обработки.

Количество свободных строчек в открытых вопросах должно быть таким, чтобы опрашиваемому хватило места для ответа независимо от его почерка, но и не слишком большим, чтобы не отпугивать респондента.

Для подчеркивания важных моментов, оформления замечаний, примечаний, указаний можно использовать разные шрифты, но не злоупотреблять этим способом, чтобы анкета не выглядела «пестрой». Если анкета получилась слишком большой, она мо-

жет быть проиллюстрирована рисунками, имеющими отношение к теме для снятия эмоционального напряжения.

### **Экспериментально-практическая проверка анкеты**

Как бы хорошо ни была составлена анкета, всегда есть вероятность, что какие-то факторы при ее разработке не были учтены или были учтены недостаточно. Поэтому первый вариант анкеты нуждается в экспериментально-практической проверке, т. е. требует пилотажного исследования, в результате которого из анкеты исключаются неудачно составленные вопросы, неточные ответы либо добавляются ответы в вопросы с множественным выбором и пр.

Анализ результатов пилотажного исследования предполагает выявление ошибок в составлении анкеты. Наиболее типичными из них являются следующие.

1. В ответах высок процент реакций «не знаю», «не понял».

Это, как правило, связано с неточной или неоднозначной формулировкой вопросов, либо с недостаточным учетом важнейших характеристик объекта исследования, в частности, с некомпетентностью тех людей, которые включены в выборку.

2. Большой процент отказов отвечать или большое количество пропусков при заполнении анкеты.

Основной причиной этого обычно являются недостатки инструкции: испытуемым неясно, для чего проводится опрос, у них нет достаточной мотивации для участия в анкетировании; недостаточно убедительно гарантирована анонимность исследования; неточно описаны правила заполнения анкеты.

3. Полученные ответы носят стереотипный характер.

В данном случае причина, как правило, либо в неудачной формулировке вопросов, либо в неполном наборе ответов в вопросах с множественным выбором.

4. Нелогичность и пропуски в ответах.

Такая ошибка предполагает либо недостаточный учет уровня компетентности, образовательных или культурных особенностей контингента опрашиваемых, либо низкий уровень мотивации при анкетировании, когда ответы выбираются наугад.

5. В анкетных листах очень много письменных комментариев, дополнительных замечаний.

Это, как правило, является показателем того, что предусмотр-

рены не все возможные варианты ответов или формулировки вопросов оказались неоднозначными, объединяющими несколько разных позиций.

6. Нет ответов на открытые вопросы.

Причиной может выступать нечеткость инструкции либо недостаточный уровень мотивации, а также неудачное оформление анкеты, когда для свободного ответа оставлено слишком мало места.

7. Небольшой разброс ответов на вопросы закрытого типа.

Чаще всего причиной этого является неудачное расположение ответов, когда «срабатывает» не сам ответ, а его место в списке.

### **Подготовка к анкетированию**

Организационная подготовка к исследованию предполагает подготовку организации, в которой проводится анкетирование, подготовку контингента опрашиваемых и подготовку необходимого методического обеспечения.

Прежде чем проводить анкетирование, необходимо поставить в известность о целях и задачах исследования и получить согласие на его проведение у руководителя той организации или подразделения, где планируется сбор необходимой информации. Если есть возможность, то группа опрашиваемых также должна быть предварительно предупреждена о целях и задачах исследования, сроках и порядке его проведения. Желательно проводить анкетирование в присутствии исследователя, но если такая возможность исключена, то следует заранее оговорить порядок и срок сдачи анкет, который не должен превышать двух-трех дней.

Для обеспечения большей эффективности при сборе информации целесообразно заранее подготовить нужное количество распечатанных экземпляров. Исследователь должен заранее предусмотреть наличие дополнительных письменных принадлежностей (ручек или карандашей), подготовленность аудитории, в которой будет проводиться.



## Проведение анкетирования

Несмотря на наличие письменной инструкции, исследователь перед началом анкетирования должен устно проинструктировать опрашиваемых. Полезно подробно объяснить, как нужно отвечать на предложенные вопросы, и напомнить, что правила заполнения анкеты полностью описаны в инструкции, к которой каждый опрашиваемый может обращаться в процессе ответов на вопросы. Все вопросы на понимание целесообразно задавать до начала анкетирования.

Довольно распространенной ситуацией является вопрос «Почему именно я должен участвовать в исследовании?». Наиболее эффективной реакцией исследователя может быть объяснение того, что для получения объективной информации требуется мнение людей именно такой квалификации, именно такого возраста, имеющих именно такой опыт и пр. Не менее распространенной ситуацией является ссылка на занятость, загруженность, отсутствие свободного времени. В данном случае рекомендуется подчеркнуть, что мнение именно таких людей является наиболее важным для данного исследования. Иногда респонденты отказываются отвечать, ссылаясь на недоверие к незнакомым людям. Полезно одобрить эту черту, согласиться с определенным риском, который присутствует в таких ситуациях, но подчеркнуть научную и практическую значимость исследования и еще раз гарантировать анонимность в проведении анкетирования. Случается, что опрашиваемый, ответив на часть вопросов, отказывается от дальнейшего анкетирования.

При проведении анкетирования следует заранее учесть возможные ошибки, связанные с личностью исследователя.

К ним обычно относят следующие:

- эффект благоприятной или неблагоприятной информации об опрашиваемых, полученной до начала исследования, который может выражаться в произвольных реакциях исследователя по отношению к конкретным респондентам, что требует от него высокого уровня самоконтроля поведения;
- эффект ожидания исследователя, возникающий из-за слишком сильной приверженности к какой-либо гипотезе, что проявляется в большей восприимчивости к определенной информации

и может привести к невольным подсказкам в выборе конкретных ответов на вопросы;

– эффект заражающего влияния исследователя, при котором исследователь не может скрыть собственные реакции на те или иные ответы респондентов и свою позицию к предмету опроса, что вызывает догадки у респондентов в отношении желательных для исследователя ответов и формирование стремления «подыгрывать» ему.

В том случае, если опрашиваемый заметил какую-либо ошибку в формулировке или оформлении анкеты, то рекомендуется взять вину на себя («Возможно, это неудачно сформулировано...») и пояснить, как должен звучать вопрос или ответ.

В процессе анкетирования исследователь должен внимательно наблюдать за поведением опрашиваемых, чтобы тактично обеспечить их самостоятельность в ответах на вопросы, вовремя оказать помощь кому-то из опрашиваемых в случае необходимости, не отвлекая внимания остальных.

По окончании заполнения анкеты следует забрать ее у респондента лично, бегло просмотреть, чтобы обнаружить возможные пропуски ответов, попросить их заполнить и поблагодарить за участие.

### **Обработка и анализ результатов анкетирования**

Обработка собранной информации делится на два этапа – первичный и вторичный.

Обработку целесообразно начинать с проверки правильности заполнения анкеты. Основными критериями правильности заполнения считаются полнота, точность и единообразие.

Вторичная обработка результатов проводится как для всего массива анкет, так и по отдельным специально выделенным группам.

Весь контингент разбивается на группы в зависимости от цели исследования (например, выделяются группы позитивно и негативно относящихся к той или иной проблеме) и выделенных особенностей объекта исследования (пола, возраста, профессии, социальных особенностей и пр.).

В том случае, если размер группы правильно и точно заполнивших анкету пригоден для математической обработки (не менее 15–20), то к ней может быть применена вторичная обработка, если размер группы слишком мал, то ее можно объединить

с близкой к ней (например, 17–18-летних или имеющих среднее и среднее специальное образование), либо проводить только анализ результатов опроса всего контингента.

Вторичная обработка предполагает как качественный, так и количественный анализ.

Простейшим способом обработки является вычисление процентных соотношений между различными вариантами ответов, для чего первоначально подсчитывается частота встречаемости тех или иных ответов в группе.

Для более сложных способов обработки применяются различные варианты математико-статистических методов: корреляционный анализ, подсчет критериев значимости различий, факторный или кластерный анализ.

Корреляционный анализ позволяет установить характер и степень выраженности связей между различными показателями. Критерии различий устанавливают достоверность различий между разными группами по определенным показателям. Факторный анализ позволяет объединить группы показателей в единые взаимосвязанные системы и выявить базовые характеристики, их объединяющие. А кластерный – объединить представителей опрашиваемых, сходных по определенным показателям в общие группы.

Анализ и интерпретация результатов анкетирования проводится в соответствии с гипотезой и целями исследования, выделенными характеристиками предмета и объекта исследования. В результате анализа исследователь должен ответить на вопросы: подтвердилась или нет гипотеза исследования, объяснить почему, какие закономерности обнаружены в результате исследования, какие факторы оказывают наибольшее влияние на предмет исследования, от каких условий зависит развитие предмета исследования и т. д.

### **Достоинства и недостатки метода анкетирования**

Анкетирование позволяет быстро получить точную информацию от большого числа опрашиваемых. Результаты анкетирования в основном легко обрабатываются и к ним могут быть применены методы математической статистики для подтверждения достоверности сделанных выводов. Проведение анкетирования не требует высокой квалификации от исследователя.

Вместе с тем качество полученных результатов существенно зависит от того, насколько грамотно и точно составлена анкета. Результаты анкетирования всегда носят вероятностный характер и существенно зависят от выборки опрашиваемых.

### **Беседа**

Метод **беседы** является одним из самых сложных для овладения и использования. В то же время он очень широко применяется в практике психологической и педагогической работы.

Беседу можно определить как метод получения информации на основе словесной (вербальной) коммуникации. Очень близким к беседе является метод интервью, определяемый как способ получения социально-психологической информации с помощью устного опроса. Как беседа, так и интервью предполагают прямой контакт с испытуемым. Для проведения беседы необходимо сформулировать цель, общий план и программу беседы.

Искусство этого метода состоит в том, чтобы знать: о чем спрашивать; как именно спрашивать, т. е. какие именно задавать вопросы; как убедиться в том, что можно доверять полученным ответам, кого спрашивать, где спрашивать, где лучше провести беседу, как обработать данные, нельзя ли получить всю эту информацию, не прибегая к опросу. Процесс ведения беседы предполагает постепенное включение собеседника в разговор с таким расчетом, что, добившись более непринужденной атмосферы, можно поддерживать у интервьюируемого интерес к беседе и вести ее по намеченному плану.

Выделяют несколько различных **видов беседы** в зависимости от выбранного основания классификации<sup>61</sup>.

По содержанию беседа подразделяется на *документальную* и *беседу-интервью мнений*.

Целью документальной беседы является изучение событий прошлого, уточнение фактов, а цель беседы-интервью мнений – выявление оценок, взглядов, суждений, точек зрения.

---

<sup>61</sup>Методы социальной психологии / Под ред. Е. С. Кузьмина и В. Е. Семенов. Л.: ЛГУ, 1977. 247 с.

Свенцицкий А. Л. Интервью как метод исследования социально-психологических явлений / Проблемы с общей, социальной и инженерной психологии. Л.: ЛГУ, 1966. С. 144–150.

По технике проведения беседа может быть *стандартизированной, свободной и полустандартизированной*.

Стандартизованная (или формализованная) беседа предполагает детальную разработку всей процедуры, включая общий план беседы, четкую последовательность вопросов, их конструкцию, предполагаемые варианты возможных ответов.

Нестандартизованная (свободная) – это длительная беседа без строгой детализации вопросов, но в соответствии с общей программой.

Весьма распространенной является полустандартизованная беседа, в которой сочетаются особенности двух предыдущих вариантов, когда часть беседы проходит по строгому плану, включающему ряд обязательных вопросов, а часть – в свободном ключе.

По способу организации выделяют *коллективную, индивидуальную и телефонную* беседу.

Коллективная (или групповая) беседа применяется сравнительно редко. Это планируемая беседа, в процессе которой исследователь стремится вызвать дискуссию в группе.

Индивидуальная беседа проводится в отсутствии третьих лиц, телефонная используется для быстрого получения мнений по широкому кругу вопросов, что позволяет получить актуальную информацию от соответствующей аудитории.

### **Этапы организации и процедура проведения беседы**

#### **1. Разработка программы и плана исследования<sup>62</sup>.**

Основная предпосылка для выбора плана исследований – состояние знаний исследователя к моменту сбора эмпирических данных и возможность для разработки гипотез. Можно выделить четыре варианта стратегии исследовательского поиска (табл. 13).

---

<sup>62</sup>Жабский М. И. Принципы стандартизированного интервью // Социологические исследования. 1985. №3. С. 131–139.

Процесс социального исследования. М.: Прогресс, 1975. 576 с.

Таблица 13

## Стратегии исследовательского поиска

Название плана	Основания для принятия данного плана	Цель исследования по этому плану	Особенности выборки
1. План-разведка или формулятивный	Отсутствие информации об объекте и невозможность сформулировать какие-либо гипотезы	Выявление проблем, формулировка гипотез на основе структурирования предмета исследования	Изучение по возможности «полярных» индивидов и групп ( успешных и неуспешных, активных и неактивных)
2. Описательный или дескриптивный	Наличие данных для формулировки описательных структурных гипотез	Качественное и количественное описание объекта, его свойств, состояний	Представительная (репрезентативная) выборка или сплошное обследование на объекте
3.1. Аналитико-экспериментальный	Наличие данных для формулировки объяснительных гипотез	Выявление функциональных и причинных взаимосвязей, прогноз	Целевая аналитическая выборка по задачам исследования и гипотезам о причинных связях
3.2. Экспериментально-практический	Наличие объяснительных гипотез о способах управления социальными объектами и процессами	Поиск управленческих решений на основе констатирующего или преобразующего эксперимента	Целевая аналитическая выборка или сплошное обследование с выравниванием существенных характеристик сравниваемых объектов
4. План повторно-сравнительного исследования	Наличие данных об объектах и процессах за предшествующий период	Выявление общности и специфики социальных явлений в сравниваемых объектах и тенденций социальных изменений	Повторение модели выборки «базового» исследования

Тщательно разработанная программа исследований – гарантия его успеха. Программа всегда дополняется рабочим планом, в котором уточняются этапы беседы, сроки проведения, оцениваются ресурсы, необходимые для обеспечения успешного завершения беседы, учитываются особенности опрашиваемых, формулируются необходимые вопросы и возможные ответы на некоторые из них, определяется способ фиксации результатов беседы и т. д.

## 2. Установление первого контакта.

Прямой контакт с опрашиваемым и отношения, которые устанавливаются между ним и исследователем, создают немало преимуществ для получения информации о собеседнике. Но, к сожалению, эти же преимущества оборачиваются новыми трудностями. Главная проблема – сведение к минимуму «возмущающего» влияния личности исследователя<sup>63</sup>.

В процессе беседы исследователь может совершить ряд ошибок, связанных с личностными и социально-психологическими факторами. Наиболее распространенными из них являются следующие:

– Исследователь может выносить суждение об опрашиваемом по аналогии с собой.

– Эффект «ореола», т. е. влияние общего впечатления об опрашиваемом на восприятие и оценку его частных свойств и проявлений его личности.

– Рассмотрение исследователем конкретного человека через призму имплицитных (наивных), с точки зрения «здорового смысла», представлений о том, какова должна быть личность в основных ее проявлениях, по мнению педагога или психолога.

– Влияние эффекта ожидания исследователя, в соответствии с которым он стремится к внутренней непротиворечивости получаемой информации, соответствию какой-либо гипотезе.

– Тенденция к сохранению однажды созданного образа опрашиваемого у исследователя.

Не меньшее влияние может оказать эффект заражающего влияния ведущего беседу на опрашиваемого, когда первый не может

---

<sup>63</sup>Петровская Л. А. Компетентность в общении. М.: МГУ, 1989. 216 с.

скрыть своей реакции на ответы и отношение к ним и опрашиваемый, догадавшись, «подыгрывает» ему.

Нельзя забывать также о так называемом «эффekte последовательности», т. е. о влиянии на исследователя последовательности получения сведений об опрашиваемом человеке.<sup>64</sup>

Задача ведущего беседу состоит в том, чтобы избежать этих вполне реальных опасностей. Кроме того, исследователь должен быть тактичен, ненавязчив, находчив. Он должен иметь быструю реакцию и уметь «проигрывать» в уме различные гипотезы относительно возможного поведения опрашиваемого. Желательны такие качества, как достаточно выраженная общительность, спокойствие, уравновешенность; в то время как нежелательными являются завышенный уровень притязаний, избыток эмоциональности и импульсивности, наличие которых может заставить исследователя увести беседу не по тому пути.

Как отмечалось выше, беседа начинается с установления контакта. Эта фаза беседы определяет ее дальнейшее течение и эффективность достижения поставленной цели. Знакомство на стадии контакта может быть очным или заочным, однако исследователю желательно знать имя собеседника (до того, как он пришел), сферу его интересов, жизненные ценности.

В начале беседы необходимо продемонстрировать опрашиваемому, что вы готовы слушать собеседника и для более полного понимания его интересов готовы отложить все свои другие дела.

Беседу лучше начать о эмоционально окрашенной ситуации (а не с анкетной информации), чтобы снять напряженность и установить первый контакт. Хорошо еще в начале беседы установить атмосферу доверия и затем поддерживать ее до конца беседы.

Для продолжения беседы при установленном контакте очень важно:

- отсутствие постороннего вмешательства;
- оптимально выбранная дистанция между собеседниками.

В случае неуспеха в налаживании контакта лучше по возможности перенести беседу на другое, удобное для собеседника время.

---

<sup>64</sup>Коломинский Я. Л. Психология общения. М.: Знание, 1974. 96 с.

Ерина С. И. Применение метода опроса в практике социально-психологических исследований. Ярославль: ЯрГУ, 1986. 31 с.



Свободная форма беседы является одним из самых употребляемых средств. В таких ситуациях одним из наиболее важных умений становится умение слушать собеседника. Как правило, этому нигде не учат, формируется это умение прежде всего в семье.

Томас Гордон выделил двенадцать категорий ответных суждений, которые могут стать *барьером при общении*. К ним относятся, в частности, приказы, указания («Говорите медленнее», «Повторите»); угрозы или обещания («Успокойтесь, все пройдет», «Вы пожалеете, если это сделаете»); поучения («Это неправильно»); советы («Почему бы Вам не сделать...»); нравоучения («В Вашем возрасте ...»); критика, обвинения («Это глупо», «С Вами невозможно спорить» и пр.).

Каждый исследователь должен спросить себя: «Умею ли я слушать?» Для самоконтроля умения слушать собеседника нужно ответить на следующие вопросы:

Как часто Вы:

- легко отвлекались от разговора чем-либо посторонним;
- делали вид, что слушали или слушали из вежливости;
- реагировали на слова с эмоциональной окраской;
- перебивали собеседника;
- отвлекались от неинтересных для Вас суждений;
- мечтали, когда собеседник говорил медленно;
- отмечали про себя ошибки в его сообщении, поведении, обдумывали свои идеи.

Если Вы в основном были заняты этим, то, скорее всего, Вы ждали своей очереди высказаться и не слушали собеседника.<sup>65</sup>

Существуют различные виды вопросов, каждый из которых обладает своей спецификой и возможностями, что и определяет целесообразность использования их в отдельных ситуациях проведения беседы.<sup>66</sup> Более подробно все виды вопросов разбирались в этом параграфе выше.

---

<sup>65</sup>Мелибрда Е. Я – Ты – Мы. М.: Прогресс, 1986. 254 с.

<sup>66</sup>Методы социальной психологии / Под ред. Е. С. Кузьмина и В. Е. Семенов. Л.: ЛГУ, 1977. 247 с.

Процесс социального исследования. М.: Прогресс, 1975. 576 с.

Рабочая книга социолога. М.: Наука, 1983. 477 с.

Существуют определенные требования и к последовательности предлагаемых в беседе вопросов. Главный принцип построения беседы – рост интереса и желания отвечать. Поэтому первые вопросы должны приковывать внимание, заинтересовывать, но не должны быть дискуссионными. Сложность (и по содержанию, и по форме) вопросов должна постепенно нарастать. Однако вопросы, требующие размышления, глубокого сосредоточения, все-таки должны располагаться в середине, а не в конце беседы, т. к. обычно через 15–25 минут содержательного разговора наступает утомление. Интимные вопросы должны располагаться ближе к концу так же, как и более частные. Очень важно продумать внутреннюю, психологическую последовательность беседы: с одной стороны, вопросы должны логически вытекать один из другого, с другой – собеседник не должен почувствовать, каковы же цели исследователя. В связи с этим в беседу целесообразно вводить «буферные» (смягчающие) вопросы, относящиеся к другой теме или линии беседы.

Установление доверительной атмосферы и хорошего контакта с собеседником еще не гарантирует эффективного результата беседы. Ошибки, допущенные при поддержании разговора, могут свести на «нет» все первоначальные усилия. В связи с этим мы должны сформулировать еще ряд положений, гарантирующих условия поддержания беседы.

Опрашиваемый всегда стремится к сохранению тайны, особенно, когда речь в беседе идет об интимной стороне его жизни. Поэтому исследователь должен убедительно гарантировать ему неразглашение полученных сведений.

В том случае, если собеседник не понял вопроса, его можно повторить несколько раз, но так, чтобы не вызвать беспокойства со стороны опрашиваемого, не следует спешить и торопить его с ответом. Если время беседы ограничено, лучше ее перенести, но обязательно соблюдать паузы, особенно когда собеседник «углубился в себя».

Если в ответ на какой-то вопрос звучит «не знаю», следует прежде всего дополнительными вопросами выяснить причину такого ответа: человек действительно не знает, что сказать, или боится высказать свою точку зрения, или не желает думать об этом, или уклоняется от ответа на время, чтобы собраться

с мыслями, или не понимает, о чем его спрашивают. А затем нужно по возможности повторить вопрос. Вопросы же на одну и ту же тему целесообразно варьировать, чтобы получить более точную информацию.

Если вопросы задаются о давно прошедшем, например, о детстве, возможны ошибки памяти, поэтому полезно помочь собеседнику восстановить контекст событий, вспомнить ситуацию, обстановку, действующих лиц того или иного события.

Если в ответах обнаружилось противоречие, то следует взять «вину» на себя: «Я не понял...» или задать дополнительно несколько косвенных вопросов.

Беседу целесообразно в подавляющем числе случаев вести с глазу на глаз.

Оптимальное время проведения беседы 20–30 минут, максимум 40 минут, но в определенных случаях она может быть продлена до 1 часа или 1,5–2-х часов.

Когда вопросы исчерпаны, нельзя резко прерывать беседу. Полезно задать несколько нейтральных вопросов, чтобы снять напряжение, поблагодарить, может быть, извиниться, если в этом есть необходимость.<sup>67</sup>

### **Фиксирование результатов беседы**

Результаты беседы необходимо *фиксировать*. Процесс записи ответов – не только техническая сторона беседы. Существует несколько способов ведения записи. Каждому из них присущи свои достоинства и недостатки. Целесообразно делать пометки во время беседы, но не вести полную запись (хорошо, если исследователь придумает для себя систему кодов, тогда станет возможным кодировать информацию: зарисовывать, использовать какие-либо значки, символы, рисунки).

Возможна дословная запись (с помощью стенографии для тех, кто ею владеет), но с разрешения опрашиваемого.

В этом случае в беседе могут участвовать два человека: один ведет беседу, второй – запись. При этом он сидит сбоку, так, чтобы его видели, но он не отвлекал собеседника. Ведение протокола в этом случае не скрывается.

---

<sup>67</sup> Милич П. Как проводить деловые беседы. М.: Экономика, 1987. 207 с.

Если же для собеседника обсуждаемая проблема является острой, интимной и может ему повредить, то лучше всего делать записи по памяти, но в такой ситуации очень сильно влияние личности исследователя и, следовательно, возможны потеря и искажение информации. С другой стороны, опрашиваемый может относиться к беседе легкомысленно, если исследователь ничего не записывает.

Возможна и механическая звукозапись.

Метод беседы является как одним из самых сильных методов исследования, так и одним из самых информационно насыщенных. С его помощью можно получить более глубокую и содержательную информацию, чем при использовании других методов. Беседа – очень гибкий метод, она предполагает оперативное регулирование процесса, уточнение и коррекцию всего, что происходит. Именно в индивидуальной беседе можно раскрыть смысл задаваемых вопросов каждому и убедиться достоверно, что вопросы понятны, а также выяснить, как именно понимает вопросы опрашиваемый. Наконец, беседа предоставляет широкие возможности для включения в ее процесс многих других методов, в частности наблюдения, анкетирования, тестирования и пр.

Вместе с тем этот метод обладает и определенными недостатками. В частности, это трудоемкость и высочайший уровень требований к профессионализму ведущего беседу. В связи с тем, что интерпретирует ответы только сам ведущий, этот метод в значительной степени субъективен. Однако субъективность полученных сведений можно значительно снизить, если соблюдать все требования, изложенные в данном пособии.

### ***Вопросы для самоконтроля и обсуждения***

1. Когда целесообразно использовать метод анкетирования?
2. Чем отличается анкетирование от других видов опроса?
3. Назовите основные этапы использования метода анкетирования.
4. Для каких целей необходим первый этап – создание концепции анкеты?
5. Какие виды вопросов вы знаете?
6. Чем отличается программная логика от логики построения анкеты?

7. Какие требования предъявляются к оформлению анкеты?
8. Какие математико-статистические методы можно использовать для обработки результатов анкетирования?
9. Что такое беседа как метод исследования?
10. Какие виды беседы Вы знаете?
11. Какие проблемы возникают при установлении первого контакта?
12. Что такое рефлексивное слушание?
13. Чем отличается активное слушание от восприятия речи?
14. Что такое индивидуальное пространство личности?
15. Какими достоинствами обладает метод беседы?

### ***Практические задания***

1. Разработайте концепцию анкеты по самостоятельно выбранной теме?
2. Составьте по три вопроса каждого вида по выбранной тематике.
3. Проведите анкетирование на 3–5 испытуемых и интерпретируйте результаты.
4. Составьте план беседы для выполнения научного исследования по самостоятельно выбранной теме.
5. Проведите беседу в парах с использованием техники активного слушания и проанализируйте использованные собеседником приемы.

### **3.3. Фокус-группа**

Метод фокус-группы по сути является разновидностью дискуссии с элементами интервью, проводимой в группе респондентов. Он может применяться в исследовании как самостоятельно, так и в сочетании с другими методами<sup>68</sup>.

Фокус-группа относится к качественным методам исследования, широко применяется в социологии, психологии, педагогике, экономике, менеджменте. В социологии в ходе фокус-группы выясняется отношение людей к тому или иному виду деятельности или продукту. В педагогических исследованиях цель работы группы может быть иной, например, в процессе мозгового

---

<sup>68</sup> Белановский С. А. Метод фокус-групп. М., 1996. 45 с.

штурма группа разрабатывает идеи или план работы. В любом случае ценность получаемой информации состоит в том, что участники дискуссии в ее ходе освобождаются от стереотипных установок и отношений, становятся более креативными и свободными в своих мнениях и оценках.

Метод фокус-группы впервые был использован американскими социологами Р. Мертоном и П. Кендаллом в начале 40-х годов XX века.

#### **Характеристики метода:**

1. Численность группы, как правило, не превышает 10 участников.

2. Группа формируется с учетом цели исследования и отражает основные характеристики исследуемой популяции (возраст, пол, уровень образования и т. д.).

3. Длительность дискуссии как правило колеблется от одного до трех часов.

4. Дискуссию ведет модератор – опытный специалист.

5. В ходе дискуссии должны быть создана благоприятная, комфортная обстановка для каждого из ее членов.

6. Работа фокус-группы как правило фиксируется на аудио- или видео-носители.

Успех фокус-группы во многом зависит от ее подготовки, которая включает в себя:

- написание программы (обоснование проблемы, ее формулировка, определение цели, задач, объекта и предмета исследования, обследуемой совокупности, размера группы, методов работы);

- подготовка команды (модераторов и ассистентов);

- набор респондентов, которые могут набираться случайным образом или в виде «снежного кома», когда один участник рекомендует следующего; не рекомендуется использовать уже существующие группы;

- написание плана работы (гайда), который включает в себя приветствие, объяснение основных правил, вопросы, время работы и перерывов, заключительную благодарность участникам.

В ходе работы фокус-группы необходимо обеспечить: просторное и комфортабельное помещение; большой стол, за которым участники могут делать записи, рисунки и т. д.; материалы

для работы (ручки, фломастеры, бумагу); чай и кофе; образцы работ (если необходимо)<sup>69</sup>.

Работа начинается с краткого представления участников. Обсуждение, как правило, начинается с открытых вопросов, а заканчивается закрытыми вопросами, которые позволяют давать более конкретные ответы и оценки. Модератор должен следить за тем, чтобы в обсуждении принимали участие все присутствующие.

Правильный выбор участников является одним из важных факторов успешности фокус-группы. Участники должны быть осведомлены о предмете обсуждения и быть в нем каким-то образом заинтересованы.

Вторым важным фактором является правильный выбор модератора (координатора) группы. Он должен обладать навыками ведения обсуждения, уделять достаточно времени обсуждению каждого из вопросов, уметь задавать уточняющие вопросы, создавать непринужденную обстановку.

**К достоинствам фокус-группы относятся:**

- экономичность проведения,
- быстрое получение результатов,
- искреннее выражение мнений и формулирование в ходе обсуждения новых идей и мнений.

Ограничения у этого метода те же самые, что и у метода интервью: субъективность исследователя в составлении вопросов и оценки полученных результатов; сложности в подборе модератора участников; длительность обработки полученных результатов; широкий разброс индивидуальных мнений участников, которые невозможно обобщить.

## **Материалы для выполнения практических заданий**

### ***Изучение опыта работы с одаренными детьми в условиях образовательного учреждения методом фокус-группы***<sup>70</sup>

Изучение опыта работы с одаренными детьми в условиях образовательного учреждения методом фокус-группы проводилось в рамках исследования «Подготовка педагогов к тьюторскому сопровождению

---

<sup>69</sup> Богомолова Н. Н., Фоломеева Т. В. Фокус-группы как метод социально-психологического исследования. М., 1997. 28 с.

<sup>70</sup> Кривунь М. П., студентка магистратуры

одаренных детей» с целью выявления особенностей и проблем педагогического сопровождения талантливых школьников.

**Задачи** проведения фокус-группы:

- изучение спектра мнений по проблеме детской одаренности;
- определение основных аспектов работы с одаренными детьми в условиях образовательного учреждения;
- выявление наиболее распространенных методов и форм сопровождения талантливых школьников.

### **Формирование исследовательской группы**

Исследование проводилось на базе муниципального образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов Городского центра развития образования. Для проведения фокус-группы в качестве ассистентов модератора привлекались методисты отдела организации и проведения всероссийской олимпиады школьников и работы с одаренными детьми. Они осуществляли наблюдение за участниками фокус-группы, вели протоколы, обеспечивали необходимую техническую поддержку.

### **Выбор респондентов**

Для исследования были отобраны 3 фокус-группы по 6–8 человек. Всего в работе фокус-групп приняли участие 21 человек. Состав респондентов включал несколько категорий педагогических работников: педагоги, имеющие обучающихся с высокими образовательными достижениями; психологи, работающие с одаренными детьми; руководители методических объединений и заместители директоров по учебно-воспитательной работе, курирующие работу с одаренными школьниками. Фокус-группы условно представляли три модели педагогического сопровождения талантливых обучающихся:

1) образовательные учреждения, в которых выстроена система работы с одаренными детьми по различным направлениям, организованы поддержка и сопровождение наиболее талантливых школьников;

2) образовательные учреждения, в которых работа с одаренными детьми представлена отдельными направлениями и формами работы, ведется индивидуальная предметная подготовка отдельных обучающихся с высокими образовательными результатами;

3) образовательные учреждения, в которых не осуществляется специальное педагогическое сопровождение талантливых школьников, работа с одаренными детьми представлена участием обучающихся в предметных олимпиадах и других интеллектуальных конкурсах и нацелена на оказание помощи наиболее способным школьникам в достижении высоких результатов.



Выбор образовательных учреждений осуществлялся на основе анализа результатов муниципального и регионального этапов всероссийской олимпиады школьников за последние три года; изучения истории участия образовательных учреждений в различных интеллектуальных конкурсах и состязаниях; наблюдения за работой с одаренными детьми в ходе посещения школ г. Ярославля при проведении школьного этапа олимпиады по предметам. В результате этой работы был составлен перечень из 30 образовательных учреждений, представители которых приглашались для участия в фокус-группах.

### **Условия проведения фокус-группы**

Работа трех фокус-групп была разнесена по времени проведения. Каждая фокус-группа собиралась отдельно, но дискуссия во всех группах организовывалась по одному сценарию. Анализ результатов работы фокус-группы осуществлялся по итогам проведения всех трех групп.

Для создания атмосферы доверительного общения, раскрепощения участников фокус-группы, позитивного и конструктивного диалога особое внимание при подготовке работы фокус-групп уделялась вопросам времени проведения, организации пространства и условий. Взаимодействие участников фокус-групп проходило за круглым столом в форме неформальной беседы и сопровождалось чаепитием. Для удобства работы каждому участнику были предложены блокноты и ручки. Таким образом, формат проведения фокус-группы определялся спецификой респондентов, целями и задачами ее работы.

### **Сценарий проведения фокус-группы**

#### **Этапы:**

1. Встреча и регистрация участников.
2. Вступительное слово модератора, мотивация участников фокус-группы на продуктивную работу.
3. Организация групповой дискуссии по проблемным вопросам.
4. Рефлексия.

#### **Вступительное слово модератора**

Проблема выявления, развития и поддержки одаренных детей сегодня чрезвычайно актуальна. Задача содействовать раскрытию способностей каждого ученика обозначена во всех основных образовательных инициативах и документах.

Большинство образовательных учреждений Ярославской области успешно решают эту задачу в своей деятельности, о чем свидетельствуют высокие образовательные результаты нашего региона. Изучение передового педагогического опыта эффективного сопровождения одаренных детей позволит обобщить и систематизировать его с целью дальнейшего распространения.

Для этого ГЦРО проводит цикл встреч с педагогами, психологами, методистами, администраторами образовательных учреждений г. Ярославля, на которых планируется обсудить основные особенности работы с одаренными детьми в условиях массовой школы, специфику педагогического сопровождения талантливых школьников, трудности и проблемы педагогической практики работы с одаренным ребенком.

### **Организация групповой дискуссии по вопросам**

**I блок вопросов** направлен на выяснение общего отношения к проблеме детской одаренности, личностных позиций участников фокус-группы в данном вопросе.

1. Как Вы считаете, чем вызван интерес к проблеме детской одаренности в нашем обществе?
2. Какого ребенка можно считать одаренным?
3. Как определить, являются ли способности ребенка незаурядными?
4. Как Вы считаете, нуждается ли талантливый школьник в особом педагогическом сопровождении?

**II блок вопросов** направлен на определение основных аспектов и направлений работы с одаренными детьми в условиях образовательного учреждения.

1. С какими видами одаренности чаще всего встречаются школьные педагоги?
2. В чем заключается специфика работы с одаренными детьми в условиях образовательного учреждения?
3. Требуется ли педагогу специальные знания при взаимодействии с талантливым ребенком?
4. Какими профессионально-личностными качествами должен обладать педагог для обеспечения развития детской одаренности?
5. С какими проблемами в работе с одаренными детьми Вы обычно сталкиваетесь?

**III блок вопросов** направлен на выделение наиболее распространенных методов и форм педагогического сопровождения талантливых школьников.

1. Какие методы и формы работы с одаренными детьми используют педагоги в Ваших образовательных учреждениях?
2. Какие методы и формы работы с одаренными детьми, на ваш взгляд, наиболее эффективны?
3. В какой методической помощи вы испытываете потребность?

