

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
 ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
 ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
 «ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
 УНИВЕРСИТЕТ»

**Т.С. Просветова**

## **Методология и методы психолого-педагогических исследований**

*Рекомендовано Учебно-методическим объединением  
 по специальностям педагогического образования в качестве  
 учебного пособия для студентов высших учебных заведений,  
 обучающихся по специальности 031000 (050706)  
 «Педагогика и психология»*

ВОРОНЕЖ  
 ВГПУ  
 2006

УДК378.14075.8  
 ББК 74.58я73  
 П82

Рецензенты:  
 доктор педагогических наук,  
 профессор *Н.И. Вьюнова* (ВГУ)  
 доктор философских наук,  
 профессор *Ю.И. Борсяков* (ВГПУ)

**Просветова Т.С.**  
 П82 Методология и методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие / Т.С. Просветова. – Воронеж: ВГПУ, 2006. – 210 с.

ISBN 5-88519-258-8

В пособии раскрывается понятие и сущность методологии, методов и методик психолого-педагогического, социально-педагогического исследования; выделяется логика и технология организации исследовательской деятельности в педагогике, методика организации экспериментальной работы в образовательных учреждениях, технология работы с информационными источниками. Вместе с тем, раскрывается методика подготовки научно-педагогических сообщений, научно-педагогических текстов, особое внимание уделено культуре оформления научных текстов.

Предназначено для студентов, аспирантов, педагогов-практиков, преподавателей и всех тех, кого интересует исследовательская деятельность, специфика выполнения научно педагогического исследования.

УДК378.14075.8  
 ББК 74.58я73

© Просветова Т.С., 2006  
 © Редакционно-издательской оформление.  
 ВГПУ, 2006  
 ISBN 5-88519-258-8

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	5
ГЛАВА I. Понятие методологии и ее уровней.....	6
§ 1. Философский уровень методологии.....	6
§ 2. Общенаучный уровень методологии.....	20
§ 3. Конкретно-научный уровень методологии.....	28
§ 4. Технологический уровень методологии.....	43
ГЛАВА II. Методы и методики психолого-педагогических, социально-педагогических исследований.....	45
§ 1. Методы эмпирического исследования.....	46
§ 2. Методы теоретического исследования.....	57
§ 3. Статистические методы.....	62
§ 4. Психосемантические методы .....	75
§ 5. Проективные методы .....	100
§ 6. Понимающие методы .....	107
§ 7. Социологические методы и методики социально-педагогического исследования.....	109
ГЛАВА III. Логика и технология научно-педагогического исследования.....	133
§ 1. Логика научно-педагогического исследования.....	134
§ 2. Технология научно-педагогического исследования.....	141
§ 3. Технология работы с информационными источниками... ..	144
ГЛАВА IV. Методика подготовки научно-педагогических сообщений, научно-педагогических текстов.....	161
§ 1. Характеристика научного стиля речи.....	161
§ 2. Устное выступление и способы его организации.....	162
§ 3. Статья в научное издание: основные этапы работы, структура.....	165
ГЛАВА V. Культура оформления научного текста.....	166
§ 1. Литературная обработка полученных результатов.....	166
§ 2. Общие требования к цитированию и сокращениям в научном тексте.....	171

ГЛАВА VI. Экспериментальная работа в образовательных учреждениях.....	174
§ 1. Планирование и организация эксперимента в образовательном учреждении.....	175
§ 2. Экспертиза экспериментальной деятельности в образовании.....	188
Приложение 1. Программа учебного курса «Методология и методы психолого-педагогических исследований».....	192
Приложение 2. Тематика семинарских занятий по курсу «Методология и методы психолого-педагогических исследований».....	201
Библиографический список.....	206

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Приоритетной моделью профессионального педагогического образования на современном этапе определяется модель педагога-исследователя, в рамках которой акцент делается на обеспечение возможности самостоятельного активного познания, на компетентность к самостоятельной обработке опыта, в том числе и разочаровывающего, необходимо предполагающего связь с психологией, когда психологическое отражение обуславливает педагогически ответное действие.

Данный подход предполагает становление педагога-исследователя во время обучения в высшей школе: исследователя действий, исследователя практики, исследователя собственной профессиональной пригодности. В контексте такого подхода выделяется необходимость овладения исследовательскими компетенциями, методами психолого-педагогического, социально-педагогического исследования, знаниями действий. Данная модель профессионального педагогического образования идентична форме психолого-педагогического, социально-педагогического мышления и предполагает смещение акцента на практика как исследователя.

Учебное пособие состоит из 6 глав. В первой главе раскрывается понятие и содержание методологии и ее уровней. Вторая глава знакомит с методами и методиками психолого-педагогического, социально-психологического, социально-педагогического исследования. Третья глава содержит характеристику логики и технологии организации исследовательской деятельности в педагогике. В четвертой главе рассматривается методика подготовки научно-педагогических сообщений, научно-педагогических текстов. Пятая глава посвящена культуре оформления научного текста. Шестая – отражает экспериментальную работу в образовательных учреждениях.

Каждая глава сопровождается вводной частью, определяющей содержательную составляющую, раскрывающуюся в главе, а также вопросами для самоконтроля и заданиями для самостоятельной работы, завершающими главы и дающими возможность осмыслить методологическое знание.

В конце учебного пособия дается приложение, включающее учебную программу, семинары по курсу «Методология и методы психолого-педагогических исследований». Завершает учебное пособие список литературы, который содержит работы как общего характера, так и углубляющие отдельные вопросы.

## ГЛАВА I. Понятие методологии и ее уровней

Значимым компонентом методологической культуры педагога является знание методологии и методов научного психолого-педагогического исследования.

Под **методологией** понимаются общие принципы, структура, логическая организация, методы и средства познания и преобразования окружающего мира.

**Уровни методологии** представляют сложную соподчиненную систему:

- **философский уровень** является высшим уровнем и выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности;
- **общенаучный уровень** включает методологические подходы применяемые ко всем или большинству научных дисциплин, в том числе и психолого-педагогических;
- **конкретно-научный уровень** предполагает методологические подходы в той или иной специальной научной дисциплине;
- **технологический уровень** отражает совокупность методов, техник исследования, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания.

### § 1. Философский уровень методологии

Философский уровень методологии может быть представлен определенным философским направлением или их совокупностью, определяющей мировосприятие исследуемых явлений или процессов.

Исторически ранним по своим истокам является религиозно-философское направление *неотомизм*, явившееся официальной доктриной католической церкви с 1879 года.

Основанием этого направления является философия Аристотеля в христианско-схоластической обработке Фомы (Томы) Аквинского.

Представители неотомизма (И. Бохеньский, Е. Жильсон, Ж. Маритен и др.) обосновывают религию как вечную и главную философию, направляющую и человеческое бытие, и воспитание.

В рамках этого философского направления выделяется «двойственная природа» человека, т.е. он представляет единство материи и духа и поэтому является одновременно и индивидом и личностью. Как индивид человек – материальное существо, подчиненное законам природы и общества. Как личность человек, обладая бессмерт-

ной душой, возвышается над всем земным и подчинен только Богу. По мнению неотомистов, наука бессильна в определении цели воспитания. Это может сделать только религия, знающая истинный ответ на вопрос о сущности человека, о смысле его жизни.

Неотомисты считают, что главное у человека – душа, следовательно, воспитание должно непременно строиться на приоритете духовного начала. Цель воспитания они выводят из христианской нравственности, религиозных положений о смирении, терпении, непротивлении Богу, который всех испытывает, но по разному. Ближняя цель заключается в христианском усовершенствовании человека на земле; дальняя – в заботе о его жизни в потустороннем мире, спасении души.

В процессе воспитания, по мнению неотомистов, должны формироваться общечеловеческие добродетели: доброта, гуманизм, истинная любовь к ближнему. Только эти качества с их точки зрения могут спасти нашу цивилизацию, несущуюся к самоуничтожению.

*Позитивизм* как философское направление возник в середине XIX века (О. Конт, Дж. Ст. Милль) появился на рубеже XIX – XX вв.

Главные идеи позитивизма:

- ◆ любая наука может быть организована на основе таких же принципов как математика и физика;
- ◆ науки должны быть организованы на эмпирическом «позитивном знании», а не на спекулятивных умозаключениях;
- ◆ по мере развития конкретных наук отпадает необходимость в философии, которое как обобщенное знание растворяется в науках.

В XX веке на основе новых научных данных появляются попытки предложить иной путь рационального осмысления путей познания в науке в рамках *неопозитивизма* (основатель М. Шлик).

В этой связи выделяются работы К. Поппера, Т. Куна, С. Тулмина, И. Лакатоса, П. Фейерабенда.

К. Поппер автор теории роста научного знания, исследователь принципов верификации и фальсификации знаний как основы доказательств истинности или ложности положений науки, на основе чего он пришел к идеям конвенционализма, отказу от признания объективности знания. К. Поппер выделил метод ситуационного анализа, определяющий логику познания, учитывающую как физический, так и социальный мир, социальные институты (традиции, обычаи, государство, церковь и т.д.)

Т. Кун – автор идеи парадигмы (образца, модели) научного знания, которая определенное время господствует в науке, а затем приобретает новое содержание и уступает место другой. Он отрицал независимость эмпирического уровня познания от теории.

И. Лакатос сформулировал понятие «исследовательских программ», исследовал структуру научной теории, выделив в ней более устойчивое ядро и менее устойчивую оболочку.

С. Тулмин обращал внимание на то, что стандарты рациональности меняются с изменением научных теорий. В этой связи он исследовал процессы эволюции научных теорий.

П. Фейерабенд в терминах отличных от Т. Куна сформулировал тезис о несоизмеримости научных теорий, ставших одним из значительных ограничений современной философской науки.

Неопозитивисты исходят из того, что наука – это социальная деятельность, зависящая от исторического контекста познания, меняющегося нормы, критерии и формы научности. В силу этого наука не может регулироваться вневременными, внеисторическими канонами научности. На историю науки влияют общепринятые научные положения, которые на определенное время олицетворяют эталон, образец для сообщества ученых-практиков.

Неопозитивизм как философское направление определяет главные положения педагогики:

- ◆ воспитание должно быть очищено от мировоззренческих идей, ибо социальная жизнь в условиях НТР нуждается в рациональном мышлении, а не в идеологии;
- ◆ система воспитания должна быть полностью гуманизирована и только в этом случае она рассматривается как главное средство утверждения во всех сферах жизни общества справедливости как высшего принципа отношений между людьми;
- ◆ в основе воспитания лежит не чувственное освоение мира, а логика и убеждения;
- ◆ лишь с помощью рационального мышления, как главного критерия зрелости личности, воспитание сможет проявить значение фактора саморазвития личности.

Современный педагогический неопозитивизм чаще всего именуют «сциенцизмом».

Для этого философского направления характерна абсолютизация естественных наук и методов применяемых ими. Гуманитарные науки рассматриваются как несовершенные, неточные. Истинным определялось то, что получено с помощью количественных методов. Акцент ставится не на знания, а на методы их приобретения.

Одним из философских направлений является *диалектический материализм*. Как философское направление зародился в 40-е годы XIX века и представлял учение о наиболее общих законах движения и развития природы, общества и мышления. Основоположниками диалектического материализма являлись К. Маркс, Ф. Энгельс.

Основные положения этого философского учения:

- материя первична, сознание вторично;
- явления объективного мира и сознания причинно обусловлены поскольку взаимозависимы (принцип детерминизма);
- все предметы и явления находятся в постоянном движении, развиваются и изменяются (принцип развития).

К основным законам диалектики относятся: закон единства и борьбы противоположностей; закон перехода количественных изменений в качественные; закон отрицания отрицания.

Закон единства и борьбы противоположностей раскрывает источник саморазвития. В соответствии с этим законом всякий предмет содержит в себе противоречие, т.е. единство противоположностей, борьба которых заставляет предмет изменяться определенным образом. Закон единства и борьбы противоположностей детерминирует источник саморазвития и самодвижения предмета как имманентного ему.

В процессе познания этот закон выполняет ряд важных методологических функций. В частности:

- ◆ ориентирует на поиск источника самодвижения объекта;
- ◆ указывает на преходящий характер изучаемого объекта, т.е. разрешение его противоречия есть переход в другое качество, характеризуемое иным полем возможностей и противоречий;
- ◆ направляет процесс познания на ступени объяснения объекта;
- ◆ фиксирует внутреннюю сторону существования объекта, т.е. его сущность.

Закон перехода количественных изменений в качественные раскрывает механизм развития. Согласно этому закону качественная трансформация предмета происходит тогда, когда изменение количественных характеристик этого предмета достигает определенного предела.

Методологическое значение закона перехода количественных изменений в качественные заключается в том, что он

- ◆ ориентирует познание на описание объекта;
- ◆ само описание подчиняет последовательности: качество – количество – мера;

◆ такая последовательность описания приводит к фиксации внешней стороны существования объекта, т.е. явления, без чего невозможно проникнуть в суть вещей и процессов.

Закон отрицания отрицания определяет направленность и преемственность в процессе развития: в каком направлении происходит развитие, каковы его основные фазы и их взаимосвязь. Согласно этому закону всякая последующая фаза развития предмета отрицает предыдущую таким образом, что удерживает, сохраняет все необходимые положительные моменты последней.

Закон отрицания отрицания в процессе познания выполняет следующие методологические функции:

- ◆ указывает на определенную направленность саморазвития предмета;
- ◆ ориентирует на раскрытие его структуры и формы самодвижения, на поиск основных фаз развития и их взаимосвязи;
- ◆ детерминирует прогностический компонент познания;
- ◆ фиксирует конкретное единство сущности и явления как противоположных сторон существования предмета.

Личность рассматривается объектом и субъектом общественных отношений, ее развитие детерминировано внешними обстоятельствами и природной организацией человека. Диалектическая педагогика определяет ведущую роль воспитания в развитии личности. Воспитание это сложный социально-педагогический процесс, имеющий историческую и социальную обусловленность. Личность воспитывается, развивается и социализируется в деятельности.

«*Философия жизни*» как философское направление выделяется в последней трети XIX века (А. Бергсон, В. Дильтей, Г. Зиммель, Л. Клагес, Ф. Ницше и др.). Это философское направление XX века противостоящее классическому рационализму. Основные идеи этого направления:

➤ Онтологическая идея, в соответствии с которой жизнь представляется первичной реальностью, представляющей целостный, органический процесс, не требующий разделения материи и духа, бытия и сознания. При этом основания целостности жизни могут быть достаточно различными: от понимания жизни как особой витальной субстанции (Ф. Ницше, Л. Клагес) как космогонической организации («жизненный прорыв» А. Бергсона) до психолого-культурологического объяснения ее сущностных качеств («воля к власти» А. Шопенгауэр, Ф. Ницше).

Жизнь предстает как процесс непрерывного развития, как история в ее культурных формах. В контексте этого человек являет ин-

дивидуальную жизнь, процесс, разворачивающийся во времени, в каждом из моментов которого личность не равна самой себе. Человек может быть определен по завершении своего бытия.

➤ Антисциентизм как гносеологический принцип. По мнению сторонников этого направления ограниченность рассудка, классической логики, науки заключается в постижении отношений между вещами, а не их сущности. В этой связи научному рациональному знанию противопоставляется доинтеллектуальное, эстетическое, символично-образное постижение иррациональных оснований жизни. Наиболее адекватно жизнь постигается искусством. Для человека средствами познания жизни является интуиция (А. Бергсон), вчувствование, понимание (В. Дильтей). Именно эти качества и следует развивать образуя культурного человека.

Особую роль в познании отводят миру, наиболее целостно отражающему жизнь.

Поэтому философия снова должна стать мифотворчеством, художественным актом, поскольку жизнь принципиально невыразима в философских категориях.

В этой связи необходимо преодолеть разделение знания на науки о природе и науки о духе, потому что этим разделением разрывается целостность предмета изучения – жизни и человека.

Преодолеть разрыв возможно с помощью «понимающей» психологии, которая основывается на вчувствовании, углублении в психическую жизненную реальность.

Такая психология способна предложить единую методологию познания жизни духовной и природной и тогда природа предстанет целостно, не только в причинно-следственных закономерностях, но и в ценностно-очеловеченном качестве.

В рамках «философии жизни» история истолковывается как всечеловеческое переживание, которое совершается в пределах уникальных и неповторимых культур – организмов, различающихся типом мышления и деятельности, подчиняющихся судьбе и этим отличающихся от природных систем, где действуют законы причинности.

Классической концепции мировой истории как прогресса противопоставлено многообразие культурных форм, объединенных идеей жизнетворчества.

В соответствии с основными идеями этого направления образование рассматривается как саморазвитие личности, происходящее в потоке жизни. Оно совершается как понимание – сопереживание

мира и себя, в единстве внешнего (вживание, вчувствование) и внутреннего (самонаблюдение, самопознание).

В. Дильтей выделяет методы гуманитарного познания. Метод понимания, предполагающий непосредственное постижение некоторой духовной целостности. Это проникновение в духовный мир автора текста, неразрывно связанное с реконструкцией культурного контекста.

Культура как история (жизнь) духа может быть понята в процедурах истолкования единичного как элемента, по которому можно восстановить целое.

Внешнее – природа и культура – постигается наиболее полно методом интерпретации (герменевтика). Герменевтика это искусство понимания письменно фиксированных проявлений жизни. В. Дильтей выделяет два вида понимания:

➤ понимание собственного внутреннего мира, достигаемое с помощью интроспекции (самонаблюдения);

➤ понимание чужого мира путем вживания, сопереживания, вчувствования (эмпатии).

Вместе с этими методами познания В. Дильтей определяет биографию и автобиографию.

*Неокантианство* (В. Виндельбанд, Г. Рикерт) выделяется в первой половине XIX в. Исходило из того, что никаких объективных законов в обществе нет и не может быть, т.к. все явления носят индивидуальный, неповторимый характер.

В. Виндельбанд обосновывает вневременной, надисторический характер высших ценностей (истина, благо, красота, святость), определяющих общий характер человеческой деятельности и отличающий ее от процессов в природе. Ценности не «существуют в виде самостоятельных предметов», а «значат». Субъективно они осознаются в форме долженствования. Осознание ценности вытекает из уникальности единичного, ценность придает единичному «значение». Поступок, в основе которого лежит определенная ценность, является одним из возможных, объектом выбора, поэтому в его основу положена индивидуальная свобода.

Г. Рикерт выделяет особенности социально-гуманитарного знания: предмет – культура, непосредственные объекты исследования – индивидуализированные явления культуры с их отношением к ценностям; конечный результат – описание индивидуального события на основе письменных источников, текстов, материальных остатков прошлого.

В. Виндельбанд, Г. Риккерт выделяют идиографический метод, предполагающий познание единичного, направлен на описание особенностей существенных исторических фактов, а не их генерализацию.

*Структурализм* как философское направление зародился в 30-е годы XX в. и связан с концепцией Соссюра, структурной антропологией К. Леви-Стросса, структурным психоанализом Ж. Лакана, структурой познания М. Фуко и др.

Это направление связано с поиском логических структур, объективно существующих за многообразными явлениями культуры. Эти структуры не лежат на поверхности, а должны быть открыты исследователям и являются продуктом сознательной и бессознательной деятельности человека.

Основная задача сводится к тому, чтобы широко применять структурные методы (выработанные первоначально в лингвистике) в исследовании самых различных продуктов человеческой деятельности с целью выявления логики порождения, строения и функционирования сложных объектов духовной культуры.

В 60 – 70-е годы XX века структурализм наибольшее распространение получил во Франции (К. Леви-Стросс, М. Фуко, Ж. Лакан, Р. Барт).

Структуралисты стремились придать гуманитарным наукам статус точных наук. Это выражалось в стремлении к созданию строго выверенного, точно обозначенного и формализованного понятийного аппарата в широком использовании лингвистических категорий, тяге к формальной логике и математическим формулам, объяснительным схемам и таблицам.

В рамках этого направления выделен структурный метод (М. Фуко), предполагающий

- выделение первичного множества объектов, в которых можно предполагать наличие одинаковой или сходной структур;
- расчленение объектов (текстов) на элементарные части (сегменты), в которых типичные, повторяющиеся отношения связывают разнородные элементы;
- раскрытие отношений преобразования между сегментами, их систематизация и построение абстрактной структуры путем синтеза или математического, или формально-логического моделирования;
- выделение из структуры всех возможных теоретических следствий (конкретных вариантов) и проверка их на практике.

*Прагматизм* как философское учение возникает на рубеже XIX – начале XX вв. (Ч. Пирс, У. Джемс, Д. Дьюи).

Представители этого направления пытались показать, что философия должна быть не размышлением о первых началах бытия и познания, а методом решения реальных, практических проблем, которые встают перед людьми в конкретных жизненных ситуациях.

Основные понятия «опыт», «дело». Центральной идеей этого философского направления является сведение познания действительности к индивидуальному опыту человека. Всякое знание истинно, если оно получено в процессе практики и полезно для человека.