### **Анализ полученных данных**

По ходу проведения 3 фокус-групп высказывания участников фиксировались в протоколах наблюдения ассистентов модератора и с помощью аудиозаписи. В результате анализа всех ответов было составле-

но общее представление об особенностях работы с одаренными детьми в образовательных учреждениях г. Ярославля, основных направлениях этой деятельности, методах и формах педагогического сопровождения талантливых школьников, профессионально-личностном отношении педагогов к проблеме детской одаренности. По итогам работы фокус-групп и на основе ответов участников была разработана анкета для пилотажного исследования, направленного на изучение опыта работы с талантливыми школьниками в образовательных учреждениях г. Ярославля.

### ***Вопросы для самопроверки и обсуждения***

1. Что такое фокус-группа?
2. Какие признаки приближают метод фокус-группы к интервью? К дискуссии? В чем их отличия?
3. Назовите этапы организации и проведения фокус-группы?
4. Перечислите требования к организации фокус-группы.

### ***Практические задания***

1. Проведите анализ примера фокус-группы, приведенный в материалах для выполнения практических заданий: определите этапы работы, соблюдение требований к организации фокус-группы. Дайте развернутый анализ проведения фокус-группы.
2. Разработайте план организации и проведения фокус-группы по теме своего исследования.
3. Найдите описание подготовки и проведения фокус-группы и проведите его анализ.

## **3.4. Метод диагностических ситуаций**

Диагностическая ситуация – это метод, с помощью которого можно выявить и зафиксировать характерные свойства исследуемого явления (объекта, процесса).

Очевидно, что данный метод очень тесно связан с методом наблюдения. Отличие в том, что при наблюдении исследователь фиксирует происходящие действия, не изменяя среду. Диагностические ситуации возникают естественным образом либо целенаправленно создаются самим исследователем. В последнем случае диагностические ситуации предусматривают элемент экспериментирования под исследовательскую задачу.

### **Требования к методу диагностических ситуаций:**

- подбор диагностических ситуаций осуществляется в соответствии с целями и задачами исследования, при этом важно определить серию диагностических ситуаций, чтобы поведение, действия испытуемых не оказались случайными;
- создавая ситуацию, важно обеспечить её органичное включение в учебно-воспитательный процесс, чтобы испытуемые действовали и проявляли исследуемые свойства для получения более объективной информации в естественных условиях;
- необходимо продумать способы фиксации наблюдаемых проявлений при создании ситуаций;
- для объективности получаемой информации в процессе создаваемой ситуации важно исключить влияние авторитетных лиц, т. е. ситуации создает нейтральный человек для испытуемых, либо делается объявление по радио, на плакате, в газете.

В сравнении с другими методами, например, наблюдением, опросом, диагностические ситуации более объективно выявляют те или иные свойства исследуемого явления. Так, испытуемый может дать при опросе информацию, которая не подтвердится в реальной деятельности. При пассивном наблюдении мы не всегда можем зафиксировать факт, который нас интересует, но который может стать очевидным при создании специальной ситуации.

Возможности использования метода диагностических ситуаций достаточно велики. Подобрать и создать специальные ситуации не составляет труда, если исследователь осознает цели и задачи исследования, четко определил критерии и показатели, чтобы отследить динамику развития исследуемого явления. В то же время данный метод выполняет не только исследовательские, но и воспитательные функции, формируя социально важные качества у испытуемых.

#### **Рассмотрим примеры диагностических ситуаций.**

**«Акт добровольцев»** – наиболее доступный и объективный для получения объективной информации о направленности личности, мотивах поведения, предпочтений детей. «Акт добровольцев» как метод изучения может естественно «вписываться» в учебно-воспитательный процесс. Например, в школе через определенный промежуток времени появляются следующие объявления:

– Ребята! Поможем учителям в оформлении кабинетов! 5 сентября приглашаем всех желающих в школу в 10 часов. Совет старшеклассников.

– Всех желающих приглашаем на разговор-поиск «Как нашу школу сделать красивой и уютной».

– Тех, кто хочет принять участие в подготовке и проведении Новогоднего праздника для младших школьников, ждем 25 ноября в 14 часов в актовом зале школы. Совет дела.

Вот еще несколько ситуаций, созданных в одной из школ:

– Учитель приходит к старшеклассникам и просит помочь в подготовке праздника для малышей.

– Из-за болезни одного из организаторов общешкольного дела необходимо кому-то взять организаторские функции на себя.

– Классный руководитель обращается с просьбой к учащимся помочь перевезти мебель.

В этих ситуациях выявляются интересы детей, их отношение к школе, людям. Если создается серия подобных ситуаций различной направленности, то можно достаточно объективно выявить мотивы поведения или, например, учения детей:

*Вариант 1:*

«Кто хочет, может сделать дополнительные задания, указанные на доске»;

«Кто желает взять дополнительную литературу для подготовки?»;

*Вариант 2:*

«Кто выполнит дополнительные задания, получит отличную оценку»;

«Для получения отличной отметки необходимо прочитать дополнительную литературу» и т. п.

Первый вариант позволяет выявить детей, у которых доминирует познавательный интерес, познавательная активность. Во втором случае проявляется ориентация на внешние стимулы, оценивание деятельности педагогом.

Ситуации «акт добровольцев» можно создавать повседневно с учётом поставленной исследовательской задачи, отслеживая поведение детей и фиксируя его с помощью таблицы (табл. 14).

## Фиксация поведения в ситуациях

№	Фамилия, Имя	Ситуации						Вывод
		1	2	3	4	5	...	
1	Иванова И.	+	а	а, о	-	и		
2								
	И т. д.							

При этом можно ввести условные обозначения, конкретизирующие поведение ребенка в ситуациях:

«+» – участие;

«а» – активное участие;

«и» – проявление инициативы;

«о» – выполнение роли организатора и т. п.;

«-» – не участвует.

Очень близки к «акту добровольцев» по исследовательской функции «*ситуации выбора*».

В частности, направленность личности учащегося достаточно ярко проявляется в следующей ситуации. Старшеклассники с большой заинтересованностью готовятся к проведению вечера. Но в первом классе заболел учитель, и у малышей может не состояться экскурсия. Старшеклассникам предлагается отказаться от участия в вечере и отправиться с младшими на экскурсию. Как поведут себя старшеклассники?

Поведение школьников в ситуации выбора свидетельствует о ведущих мотивах выбора. Например, в школе проводится час творчества. Учащимся предлагается выбрать предмет своей деятельности из перечня следующих занятий:

– разработка программы вечера-встречи с выпускниками школы;

– изготовление подарка для младших школьников;

– подготовка сюрприза для одноклассников;

– изготовление украшений для вечернего платья;

– обучение элементарным навыкам самообороны и т. д.

Или детям предлагается выбрать занятие, указав его главное назначение, например:

– проявить свои таланты;

- сделать приятный сюрприз для друзей;
- оказать помощь младшим;
- поиграть, весело провести время;
- приобрести умения устанавливать контакт с людьми и т. д.

Перечень занятий, которые могут быть предложены для выбора детям, зависит от реальной ситуации в учреждении, от тех дел, к которым дети готовятся. Сопоставление результатов выбора учащимися занятий в нескольких ситуациях позволяет определить ведущие мотивы их поведения и деятельности. Полагаем, что хотя бы некоторое увеличение числа учащихся, проявляющих активность при оказании содействия другим людям, свидетельствует о повышении эффективности используемых средств.

Приведем ещё пример: увеличение числа детей, которые выбирают более сложные или творческие домашние задания показывает рост познавательной активности детей.

Реальная ситуация выбора партнера для неформального общения, взаимодействия или выполнения совместной деятельности также ярко характеризует межличностные контакты детей, их предпочтения в общении, например: «Дети, вы можете объединиться в группы, кто с кем хочет». Наблюдая за поведением и действиями детей можно увидеть отношения девочек и мальчиков, старших и младших, лидеров, отвергаемых, умения общаться, проявление толерантности и многое другое в зависимости от поставленной исследовательской задачи.

Средством создания диагностических ситуаций является **игра**, в ходе которой можно, например, изучить отношения детей и выявить лидера. Приведём примеры.

#### ***Микроигра «Киностудия»***

Цель: определение структуры деловых отношений.

Руководитель игры создаёт следующую ситуацию: представьте, что вам предлагается снять фильм, для чего необходимо назвать того человека, который сможет организовать съемки фильма. После того как все назовут одну-три кандидатуры режиссера, выявляются кандидаты в лидеры из тех, кто набрал наибольшее количество выборов. Лидеры выбирают поочередно своих помощников, при этом выбор следующего осуществляется после совета с уже выбранными помощниками. После того, как

образовались микрогруппы из четырех-пяти человек, всем остальным присутствующим предлагается выбрать себе «киностудию» и присоединиться к этим микрогруппам. Каждой «киностудии» предлагается подготовить в течение 15–20 минут сценку («фильм») на тему жизни класса и школы. После проведения этого творческого дела ведущий просит в каждой микрогруппе провести анализ и определить, кто оказался в ходе подготовки «кинофильма» реальным лидером.

### ***Творческие задания***

Цель: изучить взаимоотношения в коллективе, выявить лидеров в различных видах деятельности.

Учащиеся, разбившись на группы (шесть-восемь человек), выполняют ряд творческих заданий, причем каждая новая творческая работа выполняется участниками при изменившемся составе групп. Группы формируются стихийно (используются жетоны разного цвета или разной формы, различные считалки и т. п.). Вот примерные задания: придумать поздравление с каким-либо событием; исполнить инсценированную песню; с помощью пантомимы изобразить картину известного художника; показать пародию на любимое занятие (удавшееся дело, любимый учебный предмет); придумать и провести спортивную игру со всеми участниками; придумать и разучить со всеми танец; оформить сатирический листок на предложенную тему и т. д. Педагог-исследователь наблюдают за ходом выполнения заданий и фиксирует поведение участников в таблице 15.

Таблица 15

### **Поведение детей в микрогруппах**

Ф. И.	Творческие задания					Вывод
	1	2	3	4	5	
1. И. Р.	о	п	о	а	с	
2. М. С.	н	а	п	н	н	
И т. д.						

Условные обозначения:

- о – берет на себя роль лидера;
- п – помогает лидеру;
- с – сопротивляется действиям лидера;
- н – наблюдает;
- а – занимает активную позицию и др.



Выявляются учащиеся, которые берут на себя роль организатора в любом виде деятельности при любом составе группы. Некоторые возглавляют работу в группе в отдельных видах деятельности либо в связи с обладанием способностями в данной деятельности, либо в связи с тем, что не оказалось в группе более сильных лидеров. Видны стиль общения лидеров, характер взаимодействия со своими товарищами. Подобный метод изучения в практике используется при проведении творческих дел, а также при организации экспромтных творческих дел на праздниках, вечерах отдыха, в том числе и в педагогических коллективах.

Средством изучения ценностных ориентаций людей, их позиции, представлений, компетентности по тому или иному вопросу являются дискуссии и дискуссионные ситуации, которые могут возникнуть или специально создаваться в ходе учебного занятия, при организации воспитательных мероприятий. Например, заявляется позиция (мнение), участникам предлагается либо присоединиться к ней или выступить с отрицанием, приводя аргументы выбора того или иного мнения.

Комплекс диагностических ситуаций может создаваться при проведении различных мероприятий, в чем можно убедиться, ознакомившись далее с практическими материалами.

Очевидно, что метод диагностических ситуаций тесно связан с другими методами. Этот метод невозможно использовать без наблюдения за поведением испытуемых в создаваемых ситуациях, он может быть включен в экспериментальную или опытную работу, и в этом случае он приобретает черты экспериментирования. Объективность информации об исследуемом явлении повышается, если метод создания диагностических ситуаций сопровождать опросом. Например, после выбора детьми и совершения каких-либо действий, можно предложить небольшой опросник, который предполагает выяснение причин выбора.

Таким образом, метод диагностических ситуаций имеет свои особенности и преимущества в сравнении с другими методами; его объективность повышается, если он используется во взаимосвязи с другими методами.

## **Материал для практических заданий**

### ***Комплексно-ролевая игра «Мы строим город»***

Цель: изучение а) активности школьников; б) интересов и мотивов их участия в делах; в) отношений между старшими и младшими, педагогами и детьми; г) уровня творчества и инициативы; д) готовности школьников к сознательному выбору видов работы.

План подготовки:

1. Объявление о возможности принять участие всем желающим в планировании общешкольного дела, интересного для всех детей.

2. Организация коллективного планирования. В результате было принято решение провести игру «Мы строим город» и создать мозговой центр игры – мэрию города, в которую вошли старшеклассники – авторы основных идей игры. На первом заседании мэрии были приняты решения о названии города и воззвание ко всем гражданам с предложением о строительстве города, а также о распределении должностей.

Воззвание к жителям города было таково: «22 марта наша школа превратится в город. В нем будет работать множество организаций, которые вы откроете в классах и коридорах школы.

Как в любом городе, у нас будет своя мэрия. Мэр – Алексей Сидоров. Ведущим специалистом по охране правопорядка является Евгений Смирнов; учету населения – Екатерина Михеева; градостроительству – Елена Ткаченко; рекламе – Наталья Скворцова; печати и информации – Анна Пахомова. Эти специалисты помогут в организации вашего предприятия и будут ждать вас на консультацию».

3. Первая консультация для педагогов и учащихся. Ее цель – обсудить замысел инициативной группы и определить создаваемые в городе учреждения. Для участия в игре классные коллективы выбрали следующие предприятия и учреждения: 7а – Восточный клуб; 7б – Салон изящных искусств; 7в – Зоологический музей; 7г – Справочное бюро; 7д, 7е – Уличный театр; 7ж – Клуб карикатуристов; 7з – Звездный салон; 8а – Шейпинг-клуб и фотосалон; 8б – Дискотека; 8в – Клуб литературных героев; 8г – Луна-парк; 8д, На – географическое общество «Остров сокровищ»; 9а – Рекламное бюро; 9б – Ателье мод; 9в – Архив; 9г – Редакция газеты; 9д – Игрушечная фабрика; 10а – Кафе «Кальпелка» и видеосалон; 11б – полиция.

4. Вторая консультация для педагогов и учащихся, в ходе которой были приняты заявки на рекламу и решены организационные вопросы.

5. Организация работы рекламного агентства.

6. Изготовление паспортов для всех жителей города и учителей.

7. Оформление рекламных плакатов в коридорах и вестибюлях школы (за два дня до игры). В рекламе подчеркивается, какие интересы и

потребности школьника могут быть удовлетворены, если посетить те или иные организации и учреждения.

8. Утверждение плана дня мэрии города (с участием руководителей учреждений).

План проведения игры:

7.30 – начало работы полиции и паспортного стола;

8.00 – начало творческих уроков;

8.45 – начало работы справочного бюро;

8.50 – торжественный митинг, посвященный открытию города;

9.10 – «Дискоотека»;

9.15 – открытие учреждений: «Ателье мод», «Игрушечная фабрика», «Шейпинг-клуб», «Фотосалон», «Луна-парк», «Салон изящных искусств», «Зоологический музей», «Салон красоты», «Географическое общество», «Остров сокровищ», «Клуб карикатуристов»;

9.30 – открытие учреждений: «Звездный салон», «Клуб имени А. Шварценеггера»; начало работы газеты «Городские новости»;

10.00 – заседание «Клуба литературных героев»; начало работы архива с целью сбора информации о ходе и итогах игры;

12.30 – заключительное заседание мэрии: подведение итогов, анализ игры;

18.00 – бал у мэра.

**Сбор информации в ходе игры.** Чтобы собрать информацию, необходимую для изучения, учащимся, как жителям города, были выданы паспорта, где фиксировалось посещение ими учреждений и характер выполняемой работы. Все предприятия, существовавшие в городе, имели эмблему, цвет, который позволял зафиксировать мотивацию выбора детьми учреждений: синий – где можно чему-то научиться; желтый – где можно прославиться; красный – где весело; зеленый – где можно быть полезным. Паспорта по окончании игры сдавались в архив города.

Обработка сведений, представленных с помощью паспортов, позволила зафиксировать количество участников, организаторов игры, выявить наиболее популярные предприятия, а значит, и интересы детей, определить мотивацию выбора учреждений (табл. 16).

**Информация по результатам игры**

Показатели	Классы, участники игры					
	7	8	9	10	11	Всего в школе
1. Количество детей (в % к общему числу учащихся), участвующих а) в планировании дел; б) в подготовке; в) в анализе						
2. Количество педагогов (в % к общему числу педагогов), принявших участие а) в планировании дел; б) в подготовке; в) в анализе						
3. Ведущие мотивы выбора видов работы с детьми (в % к общему числу участников игры): а) где можно сделать что-то полезное для других; б) где можно чему-то научиться; в) где весело; г) где можно прославиться						
4. Количество детей (в % к общему числу участников игры), посетивших учреждения (ниже перечисляются все учреждения и организации города)						

Для уточнения информации, полученной в различных ситуациях, в ряде случаев можно провести дополнительное исследование, используя опросные методы. Покажем это на следующем примере.

**День творчества**

Цель: изучение уровня творчества, мотивации, познавательных интересов учащихся, отношений педагогов и учащихся.

Подготовка:

1. Методическая и организационная работа педагогического коллектива (обсуждение целей дня, выбор уроков, занятий, обсуждение выборов предыдущих дней творчества).

2. Психологический настрой педагогов на возможные результаты выбора уроков (были случаи, когда к учителю никто не приходил).

3. Знакомство с планом дня, его организацией.

4. Подготовка методик для изучения результатов Дня творчества.

5. Составление расписания.

**Методики изучения****I. Создание ситуаций выбора:**

а) выбор уроков;

- б) выбор занятий по интересам;
- в) выбор учителя, с которым можно пообщаться по любой проблеме.

## **II. Анкета для учащихся**

1. Какие уроки вы выбрали?
2. Почему именно эти уроки?
  - а) Нравится предмет;
  - б) нравится учитель;
  - в) заинтересовала тема;
  - г) пошел за компанию с товарищем;
  - д) случайно;
  - е) посоветовали;
  - ж) у этого учителя спокойно себя чувствуешь на уроке;
  - з) на этом уроке можно не отвечать;
  - и) другие причины (укажите).
3. Что вам понравилось на уроке?
  - а) Содержание заданий;
  - б) рассказ учителя;
  - в) форма рассказа;
  - г) отдельные фрагменты урока;
  - д) содержание вашей работы на уроке;
  - е) отношение к вам учителя;
  - ж) отношения между учащимися;
  - з) что еще (допишите).
4. Что для вас на уроке было неожиданным, удивительным?
  - а) Содержание заданий;
  - б) материал, который узнал на уроке;
  - в) форма урока;
  - г) форма работы ученика на уроке;
  - д) отношение к вам учителя;
  - е) отношения между учащимися;
  - ж) что еще (допишите).
5. Что вам понравилось? Что бы вы хотели изменить, улучшить на уроке?
6. Удовлетворены ли вы тем, что пошли на эти уроки?
  - а) Полностью удовлетворен;
  - б) скорее удовлетворен, чем не удовлетворен;
  - в) затрудняюсь ответить;
  - г) скорее не удовлетворен, чем удовлетворен;
  - д) не удовлетворен.

## **III. Анкета для педагогов**

1. Оцените День творчества по следующим параметрам:
  - а) что было полезного;

- б) что было интересного;
- в) что было неожиданного.
- 2. Какие проблемы в проведении урока по выбору вы увидели?
- 3. Какие проблемы остались неразрешенными?
- 4. Какая помощь вам необходима для решения этих проблем?
- 5. С какими проблемами в организации часа по интересам вы столкнулись?
- 6. Какие трудности вы испытывали при проведении часа общения?
- 7. Какую методическую помощь вы хотели бы получить, чтобы успешно проводить час общения?
- 8. Что нового, неожиданного открыл этот день в детях?
- 9. Что вам не понравилось в проведении этого дня?
- 10. Что бы вы предложили для улучшения подготовки и проведения Дня творчества?

#### **IV. Анкета для тех, кто не пришел на встречу с педагогами**

1. Почему вы не пришли на урок общения с учителем?
  - а) Не нравятся педагоги;
  - б) ушел за компанию;
  - в) не знаю, о чем спрашивать;
  - г) не знаю, как спрашивать;
  - д) помешали другие ребята;
  - е) другие причины (назовите).
2. Что нужно изменить, чтобы вы захотели прийти на следующую встречу?

#### **V. Цветограмма**

В этот день каждый ученик оценивает занятия, которые посетил, с помощью цветных жетонов. Содержание оценок может зависеть от характера и целей занятия (табл.17).

Таблица 17

<i>Цвет жетона</i>	<i>1-й вариант</i>	<i>2-й вариант</i>
Красный	Все понравилось, доволен, что пришел	Был активен, смог проявить свои способности
Зеленый	Доволен, что пришел, но не все понравилось	Стремился быть активным, но не смог в полной мере себя проявить
Желтый	Не совсем доволен, что пришел	Проявил себя не в полной мере, так как не стремился к этому
Синий	Занятия не понравились, зря пришел	Совсем не проявил себя

#### **VI. Сочинение-размышление на темы (по выбору):**

1. День творчества. Что это такое?
2. Каким я вижу (представляю) День творчества.

## **VII. Коллективный анализ – обсуждение учащимися и педагогами следующих вопросов и заданий:**

1. Что было в Дне творчества: а) полезного; б) удивительного; в) неожиданного?
2. Что понравилось: а) на уроках; б) на занятиях по интересам; в) на часах общения?
3. Кто (что) удивил(о) вас?
4. Что понравилось? Кто (что) огорчил(о) вас?
5. Внесите предложения по улучшению проведения таких дней.
6. Нарисуйте эмблему Дня творчества.
7. Выразите ваше настроение в этот день с помощью рисунка.

### ***Вопросы для самоконтроля и обсуждения***

1. В чем преимущества метода диагностических ситуаций в сравнении с другими методами?
2. Как повысить объективность метода диагностических ситуаций?
3. Какие требования необходимо соблюдать при использовании этого метода?
4. В чем сущность методик «акт добровольцев» и «ситуация выбора»? Что можно определить с помощью этих методик.
5. Охарактеризуйте связь метода диагностических ситуаций с другими методами.

### ***Практические задания***

1. Проанализируйте материал для практического задания и подготовьте представление одной из диагностических методик по следующей схеме:
  - название, цель;
  - исследовательские задачи, которые решает данная методика;
  - подготовка к проведению методики;
  - план ее проведения;
  - фиксация процесса и результатов применения методики;
  - анализ материалов;
  - вывод о возможностях и условиях применения методики.
2. Разработайте методики «акт добровольцев», «ситуации выбора» применительно к своему исследованию.
3. Разработайте диагностическую игру или дискуссию применительно к своему исследованию.

### 3.5. Изучение и обобщение опыта

Каждому исследователю в своей деятельности приходится изучать педагогический опыт. Это происходит и на этапе формулировки проблемы и разработки концептуального аппарата, и на этапе проверки практической действенности тех идей, которые разработаны в ходе исследования.

Следует различать массовый и передовой педагогический опыт. Массовый опыт изучается, прежде всего, с целью выявления типичных проблем в проявлении того или иного педагогического явления, определения тенденций его развития, а по окончании исследования – для проверки репрезентативности его результатов.

Изучение передового опыта позволяет выявить наиболее эффективные пути решения тех или иных педагогических проблем. Зачастую в ходе опытно-экспериментальной работы исследователь сам формирует передовой педагогический опыт.

**Что такое передовой педагогический опыт?** Обычно это понятие рассматривают в широком и узком смысле слова (М. Н. Скаткин).

Под передовым опытом в широком смысле следует понимать высокое профессиональное мастерство учителя, когда значительные положительные результаты в работе достигаются за счет умелого и успешного применения известных в науке принципов и методов.

Передовой опыт в узком смысле несет в себе элементы творческого поиска, новизны, оригинальности; это новаторство. Резкой границы между простым педагогическим мастерством и новаторством, конечно, нет, ибо учитель, добившись определенных высот педагогического мастерства, не останавливаясь на достигнутом, идет дальше, совершенствуя свою работу.

**Как определить передовой педагогический опыт?** Сегодня в педагогической науке нет однозначной трактовки критериев, по которым можно определить передовой педагогический опыт. В то же время практически все авторы сходятся на том, что основными критериями оценки этого явления могут быть следующие.

Прежде всего, передовой педагогический опыт неотделим от понятия *новизны* в деятельности педагога, имеющей очень широкий диапазон. Она может быть проявлена на разных уровнях:



- новизна на уровне научных открытий (новое содержание, новые формы, методы управления, воспитания и обучения и т. д.);
- эффективное применение на практике известных научных положений и совершенствование на этой основе управленческого или учебно-воспитательного процесса;
- рационализация отдельных сторон управленческого или педагогического труда.

*Высокая результативность* – один из важнейших критериев передового педагогического опыта. Результаты обучения и воспитания, достигнутые учителями, опыт которых определяется как передовой, должны значительно отличаться от результатов массового опыта педагогов.

*Стабильность результатов* предполагает достижение высоких положительных результатов на протяжении длительного времени.

*Репрезентативность* позволяет судить о доказательности опыта. Об этом могут говорить достаточная проверка опыта во времени и подтверждение хороших результатов в деятельности всех педагогов, взявших на вооружение этот опыт.

*Актуальность опыта* показывает его связь с передовыми направлениями в обучении и воспитании, соответствие современным достижениям управленческой и психолого-педагогических наук.

*Преимственность*. Передовой опыт появляется в результате изучения и обобщения всего передового в педагогической практике. До определенного времени он живет в массовом опыте, не выделяясь в самостоятельное явление, поэтому передовой опыт – это следствие прежних поисков совершенствования обучения и воспитания.

Передовой опыт характеризуется *перспективностью развития*, применения его на практике, возможностями дальнейшего развития. В связи с этим важно выяснить, за счет чего достигнуты высокие результаты. Не может быть использован опыт, положительные результаты которого достигнуты, в основном, за счет некоторых индивидуальных особенностей педагога, специального подбора состава учащихся, использования методов, противоречащих принципам гуманистической педагогики.

Заметим, что все критерии надо рассматривать в системе, что позволит дать комплексную оценку опыта, определить его как передовой.

Передовой педагогический опыт изучается на основе системного подхода, позволяющего рассматривать любое педагогическое явление как целостную систему во взаимосвязях всех элементов. Необходимо хорошо знать цель, реализуемую в опыте, для того, чтобы видеть, как строится педагогический процесс сообразно этой цели, насколько ей соответствуют результаты опыта. Важно посмотреть опыт в развитии. Все это будет способствовать выявлению условий, повышающих эффективность педагогического процесса, что, по сути, является важнейшей задачей практически любого педагогического исследования, а также методов и приемов, при помощи которых достигнуты высокие результаты в работе.

Эффективность работы по изучению и обобщению передового опыта во многом определяется правильностью *выбора темы изучения*.

Более сложной и объемной является работа по изучению и обобщению **системы работы педагога**. Покажем, что включает, например, работа по изучению системы деятельности учителя:

- знакомство с уровнем теоретической и методической подготовки учителя;
- оценку работы учителя по подготовке к проведению уроков и внеклассных мероприятий (тематическое и поурочное планирование, использование дополнительной литературы, правильный отбор и дозировка материала и т. д.);
- посещение серии уроков по одной или нескольким темам;
- посещение внеклассных мероприятий, изучение опыта внеклассной работы, работы с родителями и т. д.;
- изучение деятельности учителя по совершенствованию своего педагогического мастерства (самообразование, участие в коллективных формах методической работы, помощь коллегам и т. д.);
- анализ и оценку качества знаний, умений и навыков учащихся, уровня их воспитанности.

Процесс изучения передового опыта начинается с его *выявления и оценки*. Это осуществляется в ходе наблюдений за работой учителя, деятельностью коллектива, во время посещения уроков,

внеклассных мероприятий. Для оценки используются критерии, описанные нами выше.

Затем начинается собственно процесс *изучения*. Сначала необходимо четко сформулировать цель и задачи, на основании их составить программу, определить методику изучения. Основной метод изучения опыта – непосредственное наблюдение за работой педагога. Оно должно охватывать разные сферы его деятельности, быть распределенным по времени, оставаясь при этом систематическим.

Метод наблюдения следует использовать в сочетании с другими методами: изучением и анализом документации, уточняющими беседами с руководителями образовательного учреждения, педагогами, детьми, их родителями. Можно провести проверочные письменные и лабораторно-практические работы. Можно также попросить учителя или руководителя самому описать свой опыт, что позволит определить содержание его инноваций, то, что не всегда можно увидеть со стороны.

Наконец, надо изучить педагогическую литературу по проблеме опыта, чтобы знать, как данная проблема рассматривается современной наукой, как она решается в практике работы других руководителей или педагогов.

Затем начинается *анализ и обобщение опыта*. Главная задача этого процесса состоит в том, чтобы выявить в нем самое существенное, определяющее все стороны изучаемого явления, раскрыть методы и приемы, при помощи которых достигнут положительный эффект в работе управленца или учителя. К. Д. Ушинский справедливо писал: «...факт сам по себе ничто, и важна только идеальная сторона факта, мысль, из него вытекающая и им подкрепляемая. Передается мысль, вытекающая из опыта, но не самый опыт» (Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. В 6 т. – М., 1990.).

Анализ и обобщение предполагает группировку изученных фактов, разделение их на типичные и случайные, установление причинно-следственных связей, ранжирование, формулировку выводов. Во время анализа мало показать и оценить каждый элемент отдельности, важно установить взаимосвязи между ними, показать, как в совокупности они обеспечивают эффективное решение управленческих или педагогических задач. В результате

анализа фактов и явлений рождаются выводы общего порядка, что и составляет сущность обобщения.

Проанализированный и обобщенный опыт необходимо описать. В процессе описания опыта нередко встречаются ошибки, наиболее типичными из которых являются следующие:

– описание носит характер отчета, в котором констатируются многие факты, но не устанавливаются взаимосвязи между ними, не вскрываются причины их возникновения;

– часто подробно, но односторонне описывается методика: показывается либо деятельность учителя (воспитателя, управленца), либо ученика (воспитанника, членов педагогического коллектива), но забывается, что педагогический процесс двусторонний, и от активной позиции всех его субъектов, характера их взаимодействия зависит его эффективность;

– иногда подробно описываются методы и приемы без обоснования их целесообразности и указания эффективности;

– нередко отсутствует логика изложения, материал излагается бессистемно, не выделены главные идеи опыта, что, собственно, и составляет его сущность как передового.

К тексту описания опыта, как правило, прикладываются материалы из опыта работы учителя, руководителя образовательного учреждения, педагогического коллектива: конспекты уроков, внеклассных мероприятий, тексты докладов, вырезки из газет и др.

В заключение заметим, что изучение педагогического опыта – всего лишь один из методов педагогического исследования, и стать эффективным средством в реализации его цели он может лишь тогда, когда будет органичным элементом в целостной системе всех научных методов, используемых ученым.

### ***Вопросы для самоконтроля и обсуждения***

1. Используя критерии передового педагогического опыта, охарактеризуйте его как педагогический феномен.

2. Что включает в себя система изучения передового педагогического опыта учителя-предметника и классного руководителя?

3. В чем сущность анализа и обобщения передового педагогического опыта?

4. Охарактеризуйте комплекс методов, позволяющих изучить передовой педагогический опыт.

### ***Практические задания***

1. Составьте анкету для сбора информации по изучению массового педагогического опыта по исследуемой Вами проблеме.

2. Разработайте программу изучения передового педагогического опыта учителя-предметника (классного руководителя, руководителя клубного объединения, педагогического коллектива) по исследуемой Вами проблеме.

3. Предложите алгоритм описания передового педагогического опыта учителя-предметника (классного руководителя, руководителя клубного объединения, педагогического коллектива).

### **3.6. Методы оценивания**

В процессе изучения предмета исследования и для оценки полученных результатов педагогического исследования могут использоваться методы оценивания. Оценить значит установить уровень, степень или качество чего-либо. Оценивание играет значительную роль в процессе исследования. Оно задает ориентиры для деятельности и выполняет диагностическую (определение качества), образовательную (приведение теоретических и прикладных результатов исследования в систему), развивающую (внесение корректив в процесс исследования, определение его дальнейшего хода), мотивационную (поощряет, стимулирует исследователя) и информационную (сообщает о ходе и результатах исследования) функции.

Чаще всего в исследованиях используются методы экспертных оценок. Кроме того, могут использоваться самооценка и взаимооценка. Самооценка и взаимооценка могут использоваться и на разных этапах исследования: при планировании – для оценки полноты плана, его непротиворечивости и логичности; в процессе анализа литературы – для оценки подбора анализируемых источников, качества теоретического обзора; как метод, используемый в опытно-экспериментальной работе и др. Взаимооценка может проводиться в процессе обсуждения исследования на методологических семинарах, конференциях.

Поскольку требования к лицам, проводящим оценку, этапам оценивания и обработки его результатов являются общими для всех методов оценивания, разберем их на примере метода экспертных оценок.

### **Метод экспертных оценок**

Метод относится к социологическим. По существу, это разновидность опроса, связанная с привлечением к оценке изучаемых явлений, процессов наиболее компетентных людей, мнения которых, дополняющие и перепроверяющие друг друга, позволяют достаточно объективно оценить исследуемое.

Экспертная оценка – это метод прогнозирования социального явления или процесса, позволяющий получить необходимую информацию от компетентных лиц (экспертов)<sup>71</sup>. Эксперты (лат. *expertus* – опытный) – это люди, обладающие знаниями и способные высказать аргументированное мнение по изучаемому явлению.

Метод экспертных оценок включает:

- интуитивно-логический анализ задачи, который осуществляют эксперты. Вся оценка строится на их знании и интуиции, что предъявляет высокие требования к экспертам;
- решение и выдачу количественных и качественных оценок. Эксперт формирует решение и (или) дает оценку ожидаемых результатов;
- обработку результатов решения, которую проводит исследователь, обобщая результаты экспертиз, проведенных несколькими специалистами.

В педагогических исследованиях этот метод используется при оценке методических и дидактических материалов, качеств личности, прогнозирования развития эксперимента, оценке и решении проблем.

Использование этого метода требует соблюдения ряда условий.

1. Тщательный подбор экспертов – людей, хорошо знающих оцениваемую область, изучаемый объект и способных к объективной, непредвзятой оценке. Для подбора экспертов, например, можно использовать метод шара, когда один эксперт, уважаемый в своей области рекомендует следующего эксперта и так далее,

---

<sup>71</sup> Мехтиханова Н. Н. Экспертная оценка. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2006. 45 с.

пока не будет сформирован необходимый коллектив. Кроме авторитетности в своей области, эксперты не должны быть лично заинтересованы в результатах экспертизы.

К субъективным ошибкам экспертов относятся:

- привычка принимать решения по шаблону («Мы всегда так делали»);
- настрой на субъективно желаемое;
- излишняя надежда на собственный опыт;
- недооценка рисков, установка на самый исполнимый вариант;
- стремление доказать свою правоту;
- подгонка информации под свой замысел или свою точку зрения;
- абстрактная выработка решения.

2. Выбор точной и удобной системы оценок (критериев и показателей) и соответствующих шкал измерения, что упорядочивает суждения и дает возможность выразить их в определенных величинах. Зачастую бывает необходимо обучить экспертов пользоваться предложенными шкалами для однозначной оценки, чтобы свести к минимуму ошибки, сделать оценки сопоставимыми. Если действующие независимо друг от друга эксперты стабильно дают совпадающие или близкие оценки или высказывают близкие мнения, есть основания полагать, что они приближаются к объективным. Если же оценки сильно расходятся, то это говорит либо о неудачном выборе системы оценок и шкал измерения, либо о некомпетентности экспертов<sup>72</sup>.

Метод распространен там, где нельзя применить точные методы измерения: в гуманитарных науках, объектом изучения которых является человек и человеческие отношения, а также в экономике и менеджменте в процессе стратегического планирования.

Качество получаемых экспертных оценок во многом зависит от подготовки экспертизы, которая обычно включает следующие **этапы**<sup>73</sup>:

---

<sup>72</sup> Новиков А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. М.: Изд-во Ассоциация «Профессиональное образование», 1998. 134 с.

<sup>73</sup> Масленников Е. В. Экспертное знание: Интеграционный подход и его приложение в социологическом исследовании. М.: Наука, 2001.

1. Формулировка цели и задач анализа.
2. Разработка процедуры проведения экспертизы или выбор ее метода: определение сроков и этапов проведения экспертизы, выбор руководителя группы экспертов, разработка процедуры.
3. Выявление исходной информации для экспертов, по возможности точное и «широкое» представление исследуемого вопроса.
4. Формирование группы экспертов. Оценка их компетентности.
5. Получение экспертных оценок. Заполнение протоколов экспертов, таблиц и т. д.
6. Обработка результатов экспертизы, анализ полученных данных с использованием методов математической статистики, решение о том, насколько экспертиза достигла цели. Обсуждение полученных результатов на собрании экспертной группы. Коллективная аргументация принятого решения.

Как правило, при проведении экспертизы используются непосредственная оценка, балльный метод, ранжирование, парное сравнение. В этом процессе важно избежать давления мнения одного эксперта на других и соблюсти регламент экспертизы.

При обработке серьезных экспертиз используются методы математической статистики – среднее квадратическое отклонение и вычисление ранговой или линейной корреляции.

Существуют две группы экспертных оценок – индивидуальные и коллективные. Первые основаны на использовании мнений отдельных экспертов, не зависящих друг от друга. Вторые – на использовании коллективного мнения экспертов (рожденного в процессе дискуссии или мозгового штурма)<sup>74</sup>. Примером коллективной экспертной оценки может выступать педагогический консилиум, в ходе которого проводится изучение и обсуждение поставленной проблемы по определенному сценарию.

Разновидностями метода экспертных оценок являются: дискуссия, анкетирование, деловая игра, метод комиссий, метод мозгового штурма, метод Дельфы, метод эвристического прогнозирования и др.

---

<sup>74</sup> Ядов В. А. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности. М.: Добросвет, 1998.



**Мозговой штурм** проводится в два этапа. На первом этапе участники группы, разбившись на микрогруппы, выдвигают идеи для решения поставленной проблемы. Этап продолжается от 15 минут до 1 часа. Действует строгое правило: «Идеи высказываются, фиксируются, но не обсуждаются». На втором этапе происходит обсуждение выдвинутых идей. При этом группа, высказывавшая идеи, сама их не обсуждает. Для этого либо каждая группа посылает представителя со списком идей в соседнюю группу, либо заранее формируется группа экспертов, которая не работает на первом этапе.

**Метод комиссии** заключается в том, что в процессе заседания комиссии (дискуссии) каждый из экспертов аргументированно отстаивает свою позицию. Обоснованное мнение формируется в процессе обсуждения экспертами поставленной проблемы.

**Метод дневников** используют в том случае, когда объект проводимой экспертизы очень сложен. Экспертам выдаются блокноты, в которые они должны записывать свои мнения и оценки в течение нескольких дней. Они могут работать коллективно или индивидуально. Главное условие – работать каждый день над проблемой не менее одного часа. Результаты работы обсуждаются на совместной дискуссии.

**Метод Дельфы** носит название греческого города, где впервые был применен. Проводится он в несколько этапов. На первом этапе выдвигаются альтернативы, идеи, варианты оценки и т. д. Они все записываются на листе бумаги, который получает каждый эксперт. Он оценивает каждый вариант по тибальной шкале и передает свои оценки организатору, который подсчитывает среднюю оценку для каждого варианта. На втором этапе каждый эксперт получает лист со средними оценками и сравнивает их с теми, которые выставил сам. Цель этапа – приблизить оценки каждого эксперта к средним или получить обоснование того, почему эксперт остается при своем мнении. Листы с измененными оценками снова передаются организатору, который снова подсчитывает средние оценки каждого варианта. Работа продолжается до тех пор, пока все индивидуальные оценки не будут приближены к средним.

**Метод «за» – «против»** является разновидностью дискуссии. Для его проведения создается группа экспертов и вырабатыва-

ются возможные оценки объекта экспертизы. Далее каждый эксперт выступает с обоснованием того, почему он принимает или отвергает ту или иную оценку. В процессе выступлений формируются группы «за» и «против» вариантов решений. На следующем этапе представители точек зрения меняются местами (те, кто выступает «за», должны приводить аргументы «против» и наоборот), приводят дополнительные аргументы и вырабатывают согласованные оценки. В том случае, когда в процессе дискуссии не удается выработать согласованное решение, формируются рабочие группы для дальнейшего совершенствования предложенных вариантов.

**Метод обобщения независимых характеристик** заключается в одновременной оценке наблюдаемого явления различными по своему статусу людьми (учитель, представитель администрации, ученик, родитель и др.).

**Метод сценариев** – совокупность правил и критериев, которые оформляются в виде сценария индивидуальной оценки и раздаются экспертам. В ходе работы они должны четко следовать предложенному сценарию. Метод используется, например, при оценке деятельности педагогов в процессе аттестации.

## **Материалы для выполнения практических заданий**

### ***Фрагмент экспертного заключения по оценке деятельности преподавателя***

Основная цель работы – формирование профессиональной компетентности будущего педагога через обучение дисциплинам психолого-педагогического цикла и руководство профессиональной (педагогической) практикой. Основные задачи работы: способствовать формированию педагогического сознания в единстве личностной и профессиональной Я-концепции, концепции педагогической деятельности, формированию системы педагогических знаний и личностно-профессиональному развитию будущего педагога; оптимизация процесса преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла.

Преподаватель работает со студентами дневного отделения разных курсов и специальностей «Дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах», «Коррекционная педагогика в начальном обучении», «Русский язык и литература», «Иностранный язык», «Изобразительное искусство и черчение» и преподает дисциплины ФГОС: Педагогика, Основы педагогического мастерства, Психолого-

педагогический практикум, Психология творчества и одаренности, Культура общения, курсы по выбору Педагогическое сопровождение одаренных детей, Педагогика летнего отдыха и другие.

Преподаватель демонстрирует хорошее знание содержания преподаваемых предметов, что подтверждается администрацией колледжа и высокими результатами, которые показывают студенты в межсессионной и сессионной аттестации. Хорошо разбирается в материале и подбирает эффективные методы преподавания.

Администрация педагогического колледжа характеризует педагога как думающего, серьезного преподавателя, хорошего методиста. По мнению администрации, она владеет материалом на высоком уровне, всегда демонстрирует педагогический такт, хорошо владеет речью, доброжелательна. В 2000–2010 годах совмещала должность преподавателя с должностью методиста информационно-методического центра, ею разработаны учебно-методические комплексы и учебно-методические пособия по ряду дисциплин. Всегда связывает теорию с практикой. Заинтересована не только в своей работе, но и работе всего колледжа, стремится к профессиональному саморазвитию и оказывает педагогическую помощь и поддержку в профессиональном самосовершенствовании молодым преподавателям колледжа в период их профессиональной адаптации.

В целях повышения квалификации, самообразования и самосовершенствования преподаватель постоянно изучает научную, учебную и методическую литературу, публикации периодической печати, посещает открытые уроки преподавателей колледжа, других колледжей, участвует в работе педагогических советов, методических семинаров, научно-практических конференциях преподавателей, активно пополняет информационную базу колледжа.

Ежегодно участвует в подготовке материалов итоговой государственной аттестации по педагогике выпускников колледжа по специальностям «Преподавание в начальных классах», «Коррекционная педагогика в начальном обучении», «Иностранный язык», «Изобразительное искусство и черчение».

Педагог владеет методами научно-исследовательской и учебно-исследовательской работы, о чем свидетельствует успешное руководство выпускными квалификационными и курсовыми работами, а так же ведение собственного научного исследования по теме «Сопровождения личностно-профессионального развития молодого преподавателя».

#### **Формы и методы реализации педагогических целей и задач.**

Учебно-методическая работа преподавателя в межаттестационный период была направлена на создание учебно-методических комплексов

по перечисленным выше дисциплинам. Были разработаны и скорректированы рабочие программы; разработан курс лекций; средства контроля по основным темам указанных дисциплин; материалы и задания для организации самостоятельной работы студентов в межсессионный период, которые реализуются на аудиторных занятиях через чтение лекций, проведения практических и семинарских занятий; задания и внеаудиторной работы (работа со словарями и справочной литературой, графическое изображение текста, составление таблиц, выполнение практических работ, работа с периодической печатью, творческие работы, аналитическая обработка текста и др.).

Для обеспечения эффективности процесса обучения преподаватель использует:

- интеграцию содержания педагогики, психологии, методики преподавания отдельных учебных дисциплин, отдельных спецкурсов психолого-педагогического блока;

- проведение лекционных, семинарских и практических занятий с применением активных методов обучения (деловых игр, дискуссий, игр-театрализаций, ролевых позиционных игр «семь шляп», метода проектов, анализа и решения педагогических ситуаций и т. д.);

- современные педагогические технологии (лично ориентированного обучения, развития критического мышления, сопровождения лично-профессионального развития будущих педагогов через создание ими педагогического портфолио, информационные технологии, коллективные способы обучения (КСО);

- создание и накопление студентами творческих разработок, методических копилочек (игр, уроков, внеклассных воспитательных мероприятий и других форм взаимодействия с воспитанниками и родителями воспитанников), психолого-педагогических диагностик;

- создание студентами тематического (для формирования научно-исследовательского интереса) и портфолио профессионально-личностного развития, позволяющего проектированию собственного профессионального и личностного роста;

- вариативный контроль учебной деятельности студентов через опросы, выполнение индивидуальных заданий, тестирования, решения кроссвордов, составление схем, заполнения пропусков в таблицах и выполнение рейтинговых заданий, самооценивания, создание на базе лаборатории новых информационных технологий колледжа (ЛНИТ) и реализация в учебном процессе системы тестового контроля знаний (посредством программы «Конструктор тестов»);

- дифференцированный контроль в разных формах: зачеты, компьютерное тестирование, защита игровой программы, защита педаго-

гического портфолио, семестровые экзамены и государственный итоговый экзамен.

Обучение строится с учетом требований технологий: личностно-ориентированной, информационно-коммуникативной и саморазвивающего обучения.

Преподавателем был показан урок по теме «Конкурс педагогического мастерства», для студентов специальности «Иностранный язык», гр. 51. Тема занятия соответствует программе по предмету. Форма – практическое занятие – конкурс с мультимедийной презентацией.

Занятие проводилось в актовом зале, поскольку преследовало еще и цель – способствовать снятию возможного страха публичного выступления, свойственного многим начинающим педагогам. Были использованы интеллектуальные и творческие конкурсы, направленные на отработку умений, входящие в комплекс педагогического мастерства и одновременно на проверку знаний по дисциплине. Студенты активно работали, показали знание тем, умение работать в группах, грамотную речь при ответах, умение рассуждать, творческие способности. Была использована презентация, которая была грамотно подготовлена и значительно облегчала работу. Выбор темы можно считать соответствующим специфике содержания учебного предмета, уровню подготовленности учащихся, имеющейся учебно-материальной базе. В целом темп занятия был хорошим. Стиль взаимодействия педагога со студентами соответствовал форме занятия.

Студенты колледжа включаются в научно-исследовательскую деятельность, обсуждение поставленных проблем и деятельность по самооцениванию (преподавателем разработаны контрольно-измерительные материалы для оценивания качества подготовки обучаемых, которые используются для педагогического контроля и для самоконтроля) и взаимооцениванию.

Процесс формирования личности будущего педагога проходит в непосредственном взаимодействии с преподавателем как в учебное, так и во внеучебное время. Считает важным уделять внимание внеаудиторным формам воспитательной работы, формирующим профессиональную педагогическую направленность и компетентность. Готовит студентов к участию в педагогических и творческих конкурсах, концертах, фестивалях, предметных неделях, раскрывает их личностный и профессиональный потенциал.

Воспитательная функция реализуется и в рамках кураторства. Под руководством преподавателя студенты активно участвуют в мероприятиях колледжа «Посвящение в студенты», «День учителя», классные часы к юбилею колледжа, «День героев Отечества» на базе библиотеки им. Некрасова и др.

Преподаватель руководит педагогической практикой студентов («Первые дни ребенка в школе», «Психолого-педагогическая практика в дошкольном образовательном учреждении», «Психолого-педагогическая практика по внеучебной воспитательной работе») специальностей «Дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах», «Коррекционная педагогика в начальном обучении». Разработаны методические указания к прохождению педагогической практики. По итогам производственной практики студенты готовят творческие отчеты, в рамках подготовки к ее прохождению создают методические портфолио.

### ***Вопросы для самопроверки и обсуждения***

1. В каких случаях возможно применение метода экспертных оценок:

- при проведении исследования;
- в практической деятельности?

2. Чем будет отличаться применение метода экспертных оценок при проведении научного исследования и в практической деятельности?

3. Какие условия необходимо соблюдать при использовании метода экспертных оценок?

4. Каковы наиболее типичные ошибки экспертов?

5. Перечислите этапы организации работы при использовании данного метода?

6. Какие требования необходимо выполнить при организации мозгового штурма (метода Дельфы, дискуссии «за» – «против»)?

### ***Практические задания***

1. Прочитайте фрагмент экспертного заключения. Ответьте на вопросы:

- По каким критериям проводилась оценка деятельности педагога?
- Какие методы использовались в процессе экспертизы?
- На основании анализа каких документов были сделаны заключения экспертов?
- Что Вы могли бы добавить в экспертное заключение?

2. Разработайте программу экспертизы в рамках опытно-экспериментальной работы по теме Вашего исследования.

3. Найдите описания конкретных методов экспертных оценок помимо приведенных в тексте параграфа.

### **3.7. Педагогический эксперимент**

#### **Понятие и особенности эксперимента**

Развитие педагогики характеризуется тем, что многие аспекты воспитания и обучения подрастающего поколения требуют глубокого изучения, компонентом которого является экспериментальное исследование. Без эксперимента в науке, изучающей образовательные проблемы, обойтись невозможно, так как только в правильно организованном и проведенном эксперименте можно получить наиболее доказательные результаты, особенно касающиеся причинно-следственных зависимостей.

Эксперимент – это метод педагогического исследования, при котором происходит активное воздействие на педагогические явления путем создания новых условий, соответствующих цели исследования. Эксперимент должен быть ответом на какой-нибудь вопрос, на решение определенной проблемы, т. е. актуального и жизненно значимого вопроса, который требует решения и на который невозможно найти правильный ответ без проведения специального экспериментального научного исследования. Эксперимент – это научно-поставленный опыт в точно учитываемых условиях, в ходе которого устанавливается зависимость между педагогическим средством (условием) и результатом воспитания и обучения.

В отличие от других методов, например, наблюдения, создания диагностических ситуаций, эксперимент предполагает вмешательство в педагогический процесс, преобразование условий, среды, в которых протекает исследуемое явление. Эксперимент обеспечивает более точное и глубокое исследование, чем наблюдение, опытная работа. При эксперименте одни условия изолируются, другие – исключаются или целенаправленно ослабляется их влияние.

Преимущества эксперимента в сравнении с другими методами:

- позволяет использовать такие комбинации обстоятельств, явлений, которые не встречаются в обычных условиях;
- условия явления четко обозначены, что облегчает изучение явления, его связей с другими явлениями;
- позволяет устранять те или иные обстоятельства и наблюдать явление при отсутствии тех или иных факторов;

- можно выяснить влияние тех или иных факторов, условий на изучаемое явление;
- позволяет изменять условия и проследивать результаты;
- возможно повторение исследования того или иного явления в одних и тех же условиях.

Эксперимент должен быть направлен на проверку определенных гипотетических предположений, которые не являются очевидными и требуют доказательства или проверки.

Эксперимент также обязательно предполагает сравнение экспериментально установленных результатов с данными, имеющимися до проведения исследования, с использованием достоверных и точных методов математической статистики.

Р. С. Немов считает обязательным для полноценного эксперимента соблюдение следующих основных правил:

- четкая формулировка проблемы, целей и задач исследования, проверяемых в нем гипотез;
- установление критериев и признаков, по которым можно судить о том, насколько успешно прошел эксперимент, подтвердились или не подтвердились предложенные в нем гипотезы;
- точное определение объекта и предмета исследования;
- выбор и разработка валидных и надежных методов психодиагностики состояний исследуемого объекта и предмета исследования до и после проведения эксперимента;
- использование непротиворечивой и убедительной логики доказательства того, что эксперимент прошел успешно;
- определение подходящей формы представления результатов проведенного эксперимента;
- характеристика области научного и практического применения результатов эксперимента, формулировка практических выводов и рекомендаций, вытекающих из проведенного эксперимента<sup>75</sup>.

В ходе эксперимента сознательно изменяют характер какого-нибудь явления путем введения в него новых факторов. Новый фактор, вводимый или изменяемый экспериментатором, называется экспериментальным фактором или независимой перемен-

---

<sup>75</sup> Немов Р. С. Психология. Психодиагностика. Кн. 3. М.: Владос, 2001. С. 544.



ной эксперимента. Фактор, изменяющийся под влиянием независимой переменной, называется зависимой переменной.

### **Виды эксперимента**

Разнообразие экспериментов привело к необходимости их классификации. Существуют разные подходы к классификации экспериментов. Наиболее полно она представлена Г. К. Селевко. Мы считаем целесообразным внести некоторые уточнения в предложенную классификацию, представляя ее с помощью схемы.

Дадим пояснения по видам эксперимента, наиболее распространенным в педагогической науке.

На основе доминирующих целей выделяют в основном четыре вида эксперимента:

– **Констатирующий** – определение конкретных зависимостей и тенденций в реально существующей педагогической практике, выявление исходных данных (начального уровня сформированности качества и т. п.), причин исходного состояния;

– **Формирующий**, при котором происходит введение нового фактора (новые средства, приемы, формы, методы, технологии и пр.) и определяется эффективность (или применимость, оптимальность, доступность) его применения.

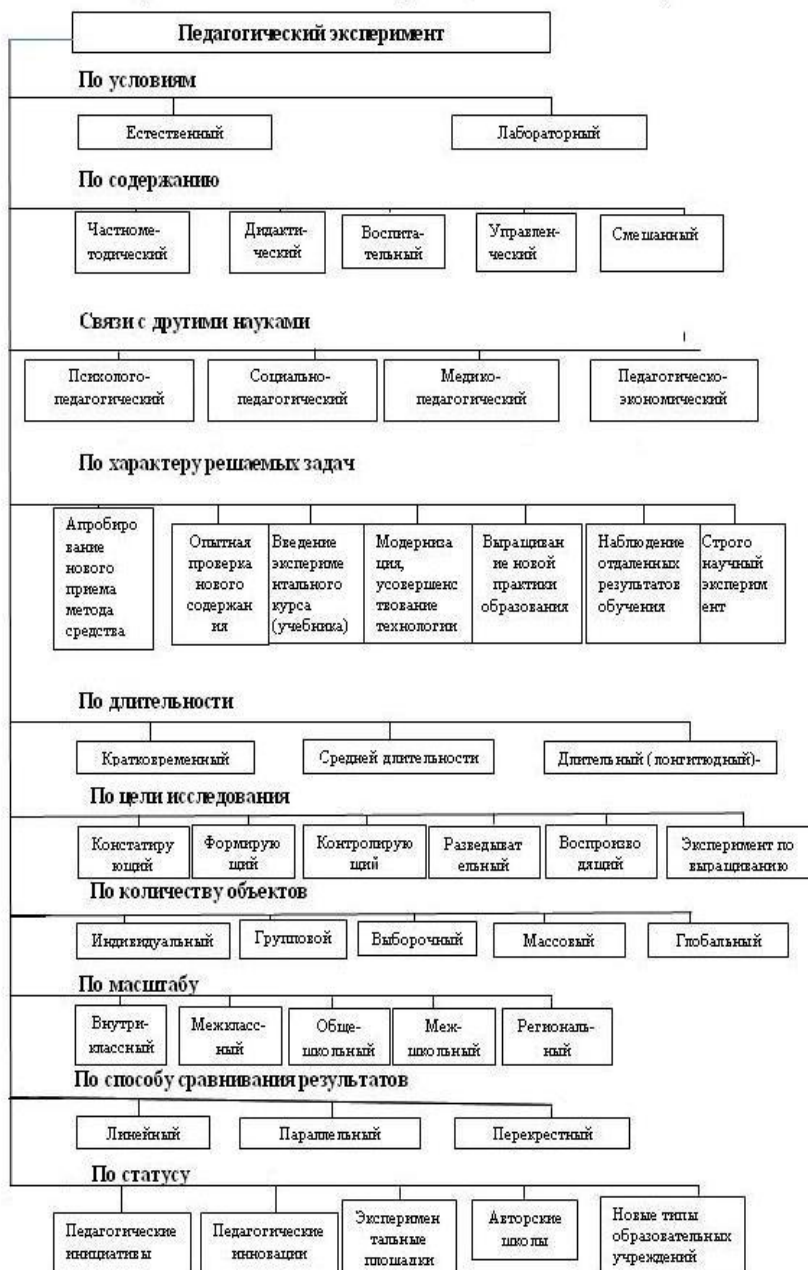
– Формирующий эксперимент называют генетико-моделирующим, поскольку в нем воплощается единство изучения развития детей с их воспитанием и обучением. Он опирается на конструирование новых программ воспитания и обучения, способов их реализации.

– **Контролирующий**, с помощью которого через какой-то промежуток времени определяется полученный уровень сформированности качества. В таких экспериментах под наблюдением находится лишь одна (экспериментальная) выборка учащихся.

– **Сравнительный**, при котором сравниваются результаты эксперимента в контрольных и экспериментальных группах.

В педагогическом эксперименте особенно важно критически оценивать различные дополнительные переменные. Эти переменные обусловлены уровнем обученности (развитости, воспитанности) учащихся, профессиональной компетентностью учителя, особенностями учебного процесса, особенностями диагностических методик.

## Виды педагогического эксперимента (использована классификация Г.К. Селевко)



Другая классификация имеет в своей основе **условия организации эксперимента**. Если эксперимент проходит в рамках стабильно протекающего педагогического процесса, то его называют *полевым или естественным экспериментом*. Этот эксперимент проводится в условиях, которые экспериментатор не контролирует. Основная задача – обеспечить высокую внешнюю валидность. Характерно выделение комплексной независимой переменной. Основные способы контроля внешних переменных – рандомизация (уровни внешних переменных в исследовании точно соответствуют уровням этих переменных в жизни, т. е. за пределами исследования) и константность (сделать уровень переменной одинаковым для всех участников). Внутренняя валидность как правило ниже, чем в лабораторных экспериментах.

При лабораторном эксперименте исследуемый (или группа исследуемых) изолируется от остальных участников педагогического процесса. При этом условия специально организуются экспериментатором. Основная задача – обеспечить высокую внутреннюю валидность. Характерно выделение единичной независимой переменной. Основной способ контроля внешних переменных – элиминация (устранение). Внешняя валидность ниже, чем в полевом эксперименте.

Как правило, *формирующий* педагогический эксперимент строится на сравнении экспериментальной и контрольной групп. Результат эксперимента проявляется в изменении, которое произошло в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Такое сравнение в практике применяется в разных вариантах. При помощи статистических процедур выясняется, отличаются ли экспериментальная и контрольная группы. Сравниваются данные, полученные перед экспериментом и по его окончании, либо только в конце экспериментального исследования.

Если исследователь не располагает двумя группами: экспериментальной и контрольной, он может сопоставлять данные эксперимента с данными, полученными до эксперимента, при работе в обычных условиях.

Например, преподаватель использует новую методику в преподавании своего предмета и в конце года подводит итоги. Полученные результаты он сравнивает с результатами прошлых лет

в этом же образовательном учреждении. При этом выводы необходимо делать очень осторожно, так как данные были собраны в разное время и в разных условиях.

Большие возможности предоставляет экспериментальная работа с одной группой, когда исследователь имеет точные данные об уровне знаний учащихся до начала эксперимента и за несколько предшествующих лет.

При создании экспериментальных и контрольных групп экспериментатор сталкивается с двумя ситуациями: он может либо сам организовать эти группы, либо работать с уже существующими группами или коллективами (например, классами). В обоих случаях важно, чтобы экспериментальная и контрольная группы были сравнимы по основным показателям равенства начальных условий, существенным с точки зрения исследования.

Третья классификация эксперимента имеет в основе **содержание педагогических задач**, решаемых в процессе экспериментальной работы.

Наиболее распространенными являются *диагностический, дидактический, воспитательный, социально-педагогический, коррекционный и комплексный эксперименты*.

**Диагностический эксперимент** предполагает изучение учащихся с целью обеспечения эффективного усвоения учебных знаний и навыков, умственного и личностного развития и оценки качества самого образования, т. е. выявление того, насколько оно позволяет осуществлять полноценное развитие школьников, находящихся на разных образовательно-возрастных ступенях. Он включает также выявление разнообразных качеств, психических и психофизиологических особенностей, черт личности.

Психодиагностика предполагает, что полученные с ее помощью результаты будут соотноситься с какой-то точкой отсчета либо сравниваться между собой.

Диагностический эксперимент решает две группы задач:

- констатации наличия или отсутствия какого-либо признака, свидетельствующего о новообразованиях в личности воспитанника;
- выявление выраженности тех или иных качеств у испытуемых или группы испытуемых на основе сравнения полученных при диагностировании данных внутри обследуемой выборки;

– ранжирование испытуемых по степени представленности тех или иных показателей, введение показателя высокого, среднего и низкого уровней развития изучаемых особенностей путем соотнесения с определенным критерием.

Эксперимент, который проводится в исследованиях, связанных с определением нового содержания образования, разработкой новых методов обучения, а также выявлением эффективности уже внедренных в практику педагогических способов и приемов, входящих в сферу дидактики называется **дидактическим экспериментом**.

Задачи конкретных экспериментов в области дидактики и методик обучения отдельным предметам чаще всего сводятся к следующим:

- проверка определенной системы обучения;
- изучение влияния педагогических средств на формирование различных компетенций;
- сравнение эффективности определенных методов обучения;
- разработка систем мер по формированию у учащихся мотивации учения, познавательных интересов и потребностей;
- проверка эффективности мер по формированию у учащихся навыков учебного труда;
- развитие творческой активности и познавательной самостоятельности учащихся;
- дидактические исследования, связанные с выбором оптимального варианта той или иной системы мер или педагогических действий;
- предупреждение неуспеваемости;
- проверка дидактических средств индивидуализации обучения;
- изучение влияния обучения на изменения в сущностных сферах человека (интеллектуальной, эмоциональной, экзистенциальной, предметно-практической и др.);
- поиск оптимальных дидактических средств для обучения детей с ограниченными возможностями;
- проверка содержания, форм и методов профессиональной подготовки; и др.

Все эти задачи в определенной мере переплетаются друг с другом, но каждая из них имеет и некоторый специфический акцент, определяющий особенности психолого-педагогического эксперимента. Таким образом, круг задач, которые решаются с помощью дидактического эксперимента, весьма широк и разносторонен, охватывает все основные проблемы педагогики.

В современном дидактическом эксперименте сегодня доминирует компетентностный подход. Он предполагает акцентирование внимания педагога на диагностике когнитивного, эмоционального и волевого аспектов деятельности, направленной на реализацию ценностных установок субъекта. Компетентность как единство теоретической и практической готовности индивида к выполнению функций характеризует не только деятельность, но и самого человека как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром.

**Воспитательный** эксперимент предполагает поиск новых средств воспитательной работы, оказывающих существенное влияние на формирование личностных качеств воспитанников.

Основными задачами воспитательного эксперимента являются:

- определение педагогических средств существенно влияющих на социальное развитие людей: их социализацию, ресоциализацию и социальный выбор;
- выявление путей развития задатков и способностей людей, создание условий для оптимального профессионального выбора и профессиональной адаптации;
- обоснование средств инкультурации, формирования толерантности;
- поиск средств педагогического сопровождения экзистенциального выбора, формирования мировоззрения, ценностных ориентаций, духовности.

**Коррекционный** эксперимент предполагает определение наиболее оптимальных средств педагогического влияния с целью коррекции здоровья и поведения участников эксперимента.

Основными задачами коррекционного эксперимента являются:

- поиск эффективных средств обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями;

- определение содержания, форм и методов профилактики девиантного поведения в молодежной среде;
- обоснование педагогических средств воспитания и перевоспитания осужденных.

**Социально-педагогический** эксперимент определяет наиболее оптимальные пути социально-педагогической деятельности, обеспечивает взаимодействие участников эксперимента и социума и осуществляет средства педагогического сопровождения.

**Комплексный** эксперимент выявляет психологические и педагогические средства, решающие комплекс педагогических задач обучения, воспитания и психолого-педагогического сопровождения на основе целостности педагогического процесса.

### **Этапы проведения эксперимента**

Исследователю необходимо соблюдать определенную логику и этапы при организации эксперимента. Отметим, что у авторов различных книг по данной проблеме в рассмотрении этапов нет единого мнения: в основном они выделяют от 4 до 6 этапов, которые отражают логику экспериментального исследования.

**Предшествующий эксперименту этап** включает в себя тщательный теоретический анализ ранее опубликованных по этой теме работ; выявление нерешенных проблем; выбор темы данного исследования; постановку цели и задач исследования; изучение реальной практики по решению данной проблемы; изучение существующих в теории и практике мер, содействующих решению проблемы; формулирование гипотезы исследования. Она должна требовать экспериментального доказательства ввиду новизны, необычности, противоречия с существующими мнениями.

**Подготовка к проведению эксперимента** предусматривает разработку концепции исследования, составление программы эксперимента, в которой необходимо отразить решение следующих задач:

- выбор необходимого числа экспериментальных объектов (числа школьников, классов, школ и др.);
- определение необходимой длительности проведения эксперимента (слишком короткий срок приводит к необоснованному преувеличению роли того или иного средства обучения, слишком

длительный срок отвлекает исследователя от решения других задач исследования, повышает трудоемкость работы);

- подбор, разработка и апробация психодиагностических и исследовательских методик, выбор конкретных методик для изучения начального состояния экспериментального объекта (анкетного опроса, интервью, для создания соответствующих ситуаций, экспертной оценки и др.);

- определение признаков, по которым можно судить об изменениях в экспериментальном объекте под влиянием соответствующих педагогических воздействий.

**Программа эксперимента** может иметь различную структуру. Главное, чтобы она была удобна и понятна исследователю. Далее, в практической части данного раздела, предлагается конкретный пример программы эксперимента.

Программа может быть конкретизирована планом, в котором определяется порядок действий экспериментатора. При планировании психолого-педагогического эксперимента экспериментатор должен определить:

- количество экспериментируемых объектов;
- способы отбора экспериментируемых;
- шаги проведения эксперимента.

Необходимо также предусмотреть: достоверность полученных результатов; правильную их интерпретацию. Следует подчеркнуть, что чем продуманнее спланирован педагогический эксперимент, тем более объективные результаты дает он с самого начала. Различные дополнения и изменения в ходе эксперимента затрудняют работу экспериментатора и уменьшают объективность результатов.

**План эксперимента должен включать:**

- цель и задачи эксперимента;
- место и время проведения эксперимента, его объем;
- характеристику участвующих в эксперименте лиц;
- описание материалов, используемых для эксперимента;
- описание методики проведения эксперимента;
- описание дополнительных переменных, могущих оказать влияние на результаты эксперимента;
- методику наблюдения за ходом эксперимента;
- описание методики обработки результатов эксперимента;



- описание методики интерпретации результатов эксперимента.

Необходимо отметить, что исследователь должен составить план эксперимента таким образом, чтобы всякое другое достаточно подготовленное лицо могло по нему успешно провести эксперимент. В таблице предлагаем один из вариантов такого плана.

Таблица 17

### План эксперимента

Этап	Задачи	Содержание работы	Сроки	Планируемые результаты	Критерии эффективности этапа	Организатор, исполнители	Экспериментируемые

На данном этапе также необходимо продумать следующее:

- получение официального разрешения для проведения эксперимента у руководителя организации, где будет проводиться исследование;
- кто будет помогать в организации эксперимента;
- к чему и как подготовить помощников и участников эксперимента;
- какое учебно-методическое и материально-техническое обеспечение необходимо для проведения исследования;
- какие трудности могут возникнуть и как их предупредить;
- какие организационные мероприятия провести на этапе подготовки и проведения эксперимента;
- как стимулировать участие исполнителей, помощников замыслов экспериментатора и др.

Перед началом эксперимента проводится инструктирование участников эксперимента о порядке и условиях эффективного его проведения (если эксперимент проводит не один педагог).

**Проведение эксперимента** в свою очередь включает несколько этапов, которые часто представлены как констатирующий или диагностический, формирующий, контролирующий или диагностико-результативный этапы эксперимента.

*На констатирующем этапе* осуществляется первая «срезовая» диагностика:

- изучения исходного состояния системы, в которой проводится анализ начального уровня знаний и умений, сформированности определенных качеств личности или коллектива и др.;

– изучения начального состояния условий, в которых проводится эксперимент.

***На формирующем этапе:***

– проверяется разработанная автором модель (модели);  
– реализуется программа эксперимента, т. е. выявляется и проверяется эффективность используемых средств для решения исследуемой проблемы;

– создаются экспериментальные условия, отслеживается эффективность использования экспериментальных воздействий (технологий, методик, программ и др.);

– фиксируются данные о ходе эксперимента на основе промежуточных срезов, характеризующих изменения объектов под влиянием экспериментальной системы мер;

– определяются затруднения, риски, возможные типичные недостатки при апробации экспериментируемых средств;

– осуществляется оценка текущих затрат времени, средств и усилий.

***На контролирующем или диагностико-результативном этапе*** осуществляется повторная «срезовая» диагностика, измеряются изменения, которые произошли в ходе эксперимента, фиксируется динамика основных показателей.

**Подведение итогов эксперимента и обобщение его результатов** предусматривает анализ, систематизацию полученных данных. Итоги эксперимента подводятся с участием организаторов и исполнителей экспериментальной работы, возможно, и испытуемых. На данном этапе предусматривается:

– описание конечного состояния системы;  
– характеристика условий, при которых эксперимент дал благоприятные результаты, наиболее эффективных педагогических средств;

– описание особенностей субъектов экспериментального воздействия (учителей, воспитателей и др.);

– данные о затратах времени, усилий и средств;

– указание границ применения проверенной в ходе эксперимента системы мер<sup>76</sup>.

В зависимости от особенностей эксперимента, масштаба его проведения может проводиться экспертиза полученных данных, обсуждение результатов исследования и выводов в учреждении.

Экспериментатор вносит коррективы, уточнения в первоначальные проекты, замыслы, программы, модели с учетом результатов эксперимента.

**Внедрение результатов эксперимента.** Исследователь заинтересован в том, чтобы внедрить наиболее эффективные средства в массовую практику. С этой целью используются устные и письменные способы представления и внедрения результатов эксперимента, которые изложены в последнем разделе данной книги. Наиболее эффективными способами являются: создание стажерских и инновационных площадок разного уровня, проведение курсов повышения квалификации.

На наш взгляд, заслуживает внимания схематичное представление А. С. Сиденко и Т. Г. Новиковой варианта этапов эксперимента, установление связи с функциями каждого этапа (схема 7).