Значимость той или иной идеи может быть установлена лишь в результате ее практического применения.

Задача человека – наилучшим образом использовать эти идеи. Философия помогает человеку в преобразовании мира.

*Неопрагматизм* как философское направление предполагает понимание воспитания как процесса социализации личности. Неопрагматическая концепция воспитания сводится к самоутверждению личности (А. Маслоу, А.Комбе, Э. Келли, К. Роджерс и др.). Данная позиция усиливает принцип и природу индивидуалистической направленности воспитания: окружающие личность люди, их мнения, общественные нормы и принципы не могут служить основанием для выбора личностью вне самой себя своих действий, которые должны быть результатом ее собственных размышлений и оценок.

*Психоанализ* как философское направление выделяется в I п. XX в. Концептуальные основы разработаны З. Фрейдом. Его идеи были развиты К. Юнгом, А. Адлером, К. Хорни.

З. Фрейд утвердил бессознательное как важнейший фактор человеческого измерения и существования. Согласно его концепции психика человека состоит из 3-х пластов.

Нижний слой самый мощный – Оно (id) находится за пределами сознания. В нем сосредоточены различные биологические влечения и страсти, прежде всего сексуального характера и вытесненные из сознания идеи. Затем следует небольшой слой сознательного – это Я (ego) человека. Верхний слой – сверх Я (super ego). Это идеалы и нормы общества, сфера долженствования и моральная цензура.

Именно сфера Оно, всецело подчиненная принципу удовольствия и наслаждения, оказывает, по Фрейду, решающее влияние на мысли, чувства и поступки человека.

К. Юнг разработал теорию внеперсонального, «розового» или коллективного слоя бессознательного, которое состоит из совокупности архетипов (пробразов).

Совокупность архетипов образует опыт предшествующих поколений, который наследуется новыми поколениями.

Сущностное ядро личности составляет, по Юнгу, единство индивидуального и коллективного бессознательного, но основное значение имеет все-таки последнее.

Человек, таким образом, – это прежде всего существо архетипное. А. Адлер полагал, что человек не только биологическое, но и социальное существо, жизнедеятельность которого связана с сознательными интересами, поэтому бессознательное не противоречит сознанию.

*Неофрейдизм* (В. Райх, Г. Маркузе, Э. Фромм) развивает видение бессознательного.

Наиболее ярким представителем является Э. Фромм, особенностью которого была многосторонность охвата проблем. Он разработал целостную концепцию личности, исследуя механизм взаимодействия психологических и социальных факторов в процессе ее реформирования, пытался соединить психоанализ Фрейда и марксистскую концепцию общества. Э. Фромм полагал, что социальная структура формирует потребности человека, а его собственная антропологическая основа определяет способы его существования.

Он вводит понятие типов социальных характеров, основу каждого из них составляет своеобразный психологический механизм, посредством которого люди решают проблемы своего существования. Эти механизмы – защитные реакции индивида на противоречивую ситуацию социальной структуры.

*Экзистенциализм* – философское течение XX века, которое ставит в центр внимания индивидуальные смысложизненные вопросы и проявляет интерес к проблематике науки, морали, религии, философии истории, искусству. Его представители М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, А. Камю и др.

Экзистенциализм – философия «существования», переживания человеком своего бытия в мире. Это влиятельное философское направление, признающее личность высшей ценностью (Н.А. Бердяев, Л.И. Шестов, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.)

Ключевое понятие «экзистенция» (существование) означает индивидуальное бытие человека, погруженного в свое «я».

М. Хайдеггер сущность наличного бытия видит в экзистенции. Задача при этом заключается в том, чтобы вывести самосознание человека из экзистенции, из конечного бытия человека. Подлинное бытие – осознание человеком своей историчности, свободы и конечности, и достижимо оно перед лицом смерти. Но подлинное су-

ществование безлично – оно скрывает от человека его обреченность. Истина не только открывает, но и скрывает бытие. Символ, как косвенный способ указания на предмет, скрывающе – раскрывающий символизирующее.

Открытость бытия, по мнению Хайдеггера, поможет человеку «обрести святое и священное». «Язык – это дом бытия». Реанимировав наш язык, мы достигнем того, что он станет основанием духовной субстанции, в которой будет изжит нигилизм современности.

Ж.П. Сартр обращает внимание на то, что «существование» заключает в себе два слитных определения: сознание и отрицание. Человеческое существование есть непрестанное самоотрицание.

Доступ к анализу бытия открывается только посредством человека. Ибо предмет такого анализа не структура бытия, а его смысл. Сознание неизменно стремится за пределы всякого существования наличного. Это стремление к цели, потеря может быть и скрыта от человека. Свобода человека – выбор им своего бытия, есть устремленность, а «проект» есть выражение.

А. Камю утверждает, что абсурд и есть сама реальность. Осознание бессмысленного существования приводит либо к самоубийству, либо к надежде, когда мир не имеет значения. Что дарует человеку свободу, обрести которую можно только восстав против всемирного абсурда.

Таким образом экзистенциализм демонстрирует неотделимость судеб человеческого индивида от общества, от человечества. Его сверх задача – создать такие исторические условия, при которых мысль о мире, человеке и истории не будет наполнять его ни страхом смерти, ни болью отчаяния, ни абсурдностью бытия.

В рамках этого философского направления объективный мир существует лишь благодаря бытию субъекта. Внешний мир таков, каким его воспринимает внутреннее «я» каждого человека. Таким образом отрицается существование объективного знания и объективных истин. Каждый человек имеет свое субъективное представление и видение мира. Человек сам творит мир таким, каким он хочет его видеть.

По мнению экзистенциалистов (Дж. Кнеллер, К. Гоулд, О.Ф. Больнов и др.) общество наносит колоссальный ущерб нравственной самостоятельности личности, поскольку социальные институты нацелены на унификацию личности, ее поведения. Они полагают, что теория воспитания не может претендовать на всеобщность, так как объективных закономерностей не существует. Экзистенциалисты рассматривают коллектив как форму, которая нивелирует и подавляет личность.



Центром воспитательного воздействия, по их мнению, должно быть подсознание: настроение, чувства, импульсы, интуиция. Это главное, а сознание, интеллект, логика имеют второстепенное значение.

Это философское направление представляет методологию индивидуализации образования и воспитания.

*Философия холизма* (Р. Винкель, И. Тамм, Т.Ф. Яркина) выделяется во второй половине XX века и предполагает отказ от устаревшей механической картины мира, основанной на чувственном опыте и классической логике.

Современные достижения естественных наук опрокинули прежнее понимание окружающей человека действительности. Основа природы больше не является только «объективным миром». Она – неделимая природа, состоящая из субъекта, объекта и происходящего между ними процесса интеракции.

По мнению представителей этого направления педагогика как и другие науки должна развиваться с учетом новейших естественнонаучных представлений о природе как крайне дифференцированной квантовой действительности и теории саморегулирующихся открытых макросистем.

По современным представлениям, основанным на более глубоко изученных параметрах реальности, природа обладает парадоксальным антиномичным свойством («как ..., так и ...»), включающим сосуществование противоположных и взаимоисключающих объектов бытия. Этот антиномичный подход в философии холизма ставится выше, чем диалектический. Считается, что последний недостаточен для глубокого научного анализа.

В диалектической теории признается борьба противоположностей, переход количества в качество, но при этом требуется преодоление противоречий, что, в свою очередь, влечет за собой исчезновение антиномий.

Антиномичный подход не только учитывает полярности, но и считает их правомерными, равноценными и предполагает искать пути адаптации к ним. Для этой философии характерна модель новой саморегулирующейся «творческой» картины мира, дающей целостное представление о природе и охватывающей все социальные сферы жизни. В понятие «природа» включается по новым трактовкам всесторонняя взаимосвязь всех материальных, энергетических и информационных феноменов, в том числе субъектно-объектные отношения.

В рамках этой школы должно быть преодолено отсутствие целостности в понимании основ человеческой цивилизации, естественнонаучного знания (физической картины мира) и человека.

Использование универсальных принципов холистического процесса считается важным не только для оздоровления основ быта, создания лучшего качества жизни человека, но и для педагогической науки, для которой важна большая целостность в решении всех проблем и «созвучие с природой», что означает учет в педагогической деятельности динамической силы холистического процесса, т.е. эволюции природы, принципов ее самоорганизации как в плане космологии, биологии, так и культуры. Но при этом не ставится под сомнение человек как самостоятельно думающее и действующее существо. Меняется акцент в его исследовании. Он переносится с анализа влияния процессов «реагирования» на проблемы самоорганизации.

Как путь выхода из современного кризиса, охватившего все сферы общественной жизни и поставившего на грань уничтожения самого человека, предлагается модель холистической школы. Школа должна стать местом жизненной радости для учащихся, миром терпимости и сотрудничества. Весь ее духовный и социальный климат должен создавать условия для самореализации личности, формировать ее готовность в будущем, способствовать созиданию свободолобивого и демократического общественного строя, упрочению мира и экологической защиты планеты.

В школе следует особое внимание уделить целостному развитию личности – ее духовно – душевному и физическому здоровью в условиях соответствия природной широте жизни в ее разнообразии и единстве и следования законам природы.

«*Философская антропология*» (М. Шелер, Г. Плеснер, О. Больнов, В. Лох и др.) – в цент философского анализа определяет человека в его целостности. С идеями философской антропологии тесно связана педагогическая антропология.

Во второй половине XIX в. философская антропология противопоставляется существующему состоянию знания о человеке, разорванному и поделенному между естествознанием, психологией, социологией, культурологией и прикладными науками.

С точки зрения философской антропологии все проблемы философии можно свести к основному вопросу: что есть человек?

Эту предметную область следует построить как науку о физическом, психическом и духовном началах человеческого существа, его метафизическом происхождении, силах и потенциях, которые

движут и движимы им, т.е. воссоздать целостный философский образ человека (М. Шелер).

Сознание не исчерпывается рациональностью. Оно обусловлено потребностями, эмоциями, чувствами, интуицией, питается глубинами бессознательного. Познание – одна из функций сознания – разворачивается как ценностное, любовное отношение к миру, которое сопряжено человеку, связывает его с божественным актом любви, являющейся общей основой всех вещей и явлений бытия.

Практический выход из состояния отчужденности экзистенциального кризиса, которым характеризуется культура XX века, видится внутри самого человека, восстанавливающего свои «любвные», ценностные связи с реальностью – людьми, обществом, структурами и силами духовного мира, культурой. Условие обретения целостности – доверие к бытию: внутреннее состояние открытости, надежды, благодарности, терпения, ожидания и утешения в отношении к настоящему, прошедшему и будущему; преодоления отчаяния и поиск новой духовной Родины, нового дома – как защиты и условия свободы (О. Больнов).

Главная задача личности – определить свою «меру жизни», научиться понимать смысл происходящего, относится к нему с позиций собственных возможностей и целей, выработать личностные критерии существования. Поэтому цель образования видится в развитии способности к самостоятельному суждению, выбору поступка; научить человечности («мере жизни»), т.е. состраданию, терпимости, доброте, справедливости.

В процессе образования главной задачей становится задача герменевтическая, т.е. обучить пониманию, которое становится единственным способом постижения истины как в естественнонаучном, так и особенно в гуманитарном знании, в науках о жизни и духе (О. Больнов).

«Философия глобальных проблем» (А. Печчеи, Р. Атфилд, Дж.Форрестер) представляет комплекс современных идей и концепций, основывающихся на объективной тенденции развития совокупных глобальных связей – природохозяйственных, социокультурных, политико-экономических, религиозных.

Главную цель представители этого направления видят в поиске объединяющего фактора, возможных путей и подходов, способствующих конвергенции. В «терминах надежды» они описывают актуальные и спасительные для человечества процессы становления единства народов Земли, видят в них возможность выхода из экологического и духовного кризиса, в который все глубже погружается человечество в XX столетии.

По мнению А. Печчеи, становление глобального мышления будет способствовать преодолению национализма и геополитических притязаний сверхдержав, а сознание сопричастности родной планете, чувство ответственности за нее, за общечеловеческие ценности культуры и судьбу человечества будут источником творческой активности каждого из людей.

Р. Атфилд обращает внимание на признание культуры реальностью, которая гораздо важнее для сохранения человечества и будущего мира, чем политика и экономика. Глобальная экологическая гуманистическая этика становится той духовной первоосновой, на которой должны строиться государственная политика, производственные структуры, межнациональные и межличностные отношения, право, коммерция и другие формы общественного существования.

Дж. Форрестер констатирует деструктивность моделей развития общества на основе индустриализации. Вместе с этим отвержение революционно-насильственных методов преобразования поддерживают надежду на эволюцию (в сторону гуманизации) сознания и практики, влечет к поиску в сфере духа и морали универсальных способов культурного обновления.

«Философия глобальных проблем» основывается на признании наличия общечеловеческих ценностей: свободы, справедливости, достоинства личности и ее неотъемлемого права на жизнь и социальную защиту, права народов на культурное и политическое самоопределение.

## § 2. Общенаучный уровень методологии

Методология науки представляет учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности.

Это уровень методологии представлен рядом подходов. В понятии **подхода** логически всегда акцентируется основное направление исследования, своеобразный «угол зрения» на объект изучения.

**Подход** к познанию в науке – это логико-гносеологическое и методологическое образование, предельно строго выражающее только направленность научного исследования, ограничивающее ее, как правило, одним каким-либо аспектом (несколькими взаимосвязанными направлениями), но принципиально лишенное какого бы то ни было ограничения и даже четкой фиксации тех средств, которыми ведется исследование (В.С. Готт, Э.П. Семенюк, А.Д. Урсул).

*Системный подход* (Л. Бергаланфи, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, Э.С. Маркарян, В.П. Кузьмин и др.) отражает всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окру-

жающей действительности. Основная категория системного подхода «система», которая представляет выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления, и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление.

Сущностной особенностью системного подхода является, во-первых, то, что он относительно самостоятельные компоненты рассматривает не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении, т.е. динамически. Во-вторых, этот подход позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих эту систему элементов.

Системный подход ориентирует на необходимость подходить к явлениям жизни как системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования; на выделение в системе прежде всего интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений; на изучение и формирование того, что в системе является устойчивым, а что переменным, что главным, а что второстепенным.

Системное исследование имеет своей целью выявить «механизм жизни», т.е. функционирования и развития объекта в его внутренних и внешних характеристиках. Основные понятия системного подхода: система, системность, компонент, элемент, структура, связь, системообразующий фактор, воспитательная система. Основные принципы системного подхода: целостности, коммуникативности, структурности, управляемости, целенаправленности. Основные методы системного подхода: метод системного анализа, метод моделирования.

Органическим дополнением системного подхода является *структурный подход* (И.И. Ляхов, М.Н. Руткевич, Г.С. Курсанов, Д.М. Угринович и др.), предполагающий рассмотрение сосуществования и порядка элементов в системе, ее упорядоченность, раскрытие полиструктурности реальных объектов действительности, а также выяснение вопроса о соотношении структуры реального объекта и структуры знаний о нем, т.е. структуры научной теории.

С системным подходом взаимосвязан и *функциональный подход* (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, М.И. Сетров, Б.В. Бирюков и др.), позволяющий выявить организованность системы, которая означает наилучшее выполнение функций, направленных на ее сохранение.

К системному подходу близок *комплексный подход* (В.Г. Афанасьев, А.Д. Урул, В.А. Кутырев и др.), предполагающий исследование деятельности с учетом всесторонности процесса или явления, всех существенных причин, влияющих на развитие, а также использование различных сил и средств во имя достижения поставленной цели. В общем плане он обусловлен диалектической взаимосвязью процессов и явлений действительности, их взаимозависимостью. Комплексно можно рассматривать любые явления, процессы, отклонения.

Принципиальное отличие системного и комплексного подходов в характеристике носителей целостных качеств. Системный подход предполагает, что носителем целостности является объект или процесс, который можно представить как систему. Комплексный подход определяет носителем целостности субъект и его деятельность.

Комплексный подход позволяет адекватно отразить реальный воспитательный процесс как исключительно сложное многофакторное явление. Он позволяет не только осознать все многообразие составляющих его сторон, но и дает возможность эффективно управлять им, воздействовать на него не субъективно, а в соответствии с внутренними закономерностями и логикой его развития.

*Целостный подход* (В.И. Вернадский, Н. Моисеев, Р. Рамзей, Л.Смит, Б. Тейлор-Холтон и др.) основывается на теории естественных систем Фуллера. Исходя из этой теории Фуллер разработал концепцию Вселенной как самой крупной и всеобъемлющей целостной системы. Он определил Вселенную как совокупность всех конечных частей, экспериментально постигнутых и связанных человеческим разумом. Согласно его открытию Вселенная подобна конечному целостному кругу, который характеризуется неодновременными структурами сценариев опыта. Все подразделения системы организованы в базовые целостные системные структуры. Минимальная системная структура в природе четырехмерная (тетраэдр). Это и есть естественная модель системы координат в методологии целостности Фуллера. Этот тетраэдр служит и социальной моделью, моделью отношений «я – другие». Он описывает Вселенную как сценарий, где действуют другие (среда) и я (личность). Линии между всеми точками в системе «я – другие» линейно-волновые, т.е. имеют зигзагообразную форму, направлены назад – вперед, они не прямые. Этот тип нелинейных соединений между частями системы совместим со всеми реальными отношениями, существующими между живыми системами (организмами) и их средой обитания.

Зигзагообразные линии – наиболее экономичные линии взаимоотношений между двумя независимыми системами.

Фуллер вывел количественное уравнение для расчета минимального количества экономных взаимоотношений всех известных частей, полученных в результате расчленения целостной системы.

$R = N_2 - N/2$ , где  $N$  – число фокусных точек,  $R$  – минимальное количество внутренних связей.

Общий охват связей, количественных и качественных, которые могут быть на данный момент постигнуты для данной системы он назвал «синергетикой» и показал, что синергия означает поведение целых систем, непредсказуемое по поведению отдельных составляющих эти системы частей. Синергия также означает, что система в целом больше, чем простая сумма ее частей.

Из идеи синергетики следует, что если знать поведение целого и поведение некоторых составных его частей, то возможно открыть наличие других частей и предсказать их поведение.

Фуллер сформулировал и следствие теории синергии – закон целостной системы (известное поведение целого и известное поведение минимального числа известных частей часто делает возможным определение величины остальных частей).

*Целостный подход* (В.И. Вернадский, Н. Моисеев, И. Пригожин, В.П. Кохановский и др.) предполагает целостность общества, биосферы, ноосферы, мироздания и т.п. Одно из проявлений – человек находится не вне изучаемого объекта, а внутри его. Он всегда часть, познающая целое. Для конца XX века характерной является закономерность, состоящая в том, что естественные науки объединяются, усиливается сближение естественных и гуманитарных наук, науки и искусства. Идеи и принципы, получающие развитие в современном естествознании (особенно в синергетике) все чаще внедряются в гуманитарные науки, но имеет место и обратный процесс. Освоение наукой саморазвивающихся «человекообразных» систем стирает прежние непроходимые границы между методологией естествознания и социального познания. В связи с этим наблюдается тенденция к конвергенции двух культур – научно-технической и гуманитарно-художественной, науки и искусства. Причем человек оказывается центром этого процесса.

В контексте этого частные науки выходят за пределы, поставленные классической культурой Запада. Это выражается в обращении к традициям восточного мышления и его методам.

Целостный подход обуславливает выделение принципа коэволюции (С.Н. Розин), предполагающего сопряженное, взаимообусловленное изменение систем или частей внутри целого.

Этот принцип действителен как для материальных, так и для идеальных (духовных) систем, т.е. является универсальным. Он тесно связан с понятием «самоорганизация». Если самоорганизация имеет дело со структурами, состояниями системы, то коэволюция – с отношениями между развивающимися системами, с корреляцией эволюционных изменений, отношения между которыми сопряжены, взаимоадаптированы. Полярные уровни коэволюции – молекулярно-генетический и биосферный.

Коэволюция предполагает синтез знаний, совмещение различных уровней эволюции, различных представлений о коэволюционных процессах, выраженных не только в науке, но и в искусстве, религии, философии и т.п. Коэволюция совершается в единстве природных и социальных процессов.

*Герменевтический подход* (В. Шлейермахер, В. Дильтей, М. Хайдеггер, Г. Гадамер) отражает «понимание», «толкование» текстов, знаков, смыслов.

В. Шлейермахер заложил научные основы герменевтики, обосновал идею о постоянном переходе друг в друга мысли и языка как средства истолкования.

В. Дильтей продолжил развитие герменевтики в рамках «философии жизни». Он показал значение таких методов понимания и самопонимания как интроспекция, эмпатия, биография и автобиография.

М. Хайдеггер доказал, что освоение человеком действительности происходит в форме диалога, который осуществляется посредством языка («дом Бытия»).

Г. Гадамер развил положение о роли в понимании традиций, предпонимания как предпосылки любого познания, рефлексии и самопознания.