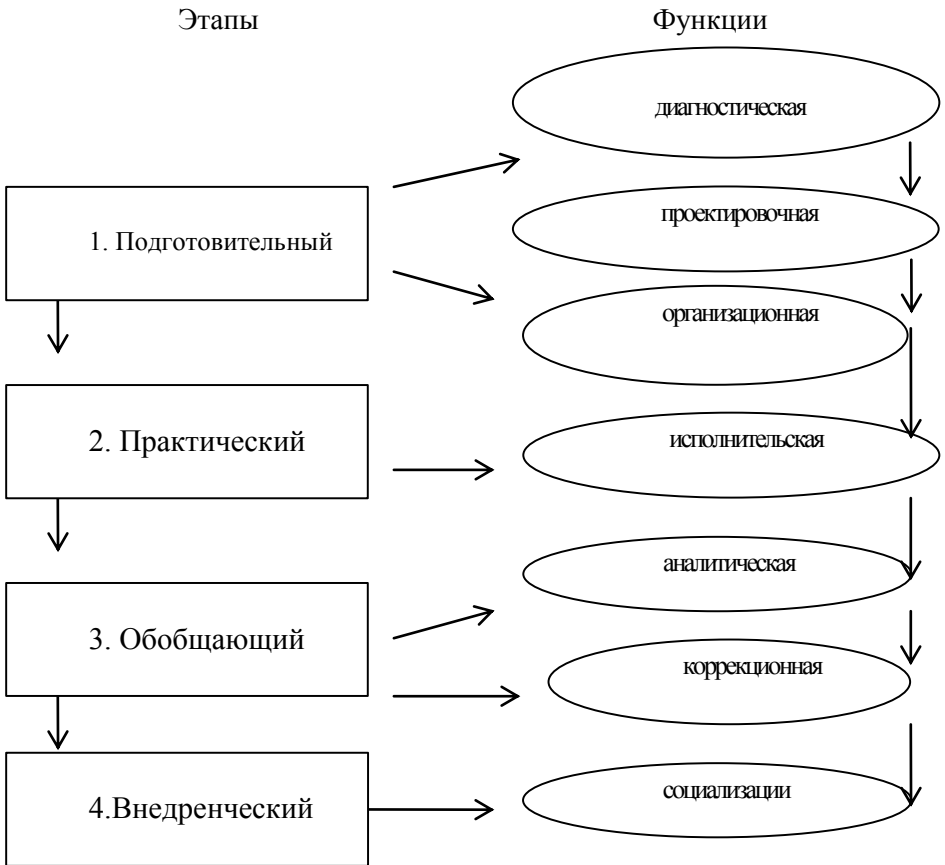
### **Условия выбора необходимого числа экспериментальных объектов**

Исследователь, планируя педагогический эксперимент, всегда пытается определить эффект от его воздействия на некоторую определенную совокупность студентов и преподавателей (например, одной специальности или одного факультета, одного какого-нибудь вуза или вообще вузов конкретного профиля в масштабах региона). Однако он не может «задействовать» в экспериментальных исследованиях всю интересующую его совокупность.

---

<sup>76</sup> Введение в научное исследование по педагогике: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/ Под ред. В. И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – С. 140–152.

Этапы и функции эксперимента<sup>77</sup>



<sup>77</sup> Новикова Т. Г., Сиденко А. С. Эксперимент в образовании: учебное пособие для директоров инновационных учебных заведений, заместителей директоров по научной и экспериментальной работе, учителей-экспериментаторов. М.: АПК и ПРО, 2002. 94с.

Перед исследователем всегда встает вопрос: сколько воспитанников включить в эксперимент, сколько педагогов должно участвовать в нем? Ответить на этот вопрос значит осуществить **репрезентативную** (показательную для всей совокупности) выборку числа экспериментальных объектов.

Выборка должна, во-первых, быть представительной с точки зрения охвата экспериментируемых. Задачи эксперимента и число объектов, включаемых в него, тесно взаимосвязаны и могут влиять друг на друга. Однако решающим элементом все же являются задачи эксперимента, которые педагог намечает заранее. Именно они определяют необходимый характер выборки.

Далее исследователю необходимо сузить число экспериментальных объектов до минимально необходимого. Для этого следует учесть тему исследования. Если речь идет, например, о проверке методики изучения какой-то темы по курсу или предмету, то в данном случае можно ограничиться одним экспериментальным и одним контрольным классом. В экспериментальном классе проводятся необходимые изменения в соответствии с разработанной системой, а в контрольном идет обычный процесс.

Если педагог-исследователь хочет выявить типичные причины неуспеваемости учащихся современной школы, то ему придется собрать информацию об учащихся каждой возрастной группы, из городских, сельских школ, о неуспеваемости мальчиков и девочек и др. В этом случае специальным опросом надо получить данные о причинах неуспеваемости школьников всех классов с первого до выпускного.

Когда речь идет об эксперименте по воспитательным проблемам, то здесь возможны случаи, когда в эксперимент вовлекаются лишь 30–40 человек (при такой выборке возможно обрабатывать статистические данные).

Если же исследователь разрабатывает рекомендации для целой возрастной группы, то в эксперимент надо включать представителей каждого отдельного возраста.

**Уравниваемыми условиями** проведения эксперимента называются условия, обеспечивающие сходство и неизменность протекания эксперимента в контрольных и экспериментальных классах. К уравниваемым условиям обычно относятся: состав участников эксперимента (примерно одинаковый в экспериментальных и кон-

трольных классах или группах); педагог (один и тот же учитель или ведет занятия в экспериментальных и контрольных группах или педагог, осуществляющий воспитательную или социально-педагогическую деятельность); учебный материал (одинаковый круг вопросов, равный объем); равные условия воспитательной или социально-педагогической работы и т. д.

Л. В. Занков считает, что уравнивание состава нереально, методологически ложно и практически недостижимо. Поэтому на практике, как правило, отбираются группы примерно равные по общей успеваемости или по уровню воспитанности. Если в условиях данного учебного заведения нельзя подобрать две примерно равные по этим показателям группы, в качестве экспериментальной принято брать группу с более низкой успеваемостью или уровнем воспитанности: в случае получения положительных результатов в итоге экспериментальной работы эти результаты будут более убедительными. Что касается уравнивания условий, связанных с преподаванием, то во всех случаях желательно, чтобы занятия и в контрольной, и в экспериментальной группах вел один и тот же преподаватель или сам экспериментатор.

### **Об уменьшении влияния дополнительных переменных на результаты эксперимента**

С этой целью можно 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.

В одной группе на результаты эксперимента оказывает существенное влияние шум, доносящийся из зала. Для его элиминирования стараются найти другое помещение.

Несколько учащихся экспериментальной группы особенно интересуются экспериментальным предметом (например, литературой), читают дополнительную литературу, участвуют в работе соответствующего кружка. Ясно, что эти учащиеся будут оказывать значительное влияние на результаты эксперимента и их результаты необходимо элиминировать (исключить).

## **2. Составление эквивалентных экспериментальных и контрольных групп на основе:**

– *парного 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.

– *средних оценок и их варьирования*, когда 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 предварительного эксперимента (контрольных работ).

Если нет одинаковых групп, можно не допускать к эксперименту тех учащихся, которые во время предварительной проверки дали лишние отклонения.

**3. Уравнивание условий эксперимента.** При проведении педагогического эксперимента в экспериментальных и контрольных классах должны быть созданы равноценные условия.

Для создания таких условий имеется несколько возможностей:

– *уравнивание дополнительных переменных, обусловленных личностью учащегося (эксперимент перекрестных групп)*. Этот эксперимент проводится в два этапа. На первом этапе одна группа является экспериментальной, другая – контрольной, на втором этапе – наоборот. Этот прием используется главным образом для уравнивания дополнительных переменных, обусловленных личностью учащегося.

При этом способе все учащиеся и педагоги смогут заниматься как по-новому, так и по-старому, и их постоянные свойства в равной степени будут оказывать влияние на те и другие результаты. Если предварительные знания учащихся также были относительно равными, то влияющие на эксперимент дополнитель-

ные факторы взаимно компенсируют друг друга и доминирующим остается эффективность нового педагогического средства.

Для получения объективных результатов необходимо определить знания учащихся на трех ступенях: до эксперимента; после первого этапа; в конце эксперимента.

Особенно высока объективность перекрестного эксперимента, когда он проводится в одной группе в течение одного занятия. В этом случае весь экспериментальный материал надо представлять детям письменно, чтобы педагогу не надо было давать в экспериментальных и контрольных группах устные объяснения. Тогда такие факторы, как состояние педагога, его мастерство и другие условия оказывают одинаковое влияние на воспитанников как экспериментальных, так и контрольных групп.

Необходимо обратить внимание на то обстоятельство, что методом перекрестных групп нельзя исследовать влияние того или другого средства на развитие детей (например, на развитие творческих способностей). В этом случае в одной группе надо последовательно использовать одинаковые средства влияния.

– *уравнивание дополнительных переменных, обусловленных личностью педагога.* Одним из основных переменных при педагогическом эксперименте является отношение воспитателя к экспериментальному материалу. Один педагог, например, может быть сторонником нового метода, а другой нет. Эти обстоятельства сказываются, конечно, на результатах эксперимента.

Для уравнивания дополнительных переменных, обусловленных личностью педагога, также применяется перекрестный эксперимент. В таком случае при постоянстве экспериментальных и контрольных групп на втором этапе меняются педагоги.

Одним из способов уравнивания педагогов с одинаковым отношением к эксперименту является способ, когда в экспериментальных и контрольных группах работает равное количество педагогов с одинаковым отношением к эксперименту.

**4. Уравнивание дополнительных переменных, обусловленных приемами контроля.** При педагогическом эксперименте важно спланировать приемы контроля.

Прежде всего, важно, чтобы методики контроля были составлены правильно. В дидактическом эксперименте необходимо проверять знания наиболее существенных материалов, представ-



ленных в ходе эксперимента, надо составлять как простые, так и сложные вопросы, чтобы контрольная работа или компьютерный тест имели необходимую диагностическую ценность.

Вопросы и задания должны быть составлены так, чтобы с их помощью можно было определить достижения, поставленные целью эксперимента. (Если, например, целью эксперимента было развитие у учащихся умения творчески применять изученное, то надо это умение и проверить.)

Желательно также, чтобы результаты эксперимента проверял только один человек (экспериментатор) на основе строго установленных критериев. При нескольких проверяющих надо использовать контрольные вопросы (тесты), требующие возможно одинаковых (однозначных) ответов, чтобы правильность ответов была бесспорна; практические задания, которые можно объективно оценить на основе конкретных критериев. Ответы описывающего типа или практические работы для обеспечения объективности должны проверить несколько человек.

#### **Условия организации эксперимента**

При планировании научно-экспериментальной работы особое внимание следует уделить созданию условий, обеспечивающих успешность исследования. Такие условия могут быть классифицированы следующим образом:

– мотивационные, обеспечивающие привлечение единомышленников и участников к научному исследованию, стимулирование их включения в активную деятельность (доклады, выделение «методических» дней, неофициальное увеличение продолжительности отпуска в каникулярные периоды для занятия научной работой, публикации сборников авторских разработок, прикрепление к аспирантуре для того, чтобы исследователи из числа педагогических работников учебного заведения проводили нужную исследовательскую работу для учебного заведения, которая одновременно будет их диссертационной работой и т. д.);

– кадровые, т. е. подбор, повышение квалификации и переподготовка кадров для научно-экспериментальной работы (необходимо ориентироваться на уровень подготовки участников эксперимента, «не перегружая» их непосильными задачами, и организовав для них целенаправленное повышение квалификации);

– материально-технические условия, т. е. создание необходимой учебно-материальной базы, обеспечение исследовательского коллектива научной аппаратурой (при необходимости), оргтехникой, электронными средствами и т. д.;

– научно-методические условия, предусматривающие обеспеченность научно-экспериментальной работы современными научно-методическими материалами, консультации ученых и специалистов, использование необходимой для эксперимента учебной документации, учебников, пособий и других средств;

– финансовые условия, включающие решение вопросов финансирования необходимой учебно-материальной базы, оплаты работников, привлекаемых к исследовательской деятельности, проведения экспертизы проектов сторонними научными и другими организациями, отдельными экспертами и т. д.;

– организационные условия, т. е. создание новых структур, четкое распределение обязанностей всех членов научно-исследовательского коллектива, поиск и приглашение специалистов, консультантов и т. д.;

– нормативно-правовые условия, включающие получение соответствующих лицензий и других разрешительных документов, необходимых для реализации задуманных идей, обеспечение педагогического процесса необходимыми нормативными документами, положениями и т. п.; а также учет и соблюдение требований документации внутреннего пользования – устава образовательного учреждения, правил внутреннего распорядка, должностных обязанностей и т. п.;

– информационные условия – обеспечение экспериментальной работы соответствующей информацией (книгами, журналами и газетами, материалами передового педагогического опыта, базами и банками данных, педагогическими программными средствами и т. д.).

### **Ошибки при проведении педагогического эксперимента**

При педагогических измерениях, как при многих других, невозможно достичь абсолютной точности: мы всегда имеем дело с отклонениями от абсолютного значения. Поэтому при эксперименте всегда имеется определенная возможность ошибки.

Чтобы эксперимент дал точный и достоверный ответ на поставленный вопрос, надо по возможности ошибки свести до минимума.

*Ошибки при эксперименте* могут быть двух видов:

1) исследователь строит объективно правильную гипотезу, но в результате плохо проведенного эксперимента правильность гипотезы не подтверждается;

2) исследователь строит неправильную гипотезу, но некорректно проведенный эксперимент дает такие результаты, по которым гипотеза ошибочно признается правильной.

Источниками большинства споров в науке является зачастую неумение правильно учитывать и оценивать возможные ошибки при эксперименте.

Во время эксперимента иногда допускаются *преднамеренные ошибки*. Они возникают, когда недобросовестный исследователь искажает ход эксперимента и его данные, чтобы «улучшить» результаты.

Иногда у участвующих в эксперименте педагогов возникает опасение, что при оценке результатов эксперимента будут критиковать их работу. Отсюда появляется искажение результатов эксперимента педагогами. Например, в экспериментальной группе создают «условия» для показа более высоких достижений воспитанников, дают возможность подсказывать, помогать им и т. п. Здесь необходимо отметить, что любые сознательные операции, искажающие действительные данные, являются грубым нарушением профессиональной этики исследователя.

*Неосознанные ошибки* возникают главным образом вследствие недостаточной теоретической подготовленности к проведению эксперимента, неумелого планирования, использования субъективных критериев оценки результатов эксперимента и т. п.

*Неосознанные ошибки*, в свою очередь, делятся на *случайные* и *систематические*.

Первые возникают то в одном, то в другом направлении. Большинство из них компенсируют друг друга, таким образом, их влияние на результаты эксперимента незначительно. Если количество испытуемых лиц достаточно большое, то этими ошибками можно пренебречь. Случайные ошибки могут быть обусловлены, например, различным количеством детей. Но при

достаточно большом количестве экспериментальных и контрольных групп оказывается примерно равное количество сильных, средних и слабых учащихся. Надо учесть также, что при педагогических экспериментах обычно значение дополнительных переменных не измеряется, и поэтому не всегда можно сказать, является ли влияние обусловленных ими отклонений незначительным (близким к нулю) или нет.

При *систематических ошибках* можно всегда выделить определенное направление или тенденцию накопления. Эти ошибки обуславливают отклонения в результатах эксперимента всегда в положительном или отрицательном направлении. Такие ошибки могут существенно исказить результаты эксперимента. Например, изучается влияние самостоятельной работы учащихся на глубину и прочность знаний. В экспериментальном классе работа проводится в отлично оборудованном кабинете. А в контрольном классе обучение проходит в обычном классе с ограниченным набором наглядных пособий и мультимедийных средств. Ясно, что условия обучения в данном случае являются причиной значительных систематических ошибок.

Систематические ошибки можно свести к минимуму большим количеством испытуемых лиц и четким планированием эксперимента. Практика показывает, что причинами больших систематических ошибок при эксперименте являются главным образом ошибки, допускаемые при планировании эксперимента или в результате того, что не были учтены какие-либо важные факторы. Одной из основных задач организации опытно-экспериментальной работы является нахождение правильных исходных принципов для планирования эксперимента и интерпретации его результатов.

## Материалы к практическим заданиям

### *Программа эксперимента*<sup>78</sup>

Тема эксперимента	Педагогические средства формирование языковой компетентности будущих учителей начальных классов
Исполнитель эксперимента	И. В. Разбойникова, магистрантка ЯГПУ
Научный руководитель эксперимента	Л. В. Байбородова, профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогических технологий ЯГПУ
Актуальность темы	<p>Одним из основных требований федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования к выпускникам педагогических вузов является свободное владение русским языком для преподавания школьных дисциплин. Речь учителя должна обеспечивать решение профессиональных задач, а также выступать в качестве образца. Однако нередко студенты и учителя не только допускают недочеты в устной и письменной речи, но и имеют недостатки звукопроизношения, допускают орфографические и пунктуационные ошибки.</p> <p>Кроме того, речь будущих учителей не всегда логична, согласована, стилистически выдержана и интонационно оформлена. Многие студенты не владеют в полной мере языком как важнейшим средством коммуникации. В то же время в научно-методической литературе недостаточно представлены способы решения указанной проблемы. Таким образом, существуют противоречия: между потребностями общества в умело владеющих своей речью специалистах и низким уровнем сформированности языковой компетентности у будущих учителей; между необходимостью формирования у будущих учителей начальных классов языковой компетентности и недостаточной разработанностью соответствующих педагогических средств для этого. Для разрешения указанных противоречий необходимо выявление и использование эффективных педагогических средств для формирования исследуемого качества.</p>
Идея эксперимента	Развитие речи у младших школьников – важнейшая задача педагога, однако ее решение зависит от языковой компетентности самого учителя. Возможностями для формирования языковой компетентности учителя

<sup>78</sup> При разработке программы использованы материалы книги: Сидоренко А. С., Новикова Т. Г. Эксперимент в образовании. М. : АПК и ПРО, 2002. С. 47–48 .

	<p>начальных классов располагают филологические дисциплины. Эти возможности реализуются, если использовать специальные тренинги, упражнения, приемы, а также выявить возможности исследовательских методов и технологий, которые будут эффективно влиять на улучшение качества устной и письменной речи студентов, снижение количества орфоэпических, орфографических, грамматических, пунктуационных и других ошибок.</p>
Замысел эксперимента	<p>Включение в аудиторные занятия по филологическим дисциплинам речевых тренингов и упражнений, методов, технологий и техник, формирующих языковую компетентность.</p>
Объект экспериментирования	<p>Процесс формирования языковой компетентности будущих учителей начальных классов.</p>
Предмет экспериментирования	<p>Педагогические средства, эффективно влияющие на формирование языковой компетентности будущих учителей начальных классов.</p>
Педагогическая цель	<p>Свободное владение разными стилями речи в различных ситуациях, умелое владение словом как средством педагогического воздействия и коммуникации, богатый словарный запас, грамотность речи.</p>
Цель эксперимента	<p>Разработать и апробировать педагогические средства, эффективно развивающие языковую компетентность будущих учителей на занятиях по филологическим дисциплинам.</p>
Задачи	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Разработать критерии и показатели для изучения сформированности языковой компетентности студентов, а также методики их замеряющие и выявляющие эффективность используемых педагогических средств.</li> <li>2. Определить методы, технологии, способы организации учебной деятельности, эффективно влияющие на формирование языковой компетентности будущих учителей начальных классов.</li> <li>3. Спланировать занятия с использованием выявленных педагогических средств.</li> <li>4. Выявить эффективность педагогических средств, используемых с целью формирования языковой компетентности при изучении филологических дисциплин.</li> </ol>
Гипотеза	<p>Использование исследовательских методов и занятий, проводимых в форме речевых тренингов, лекций и семинаров с элементами исследовательской работы студентов позволит повысить уровень сформированности их языковой компетентности.</p>
Диагностический инструментарий	<p>Оценка результатов эксперимента будет осуществляться с помощью наблюдения, анкетирования, тестирования,</p>

	метода анализа продуктов деятельности студентов, выполнения диагностических упражнений и заданий.
Критерии оценки ожидаемых результатов	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Знания о языке и правилах, регламентирующих речевую деятельность.</li> <li>2. Умения выразить мысль в слове четко и правильно.</li> <li>3. Умение ориентироваться в коммуникативной ситуации, точно подбирать языковые средства.</li> <li>4. Грамотность устной речи: <ul style="list-style-type: none"> <li>– орфоэпическая грамотность;</li> <li>– грамматически правильное построение фраз;</li> <li>– соответствие выбранного стиля коммуникативной ситуации;</li> <li>– отсутствие слов-паразитов.</li> </ul> </li> <li>5. Интонационные качества звучащей речи: <ul style="list-style-type: none"> <li>– наличие пауз;</li> <li>– правильность логического ударения;</li> <li>– темп речи;</li> <li>– четкость дикции;</li> <li>– эмоциональность речи, наличие жестов;</li> <li>– участие мимики в коммуникативном акте.</li> </ul> </li> <li>6. Грамотность письменной речи: <ul style="list-style-type: none"> <li>– орфографическая;</li> <li>– грамматическая;</li> <li>– пунктуационная.</li> </ul> </li> </ol>
Сроки эксперимента	Февраль – май.
Этапы эксперимента	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Разработка критериев и показателей для отслеживания результатов эксперимента и выявления эффективных используемых педагогических средств.</li> <li>2. Диагностика уровня сформированности языковой компетентности студентов.</li> <li>3. Планирование и разработка занятий в рамках учебного курса с использованием методов, форм, технологий, техник, эффективно влияющих на формирование языковой компетентности.</li> <li>4. Организация запланированных занятий, отслеживание по ходу эксперимента эффективности влияния используемых средств на промежуточные результаты формирования компетентности.</li> <li>5. Проведение повторного «среза» и определение динамики формирования языковой компетентности.</li> <li>6. Анализ результатов эксперимента, определение эффективности использованных педагогических средств для формирования языковой компетентности (методов, форм, технологий и др.). Внесение корректив в первоначальные замыслы, программу учебных занятий.</li> <li>7. Обсуждение итогов эксперимента на заседании ка-</li> </ol>

	федры. Подготовка публикации и методических рекомендаций.
Прогноз возможных негативных последствий	1. Пассивность и нежелание студентов осваивать новые формы на занятиях. 2. Возникновение материальных и технических трудностей.
Способы коррекции, компенсации негативных последствий	Мотивация студентов к освоению новых форм и методов, акцентирование значимости эксперимента для каждого участника.
Состав участников эксперимента	Студенты педагогического факультета и преподаватели кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе.
Функциональные обязанности	Зав. кафедрой: включает эксперимент в план научной работы кафедры, утверждает программу и план эксперимента, информирует сотрудников кафедры о проведении эксперимента, приобщает коллег к участию в случае необходимости, помогает решать организационные и методические вопросы, помогает определить базу эксперимента. Магистрантка – составляет программу и план эксперимента, готовит необходимые методические материалы, согласовывает свою деятельность с другими преподавателями, оформляет результаты эксперимента и представляет их на заседании кафедры. Н. руководитель: оказывает научно-методическую помощь, помогает в составлении программы и плана эксперимента, согласовывает базу практики с заведующим кафедрой, контролирует ход эксперимента, выполнение его программы, помогает в оформлении результатов.
База эксперимента	Группы студентов 4 и 5 курсов педагогического факультета ЯГПУ.
Масштаб эксперимента	Продолжительность эксперимента – 3,5 месяца. Охват студентов – 76 человек; объем учебных занятий – 20 часов лекционных и практических занятий по курсу.
Тип эксперимента	Формирующий
Статус эксперимента	Коллективный, внутри факультета
Форма представления результатов эксперимента для массовой практики	1. Выступление на «Школе молодых ученых» 2. Выступление на научно-практической конференции 3. Публикация статьи 4. Составление методических рекомендаций
Научно-методическое обеспечение эксперимента	Научная и методическая литература по теме, научное консультирование



### ***Вопросы для самоконтроля и обсуждения***

1. В чем особенности педагогического эксперимента?
2. Какие методы используются в ходе педагогического эксперимента?
3. Что необходимо предусмотреть при организации эксперимента?
4. Как обеспечить получение достоверных результатов эксперимента?
5. Какова связь понятий «опытная работа», «опытно-экспериментальная работа», «эксперимент», «инновационная деятельность».

### ***Практические задания***

1. Используя программу эксперимента, представленную выше, дайте его характеристику в соответствии с классификацией экспериментов.
2. Проанализируйте предложенную выше программу эксперимента с точки зрения требований к нему.
3. Используя таблицу классификации экспериментов, представленную в данном разделе книги, охарактеризуйте эксперимент по теме своего исследования.
4. Составьте программу эксперимента по теме своего исследования.

## **3.8. Тестирование**

### **Понятие теста**

Тестирование все шире используется в психолого-педагогических исследованиях. Исследователи все чаще обращают внимание на объективность получаемых результатов, а тесты являются объективным методом исследования. Особенно активно в настоящее время создаются тесты оценки учебных достижений. При этом они не всегда отвечают необходимым требованиям. В данном параграфе подробно изложены этапы разработки теста учебных достижений.

Существуют различные точки зрения на определение теста.

**Тест** – это инструмент, состоящий из квалиметрически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии анализа результатов для измерения качеств и свойств личности, учеб-

ных достижений, изменение которых возможно в процессе систематического обучения<sup>79</sup>.

В. С. Аванесов<sup>80</sup> предлагает различие теста как метода и теста как инструмента измерения. Тест как метод – это технология измерения, включающая разработку системы тестовых заданий с заданными качественными и количественными характеристиками, стандартизированную процедуру проведения тестирования, использующая методы статистической обработки, анализа и интерпретации полученных результатов.

Тест как инструмент измерения определяется как система заданий специфической формы, позволяющая качественно оценить структуру и эффективно измерить уровень знаний, умений и навыков учащихся.

Таким образом, **основными характеристиками теста являются:**

- наличие заранее спланированной системы тестовых заданий, которые нельзя изменять или корректировать;
- предварительная проверка тестовых заданий и теста в целом с помощью методов математической статистики с целью привести их к заданным количественным и качественным характеристикам;
- стандартизированная процедура проведения, описанная в инструкции для пользователя;
- стандартизированная система оценки и сравнения полученных результатов со стандартными шкалами для определения балла или уровня ответа испытуемых.

Четкая классификация тестов по единому основанию отсутствует. Это связано с многообразием тестов и их огромным количеством. Чаще всего тесты классифицируют по их назначению или направлению диагностики: тесты диагностики способностей, интеллекта, черт личности, психических процессов (ощущений, чувств, восприятия, воображения, памяти, мышления и т. д.), отношений и т. п. Существует деление тестов по форме (рисуночные, проективные, бланковые и др.). Еще одна

---

<sup>79</sup> Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М., 2000.

<sup>80</sup> Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. М., 2002.

классификация – по сфере использования – тесты, использующиеся в профориентации, патопсихологии, школьной психологии и т. д. Первые тесты учебных достижений представляли собой тесты на решение арифметических задач, правописание, оценка почерка, рассуждение. С тех пор они претерпели значительные изменения, но их цель – определение уровня обученности – остается неизменной.

### **Этапы разработки теста**

Процесс создания педагогического теста, соответствующего перечисленным выше требованиям, делится на несколько этапов:

1. Определение цели тестирования, выбор вида теста, подхода к его созданию.

2. Анализ содержания учебной дисциплины и отбор содержания для теста. Определение структуры теста. Разработка спецификации теста.

3. Составление тестовых заданий.

4. Экспертный анализ содержания и формы тестовых заданий. Переработка содержания и формы заданий по результатам экспертизы.

5. Проведение пробного тестирования.

6. Обработка результатов тестирования.

7. Оценка качества тестовых заданий и теста в целом с помощью статистических методов.

8. Корректировка теста по результатам предыдущего этапа.

9. Составление окончательного варианта теста, нормирование (установление норм) и стандартизация теста. Разработка инструкции для пользователя.

### **Определение цели тестирования, выбор вида теста, подхода к его созданию**

Этап планирования очень важен при разработке теста. От его полноты будет зависеть время, затраченное разработчиком на создание теста (если планирование было неполным или ошибочным, то тест придется переделывать и перепроверять) и точность теста как инструмента измерения.

Традиционно разработчик любой методики, прежде всего, обращает внимание на содержание учебной дисциплины, знание которого он хочет проверить. Но при разработке теста в первую очередь необходимо определить цель тестирования и подход

к его созданию. От этого будет зависеть подбор заданий теста и их последующая статистическая проверка.

При **определении цели тестирования** необходимо указать:

– вид контроля (входной, текущий, рубежный, итоговый, отсроченный),

– наличие в тесте заданий разного уровня сложности.

В современной отечественной дидактике принято выделять три уровня сложности заданий. Первый уровень – репродуктивный – предполагает задания на воспроизведение понятий, правил, принципов, алгоритмов и т. д.; знание законов и теорем с указанием всех величин; применение знаний по образцу в соответствии с предлагаемыми ориентирами. Второй уровень – конструктивный – отражает знания в знакомой ситуации путем применения алгоритмов; включает задачи конструктивного характера, при выполнении которых учащимся приходится использовать несколько алгоритмов, формул, теорем, которые даны в явном виде; задания на применение знаний и умений. Ученик должен проанализировать возможные пути решения, отыскать характерные признаки познавательного объекта, установить его связи с другими объектами. Третий уровень – творческий – включает задания, в которых проявляются умения использовать знания в незнакомой ситуации, найти выход из нестандартной ситуации, требующие выбора одного из возможных вариантов.

Все большее распространение находит таксономия учебных целей (таксономия – иерархическая последовательность), разработанная в 50-е годы XX века известным американским педагогом Б. Блумом. Ее использование при создании тестов предпочтительнее, так как в ней более четко описаны характеристики заданий каждого уровня (табл. 19).

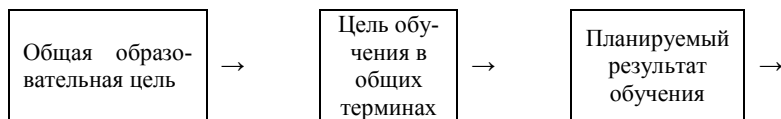
**Таксономия учебных целей (по Б. Блуму)**

Уровень	Характеристика уровня	Глаголы, определяющие деятельность учащихся <sup>81</sup>
<b>Знание</b>	Запоминание и воспроизведение изученного материала от конкретных фактов до теорий. Общая черта – припоминание соответствующих сведений.	Перечислить, запомнить, назвать, показать, закончить, повторить, воспроизвести...
<b>Понимание</b>	Умение интерпретировать, объяснить или перевести материал из одной формы в другую (из словесной в математическую или графическую), предположение о дальнейшем ходе события или явления, предсказание последствий, результатов.	Обсудить, определить, рассказать, спросить, сформулировать...
<b>Применение</b>	Умение использовать материал в конкретных условиях или новых ситуациях. Применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий в новых теоретических или конкретных практических ситуациях.	Применить, вычислить, изменить, выбрать, классифицировать, завершить, продемонстрировать, обнаружить, инсценировать, задействовать, исследовать, провести эксперимент, проиллюстрировать, интерпретировать, оперировать, потренировать, спланировать, показать, сделать набросок, решить, использовать...
<b>Анализ</b>	Умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала его структура. Вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого. Требуется осознание не только содержания материала, но	Проанализировать, вычислить, категоризировать, классифицировать, сравнить, связать, противопоставить, обсудить, дифференцировать, различать, разделить, исследовать, экспериментировать, объяснить, вывести, упорядочить, усомниться, соотнести,

<sup>81</sup> Davies, I. K. (1993). *Competency Based Learning: Technology, Management, and Design*. – Mc-Graw Hill Book Company, New York. 256 p.; Чернявская А. П., Байбородова Л. В., Харисова И. Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 1: Образовательные технологии: учебн. пособие / Под ред. Л. В. Байбородовой и А. П. Чернявской. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. 311 с.

Уровень	Характеристика уровня	Глаголы, определяющие деятельность учащихся <sup>81</sup>
	и его внутреннего строения.	выбрать, разделить, проверить...
<b>Синтез</b>	Умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Примером может служить план действий, схемы, совокупность обобщенных связей, соединение знаний из различных областей для того, чтобы решить проблему или разработать план ее решения.	Сгруппировать, собрать, скомбинировать, составить, создать, разработать, сформулировать, обобщить, объединить, придумать, модифицировать, организовать, спланировать, подготовить, предложить, перегруппировать, переписать, установить, заметить, доопределить...
<b>Оценка</b>	Умение оценивать значение того или иного материала (научных данных, исследовательского материала, литературного произведения) для конкретной цели, оценить логику построения материала, соответствие выводов имеющимся данным, значимость того или иного продукта деятельности. Суждения должны основываться на четких <b>критериях</b> – внутренних (структурных, логических) или внешних (соответствие намеченной цели). Критерии либо определяются обучающимся, либо задаются ему извне.	Доказать, выбрать, сравнить, сделать вывод, убедить, аргументировать, решить, обосновать, объяснить, измерить, предсказать, проранжировать, порекомендовать, выделить, суммировать, поддержать, проверить, оценить, консультировать, провести экспертизу, рецензировать, исследовать, вывести...

Проблема точности измерений в тестировании и в целом при определении качества обучения является не до конца решенной. Общий вывод таков: чем четче и конкретнее будет поставлена цель, тем легче измерить уровень ее достижений у учащихся. При создании средств измерения важна операционализация результатов обучения, в ходе которой общая цель переводится в термины конкретных действий или операций, выполняемых учащимися.



В состав требований к планируемым результатам обучения обычно включают систему изучаемых объектов, описание видов учебной деятельности и качества усвоения учебного материала. М. В. Кларин отмечает, что ориентация на внешние стороны деятельности учащихся повышает технологичность описания целей<sup>82</sup>. Повышению конкретизации описания результатов учебной деятельности, по его мнению, способствует использование ряда глаголов, непосредственно характеризующих деятельность ученика.

Например, цель «изучить использование символических обозначений на погодной карте» разворачивается в виде совокупности учебных результатов ученика, который должен уметь:

- воспроизводить по памяти символы, употребляемые на карте погоды;
- опознавать символы на карте;
- читать карту, используя символы;
- составлять карту, пользуясь символами;
- уметь по заданной карте дать прогноз погоды.

Несмотря на расхожее мнение о возможности операционализации только результатов низкого познавательного уровня, процессу операционализации подлежат цели более высокого уровня. Для этого нужны определенные навыки тех, кто берется за создание тестов.

Основные категории конкретизированных учебных целей, разработанные М. В. Клариным в несколько измененном виде, удобном для задач измерения, приводятся в таблице 20.

---

<sup>82</sup> Кларин М. В. Технологический подход к обучению // Школьные технологии. 2003. №5. С. 4–22.

**Конкретизированные цели обучения**

Учебные цели, планируемые преподавателем	Примеры конкретизированных учебных целей, достигнутых учеником
Знания на уровне запоминания и воспроизведения	Знает смысл употребляемых терминов, основные понятия и определения, формулы, законы, принципы
Знания на уровне понимания	Понимает и интерпретирует термины, интерпретирует понятия и определения, преобразует словесный материал в математические выражения, интерпретирует словесный материал на схемах и графиках
Умения по применению знаний в известной ситуации	Умеет применять термины, понятия и определения в знакомой ситуации по образцу, а также формулы, законы и принципы в знакомой ситуации
Умения по применению знаний в незнакомой ситуации	Использует законы и принципы в новых ситуациях, осуществляет перенос известных методов на незнакомые ситуации
Анализ	Видит ошибки и упущения в логике рассуждений, корректирует неполные или избыточные постановки задач, выделяет скрытые предположения, проводит различия между фактами и следствиями.

На первом этапе определяется также **подход к тестированию**.

В настоящее время существует **два подхода к разработке тестов** нормативно-ориентированный и критериально-ориентированный, соответственно, различают два вида тестов.

Тест, созданный в рамках нормативно-ориентированного подхода, позволяет сравнивать уровень учебных достижений испытуемых друг с другом. В нем за максимальный балл принимается самый лучший результат, показанный учащимися. В данном виде теста производится сопоставление результатов каждого учащегося с результатами других, выполнявших тот же тест. Таким образом, основной задачей нормативно-ориентированного теста является дифференциация испытуемых.

Может показаться, что один и тот же испытуемый с одинаковым результатом в более слабой группе должен получить более высокий балл, чем в более сильной, т. е. оценка будет носить относительную характеристику. Так иногда происходит при традиционном оценивании, когда педагог ставит оценку, ориентируясь на знания большинства класса. При этом учащийся за один и тот



же уровень знаний в более сильном классе получает тройку, а в более слабом может получить и пятерку.

Для того чтобы избежать этого, тестологи пришли к идее выработки норм, относительно которых и будут оцениваться результаты испытуемых. Нормы нельзя просто задать, они устанавливаются эмпирическим путем. Тестируется вся популяция, для которой разрабатывался тест, а потом сравнивается индивидуальный балл учащегося с полученными результатами. Наличие норм позволяет сравнить индивидуальный балл испытуемого с установленными нормами и оценить его место среди других испытуемых.

Критериально-ориентированный тест служит для определения уровня освоения учащимся содержания какого-либо предмета, дисциплины, раздела, темы. За максимальный балл принимается знание учащимися 100% содержания тестируемого раздела. В основе такого теста лежит сопоставление продемонстрированных знаний и умений испытуемого (правильно выполненные задания) с планируемым объемом знаний и умений в конкретной области содержания (математика, физика, русский язык; отдельные темы, разделы). Критерий оценки задается экспертами на основе образовательных стандартов.

Тест, созданный в рамках критериально-ориентированного подхода, дает возможность получить полную и объективную информацию об учебных достижениях учащегося в отдельности и группы учеников; сравнить знания, умения и навыки ученика с требованиями, заложенными в ФГОС; оценить эффективность различных программ обучения. При создании критериально-ориентированного теста особое внимание уделяется тому, чтобы задания теста соответствовали области содержания и адекватно отражали все ее элементы.

В современной тестологии можно заметить тенденцию объединения нормативно- и критериально-ориентированных подходов. По мнению М. Б. Челышковой, интерпретация результатов теста по отношению к определенному содержанию учебной дисциплины вовсе не снимает возможности дифференциации инди-

видуальных различий учеников<sup>83</sup>. Идея создания таких тестов очень интересна, так как информативность теста в результате объединения двух подходов намного повышается.

### **Анализ содержания учебной дисциплины и отбор содержания для теста. Определение структуры теста.**

#### **Разработка спецификации**

После определения цели тестирования и подхода к тестированию разработчики определяют содержание теста. Для этого выбирается содержание учебной дисциплины (раздел, тема) для которой будет разрабатываться тест. Содержание теста должно соответствовать содержанию учебной дисциплины. Чтобы достичь этого соответствия, необходимо проанализировать содержание раздела или темы, выделить важные элементы (дидактические единицы, понятия и т. д.), которые требуют проверки, определить, какие знания и умения в этой области содержания будут проверяться с помощью тестовых заданий.

По мнению В. С. Аванесова, отбор содержания теста должен следовать определенным принципам. Во-первых, принципу репрезентативности: тест должен ориентироваться на проверку содержательно значимых элементов, которые можно отнести к наиболее важным, ключевым. По результатам выполнения теста можно судить о знании или незнании испытуемым всей программы (объема) проверяемого предмета, раздела, темы. Во-вторых, принцип системности, который предполагает отбор содержательных элементов для проверки, связанных между собой общей структурой знаний. При соблюдении этого принципа тест используется не только для проверки объема знаний, но и для оценки качества структуры знания.

Далее разрабатывается план теста. Разработчик должен определить, из скольких частей (субтестов) будет состоять тест, планируемое количество заданий, какие формы тестовых заданий будут использоваться. Планирование теста предполагает определение соотношения элементов содержания и необходимого количества заданий для их проверки, которое определяется значимостью и количеством времени, отведенном на изучение.

---

<sup>83</sup> Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М., 2002.

Пример:

№	Раздел, тема	Число заданий	Доля ( %)	Номера заданий

Более эффективен способ планирования теста, при котором учитываются не только элементы содержания, но и виды деятельности, которые подвергаются проверке, или уровни сложности заданий. В этом случае необходимо определить, сколько заданий будет соответствовать конкретному разделу и выделить количество заданий разного уровня сложности в каждом разделе. При этом самых простых и самых сложных заданий разрабатывается меньше, чем заданий среднего уровня сложности.

***Гипотетическая спецификация теста<sup>84</sup>:***

А – знание понятий, определений, терминов;

В – знание законов и формул;

С – умение применять законы и формулы для решения задач;

Д – умение интерпретировать результаты на графиках и схемах;

Е – умение проводить оценочные суждения.

№ п/п	Планируемые к проверке знания и умения	Содержательные линии (разделы) дисциплины				Суммарное число по каждому пункту
		I (20%)	II (10%)	III (30%)	IV (40%)	
1	А (10%)	1	1	2	2	6
2	В (20%)	2	1	4	5	12
3	С (30%)	4	2	5	7	18
4	Д (30%)	4	2	5	7	18
5	Е (10%)	1	-	2	3	6
Итого:		12	6	18	24	60

Каждый тест должен сопровождаться спецификацией, т. е. его описанием, где указываются цели тестирования, для кого этот тест предназначен, содержание проверки, процентное соотношение заданий по различным разделам и видам деятельности, используемые формы заданий, рекомендуемое время выполнения. Спецификация теста разрабатывается с учетом нормативных до-

<sup>84</sup> Воронин Ю. А., Трубина Л. А., Васильева Е. В., Козлова О. В. Курс лекций «Современные средства оценивания результатов обучения»: учебное пособие. Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2004. 115 с.

кументов и образовательных стандартов, которые используются при планировании содержания теста.

На этом же этапе планируется длина теста, которая устанавливается в зависимости от целей тестирования, объема проверяемого содержания и возраста испытуемых. В качестве первоначальной длины итогового теста предлагается 60–80 заданий из расчета – общее время тестирования 1,5–2 часа в среднем по 2 минуты на задание.

Для того чтобы не проводить повторной разработки тестовых заданий и математико-статистической проверки теста, в первоначальном варианте целесообразно разработать на 20–25 % больше заданий, чем предполагает окончательная форма теста. В процессе статистической обработки будут удалены задания, не соответствующие требуемым критериям.

### **Составление тестовых заданий**

Составление тестовых заданий – один из важнейших этапов в процессе создания теста. Один из ведущих принципов составления заданий – принцип конгруэнтности, т. е. соответствия содержания заданий проверяемой области содержания. Разработчики должны четко представлять, какой конкретный элемент содержания или умение проверяет каждое задание. С помощью задания проверяется что-то одно. Неправильно считать, что лучше составлять задания на проверку нескольких знаний. Неопределенность предмета измерения может привести к двусмысленности формулировки, что ухудшает качество самого теста и влияет на результаты измерения<sup>85</sup>.

Тестовые задания подразделяются по типам, формам и видам, среди которых можно выделить типы:

- закрытые (формы: альтернативных ответов, множественного выбора, восстановления соответствия, восстановления последовательности),
- открытые (с формами: дополнения и свободного изложения).

---

<sup>85</sup> Воронин Ю. А., Трубина Л. А., Васильева Е. В., Козлова О. В. Курс лекций «Современные средства оценивания результатов обучения»: учебное пособие. Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2004. 115 с.

Об особенностях каждого вида заданий говорилось в п. 3.2 данного учебного пособия. Также вы можете прочитать подробное описание видов и форм заданий в учебном пособии<sup>86</sup>.

При составлении тестовых заданий рекомендуется начинать с формулировки правильного ответа, это помогает избежать возникновения нескольких правильных ответов на задание. При подборе дистракторов надо помнить о том, что все дистракторы должны быть равно привлекательны. Подбор дистракторов – достаточно сложная задача. Иногда для их создания можно использовать неправильные ответы самих учащихся. Для этого на предварительном тестировании испытуемым даются задания в открытой форме на дополнение. Типичные ошибки учащихся при выполнении задания будут правдоподобными дистракторами.

Выбор типа и формы тестовых заданий производится в соответствии с содержанием теста. При этом не рекомендуется включать в один тест более трех форм тестовых заданий (например, задания альтернативных ответов, множественного выбора и на дополнение). Задания одной формы рекомендуется группировать. Это требование обусловлено тем, что при переходе с заданий одной формы на другую испытуемые тратят время на привыкание к другой системе ответов и время выполнения теста увеличивается.

### **Экспертный анализ содержания и формы тестовых заданий. Переработка содержания и формы заданий по результатам экспертизы**

После разработки первоначальной формы теста необходимо провести ее проверку. Чаще всего такая проверка проводится экспертами. В качестве экспертов могут выступать преподаватели, учителя, другие специалисты, хорошо знакомые с тестируемым содержанием и основами разработки тестов. Для проверки необходимо привлекать не менее 2–4 экспертов. Эксперты не должны иметь отношения к созданию теста. Иногда в качестве дополнительных экспертов могут выступать сами учащиеся, которые проверяют понятность формулировок вопросов и качество дистракторов.

---

<sup>86</sup> Байбородова Л.В., Чернявская А.П., Ансимова Н.П. Организация научного исследования. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. 232 с.

В задачу экспертов входит проверка и оценка:

- инструкции к тесту;
- спецификации теста, в частности, соответствия процента вопросов для тестирования каждого из разделов объему и уровню сложности раздела;
- тестовых заданий на соответствие заявленному уровню сложности;
- формулировок тестовых заданий на соответствие требованиям к составлению тестовых заданий;
- вариантов ответов на соответствие требованиям к вариантам ответов и требованиям к дистракторам.

Эксперты внимательно прочитывают инструкцию и выполняют каждое задание теста. Все их рекомендации фиксируются в специальных протоколах. На основе полученных рекомендаций разработчик дорабатывает тест. При доработке необходимо учитывать, что индивидуальное мнение эксперта может быть ошибочным и не каждая оценка должна быть учтена. Но если все эксперты высказали одно и то же мнение, то его необходимо учесть обязательно.

После доработки отдельных заданий необходимо еще раз проанализировать тест в целом, поскольку доработка могла нарушить спецификацию теста или требования к тесту. Особенно тщательную проверку необходимо проводить, если тест относится к гетерогенным (т. е. направлен на проверку знаний по нескольким предметам) или каждое из заданий направлено на реализацию двух целей (например, проверку знаний по конкретному предмету и в то же время метапредметных умений).

### **Проведение пробного тестирования**

Пробное тестирование проводится для:

1. Выявления заданий, в которых есть недостатки (несоответствие трудности заданий уровню подготовленности испытуемых; непонятные формулировки заданий, выявление неработающих дистракторов в заданиях закрытой формы и др.);
2. Определение статистических характеристик тестовых заданий и теста в целом.

Пробное тестирование проводится на выборке, максимально соответствующей популяции, для которой предназначен тест.

Популяция – это все множество людей, для которых предназначен тест.

Выборка – это некоторая совокупность людей, отражающая все важные характеристики популяции (возраст, соотношение по полу, уровень образования, уровень знаний, социальные характеристики и т. д.).

Пробное тестирование проводится с соблюдением всех условий тестирования, определенных инструкцией к тесту. Если в предварительном варианте тестовых заданий больше, чем в основном, то времени на его выполнение отводится пропорционально больше.

Можно проводить несколько пробных тестирований, например, первое, включающее задания со свободными ответами для определения дистракторов; или первое пробное тестирование как часть экспертной оценки для проверки формулировок тестовых заданий; или повторное пробное тестирование после изменения тестовых заданий и т. д.

### **Обработка результатов тестирования**

Результаты пробного тестирования обрабатываются в соответствии с ключом – правильными вариантами ответов, содержащимися в инструкции для пользователя. Для удобства обработки результаты заносятся в специальную таблицу – матрицу тестовых результатов.

### **Оценка качества тестовых заданий и теста в целом с помощью статистических методов**

Статистическая обработка полученных результатов дает возможность определить количественные характеристики тестовых заданий и всего теста, что позволяет использовать тест как научно-обоснованный, объективный инструмент педагогических измерений. Чаще всего статистическая обработка результатов тестирования проводится с помощью специального программного обеспечения.

В статистическую обработку теста входит:

1. Анализ каждого тестового задания:
  - 1.1. индекс трудности тестового задания,
  - 1.2. индекс дискриминативности тестового задания,
  - 1.3. дистракторный анализ.

## 2. Анализ теста в целом:

- 2.1. построение графика частотного распределения,
- 2.2. определение мер центральной тенденции,
- 2.3. проверка теста на надежность,
- 2.4. проверка валидности теста,
- 2.5. разработка тестовых норм (для нормативно-ориентированного теста).

В образовании чаще всего разрабатываются критериально-ориентированные тесты, для которых важно проводить анализ каждого тестового задания, поэтому остановимся подробнее на этом этапе. Анализ теста в целом вы можете найти в книге.<sup>87</sup>

Для облегчения анализа тестовых заданий ответы испытуемых на каждый вопрос, заносятся в матрицу первичных результатов. Если результат сравнивался с ключом, он заносится в дихотомической системе (1 – правильно, 2 – неправильно). Во всех других случаях в таблицу заносятся баллы, полученные при ответе на каждый вопрос. В таблице 21 приведен пример матрицы, в которую занесены первичные результаты пяти испытуемых, выполнявших тест, состоящий из 10 вопросов, ответы преобразованы в дихотомическую систему (табл. 21).

Таблица 21

**Матрица первичных результатов испытуемых**

№ испытуемого	№ задания										Индивидуальный балл $X_i$
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	6
3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
5	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
7	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	5
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
Число правильных ответов $Y_j$	4	3	4	3	3	4	1	2	1	0	25

<sup>87</sup> Байбородова Л. В., Чернявская А. П., Ансимова Н. П. Организация научного исследования. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014, 232 с.



На основе матрицы проводится проверка отдельных тестовых заданий<sup>88</sup>.

**Трудность задания** определяется через соотношение количества испытуемых, справившихся с данным заданием, и общего количества испытуемых, т. е. трудность задания – это доля учащихся, которые справились с заданием.

Трудность задания вычисляется по формуле

$$p_j = \frac{Y_j}{N}$$

где  $p_j$  – доля правильных ответов на  $j$ -ое задание;  $Y_j$  – количество испытуемых, выполнивших  $j$ -ое задание верно,  $N$  – число испытуемых в группе,  $j$  – номер задания. Или в процентах,  $P_j$  – трудность  $j$ -ого задания в процентах:

Чем выше показатель трудности, тем задание легче, и соответственно, чем меньше показатель трудности задания, тем зада-

$$P_j = \frac{Y_j}{N} \cdot 100$$

ние сложнее. Например, если  $p = 30\%$ , то это значит, что только 30 % испытуемых справились с этим заданием, а если  $p = 70\%$ , то 70 % справилось с заданием, и получается, что первое задание сложнее, чем второе. Иногда вводится доля неправильных ответов –  $q$ , которая определяется по формуле

$$q = 1 - p$$

Показатель трудности очень важен для определения характеристики тестового задания и помогает проранжировать задания, входящие в тест по степени сложности. В правильно сконструированном тесте задания должны располагаться по нарастанию сложности, т. е. сначала даются самые легкие, далее все сложнее и сложнее. В хорошо сбалансированном по трудности тесте есть несколько самых трудных заданий со значением  $p \rightarrow 0$ . Есть несколько самых легких с  $p \rightarrow 1$ . Остальные задания по значе-

---

<sup>88</sup> Воронин Ю. А., Трубина Л. А., Васильева Е. В., Козлова О. В. Курс лекций «Современные средства оценивания результатов обучения»: учебное пособие. Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2004. 115 с.

ниям  $p$  занимают промежуточное положение между крайними ситуациями и имеют в основном трудность 60–70% в критериально-ориентированном тесте и 40–60% в нормативно-ориентированном.

В рамках нормативно-ориентированного подхода наиболее удачными считаются задания средней трудности  $p=q=0,5$ , которые обеспечивают максимальную дисперсию теста.

**Дискриминативность (дифференцирующая способность) задания** – это способность задания дифференцировать испытуемых по уровню достижений на сильных и слабых. Если задание одинаково выполняется и слабыми, и сильными, то можно говорить о низкой дискриминативности задания. Если задание выполняется сильными испытуемыми, а слабые дают отрицательный результат, то мы имеем высокую дискриминативность. Высокая дискриминативность тестовых заданий важна для нормативно-ориентированных тестов, основная цель которых – ранжирование учащихся по уровню достижений.

Один из способов вычисления дискриминативности – вычисление с применением метода крайних групп, где для расчета берутся показатели самых слабых и самых сильных испытуемых. Чаще всего это 27 (30)% худших и 27 (30)% лучших по результатам выполнения тестового задания.

Индекс дискриминативности определяется как разность долей правильных ответов сильной и слабой групп.

$$(r_{\text{дис}})_j = (p_1)_j - (p_0)_j,$$

или

$(r_{\text{дис}})_j = ((P_1)_j - (P_0)_j)/100\%$ , если трудность задана в процентах где  $r$  – индекс дискриминативности,  $p_1$  – доля правильных ответов в сильной подгруппе (27% от всего количества),  $p_0$  – доля правильных ответов в слабой группе (27%). Значение индекса дискриминативности располагается в интервале  $[-1; 1]$ . Если индекс дискриминативности выше 0,3, а еще лучше стремится к 1, то это свидетельствует о том, что задание обладает хорошим (максимальным) дифференцирующим эффектом. Если  $r = 0$ , то это значит, что и слабые, и сильные испытуемые выполняют задание одинаково. Отрицательный показатель дискриминативности, появляется в том случае, когда слабые учащиеся выполняют задание правильно, а сильные – неправильно, что свидетельству-

ет о некачественном (невалидном) задании. Тестовые задания с показателями  $g_{\text{дис}}$  близким к 0 и  $g_{\text{дис}} < 0$  следует удалить.

Трудность и дискриминативность – взаимосвязанные характеристики тестового задания. Высокая дискриминативность, которая свидетельствует о сильном дифференцирующем эффекте тестового задания, характерна для заданий со средним показателем трудности (0,5).

**Дистракторный анализ** (оценка качества дистрактора) предполагает подсчет долей испытуемых, выбравших каждый дистрактор. В идеальном варианте каждый дистрактор должен выбираться в равной доле от всех неправильных ответов. Ниже представлены таблицы А с качественными и таблица Б с некачественными дистракторами.

#### **А. Распределение ответов при удачных дистракторах**

№ задания	Количество учащихся, выбравших ответ			
	1 ответ	2 ответ (правильный)	3 ответ	4 ответ
J	20%	40%	15%	25%

#### **Б. Распределение ответов при неудачных дистракторах**

№ задания	Количество учащихся, выбравших ответ			
	1 ответ	2 ответ (правильный)	3 ответ	4 ответ
J	40%	40%	5%	15%

В результате дистракторного анализа выявляются задания с неработающими дистракторами (вариантами ответов, которые испытуемые выбирают мало или вообще не выбирают). Если в задании есть неработающие дистракторы, то вероятность угадывания правильного ответа повышается, снижается его трудность. Такие задания требуют замены неработающих дистракторов или удаления их из теста.

#### **Проведение тестирования**

Тест, предъявляемый испытуемому, состоит из инструкции и тестовых заданий. В инструкции даются указания: из скольких частей состоит тест, какое количество времени дается на его выполнение, какой стратегии должен придерживаться испытуемый (например: «Если не знаете ответ на задание, приступайте к выполнению следующего»), что надо сделать, чтобы записать правильный ответ. Если тест включает различные формы заданий,

то при смене форм, перед каждым субтестом дается дополнительная инструкция по выполнению данной формы задания.

Далее, после инструкции, располагаются тестовые задания. Задания в тесте (субтесте) в соответствии с теорией тестирования должны располагаться по нарастанию трудности, т. е. в начале теста включаются легкие задания, потом более сложные.

Тест всегда сопровождается подробной инструкцией для организаторов и наблюдателей тестирования (инструкция для пользователя). Данная инструкция должна обеспечить равные условия для всех, кто выполняет тест. Поэтому в инструкции четко оговариваются условия тестирования (требования, предъявляемые к помещению, где будет проходить тестирование, количество испытуемых в группе, время тестирования), форма заполнения тестовых бланков (данные испытуемого: имя, возраст, пол, школа и т. д.; как заносить правильные ответы и др.).

При проведении теста пользователи должны строго следовать инструкции, так как ее нарушение может повлиять на результаты.

При обработке результатов теста также необходимо строго следовать инструкции. Во многих тестах ответы испытуемых сравниваются с так называемым ключом, т. е. списком правильных результатов. В некоторых психологических тестах (например, проективных) ответы испытуемых сравниваются с критериями или интерпретациями. Такая работа требует очень высокого уровня квалификации специалиста и не может проводиться людьми без специального психологического образования.

Баллы (или ответы), полученные в результате проверки по ключу, дают возможность определить уровень ответа. Уровень определяется при сравнении балла с нормами, которые должны быть неотъемлемой частью теста. Если норм нет, то пользователь рассчитывает их самостоятельно (см. выше). Если в тесте существуют готовые нормы, то необходимо удостовериться, что они разработаны на выборке, сходной с тестируемой группой (на учащихся того же возраста, на студентах и т. д.). Нормы, разработанные на иных выборках, необходимо пересчитывать.

## **Материалы для выполнения практических заданий** **Требования к заданиям с выбором ответов**<sup>89</sup>

1) Инструкция, основной текст задания и варианты ответов должны быть хорошо понятны испытуемым.

2) Текст задания должен формулироваться четко, по возможности кратко, а также быть свободен от двусмысленности. В тексте задания исключается двойное отрицание, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения (за исключением специально сконструированных заданий повышенной сложности).

3) В основной текст задания включается максимальное количество информации, относящейся к проблеме. В вариантах ответов не используются повторяющиеся слова и выражения, они помещаются в основной текст задания.

4) Основной текст задания и ответы формулируются с соблюдением правил грамматики и должны сочетаться между собой грамматически.

5) Среди вариантов ответа должен существовать только один правильный или наиболее правильный ответ.

6) Варианты ответов должны быть краткими, иметь примерно одинаковую длину.

7) В ответах не рекомендуется употреблять слова «все», «ни одного», «никогда», «всегда» и выражения «все перечисленные», «ни один из перечисленных», так как они могут способствовать угадыванию правильного ответа.

8) Дистракторы должны быть одинаково привлекательны для испытуемых, не знающих правильного ответа. Дистракторы одного задания должны быть связаны с содержанием тестируемого раздела.

9) Тестовое задание составляется таким образом, чтобы ни его основной текст, ни варианты ответов не являлись ключом для других заданий.

10) При составлении группы заданий, относящихся к одному тексту, графику, схеме, необходимо обеспечить независимость

---

<sup>89</sup> Воронин Ю. А., Трубина Л. А., Васильева Е. В., Козлова О. В. Курс лекций «Современные средства оценивания результатов обучения»: учебное пособие. Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2004. 115 с.

заданий друг от друга, чтобы правильность выполнения одного задания, не зависела от правильности выполнения другого.

11) Не рекомендуется включать задания, выполнение которых основывается на субъективном мнении испытуемого.

***Требования к заданиям на установление соответствия:***

1. Элементы двух множеств должны быть выбраны по одному основанию.

1. Рекомендуется помещать в текст задания названия каждого столбца.

2. Желательно, чтобы правый список содержал несколько дистракторов, которые должны быть правдоподобны.

3. Если задание не предполагает четкого соответствия, т. е. одному элементу левого списка соответствует только один элемент правого списка, то в инструкции к заданию обязательно указывается наличие дистракторов и то, сколько раз могут использоваться элементы второго списка.

4. Число элементов одного списка не должно превышать 10.

5. Все задания необходимо располагать на одной странице, не допуская переноса отдельных элементов.

**Разработка методики для диагностики особенностей партнерской позиции педагогов (А. П. Чернявская)**

В окончательном варианте методика содержит 20 утверждений, направленных на выяснение стремления учителя к пробуждению любопытства учащихся и индивидуализации обучения. Адаптация проводилась следующим образом<sup>90</sup>:

1. Проведен экспертный опрос на отражение каждым из пунктов критериев партнерской позиции. Экспертами выступали четыре преподавателя ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, ознакомленные с содержанием исследования. По результатам опроса были исключены два утверждения, не соответствующие целям исследования. Каждое из оставшихся 20 утверждений, по мнению экспертов, напрямую отражает первый, второй и четвертый критерии партнерской позиции и косвенно отражает третий. Таким образом, данная методика может быть направлена на диагностику уровня выраженности партнерской позиции.

---

<sup>90</sup> Чернявская А. П. Становление партнерской позиции педагога. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. 328 с.

## Методика диагностики уровня партнерской позиции педагога

Утверждения	Очень часто	Часто	Иногда	Редко
1. Я разрешаю ученикам садиться на любое место в классе, перемещаться по классу и создаю максимальное взаимодействие между учащимися.				
2. Я делаю так, что мои ученики могут использовать максимально большое количество материалов и ресурсов в ходе обучения.				
3. Мои введения к урокам представляют собой проблемы, спорные вопросы, разногласия и противоречия для стимулирования мыслительной деятельности учащихся.				
4. Я поощряю свободное реагирование учеников и только слегка направляю их.				
5. Ученики говорят на уроках больше, чем я.				
6. Когда я объясняю материал, я задаю больше вопросов, чем рассказываю.				
7. Я сознательно использую идеи, высказанные учениками, и основываю мои следующие вопросы на них.				
8. Я перенаправляю вопросы учащихся так, что они сами ищут на них ответы.				
9. Мои вопросы поощряют учащихся обосновывать свои идеи, опираясь на имеющийся у них опыт.				
10. Диалог в классе организуется так, что приветствуется открытость и наличие различных точек зрения.				
11. Я не тренирую умения и навыки специально, а включаю их развитие в учебный процесс.				
12. Я поощряю точные вопросы на основе сделанного утверждения.				
13. Я одобряю учеников, которые выясняют смысл вариантов решения проблемы и позиций, на которых они стоят.				
14. Я побуждаю учеников осознавать личные, социальные и политические основания различных позиций, намерений и установок.				
15. Я поощряю, когда ученики высказывают свои собственные ценностные и политические позиции, которые они могут понять и отстаивать.				
16. Я использую оценивание в классе как способ улучшения обучения.				

Утверждения	Очень часто	Часто	Иногда	Редко
17. Результаты оценивания помогают мне корректировать свой стиль преподавания.				
18. Я оцениваю не только знания, которые приобрели учащиеся, но и многие другие аспекты их развития.				
19. Я обсуждаю с учащимися не только их сильные стороны, но и области на которые и я, и учащиеся должны обратить внимание, должны усовершенствовать.				
20. Учащиеся знают, что обучение не заканчивается после того, как человек уходит из стен школы.				

Напротив каждого из утверждений необходимо выбрать один вариант ответа: «очень часто» (впоследствии оценивается 4 баллами), «часто» (3 балла), «иногда» (2 балла), «редко» (1 балл). Минимальное количество баллов, которое можно набрать – 20 баллов, максимальное – 80 баллов.

2. Для проверки надежности было использовано ретестирование. Период для повторного тестирования был выбран достаточным для того, чтобы испытуемые забыли свои ответы. В то же время, оба тестирования проводились в течение одного учебного года, что создавало условия для однородности поведения испытуемых. Проверка на надежность проводилась на выборке педагогов и студентов в 2004 и 2005 году с интервалом в 4–5 месяцев. Выборка состояла из 54 человек: 23 педагога (стаж работы от 0 до 39 лет) и 31 студент 2–5 курсов и магистратуры, из них 9 мужчин и 45 женщин. Результаты испытуемых при первичном и повторном тестировании:  $X_1 = 56,3913$ ;  $X_2 = 58,91304$ ;  $\sigma = 2,652174$ .

Ретестовая надежность подсчитывалась по двум коэффициентам с использованием программы STATISTICA'99:

– Коэффициент корреляции моментов Пирсона (табл. 22).

**Таблица 22**

**Результаты подсчета коэффициента корреляции Пирсона для определения ретестовой надежности**

	Mean	Std. Dv.	r(X,Y)	rI	T	P
VAR1	55,00000	5,676831	,229047	,052463	1,696790	,095715
VAR2	57,83333	5,514133				
	N	Constant	Slope	Constant	Slope	
	54	dep: Y	dep: Y	dep: X	dep: X	
		45,59680	,222482	41,36260	,235805	



Обозначения: VAR1 – результаты выборки при повторном тестировании.

VAR2 – результаты выборки при повторном тестировании.

Для выборки в 54 человека коэффициент  $t$  оказался значимым при  $p = 0,095$ , что при таком объеме выборки можно считать достаточным.

– для шкал порядка (каковой является наша методика) также возможно использование  $t$ -критерия Стьюдента, что и было сделано в нашем случае. Был произведен расчет для зависимых выборок (табл. 23).

**Таблица 23**

**Результаты расчета  $t$ -критерия Стьюдента**

	Значение	Стандартн. отклонение	Колич. Испыт.	Diff.	Diff.	t	df	P
VAR1	55,00000	5,676831	54	–	6,94927	6,94927	53	,00415
VAR2	57,83333	5,514133		2,83333				

Обозначения: VAR1 – результаты выборки при первичном тестировании.

VAR2 – результаты выборки при повторном тестировании.

Расчет критерия Стьюдента для зависимых выборок показал очень высокую ретестовую надежность – при  $p = 0,004$ .

По результатам статистической проверки можно сделать вывод о том, что методика диагностики уровня выраженности партнерской позиции является надежной и получаемые с ее помощью результаты являются устойчивыми и не зависят от действия случайных факторов.

3. Проверка методики на валидность.

Для проверки на валидность методика диагностики уровня выраженности партнерской позиции была проведена на группе испытуемых в количестве 96 человек. Выборку можно считать репрезентативной, она отражает ситуацию с возрастным, половым и должностным распределением, сложившуюся в системе образования на настоящий момент. В исследовании участвовало 63 педагога городских и сельских школ с различным стажем работы (средний стаж 18 лет), распределение выборки по стажу указано на гистограмме 1. Из них 17 человек совмещают преподавательскую и административную работу. Кроме того, в исследовании участвовали 31 студент 2–5 курсов и магистратуры

ЯГПУ в возрасте 18–24 года. По полу распределение было также репрезентативно: 11 мужчин и 85 женщин.

Была использована проверка на валидность по критерию, для чего был использован тест-опросник самоотношения В. В. Столина. Опросник прошел проверку на валидность и надежность. Он был выбран в качестве критерия в соответствии с ранее обсужденной гипотезой о том, что личности педагога, обладающей партнерской профессиональной позицией, присущи следующие черты: уверенность в себе; самодетерминация; ясность ролей; способность вносить вклад в общее дело, оказывать влияние на происходящее; способность находить и оказывать другим социальную и эмоциональную поддержку; способность выражать свои эмоции и управлять ими; способность создать организационную культуру, основанную на потребности в участии и во вкладе каждого в общее дело; общая жизненная эффективность. Общими критериями такой личности будут адаптированность и автономность. Тест-опросник В. В. Столина отражает основные из перечисленных черт, прежде всего относящиеся к самоуважению, самодетерминации, автономности.

Для проверки на валидность также использовался t-критерий Стьюдента для зависимых выборок (табл. 24).

**Таблица 24**

**Результаты статистической обработки**

VAR	Mean	Std. Dv.	N	Diff.	Diff.	T	df	P
VAR1 шк. S	55,53125 87,07271	6,43830 14,76355	96	- 31,5415	15,33802	- 20,1487	95	0,000000
VAR1 шк. I	55,53125 79,34469	6,43830 18,75958	96	- 23,8134	19,18908	- 12,1592	95	,000000
VAR1 шк. II	55,53125 73,30583	6,43830 20,48923	96	- 17,7746	21,69949	-8,0257	95	,000000
VAR1 шк. III	55,53125 65,58219	6,43830 22,70477	96	- 10,0509	23,23520	-4,2383	95	,000052
VAR1 шк. IV	55,53125 80,64500	6,43830 22,34708	96	- 25,1138	21,76046	- 11,3078	95	,000000
VAR1 шк. 1	55,53125 77,56177	6,43830 22,66757	96	- 22,0305	23,47018	-9,1970	95	,000000
VAR1 шк. 2	55,53125 67,29094	6,43830 25,25384	96	- 11,7597	25,87659	-4,4527	95	,000023
VAR1 шк. 3	55,53125 77,17240	6,43830 21,95862	96	- 21,6411	22,16078	-9,5682	95	,000000
VAR1	55,53125	6,43830	96	-	18,36390	-8,5574	95	,000000

VAR	Mean	Std. Dv.	N	Diff.	Diff.	T	df	P
шк. 4	71,57000	17,91122		16,0388				
VAR1 шк. 5	55,53125 49,14031	6,43830 25,98596	96	6,3909	26,33287	2,3779	95	,019412
VAR1 шк. 6	55,53125 80,15302	6,43830 24,25910	96	- 24,6218	24,06670	- 10,0239	95	,000000
VAR1 шк. 7	55,53125 68,57000	6,43830 21,64588	96	- 13,0858	21,39577	-5,9612	95	,000000

Обозначения: VAR1 – результаты методики диагностики уровня партнерской позиции.

Таким образом, проверка подтвердила валидность методики диагностики уровня выраженности партнерской позиции – по всем шкалам методики самоотношения В. В. Столина обнаружена корреляция при  $p < ,05000$ .

#### 4. Описательная статистика и нормирование методики.

Для описательной статистики выборка была дополнена за счет учителей сельских и городских школ и составила 165 человек. Результаты описательной статистики приведены в табл. 25.

**Таблица 25**

#### **Результаты описательной статистики методики на диагностику уровня партнерской позиции**

X	min	Max	Мода	Медиана	Σ
52,18182	30	80	60	54	

Была проведена проверка на нормальность распределения результатов методики, которая показала, что результаты методики имеют нормальное распределение со скосом вправо, в сторону более высоких результатов. Данный скос сохраняется, даже если принять во внимание тот факт, что минимальный результат по методике должен быть не 0, а 20 баллов (т. е. диапазон значений сокращается и становится от 20 до 80 баллов с предполагаемыми средними значениями в 60 баллов).

На основании проведенного анализа были рассчитаны примерные нормы для данной выборки. За основу была взята пятибалльная шкала.

Низкий результат: 44 балла и меньше.

Ниже среднего: 45–51 балл.

Средний: 52–56 баллов.

Выше среднего: 57–61 балл.

Высокий: 62 балла и больше.

### ***Вопросы для самопроверки и обсуждения***

1. Какие виды тестов вы знаете?
2. В чем состоят особенности тестов учебных достижений?
3. Назовите этапы разработки теста и обоснуйте их последовательность.
4. Каковы могут быть цели теста учебных достижений?
5. Каким образом исследователь выбирает цели тестирования?
6. Назовите типичные ошибки при формулировке тестовых заданий. Приведите примеры.
7. В каких случаях предъявляются более мягкие требования к психометрической проверке теста?
8. Что обязательно должно входить в психометрическую проверку любого теста?

### ***Практические задания***

1. Проведите анализ разработки теста, пример которого приведен в материалах для выполнения практических заданий.
2. Подготовьтесь к выполнению самостоятельной работы по теме.
3. Разработайте тест по одной из тем данного учебного пособия, в котором должно содержаться по 2 задания каждой формы и по 2 задания каждого из уровней сложности.
4. Проанализируйте тест, разработанный однокурсником.

## **3.9. Надежность и валидность**

### **в психолого-педагогических исследованиях**

Надежность и валидность исследования, а точнее, используемых в нем методов, призваны доказать его объективность. Основными показателями качества методики являются ее надежность и валидность, которые имеют численное значение и определяются с помощью различных методов математической статистики как в классической теории тестов, так и в современной теории тестов. Чаще всего говорят о надежности и валидности тестов, но теми же методами осуществляется проверка и других методов – опросников, анкет. В данном параграфе мы чаще всего будем использовать термин «тест», но говорить о всех методах, по отношению к которым применяется проверка на надежность и валидность.