В настоящее время герменевтика предстает в гуманитарном познании и культуре в целом как одна из форм осмысления человеком духовного опыта, как наука о понимании гуманитарных смыслов и ценностей.

Герменевтические идеи развиваются как в работах зарубежных авторов (П. Рикера, Э. Хайнтеля, Ю. Хабермаса), так и отечественных (А.Ф. Закировой, Л.Н. Беляева и др.).

Герменевтический подход позволяет реконструировать на основе письменных источников мировосприятие и образ мышления людей, живших в различные исторические эпохи.

*Парадигмальный подход* (Т. Кун, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов и др.) раскрывает способ организации знания.

Понятие «парадигма» (образец) в методологию науки ввел американский историк, философ науки Т. Кун. В этом понятии фиксируется существование особого способа организации знания, подразумевающего определенный набор предписаний, задающих характер видения мира, а значит, влияющих на выбор направлений исследования. В парадигме содержатся также и общепринятые образцы решения конкретных проблем.

Парадигмальное знание не является «чистой» теорией (хотя ее ядро составляет та или иная фундаментальная теория), поскольку не выполняет объяснительной функции. Оно дает определенную систему отсчета, т.е. является предварительным условием и предпосылкой построения и обоснования различных теорий.

Являясь метатеоретическим образованием парадигма определяет дух, стиль научных революций. По мнению Т. Куна парадигму составляют признанные всеми достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений.

Признанная научным сообществом, парадигма на долгие годы определяет круг проблем, привлекающих внимание ученых, является официальным подтверждением их «научности».

Значимость концепции Т. Куна заключается и в том, что он выделил нелинейный характер развития науки как смены парадигм. Точки роста (развития) научного знания нельзя предсказать, потому что в каждый критический момент перехода от одного состояния к другому имеется несколько возможных сценариев развития. Какая именно из «обозначившихся точек» пойдет в рост – зависит от степени самых разнообразных обстоятельств.

Таким образом логика развития науки содержит в себе закономерность, но эта закономерность «выбрана» случаем из целого ряда («веера») других, ничуть не менее закономерных возможностей.

В педагогическом исследовании парадигмальный подход разработан М.В. Богуславским, Г.Б. Корнетовым по проблеме истории педагогических парадигм и их прогностической функции.

Современная постнеклассическая наука гуманизируется и развивается как «человекообразная». Именно этим обусловлено выделение на общенаучном уровне методологии ряда принципов.

*Принцип антропоцентризма* определяет рассмотрение человека эндогенным образованием по отношению к миру в целом и той его части, которую называют природой. Человек есть результат на-

правленного мирового процесса самоорганизации, причем с бесконечно возрастающей «многоканальностью» согласования его параметров и уменьшающей степенью стабильности существования новых более сложных форм существования. Вместе с тем принцип антропоцентризма означает и то, что есть предел способов и степени преобразования человеком окружающего его мира. В этой связи человек может стать фактором направляемости или управляемости развития, при этом способствуя повышению стабильности глобальной системы «общество – природа».

В настоящее время исходным пунктом гуманитарного познания все в большей степени становится разумная деятельность человека, выступающая как первичная субстанция по отношению к социально-экономическим процессам.

Формой антропоцентризма является *антропный принцип*, активно разрабатывающийся в настоящее время в философии (В.П. Кохановский, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов), педагогике, социальной педагогике (В.Д. Семенов).

Согласно антропному принципу Вселенная рассматривается как сложная самоорганизующая система. Основные параметры ее существования согласованы настолько «ювелирно», что только при этом наборе фундаментальных характеристик и возможно появление и развитие жизни. Человек есть результат направленного мирового процесса самоорганизации, причем с бесконечно возрастающей «многоканальностью» согласования его параметров и уменьшающейся степенью стабильности существования новых более сложных форм существования.

В то же время необходимо учитывать существование предела способов и степени преобразования человеком окружающего мира. Человек может стать фактором направляемости или управляемости развития, при этом направляя последнее в сторону повышения стабильности глобальной системы «общество – природа».

Антропный принцип в педагогике, социальной педагогике предполагает исследование сложных неравновесных систем нелинейными способами, т.е. рассмотрение педагогического процесса с вероятностным результатом, в котором участвуют разные люди.

*Принцип историзма* (И. Пригожин и др.) предполагает выдвигание исторического аспекта любой науки на первый план. Этот принцип определяется тремя минимальными условиями, которым отвечает любая история: необратимость, вероятность, возможность появления новых связей.

*Принцип универсального (глобального) эволюционизма*

- ◆ характеризует взаимосвязь самоорганизующихся систем разной степени сложности и объясняет генезис новых структур;
- ◆ рассматривает в диалектической взаимосвязи социальную, живую и неживую материю;
- ◆ создает основу для рассмотрения человека как объекта космической эволюции, закономерного и естественного этапа в развитии нашей Вселенной, отвечающего за состояние мира, в который он «погружен»;
- ◆ является основой синтеза знаний в современной постнеклассической науке;
- ◆ служит важнейшим принципом исследования новых типов объектов – саморазвивающихся, целостных систем, становящихся все более «человекообразными».

Закономерностью развития человека и общества все в большей степени становится опережающее развитие научных знаний и духовной культуры по отношению к другим сферам общественной жизни. Отражением этого является *принцип антропологического детерминизма*, сутью которого является признание закономерной взаимосвязи «человек – духовность – общество». Духовная культура при этом является опосредующим фактором во взаимодействии личности и общества.

*Принцип дополнительности (Complementarity)* (Н. Бор), суть которого заключается в том, что для воспроизведения целостности явления на определенном этапе его познания следует применять взаимоисключающие и взаимоограничивающие друг друга «дополнительные» классы понятий, которые могут использоваться исключительно в зависимости от особых условий, но только взятые вместе исчерпывают всю поддающуюся определению информацию.

Ряд зарубежных и отечественных исследователей (К. Мейер-Абих, П. Фейрабенд, Дж. Холтон, И.С. Алексеев, В.П. Хютт и др.) обоснованно признали принцип дополнительности формой познания и исследования противоречий микромира. В отечественной социальной педагогике принцип дополнительности был впервые применен В.Д. Семеновым как основание введения дополнительных понятий для объяснения целостного объекта, а также взаимодействия понятий, интегрирующее их смысловое содержание. В настоящее время принцип дополнительности в качестве методологии был применен отечественным ученым-исследователем А.В. Мудриком в области социальной педагогики. Он обращает внимание на потен-

циальные возможности этого принципа в выделении новых аспектов и углублении социально-педагогического знания.

Принцип дополнительности как общенаучный методологический принцип применяется в различных сферах познания и является способом описания при анализе альтернативных, противоречивых ситуаций.

### § 3. Конкретно-научный уровень методологии

Современные тенденции гуманизации и историзации психолого-педагогических наук, учет в процессе познания контекста культуры и общественной жизни, определение мировоззренческих и ценностных смыслов определяют необходимость выделения в конкретно-научном уровне методологии таких подходов как антропологический, личностный, личностно-ориентированный, деятельностный, полисубъектный, акмеологический, аксиологический, культурологический, сущностный, феноменологический, синергетический, исторический, логический, цивилизационный, формационный.

*Антропологический подход*, основоположником которого является К.Д. Ушинский, предполагает системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса.

Антропологический подход возрождается в 90-е годы XX века и активно разрабатывается в области философской антропологии (А.В. Валицкая, И.А. Колесникова, В.С. Шубинский и др.), в педагогической науке (педагогическая антропология) (Б.М. Бим-Бад, В.И. Максакова), в психологии развития (П.А. Мясоед, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, А.В. Шувалов).

Антропологический подход предполагает синтез результатов человековедческих наук, форм общественного сознания, культуры в целом в интересах развития, воспитания и социализации человека. Этот синтез осуществляется опосредованно, путем обращения к философской антропологии как учению уже освоившему, обобщившему, осмыслившему эти результаты и представившему их в форме сущностных характеристик человеческого бытия. Подход предполагает умение исследователя педагогически истолковывать эти характеристики или педагогически интерпретировать. Этот подход в своей исследовательской функции предполагает постижение духовной жизни, духовного бытия и в этом контексте относится к бытийным, онтологическим.

*Личностный подход* (Л.И. Новикова, В.А. Сластенин, Н.Л. Селиванова и др.) предполагает при конструировании и осуществле-

нии педагогического процесса ориентацию на личность как цель, объект, субъект, результат и показатель его эффективности. Этот подход предполагает признание уникальности и своеобразия каждого ребенка, признание его социальных прав и свобод, опору в процессе его развития, воспитания и социализации на знание закономерностей и естественный процесс саморазвития.

Суть этого подхода раскрывают следующие положения:

- ◆ совершенствование человека рассматривается не средством благополучия общества, а целью общественной жизни;
- ◆ развитие личности предполагает выявление и совершенствование всех сущностных сил человека;
- ◆ сам индивид мыслится не ведомым, управляемым, а творцом самого себя, своих обстоятельств.

*Личностно-ориентированный подход* (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) предполагает ориентацию на процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности.

Основные понятия личностно-ориентированного подхода: индивидуальность, личность, самоактуализированная личность, самовыражение, субъект, субъектность, педагогическая поддержка.

Основные принципы личностно-ориентированного подхода: принцип самоактуализации, индивидуальности, субъектности, выбора, творчества и успеха, доверия и поддержки. Этот подход предполагает широкое использование методов диагностики и самодиагностики.

*Деятельностный подход* (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, В.И. Слободчиков) предполагает выделение деятельности как средства становления и развития субъектности ребенка.

Психологическое изучение деятельности в качестве предмета было начато Л.С. Выготским.

В исследованиях С.Л. Рубинштейна были выделены механизмы становления субъектности ребенка в процессе его деятельности. Он показал, что любые внешние причины и деятельность, прежде всего, действуют на ребенка не непосредственно, а преломляются через внутренние условия, т.е. психика ребенка исключительно избирательна.

Основы деятельностного подхода были заложены А.Н. Леонтьевым. Он рассматривал человеческую деятельность как процесс, в результате которого в качестве необходимого момента возникает

психическое «вообще». Он считал, что внутренняя деятельность, являясь вторичной по отношению к внешней, формируется в процессе интериоризации – перехода внешней деятельности во внутреннюю. Обратный переход – от внутренней деятельности к внешней – обозначается термином «экстериоризация».

Гуманистическая психология исходит из того, что человек, выступая саморегулирующимся субъектом, в процессе своей жизнедеятельности приобретает такие свойства, которые не предопределены однозначно ни внешними обстоятельствами, в том числе внешней деятельностью, ни внутренними условиями, в том числе внутренней деятельностью. В контексте этого деятельностный подход предполагает опору на собственные силы ребенка, на внутреннюю логику его развития, на тот пласт бытия человека, который определяется его духом. Предметная деятельность рассматривается как условие, предпосылка формирования мышления, сознания, субъективности в целом. Ребенок рассматривается как деятельностная целостность (В.И. Слободчиков), как новое многообразие свойств, состояний, качеств, единство которых достигается в основных видах деятельности – труде, общении, познании, самопреобразовании своего внутреннего мира. Деятельность же выступает интегрирующей основой психических свойств, функций.

Вместе с этим деятельностный подход, рассматривая становление и развитие субъектности ребенка, предполагает учет контекста его жизнедеятельности, т.е. основных параметров субъективного мира (ценности, жизненные планы и т.д.). По своей сути этот подход является *личностно-деятельностным*, т.е. исходит из представлений о единстве личности и деятельности. Это проявляется в том, что деятельность в своих многообразных формах непосредственно и опосредованно осуществляет изменения в структурах личности. Личность же, в свою очередь, одновременно непосредственно и опосредованно осуществляет выбор адекватных ей видов и форм деятельности и преобразования действительности, удовлетворяющие потребностям личностного развития.

*Акмеологический подход* (Б.Г. Ананьев, Г. Олпорт, В.Н. Максимова и др.) предполагает выявление закономерностей достижения вершин в целостном развитии человека на каждом возрастном этапе и в различных сферах его жизнедеятельности.

Б.Г. Ананьев обратил внимание на то, что наступление зрелости человека как индивида (физической), личности (гражданской), субъекта познания (умственной) и труда (трудоспособной) во времени не совпадает и подобная интерохронность зрелости сохраня-

ется во всех формациях. Б.Г. Ананьев ввел понятие «глобальная зрелость», которое приложимо и к развитию человека в целом, и к его рубежным этапам взросления, и к достижению расцвета жизнедеятельности. В такой интерпретации зрелость предстает как интегральная характеристика развития всех жизненных сил человека на определенном этапе его взросления или зрелости как гармоничное сочетание природных, личностных и субъективных показателей целостного развития человека.

Характеристики зрелой личности представлены в диспозиционной теории личности американского психолога Г. Олпорта.

В.М. Максимова разрабатывает акмеологический подход в образовательном процессе.

Этот подход дает возможность изучать феноменологию индивидуальных и групповых социальных субъектов, закономерности, механизмы, условия и факторы их продуктивного развития и реализации в реальной жизнедеятельности. Этот подход соотносится с системным подходом и предполагает целостность и интеграцию в рамках общей системы как исследовательских, так и деятельностных, развивающих моделей, алгоритмов и технологий.

*Цивилизационный подход* (А. Тойнби, Г.Б. Корнетов, В.И. Беляев, Н.П. Юдина и др.)

Цивилизационный подход рассматривает совокупность всех форм жизнедеятельности в их историческом развитии и преемственности.

Цивилизация рассматривается как культурно исторический тип организации общества. Такое понимание позволяет ввести в анализируемое пространство разные стороны действительности: экономическую, социально-политическую, культурную, субъектно-личностную и выявить их взаимное влияние в процессе развития цивилизации и смены культурных типов.

Этот подход позволяет преодолеть определенную узость формационного подхода, т. к. формация рассматривается как этап в развитии цивилизации.

Обстоятельная разработка категории «цивилизация» принадлежит английскому историку и философу А. Тойнби.

Он рассмотрел цивилизации как «динамические образования эволюционного типа», основными формами исторического существования которых являются их возникновение, рост, надлом, упадок, разложение. При этом первые две фазы связаны с «жизненным прорывом», две последние вызваны «истощением жизненных сил».

Уникальность каждой цивилизации по А. Тойнби обусловлена своеобразием ее «ответов» на «вызовы» истории, а генезис цивилизаций «требует творческих усилий более чем одной расы». При этом замкнутость и обособленность цивилизаций не исключает их духовного взаимодействия.

Г.Б. Корнетов рассматривает цивилизационный подход, как возможность исследования явления, заключенного в культурный контекст. Цивилизация соотносится с историческим типом культуры и предстает как определенная социокультурная историческая целостность с учетом многообразных социокультурных детерминант и фиксирующаяся на каком-либо иерархическом уровне.

Цивилизационный подход является, по мнению Г.Б. Корнетова, способом концептуального осмысления целей, средств, механизмов, условий, результатов осуществления историзированной природы общественного индивида, обеспечивающим анализ педагогических феноменов в единстве их выражения.

Основу цивилизационного подхода составляют представления о социокультурной и антропологической обусловленности педагогического процесса. При этом системообразующим элементом выступает антропологический принцип.

Цивилизационный подход связывает педагогическую реальность с культурным типом, с которым она сливается. По мнению В.И. Беляева, цивилизационный подход являет собой новый уровень в разработке проблемы интеграции научного знания в исследовании историко-педагогического процесса. Он позволяет осуществить переход от всеобщего через общее и особенное к единичному и обратно, что способствует строго научной классификации и типологизации педагогических явлений и систем, нахождению общих точек развития всемирно-исторического процесса.

Цивилизационный подход в педагогических исследованиях связан с аксиологическим, исследующим механизмы отражения внешних социокультурных факторов в педагогическом сознании и влиянии ценностей на педагогическую науку и практику.

*Аксиологический подход* (М.С. Каган, Г.П. Выжлецов, М.С. Бургин, В.И. Кузнецов, З.И. Равкин, В.А. Сластенин и др.) разрабатывается с 60-х годов XX века.

Центральной проблемой осмысления иерархии ценностей «отношения между объектом и субъектом», по мнению М.С. Кагана, является отношение «личности и рода».



Г.П. Выжлецов выделяет ценности жизни и культуры как идеалы и нормы не только системы реально действующих отношений, но и предвосхищения будущего.

Аксиологический подход в педагогической науке, в области профессионального педагогического образования разрабатывается В.А. Слостениным. По его мнению этот подход определяет человека высшей ценностью. Он позволяет решать одновременно две задачи: изучать педагогические явления с точки зрения заложенных в них возможностей для удовлетворения духовных потребностей людей, а также решать проблемы гуманизации общества. Смысл этого подхода раскрывается через систему аксиологических принципов: равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей; экзистенциальное равенство людей; равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем, взаимообогащающего диалога между традиционалистами и новаторами.

Педагогические ценности определяются социальными, политическими, экономическими отношениями в обществе, т.е. они формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как формы общественного сознания в виде специфических образов и представлений.

По уровню существования В.А. Слостенин выделяет социально-педагогические, групповые, личностно-педагогические ценности.

Социально-педагогические отражают характер и содержание ценностей, которые функционируют в различных социальных системах, проявляясь в общественном сознании. Это совокупность идей, представлений, норм, правил, традиций, регламентирующих деятельность общества в сфере социального воспитания.

Групповые педагогические ценности можно представить в виде идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих социально-педагогическую деятельность в рамках определенных воспитательно-образовательных институтов.

Личностно-педагогические ценности выступают как социально-педагогические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности учителя, составляющие систему его ценностных ориентаций.

В.А. Слостениным разработана аксиологическая педагогическая модель, выступающая критерием принятия или непринятия выработанных или создаваемых педагогических ценностей.

З.И. Равкиным разработан аксиологический подход в области историко-педагогических исследований. Этот подход предполагает определение параметров анализа педагогической действительности системой ценностей.

Обращение к ценностям свидетельствует о переносе акцента с материальных детерминант образования на идеальные. В исследовательское пространство вводятся структуры личностного сознания, менталитет, исторический опыт, духовная культура.

Вместе с этим выделяется роль педагогической мысли в историко-педагогическом процессе, способность ее влиять на педагогическую практику.

Аксиологический подход предполагает взаимосвязь приоритетных ценностей образования с национальными ценностями духовной и материальной культуры данной страны в конкретно-исторический период времени, что, в свою очередь, обуславливает синхронное «извлечение информации из исторического источника» и ее интерпретацию (взаимосвязанные процессы).

Исследование педагогики как компонента культуры, по мнению З.И. Равкиной, предполагает:

- выявление приоритетного ценностного ряда для исследования исторической действительности;
- определение условий (социальных, культурных, исторических) и путей реализации ценностей в педагогической практике;
- анализ авторского педагогического опыта в контексте ценностной системы.

*Культурологический подход* (Н.Я. Данилевский, О. Шпенглер, А. Тойнби, П. Сорокин, Э.С. Маркарян, В.Д. Семенов и др.) характеризуют следующие черты:

- ✓ неприятие жесткой, европоцентристской, однолинейной схемы общественного прогресса;
- ✓ утверждение существования множественности культур и цивилизаций, их локальности и разнокачественности.

Основоположник этого подхода русский социолог, естествоиспытатель Н.Я. Данилевский, разработавший теорию обособленно существующих культурно-исторических типов, проявляющихся через своеобразные формы общественного развития – религиозного, промышленного, политического, научного, художественного. Он обратил внимание на выявление положительной деятельности самобытных культурно-исторических типов, развивающихся по особым законам культурно-исторического движения.

Наибольшее внимание Н.Я. Данилевский уделяет славянскому культурно-историческому типу, ставит вопрос о возможном высоком общественно-экономическом и культурном предназначении славянского типа.

О. Шпенглер представитель «философии жизни» рассмотрел мировую историю как существование в разное время «множества мощных культур», каждая из которых не похожа на другую. Основой этого деления у О. Шпенглера выступает «прафеномен» - способ «переживания жизни». Каждая культура подчинена жесткому процессу эволюции, фазы которого – рождение и детство, молодость и зрелость, старость и «закат». На этой основе в каждой культуре выделялось два главных этапа: этап восхождения культуры (собственно «культура») и этап ее нисхождения («цивилизация»). Первый этап – это органическое развитие общества во всех сферах, второй – «механический» тип эволюции. На втором этапе «окоственяют» творческие начала культуры, происходит ее «омасовление», проникающее во все сферы общественной жизни. Символы «омасовления» - огромные города, глобализация форм деятельности, господство принципа пространства.

О. Шпенглер считал, что роль человека заключается в подчинении той фазе культуры, в которой он находится, что человек бессильно что-либо изменить в динамике культур.

А. Тойнби принадлежит идея духовного взаимодействия цивилизаций и смысла исторического процесса в духовном совершенствовании человечества.

П. Сорокин обосновал концепцию трех типов культуры («суперсистем»), базирующихся на фундаментальных предпосылках реальности – мировоззрениях. Он выделяет «чувственную суперсистему» (реальность воспринимается чувствами), «умозрительную» (реальность познается при помощи интуиции), «идеалистическую» (комбинация первых двух). В то же время в любой период истории наряду с суперсистемами культуры в обществе сосуществуют пять основных культурных систем более низкого уровня: язык, этика, религия, искусство, наука.

По мнению П. Сорокина, с течением времени «суперсистемы» исчерпывают свои возможности и заменяются альтернативным мировоззрением. Этот переход «суперсистем» сопровождается радикальной трансформацией социальных институтов и нормативных образцов. Это, в свою очередь, меняет и поведение личности.

М.М. Бахтин выделил необходимость включения в процесс социального познания понимания «знакового выражения человека, т.е. его мотивов, стимулов, целей, степени осознанности и т.п.

Э.С. Маркарян обосновал значимость культуры как механизма аккумуляции и передачи социально-исторического жизненного опыта, значимость культуры в формировании культурно-исторической личности.

В.С. Библер обратил внимание на значимость «образов культуры» (Прометей, Дон Кихот и др.) фокусирующих нравственность и являющихся теми «узлами», которые обуславливают личностную определенность, т.е. развивают способность человека культурно самодетерминировать свою судьбу, особенно в экстремальных ситуациях.

Культурологический подход определяет рассмотрение культуры как специфического способа человеческой деятельности. Являясь универсальной характеристикой деятельности, культура, в свою очередь, задает социально-гуманистическую программу и определяет направленность того или иного вида деятельности, его ценностных особенностей и результатов.

Культурологический подход в педагогике, по мнению В.Д. Семенова, это прежде всего ценностно-смысловой подход. При этом В.Д.Семенов выделяет три блока ценностей:

- ◆ индивидуальные (я хочу, я могу, я должен);
- ◆ социальные (патриотизм, гражданственность, самопожертвование для Отчизны);
- ◆ общечеловеческие (жизнь человека, его право на образование, обеспеченность, на социально нормальную жизнь).

В.Д. Семенов считает, что культурологический подход в педагогике определяет новые пути достижения педагогических целей. В этой связи он выделяет такие пути как:

- ◆ путь долженствования, предполагающий опору на опыт взрослых;
- ◆ путь самосовершенствования себя самим;
- ◆ интеграция первых двух путей.

Вместе с тем необходимо учитывать и то, что субъект педагогического взаимодействия существует в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу. В связи с этим культурологический подход трансформируется в *этнопедагогический подход*.

В такой трансформации проявляется единство общечеловеческого, национального и индивидуального. При этом национальная

культура придает специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения. Задача заключается в том, чтобы изучать специфику среды и использовать ее воспитательные возможности в педагогическом процессе.

Основоположником этнопедагогического подхода в отечественной педагогической науке является Г.Н. Волков, обративший внимание на значимость познания и учета потенциала народной педагогики: представлений об идеале человека, этническом стереотипе поведения, этническом этикете, нормах общения и поведения, факторах воспитания.

Культурологический подход определяет диалог как основной метод познания. М.М. Бахтин вводит понятие «спрашивание» (диалог), выделяет этапы диалогического понимания: исходная точка (изучаемый текст) – движение назад (прошлые контексты) – движение вперед (предвосхищение будущего контекста).

В.С. Библер выделяет общение (диалог) различных форм понимания (научных парадигм) в процессе гуманитарного познания.

*Синергетический подход* (Г. Хакен, И. Пригожин, Н.П. Белоусов, Е.Н. Князева, В.И. Загвязинский и др.) предполагает понимание развития открытых нелинейных систем.

Синергетика стала самостоятельным научным направлением в 70-е годы XX века. Главным предметом ее изучения являются процессы самореализации и саморазвития, протекающие в природных и социальных системах.

Термин «синергетика» введен немецким физиком Г. Хакеном и означает «совместные действия, сотрудничество».

Большой вклад в развитие этой науки внесли физик-химик И. Пригожин, химик Н.П. Белоусов, философ Е.Н. Князева.

Постепенно идеи синергетики проникают в педагогическую науку и практику, формируя новые представления о механизмах функционирования и развития таких самоорганизующихся и саморазвивающихся систем как личность ребенка и учителя, ученический коллектив, сообщество педагогов, образовательное учреждение и его окружающая среда.

Е.Н. Князева обращает внимание на целесообразности применения в рамках этого подхода методик сценарного мышления, в том числе и методики мозгового штурма для обсуждения проблемы и поиска различных вариантов ее решения.

Применение синергетического подхода в психолого-педагогических исследованиях определяет понимание того, что педагогической системе нельзя навязывать способ развития, но можно

выбирать и стимулировать один из заложенных в конкретных условиях вариантов, рассчитывая не столько на кибернетический (управленческий), сколько на синергетический (самоуправляемый процесс), на несильные, но совпадающие с возможным вариантом воздействия (резонансные).

В.И. Загвязинский выделяет специфику синергетического подхода в психолого-педагогическом исследовании. Эта специфика связана с фиксацией внимания на неравновесности, нестабильности как естественном состоянии открытых нелинейных систем, на многовариантности и неопределенности путей их развития в зависимости от множества влияющих факторов и условий.

Основные понятия этого подхода: самоорганизация, открытость, нелинейность, неравновесность, бифуркация, флуктуация, диссипативные структуры, аттрактор.

Роль принципов в данном подходе выполняют паттерны (образцы) синергетического мышления:

- идея о нелинейности, открытости и неравновесности систем;
- идея о конструктивной роли хаоса;
- идея о значении устойчивости и неустойчивости, необходимости и случайности;
- идея о невозможности полного и точного прогноза;
- идея о резонансном воздействии и др.

*Полисубъектный (диалогический) подход* (В.А. Сластенин, Н.Е. Щуркова) определяется тем, что сущность человека значительно богаче, разнообразнее и сложнее, чем его деятельность. Этот подход основан на вере в позитивный потенциал человека, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования. Основопологающим является то, что активность личности, ее потребность в самосовершенствовании рассматриваются не изолированно, а в условиях взаимоотношений с другими людьми по принципу диалога.

По мнению Н.Е. Щурковой диалогический подход предполагает и такой аспект как диалог с самим собой. Результативность диалогического подхода отражает факт «подвинувшегося самосознания» обретения субъектности.

Диалогический подход определяет развитие диалогического мышления посредством таких форм как коллективные дискуссии, групповые игры, предполагающие свободный выбор как осмысление своих интересов и ценностных предпочтений.

*Сущностный подход* (А.В. Коржув, В.И. Загвязинский и др.) ориентирует на внутренние, глубинные особенности и связи изучае-

мых объектов, явлений и их компонентов, а также на различные связи между описывающими их законами, понятиями и категориями.

Необходимость этого подхода в психолого-педагогических исследованиях определяется тем, что психолого-педагогическая теория наряду с описательной функцией наделена еще объяснительной и прогностической, реализация которых предполагает всесторонний сущностный анализ рассматриваемых явлений и процессов, выявление внутренних связей и отношений, поиск причин, которые обуславливают тот или иной результат.

Сущностный подход связан с соотношением в изучаемых явлениях общего, особенного и единичного.

Этот подход предполагает опору на факты, выявление причинно-следственных связей, выявление закономерностей, обращение к истории вопроса и предвидение того, какие формы работы следует использовать в дальнейшем, какие условия для этого необходимы, каких результатов следует ожидать.

Этот подход определяет движение исследовательской мысли от описания к объяснению, а от объяснения – к прогнозированию развития педагогических явлений и процессов.

*Феноменологический подход* (Э. Гуссерль, М. Шеллер, А. Шюц, А.В. Коржуев и др.) в психолого-педагогических исследованиях взаимосвязан с сущностным.

Основы феноменологического подхода были разработаны немецким философом Э. Гуссерлем, который показал, что феноменология ориентирует познание на непосредственный опыт сознания, созерцание феноменов как очевидных данностей. Э. Гуссерль последовательно «выносит за скобки» все данные опыта, суждения, оценки, пока сознание будет мыслить логическими принципами, идеями чистой логики.

М. Шелер, получивший определение «феноменолог № 2», обосновал идею рядоположенной актуальности логических и ценностных сущностей. Задача, по его мнению, заключается в том, чтобы их увидеть и за счет этого обогатить свою собственную жизнь.

А. Шюц полагал, что задача должна быть направлена на то, чтобы «подчеркнуть сущность в предданном».

Феноменологический подход выделяет анализ сознания как единственный путь к смыслам. При этом сознание интенционально (направлено на познаваемый объект, какой бы природы он не был) и конституируется как синтетическое многообразие переживаний с присущими ему инвариантами, постигаемыми в процессе интеллек-

туальной интуиции. Именно таким путем восходят к смыслам (ноэмам, эйдосам, сущностям).

А.В. Коржуев трактует феноменологический подход как «обыденносозерцательный» этап исследования в процессе научно-педагогического познания, как описательный, фактологический, ориентирующийся на непосредственно наблюдаемые особенности и свойства изучаемого объекта, явления или процесса.

Для психолого-педагогических исследований актуальна проблема соотношения феноменологического и сущностного подхода. Это проявляется в необходимости их сочетания, взаимодополнения в процессе исследования, т.к. сложность объекта исследования требует как описания различных внешних проявлений, так и анализа их причин, характера связей внутри объекта и в его взаимодействии с внешними факторами.

*Исторический подход* (З.И. Равкин, В.И. Загвязинский и др.) предусматривает изучение конкретно-исторического генезиса объекта, исследование и отражение преимущественно генетических отношений развивающегося объекта. В исследовании преобладают конкретные исторические факты.

Исторический подход в области историко-педагогического исследования разработан З.И. Равкиным и предполагает, что объектом изучения историко-педагогического процесса являются закономерности развития в единстве теории и практики воспитания и образования у всех народов в различные исторические эпохи и выделение на этой основе тенденций данных явлений в будущем.

Исторический подход предполагает рассмотрение историко-педагогического процесса не только как явления истории, но и в его отношении к настоящему и будущему, а также рассмотрение историко-педагогического процесса как компонента целостного генезиса духовной культуры человечества и педагогики как его части.

Вместе с этим исторический подход в исследовании персоналей предполагает выделение того нового, что дали исторические деятели по сравнению со своими предшественниками, а также умение видеть не только непосредственные, но и отдаленные последствия деятельности тех или иных исторических личностей для общественного развития.

В психолого-педагогических исследованиях этот подход конкретизирован В.И. Загвязинским и предполагает рассмотрение изучаемого факта или явления на основе анализа условий его происхождения, последующего развития, выявления моментов смены одного уровня функционирования другим (качественно иным).

Исторический подход, как правило, в психолого-педагогических исследованиях дополняется *логическим подходом*, предполагающим рассмотрение каждого педагогического явления, процесса на той стадии его развития, которой оно достигло к настоящему времени.

Исторический и логический подходы взаимно дополняют друг друга т.к. принцип историзма предполагает единство логического и исторического способов познания в процессе исследования. Исторический подход воспроизводит исследуемый объект в форме его истории, а логический – в форме его теории.

Исторический процесс характеризуется многовариантностью форм развития. Поэтому изучение социокультурного контекста (опыта) не может быть одномерным, в рамках одного периода. Предпочтителен всесторонний анализ с различных точек зрения. Поэтому к анализу истории применим и исторический, и цивилизационный, и культурологический, и, сохраняющий свою значимость, формационный подход.

*Формационный подход*, разработанный К. Марксом, предполагает выделение в сложной сети общественных отношений ведущие – экономические, закрепляющие основные структуры общения социальных групп.

Социальные закономерности, характеризующие необходимые, существенные и повторяющиеся причинные зависимости между способом производства и духовной жизнью общества, выступают как определенные тенденции общественного развития.

*Формационный подход*, выделивший производственные отношения как основание, определяющее структуру общества имеет существенное значение наряду с *культурологическим подходом*, акцентирующим внимание на выявлении специфики и самобытности культурно-исторических типов общества. *Цивилизационный подход* позволяет выделять ряд этапов в самих культурно-исторических образованиях, отличающихся единством экономической, политической и духовной жизни. *Исторический подход* позволяет выделить доминирующие тенденции общественного развития на каком-либо историческом этапе.

Научно-педагогическое исследование наряду с описательной и объяснительной функцией включает и прогностическую, которая является основанием выделения синтетического подхода.

*Синтетический подход* в педагогическом исследовании введен В.С. Шубинским. Этот подход отражает аспект педагогического проектирования и предполагает конструирование нового, в практи-

ке отсутствующего педагогического процесса на основе системы теоретической, практической и экспериментальной деятельности.

Синтетический подход связан с системным и целостным подходами. Синтетический подход предполагает первоочередность преобразующей функции педагогической науки. Он предполагает единство таких методов как моделирование и эксперимент. *Теоретическая модель* (В.В. Краевский) дает мысленное, идеальное представление об изучаемых объектах. Эта модель представляет четкую, фиксированную связь элементов, предполагает определенную структуру, отражающую внутренние, существенные отношения реальности.

Общее представление о том, как изменить педагогическую действительность, чтобы она оказалась максимально приближенной к теоретически обоснованному представлению о ней содержит *нормативная модель* (В.В. Краевский). Эта модель как и теоретическая является идеализированной и обобщенной. Она не представляет проекта, сценария педагогической деятельности, а выступает как прообраз такого проекта (что должно быть сделано для достижения лучшего результата).

*Проект* содержит уже конкретные нормы такой деятельности, адресованные практике.

Экспериментально исследователь правомочен проверять только те факты – гипотезы, которые относятся к измеряемым признакам. Основная задача – подобрать стандартные или сконструировать собственные диагностические средства, выбрать адекватные измерительные шкалы, определить представительную выборку обследуемых объектов. Собранные данные анализируются соответствующими статистическими методами и на этой основе гипотеза или утверждается или опровергается.

Синтетический подход определяет применение и такого метода как научно-педагогическая экспедиция, являющегося способом получения информации для глубокого и всестороннего изучения педагогического процесса. Научно-педагогическая экспедиция предполагает интенсивный сбор группами ученых эмпирического материала о состоянии педагогического процесса, например, в определенных регионах страны. Экспедиция позволяет за короткий срок собрать большой и разносторонний материал, а также оказать методическую помощь школе. Как правило, в экспедиции участвуют специалисты по разным отраслям психолого-педагогической науки, что дает возможность всестороннего и целостного изучения.

#### § 4. Технологический уровень методологии

Под *методами* исследования в психолого-педагогической науке понимаются приемы, процедуры и операции эмпирического и теоретического познания и изучения явлений действительности.

Различают методы эмпирического (практического) и теоретического исследования, а также статистические методы, обусловленные идеями синергетики.

Под *эмпирическими методами* в психолого-педагогических исследованиях понимается научно-поисковая деятельность, непосредственно направленная на сбор информации о состоянии учебно-воспитательного процесса. К этой группе методов относится наблюдение, анкета, опрос, изучение и обобщение педагогического опыта, изучение педагогических документов, изучение результатов педагогической деятельности, социометрический метод, тестирование, рейтинг (оценивание), педагогический эксперимент.

*Теоретические методы* – это методы, обеспечивающие разработку научной теории как логически структурированного знания об объективных законах действительности.

К теоретическим относятся методы, которые связаны с постижением сущности изучаемого, раскрытием внутренней структуры, источников происхождения, механизмов развития и функционирования. Назначение теоретических методов заключается в объяснении существующих фактов, в выявлении закономерностей в развитии, в понимании взаимовлияния определяющих развитие факторов.

К этой группе методов относятся анализ и синтез, индукция и дедукция, абстрагирование, конкретизация, сравнение, сопоставление, систематизация, классификация, обобщение, моделирование, формализация, идеализация, аксиоматический метод, гипотетико-дедуктивный метод.

Вместе с этим представляется значимым выделение новых методов социально-гуманитарного познания, выступающих основой понимающих методик: понимание, интроспекция, проективные методы, эмпатия, биографический метод, метод ситуационного анализа, идиографический метод, метод отраженной субъективности, методы трансперсональной психологии.

*Статистические (вероятностные) методы* обусловлены идеями синергетики и основаны на учете действия множества случайных факторов, которые характеризуются устойчивой частотой, что позволяет, в свою очередь, вскрыть необходимость, которая «пробивается» через совокупное действие множества случайностей.

К этой группе методов относятся статистическая индукция, метод математической дедукции, методы математико-статистической обработки:

- ◆ методы (критерии) выявления различий в уровне исследовательского признака (критерий Q Розенбаумана, критерий U Манна-Уитни, критерий H Крускала-Уоллиса, критерий тенденций S Джонкира);

- ◆ методы (критерии) оценки достоверности сдвига в значениях исследуемого признака (критерий знаков Y, критерий T Вилкоксона, критерий  $X_r^2$  Фридмана, критерий тенденций L Пейджа);

- ◆ методы выявления различий в распределении признака (критерий  $X^2$  - Пирсона, критерий  $\lambda$  Колмогорова-Смирнова);

- ◆ многофункциональные статистические методы (критерий углового преобразования  $\phi^*$  - Фишера, биоменальный критерий m);

- ◆ метод ранговой корреляции (коэффициент ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена);

- ◆ метод дисперсионного анализа.

#### Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Дайте определение методологии и ее уровней.
2. Охарактеризуйте философский уровень методологии.
3. Выделите методологические подходы и раскройте их сущность на:
  - а) общенаучном уровне;
  - б) конкретно-научном уровне
4. Охарактеризуйте технологический уровень методологии.

## ГЛАВА II. Методы и методики психолого-педагогических, социально-педагогических исследований

Для решения задач исследования необходима определенная совокупность способов, средств и приемов научного познания.

Способ познания, позволяющий решить задачи и достичь цели исследования определяется как метод научного познания.

В соответствии с логикой научного исследования осуществляется разработка методики исследования, представляющей комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых определяет возможность наибольшей достоверности.

Выбор того или иного метода определяется знанием его сущности и его возможностей.

По степени проникновения в сущность выделяются методы эмпирического исследования, основанного на практике, и методы теоретического исследования, связанные с проникновением в сущность изучаемого.

Специфика психолого-педагогических, социально-педагогических исследований проявляется в их вероятностном характере, что обуславливает необходимость доказательства статистической достоверности (значимости) полученных результатов. Поэтому в психолого-педагогических, социально-педагогических исследованиях широко применяются статистические методы.

Новые направления в современной психологии, предполагающие целостное изучение человека, личности, обусловили выделение и характеристику психосемантической методики и проективных методов.

Выделение социометрии обусловлено ее универсальным характером (широкое применение в психолого-педагогических, социально-психологических, социально-педагогических исследованиях).

Специфика социально-гуманитарного познания обуславливает необходимость выделения понимающих методов.

Развитие социальной педагогики на современном этапе, ее становление как специальности и профессии определяет необходимость выделения социально-педагогических методик исследования.

## § 1. Методы эмпирического исследования

Одним из самых распространенных методов эмпирического исследования является наблюдение.

**Наблюдение** - это целенаправленное, планомерное, систематическое восприятие педагогических явлений и процессов. Оно направлено на вскрытие существенных взаимосвязей и отношений в наблюдаемой действительности.

*Особенности* научного наблюдения:

- наблюдение определяется какой-либо идеей и направлено к ясно сформулированной цели. Определенность цели означает, что исследователь знает, что ему следует наблюдать и может предвидеть результаты своего наблюдения;
- планомерность и систематичность наблюдения предполагают наличие программы, определенного времени, средств, техники сбора материала, а также продумывание взаимоотношений между проблемой – рабочей гипотезой - критериями выбора фактов и оценкой полученных результатов;
- объективность отражает адекватное восприятие педагогических явлений и процессов, а также, по возможности, точную запись хода наблюдения.

*Требования* к подготовке и проведению научного наблюдения:

- наблюдение ведется целенаправленно и систематически; осуществляется с учетом ведущей концепции на основе разработанного плана, средств наблюдения, системы категорий;
- наблюдение носит аналитический характер, так как соединяется с выявлением причин, мотивов поведения и т.д.;
- наблюдение не должно быть субъективным, т.е. исследователь должен фиксировать все факты;
- при проведении наблюдения необходимо учитывать психическое состояние наблюдаемых, так как стрессовые ситуации накладывают отпечаток на их поведение;
- описание фактов необходимо проводить сразу после наблюдения, так как это необходимо для фиксации всех деталей.

Существует широкое разнообразие видов этого метода, встречающееся в практике исследовательской работы. Основанием выделения того или иного вида наблюдения могут быть многообразные обстоятельства (программы, организация, цели и т.д.)

По степени организации выделяется *неструктурированное* и *структурированное* наблюдение. Неструктурированное характеризуется отсутствием детального плана наблюдения и определение лишь

общих черт ситуаций, структурированное – предполагает детальный план наблюдения, инструкцию, достаточную информацию об объекте.