В инструкции для пользователя должна быть подробно описана процедура проверки методики на надежность и валидность, процедуры и выборки, использованные для определения этих коэффициентов. Это позволит пользователю определить, приложима ли методика, его результаты и нормы к группам испытуемых, с которыми он имеет дело.

**Надежность** – это характеристика методики, отражающая точность педагогического измерения, а также устойчивость результатов диагностики к воздействию посторонних (случайных) факторов.

В основе анализа надежности лежит представление об истинных оценках и ошибках измерения. Для определения ошибки измерения используются корреляционные методы, позволяющие определить надежность через устойчивость и согласованность результатов. Классические методы оценки надежности требуют корреляции по меньшей мере двух совокупностей сходных измерений<sup>91</sup>. Оценка надежности чаще всего строится на подсчете корреляции между двумя наборами результатов выполнения одного и того же теста или двух его параллельных форм. Чем выше корреляция, тем надежнее методика.

Для оценки надежности нормативно-ориентированного теста и большинства других методик используются две группы методов.

1) Двукратное тестирование:

- ретестовый метод;
- метод параллельных форм.

2) Однократное тестирование (метод расщепления теста).

***Ретестовый метод.***

Данный метод оценки надежности предполагает двукратное проведение одного и того же теста в одной группе испытуемых с перерывом от 2 недель до нескольких месяцев. Ретестовый метод является самым часто используемым при проверке надежности психологических тестов. На практике ретестовая надежность в ряде случаев бывает важнее, чем надежность по однородности. Если нет ретестовой надежности, методика не может быть ва-

---

<sup>91</sup> Стандартные требования к психологическим тестам / сост. А. П. Чернявская, И. Г. Сенин. – Ярославль: Дебют, 1991. – 36 с.

лидной. Исключение составляют тесты, для которых ретестирование не применяется (тесты оценки эмоций, состояний и т. д.).

Возможности использования ретестирования при проверке педагогических тестов ограничены, так как знания учащегося по конкретной теме даже за 2–3 недели изменятся. Временной промежуток не может быть большим – изменится уровень учебных достижений учащихся, но и не должен быть слишком коротким – испытуемые могут помнить задания теста и ответы на них. В том и в другом случае результаты измерения нельзя использовать для определения надежности теста.

Повторное тестирование проводится через 2–3 недели, чтобы учащиеся не слишком сильно забыли проверяемый материал и недалеко продвинулись в изучении нового, т. е. уровень их учебных достижений остался примерно прежним. Ретестовый метод основан на подсчете корреляции индивидуальных баллов испытуемых по результатам выполнения первого и второго тестирования. Хорошим коэффициентом надежности теста считается, когда показатель колеблется в пределах  $0,8 < K < 1$ .

### **Метод параллельных форм**

Метод параллельных форм предполагает двукратное тестирование одной и той же группы испытуемых методиками, которые идентичны по содержанию, структуре, включают задания тождественные по трудности, дифференцирующей способности и др., т. е. параллельными формами.

Главная трудность применения этого метода в том, что прежде чем использовать параллельную форму теста, разработчику надо создать новый тест, тождественный первому и доказать идентичность, а это очень трудоемкая процедура. На практике построить параллельные формы теста очень сложно. Поэтому этот метод с практической точки зрения малоэффективен.

### ***Однократное тестирование (метод расщепления)***

Этот метод удобен в практическом применении, так как ограничивается однократным тестированием (диагностикой). Он применяется чаще всего по отношению к тестам и опросникам. Метод расщепления основан на допущении параллельности двух половин методики и предполагает деление результатов тестирования на две части: данные по нечетным заданиям теста (X) и по четным (Y). Корреляция двух половин тестов возрастает по мере

роста однородности (гомогенности) теста. Поэтому метод расщепления теста называют методом оценки внутренней согласованности и используют для определения гомогенности теста.

Коэффициент надежности вычисляется по формуле:

$$K = \frac{\sum x_i y_i - \frac{\sum x_i \sum y_i}{N}}{\sqrt{\sum x_i^2 - \frac{(\sum x_i)^2}{N}} \sqrt{\sum y_i^2 - \frac{(\sum y_i)^2}{N}}},$$

где результат первого тестирования – это результаты по нечетным заданиям, а второго – по четным заданиям.

Так как подсчет надежности (K) ведется по расщепленному тесту, который в два раза короче, то оценка надежности исходного корректируется по формуле Спирмена–Брауна:

$$r_n = \frac{2(r_n)_{расц}}{1 + (r_n)_{расц}}$$

В практике педагогических измерений часто используется способ оценки надежности с применением формулы Кьюдера–Ричардсона. Она может применяться только в том случае, когда выполнение задания оценивается дихотомически (1 балл – правильно; 0 баллов – неправильно). Также оценка надежности при однократном проведении теста может быть подсчитана на основе коэффициента альфа.

Рассмотренные выше методы определения надежности подходят только для оценки нормативно-ориентированных тестов. По мнению многих тестологов, эти методы нежелательно использовать для вычисления надежности критериально-ориентированного теста, так как дисперсия тестовых баллов в критериально-ориентированном тесте небольшая (здесь не нужна большая дифференциация баллов испытуемых), а соответственно, и корреляционная оценка надежности будет низкой.

Поэтому предлагается другая методика оценки надежности. Надежность теста, ориентированного на область содержания, может быть измерена как постоянство результатов тестирования для испытуемых, которым предлагается два набора тестовых заданий, соответствующие одному и тому же содержанию.

Практически это выглядит следующим образом. Группа испытуемых выполняет два идентичных теста или два теста объединяются в один, при этом вопросы перемежаются: (1 вариант 1 вопрос, 2 вариант 1 вопрос, 1 вариант 2 вопрос, 2 вариант 2 вопрос и т. д.). По итогам тестирования испытуемые делятся на две группы: получившие зачет и не получившие зачет по двум тестам (по частям расщепленного теста). Далее проводится сравнение результатов тестирования по двум вариантам или, во втором случае, по вариантам расщепленного теста. По результатам теста составляется таблица сопряжения<sup>92</sup>.

Численный показатель коэффициента надежности критериально-ориентированного теста вычисляется с помощью фи-коэффициента корреляции.

$$= \frac{ad - bc}{\sqrt{(a + c)(b + d)(a + b)(c + d)}}$$

Вычисляется также каппа-коэффициент как показатель критериально-ориентированного теста по формуле

$$k = (P - P_c)/(1 - P_c),$$

где  $P = A + D$  – доля испытуемых, получивших «зачет» и «незачет» и в первой, и во второй форме теста;  $P_c$  – вероятность случайного принятия согласованного решения.

$P_c$  вычисляется по формуле

$$P_c = (c + d)(d + b) + (a + b)(c + a)$$

Каппа-коэффициент может принимать значения от  $-1$  до  $1$ . Если создается тест для аттестации по итогам определенной ступени обучения, то рекомендуется вычислять фи- и каппа-коэффициенты. Их величины должны быть больше  $0,8$  ( $0,85$ ) и приблизительно равны между собой, что свидетельствует о хорошей надежности теста.

### **Способы повышения надежности теста<sup>93</sup>**

1. Увеличение количества заданий теста. Согласно классической теории тестов наблюдаемый балл состоит из истинного

<sup>92</sup> Воронин Ю. А., Трубина Л. А., Васильева Е. В., Козлова О. В. Курс лекций «Современные средства оценивания результатов обучения»: учебное пособие. Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2004. –115 с.

<sup>93</sup> Там же.



балла и ошибочной компоненты. Теоретически, чтобы уменьшить ошибку, надо дать как можно больше заданий. Существуют специальные методики определения оптимальной длины теста для достижения необходимой надежности. Но на практике не всегда возможно и целесообразно удлинение теста.

2. Анализ тестовых заданий с точки зрения соответствия формы и содержания тестовой теории. Удаление неудачных заданий.

3. Применение методов, учитывающих вероятность угадывания в заданиях закрытого типа.

**Валидность** (от англ. Validity – значимость, обоснованность, пригодность) – это характеристика способности теста служить поставленной цели измерения, т. е. способность теста измерять то, для чего он предназначен. Определение валидности теста дает ответы на два вопроса: 1) какие выводы можно сделать о том, что измерялось тестом; 2) насколько реальное поведение человека отличается от его поведения при тестировании.

Выделяют несколько видов валидности, которые отражают различные аспекты этого критерия качества теста (Анастаси А.; Майоров А. Н.): содержательную, критериальную и конструктивную (концептуальную) валидность.

**1) Содержательная валидность** (content validity) – соответствие теста как измерительного инструмента той области содержания, знания и умения которую проверяют данным тестом. Содержательная валидность особенно важна для тестов умений и знаний, личностных и поведенческих опросников и средств измерения способностей.

В зависимости от выбранного подхода при создании теста предъявляются различные требования к содержательной валидности. Для критериально-ориентированных тестов одно из требований содержательной валидности – полнота отображения, а в некоторых случаях – детализация проверяемой области содержания. При нормативно-ориентированном подходе тест можно охарактеризовать как валидный по содержанию, если он будет хорошо дифференцировать испытуемых и отражать самое важное, свидетельствующее о знании дисциплины.

Валидность по содержанию закладывается в тест уже на этапе работы со спецификацией теста и отбора его содержания. Чтобы выразить содержательную валидность, исследователь

должен определить цели тестирования, то какое поведение испытуемых будет подвергаться тестированию и что будет являться репрезентативным отражением этого поведения в тесте.

Для педагогических тестов содержательная валидность оценивается экспертным путем.

**2) Критериальная (внешняя) валидность** – это характеристика теста, отражающая обоснованность, значимость его результатов по сравнению с некоторой внешней переменной (степень соответствия между результатами тестирования и внешним критерием).

Критериальную валидность определяют как корреляцию результатов тестирования с некоторым внешним критерием. Критерии должны быть проверены на степень адекватности, надежности и загрязненности (контаминантности). Критерий должен отражать значимые аспекты деятельности.

В качестве внешнего критерия могут браться результаты испытуемых по другому тесту, отметки, выставленные по методике традиционного оценивания. Критериальная валидность в зависимости от выбранного критерия может быть текущей (внешний критерий – текущие оценки) или прогностической (критерий – некоторый будущий результат).

Для оценки критериальной валидности необходимо составить таблицу с результатами тестирования и список тех же студентов с экспертной оценкой преподавателя(ей) при традиционной проверке знаний без использования тестов. Критериальная валидность измеряется от  $-1$  до  $1$ , валидность более  $0,3$  считается удовлетворительной.

### ***Конструктивная (концептуальная, внутренняя) валидность***

Об этом виде валидности говорится в том случае, если представление об измеряемом феномене существует только в проекте и требует доказательства. Разработчик теста только предполагает о том, как будет проявляться объект измерения. Чаще всего это относится к психологическим тестам. Для педагогических тестов понятие конструктивной валидности применимо в процессе разработки теста, когда его качественные и количественные характеристики еще не имеют определенных характеристик. Для выявления валидности на этапе создания теста используются методы корреляционного и факторного анализа.

С помощью подсчета значений бисериальной или точечно-бисериальной корреляции оценивается валидность отдельных заданий теста. Коэффициенты считаются, когда один набор значений распределения задается в дихотомической шкале, а другой – в интервальной. В целом задание можно считать валидным, если  $r_{pbis}$  близко к 0,5. Оценка валидности задания позволяет судить о том, насколько задание пригодно. Если цель – дифференциация учеников по уровню подготовленности, то валидные задания должны четко отделить хорошо подготовленных от слабо подготовленных учеников тестируемой группы. Значения  $r_{pbis}$  близкие к нулю, указывают на низкую дифференцирующую способность заданий теста. Все задания у которых  $r_{pbis} < 0$ , подлежат удалению из теста, так как на эти задания верно отвечают слабые ученики, а сильные либо ошибаются, либо пропускают это задание.

Таким образом, проверка методик на надежность и валидность обеспечивает объективность и достоверность проведенного психолого-педагогического исследования.

### ***Вопросы для самопроверки и обсуждения***

1. Что такое надежность? Опишите математическую природу надежности.
2. Какие методы измерения надежности Вы знаете?
3. Почему для тестов учебных достижений нецелесообразно использовать ретестовую надежность?
3. Какие виды валидности вы знаете? Какие из них используются для тестов учебных достижений?
4. Какие математические методы используются для подсчета надежности и валидности?
5. Приведите примеры и опишите природу измерения корреляции (линейной или ранговой).

### ***Практические задания***

1. Провести анализ примера проверки методики на надежность и валидность (Материалы для выполнения практических заданий к теме 3.3. «Тестирование»).
2. Подготовиться к самостоятельной работе по теме.
3. Разработать план проверки на надежность и валидность теста, разработанного при выполнении заданий п. 3.3.

## Глава 4. Анализ результатов исследования и их оформление

### 4.1. Критерии и показатели для изучения результатов исследования

Исследователю необходима информация о результатах работы. Сбор, обработка и анализ такой информации позволяют оценивать и корректировать дальнейшую работу, выявлять эффективные педагогические средства, влияние различных условий на исследуемый процесс. Очевидно, что результат деятельности связан с целью, т. к. цель – это представление об ожидаемом результате. Результат в научном педагогическом исследовании измеряется в разных аспектах, по крайней мере в двух: с точки зрения выявления зависимостей и с точки зрения развития исследуемого явления, причём первый результат невозможно определить без изучения второго. Поэтому более подробно остановимся на втором аспекте изучения результатов исследования.

«Любая осуществленная, завершённая деятельность непременно имеет некоторые видимые и невидимые, заметные и незаметные самому деятелю и другим последствия, которые и есть ее результат (или результаты). И это уже результат реальный, полученный, достигнутый вследствие осуществленной деятельности...»<sup>94</sup>.

Е. В. Титова предлагает различать следующие результаты:

- по времени фиксирования: итоговые, промежуточные, текущие;
- по факту преднамеренности: планируемые и стихийно полученные (незапланированные);
- по отношению к целям: «целесообразные» и «не целесообразные» (т. е. соответствующие поставленным целям и задачам и не соответствующие им – полностью или частично);
- по зависимости от субъекта: непосредственные и опосредованные, прямые и косвенные;

---

<sup>94</sup>Титова Е. В. Результативность педагогической деятельности как научно-практическая проблема // Проблемы результативности педагогической деятельности / Под ред. Е. И. Казаковой, Е. В. Титовой, А. П. Тряпицыной. СПб.: Кафедра педагогики РГПУ имени А. И. Герцена, 1997. С. 5.

- по качеству: позитивные и негативные;
- по степени значимости: значимые и незначимые<sup>95</sup>.

При изучении результатов педагогической деятельности возникают сложности и проблемы, которые необходимо учитывать исследователю.

1. Выбор, обоснование критериев и показателей оценки результатов педагогической деятельности.
2. Рассмотрение многомерности результата, так как развитие одного явления связано с другим.
3. Учёт разноуровневости результатов, т. е. важно оценивать не только итоговые результаты, но промежуточные и текущие, чтобы регулировать своевременно педагогический процесс, а это требует, вероятно, разработки дополнительных критериев.
4. Отбор, разработка валидной методики оценки критериев и показателей.

Исходя из указанных проблем, более подробно остановимся на разработке критериев и показателей определения результатов и методиках их измеряющих.

Критерий – это признак, на основе которого производится оценка. Критерии конкретизируются показателями, которые можно «замерить» с помощью методик. Отметим, что трудно провести чёткую грань между критериями и показателями. Так, например, уровень развития самоуправления можно рассматривать как критерий развития коллектива и как показатель результата воспитательной работы педагогов. В этом случае следует иметь в виду, в какой системе исследуется явление.

Требования, которые предъявляются к критериям и показателям:

- теоретическая обоснованность, т. е. критерии и показатели разрабатываются на основе имеющихся теоретических положений, раскрывающих как суть измеряемого явления, так и сам процесс разработки;
- объективность, которая достигается использованием различных источников информации при обосновании критериев и

---

<sup>95</sup> Там же. С. 9.

показателей и предполагает учет мнения различных специалистов в данной области знаний;

- конкретность, что означает соответствие критериев и показателей природе исследуемого явления, отражение в них специфических свойств и характеристик;

- замеряемость, т. е. возможность под выявленные показатели подобрать или разработать соответствующие методики, позволяющие фиксировать уровень развития исследуемого явления, результаты исследования.

При изучении результатов исследования, на наш взгляд, целесообразно иметь в виду различные подходы по определению критериев и показателей.

Условно можно выделить общие, специфичные и частные критерии и показатели. Например, существуют общие критерии и показатели развития воспитательной системы, пригодные для любого учреждения, разработанные В. А. Караковским. В то же время необходима конкретизация, уточнение, дополнение критериев и показателей развития воспитательной системы детских домов или учреждений дополнительного образования. В результате появятся специфичные критерии и показатели. В конкретном детском доме будут дополнены общие и специфичные критерии и показатели частными, отражающими особенности состава воспитанников, актуальные проблемы, которые решаются в конкретном учреждении.

Справедливо рассмотрение В. А. Караковским критериев факта и критериев качества при изучении развития воспитательной системы, что переносимо, на наш взгляд, на любой исследуемый процесс. Так, например, повышение познавательной активности детей будет проявляться в развитии мотивации, интереса (критерий качества), а также в улучшении успеваемости (критерий факта).

При изучении результатов исследования можно замерять непосредственные и опосредованные критерии и показатели. Например, при проведении исследования по теме «Взаимодействие детей разного возраста в игре как фактор их социального развития» автор замерял непосредственно взаимодействие детей в игре. Но развитие взаимодействия отражается на социальном

развитии детей, поэтому исследователь определял и динамику их социального развития.

В ряде случаев следует замерять не только прямые, но и косвенные результаты исследовательской деятельности и, соответственно, определять прямые и косвенные критерии и показатели. Прямые показатели замеряют развитие исследуемого явления, а косвенные связаны с развитием всей системы и подтверждают результативность проведенной работы. Изучение эффективности предпрофильной подготовки (прямые критерии) целесообразно подкрепить изучением динамики развития воспитательной системы или результатами обучения учащихся (косвенные критерии результатов исследования).

Мы предлагаем также различать результативные и процессуальные критерии, которые важно определять при проведении ряда исследований, т. к. результаты исследования определяются не только динамикой исследуемого явления, но и тем, как реализуются те или иные принципы, технологии, методики для развития явления и процесса. Например, по теме «Развитие аналитических умений учащихся в процессе проектной деятельности» исследователь определяет критерии и показатели развития аналитических умений и показатели грамотного использования проектной деятельности (реализация требований, технологии проектирования).

Таким образом, при изучении результатов исследовательской деятельности важно иметь в виду самые разные аспекты критериев и показателей. Их выбор зависит от специфики исследуемого процесса. В то же время успешность психолого-педагогического исследования подтверждается не только положительной динамикой исследуемого явления или процесса, но и в целом развитием образовательного процесса в учреждении. Поэтому важно отслеживать развитие косвенных критериев и показателей.

Как справедливо отмечает В. И. Загвязинский и Р. Атаханов, в зависимости от содержания работы образовательного учреждения или их системы приоритет может быть отдан разным критериям, но при этом важно учитывать пять критериев: образовательный, социологический, индивидуально-личностного развития, воспитанности, здоровья и психического комфорта.

Далее авторы раскрывают примерное содержание этих основных компонентов, называя их комплексными<sup>96</sup>.

Определяя комплексные критерии и показатели успешности исследования следует учитывать, что они связаны с профилем образовательного учреждения. Наиболее общим подходом для определения качества образования, воспитания, обучения является степень достижения поставленных целей, адекватных современным требованиям. Все данные берутся в динамике за определенный период.

Результаты исследования могут быть признаны успешными, если по критериям исследуемого явления и критериям развития образовательного учреждения достигнуты положительные результаты или получены положительные сдвиги по отдельным критериям при условии, что нет ухудшения по другим. Если по какому-либо критерию допущено ухудшение, то общие результаты не могут удовлетворять исследователя. Возникает вопрос о коррекции, замене используемых средств или приостановлении преобразований до выяснения причин ухудшения показателей<sup>97</sup>.

Приступая к определению или разработке критериев и показателей, следует иметь в виду следующее:

- универсальных критериев для изучения развития даже хорошо известного процесса не существует, каждый исследователь обосновывает свой вариант, исходя из задач исследования и условий, в которых проводится исследование;
- критерии и показатели развития явления могут корректироваться по ходу исследования, по мере развития явления или в связи с изменением условий проведения исследования;
- процесс разработки критериев и показателей достаточно длительный и сложный, требующий участия специалистов; полезно привлечение к этой деятельности всех участников исследования, что также формирует их отношение, активную позицию к исследованию, стимулирует самооценку.

---

<sup>96</sup> Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2003. С. 77–83.

<sup>97</sup> Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2003. С. 83.



Процесс разработки критериев и показателей для изучения результатов исследования можно условно представить следующими этапами:

1) изучение литературы и других источников с целью определения сущности, структуры, особенностей развития исследуемого явления;

2) выявление компонентного состава исследуемого явления, определение его основных характеристик;

3) определение подходов к разработке критериев и показателей с учётом выявленных основных характеристик;

4) выявление критериев и показателей развития исследуемого явления;

5) разработка (обсуждение) критериев и показателей в творческих группах участников исследования (возможный этап);

6) составление первого варианта критериев и показателей;

7) экспертная оценка специалистами предложенного варианта критериев и показателей;

8) уточнение, корректировка критериев и показателей;

9) обработка полученных данных с целью установления корреляционной зависимости между критериями и показателями исследуемого явления;

10) оформление окончательного варианта критериев и показателей для изучения результатов исследуемого явления;

11) составление методики для замера уровня развития явления.

Как уже отмечалось, кроме прямых критериев и показателей, необходимо иметь в виду комплексные (косвенные), которые подтверждают результативность исследования. В приведенном выше примере это может быть в целом рост подготовленности студентов к педагогической деятельности.

Подчеркнем, что прежде чем разрабатывать собственный вариант критериев и показателей для определения результатов исследования, следует изучить тщательно литературу, т. к. существует множество методик, измеряющих развитие разных психолого-педагогических явлений. В частности имеются конкретные методики, измеряющие уровень развития самоуправления в коллективе (М. И. Рожков), взаимодействие участников образовательного процесса (Л. В. Байбородова) и т. д.

В завершении следует обратить внимание исследователей на следующее:

– если критерии и показатели разработаны и научно обоснованы автором впервые, то это является научной новизной исследования;

– если дополнены отдельные критерии или показатели к уже ранее разработанным для оценки исследуемого явления, то это можно отнести к теоретической значимости исследования;

– методики, разработанные или отобранные автором, составляют важную сторону практической значимости исследования.

### **Материал для выполнения практических заданий<sup>98</sup>**

Для того чтобы объективно судить о качестве подготовки будущих учителей к воспитательной деятельности в условиях села, необходимо разработать систему критериев и показателей подготовленности студента к реализации воспитательных функций с учетом специфических особенностей сельской малочисленной школы.

Поскольку подготовленность характеризуется как совокупность сформированных знаний, профессиональных умений и навыков, позволяющих реализовывать полученные знания в практической работе, личностных качеств, необходимых для успешного выполнения задач воспитания, то в качестве показателей должны рассматриваться знания, умения и личностные характеристики, которыми должен обладать педагог.

Первым шагом в разработке системы показателей стало изучение и анализ существующих в педагогических исследованиях точек зрения на содержание профессиограммы педагога данной квалификации, что позволило выявить основные группы знаний, умений и личностных характеристик.

На основе анализа изученных подходов был составлен перечень профессиональных характеристик (знаний, умений, качеств), которые могут оказывать значительное влияние на успех воспитательной деятельности педагога в сельской школе. Выборка составлялась на основе психолого-педагогической литературы по проблеме подготовки студентов к организации воспитательной работы (в том числе и в СМШ), общепедагогической профессиограммы (Л. Ф. Спирин).

---

<sup>98</sup> Фрагмент описания проведенного исследования И. Г. Харисовой по теме: «Подготовка студентов к воспитательной работе в сельской малочисленной школе»

Для определения наиболее значимых показателей подготовленности был использован метод экспертных оценок и изучено мнение по данной проблеме лиц, связанных с подготовкой и деятельностью сельского учителя.

Опрос проводился с помощью анкет, построенных на основе шкалирования и ранжирования. В качестве респондентов были выбраны учителя сельских школ и сельских малочисленных школ, преподаватели педагогического университета.

### **Экспертная оценка 1 (знания и умения)**

Вам предлагается набор знаний и умений студента. Оцените, какие знания и умения и как влияют на успешность его работы в качестве учителя малочисленной сельской школы по следующей шкале:

- сильно влияют – 3 балла,
- существенно влияют – 2 балла,
- слабо влияют – 1 балл,
- не влияют – 0 баллов.

– знания студента о специфике организации воспитательной работе в условиях СМШ;

– знание особенностей воспитательной системы СМШ;

– знание специфики организации разновозрастного взаимодействия;

– знание психологических особенностей сельских школьников;

– знание содержания, форм, методов работы с разновозрастным коллективом;

– знание содержания, форм, методов работы с родителями сельских школьников;

– знание особенностей интеграции учебной и внеучебной деятельности в СМШ;

– знание качеств личности, обеспечивающих самообразование, профессиональное саморазвитие и самосовершенствование;

– наличие системы знаний о сущности, задачах, особенностях воспитательной системы СМШ;

– знание об использовании возможностей сельского социального окружения;

– знание проблем и трудностей социализации сельских школьников;

– знания об особенностях организации совместной деятельности детей, родителей, педагогов;

– знание организации познавательной деятельности детей;

– знание организации разновозрастных учебных занятий и воспитательных мероприятий;

- знание антропоцентрического подхода в воспитании;
- знания об организации самоуправления в разновозрастных группах учащихся и в целом в школе.
- умение использовать свои психолого-педагогические знания для определения и оценки психологического состояния конкретных учащихся, уровней их воспитанности и обученности;
- умение использовать свои психолого-педагогические знания для определения психологического состояния разновозрастной группы учащихся и для последующего принятия решений;
- умение определять цели воспитания (обучения) в СМШ;
- умение изменять цели воспитания в связи с появлением новых, ранее непредвиденных факторов;
- умение осуществлять методический отбор и обработку педагогической информации;
- умение планировать и организовывать воспитательную работу в СМШ;
- умение быстро реагировать на изменение педагогической ситуации;
- умение организовывать взаимодействие детей разного возраста;
- умение организовывать взаимодействие с родителями учеников и коллегами;
- умение организовывать формы познавательной, трудовой, физической, творческой деятельности в условиях малочисленного класса;
- умение вести творческий поиск совместно с детьми, родителями, педагогами; творческий поиск новых форм деятельности;
- умение быстро адаптироваться в новых условиях;
- умение организации деятельности по расширению кругозора детей;
- умение организовывать целенаправленную деятельность педагогов, учащихся, родителей;
- владение методикой воспитательной работы.

Какие еще знания и умения Вы считаете, необходимы для успешной работы учителя малочисленной сельской школы.

### **Экспертная оценка 2 (качества личности)**

Вам предлагается набор качеств личности. Оцените, какие качества и как влияют на успешность его работы в качестве учителя малочисленной сельской школы по следующей шкале:

- сильно влияют – 3 балла,
  - существенно влияют – 2 балла,
  - слабо влияют – 1 балл,
  - не влияют – 0 баллов.
- работоспособность;
  - целеустремленность;

- самоорганизация;
- энтузиазм;
- настойчивость;
- инициативность;
- активность;
- уверенность в своих силах и возможностях;
- организованность, собранность;
- решительность, смелость в форме определенного педагогического риска;
- упорство в доведении начатого дела до конца;
- исполнительность;
- способность к установлению личностных и деловых контактов с учащимися, родителями, коллегами;
- способность видеть в своих учениках партнеров;
- способность стать рядовым участником в совместных делах с детьми;
- эмпатия, т. е. способность сопереживать чувствам учащихся и их родителей, принимая близко к сердцу их радости и горе;
- оптимизм, бодрость, веселость;
- необидчивость, нераздражительность;
- доброжелательность, разумная доверчивость;
- уважительность;
- искренность, прямота;
- добросовестность, обязательность;
- предприимчивость, деловитость;
- способность разумно оценивать результаты проделанной работы;
- относительная удовлетворенность успехами в работе;
- моральная активность, сотрудничество;
- демократизм, товарищество, готовность к взаимопомощи;
- толерантность, терпение к коллегам, самообладание;
- стремление к самосовершенствованию;
- внимательность, разумная требовательность, справедливость.

Какие еще качества личности, Вы считаете, необходимы для успешной работы учителя малочисленной сельской школы?

Респондентам был предложен перечень из 69 качеств педагога, включающих общеличные, интеллектуальные качества, а также набор знаний и умений, необходимых учителю для осуществления воспитательных функций.

Участникам экспертной оценки предлагалось выделить качества, необходимые для организации воспитательного процесса в сельской малочисленной школе, и определить степень их значимости по представленной шкале (шкала может быть выделена произвольно, с учетом возможности определения степени выраженности влияния перечисленных качеств на уровень подготовленности педагога к работе в сельской малочисленной школе, а также с точки зрения удобства для обработки данных).

В результате анализа полученных данных мы выделили те знания, умения, качества, которые оказывают сильное влияние на эффективность реализации воспитательных функций в сельской малочисленной школе (они набрали наибольшее количество баллов по результатам экспертной оценки).

Таким образом, из множества существующих характерных профессиональных качеств учителя-воспитателя, с помощью метода экспертных оценок были отобраны наиболее специфические, отражающие особенности осуществления воспитательного процесса в условиях малочисленности.

Они вошли в состав показателей и были сгруппированы по критериям.

В качестве основных критериев подготовленности студентов к воспитательной работе в сельской малочисленной школе, выделены:

**Когнитивный**, предполагающий наличие системы знаний о специфике организации воспитательного процесса в условиях малочисленного разновозрастного коллектива с учетом личностных особенностей сельских школьников, общинной психологии жителей села, ограниченности и замкнутости социального окружения школы, отсутствия учреждений дополнительного образования.

**Мотивационно-целевой**, предусматривающий наличие у студентов профессиональной направленности на воспитательную работу с сельскими школьниками, осознание ее важности и необходимости в условиях сельской малочисленной школы, где у учащихся ограничены возможности выбора кружков и секций, узок круг общения, что значительно затрудняет их социализацию.

**Практический**, включающий владение методикой воспитательной работы; умения ее организации с учетом специфических особенностей разновозрастного коллектива, используя возможности сельского социума, окружающей природы, сохранившихся на селе традиций; умение быстро адаптироваться в условиях меняющейся социальной обстановки.

**Эмоционально-волевой**, предполагающий наличие у студентов таких качеств как самоорганизация, творческая активность, целеустремленность, инициативность, предприимчивость, деловитость.

Для замера степени подготовленности будущих педагогов к реализации воспитательной функции на селе (с учетом результатов экспертной оценки) определены следующие показатели:

- по когнитивному критерию – знания особенностей воспитательной работы в сельской малочисленной школе, основных принципов организации разновозрастного взаимодействия, совместной работы детей, родителей, педагогов, познавательной деятельности сельских школьников; содержания, методов, форм работы с разновозрастным коллективом; психологических особенностей учащихся сельской малочисленной школы, проблем их социализации;

- по мотивационно-целевому – сформированность профессиональной направленности на реализацию воспитательных функций в сельской малочисленной школе; осознание целей и задач воспитания сельского школьника, важности постоянного пополнения специальных знаний, умений, навыков, необходимых для осуществления воспитательной деятельности на основе интересов учащихся, развития отношений партнерства, сотрудничества между педагогом, школьниками и родителями;

- по практическому – владение методикой воспитательной работы, умения планировать и организовывать ее в сельской малочисленной школе, быстро адаптироваться в новой ситуации, организовывать взаимодействие учащихся разного возраста, формы познавательной, трудовой, спортивной, творческой деятельности в малочисленной школе;

- по эмоционально-волевому – работоспособность, самоорганизация, инициативность, целеустремленность, предприимчивость, деловитость, творческая активность.

Для проверки достоверности выбранных критериев и показателей подготовленности студентов к воспитательной работе в сельской школе было проведено пилотажное исследование, в котором принимали участие студенты ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. Участникам было предложено оценить имеющиеся у них профессиональные качества и степень их выраженности.

Следующий шаг в работе над критериями и показателями связан с определением их взаимосвязи друг с другом через проверку корреляционной зависимости с помощью коэффициента взаимной сопряженности Пирсона (целесообразно использовать для этого компьютерную программу Microsoft Excel).

Таблица 26

**Корреляционная зависимость критериев подготовленности студентов к воспитательной работе в сельской малочисленной школе**

<b>Критерий</b>	<b>Когнитивный</b>
Практический	-0,05
Мотивационно-целевой	-0,14
Эмоционально-волевой	-0,79
<b>Критерий</b>	<b>Практический</b>
Мотивационно-целевой	0,59
Эмоционально-волевой	0,44
<b>Критерий</b>	<b>Мотивационно-целевой</b>
Эмоционально-волевой	0,38

Если коэффициент корреляции больше или равен 0, но меньше 0,3 – связь слабая; больше или равен 0,3, но меньше 0,5 – связь умеренная; больше или равен 0,5, но меньше 0,7 – связь значительная; больше или равен 0,7 – связь сильная. При коэффициенте корреляции меньше 0 между критериями наблюдается обратная связь. Таким образом, при коэффициенте корреляции больше или равном 0,5 следует говорить о наличии достаточно серьезных взаимосвязей двух параметров.

По результатам экспертной оценки педагогов сельских школ, больше всего взаимосвязаны практический и мотивационно-целевой критерии (коэффициент корреляции равен 0,59), между практическим, мотивационно-целевым и эмоционально-волевым – связь умеренная (коэффициенты корреляции 0,44 и 0,38), когнитивный критерии, по их мнению, находится в обратной зависимости от трех других (коэффициент корреляции меньше нуля). Такие результаты могли быть получены в связи с несколькими причинами: во-первых, опрашиваемые не видят существенных различий между воспитательной работой в сельской малочисленной и городской школе (хотя практические умения и навыки работы в учреждениях данного типа считают необходимыми); во-вторых, выделяя как наиболее существенное, наличие у педагога желания и потребности, а также определенных личностных качеств, позволяющих ему успешно работать на селе, респонденты отмечают важность профессиональной ориентированности на данный вид деятельности и необходимость ее осуществления в процессе подготовки педагогов для села в вузе.

Для обоснования выбранных критериев, мы привлекли к экспертной оценке студентов и преподавателей университета. Анализ результа-



тов подтвердил целесообразность выделяемых показателей. Также по данным опроса были определены коэффициенты корреляции между основными критериями. Оказалось, что будущие педагоги придерживаются несколько иной точки зрения на взаимосвязь этих параметров. По их мнению, между эмоционально-волевым, мотивационно-целевым и когнитивным критерием существует определенная связь (коэффициенты корреляции – 0,41 и 0,73), а остальные или находятся в обратной зависимости, или слабо связаны между собой (коэффициенты корреляции – меньше 0 и 0,15). Таким образом, наличие у педагога сельской школы потребности, желания, определенных личностных качеств тесно взаимосвязано с имеющимися у него знаниями об особенностях организации воспитательного процесса в учреждениях данного типа.

Сопоставив вышеприведенные точки зрения, мы заключили: развитие у будущих педагогов мотивов работы в сельской школе тесно взаимосвязано с формированием у них системы профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для успешной деятельности в условиях малочисленности классов.

Таким образом, система критериев и показателей для изучения результатов опытно-экспериментальной работы была разработана и проверена.

На основании определенных в ходе экспертной оценки критериев и показателей была разработана методика диагностики подготовленности будущих педагогов к реализации воспитательных функций в условиях малочисленного разновозрастного коллектива. Данная методика представляет собой опросный лист, включающий в себя 48 вопросов-утверждений, а также способ обработки результатов. Уровень подготовленности к организации воспитательной работы в сельской малочисленной школе по отдельным критериям выражается балловой оценкой, которая позволяет определить насколько будущий учитель готов к данному виду деятельности (низкий уровень: 0–0,9, средний уровень: 1–1,9, высокий уровень 2–3).