По типу связи наблюдателя и наблюдаемого выделяется *открытое и скрытое* наблюдение. Открытое наблюдение предоставляет исследователю большие возможности охватить все стороны интересующих его явлений и процессов. Вместе с тем оно подвержено отрицательному действию эффекта присутствия исследователя. Проблемной становится объективность результатов наблюдения. Скрытое - дает возможность наблюдать за деятельностью учащихся, детей, не скованных сознанием подконтрольности, что позволяет получать дополнительные сведения;

По признаку «временной» организации различают *непрерывное и дискретное*. Непрерывное наблюдение возможно, если педагогическое явление протекает слитно и в относительно короткие отрезки времени. К дискретному наблюдению прибегают не только в тех случаях, когда объект наблюдения достаточно продолжительно развивается во времени, но и тогда, когда сам педагогический процесс скрыт, а исследователь видит явления, вызываемые определенной ситуацией.

По объему различают *целостное и узконаправленное*. Целостное наблюдение охватывает значительное число в разной мере взаимосвязанных явлений, прослеживает их развитие, соотношение и характер взаимного влияния, воздействия на основной исследуемый процесс. Узконаправленное - вычленяет и воспринимает одно исследуемое явление в его собственных границах. В этом случае необходима изоляция от всего инородного, чтобы сосредоточить внимание на главном.

Выделяют следующие *этапы подготовки и проведения* наблюдения.

- ❖ Выбор объекта, определение цели наблюдения.
- ❖ Составление плана наблюдения, подготовка документов, в том числе бланков протоколов, инструкций наблюдателю, а также подготовка оборудования для наблюдения.
- ❖ Сбор данных наблюдения (записи, протоколы, таблицы и т.д.).
- ❖ Обработка и оформление результатов наблюдения.
- ❖ Анализ результатов и выводы наблюдения.

*Средством* наблюдения может быть протокол, педагогический дневник, матрица. Форма ведения протокола зависит от предмета, задач, гипотезы исследования, которые, в свою очередь, определяют критерии наблюдения (см. таблицу 1).

**Таблица 1. Примерные формы протокола наблюдения**

а) Дата \_\_\_\_\_ Учебное заведение \_\_\_\_\_  
Педагог \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_  
Тема урока \_\_\_\_\_

Задача урока: развивать активность и самостоятельность учащихся.

Цель наблюдения: определить степень самостоятельности в деятельности учащихся.

Время мин.	Деятельность обучаемых	Анализ деятельности обучаемых	Выводы
1-10			

б) Дата \_\_\_\_\_ Учебное заведение \_\_\_\_\_  
Педагог \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

Тема урока \_\_\_\_\_

Задача урока: \_\_\_\_\_

Цель наблюдения: \_\_\_\_\_

Ход урока: \_\_\_\_\_

Время	Действия учителя	Действия учащихся	Примечания
1-5	Объясняет цель урока	Записывает тему в тетрадь	Возникают проблемы с записью темы
6-10	Исходя из формулировки темы просит учащихся определить задачи, которые необходимо решить	Учащиеся предлагают разные варианты задач	Ответы учащихся неточные. Возникают сомнения

Педагогический дневник как средство наблюдения используется тогда, когда изучаются индивидуальные особенности учеников, воспитанников. Дневник ведется хронологически и по возможности без перерыва. Зафиксированные факты позволяют составить психолого-педагогическую характеристику.

Достоинства наблюдения как метода научного педагогического исследования:

- позволяет непосредственно отражать действительность;
- максимально приближает исследователя к естественному ходу педагогического процесса.



К уязвимым моментам наблюдения можно отнести следующее:

- не обеспечивает возможности предвидеть, когда в исследуемом явлении появится нечто важное, существенное с точки зрения исследуемой проблемы;
- некоторые явления и ситуации недоступны наблюдению;
- часто материал, полученный в результате наблюдения, с трудом поддается статистической обработке;
- излишняя идентификация наблюдателя со средой может привести к одностороннему, субъективному взгляду на реальность;
- наблюдение требует значительных усилий, терпения, больших затрат времени.

В педагогических исследованиях широко применяются важнейшие социологические методы - анкета, опрос.

**Анкета** представляет систему вопросов по определенной теме, направленных на выявление количественных и качественных характеристик объекта исследования. Главное в анкете - это формулировка вопросов, их набор и соответствие цели исследования. Различают три типа анкет (вопросников): *закрытые, открытые, полужакрытые*. Закрытые анкеты предполагают выбор ответа из 2-х или более альтернатив. Открытые - не определяют ни содержание, ни форму ответа, а предполагают его определенные рамки. Полужакрытые предполагают выбор одного или нескольких ответов из предложенных и в то же время предоставляют возможность свободного выбора ответа.

*Вопросы* анкеты могут быть *прямыми и косвенными*. Прямые - требуют однозначного ответа, позволяющего судить об отношении респондента к чему-либо. Косвенный вопрос ставится в случае, если на прямой вопрос нет уверенности получить ответ. Косвенные помогают выявить большую достоверность истинного отношения респондента.

Вопросы различают и по *функциям: основные и второстепенные*. Основные вопросы направлены на выявление содержания исследуемого на основе собранной информации. К второстепенным - относятся вопросы-фильтры и контрольные вопросы. Вопросы-фильтры используются тогда, когда нужно получить данные, характеризующие не всю совокупность опрашиваемых, а только некоторых из них. Контрольные - применяются при проверке соответствия ответов действительности.

При разработке анкеты важно учитывать следующие *требования*:

□ каждый вопрос должен отвечать исследуемой проблеме или отдельным её аспектам таким образом, чтобы полученные данные могли быть использованы для проверки гипотезы исследования;

□ формулировка вопросов должна быть ясная, четкая, с учетом возраста детей (3-5 класс - 4-5 вопросов; 6-8 класс - до 10 вопросов, 9-11 класс - 30-45 вопросов);

□ формулировка вопросов должна быть доступна респондентам по лексике, терминологии;

□ в формулировку вопросов необходимо вводить слова и обороты, отражающие уважение к личности (Просим Вас, ответьте пожалуйста и т.д.). Составление анкет требует композиционной грамотности. В первой части дается обращение к респонденту, в котором излагаются цели и задачи исследования, а также объяснение порядка заполнения анкеты. Вторая часть содержит вопросы, расположенные по следующей схеме: вначале более простые, затем более сложные и вновь простые. Такой порядок обеспечивает лучшее восприятие вопросов. В конце анкеты, как правило, идёт «паспортчика» и выражается благодарность за заполнение анкеты.

Достоинством анкеты как метода исследования является возможность охвата большого числа респондентов. Однако, необходимо отметить и о недостатках данного метода:

□ незнание ситуации, в которой респондент будет отвечать на вопросы;

□ невозможность установить со всеми непосредственный контакт;

□ приблизительная степень предвидения отношения к анкете (какую часть возвратят заполненной).

Основу **опроса** составляет **беседа**. При проведении беседы получение информации основано на вербальной коммуникации исследователя и респондента, на прямом социальном взаимодействии.

Различают беседы *индивидуальные* (с одним человеком) и *групповые* (одновременно с несколькими). По *структуре* вопросов беседы делятся на *стандартизированные* (структурированные) и *нестандартизированные* (неструктурированные). Стандартизированные предполагают предварительную формулировку вопросов и определение их очередности. Нестандартизированные носят более свободный характер: содержание, очередность и формулировка вопросов определяются исходя из ситуации беседы. При подготовке и проведении бесед необходимо учитывать определенные *требования*:

- подготовительный этап предполагает определение проблемы, на которую направлена беседа, круг респондентов, тип беседы и разработку плана;
- беседу следует начинать с более общих вопросов, знакомящих респондентов с проблемой, затем переходить к специальным вопросам, и только в середине ставить вопрос, являющийся целью всего исследования,
- в процессе беседы разговор необходимо вести тактично, ненавязчиво, проявлять интерес к респонденту.

Недостатком опроса по сравнению с анкетой является то, что он требует больших затрат времени.

Одним из ведущих методов научного педагогического исследования является **изучение и обобщение педагогического опыта**. Под передовым педагогическим опытом в широком смысле понимают такую практическую работу, которая даёт высокий педагогический результат. В более узком и точном смысле - это практика, которая содержит в себе элементы новизны и оригинальности.

Основными *критериями* определения передового опыта являются *результативность и экономичность*. При этом результативность понимается как устойчивый высокий положительный эффект в обучении и воспитании, проявляющийся в общем развитии, в уровне знаний, умений и навыков, уровне воспитанности. Под экономичностью понимается достижение положительного результата при меньшей, чем обычно, затрате времени и сил учителя и учеников.

Ценность изучения педагогического опыта как метода исследования состоит в том, что он даёт возможность непосредственно соприкоснуться с педагогической действительностью, с практикой обучения и воспитания, описать её в научных терминах. Изучение педагогического опыта позволяет фиксировать внешние характеристики педагогической деятельности. С помощью этого метода можно описать различные учебно-воспитательные системы, отдельные методы и приемы обучения и воспитания, стиль работы педагога и т.д.

Ограниченность метода изучения опыта проявляется в том, что познание оказывается чрезмерно привязанным к объекту, отражает лишь видимость вещей, не открывая существенного, всеобщего, необходимого.

**Изучение педагогических документов.** Выделяют две основные группы педагогических документов:

- документы, отражающие деятельность педагогического коллектива;
- документы, отражающие жизнь детских коллективов.

К первой группе педагогических документов относятся:

- ✓ планы и отчеты школы, учителей, классных руководителей, руководителей кружков, методических объединений;
- ✓ протоколы и стенограммы конференций, педагогических советов, собраний, заседаний и др.;
- ✓ педагогические дневники, записи наблюдений;
- ✓ служебные характеристики, личные дела;
- ✓ журнал приказов и распоряжений;
- ✓ банк педагогического опыта.

Изучение этой группы педагогических документов позволяет выделить пути развития школы, тенденции ее развития, интересные формы работы.

Ко второй группе документов относятся педагогические документы, отражающие жизнь детского коллектива:

- ✓ подшивка школьных и классных стенных газет;
- ✓ медицинские карты;
- ✓ дневники классов, кружков;
- ✓ летопись школы;
- ✓ тематические альбомы и др.

Эта группа педагогических документов позволяет исследователю изучить, например, отношение детей к школе, друг к другу, к учителям, к явлениям жизни, детские достижения, содержание жизни детского коллектива, его организацию и т.д.

В работе с документами следует различать описание явлений и их оценку. В документах часто отсутствует описание или характеристика ситуации, обуславливающих определенную её оценку. По *источнику* информации педагогические документы подразделяются на *первичные* и *вторичные*. *Первичные* - составляются на основе непосредственной регистрации явлений и процессов, прямого наблюдения, бесед и пр. *Вторичные* - носят более обобщенный характер и составляются на основе первичных.

Различают *количественный* и *качественный* анализ документов. *Качественный* - предполагает проведение описания документов, разделение их по содержанию, обеспечение классификации изучаемой информации и её интерпретации. Количественный анализ в социальных исследованиях определяется понятием «контент-анализ», «количественная семантика». В ходе его разбирается лексика документов, изучается частота использования определенных выражений, идей, высказываний.

**Изучение результатов деятельности** позволяет выявить интересы, склонности, способности, особенности навыков и умений,

объем знаний, отношение к деятельности, особенности различных сторон психики, восприятия, мышления, воображения и др.

*Объектами изучения* могут быть:

- изделия ручного труда,
- рукоделие,
- рисунки,
- лепка,
- аппликация,
- поделки,
- стихи, сказки, рассказы, сочинения

Основные *требования* к методу:

- ❖ наличие программы изучения как объекта деятельности, так и процесса его изготовления;
- ❖ систематичность, всесторонность выбора объекта;
- ❖ изучение объекта в соответствии с условиями жизни и деятельности испытуемых.

**Тестирование** – это метод практического исследования, позволяющий выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности, а также их соответствие определенным нормам путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий.

Тест – это стандартизированное задание или особым образом связанные между собой задания, которые позволяют исследователю диагностировать меру выраженности исследуемого свойства у испытуемого, его психологические характеристики, а также отношение к тем или иным объектам. С помощью тестирования можно определить имеющийся уровень развития некоторого свойства в объекте исследования и сравнить его с эталоном или с развитием этого качества у испытуемого в более ранний период.

*Особенности* тестов:

- содержат вопросы и задания, требующие краткого иногда альтернативного ответа, выбора одного из приводимых ответов по бальной системе;
- диагностичность заданий;
- обработка результатов не требует много времени.

*Условия* подготовки тестов:

- определение нормы и ориентация на нее при разработке заданий, что позволяет объективно сравнивать между собой результаты в рамках определенной (принятой) концепции и интерпретации полученных результатов;

- одинаковые условия выполнения заданий для испытуемых (независимо от времени и места), что позволяет исследователю объективно оценивать и сравнивать полученные результаты. Результаты каждого испытуемого сравниваются с нормой и соответствующим способом оцениваются. Каждый тест сопровождается способом обработки данных и интерпретацией результатов.

*Правила проведения тестирования и интерпретации полученных результатов:*

- ❑ испытуемые должны быть проинформированы о целях проведения тестирования;
- ❑ ознакомление испытуемого с инструкцией и уверенность в том, что она (инструкция) понята;
- ❑ создание спокойной обстановки выполнения заданий, сохранение нейтрального отношения к тестируемым, уход от подсказок;
- ❑ соблюдение методических указаний при обработке и интерпретации результатов тестирования;
- ❑ конфиденциальность полученной психодиагностической информации;
- ❑ ознакомление испытуемого с результатом тестирования по принципу «Не навреди!»;
- ❑ соотнесение результатов теста с данными, полученными другими исследовательскими методами и методиками.

*Типы тестов.*

- *Тесты способностей* позволяют выявить и измерить уровень развития тех или иных психических функций, познавательных процессов. Такие тесты обычно называют интеллектуальными (тест Равена, тест Амтхауэра, тесты исследовательского характера).

- *Тесты достижений* ориентированы на выявление уровня сформированности конкретных знаний, умений и навыков и как меры успешности выполнения, и как меры готовности к выполнению некоторой деятельности (тесты экзаменационных испытаний).

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

- *Проективные тесты* позволяют выявить установки, неосознаваемые потребности и побуждения, тревоги и состояния страха. Эти тесты позволяют с достаточной мерой объективности диагностировать бессознательные переживания человека (тест «чернильных пятен» Роршаха, фрустрационный тест Розенцвейга и др.).

Выделяют следующие *критерии* качества теста:

- *надежность*, определяющаяся показателями стабильности, не зависимости от случайных факторов;
- *валидность*, проявляющаяся в соответствии текста тому, что он выявляет.

**Рейтинг (оценивание)** – метод практического исследования, означающий отнесение к тому или иному классу, разряду. Это метод оценивания или психологического измерения.

Сущность данного метода заключается в том, что изучение ведется через разностороннюю его оценку человеком, непосредственно его наблюдавшим иногда на протяжении многих лет. Исследователь обращается к экспертам с просьбой оценить те или иные качества другого, хорошо знакомого им человека. Эксперты обращаются с индивидами как с признаками, которые следует рассортировать и сравнить между собой. В социальной психологии рейтинг получил распространение под названием **метод компетентных судей (экспертов)**. Им пользуются всегда, когда наряду с информацией, получаемой от респондента и характеризующей его самого, стремятся получить информацию о нем, подчас по тем же аспектам от человека, близко его знающего.

К достоинствам этого метода относят *большую экономичность*, проявляющуюся в меньшей затрате времени, основывающейся на хорошем знании респондента экспертом; *широкую область применения*, т.к. рейтинг дает возможность описать структуру деятельности респондента; снабдить описание шкалой оценок и получить по этим шкалам характеристики; *возможность привлечь к роли экспертов людей без специальной подготовки*, но хорошо знающих людей, с которыми они работают.

К уязвимым сторонам этого метода относят субъективный характер мнений компетентных лиц.

Частным случаем рейтинга является **рейтинг-тест**, назначение которого заключается в исследовании самого эксперта. Вместе с этим частным случаем рейтинга является и **метод самооценки**. Значение его определяется тем, что самооценка как одно из проявлений самосознания влияет на все проявления личности. Несовпадение оценки с самооценкой приводит в внутренним и внешним конфликтам личности.

Сущность **педагогического эксперимента** как метода исследования характеризуется целенаправленным внесением в педагогический процесс принципиально важных изменений в соответствии с задачей исследования и его гипотезой.

В ходе эксперимента сознательно изменяется ход какого-нибудь явления путем введения в него нового фактора. Новый фактор, вводимый или изменяемый экспериментатором, называется *экспериментальным или независимым*.

Основные *характеристики* классического эксперимента:

- изучаемое явление изолируется от влияния побочных, несущественных, затемняющих его сущность влияний и изучается в чистом виде;
- ход процесса многократно воспроизводится в строго фиксированных поддающихся учету и контролю, условиях;
- планомерное изменение, варьирование, комбинирование различных условий в целях получения искомого результата.

Модель типичного классического педагогического эксперимента строится на основе сравнения *экспериментальной и контрольной групп*. Результат эксперимента проявляется в изменении, которое произошло в экспериментальной группе по сравнению с группой контрольной. В экспериментальной группе реализуется инновационное решение. В контрольной - те же задачи и проблемы реализуются в рамках традиционных педагогических решений.

Исследователь получает возможность сопоставить два результата, доказывающих или опровергающих верность его гипотезы.

Проведение педагогического эксперимента предполагает выделение ряда этапов:

- *теоретический этап* связан с выделением проблемы исследования, тщательным изучением теории и практического опыта по проблеме исследования, определением объекта и предмета исследования, его цели и задач, разработкой рабочей гипотезы, которая представляет собой описание предполагаемых изменений и ожидаемых результатов; разработкой первичной модели эксперимента;
- *методический этап* связан с разработкой методики исследования и его плана, программы, методов обработки полученных результатов;
- *собственно эксперимент*, предполагающий проведение серии опытов, создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление опытом и измерение реакций испытуемого (-ых);
- *аналитический этап* связан с количественным и качественным анализом, интерперетацией полученных фактов, формулировкой выводов и практических рекомендаций.

Различают такие виды эксперимента, как *мысленный, стендовый, натурный*. *Мысленный* представляет воспроизведение экспериментальных действий и операций в уме. Многократное проигры-

вание экспериментальных ситуаций позволяет обнаружить условия, при которых опытная работа может натолкнуться на препятствия, потребовать каких-либо дополнительных реконструкций разработчи. **Стендовый** эксперимент связан с воспроизведением экспериментальных действий с привлечением участников в лабораторных условиях. Этот вид эксперимента аналогичен ролевой игре. Опытная модель проверяется до того, как включать ее в *натуральный* эксперимент, где испытуемые участвуют в реальной обстановке педагогического процесса. В результате программа эксперимента после предварительной проверки получает откорректированный и подготовленный характер.

В педагогике известны и такие разновидности эксперимента как *естественный и лабораторный*. *Естественный* осуществляется путем ввода опытной конструкции в обычный процесс учебно-воспитательной, управленческой работы. *Лабораторный* предполагает создание искусственных условий, в которых проверяется рабочая гипотеза.

Существует деление эксперимента на *констатирующий, обучающий и контролирующий*. *Констатирующий* - направлен на определение исходных данных для дальнейшего исследования. Проводится обычно в начале исследования и ставит задачу выяснить состояние дел по той или иной изучаемой проблеме. Данные этого вида эксперимента используются для организации других видов эксперимента *Обучающий* - предполагает введение нового фактора (новый материал, новые средства, приемы, формы обучения) и определение эффективности его применения. *Контролирующий* применяется для определения через какой-то временной промежуток полученных данных и выводов обучающего эксперимента.

Использование на практике различных видов эксперимента как метода научного исследования будет определяться характером педагогического исследования, его целью и задачами.

## § 2. Методы теоретического исследования

**Теоретическому уровню научного познания** служат методы, которые обеспечивают разработку научной теории как логически структурированных знаний об объективных законах действительности. Под *теоретическими* методами понимаются методы, связанные с постижением сущности изучаемого, раскрытием внутренней структуры, источников происхождения, механизмов развития и функционирования. Назначение теоретических методов заключает-

ся в объяснении существующих фактов, в выявлении закономерностей в развитии, в понимании взаимовлияния определяющих развитие факторов.

К *теоретическим* методам относятся: анализ и синтез, индукция и дедукция, моделирование, формализация, идеализация, аксиоматический метод, гипотетико-дедуктивный метод, абстрагирование, конкретизация, сравнение, сопоставление, систематизация, классификация, обобщение.

В процессе научного познания в педагогике важную роль играют **анализ и синтез**, обозначающие процесс мысленного разложения целого на части и процесс обратного соединения частей в целое. Это два взаимообусловленных процесса. Анализ позволяет видеть разные стороны и свойства явлений и процессов, их структуру, различные этапы развития, противоречивые тенденции. Познание осуществляется от сложного к простому. Анализ позволяет отделить существенное от несущественного, отличить постоянные отклонения и случайные.

После аналитического процесса начинается синтез, т.е. рациональное соединение частей, сторон, вычлененных посредством анализа. Формируется новое мысленное единство, в котором главным является существенное, типичное анализируемого явления, процесса.

Под **индукцией**, в широком смысле, понимается совокупность ряда эмпирических приемов перехода от известного к неизвестному, совокупность способов обобщения, анализ фактов, опирающийся на наблюдение, эксперимент, практику.

**Дедукция** понимается как выведение утверждения из одного или нескольких других утверждений на основе законов и правил логики. Это процесс логического вывода из утверждений, понимаемых как правдивые.

Индукция и дедукция взаимосвязаны между собой. В индукцию проникают элементы дедукции, дедукция опирается на результаты индукции.

**Моделирование** как метод исследования характеризуется воспроизведением характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения. Это второй объект называется моделью.

В процессе научного познания модель заменяет оригинал. Изучение модели дает информацию об оригинале. Существует два типа моделей: *материальные* (вещественные, реальные), т.е. модели, которые человек сконструировал или позаимствовал из природы;

модели *мысленные, идеальные* в форме образцов, существующих только в сознании исследователя.

Необходимость моделирования возникает в том случае, если изучение самого предмета или процесса невозможно, если оно требует значительного времени или если речь идет о дорогостоящих объектах.

**Формализация** – отображение содержательного знания в знаково-символическом виде.

Значение формализации в научном познании состоит в том, что

а) она дает возможность анализировать, уточнять, определять и разъяснять (эксплицировать) понятия;

б) приобретает особую роль при анализе доказательств, т.к. доказательства представляются в виде последовательности формул, получаемых из исходных с помощью точно указанных правил преобразования, при этом придается необходимая строгость и точность;

с) служит основой для процессов алгоритмизации и программирования вычислительных устройств, а тем самым и компьютеризации не только научно-технологического, но и других форм знания.

Формализация представляет логический метод уточнения содержания мысли посредством уточнения ее логической формы.

При формализации рассуждения об объектах переносятся в плоскость оперирования со знаками (формулами). Отношение знаков заменяют собой высказывания о свойствах и отношениях предметов. Таким образом создается обобщенная знаковая модель некоторой предметной области, позволяющая обнаружить структуру различных явлений и процессов при отвлечении от качественных, содержательных характеристик последних.

Формализация таким образом есть обобщение форм различных по содержанию процессов, абстрагирование этих форм от их содержания.

**Аксиоматический метод** – один из способов дедуктивного построения теорий, при котором:

- ✓ формируется система основных терминов науки;
- ✓ из этих терминов образуется множество аксиом (постулатов) – положений, не требующих доказательств и являющихся исходными, из которых выводятся все другие утверждения данной теории по определенным правилам;
- ✓ формируется система правил вывода, позволяющая преобразовать исходные положения и переходить от одних положений к другим, а также вводить новые термины (понятия) в теорию;

✓ осуществляется преобразование постулатов по правилам, дающим возможность из ограниченного числа аксиом получать множество доказуемых положений – теорию.

Таким образом, для вывода теории из аксиом (одних формул из других), формулируются специальные правила вывода. Все понятия теории (обычно это дедуктивные) кроме первоначальных, вводятся посредством определений, выражающих их через ранее введенные понятия. Следовательно, доказательство в аксиоматическом методе – это некоторая последовательность формул, каждая из которых либо есть аксиома, либо получается из предыдущих формул по какому-либо правилу вывода.

**Идеализация** – специальный вид абстрагирования. Это мысленное конструирование понятий об объектах, не существующих и не осуществленных в действительности, но таких, для которых имеются прообразы в реальном мире.

В процессе идеализации происходит предельное отвлечение от всех реальных свойств предмета с одновременным введением в содержание образуемых понятий признаков, не реализуемых в действительности.

В результате образуется «идеализированный объект», которым может оперировать теоретическое мышление при отражении реальных объектов.

**Гипотетико-дедуктивный метод** предполагает создание систем, дедуктивно связанных между собой гипотез, из которых в конечном счете выводятся утверждения об эмпирических фактах. Этот метод основан на выведении (дедукции) заключений из гипотез и других посылок, истинное значение которых неизвестно. Поэтому заключения носят вероятностный характер. Такой характер заключения связан и с тем, что в формировании гипотезы участвует и догадка, и интуиция, и воображение и индуктивное обобщение, дополненное опытом и квалификацией, талантом ученого-исследователя.

Все эти факторы не поддаются строго научному анализу.

Исходные понятия: *гипотеза* (предположение) – положение, выдвигаемое в начале предварительно условного объяснения некоторого явления или группы явлений, предположение о существовании некоторого явления. Истинность такого допущения неопределенна, она проблематична.

*Дедукция* (выведение): а) в самом общем смысле это перевод в процессе познания от общего к частному (единичному), выведение последнего из первого; б) в специальном смысле – процессе логиче-

ского вывода, т.е. перехода по определенным правилам логики от некоторых данных предположений (посылок) к их следствию (заключениям).

#### Общая структура гипотетико-дедуктивного метода:

1. Ознакомление с фактическим материалом, требующим теоретического объяснения и попытка такового с помощью уже существующих теорий и законов. Если нет, то

2. Выдвижение догадки (предположения) о причинах и закономерностях данных явлений с помощью многих логических приемов.

3. Оценка серьезности предположений и отбор из множества догадок наиболее вероятной. При этом гипотеза проверяется на а) логическую непротиворечивость, б) совместимость с теоретическими принципами данной науки.

4. Выведение из гипотезы (дедуктивным путем) следствий с уточнением ее содержания.

5. Экспериментальная проверка выведенных из гипотезы следствий. Тут гипотеза или подтверждается или опровергается.

**Обобщение** как метод исследования предполагает умение выделять в явлениях общее, т.е. обобщать исследуемое. Сравнивая явления между собой, исследователь устанавливает общие признаки явлений и на основе последних объединяет явления в одну смысловую группу. Обобщение будет убедительнее, если сравнению подверглось большое количество существенных признаков явлений.

**Абстрагирование** предполагает выделение в явлениях общего, главного с целью сосредоточения на важнейших особенностях изучаемого явления. Абстрагирование позволяет выделить из явления одну определенную сторону в «чистом виде», т.е. в таком виде, в каком она в действительности не встречается.

**Конкретизация** как метод научного познания позволяет найти частное, отвечающее определенному общему понятию. Путем мыслительных операций исследователь устанавливает те отношения и связи между явлениями, которые невозможно воспринимать непосредственно.

**Систематизация** предполагает распределение изучаемых явлений в смысловые группы в зависимости от их сходства и различия.

**Сравнение** - это общее средство познания, заключающееся в установлении сходства и различия между предметами и явлениями. Как метод педагогического исследования, сравнение позволяет установить сходство и различие педагогических явлений. Применение сравнения предполагает анализ сравниваемых явлений и процессов, описание признаков и свойств, подвергаемых сравнению.

Применение методов научного познания носит творческий характер. Исследователь осуществляет их адаптацию, приспособление к теме и задачам, объекту и предмету, условиям научного исследования.

### § 3. Статистические методы

Статистические методы являются неотъемлемым компонентом психолого-педагогических исследований, т.к. позволяют дать объективную интерпретацию результатов измерений, имеющих, как правило, вероятностный характер.

Психолого-педагогическое исследование предполагает те или иные сравнения, сопоставления.

Можно сопоставить группы испытуемых по какому-либо признаку с целью выявления различия между ними по этому признаку.

Можно сопоставлять то, что было «до» с тем, что стало «после» экспериментальных воздействий для того чтобы определить результативность последних.

Можно сопоставлять эмпирическое распределение значений признака с определенным теоретическим законом распределения или два эмпирических распределения между собой с тем, чтобы доказать неслучайность выбора альтернатив или различия в форме распределений.

Можно сопоставлять два признака, измеренные на одной и той же выборке испытуемых для того, чтобы установить степень согласованности их изменений, их сопряженность, корреляцию между ними.

Можно сопоставлять индивидуальные значения, полученные при разных комбинациях каких-либо существенных условий для того, чтобы выявить характер взаимодействия этих условий в их влиянии на индивидуальные значения признака.

Для доказательства статистической значимости (достоверности) полученных в психолого-педагогических исследованиях результатов применяют соответствующие понятия и методы.

К основным понятиям математико-статистической обработки относятся «**признак**», «**переменная**» («**показатель**», «**уровень**»), «**шкалы измерений**», «**распределение признака**», «**параметры распределения**», «**статистическая гипотеза**», «**статистический критерий**», «**уровень значимости**», «**мощность критерия**».

Понятия **«признак»** и **«переменная»** представляют измеряемые психологические явления. Например, количество допущенных ошибок, показатель социометрического статуса и др.

Эти понятия взаимозаменяемы и являются наиболее общими. Иногда вместо них используют понятия **«показатель»** или **«уровень»** (уровень тревожности, показатель интеллектуальной мобильности и др.).

Понятия «показателя» и «уровня» указывают на то, что признак может быть измерен количественно, т. к. к ним допускаются определения «высокий» или «низкий».

Значение признака определяются при помощи **«шкал измерения»**.

С. Стивенсон выделил 4 типа шкал измерения.

**Номинативная шкала** – это шкала, классифицирующая по названию (попел – имя). Название не измеряется количественно, оно лишь позволяет отличить один объект от другого или одного субъекта от другого. Номинативная шкала – это способ классификации объектов или субъектов, распределения их по ячейкам классификации.

Простейший вариант номинативной шкалы – дихотомическая шкала, состоящая из двух ячеек. Например, «иностранец – соотечественник», «проголосовал «за» - проголосовал «против».

Признак, который измеряется по дихотомической шкале наименований называется альтернативным. Он может принимать всего два значения. Исследователь, как правило, заинтересован в одном из них и тогда отмечает, что признак «проявился». Если же признак «не проявился», это значит, что он принял противоположное значение.

**Порядковая шкала** – это шкала, классифицирующаяся по признаку «больше – меньше». В этой шкале классификационные ячейки образуют последовательность от ячейки «самое малое значение» к ячейке «самое большое значение» (или наоборот). В этом случае ячейки называют классами, поскольку употребляются определения «низкий», «средний», «высокий» класс или 1-й, 2-ой, 3-й класс.

В порядковой шкале должно быть не менее трех классов, например, «очень активный – активный – пассивный».

От классов легко перейти к числам, если условно считать, что низший класс получает ранг 1, средний класс – ранг 2, высший класс – ранг 3 или наоборот.

Методы ранжирования построены на применении порядковых шкал.

**Интервальная шкала** (шкала равных интервалов) – это шкала, классифицирующая по принципу «больше на определенное количество единиц – меньше на определенное количество единиц». Каждое из возможных значений признака отстоит от другого на равном расстоянии.

Однако, полученные значения измеряются по шкале порядка.

Интервальная шкала позволяет утверждать, что, например, А решил задачу быстрее Б, Б быстрее В и т.д.

**Шкала равных отношений** – это шкала классифицирующая объекты или субъектов пропорционально степени выраженности измеряемого свойства. В шкалах отношений классы обозначаются числами, которые пропорциональны друг другу: 2 так относится к 4, как 4 к 8. Это предполагает наличие абсолютной нулевой точки отсчета. Абсолютный нуль может иметь место при подсчете количества объектов или субъектов. Например, при выборе одной из 3-х альтернатив А не выбрали ни разу, Б – 12 раз, В – 24 раза. В этом случае, можно утверждать, что альтернативу В выбирают в 2 раза чаще, чем Б. Однако при этом измерено не свойство, а соотношение выборов.

Единица измерения в шкале отношений – 1 наблюдение, 1 выбор, 1 реакция и т.п.

**«Распределением признака»** называется закономерность встречаемости разных его значений.

Чаще всего выделяется нормальное распределение, характеризующееся тем, что крайние значения признака в нем встречаются достаточно редко, а значения, близкие к средней величине – достаточно часто.

**«Параметры распределения»** - это его числовые характеристики, указывающие, где в «среднем» располагаются значения признака, насколько эти значения изменчивы и наблюдается ли преимущественное появление определенных значений признака.

Практически важными параметрами являются математическое ожидание, дисперсия, показатели симметрии и эксцесса.

В реальных психолого-педагогических исследованиях действия производят с оценками параметров, а не с самими параметрами по причине ограниченности обследованных выборок. Чем больше выборка, тем ближе оценка параметра к его истинному значению.



Оценка математического ожидания вычисляется по формуле

$$\bar{x} \equiv M = \frac{\sum x_i}{n}$$

где  $\bar{x}$  – среднее значение признака, то же что и M,

$x_i$  – каждое наблюдаемое значение признака,

$i$  – индекс, указывающий на порядковый номер данного значения признака,

$n$  – количество наблюдений,

$\sum$  - знак суммирования.

Оценка дисперсии определяется по формуле

$$S^2 = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}$$

где  $x_i$  – каждое наблюдаемое значение признака

$\bar{x}$  – среднее арифметическое значение признака

$n$  – количество наблюдений.

Величина, представляющая собой квадратный корень из несмещенной оценки дисперсии (S) называется стандартным отклонением или средним квадратическим отклонением. Большинство исследователей обозначают эту величину буквой  $\sigma$  (сигма), а не S

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

В тех случаях, когда по определенным причинам более часто появляются значения, которые выше или ниже среднего, образуются асимметричные распределения.

Показатель асимметрии (A) вычисляется по формуле

$$A = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^3}{n \cdot \sigma^3}$$

Для симметричных распределений  $A = 0$ .

В случаях, когда по определенным причинам преимущественно появляются средние или близкие к средним значения, образуется распределение с положительным эксцессом. Если же в распределении преобладают крайние значения, причем одновременно и более высокие, и более низкие, то такое распределение характеризуется отрицательным эксцессом.

Показатель эксцесса (E) определяется по формуле

$$E = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^4}{n \cdot \sigma^4} - 3$$

Параметры распределения возможно определить только по отношению к данным, представленным по крайней мере в интервальной шкале.

«**Статистические гипотезы**» делятся на нулевые и альтернативные, направленные и ненаправленные.

Нулевая гипотеза – это гипотеза об отсутствии различий. Она обозначается как  $H_0$  и называется нулевой потому, что содержит число 0:  $X_1 - X_2 = 0$ , где  $X_1, X_2$  – сопоставляемые значения признаков. Нулевая гипотеза – это то, что мы хотим опровергнуть, если перед нами стоит задача доказать значимость различий.

Альтернативная гипотеза – это гипотеза о значимости различий. Она обозначается как  $H_1$ . Альтернативная гипотеза – это то, что мы хотим доказать, поэтому ее называют еще экспериментальной гипотезой.

Нулевая и альтернативная гипотеза могут быть направленными и ненаправленными.

Если в одной из групп индивидуальные значения испытуемых по определенному признаку (например, активности) выше, а другой – ниже, то для проверки значимости этих различий необходимо сформулировать направленные гипотезы.

$H_0$  :  $X_1$  не превышает  $X_2$

$H_1$  :  $X_1$  превышает  $X_2$

Если необходимо доказать, что в группе А под влиянием экспериментальных воздействий произошли более выраженные изменения, чем в группе Б, то нам необходимо сформулировать направленные гипотезы.

Если нужно доказать, что формы распределения признака различаются в группе А и Б, то формулируются ненаправленные гипотезы.

$H_0$  :  $X_1$  не отличается от  $X_2$

$H_1$  :  $X_1$  отличается от  $X_2$

Проверка гипотез осуществляется с помощью критериев статистической оценки различий.

«**Статистический критерий**» - это правило, обеспечивающее принятие истинной и отклонение ложной гипотезы с высокой вероятностью.

Статистический критерий обозначает также метод расчета числа и само это число.

Критерии делятся на параметрические и непараметрические. Параметрические критерии включают в формулу расчета параметры распределения, т.е. средние и дисперсии (например,  $t$  – критерий Стьюдента, критерий  $F$  (Фишера для сравнения дисперсий) и др.).

Непараметрические критерии не включают в формулу расчета параметров распределения и основаны на оперировании частотами или рангами (например, критерий  $Q$  Розенбаума, критерий  $T$  Вилкоксона и др.).

И те, и другие критерии имеют свои достоинства и недостатки.

Параметрические критерии более мощные, чем непараметрические, но только в том случае, если признак измерен по интервальной шкале и нормально распределен. Кроме того, проверка распределения «на нормальность» требует сложных расчетов, результат которых заранее неизвестен.

Непараметрические критерии лишены этих ограничений, не требуют длительных и сложных расчетов. Они ограничены в одном – оценивания взаимодействия двух или более условий или факторов, влияющих на измерение признака. Эта задача решается только дисперсионным двухфакторным анализом.

К основным понятиям математико-статистической обработки относятся также «уровень значимости» и «мощность критерия».

«Уровень значимости» - это вероятность того, что мы сочли различия существенными, а они случайными. Это вероятность отклонения нулевой гипотезы, в то время как она верна.

Вероятность такой ошибки обозначается как  $\alpha$  (альфа). Эта ошибка 1 рода (отклонения  $H_0$ , которая верна). Вероятность правильного решения:  $1 - \alpha$ . Чем меньше  $\alpha$ , тем больше вероятность правильного решения.

К настоящему времени принято считать, что

- ✓ низший уровень статистической значимости 5% ( $\alpha \leq 0,05$ );
- ✓ достаточный 1% ( $\alpha \leq 0,01$ );
- ✓ высший 0, 1% ( $\alpha \leq 0, 001$ ).

Поэтому в таблицах критических значений приводятся значения критериев, соответствующих уровням статистической значимости  $\alpha \leq 0,05$ ,  $\alpha \leq 0,01$ ,  $\alpha \leq 0,001$ .

Отклонить нулевую гипотезу нельзя до тех пор, пока уровень статистической значимости не достигнет  $\alpha = 0, 05$ .

Существует правило отклонения гипотезы об отсутствии различий ( $H_0$ ) и принятие гипотезы о статистической достоверности различий ( $H_1$ ).

*Если эмпирическое значение критерия равняется критическому значению  $\alpha \leq 0,05$  или превышает его, то  $H_0$  отклоняется, но  $H_1$  еще определенно не принимается.*

*Если эмпирическое значение критерия равняется критическому значению, соответствующему  $\alpha \leq 0, 01$  или превышает его, то  $H_0$  отклоняется и принимается  $H_1$ .*

*Исключения: критерий знаков  $G$ , критерий  $T$  Вилкоксона и критерий  $U$  Манна – Уитни. Для них устанавливаются обратные соотношения.*

«Мощность критерия» - это его способность выявлять различия, если они есть или способность отклонить нулевую гипотезу об отсутствии различий, если она не верна.

Вероятность такой ошибки обозначается как  $\beta$  (бета). Это ошибка  $\Pi$  рода (принятия  $H_0$ , которая не верна). Мощность критерия – это его способность не допустить ошибку  $\Pi$  рода, поэтому

$$\text{Мощность} = 1 - \beta$$

К основным методам математико-статистической обработки относятся:

□ методы (критерии) выявления различий в уровне исследуемого признака (критерий  $Q$  Розенбаумана, критерий  $U$  Манна-Уитни, критерий  $H$  Крускала-Уоллиса, критерий тенденций  $S$  Джонкира);

□ методы (критерии) оценки достоверности сдвига в значениях исследуемого признака (критерий знаков  $G$ , критерий  $T$  Вилкоксона, критерий  $X_r^2$  Фридмана, критерий тенденций  $L$  Пейджа);

□ методы выявления различий в распределении признака (критерий  $X^2$  Пирсона, критерий  $\lambda$  Колмогорова – Смирнова);

□ многофункциональные статистические методы (критерий углового преобразования  $\phi^*$  Фишера, биномиальный критерий  $m$ );

□ метод ранговой корреляции (коэффициент ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена);

□ метод дисперсионного анализа.

Выбор математико-статистических методов определяется задачами и условиями психолого-педагогических исследований.

Целесообразность применения математико-статистических методов в зависимости от поставленных задач и условий помогает исследователю определить таблица 2.

**Таблица 2. Классификации задач и методов их решения  
(Е.В.Сидоренко)**

	<b>Задачи</b>	<b>Условия</b>	<b>Методы</b>
1.	Выявление различий в уровне исследуемого признака	а) 2 выборки испытуемых	<b>Q</b> – критерий Розенбаумана <b>U</b> – критерий Манна-Уитни <b>φ*</b> – критерий углового преобразования Фишера
		б) 3 и более выборок испытуемых	<b>S</b> – критерий тенденций Джонкира <b>H</b> – критерий Крускала-Уоллиса
2.	Оценка сдвига значений исследуемого признака	а) 2 замера на одной и той же выборке испытуемых	<b>T</b> – критерий Вилкоксона <b>G</b> – критерий знаков <b>φ*</b> – критерий углового преобразования Фишера
		б) 3 и более замеров на одной и той же выборке испытуемых	<b>X<sup>2</sup><sub>r</sub></b> – критерий Фридмана <b>L</b> – критерий тенденций Пейджа
3.	Выявление различий в распределении признака	а) при сопоставлении эмпирического распределения с теоретическим	<b>X<sup>2</sup></b> – критерий Пирсона <b>λ</b> – критерий Колмогорова-Смирнова <b>m</b> – биноминальный критерий
		б) при сопоставлении двух эмпирических распределений	<b>X<sup>2</sup></b> – критерий Пирсона <b>λ</b> – критерий Колмогорова-Смирнова <b>φ*</b> – критерий углового преобразования Фишера

4.	Выявление степени согласованности изменений	а) двух признаков	<b>r<sub>s</sub></b> – коэффициент ранговой корреляции Спирмена
		б) двух иерархий или профилей	<b>r<sub>s</sub></b> – коэффициент ранговой корреляции Спирмена
5.	Анализ изменений признака под влиянием контролируемых условий	а) под влиянием одного фактора	<b>S</b> – критерий тенденций Джонкира <b>L</b> – критерий тенденций Пейджа однофакторный дисперсионный анализ Фишера
		б) под влиянием двух факторов одновременно	двухфакторный дисперсионный анализ Фишера

Подробное описание математико-статистических методов можно найти в литературе (34).