Студентам в количестве 186 человек предлагалось рядом с утверждением поставить оценку по следующей шкале: «полностью согласны» – 3, «скорее согласны, чем не согласны» – 2, «скорее не согласны, чем согласны» – 1, «не согласны» – 0. В опросе принимали участие только студенты, закончившие сельские школы и поступившие в университет по направлению для целевого обучения, поскольку вся система подготовки рассчитана в первую очередь на работу с данной категорией, ведь именно им необходимы дополнительные знания, умения, навыки воспитания школьников в условиях малочисленности классов,

так как предполагается, что после окончания вуза они будут работать в сельских и сельских малочисленных школах.

Для проверки методики на валидность мы пользовались внешней валидностью, которая обеспечивалась тщательной проработкой утверждений и подтверждалась результатами экспертной оценки и «пилотажного исследования».

На основе изучения степени выраженности критериев и показателей у студентов различных курсов было условно выделено пять групп. Каждая из них характеризуется направленностью на работу в сельской малочисленной школе, уровнем сформированности знаний об особенностях ее организации и необходимых для этого личностных качеств, умений и навыков, обеспечивающих эффективную воспитательную деятельность учителя на селе.

Первая – студенты мотивированы на воспитательную деятельность в сельской школе, обладают необходимыми для ее эффективной организации знаниями, умениями, навыками (высокий уровень по всем критериям).

Вторая – у будущих педагогов наблюдается положительная мотивация, есть теоретические знания об особенностях воспитания сельских школьников, но недостаточно развиты умения и навыки практической деятельности (высокий уровень по когнитивному, мотивационно-целевому, эмоционально-волевому критериям).

Третья – студенты, мотивированные на работу в сельской школе, но не считающие необходимым уделять особое внимание воспитательной работе; они обладают знаниями об осуществлении воспитательного процесса в условиях малочисленности классов, но испытывают затруднения в их практической реализации (высокий уровень по когнитивному и мотивационно-целевому критерию).

Четвертая – у будущих педагогов сформированы профессиональные мотивы воспитательной деятельности на селе, но отсутствуют необходимые для ее осуществления знания, умения, навыки (высокий уровень по мотивационно-целевому и эмоционально-волевому критерию).

Пятая – студент не имеет профессиональной направленности на реализацию воспитательных функций в сельской малочисленной школе, не владеет информацией о специфике воспитания сельских школьников (низкий уровень по всем критериям).

Выделение этих групп позволило организовать дифференцированную работу со студентами и оценку ее результатов.

### ***Вопросы для самопроверки и обсуждения***

1. Для чего необходимо разрабатывать критерии и показатели развития исследуемого процесса или явления?
2. Какие требования предъявляются к разработке критериев и показателей для изучения результатов исследования?
4. Что необходимо учитывать при разработке критериев и показателей?
5. Как соотносятся критерии и показатели?
6. Как можно классифицировать критерии и показатели?
7. Каковы этапы разработки критериев и показателей для изучения результатов исследования?

### ***Практические задания***

1. Изучите фрагмент исследования, предложенный выше в данном разделе, и определите, как представленный опыт можно применить к своему исследованию.
2. Используя изложенные в главе подходы к классификации критериев и показателей, определите, какие из них Вы можете использовать в своем исследовании. Покажите это на конкретных примерах.
3. Разработайте критерии и показатели для изучения результатов своего исследования.

## **4.2 Анализ состояния проблемы в педагогической практике**

Аналитическая деятельность является одной из самых сложных. Овладеть ею – это значит стать исследователем и профессионалом в своем деле, способным:

- осознанно и эффективно действовать в конкретной ситуации;
- делать обоснованный прогноз на будущее;
- ставить реальные цели и задачи;
- определять оптимальные средства для достижения намеченного.

Эта деятельность не знает предела в своем совершенстве. Чем систематичнее исследователь организует аналитическую работу, тем более объективные и доказательные результаты он получит.

Чем глубже и обоснованней осуществляет он анализ, проникает в сущность исследуемого объекта, тем доказательнее и эффективнее действия исследователя по преобразованию этого объекта и переводу его в новое, более высокое качественное состояние.

Изучение состояния проблемы в практике и его анализ являются важным этапом в организации педагогического исследования. Данный этап позволяет исследователю:

- уточнить тему исследования, его научный аппарат;
- сформулировать гипотезу;
- разработать модель для ее апробации в ходе эксперимента;
- составить программу опытно-экспериментальной работы.

Некоторые педагогические исследования, при масштабном изучении педагогической практики, могут ограничиваться сравнением и интерпретацией данных в разных организациях и не предусматривать проведения опытно-экспериментальной работы.

Следует иметь в виду, что для большей объективности, точности результатов аналитической деятельности важно определить оптимальный круг участников аналитической работы в организации, а также объем источников информации.

**По итогам анализа состояния проблемы можно установить следующее:**

- результаты педагогической деятельности по решаемой проблеме;
- целесообразность проводимой работы;
- факторы, которые обусловили достигнутые результаты;
- эффективность средств, используемых для решения проблемы в массовой и передовой педагогической практике;
- достижения и недостатки в решении проблемы;
- неиспользованные возможности, резервы для успешного решения проблемы;
- пути, средства решения проблем, способы устранения причин обнаруженных недостатков.

Приступая к анализу решения проблемы, необходимо уяснить ее смысл, содержание, определить критерии и показатели, по которым будет определяться степень ее решения. При этом целесообразно учесть результативные критерии, позволяющие зафиксировать результат решения задачи, а также процессуальные, оценивающие эффективность организации процесса.

**Анализ решения проблемы предусматривает следующие действия:**

- четкая, конкретная формулировка проблемы;
- выделение составных частей, компонентов задачи и краткая их характеристика;
- определение в проблеме основных, актуальных для данной ситуации характеристик;
- разработка критериев и показателей уровня решения проблемы с учетом основных характеристик;
- разработка методик для изучения результатов решения проблемы;
- составление перечня используемых средств с целью решения проблемы, а также факторов, влияющих на её решение;
- разработка методик изучения эффективности используемых педагогических средств и степени влияния различных факторов на решение проблемы;
- определение респондентов, участников, организаторов сбора информации и их функций;
- обработка информации по блокам с помощью таблиц, схем;
- написание анализа;
- обсуждение, доработка и утверждение анализа в организации (учреждении).

Последнее действие необходимо в том случае, когда аналитическая работа проводилась с участием членов организации и затрагивает их интересы.

Материалы, собранные в ходе изучения и анализа состояния проблемы в педагогической практике, могут быть представлены в диссертации или войти в самостоятельный раздел диссертации, найти отражение при обосновании авторской модели исследуемого процесса, педагогических условий развития явления, эффективных педагогических средств решения проблемы.

Для того, чтобы представить текст анализа состояния проблемы в педагогической практике, необходимо иметь следующую информацию:

- материалы, отражающие результаты решения проблемы;
- перечень средств, факторов, которые могут влиять на успешность решения проблемы;

– сведения об эффективности влияния средств на решение проблемы.

Для получения соответствующей информации определяется комплекс необходимых **методов и методик**. Условно их можно представить тремя группами:

а) методы и методики для замера уровня сформированности исследуемого явления, процесса (качества личности, отношений и т. д.);

б) методики, позволяющие изучить используемые в практике педагогические средства;

в) методы и методики, которые выявляют эффективность влияния педагогических средств, условий, факторов на исследуемый процесс.

Дадим краткую информацию о методах каждой группы.

**К первой группе** можно отнести методики, которые «замеряют» уровень развития исследуемого качества, явления, процесса. Очень часто такие методики можно обнаружить в литературе, например, для изучения уровня коммуникативности, организаторских способностей, взаимодействия участников образовательного процесса. В то же время исследователь может разработать критерии и показатели для «замера» и отобрать соответствующие методики (подробнее см. параграф 4.1).

**Вторая группа**, изучение используемых педагогических средств в практике, включает следующие методы:

- изучение документации (нормативной – планы, программы; методической – разработки мероприятий);
- изучение результатов деятельности испытуемых;
- изучение средств наглядной и информационной агитации;
- наблюдение за происходящими событиями и их фиксация;
- беседа с участниками происходящих событий;
- анкетирование, позволяющее выявить используемые средства в практике для решения проблемы.

**Третья группа** методик направлена на выявление эффективности используемых средств, наиболее значимых факторов, влияющих на решение проблемы.

Наиболее доступным способом изучения эффективности используемых педагогических средств является, на наш взгляд, коллективный анализ жизнедеятельности организации, учрежде-

ния, объединений. Например, могут быть предложены следующие вопросы для обсуждения:

- Назовите самые яркие события за последний период?
- Какие дела вам запомнились и почему?
- Какие способы работы на занятиях лучше всего способствуют усвоению учебного материала и почему?
- Какие виды деятельности на уроке развивают ваше творчество?

Однако результаты такого анализа полезно дополнить и уточнить с помощью использования других методов сбора информации. С этой целью заполняются анкеты с учащимися, педагогами и родителями.

Приведем примеры вопросов анкеты, которые позволяют определить эффективность используемых педагогических средств, например, конкретных дел:

- Назовите самые запомнившиеся дела учебного года.
- Какую позицию ты занимал в этих делах (организатор, участник, наблюдатель и др.)?
- Какие дела способствовали установлению дружеских отношений в коллективе?
- Организатором каких дел ты был? и т. п.

При составлении «срезовых» анкет особенно важно продумать возможность быстрой обработки. Чаще всего используются вопросы закрытого типа, т. е. регламентирующие выбор мнений, или предусматривается возможность использования «шкалирования» оценок и мнений. Приводим пример такой анкеты.

*Цель:* определить, что и в какой мере является значимым для школьников, влияет на формирование у них положительных качеств, психологическую атмосферу в коллективе; изучить эффективность педагогических средств, степень их влияния на результаты образовательного процесса.

*Проведение.* Каждому учащемуся предлагается оценить степень влияния нижеперечисленных средств на:

- а) формирование у него положительных качеств;
- б) психологический климат в коллективе.

Оценивать предлагается по следующей шкале:

- 6 – повлияло очень сильно;
- 5 – повлияло сильно;

4 – повлияло в значительной мере;

3 – повлияло, но незначительно;

2 – почти не повлияло;

1 – не повлияло;

0 – отрицательно повлияло.

Таблица 27

### Определение влияния факторов и педагогических средств

№п/п	Название средств	Степень влияния	
		А	Б
1	Общешкольное дело «За честь школы»		
2	Общешкольное дело «Праздник знаний и творчества»		
3–5	Другие общешкольные дела (перечисляются)		
6	Уроки математики		
7	Уроки географии		
8–17	Уроки по другим предметам (перечисляются)		
18	Классные дела		
19	Взаимоотношения с учителями		
20	Взаимоотношения с одноклассниками		
21	Взаимоотношения с родителями		
22	Занятия в клубе, кружке, секции или другом объединении по интересам		
23	Обстановка в классе		
24	Пример родителей		
25	Пример педагогов		
26	Отношение к вам ваших товарищам		
27	Ваше увлечение в свободное время		
28–30	Другие средства (элементы) воспитательного процесса		

В перечень средств могут включаться формы, методы, технологии, конкретные мероприятия, дела, действия, которые используются для решения проблемы. К факторам относятся влияния объединений, коллективов, среды.

*Обработка результатов.* Подсчитывается средний балл влияния каждого средства или фактора и определяется степень его влияния на решение проблемы в сопоставлении с другими, выявляются наиболее эффективные технологии, способы, формы педагогической работы.

Основным средством, влияющим на решение исследуемых проблем, является деятельность, в которую включаются участ-



ники педагогического процесса и которая организуется в различных формах, с помощью различных технологий.

**Изучение эффективности форм, способов организации** деятельности предусматривает определение ее результатов и сопоставление этих результатов с затратами, усилиями педагогов, организаторов проводимой работы.

Результаты мероприятия характеризуются степенью решения конкретных педагогических задач, мерой его влияния на решение исследуемой проблемы. Для разработки методик, позволяющих оценить эффективность формы, конкретного средства педагогической работы, также важно определить критерии с учетом поставленных педагогических задач и планируемых результатов.

Для изучения результатов и эффективности формы педагогической деятельности используются различные *способы*.

**1) Наблюдение за поведением субъектов в процессе подготовки и проведения мероприятия**, когда предоставляется возможность фиксировать позицию каждого по определенным показателям. Сравнение данных наблюдений для различных ситуаций позволяет оценить эффективность отдельных педагогических средств, используемых при проведении мероприятия, и в целом эффективность формы работы.

**2) Наблюдение за поведением участников деятельности**, их отношениями после проведения мероприятия. Так, например, после беседы о культуре поведения или обсуждения отношений в коллективе важно найти факты, подтверждающие положительные изменения в поведении и действиях детей, чтобы убедиться в полезности проведенной формы воспитательной работы. Если после завершения разговора по какой-либо теме на классном часе учащиеся продолжают обсуждать затронутую проблему, можно предположить, что классный час в определенной мере достиг цели.

**3) Анкетирование участников деятельности.** Данный метод целесообразно использовать часто. Опрос надо провести в том случае, если мероприятие проходило впервые или есть сомнения в эффективности и целесообразности тех или иных используемых средств. Можно использовать открытые вопросы, например: что получилось и почему? Что не получилось и почему? Нужно ли было данное дело и почему? Если бы снова проводилось это дело (мероприятие), стал бы ты принимать в нем

участие? Ответы на эти вопросы позволяют представить педагогам видение участников деятельности, выявить значимые для них элементы, сопоставить свои замыслы с реальной оценкой воплощения этих замыслов.

В ряде случаев полезную и объективную информацию может дать шкалированная анкета, которая быстро заполняется и обрабатывается. Например, учащимся предлагается дать ответы на вопросы:

– В какой мере ты смог проявить свои способности и таланты в этом деле?

– В какой мере тебе удалось проявить активность, заинтересованность? и т. п.

При этом используется следующая шкала: 4 – полностью проявил; 3 – в основном; 2 – частично; 1 – мало; 0 – не смог проявить.

Или:

– Оцени полезность этого мероприятия для развития отношений в нашем коллективе.

– Оцени полезность этого дела для развития твоих творческих способностей.

*Предлагается шкала: 4 – полезно; 3 – скорее полезно, чем бесполезно; 2 – трудно сказать; 1 – скорее бесполезно, чем полезно; 0 – бесполезно.*

Учащиеся в анкете по соответствующей шкале могут оценить эффективность, полезность и значимость для себя отдельных фрагментов, приемов, элементов, из которых состояла данная форма работы.

**4) Цветограмма.** Каждый оценивает конкретную форму работы с помощью цветных жетонов. Содержание оценок в соответствии с цветом жетона может зависеть от характера и целей мероприятия. Например, каждый ученик оценивает занятия, которые посетил.

**5) Символическая оценка настроения после мероприятия.** Например, после завершения мероприятия предлагается зафиксировать свое настроение, опустив жетон в один из пакетов со следующими рисунками:

а) светит солнце;

б) тучи на небе, и пробиваются лучи солнца;

в) идет дождь.

Символическая оценка используется не во всех случаях, так как есть такие формы работы, в которых на первый план выступает не эмоциональное состояние участника, а полезность и важность проделанного. В ряде случаев эмоциональная оценка не является критерием эффективности мероприятия. (Например, серьезный и сложный разговор, дискуссия, которые могут побудить к осмыслению, переживанию, но при этом эмоциональное состояние может быть противоречивым, неоднозначным.)

б) Отдаленная оценка формы воспитательной работы. В конце года учащимся предлагается вспомнить все дела, в которых они участвовали или которые организовали в коллективе, и оценить их с помощью цветогаммы, шкалы, словесно. У детей есть возможность оценить эти дела в сравнении, а педагогам остается проанализировать результаты оценок и выявить наиболее действенные средства.

Важным показателем результативности любого дела (мероприятия) является последствие, т. е., когда в процессе проведения очередного дела, подведения его итогов, рождается новая идея, система действий по ее реализации или новое дело.

Об эффективности формы воспитательной работы можно судить по тому, как учащиеся включились в коллективный анализ, насколько глубоко и сущностно они характеризуют проделанную работу на этапе подготовки и осуществления мероприятия. Перед коллективным анализом формы работы очень важно оценить результативность (как дело повлияло на каждого ребенка и на взаимоотношения детей), а также знать мнение учащихся о действенности используемых приемов и средств в ходе приведенной работы.

Эффективность форм, средств педагогической работы изучается для того, чтобы исследователь мог учесть это при разработке модели, программы опытно-экспериментальной работы, составить рекомендации.

### **Оформление текста анализа состояния проблемы в педагогической практике.**

Собранные материалы с помощью вышеизложенных методик обрабатываются в таблицах и используются при написании текста анализа состояния проблемы в практике. Текст должен иметь определенную логику, например, общую логику анализа (его

стадии) можно условно представить с помощью двух взаимосвязанных мыслительных операций, анализа и синтеза:

***Синтез 1 – Анализ – Синтез 2.***

Синтез 1: вывод о том, как в целом решается на данный момент исследуемая проблема, факты, цифры, подтверждающие этот вывод.

Анализ: что делается для решения исследуемой проблемы, какая и как организуется деятельность участников педагогического процесса, что и как влияет на решение проблемы, характеристика этого влияния.

Синтез 2: выводы о наиболее эффективных средствах, неиспользованных возможностях и резервах, причинах снижения результативности педагогической работы, дальнейших путях и средствах решения проблемы.

В тексте анализа необходимо отразить следующие ***мыслительные операции***:

- описание явления в целом, обобщенная характеристика элемента, предметов (системы) анализа;
- расчленение явления, предмета анализа (системы, элемента) на составные части;
- сравнение с тем, что было и что стало, с идеальным состоянием явления, его состоянием для различных ситуаций и условий;
- установление причинно-следственных связей;
- классификация признаков в предмете анализа, выделение основной характеристики;
- обобщение, систематизация, позволяющие сделать выводы по результатам анализа;
- абстрагирование, предложение о возможных путях развития данного элемента (системы).

Все мыслительные операции тесно взаимосвязаны и могут быть представлены в каждой части аналитического текста, особенно важно отразить причинно-следственные связи, что свидетельствует о глубине анализа. Как правило, текст анализа составления проблемы в практике включает обобщения, систематизацию эмпирических данных, факторов, влияющих на исследуемый процесс.

### ***Примерная структура текста анализа состояния проблемы в практике:***

1. Сущность, основные компоненты и характеристики, раскрывающие суть явления (проблемы).

2. Критерии и показатели для изучения состояния проблемы, краткое их обоснование.

3. Методики изучения результатов решения проблемы, эффективности использованных средств, факторов, влияющих на процесс решения проблемы (собственные методики даются в тексте, на методики других авторов делаются ссылки с указанием источников).

4. Анализ состояния решения проблемы:

а) общий вывод о том, как в целом решается проблема: приводятся подтверждения достижений, положительных результатов на основе используемых диагностических методик, а также данные о пробелах, упущениях в решении проблемы;

б) что делается для решения исследуемой проблемы различными лицами, структурами, подразделениями, какие для этого использовались средства (на основе изучения документов, наблюдения, опроса);

в) что и как повлияло на те или иные результаты и достижения; что способствовало решению проблемы и почему; что мешало её решению и почему (на основе сравнительных данных для различных условий, опроса членов организации, социальных партнеров);

г) какие действия и средства оказались наиболее эффективными (приводятся подтверждения на основе методик);

д) какие выявлены резервы, неиспользованные ресурсы;

е) что целесообразно использовать в дальнейшем для решения проблемы.

5. Предложения по дальнейшему решению проблемы, выводы о том, что необходимо учесть при разработке модели, программы опытно-экспериментальной работы.

В приложения включаются таблицы, графики, схемы, демонстрирующие результаты диагностики, которые используются при анализе.

Таким образом, анализ состояния исследуемой проблемы в педагогической практике является, с одной стороны, необходи-

мым этапом многих педагогических исследований, а с другой стороны, результатом исследовательской деятельности, который позволяет выявить эффективные педагогические средства, установить важные зависимости между используемыми педагогическими средствами и результатами их влияния на исследуемый процесс.

### ***Вопросы для самоконтроля и обсуждения***

1. Для чего необходим анализ состояния исследуемой проблемы в педагогической практике?
2. Как организовать изучение состояния проблемы в педагогической практике?
3. Какая нужна информация для анализа состояния проблемы в практике?
4. Какие методы необходимы для сбора информации о состоянии проблемы в практике?
5. Какова структура текста анализа состояния исследуемой проблемы в педагогической практике?
6. Что общего и в чем отличия констатирующего эксперимента и изучения состояния проблемы в педагогической практике?

### ***Практические задания***

1. Составьте программу изучения состояния проблемы в педагогической практике, используя следующую схему.

Задачи исследования	Критерии и показатели для изучения	Методики изучения

2. Составьте методики изучения эффективности педагогических средств, используемых в практике для решения конкретной проблемы.
3. Составьте методики для изучения эффективности конкретной формы педагогической работы.

## **4.3. Обработка и интерпретация научных данных**

### **Систематизация научных данных. Виды и способы обработки научных данных**

По завершении диагностической части эксперимента или теоретического анализа появляется необходимость в обработке результатов исследования. Очень хорошо охарактеризовал раз-

нообразии результатов педагогического исследования В. М. Полонский: «По своему содержанию результаты педагогических исследования весьма разнообразны. Это разработка новых концепций обучения, воспитания, образования; определение закономерностей учебно-воспитательного процесса; учет условий формирования и развития личности; выявление факторов, влияющих на эффективность усвоения знаний, постановка новых педагогических проблем; подтверждение или опровержение гипотез; разработка классификаций (уроков, методов обучения, типов заданий); анализ практики обучения, воспитания и т. д. Несмотря на исключительное разнообразие, результаты, на наш взгляд, имеют общую структуру, позволяющую рассматривать их в виде трех взаимодополняющих компонентов: объектного, преобразующего, конкретизирующего»<sup>99</sup>.

В этом разделе речи пойдет, прежде всего, о методах обработки и интерпретации результатов опытно-экспериментальной работы. Но некоторые методы, например, построение моделей и матриц применимы и к результатам теоретического исследования. При проведении опытно-экспериментальной работы исследователь проводит первичную обработку ее результатов – обрабатывает проведенные диагностические методики (опросники, анкеты, тесты) в соответствии с ключом. Но первичной обработки бывает недостаточно.

Итогом любого исследования должно стать преобразование «сырых» данных (т. е. данных, полученных непосредственно в результате эксперимента) в решение о подтверждении или не подтверждении гипотезы исследования, т. е. об обнаружении явления (чаще всего, различий в поведении двух и более групп), о статистической связи или причинной зависимости. Подтверждение или опровержение статистической гипотезы о значимости обнаруженных сходств или различий, связей и интерпретируется как подтверждение или опровержение экспериментальной гипотезы (чаще всего, о различиях поведения контрольной и экспериментальной групп).

Рассмотрим методы дальнейшей обработки данных.

---

<sup>99</sup> Полонский В. М. Структура результата научно-педагогических исследований // Педагогика. 1998. № 7. С. 26.

### Составление таблиц

Первичная систематизация научных данных проводится на основе составления таблиц, в которые заносятся первичные результаты исследования (табл. 28).

При большом количестве методик или шкал в одной методике первичные результаты можно заносить в несколько таблиц. Эти таблицы необходимо сохранять до конца исследования и оформления его результатов. Первичные таблицы принято включать в приложения к работе с тем, чтобы любой исследователь, читающий работу, мог при необходимости перепроверить выводы, которые автор сделал на их основе или использовать их для сравнения с собственными результатами.

Кроме таблиц первичных результатов, составляются таблицы результатов после статистических группировок, в которых, кроме сгруппированных по определенным признакам данных (см. далее), указываются результаты подсчетов (% , среднее арифметическое, результаты математической статистики).

Таблица 28

#### Пример № 1 таблицы первичных результатов исследования

№	Ф.И.О. испытуемого	Рез-ты методики 1	Рез-ты методики 2	Рез-ты методики 3	Рез-ты методики 4
1					
2					
3					
...					

#### Пример № 2 таблицы первичных результатов исследования

№	ФИО испытуемого	Результаты методики 1 до эксперимента	Результаты методики 1 после эксперимента	Результаты методики 2 до эксперимента	Результаты методики 2 после эксперимента
1					
2					
3					
...					

Таблица должна быть правильно оформлена. У нее должен быть заголовок – название таблицы, которое отражает основание объединения. Необходимо указывать место и время полученных



сведений, единицы измерения (проценты, число человек, номинал денег и т. п.). Также должны присутствовать заголовки: строк – называется объект-респондент, столбцов – характеристики объекта в числовом виде. В тексте каждая таблица нумеруется сквозной нумерацией.

Таблицы делятся на простые (на основании одного признака) и комбинационные (таблицы, построенные по двум признакам).

## **2. Статистическая группировка простая и комбинированная**

*Простая группировка* опрошенных – это группировка по одному признаку. Например, группировка с учетом социально-демографических данных (пол, возраст, род занятий и т. п.). Она позволяет суммировать ответы на вопросы, сопоставлять и сравнивать их по определенным признакам. Признаки автор исследования должен выделить и сформулировать в гипотезе исследования.

В зависимости от целей исследования и шкал измерения возможны несколько видов группировки<sup>100</sup>:

– *номинальные группы* – группировка опрошенных (по полу, национальности). Номинальные группы возможны при наличии дискретных признаков, не сформированных в какие-либо числовые ряды;

– *упорядочивание в ранжированном ряду* используется в том случае, когда есть ряд (например, числовой), объекты в котором можно расположить по степени возрастания или убывания. В случае числовых рядов значения располагаются по степени убывания (первый ранг приписывается наибольшему числу, последний – наименьшему). В случае нечисловых рядов ранги присваиваются в соответствии с целью и задачами исследования (например, по уровню выраженности того или иного признака; учителя – по преподаваемому предмету и т. д.).

Для объектов в ранжированном ряду вычисляется процентная величина  $n_i/n \cdot 100 \%$ , где  $n$  – общее число респондентов, подлежащих группировке;  $n_i$  – число респондентов в  $i$ -й группе.

Вычисление среднеарифметических величин не производится, так как это не имеет смысла (нельзя говорить о среднем поле, среднем роде занятий и т. д.).

---

<sup>100</sup> Ядов В. А. Социологические исследования: методология, программа, методы. Самара: Изд-во СГУ, 1995. 328 с.

– *группировка по количественному признаку*. Количественные признаки могут быть непрерывными – возраст, полученный балл при тестировании; и дискретными – число детей в семье, количество посещаемых кружков.

*Непрерывный* количественный признак имеет конкретное физическое выражение. Например, в исследовании участвовало 120 подростков в возрасте 13 лет, 30 человек в возрасте 14 лет и так далее.

*Дискретный* количественный признак не является точным физическим значением. Например, в школе 120 учащихся посещают 2 кружка, 180 – три, 300 – ни одного. Можно посчитать среднее количество кружков, посещаемых учащимися школы.

Иногда возникает необходимость объединить группы более чем по одному признаку (например, пол, возраст, профильный класс). *Группы, объединяемые по двум и более признакам* – это комбинированные группы. Они делятся на:

– *структурные* – группировка по объективному признаку всей совокупности (возрасту, полу);

– *типологическая* – группировка по субъективному признаку, оценочной шкале (удовлетворенность содержанием учебы).

**3. Ряды распределений** – это результат группировки респондентов, где каждой выделенной группе соответствует число, отражающее количественный состав. Распределение может быть по качественным признакам (пол, национальность, ученая степень) – атрибутивные ряды распределений, по количественному признаку (возраст, количество лет обучения) – вариативные, носящие интервальный характер. Количественные ряды могут быть дискретными, имеющими точное числовое значение, и непрерывными, выраженные в интервалах (группа опрошенных характеризуется по числовому интервалу: 10–12 лет, 13–14 лет). Интервалы могут быть равными или не равными. Числа их обозначающие – их границы. Используются установленные границы, как в приведенном примере, так и не установленные – например, возраст до 12 лет, 14 лет и старше.

**4. Графики и диаграммы.** При представлении результатов исследования часто используются графические способы отображения собранных данных. Результаты представляются в виде полигона (графика) (используется для непрерывных рядов) или ги-

стограммы (для дискретных рядов). График строится в прямоугольной системе координат, где **ось у** – отмечается общая численность (доля респондентов) в % по группам, **ось х** – значение признака.

**5. Вычисление статистических величин** является более глубоким обобщением первичной информации. Обобщенная величина позволяет сравнивать не только группы, но и ряды распределения, если они построены по одному признаку. К статистическим величинам относятся:

*А) Простая средняя арифметическая*, которая вычисляется для обобщения групп. Формула:  $\bar{x} = \sum x_i / i$ , где  $x_i$  – числовые значения вариации признака;  $i$  – число изменений;  $\sum$  – сумма значений признака.

Например. Посещаемость занятий: первое занятие посетили 80 человек ( $x_1$ ), второе – 70 человек ( $x_2$ ), третье – 90 человек ( $x_3$ ). Средняя посещаемость на одно занятие составляет:  $\bar{X} = (80 + 70 + 90) : 3 = 80$  человек.

*Б) Взвешенная средняя арифметическая* вычисляется для переменных, имеющих различные вариации, например для изучения изменения характеристики опрашиваемого (оценка, отношение, мнение) в зависимости от той группы, к которой он принадлежит.

Вычисляется по формуле:

$\bar{X} = \sum x \cdot N_i / N$ , где  $x_i$  – числовые значения  $i$ -й позиции признака;  $N_i$  – число опрошенных, выделенных в  $i$ -й позиции;  $N$  – общее число опрошенных, подлежащих группировке.

Недостаток средней арифметической в том, что она может скрывать различную степень “разброса” значений, вызывая затруднения в качественном сравнении групп между собой.

*В) Ранжирование*, или распределение полученных результатов по возрастанию или убыванию, дает возможность распределить полученные результаты (или, например, учащихся) по степени выраженности признака.

*Г) Коэффициенты корреляции (ранговой или линейной)* дают возможность с высокой вероятностью показать значимость полученных результатов. С их помощью рассчитывается корреляция результатов, полученных при первой диагностике (до экспе-

римента) и повторной диагностики после проведения опытно-экспериментальной работы. Об их вычислении рассказывается в параграфе, посвященном надежности и валидности методов исследования.

**6. Расчет индексов** – обобщение первичных данных, объединенных в индекс, который отражает развитие показателя (динамику).

*Например.* В исследовании проведен опрос в нескольких группах респондентов, из них выявили тех, кто регулярно и нерегулярно готовится к урокам по историческим темам. В соответствии с гипотезой необходимо сравнить группы между собой по уровню обращения к материалам на исторические темы. Для этого нужно составить индекс. Обозначим буквой **А** тех, кто читает исторические материалы регулярно, а **Б** тех, кто читает их редко. Тогда индекс примет вид формулы:  $I = (A-B)/(A+B)$ , т. е. разность часто читающих материалы на историческую тему учеников и читающих редко, деленная на число всех опрошенных учеников.

### **Объяснение полученных результатов**

Интерпретация (лат. *interpretatio* «разъяснение, толкование; перевод») – это совокупность значений (смыслов), придаваемых элементам (выражениям, формулам, символам и т. д.) какой-либо теории.

Интерпретация данных состоит в превращении полученных данных в показатели – количественные и качественные. В ее процессе проводится оценка путем соотнесения результатов исследования с проблемой, гипотезой, целью и задачами исследования. В основе объяснения результатов всегда лежат предположения автора исследования и теоретические положения, составляющие модель исследования. Именно при объяснении полученных числовых величин подтверждаются или опровергаются предположения по поводу поведения или характеристик объекта в изучаемой теме.

Характер проверки гипотез определяется типом исследования.

Если исследование пилотажное, то гипотеза проверяется на основе соотнесения гипотезы с выявленной в результате числовой величиной.

Например, истинность утверждения: «Большинство класса осталась удовлетворенной просмотренным фильмом на внеклассном занятии» – считается доказанной, если более 50% опрошенных дали утвердительный ответ.

В описательном исследовании соотнесение производится при сопоставлении гипотезы и различных характеристик выделенных групп.

Например, получено, что в результате опытно-экспериментальной работы учащиеся стали на 30% более активно участвовать во внеклассных мероприятиях, проводимых школой. При объяснении этого показателя необходимо опираться на условия, смоделированные в опытно-экспериментальной работе, и связывать результат с этими условиями.

При интерпретации могут использоваться следующие способы соотнесения данных:

– *Со знаниями и установками исследователя* – оценка исследователя, которая отражает позицию, основанную на знании конкретной обстановки, предыдущем опыте.

– *Внутреннее соотнесение* – сравнение между собой элементов числового ряда по двум или более признакам. Например, можно сравнить распределение учащихся школы, среди которых есть сторонники и противники предпрофильной подготовки по признаку осознанности выбора профессии. Эта процедура дает возможность однозначно интерпретировать принцип группировки, когда в числовом ряде выделяется наибольшая величина (модальная). Соотнесение заключается в ранжировании групп, т. е. расположении величин от большего к меньшему по их значению.

– *Внешнее соотнесение* – сравнение между собой изучаемых групп в соотнесении с некоторыми внешними признаками, факторами. Такое соотнесение чаще всего проводится в опытно-экспериментальной работе, когда проводится изучение того, как влияют условия или средства эксперимента на изучаемую переменную, и с этой целью формируются контрольная и экспериментальная группа.

При интерпретации результатов исследования следует проявлять объективность и не приписывать себе слишком больших заслуг во влиянии на объекты исследования. В этой связи стоит процитировать А. М. Новикова: «Интерпретируя результаты

опытно-экспериментальной работы, ... необходимо иметь в виду одно существенное обстоятельство, связанное со спецификой педагогики. Личность человека, начиная с ребенка, формируется десятилетиями. В ее формировании участвуют десятки, сотни людей: родители, родственники, товарищи, все школьные учителя и т. д. Поэтому говорить о существенном влиянии тех или иных серьезных педагогических инноваций, например, какой-либо дидактической системы на воспитание и развитие учащихся, строго говоря, можно было бы, если бы они проверялись с I по XI класс в школе во всех предметах. И тогда, казалось бы, оценивать их эффективность»<sup>101</sup>.

Рассмотрим наиболее *типичные ошибки*, допускаемые при интерпретации.

*1. Обобщение по отношению к объектам.* Предположим, что опытно-экспериментальная работа проведена на 30 испытуемых – подростках в возрасте от 12 до 15 лет, в том числе 10 мальчиков, 20 девочек, принадлежащих к семьям из среднего класса, жителям крупного города, обучающихся в общеобразовательной школе. Нужно решить следующую проблему: на какую популяцию распространить результаты? Предельным обобщением будет отнесение выводов ко всем учащимся общеобразовательных школ. Ограничителями обобщения выступают характеристики популяции: 1) биологические и 2) социокультурные.

К основным биологическим характеристикам относятся пол, возраст, раса, конституциональные особенности, физическое здоровье. Социокультурные особенности – уровень образования и уровень доходов испытуемых, классовая принадлежность и т. д.

Следовательно, выводы можно распространить только на ту группу, которая обозначена в описании выборки. Даже на жителей других населенных пунктов эти выводы можно распространять с большим допущением и только в том случае, если в ходе планирования исследования и формирования экспериментальной выборки соблюдалось требование репрезентативности. Для проверки выводов, во-первых, проводят дополнительные эксперименты на группах представителей той же популяции, не вошед-

---

<sup>101</sup> Новиков А. М. Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога-исследователя. 4-е изд. М.: Издательство «Эгвес», 2003. С. 57.

ших в первоначальную выборку. Во-вторых, стремятся максимально увеличить в уточняющих экспериментах численность экспериментальной и контрольных групп.