В то же время из всех существующих математико-статистических методов критерий  $\phi^*$  углового преобразования Фишера может решить почти любую задачу. Это и определяет его выделение и характеристику.

**Критерий  $\phi^*$  - угловое преобразование Фишера** предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя признака.

Критерий  $\phi^*$  оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий исследователя признак.

Суть углового преобразования Фишера состоит в переводе процентных долей в величины центрального угла, который измеряется в радианах (см. Математическое сопровождение к описанию критерия  $\phi^*$  Фишера). Большой процентной доле соответствует угол  $\phi$ , а меньшей – меньший угол, но соотношения здесь не линейные:

$$\phi = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{P})$$

где  $P$  – процентная доля, выраженная в долях единицы (см. рис. 1).

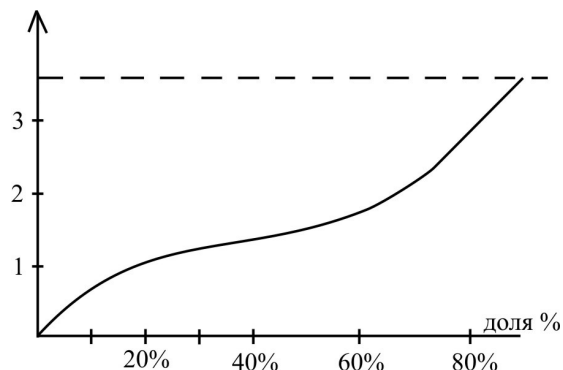


Рис. 1. График зависимости угла  $\varphi$  от процентной доли.

При увеличении расхождения между углами  $\varphi_1$  и  $\varphi_2$  и увеличении численности выборок значение критерия возрастает. Чем больше величина  $\varphi^*$ , тем более вероятно, что различия достоверны.

#### Графическое представление критерия $\varphi^*$

Формула при подсчете значений  $\varphi$  предполагает, что 100% составляют угол  $\varphi = 3,142$ , т.е. определенную величину  $\pi = 3,14159\dots$  Это позволяет представить сопоставляемые выборки в виде двух полукругов, каждый из которых символизирует 100% численности своей выборки. Процентные доли испытуемых с «признаком» будут представлены как секторы, образованные центральными углами  $\varphi$ .

На рис. 2 представлены два полукруга, иллюстрирующие сопоставление выборок по качественно определяемому признаку.

В первой выборке 60% справились успешно с заданием. Этой процентной доле соответствует угол  $\varphi = 1,772$ . Во второй выборке 40% испытуемых решили задачу. Этой процентной доле соответствует угол  $\varphi = 1,369$ .

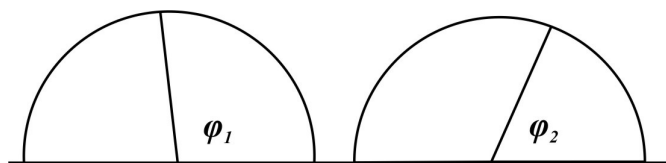


Рис. 2. Графическое представление углов, образованных процентными долями испытуемых, решивших задачу в группе 1 (слева) и в группе 2 (справа); отчет углов идет справа налево

#### Технология расчета критерия $\varphi^*$

(Степаненко Е.И., 2003)

1. Определить те значения признака, которые будут критерием для разделения испытуемых на тех, у кого «есть эффект» и тех, у кого «эффекта нет». Если признак измерен количественно, то для поиска оптимальной точки разделения использовать критерий  $\lambda$ .
2. Начертить четырехклеточную таблицу из двух столбцов и двух строк. Первый столбец «есть эффект», второй – «нет эффекта»; первая строка сверху – 1 группа (выборка), вторая строка – 2 группа (выборка).

Группа	Есть эффект	Нет эффект	Всего
1 группа	12 (60%)	8 (40%)	20
2 группа	10 (40%)	15 (60%)	25
Всего			

3. Подсчитать количество испытуемых в первой группе, у которых «есть эффект» и занести в левую верхнюю ячейку таблицы.

4. Подсчитать количество испытуемых в первой выборке, у которых «нет эффекта», и занести это число в правую верхнюю ячейку таблицы.

5. Подсчитать количество испытуемых во второй группе, у которых «есть эффект» и занести в левую нижнюю ячейку таблицы.

6. Подсчитать количество испытуемых во второй выборке, у которых «нет эффекта» и занести это число в правую нижнюю ячейку таблицы. Подсчитать сумму по двум нижним ячейкам. Она должна совпадать с количеством испытуемых во второй группе (выборке).

7. Определить процентные доли испытуемых, у которых «есть эффект» путем отнесения их количества к общему количеству испытуемых в данной группе (выборке). Записать полученные процентные доли соответственно в левой верхней и левой нижней ячейках таблицы и скобках, чтобы не перепутать их с абсолютными значениями.

8. Проверить не равняется ли одна из составляемых процентных долей нулю. Если это так, попробовать изменить это, сдвинув точку разделения групп в ту или иную сторону. Если это невозможно, тогда использовать критерий  $\chi^2$ .

9. Определите по таблице величины углов  $\varphi$  для каждой из сопоставляемых процентных долей.

Например,  $\varphi_1 (60\%) = 1,772$   
 $\varphi_2 (40\%) = 1,369$

10. Подсчитайте эмпирическое значение  $\varphi^*$  по формуле

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

где  $\varphi_1$  – угол, соответствующий большей процентной доле  
 $\varphi_2$  – угол, соответствующий меньшей процентной доле  
 $n_1$  – количество наблюдений в выборке 1  
 $n_2$  – количество наблюдений в выборке 2

Например,

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = (1,772 - 1,369) \cdot \sqrt{\frac{20 \cdot 25}{20 + 25}} = 0,403 \cdot \sqrt{11,11} = 1,34$$

11. По таблице определяем какому уровню значимости соответствует  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,34$ . Можно сопоставить полученное значение  $\varphi^*_{\text{эмп}}$  с критическими значениями.

$$p = 0,09$$

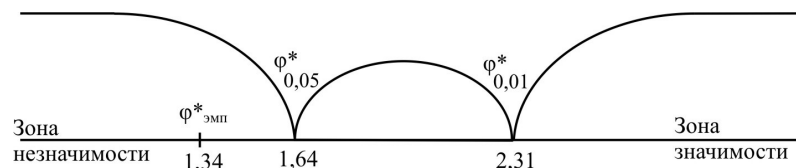
Можно сопоставить  $\varphi^*_{\text{кр.}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,34$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} < \varphi^*_{\text{кр.}}$$

Если  $\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр.}}$   $H_0$  отвергается.

12. Постройте ось значимости



Таким образом, полученное эмпирическое значение  $\varphi^*$  находится в зоне незначимости. Следовательно  $H_0$  принимается. Доля лиц, справившихся с задачей в первой группе не больше, чем во второй. Таким образом со статистической точки зрения то, что представлялось существенным, таковым не является. В приведенном примере достоверными могут быть различия не менее чем в 24,3%.

### Математическое сопровождение к описанию критерия $\varphi^*$ Фишера

Углы  $\varphi$  измеряются в радианах. Радиан – это угол, являющийся центральным для дуги, длина которой равна радиусу окружности (рис. 3).

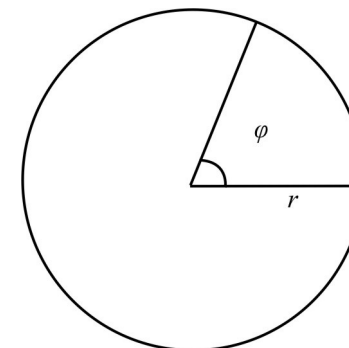


Рис. 3. Графическое представление центрального угла  $\varphi$ , величина которого измеряется отношением длины дуги, на которую этот угол опирается, к длине радиуса окружности.

1 радиан равен  $57^{\circ} 17' 44''$

Величина  $\varphi$  определяется по формуле:

$$\varphi = 2 \cdot \arcsin \sqrt{P}$$

где  $P$  – доля, выраженная в долях единицы;

$\arcsin$  – обратная синусу тригонометрическая функция или синус угла  $\varphi/2$  равен корню квадратному из  $P$ . При этом  $\sin \varphi = a/c$  (рис. 3а), а  $\arcsin + a/c = \varphi$ .

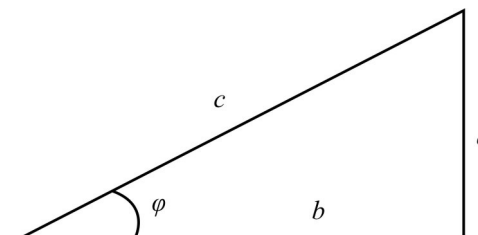


Рис. 3а. Тригонометрические функции угла

Величину  $\varphi$  можно вычислить в радианах или определить по специальной таблице.

#### § 4. Психосемантические методы

В современной психологии **психосемантика** представляет новую актуальную область и направление, связанное с изучением индивидуального внутреннего мира человека и предполагает получение в высокой степени индивидуализированной информации о нем.

Психосемантические методы позволяют включить в научный анализ не только общее и типичное, но и индивидуальное, единичное в личности человека.

Психосемантические методы дают диагностически значимую структурно-количественную информацию об организации индивидуальных систем значений.

Автор теста личностных конструктов Дж. Келли обосновал свой метод как метод изучения личности. Теория личности Дж. Келли (1955 г.) представляет попытку объединить сциентистский и гуманистический подходы в психологии личности.

Исходная идея – каждый человек – это ученый, исследователь, который не просто реагирует на стимулы, не просто усваивает поступающую информацию извне, а выдвигает обоснованные гипотезы, проверяет их на практике, строит свою маленькую теорию мира и человеческих отношений.

Уже в этом намечается переход от объективного подхода к субъективному, подчеркивается принцип активности человека и роль практической деятельности в возникновении и формировании человеческих представлений.

Согласно Дж. Келли каждый человек строит свое поведение на основе собственной теории личности. Отличие заключается в том, что это не вполне осознаваемая, т.е. имплицитная теория личности. Она создается на основе связей личностных черт, объединенных в более обобщенные макрокатегории. Имплицитная теория личности не только средство познания, она задает направления собственному поведению субъекта.

Дж. Келли во главу угла ставит индивидуальное познание и индивидуальную практику, отводя при этом незначительную роль общественному сознанию, общественно – историческому опыту и общественной деятельности.

Основное понятие в теории Дж. Келли – это понятие конструкта, оно и в основе метода репертуарных решеток (МРР).

Конструкт – это особое субъективное средство, созданное (сконструированное) самим человеком, проверенное (валидизированное) им на практике, помогающее ему воспринимать и понимать (конст-

руировать) окружающую действительность, прогнозировать и оценивать события.

В общем виде конструкт – это биполярный признак, альтернатива, противоположные отношения или способы поведения.

Возможности конструкта ограничены. Он может быть применен только к некоторым объектам. Это нашло отражение в понятии «диапазона пригодности» конструкта.

Правило «диапазона пригодности», во-первых, является отличительной чертой техники репертуарных решеток (РР) и, во-вторых, определяет ориентацию ТРР на выявление собственных конструктов испытуемого, а не навязывание их ему извне.

Конструкт – это не обязательно дискретная оппозиция. Как правило, это более или менее дробная шкала. Этим конструкт отличается от концепта. Концепт задает номинальную шкалу (класс, понятие), конструкт как минимум шкалу порядка, а фактически и шкалы более высоких уровней.

Понятие конструкта – это и способ поведения и канал движения и форма отношения.

Это понятие у Дж. Келли отражает представления о единстве и целостности человеческой психики. Дж. Келли показывает, что человек воспринимает мир не непосредственно, снимая слепки или отпечатки с действительности, а опосредованно, пытаясь реконструировать, смоделировать эту действительность.

Метод Дж. Келли – это идиографический метод, направленный на описание личности как особой уникальной целостности. Этот метод позволяет «взглянуть на мир глазами другого» и не просто понять, но и объяснить, и научиться предсказывать оценки и отношения конкретных людей.

Идиографический метод дополняет номотетические методы, предполагающие выявление общих закономерностей и универсальных механизмов развития и формирования личности.

Метод репертуарных решеток (МРР) Дж. Келли является индивидуально-ориентированным методом личностной психодиагностики.

Репертуарная решетка представляет собой матрицу, которая заполняется либо самим испытуемым, либо экспериментатором в процессе обследования или беседы.

Столбцам матрицы соответствует определенная группа объектов (элементов). В качестве объектов могут выступать люди, предметы, понятия, отношения, звуки, цвета – все, что интересует психодиагноста.

Строки матрицы представляют собой конструкты – биполярные признаки параметры, шкалы. Конструкты либо задаются исследова-

телем, либо выявляются с помощью специальных приемов и процедур выявления.

В процессе заполнения репертуарной решетки испытуемый должен оценить каждый объект по каждому конструкту или каким-либо другим образом поставить в соответствие элементы конструктам.

Определение репертуарная означает, что элементы выбираются по определенным правилам, так чтобы они соответствовали какой либо одной области и все вместе были связаны осмысленным образом (контекстом) аналогично репертуару ролей в пьесе.

Предполагая, что изменяя репертуар элементов, можно «настраивать» методики на выявление конструктов разного уровня общности и относящихся к разным подсистемам. Вторым смыслом этого определения связан с тем, что в технике репертуарных решеток часто элементы задаются в виде обобщенных инструкций (мужчина, ровесник, к которому Вы относитесь положительно; человек, оказавший сильное влияние на Ваши взгляды) репертуара ролей, на место которых каждый конкретный человек мысленно представляет своих знакомых людей или конкретные предметы, если в качестве элементов заданы названия предметов.

Анализ репертуарной решетки позволяет оценить силу и направленность связей между конструктами заполнившего его человека, выявить наиболее важные и значимые параметры (глубинные конструкты), лежащие в основе конкретных оценок и отношений, построить целостную подсистему конструктов, позволяющую описывать и предсказывать оценки и отношения человека (своеобразную индивидуальную семантическую карту).

Некоторые типы репертуарных решеток позволяют выявить иерархические отношения между конструктами. Анализ серии РР, заполняемых одним и тем же человеком в разные моменты времени, позволяет следить за динамикой конструктов и оценок, строить траектории изменения состояния человека в системе его собственных субъективных шкал.

Техника репертуарных решеток развивается на основе теории конструктов Дж. Келли.

Это целое направление в экспериментальной психологии.

Гибкость и эффективность репертуарных методик, качество и количество получаемой информации делают их пригодными для решения широкого круга задач.

Психосемантический метод используется в различных областях практической деятельности (педагогике, социологии, психологии и т.д.).

В педагогике психосемантический метод может применяться:

- ◆ для изучения и диагностики отношений учащихся к различным предметам и методам преподавания;

- ◆ как средство выявления параметров восприятия учителями своих учеников и в качестве метода повышения точности и адекватности оценок и самооценок.

Этот метод перспективен в качестве эффективного средства самоанализа и самопознания. Он позволяет выявить противоречия в оценках. Конфликты ценностей и установок человека.

Психосемантические методики незаменимы в решении задач профориентации и профконсультирования.

С их помощью легко выявить индивидуальную систему представлений человека о различных профессиях, разобраться в причинах предпочтений данным конкретным человеком той или иной профессии, выявить конфликтные представления и неадекватные оценки.

При работе с коллективом психосемантические методики можно использовать в качестве средства получения взаимооценок, исследования точности межличностного восприятия, изучения различий понимания членами группы групповых целей и задач.

Психосемантические методики в научном исследовании применяются с другими методиками (личностные опросники, проективные методики, самооценочные стандартные шкалы и др.)

Это позволяет объединить и преимущества нормативных стандартизированных, и индивидуально – определенных отличий личности, а также проанализировать взаимоотношения между ними.

Такое совмещение дает возможность реализовать в исследовании один из важных принципов системного подхода – многоуровневость анализа – и построить целый ряд описаний:

- ◆ личности с точки зрения конкретных групп;
- ◆ групп с точки зрения конкретных личностей;
- ◆ личности с точки зрения конкретного другого и самой себя.

## **НОВЫЙ МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

(Ф. Франселла, Б. Баннистер, 1987)

### **Выявление конструктов**

Келли приводит шесть положений, лежащих в основе его репертуарного теста ролевых конструктов. Эти положения в равной мере приложимы и ко всем последующим модификациям репертуарных методик, и к проблеме выявления конструктов в целом.

а) Выявленные конструкторы должны быть *проницаемыми*. Это означает, что выявляемые конструкторы должны быть приложимы и к другим элементам (людям и межличностным ситуациям), отличным от тех трех, посредством которых каждый конструктор был получен. «Мы надеемся, что в процессе тестирования испытуемый приоткроет для нас те реальные пути и способы, которыми к нему приходит новый опыт и реализуется старый».

б) Необходимо выявлять уже существующие конструкторы. Конечно, в некоторых случаях испытуемый может порождать совсем новые конструкторы. Однако, как правило, предполагается, что это происходит редко и что существует «некая длительная стадия постоянства конструкторов».

в) Присваиваемые конструкторам словесные наименования должны быть понятны. Это означает, что исследователь должен иметь четкое представление о том, что именно подразумевает в каждом конкретном случае испытуемый. Если возникают какие-то сомнения, необходимо просить у испытуемого дополнительных разъяснений. Отметим, что необходимость в этом возникает довольно часто.

г) Выявленные конструкторы должны «отражать субъективное представление, неважно, правильное или неправильное, испытуемого о том, как другие люди воспринимают мир. Если испытуемый описывает свои отношения к другим людям так, как он бы описывал свои отношения к неммыслимым животным, то это означает, что метод не смог выявить реальные *ролевые конструкторы*. Способ восприятия испытуемым других людей действительно может быть неадекватным или даже нелепым, однако в той мере, в которой он представляет реальную основу социального взаимодействия с этими людьми, он отражает реальную систему конструкторов человека».

д) Не должно быть отчуждения испытуемого от элементов или названных им конструкторов. Он должен быть в состоянии увидеть и себя, в каком-либо месте на оси каждого конструктора.

е) В процессе выявления конструкторов необходимо явно определить оба полюса. Установив то, что из себя представляет человек или вещь для испытуемого, необходимо также добиться понимания того, что именно они из себя не представляют.

## Методы выявления конструкторов

### Методы выявления конструкторов при помощи триад элементов

В своей книге Келли описал шесть способов выявления конструкторов.

(I) *Метод минимального контекста (карточная форма)*.

Испытуемому вначале предлагается подставить имена конкретных людей в ролевой список, например в список Келли. Затем ему предъявляются три элемента из этого списка и предлагается назвать какое-нибудь *важное качество, по которому два из них сходны между собой и, следовательно, отличны от третьего*. После того как экспериментатор запишет ответ, испытуемого просят назвать, в чем конкретно состоит отличие третьего человека от двух других (если испытуемый не указал, какие именно два человека были оценены как сходные между собой, то его просят сделать это). Ответ на этот вопрос и представляет собой противоположный полюс конструктора. Испытуемому предъявляется столько триад элементов, сколько сочтет нужным экспериментатор. Специфических правил не существует. Все зависит лишь от величины выборки, то есть числа конструкторов, подлежащих исследованию.

(II) *Метод полного контекста*.

При этом методе все элементы, выписанные на карточках, раскладываются на столе перед испытуемым. Его просят подумать о важных качествах, характерных для разных групп людей, и выбрать двух человек, наиболее сходных между собой по какому-либо значимому качеству. Когда две первые карточки выбраны, испытуемого спрашивают, в чем они сходны между собой. Затем, по мере добавления последующих карточек, испытуемого время от времени просят сказать, представляет ли данная карточка все еще ту же категорию, что и две первые карточки. Если карточка исключается из группы, испытуемого просят уточнить, изменилась ли категория группировки или осталась прежней.

(III) *Последовательный метод*.

Элементы предъявляются так же, как и в форме минимального контекста (то есть триадами, а не группами). Однако в этом случае триады выбираются в соответствии с определенной системой: каждый раз в триаде один из элементов заменяется новым. Например, после предъявления элементов 1, 2 и 3 элемент 1 заменяется элементом 4 и т.д.