2. *Условия исследования.* В какой мере влияют на результаты опытно-экспериментальной работы условия деятельности испытуемого? На этот вопрос нельзя ответить, ограничившись проведением одного эксперимента. Исследователь должен варьировать в последующих экспериментальных сериях дополнительные переменные, чтобы установить, являются ли результаты инвариантными.

3. *Экспериментатор.* Проблеме влияния экспериментатора (исследователя) посвящено достаточно много исследований в психологии. При проведении опытной работы исследователь может неосознанно влиять на ее ход – немного по-иному вести себя в экспериментальном классе, выделять тех или иных учащихся и т. д. Влияние личностных черт, мотивации, компетентности исследователя часто проявляется в ходе эксперимента. Для того чтобы этого избежать, необходимо либо проводить работу на очень больших выборках, либо привлекать к проведению работы других педагогов.

Кроме цели и гипотезы исследования, при интерпретации важно опираться на критерии и показатели оценки результатов. Именно они позволяют определить значимость результата.

### **Материалы для выполнения практических заданий** ***Фрагмент из автореферата на соискание степени кандидата педагогических наук***

Целью опытно-экспериментальной работы явилась проверка положений гипотезы по эффективности модели, разработанной с позиции культурно-антропологического подхода. Это предусматривало реализацию мероприятий поэтапного, качественного изменения деятельности педагогов и студентов педагогического и православного вузов. Диагностический (констатирующий) эксперимент проходил с 2006–2007 гг., формирующий – с 2007 по 2010 гг., контрольно-оценочный эксперимент – с 2010 по 2011 гг. Экспериментальная работа осуществлялась на базе ... (145 чел.) и ... (70 чел.) в процессе преподавания дисциплин «Педагогика» и курса по выбору «Педагогика диалога».

Диагностический (констатирующий) эксперимент, которому предшествовало определение критериев и показателей сформированности диалогической позиции (рефлексивно-ценностный, коммуникативно-эмпатический, деятельностно-целостный показатели), обнаружил наличие четырех уровней сформированности диалогической позиции: уровень эгоистично-монологического отношения к себе и другому (нулевой) – ЭК-1 – 15,7%, ЭК-2 – 23,4%, КГ – 25,9%; 2) принятия самооценки личности как «множественного Другого» (низкий) – ЭК-1 – 70,8%, ЭК-2 – 62,9%, КГ – 61,2%; 3) духовно-диалогического общения с учеником (средний) – ЭК-1 – 11,2%, ЭК-2 – 11,8%, КГ – 11,1%; 4) сочувствия (высокий) – ЭК-1 – 2,3%, ЭК-2 – 1,9%, КГ – 1,8%.

Контрольно-оценочный эксперимент позволил констатировать следующее: количество представителей нулевого уровня в экспериментальной группе (ЭГ-1) изменилось с 15,7% до 3,7%, т. е. на 12%, в ЭГ-2 с 23,4% до 10,9%, т. е. на 12,5%, в то время как в контрольной группе – с 25,9 до 23,2%, т. е. на 2,7%. Из этого следует, что положительная динамика на нулевом уровне в ЭГ-1 превосходит в 4,4 раза, в ЭГ-2 в 4,6 раз аналогичную в контрольной группе.

Количество студентов с низким уровнем в ЭГ-1 изменилось с 70,8 до 76,4%, т. е. на 5,8%, в ЭГ-2 с 62,9 до 67,9%, т. е. на 5%, в то время как в контрольной группе с 61,2 до 65,6%, т. е. на 4,4%. Таким образом, количество студентов с низким уровнем воспитания ДП в ЭГ-1 возросло в 1,3 раза, в ЭГ-2 в 1,1 раз по сравнению с контрольной группой. Количество студентов со средним уровнем в ЭГ-1 изменилось с 11,2 до 16,5%, т. е. на 5,3%, в ЭГ-2 с 11,8 до 17,4%, т. е. на 5,6%, в то время как в контрольной группе прирост не произошел. 1,1% будущих педагогов из ЭГ-1 и 1,9% студентов ЭГ-2 перешли на высокий уровень воспитания ДП, тогда как в КГ прирост высокого уровня не произошел. Таким образом, положительная динамика числа студентов высокого уровня в среднем превосходит изменение в контрольной группе в 8,7 раз, что свидетельствует об эффективности экспериментальной работы (табл. 29).

Таблица 29

Уровни воспитания диалогической позиции	Распределение студентов по уровням воспитания ДП, %					
	на начало эксперимента			на конец эксперимента		
	ЭГ-1 (70 чел.)	ЭГ-2 (91 чел.)	КГ-1 (54 чел.)	ЭГ-1 (70 чел.)	ЭГ-2 (91 чел.)	КГ-1 (54 чел.)
эгоистично-монологического отношения к себе и другому (низкий);	15,7	23,4	25,9	3,7	10,9	23,2



принятия самооценности личности как «множественного Другого» (низкий)	70,8	62,9	61,2	76,4	67,9	65,6
духовно-диалогического общения с учеником (средний)	11,2	11,8	11,1	16,5	17,4	11,1
сотворчества (высокий)	2,3	1,9	1,8	3,4	3,8	1,8

Согласно статистическим данным, полученным в ходе эксперимента, изменения, происшедшие в уровнях диалогической позиции студентов экспериментальных групп, не вызваны случайными причинами, а являются следствием: применения в подготовке студентов педагогического и православного вузов системы педагогических условий формирования диалогической позиции; использования православных и гуманистических ценностей в качестве философско-содержательной основы преподавания педагогических дисциплин; опоры на личный духовный и рефлексивный опыт студентов.

### ***Вопросы для самопроверки и обсуждения***

1. Какие виды результатов педагогических исследований вы знаете?
2. Почему необходимо проводить обработку данных, полученных непосредственно в результате эксперимента?
3. От чего зависит выбор метода дальнейшей обработки первичных результатов исследования?
4. Каковы требования к оформлению таблиц? Каким образом необходимо группировать данные в таблицах?
5. От чего отталкивается исследователь при интерпретации результатов исследования?
6. Каковы наиболее типичные ошибки интерпретации? Приведите примеры.

### ***Практические задания***

1. Провести анализ фрагмента автореферата диссертации в соответствии с материалом параграфа.
2. Какие методы обработки и интерпретации результатов исследования были использованы Вами при написании выпускной квалификационной (курсовой) работы?

3. Провести анализ обработки и интерпретации результатов одного из диссертационных исследований (по его автореферату).

4. Перевести результаты, приведенные в таблице (материалы для выполнения практических заданий) в графическую форму.

#### **4.4. Оформление и внедрение результатов исследования**

По завершению исследовательской работы на этапах обобщения и интерпретации научных данных переходят к оформлению результатов исследования. Существует множество рекомендаций, посвященных оформлению исследований в виде рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ, диссертаций. Обозначим некоторые **общие требования к оформлению результатов исследования**.

1. Необходимо следовать требованиям к оформлению текста (поля, размер шрифта, интервал, требования к оформлению графиков, таблиц, приложений, списков литературы, ссылок и т. д.), обозначенным в методических рекомендациях.

2. Структура большинства работ обычно такова:

– введение, в котором определяется актуальность и новизна исследования, его научный аппарат;

– первая глава, посвященная теоретическому анализу проблемы и разработке собственной модели исследования;

– вторая глава, в которой описывается ход и результаты опытно-экспериментальной работы;

– заключение, в котором делаются основные выводы исследования;

– список литературы, оформленный в соответствии с требованиями;

– приложения.

3. При оформлении таблиц, графиков, гистограмм необходимо обращать внимание на то, что:

– они должны максимально отражать результаты исследования;

– они не должны быть перегруженными;

– они должны быть снабжены подписями всех граф и условных обозначений;

– в них необходимо легко ориентироваться и находить сравниваемые величины;

– текст не должен быть перегружен таблицами и гистограммами, при необходимости часть из их помещается в приложения.

4. Все таблицы, графики и гистограммы должны иметь словесное описание и выводы.

5. При написании работы серьезное внимание следует уделить ее языку и стилю. В основе текста лежит формально-логический способ изложения, для которого характерны смысловая законченность, целостность и связность, специальная терминология и фразеология. Работа должна быть внимательно вычитана.

**Оформление и внедрение результатов** исследования осуществляется в письменной и устной форме.

### **Формы литературной продукции**

*Тезисы* докладов и выступлений на конференциях, семинарах, предпочтениях (от 1 до 3 страниц), в которых результаты исследования излагаются в форме сжатого конспекта.

*Научная статья* представляет результаты исследования в более развернутой форме (от 4 до 16 страниц). К ней предъявляются следующие требования: ясность изложенного, точность, словоупотребление, лаконизм, строгое соблюдение научной терминологии, последовательное и логичное изложение материала. В статье должны быть выводы и заключение, выделены существенные аспекты результатов исследования, предложены пути реализации разработанных идей.

Для публикации в рецензируемых журналах предъявляются четкие требования к структуре и оформлению статьи.

*Научный отчет*, к которому предъявляются следующие требования:

- четкость построения;
- логическая последовательность изложенного материала;
- убедительная аргументация, краткость и точность формулировок;
- конкретность изложения результатов работы;
- доказательность выводов и обоснованность рекомендаций.

*Оформление научного отчета включает:*

- титульный лист;
- список авторов;

- краткий реферат;
- содержание (оглавление);
- основная часть;
- список литературы.

*Реферат:* объем; количество иллюстраций и таблиц; перечень ключевых слов; сущность выполняемой работы; методы исследования; краткие выводы и возможности применения результатов исследования.

*Основная часть:* введение; аналитический обзор научной литературы по данной теме; обоснование выбранного направления работы; разделы отчета, отображающие методику содержания и результаты выполняемой работы; заключение (выводы и предложения).

В отчете должны быть конкретно, коротко и четко освещены следующие вопросы.

#### *1. Исходные позиции*

Кратко излагается состояние вопроса в науке и практике по данной проблеме, обосновывается выбор темы исследования и ее актуальность.

#### *2. Цель исследования*

Цель исследования должна быть реализуема, т. е. реалистична, она должна быть ранжируема, т. е. разделяема на подцели или задачи и диагностируема, иметь измерители – критерии и методики замера.

#### *3. Основные методы исследования*

Здесь раскрываются методы, которые применялись при решении конкретных задач.

#### *4. Основные аргументированные результаты исследования*

Доклаживаются основные количественные результаты исследования, показывается их достоверность, дается краткая теоретическая интерпретация и обоснование этих результатов.

#### *5. Основные выводы и предложения.*

Излагаются основные выводы исследования и приводятся предложения для совершенствования учебно-воспитательного процесса.

*6. Теоретическая и практическая значимость исследования и новизна*

Раскрывается, как влияют результаты исследования (эксперимента) на развитие теории, какую практическую ценность они имеют и какие новые, ранее неизвестные педагогические факты открыты в процессе исследования (эксперимента).

*7. Внедрение результатов исследования в практику (тиражирование или распространение).*

Изложение результатов проведенной работы на конференциях, семинарах, совещаниях, их отражение в публикациях для практических и научных работников.

К отчету предъявляются следующие основные требования: четкость построения, логическая последовательность изложения материала, убедительная аргументация, краткость и четкость формулировок, конкретность изложения результатов работы, доказательность выводов и обоснованность рекомендаций.

Отчет должен включать титульный лист, список исполнителей, содержание (оглавление), основную часть работы, список литературы и приложения. В приложение включается вспомогательный материал отчета:

- промежуточные математические выкладки и расчеты;
- таблицы вспомогательных цифровых данных;
- описания средств, используемых при проведении эксперимента, измерений, испытаний;
- примеры: инструкций, анкет, тестов, контрольных работ, руководств, разработанных и примененных в исследовательской (экспериментальной) работе;
- таблицы, графики, иллюстрации.

**Научный доклад**, который по содержанию такой же, как научный отчет, может охватывать часть исследуемой проблемы и не требует жесткого оформления.

**Реферат** – излагает первоначальные результаты исследования, раскрывает теоретическое и практическое значение темы, в нем анализируются публикации по теме, делаются выводы по проанализированному материалу. Реферат должен показать эрудицию исследователя; умение анализировать, систематизировать, классифицировать и обобщать научную информацию. Реферат, как правило, не публикуется.

**Диссертация** – авторский, завершённый, самостоятельный исследовательский труд, к которому предъявляются следующие требования:

- обоснованность;
- доказательность;
- аргументированность;
- достоверность;
- научная новизна и практическая значимость.

**Автореферат.** При защите диссертации обязательным условием является публикация автореферата работы, который печатается на правах рукописи и включает в себя сжатое, конкретизированное и обобщенное содержание диссертационного исследования. Он имеет своеобразную композицию: титульный лист и информационные сведения о защите (обратная сторона титульного листа); общая характеристика работы, включающая введение диссертации практически в неизменном виде; основное содержание диссертации (содержательное обобщение текста глав диссертации), заключение и список публикаций по теме диссертации. Автореферат отличается четкостью и логичностью изложения полученных результатов теоретического и эмпирического исследования, включает авторские положения и выводы, к которым исследователь пришел в результате научной работы. В этой связи в реферате, как правило, не предусматривается цитирование.

**Методическое пособие** – это сделанные на базе результатов исследования теоретические обоснования; методические рекомендации для совершенствования педагогического процесса. Они рассчитаны на практических работников и оформляются в виде брошюры до 48 страниц (3 п. л.) или книги в обложке (переплете), имеющей более 48 страниц. Различают:

- методики преподавания предметов;
- методические разработки (разработанные темы, программы);
- методические рекомендации по отдельным аспектам учебно-воспитательного процесса;
- методическое пособие для практических работников, имеющее наиболее сложный вид продукта (краткое научное и концептуальное обоснование, развернутые, четкие методические материалы и рекомендации).

**Монография** – это книга, где рассматривается всесторонне и целостно одна проблема. Авторами могут быть как один, так и несколько человек.

Примерная структура монографии:

- всестороннее обобщение имеющихся трудов по проблеме;
- анализ состояния проблемы в практике и обоснование тенденций, путей совершенствования практики;
- обоснование своей концепции;
- сущность авторских позиций;
- описание методики исследования;
- подробное освещение, анализ результатов своего исследования;
- выводы, рекомендации;
- список использованной литературы.

**Устные формы представления и внедрения результатов:**

– **научный (проблемный) семинар** – обсуждение подготовленных докладов под руководством ведущего ученого, специалиста, является средством сплочения коллектива, осуществляет свою деятельность в рамках одной организации (могут быть приглашенные);

– **научная конференция** – собрание представителей научных или научных и практических работников по определенной тематике, может проходить на региональном, межрегиональном, государственном, международном уровнях;

– **научный съезд** – собрание представителей целой отрасли науки в масштабах страны, которое предусматривает обсуждение всех или значительной части актуальных проблем для данной науки на сегодняшний день;

– **научный конгресс** – собрание представителей отрасли науки на международном уровне, обсуждение актуальных проблем для данной науки на сегодняшний день;

– **симпозиум** ( пер. с греч. «пиршество») – международное совещание научных работников по какому-либо вопросу;

– **авторская школа** – передача педагогического опыта (педагогические мастерские, педагогические практикумы), рассказ автора о своем опыте и его демонстрация;

– *педагогические чтения* – форма общения работников образования с целью обобщения и распространения опыта, имеющего элементы новизны, и получения общественного признания.

## **Материалы для выполнения практических заданий**

### **Требования к оформлению диссертации**

Оформление диссертации должно соответствовать требованиям, предъявляемым к работам, направляемым в печать.

**1. Форма титульного листа, форма обложки автореферата** и его оборотной стороны должны соответствовать требованиям, обозначенным в документах Высшей аттестационной комиссии (ВАК) и диссертационного совета.

#### **2. Печать текста рукописи диссертации:**

– на одной стороне стандартного листа формата А4 (210х297 мм) белой бумаги через два интервала с размером полей (левого – 30 мм, правого – 15 мм, верхнего – 25 мм, нижнего – 20 мм); страница содержит 29–30 строк по 60 знаков в строке, включая знаки препинания и пробелы между словами;

– автореферат печатается через полтора интервала с размером полей (левого – 20 мм, правого – 20 мм, верхнего – 25 мм, нижнего – 20 мм); страница содержит 39–40 строк;

– подстрочные примечания печатаются через один интервал;

– все страницы нумеруются, начиная с титульного листа;

– цифру, обозначающую порядковый номер, ставят в середине верхнего поля страницы;

– на первой странице номер не ставится;

– каждая новая глава начинается с новой страницы;

– расстояние между названием главы и последующим текстом (заголовком главы и параграфом) равно трем интервалам;

– точку в конце заголовка, располагаемого посередине, не ставят;

– подчеркивание и перенос слов в заголовке не допускается;

– красная строка равна пяти ударам (0,75 см);

– объем текста строго не регламентирован, обычно в пределах 180 страниц (по гуманитарным наукам этот объем, как правило, на 20–30 % больше);

– объем текста автореферата колеблется в пределах от 16 до 22 страниц.

#### **3. Представление отдельных видов текстового материала:**

а) запись количественных числительных:



– однозначные количественные числительные, если при них нет единиц измерения, пишутся словами (десять человек, на десяти инструментах и т. д.);

– числа с сокращенным обозначением единиц измерения пишутся цифрами;

– при перечислении однородных чисел сокращенное обозначение единиц измерения ставится после последней цифры;

– количественные имена числительных согласуются с именами существительными во всех падежах, кроме форм именительного и винительного падежей. Количественные числительные при записи арабскими цифрами, если они сопровождаются существительными, не имеют падежного окончания (на 25 страницах и т. д.);

б) запись порядковых числительных:

– порядковые числительные, входящие в состав сложных слов, пишутся цифрами (35-летний человек и т. д.);

– порядковые числительные при записи арабскими цифрами имеют падежные окончания: одну букву, если оканчиваются на две согласные, на «Й» и на согласную букву (2-я, 20-й, 30-х, в 60-м году и т. д.); две буквы, если оканчиваются на согласную и гласную буквы (10-го класса и т. д.);

– при перечислении нескольких порядковых числительных падежное окончание ставится один раз (1 и 2-го классов и т. д.);

– порядковые числительные, обозначенные арабскими цифрами, не имеют падежных окончаний, если стоят после существительного (гл. 3, на рис. 5, в табл. 7 и т. д.);

– порядковые числительные при записи римскими цифрами для обозначения порядковых номеров столетий, кварталов, съездов падежных окончаний не имеют (XX век, II квартал и т. д.);

в) запись сокращений:

– буквенная аббревиатура составляется из первых букв полных наименований (США, вуз и т. д.). Первое упоминание аббревиатуры, вводимое автором, указывается в круглых скобках, после полного наименования;

– условные графические сокращения пишутся с точками на месте сокращения (к. п. н., т. е., пр., др., г., гг., доц., и т. д.). Не допускаются сокращения «так называемый», «так как», «например»;

– сложносокращенные слова составляются из сочетания усеченных слов и полных слов (профсоюз, колхоз и т. д.).

г) запись цитат:

– текст цитаты заключается в кавычки и начинается с прописной буквы;

– при цитировании каждая цитата должна сопровождаться ссылкой на источник, библиографическое описание которого должно проводиться в соответствии с требованиями библиографических стандартов;

– если цитата воспроизводит только часть предложения цитируемого текста, то после открывающих кавычек ставят отточие (...);

д) запись ссылок:

– ссылки в тексте на номер рисунка, таблицы, страницы, главы пишутся сокращенно без значка «№» (рис. 5, табл. 2 и т. д.);

– ссылку в тексте на отдельный раздел работы заключают в круглые скобки, помещая впереди сокращение «см.»;

– знак ссылки, если примечание относится к отдельному слову, должен стоять непосредственно у этого слова, если к предложению, то в конце предложения;

е) запись таблиц:

– заголовок каждой графы «шапки» таблицы должен быть кратким;

– основные заголовки в таблице пишутся с прописной буквы;

– подчиненные заголовки пишутся со строчной буквы, если они грамматически связаны с главным заголовком, и с прописной буквы – если такой связи нет;

– таблицы нумеруются арабскими цифрами, над правым верхним углом таблицы помещается надпись «Таблица» с указанием порядкового номера (Таблица 5 и т. д.);

– тематический заголовок таблицы пишут с прописной буквы и располагают посередине страницы;

– при переносе таблицы на следующую страницу шапка таблицы повторяется и над ней помещается надпись «Продолжение таблицы» с указанием номера;

ж) оформление иллюстративного материала (рисунка, чертежа, схемы, фотографии, диаграммы, графика):

– подпись под иллюстрацией включает: наименование – обозначаемое сокращенным словом «Рис.»; порядковый номер – записывается арабскими цифрами; тематический заголовок в краткой форме;

– график должен содержать ряд вспомогательных элементов: словесное пояснение смысла отдельных элементов графика, оси координат, шкалу с масштабами и числовые сетки; числовые данные;

з) оформление библиографического списка:

– в диссертации используется алфавитный способ построения библиографического списка: по алфавиту фамилий авторов. Библиографический список оформляется в соответствии с ГОСТ.

### ***Вопросы для самоконтроля и обсуждения***

1. В чем особенности оформления и внедрения результатов исследования?
2. В каких формах может осуществляться оформление и внедрение результатов исследования?
3. Какие формы внедрения результатов возможны для вашего исследования?

### ***Практические задания***

1. Составьте план внедрения результатов исследования по своей теме диссертации.
2. Проанализируйте текст диссертации с учетом вышеуказанных требований.
3. Проанализируйте текст автореферата с учетом предъявляемых к нему требований.

### Библиографический список

1. Аванесов, В. С. Композиция тестовых заданий [Текст] / В. С. Аванесов. – М.: Центр тестирования, 2002. – 238 с.
2. Аверьянов, Л. Я. Искусство задавать вопросы: заметки социолога [Текст] / Л. Я. Аверьянов. – М.: Моск. рабочий, 1987. – 219 с.
3. Анастаси, А. Психологическое тестирование: книга 1 [Текст] / А. Анастаси // Под ред. К. М. Гуревича, С. И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1982. – 320 с.
4. Андреева, Г. Н. Социальная психология [Текст] : учебник для вузов / Г. Н. Андреева. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 429 с.
5. Ансимова Н. П. Метод наблюдения [Текст] / Н. П. Ансимова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1997. – 63 с.
6. Атватер, И. Я вас слушаю... Советы руководителю, как правильно слушать собеседника [Текст] / И. Атватер // Сокр. пер. с англ. [Послел. Ю. М. Жукова]. – М.: Экономика, 1984. – 111 с.
7. Бадуркина, О. И., Кузнецова, И. В., Лахмоткина, Е. М. Портфолио воспитанника [Текст] : рабочая тетрадь для воспитанников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / О. И. Бадуркина, И. В. Кузнецова, Е. М. Лахмоткина. – М.; Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. – 107 с.
8. Байбородова Л.В., Чернявская А.П., Ансимова Н.П. Организация научного исследования. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 232 с.
9. Байбородова, Л. В., Кириченко, Е. Б., Паладьев, С. Л, Харисова, И. Г. Технологии педагогической деятельности [Текст]. – 2 часть. Организация деятельности: учебное пособие / под. ред. Л. В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – С. 9–71.
10. Байбородова, Л. В., Степанов, Е. Н., Паладьев, С. Л. Изучение эффективности воспитательной системы [Текст] : учеб.-метод. Пособие / Л. В. Байбородова, Е. Н. Степанов, С. Л. Паладьев. – Псков: ПОИПКРО, 1994. – 93 с.
11. Бондарь, В. И., Красовицкий, М. Ю. Проблемы выявления и обобщения передового педагогического опыта [Текст] / В. И. Бондарь, М. Ю. Красовицкий. – Советская педагогика. – 1979. – №8. – С. 82–88.

12. Борытко, Н. М., Моложавенко, А. В., Соловцова, И. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – М.: Академия, 2009. – 320 с.
13. Брызгалова, С. И. Введение в научно-педагогическое исследование [Текст]: учебное пособие / С. И. Брызгалова. – 3-е изд., испр. и доп. – Калининград: Издательство КГУ, 2003. – 149 с.
14. Бутенко, И. А. Анкетный опрос как общение социолога с респондентом [Текст]: учеб. пособие для студ. и аспирантов вузов / И. А. Бутенко. – М.: Высшая школа, 1989. – 175 с.
15. Введение в научное исследование по педагогике [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Под ред. В. И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 237 с.
16. Волков, Ю. Г. Диссертация. Подготовка, защита, оформление [Текст]: практическое пособие / Ю. Г. Волков. – М.: Гардарики, 2002. – 157 с.
17. Воронин, Ю. А., Трубина, Л. А., Васильева, Е. В., Козлова, О. В. Курс лекций «Современные средства оценивания результатов обучения» [Текст] : учеб. пособие / Ю. А. Воронин, Л. А. Трубина, Е. В. Васильева, О. В. Козлова. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2004. – 115 с.
18. Годфруа, Ж. Что такое психология [Текст]: В 2 т. / Ж. Годфруа // Перевод с фр. – М. : Мир, 1992. – 370 с.
19. Готтсданкер, Р. Основы психологического эксперимента [Текст] / Р. Готтсданкер // Пер. с англ. – М.: Изд-во: МГУ, 1982. – 464 с.
20. Гребенюк, О. С., Рожков, М. И. Общие основы педагогики [Текст]: учебное пособие / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. – М.: Владос, 2003. – 160 с.
21. Гудвин Джеймс. Исследование в психологии: методы и планирование [Текст] / Гудвин Джеймс // пер с англ. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 558 с.
22. Данилов, М. А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований [Текст] / М. А. Данилов // Советская педагогика. – 1969. – № 5. – С. 73–74.

23. Демидова, А. К. Пособие по русскому языку: научный стиль. Оформление научной работы [Текст] / А. К. Демидова. – М.: ИПКРО, 1991. – 45 с.
24. Диагностика и анализ воспитательного процесса: современные идеи и технологии. Сборник методических разработок [Текст] / под. ред. Е. Н. Степанова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2010. – 240 с.
25. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология [Текст] / В. Н. Дружинин. – 2-е изд., доп. – СПб: Питер. – 2003. – 319 с.
26. Ерина, С. И. Применение метода опроса в практике социально-психологических исследований [Текст] / С. И. Ерина. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1986. – 31 с.
27. Жабский, М. И. Принципы стандартизированного интервью [Текст] / М. И. Жабский // Социологические исследования. – 1985. – №3. – С. 131–139.
28. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2008. – 173 с.
29. Загвязинский, В. И., Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. Заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 208 с.
30. Загвязинский, В. И., Гильманов, С. А. Творчество в управлении школой [Текст] / В. И. Загвязинский, С. А. Гильманов. – М.: Знание, 1991. – 61 с.
31. Загвязинский, В. И., Поташник, М. М. Как учителю подготовить и провести эксперимент [Текст]: методическое пособие / В. И. Загвязинский, М. М. Поташник – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 144 с.
32. Зароченцев, К. Д., Худяков, А. И. Экспериментальная психология [Текст] : учеб. / К. Д. Зароченцев, А. И. Худяков – М.: Изд-во Проспект, 2005. – 182 с.
33. Кларин, М. В. Технологический подход к обучению [Текст] / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2003. – №5. – С. 4–22.
34. Коломинский, Я. Л. Психология общения [Текст] / Я. Л. Коломинский. – М.: Знание, 1974. – 96 с.

35. Коржуев, А. В., Попков, В. А. Научное исследование по педагогике [Текст] : теория, методология, практика / А. В. Коржуев, В. А. Попков. – М.: Академический проект, 2008. – 287 с.

36. Краевский, В. В., Бережнова, Е. В. Методология педагогики: новый этап [Текст]: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Академия, 2008. – 400 с.

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

38. Кулагин, Б. В. Основы профессиональной психодиагностики [Текст] / Б. В. Кулагин. – Л.: Медицина. Ленингр. отд-ние, 1984. – 216 с.

39. Кэмпбелл, Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях [Текст] / Д. Кэмпбелл // Пер с англ. – М.: Прогресс, 1980. – 391 с.

40. Лабунская, В. А. Невербальное общение [Текст] / В. А. Лабунская. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1986. – 135 с.

41. Майоров, А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования [Текст] / А. Н. Майоров. – М.: Нар. образование, 2000. – 351 с.

42. Мартин, Д. Психологические эксперименты. Секреты механизмов психики: [Идея, интерпретация, тонкости воплощения] [Текст] / Д. Мартин. – 6-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2002. – 477 с.

43. Мелибруда, Е. Я. – Ты – Мы: Психол. возможности улучшения общения [Текст] / Е. Я. Мелибруда // Пер. с польского. – М.: Прогресс, 1986. – 254 с.

44. Методологические и методические проблемы контент-анализа [Текст] : тезисы докл. Рабочего совещ. социологов [ Ред. сост. А. Н. Алексеев]. – Вып. 1–2. – М.-Л., 1973. – 80 с.

45. Методология и методика психолого-педагогического исследования [Текст] : учебное пособие / под. науч. ред. д-ра исторических наук, профессора М. В. Новикова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 262 с.

46. Методы социальной психологии [Текст] / Под ред. Е. С. Кузьмина и В. Е. Семеновой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. – 247 с.
47. Милич, П. Как проводить деловые беседы [Текст] / П. Милич. – М.: Экономика, 1987. – 207 с.
48. Немов, Р. С. Психология: В 3-х кн. [Текст]. – Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М.: Владос, 2002. – 630 с.
49. Никандров, В. В. Вербально-коммуникативные методы в психологии: беседа и опрос [Текст]: учебное пособие / В. В. Никандров. – СПб: Речь, 2002. – 72с.
50. Никандров, В. В. Наблюдение и эксперимент в психологии [Текст] / В. В. Никандров. – СПб.: Речь, 2002. – 103 с.
51. Новиков, А. М. Как работать над диссертацией [Текст]: пособие для начинающего педагога-исследователя / А. М. Новиков. – 4-е изд. – М.: Издательство «Эгвес», 2003. – 104 с.
52. Новиков, А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении [Текст]: деловые советы / А. М. Новиков. – М.: Ассоциев и др.; под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Академия, 2010. – 510 с.
53. Организация исследовательской деятельности в образовательном учреждении [Текст]: материалы к изучению курса // Сост. Л. В. Байбородова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ. – 18 с.
54. Организация экспериментальной работы в образовательном учреждении [Текст] / сост. Л. П. Макарова. – Волгоград: Учитель, 2008. – 159 с.
55. Осипов, Г. В., Андреев, Э. П. Методы измерения в социологии [Текст] / Г. В. Осипов, Э. П. Андреев. – М.: Наука, 1977. – 120 с.
56. Петровская, Л. А. Компетентность в общении [Текст]: социал.-психол. Тренинг / Л. А. Петровская. – М.:Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
57. Пиз, А. Язык телодвижений [Текст]: Как читать мысли других людей по их жестам / А. Пиз // Пер с англ. – Новгород: Ай Кью, 1992. – 262 с.



58. Полонский, В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований [Текст] / В. М. Полонский. – М.: Педагогика, 1987. – 142 с.
59. Полонский, В. М. Структура результата научно-педагогических исследований [Текст] / В. М. Полонский // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 26–30.
60. Процесс социального исследования [Текст]: Перевод с нем. – М.: Прогресс, 1975. – 576 с.
61. Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов) [Текст] / Под ред. А. А. Бодалева, М. Д. Дворяшиной, И. М. Палея. – Л.: ЛГУ, 1976. – 248 с.
62. Рабочая книга социолога [Текст] / Н. М. Руткевич, В. Г. Андреева, А. В. Кабыща и др. – 2-е изд., перераб и доп. – М.: Наука, 1983. – 477 с.
63. Рамендик, Д. М. Общая психология и психологический практикум [Текст] / Д. М. Рамендик. – М.: Форум, 2009. – 304 с.
64. Резник, С. Д. Аспирант вуза [Текст]: технологии научного творчества и педагогической деятельности : учеб. пособие для аспирантов высш. учеб. заведений / С. Д. Резник. – М.: ИНФРА-М, 2011. – 517 с.
65. Резник, С. Д. Как защитить свою диссертацию [Текст] / С. Д. Резник. – М.: ИНФРА-М, 2011. – 344 с.
66. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
67. Свенцицкий, А. Л. Интервью как метод исследования социально-психологических явлений [Текст] / А. Л. Свенцицкий // Проблемы общей, социальной и инженерной психологии : сборник статей. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1966. – С. 144–150.
68. Сиденко, А. С., Новикова, Т. Г. Эксперимент в образовании [Текст]: учебное пособие / А. С. Сиденко, Т. Г. Новикова. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 94 с.
69. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М. Н. Скаткин. – М., 1986.
70. Скаткин, М. Н. Об изучении, обобщении и использовании передового педагогического опыта [Текст] / М. Н. Скаткин // Народное образование. – 1981. – С. 103–111.
71. Смирнов, В. И. Общая педагогика [Текст]: учебное посо-

бие / В. И. Смирнов. – 2-е изд., перераб., испр. и доп. – М.: Логос, 2003. – 304 с.

72. Соловьева, Н. И. Основы подготовки к научной деятельности и оформление ее результатов (для студентов и аспирантов) [Текст] / Н. И. Соловьева. – М.: АПКИППРО, 2006. – 102 с.

73. Солсо, Р. Л., Джонсон, Х. Х., Бил, М. К. Экспериментальная психология [Текст]: практический курс: Пер с англ. – 7-е междунар. изд. / Р. Л. Солсо, Х. Х. Джонсон, М. К. Бил. – СПб., М.: Прайм-Еврознак, Олма-Пресс, 2001. – 522 с.

74. Социологическая энциклопедия [Текст] / под общ. ред. А. Н. Данилова. – Минск, 2003. – 240 с.

75. Стандартные требования к психологическим тестам [Текст] / сост. А. П. Чернявская, И. Г. Сенин. – Ярославль: Дебют, 1991. – 36 с.

76. Таланчук, Н. М. Критерии оценки передового педагогического опыта [Текст] / Н. М. Таланчук // Советская педагогика. – 1979. – № 7. – С. 65–68.

77. Фресс, П., Пиаже, Ж. Экспериментальная психология [Текст]. / Ж. Пиаже, П. Фресс. – М.: Прогресс, 1996. – Вып. I–II. – 544 с.

78. Фридман, Л. М. Наглядность и моделирование в обучении [Текст] / Л. М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 80 с.

79. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец / А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2010. – 252 с.

80. Чельшкова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов [Текст]. – М.: Логос, 2002. – 432 с.

81. Чернявская, А. П., Гречин, Б. С. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст] / А. П. Чернявская, Б. С. Гречин – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – 98 с.

82. Чечель, И. Д., Новикова, Т. Г. Теория и практика организации экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях [Текст] / И. Д. Чечель, Т. Г. Новикова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 160 с.

83. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании. – Ч. 1: Концептуальные и прикладные основы социальной психологии [Текст] / Н. И. Шевандрин. – М.: Владос, 1995. – 543 с.

84. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

85. Ядов, В. А. Социологические исследования: методология, программа, методы [Текст] / В. А. Ядов. – Самара: Самарский ун-т, 1995. – 328 с.

86. URL: <http://www.dis.finansy.ru/publ/>

87. Википедия [Электронный ресурс]. Режим доступа свободный. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

88. URL: [http://www.research.mifp.ru/course/course\\_3-20.html](http://www.research.mifp.ru/course/course_3-20.html)

89. URL: [www.dissertatus.ru/writing/literature/](http://www.dissertatus.ru/writing/literature/)

*Учебное издание*

**Людмила Васильевна Байбородова  
Анна Павловна Чернявская**

## **Методология и методы научного исследования**

Учебное пособие

Редактор – Ю. В. Ушакова  
Техническая редакция Ю. В. Ушакова

Подписано в печать 12.09.2014. Формат 60×92/16.  
Объем 18 п. л.; 12,7 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № 216.

Редакционно-издательский отдел  
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)  
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВПО  
«Ярославский государственный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского»

Адрес типографии:  
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44  
Тел.: (4852) 32-98-69