*(IV) Метод самоидентификации.*

Элементы предъявляются так же, как и в предыдущем методе, однако в триаду всегда включается элемент «я сам». Это дает возможность утверждать (в известной степени, конечно), что все выявленные конструкты лично релевантны.

*(V) Метод ролевой персонификации.*

По способу отбора триад он похож на метод самоидентификации, однако инструкция иная: «Предположим, что вы втроем проводите где-то вечер. Что это может быть за место? Как будут развиваться события? Как поведете себя вы? Как поведут себя другие?» Можно использовать и множество других условий и ситуаций, что предоставит испытуемому большую свободу в ответах.

*(VI) Совмещенный метод полного контекста с методом ролевой персонификации*

Начало процедуры в этом методе такое же, как и в методе полного контекста: карточки с написанными на них названиями элементов раскладываются на столе перед испытуемым, и ему предлагается рассортировать их на группы. После этого в каждую группу помещается карточка «я сам» и экспериментатор задает те же вопросы, что и при использовании метода ролевой персонификации. Примерная форма вопроса может быть следующей: «Предположим, что вы должны провести вечер с этими людьми. Что при этом, скорее всего, произойдет?» и т.д.

Метод ролевой персонификации представляет собой, по-видимому, один из способов организации беседы экспериментатора и испытуемого, с помощью которого можно выявить субъективное видение человеком своего взаимодействия с другими людьми и взаимодействия других людей между собой. Именно в ходе такого разговора исследователь может подметить те реальные конструкты, которые использует данный человек.

Келли предложил использовать триады для выявления конструктов, поскольку этот метод отражал его теоретические представления о том, как конструкты впервые возникают. Однако в связи с тем, что мы выявляем у испытуемого уже сложившиеся конструкты, по-видимому, не обязательно использовать непременно *три* элемента. Триада не является и единственным способом выявления противоположного полюса. Эптинг и его коллеги выяснили, что наиболее явные контрасты выявляются в том случае, когда испытуемого просят назвать полюс, противоположный полюсу сходства, а не в том случае, когда его просят определить, чем третий человек в триаде отличается от двух других. Триада, таким образом, вовсе

не неприкосновенна. Для выявления конструктов можно с таким же успехом использовать два элемента или больше чем три элемента, как это и делается в форме полного контекста Келли.

**Выявление конструктов при помощи диад элементов**

Несмотря на то, что многие пользуются триадическими методами выявления конструктов, некоторые исследователи полагают, что для определенного контингента испытуемых подобная задача слишком сложна. Салмон цитирует неопубликованную работу Аллисона, в которой для выявления конструктов использовались два элемента, а не три. Этот способ оказался особенно удобен для работы с детьми.

Райл и Ланхи в качестве элементов для своей диадической решетки использовали межличностные отношения. Элементами, таким образом, могут быть, например, мое отношение к Петру, Петра ко мне, мое отношение к Павлу, Павла ко мне и т.п. Райл предложил предъявлять испытуемому одновременно только два элемента, в связи с тем, что испытуемым слишком трудно работать с триадами подобных элементов. При этом в процессе выявления конструктов испытуемому предлагается определить и назвать, в чем состоит существенное сходство или различие между его отношением к Павлу и отношением Петра к нему и т.д.

**Выявление конструктов методом «лестницы»**

Эта процедура, описанная Хинклом, служит для выявления суперординатных конструктов, то есть конструктов более высокого уровня абстракции, чем те, которые выявляются с помощью триад и диад элементов. На первом этапе процедуры конструкты выявляются любым обычным методом и испытуемого просят сказать, к какому полюсу каждого конструкта он предпочел бы отнести себя. Приведем стандартную инструкцию Хинкла:

«Итак, вы предпочли у данного конструкта именно этот полюс. Мне хотелось бы понять теперь, почему вы предпочли оказаться здесь, а не там... Каковы преимущества этого полюса по сравнению с другим?»

Ответ испытуемого представляет собой новый конструкт, суперординатный (более высокого уровня) по сравнению с исходным и имеющий также предпочитаемый полюс. На этом этапе вновь задается вопрос, «почему» испытуемый предпочитает именно этот полюс конструкта. Вопрос повторяется испытуемому вновь при

выявлении каждого следующего конструкта, и так до тех пор, пока он не сможет (или не захочет) породить новые конструкты.

Для примера приведем решетку, в качестве элементов которой использовались различные виды фотообъективов. «Лестница» началась после выявления конструкта *позволяет увидеть то, что не видно невооруженным глазом — показывает то, что видно невооруженным глазом*. Испытуемая предпочитала объективы, позволяющие увидеть то, чего не видно невооруженным глазом. На вопрос «Почему?» она ответила, что при помощи такого объектива *можно увидеть что-то новое*, чего нельзя сделать с другими объективами.

— Почему так важно увидеть что-то новое?

— Вы можете случайно натолкнуться на тайну — нечто необъяснимое для вас.

— Почему это важно?

— Это ставит вас на место, а то вы думали бы, что всемогущи.

— А зачем нужно, чтобы вас время от времени ставили на место?

— Потому что только бог знает ответы на все вопросы и вам необходимо напомнить об этом.

Если вспомнить следствие организации (см. выше), то можно обоснованно ожидать, что по мере того, как мы будем повторять процедуру «лестницы» с каждым из первичных конструктов, мы в конце концов придем к нескольким наиболее суперординатным конструктам данного человека.

Процедура «лестницы» может развертываться и в обратном направлении. Для этого необходимо задавать, например, такие вопросы: «А как вы узнаете, что данный человек обладает характеристикой X?» или «Что может служить доказательством того, что данный человек обладает характеристикой X?». Хоникмен использовал подобную процедуру для выяснения взглядов испытуемых на жилые помещения. Задавая вопрос о том, почему данная комната кажется, например, *официальной*, он показал, что ответы в конечном итоге всегда определялись физическими характеристиками, например специфическим видом стен.

Иногда бывает трудно точно определить то, что именно испытуемый имеет в виду, когда называет конструкты более высокого уровня в процедуре «лестницы». В этих случаях полезны следующие приемы.

(I) Вы можете сказать: «Мне кажется, я понимаю, что вы имеете в виду, но для того, чтобы я окончательно убедился в этом, повто-

рите, пожалуйста, еще раз то, что вы сказали». Нередко при таком повторении испытуемый «уплотняет» конструкт и описывает его при помощи уже полдюжины слов.

(II) Если вы не уверены в том, понятен смысл конструкта или нет, возможно, определение испытуемым противоположного полюса поможет прояснить дело.

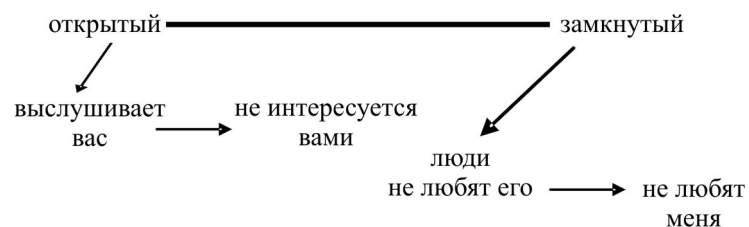
(III) Если вы еще сомневаетесь или вам кажется, что испытуемый выразился слишком туманно, вы можете задать «провоцирующий» вопрос, например спросить, действительно ли испытуемый имеет в виду X, хотя вы совершенно уверены, что X — это совсем не то, о чем он говорит. Часто намек на то, чем конструкт не является, помогает испытуемому объяснить вам то, чем он является.

### Выявление конструктов методом «построения пирамид»

Этот способ, предложенный Ландфилдом, также позволяет преодолеть некоторый формализм метода минимального контекста Келли. Сначала испытуемому предлагается подумать о каком-нибудь своем знакомом, с которым он любит встречаться и вообще чувствует себя легко в его обществе. Имя этого знакомого не представляет интереса для исследователя, однако важно знать его пол. Необходимо также дать понять испытуемому, что он должен сконцентрировать свое внимание на одном каком-либо аспекте своих отношений с этим знакомым. Кроме того, надо «попросить испытуемого говорить все, что ему приходит в голову по этому поводу, и не бояться повторений, если они последуют в дальнейшем. Когда испытуемый отвечает слишком медленно или затрудняется в выборе подходящих слов и выражений, ему нужно объяснить, что задание необычное и большинство людей испытывает эти затруднения (и это действительно так)».

Когда испытуемый назовет какую-либо характеристику, его просят указать, какого типа люди являются противоположными по данному качеству. Когда выявлены оба полюса конструкта, интервьюер возвращается к первому полюсу и спрашивает, что означает быть X. В примере, приводимом Ландфилдом, первым названным конструктом оказался конструкт *открытый - замкнутый*. Когда испытуемого спросили, что такое *открытый* человек, он ответил, что это человек, который «стремится выслушать вас». Затем испытуемого попросили указать, что представляет из себя человек, который не стремится выслушивать других. Испытуемый ответил, что это «не заинтересованный во мне человек». На вопрос о том, какой

человек является замкнутым, он ответил: «Такого люди не любят»; и на противоположном полюсе — человек, который «меня не любит». Схематически это можно представить следующим образом:



Затем можно выявить конструкты третьего уровня, повторяя процедуру с каждым полюсом каждого выявленного ранее конструкта, например задавая вопросы типа: «А как вы узнаете, что человек не слушает вас?» Таким способом можно выявить последовательно все более субординатные (конкретные, подчиненные) конструкты.

С помощью этого метода можно «строить» и другие пирамиды, а выявленные конструкты, как обычно, использовать для составления решетки. Только что описанная процедура имеет много общего с процедурой «лестницы» Хинкла, с той только разницей, что в методе Хинкла испытуемый поднимается вверх по иерархии конструктов, а в методе Ландфилда — движется вниз. Оба метода можно использовать в ходе психотерапии, как средство получения дополнительной информации, существенной как для врача, так и пациента. Их также можно сделать частью любой другой, более общей процедуры опроса.

### Метод самохарактеризации

В качестве последнего примера метода выявления конструктов мы опишем метод самохарактеризации. Он далеко не так хорошо структурирован, как описанные выше методы. Однако его стоит рассмотреть, так как и он также дает возможность узнать что-то о конструктах, с помощью которых другой человек воспринимает мир. Испытуемому дается следующая инструкция:

«Я хочу, чтобы вы описали характер Гарри Брауна - предположим, что он главное действующее лицо в пьесе. Составьте это описание от имени его друга, симпатизирующего ему и хорошо его знающего, возможно, даже лучше, чем кто-нибудь другой. Начните, например, с высказывания: «Гарри Браун - это...».

Испытуемый, конечно, представит себя вместо мифического Гарри Брауна. Келли очень внимательно подбирал слова. «Описание характера» подразумевает описание общей структуры, а не мелких деталей. Третье лицо выбрано для того, чтобы испытуемый не просто составил перечень пороков и добродетелей, а скорее обрисовал человека в целом. Остальные фразы включены в инструкцию для уменьшения угрозы, имплицитно содержащейся в ней, для того чтобы испытуемый не только излагал факты, но и мог бы порассуждать.

Если нас интересуют определенные периоды жизни испытуемого, то инструкцию можно изменить. Например, можно попросить составить описание человека таким, каким он был до болезни, каким он будет через определенный промежуток времени после обучения или через десять лет или каким он будет в определенной профессиональной роли (например, роли психолога) и т.п. Из всех методов выявления конструктов, описанных выше, данный метод накладывает наименьшее количество ограничений на испытуемого и в минимальной степени направляет его ответы.

Размышляя о способах выявления конструктов, не следует забывать, что каждый из нас проделывает это постоянно, как в ситуации структурированного интервью, так и в повседневных разговорах или спорах.

### Выявлять конструкты или подготавливать их заранее?

Существует большое количество работ, касающихся вопроса о том, насколько заданные исследователем конструкты позволяют получать такие же сведения об испытуемом, как и выявленные у него самого, его собственные конструкты. Здесь следует иметь в виду, что экспериментатор, задавая конструкты, по существу, предлагает вербальный ярлык, к которому испытуемый привяжет свой личный конструкт. При этом по крайней мере необходимо, чтобы ярлыки были значимыми для испытуемого. Заданные ярлыки могут оказаться идентичными тем, которые испытуемый обычно сам использует, но могут и не иметь для него никакого смысла. Примером последних служат вербальные ярлыки на иностранном языке или жаргонные выражения. Все конструкты являются личными в том смысле, что человек может наложить их на события и тем самым придать им определенный смысл. Как указывал Келли: «Люди различаются между собой по способу конструирования событий».

Конструкты другого человека могут оказаться не такими полезными для вас, как ваши собственные.

Однако не стоит быть излишне педантичными. Для некоторых целей лучше всего задать конструкты, хотя бы в части набора. Ведь люди могут и не использовать конструкты, которые вы обоснованно полагаете важными для них. Это часто происходит при работе в клинике. Так, например, если вы хотите выяснить, почему человек ведет себя именно так, а не иначе, то, возможно, единственным средством для вас будет задать ему некоторые определенные конструкты. Причем вы сможете определить личностное значение заданных вами конструктов для данного человека при соотнесении их с другими выявленными у него самого конструктами. Обычно задают конструкты, имеющие отношение к различным аспектам «Я» (например, похож на меня по характеру; такой, каким я хотел бы быть; то, каким видят меня окружающие, и т.д.). Для некоторых экспериментальных целей, например для изучения языка, бывает необходимо сравнить отношения между специфическими словами или словосочетаниями. В таких случаях их, конечно, надо задать. Если вы не знаете, какие конструкты приложимы к данной группе людей, то вам надо, как это часто делается в настоящее время, составить выборку выявленных конструктов в подобной же группе людей или внутри самой исследуемой группы. Тогда можно будет с полным основанием предполагать, что наиболее часто используемые конструкты в группе значимы и для индивида. Однако поскольку эти конструкты отобраны из общего набора выявленных конструктов, то они, в прямом смысле, не являются ни «заданными», ни «выявленными».

Если вы сомневаетесь в значимости конструкта для человека, то обратитесь за помощью к нему самому. Салмон рекомендует проверять значимость заданного конструкта для ребенка. В качестве примера она приводит исследование принятия ребенком новорожденного брата. Если психолог, скажем, решает применить такой конструкт, как *ревнует младенца - рад младенцу*, то значимость его можно проверить, задав ребенку прямой вопрос на понимание: «Ты понимаешь, что я имею в виду, когда говорю...?»

Более подробное обсуждение экспериментальных различий, полученных при работе с выявленными и заданными конструктами, а также возможных причин, обуславливающих эти различия, можно найти в главе 8, а также в заключительной главе.

## Типы конструктов

### Методы отбора и уточнения конструктов

Не все выявленные конструкты можно и нужно применять в конкретных репертуарных методиках. Келли приводит в своей книге работу Ханта, разработавшего несколько способов решения этой проблемы. Хант предлагает следующую классификацию неудачных конструктов:

(I) *Избыточно проницаемые конструкты.*

«Эти два человека похожи, они оба мужчины». Экспериментатор может записать этот ответ, но ему следует заявить: «Это лишь одна черта сходства. Они действительно оба мужчины, но можете ли вы назвать какую-нибудь психологическую характеристику, которая обеспечивает их сходство как мужчин? Или, может быть, вы назовете какую-либо другую черту сходства в них?» (Конструкт *мужчина - женщина* не всегда следует отвергать. Если испытуемый заявляет, что два человека похожи между собой, потому что они мужчины, а третий отличается от них, потому что это женщина, то такое различие может оказаться для него существенно важным. Вследствие его значимости для испытуемого вы можете принять этот конструкт и использовать его в разработанной вами решетке.)

(II) *Ситуационные конструкты.*

«Эти два человека сходны между собой: они оба из одного города». В этом случае тоже можно использовать процедуру, описанную в пункте I.

(III) *Избыточно непроницаемые (непереносимые на другие элементы) конструкты.*

Испытуемый может, к примеру, сказать: «Эти двое - слесари-инструментальщики по лекалам, а третий - слесарь-инструментальщик по штампам». И в этом случае можно применить процедуру, описанную выше.

(IV) *Поверхностные конструкты.*

«У них глаза одного цвета». Действия, аналогичные уже описанным выше.

(V) *Неопределенные конструкты.*

«У них у обоих все хорошо». Экспериментатор может попросить испытуемого объяснить, что это означает, и привести примеры других людей, у которых «все хорошо».

(VI) *Конструкты, обязанные своим происхождением непосредственно ролевому списку или элементам.*

«Их обоих трудно понять». В этом случае экспериментатор может сказать: «Есть ли что-то общее в том, почему их обоих трудно понять?»

Мы описали лишь некоторые способы работы с такими конструктами. Однако всегда следует помнить: то, что вам как экспериментатору представляется поверхностным и неопределенным, для испытуемого вовсе может не быть таковым. Хорошие отношения между экспериментатором и испытуемым и свободно протекающая беседа - лучший залог успешного выявления конструктов.

### Классификация конструктов

Ландфилд впервые предпринял попытку систематической классификации выявленных конструктов. Он описал 22 категории, а также дал определения и примеры каждой из них. Например, *социальную интеракцию* он определил как «любое высказывание, в котором содержится (ясное) указание на непосредственное и продолжительное взаимодействие с другими». Примерами активных высказываний, отнесенных к категории социального взаимодействия, могут служить конструкты типа *агрессивный, братский, заинтересованный, экстравертированный* и т.д.

Ландфилд провел работу по изучению различных проявлений этих категорий, в частности он соотнес их с полом испытуемого и с возможностью изменений в ходе психотерапии. Ландфилд также определил надежность различных категорий (видимо межличностную согласованность). Здесь он на деле применил *следствие общности* теории Келли: «В той степени, в которой система конструктов одного человека похожа на систему конструктов другого человека, его психология сходна с психологией другого». Впрочем, использование сходных вербальных наименований не всегда свидетельствует о сходстве процессов конструирования. Возможно, это частично объясняет тот факт, что, как обнаружила Франселла, некоторые важные конструкты, полученные на выборке англичан, подходят под несколько различных категорий. Часто говорят, что англичане и американцы говорят на разных языках, хотя и используют одни и те же слова.

Несмотря на трудности использования категорий в том виде, в котором они существуют в настоящее время, Ландфилд внес очень важный вклад в наше понимание классификации конструктов. Можно привести следующий пример. В ходе обследования 19 испытуемых-заик Франселла обнаружила, что 11,6% их конструктов можно отнести к категории «высокий уровень социального взаимодействия», а 27,6% - к категории «низкий уровень социального взаимодействия». Интересно сравнить эти результаты с данными, полученными Ландфилдом: проведя обследование 30 студентов колледжа, он выяснил, что 11% конструктов соответствуют катего-

рии «высокий уровень социального взаимодействия» и только 1% - категории «низкий уровень социального взаимодействия». Это различие можно объяснить, опираясь на здравый смысл: люди, сталкивающиеся с трудностями в общении, так осознают, а, следовательно, и строят свои взаимоотношения с другими, что отводят себе подчиненную роль.

Лифшиц использовала систему классификации конструктов для изучения различий порождения и использования конструктов у преподавателей, обучающих будущих работников патронажа, и у самих будущих работников патронажа. Она показала, что последние чаще используют конкретные конструкты (например, возраст, пол), а первые - абстрактные.

### Конструкты типа «похожесть на человека X»

Решетка дает возможность использовать «людей» как в качестве элементов, так и в качестве конструктов. Элементы можно оценить или проранжировать в соответствии с их степенью *сходства*, например, *с матерью по характеру*. А можно использовать «мать» как один из элементов, которые нужно проранжировать по определенным конструктам. При составлении решеток часто и довольно небезуспешно используют конкретных лиц в качестве конструктов, но здесь есть свои проблемы. В главе 8 можно найти описание некоторых известных нам исследований в этой области, а также обсуждение проблем, связанных с применением конструктов такого рода.

### Комментарий

Существуют определенные правила работы с элементами и конструктами, которые необходимо учитывать при составлении любой решетки. В ходе разработки новых методов и форм обязательно возникают новые проблемы, которые можно успешно разрешить, если обратиться за советом к теории. Если же этого не происходит, то исследователь может оказаться в тупике. В известном смысле это уже случилось. Существует ряд психологов, полагающих, что элементы - это только элементы, а конструкты - это только конструкты и ничего больше. Есть исследователи, чересчур увлекающиеся измерением когнитивной сложности (операционный показатель, позволяющий оценить количество параметров, которое человек может одновременно учитывать при восприятии и оценке событий), - тут дело дошло до того, что предложено столько мер, не имеющих под собой никакой теоретической основы, что никто уже не знает, что именно они измеряют.



**Таблица 2. Список персонажей для Репертуарного теста ролевых конструкций Келли (Таблица 1):**

1. Напишите в первой графе свое имя.
  2. Напишите имя вашей матери. Если вы росли с мачехой, напишите ее имя.
  3. Напишите имя вашего отца. Если вы росли с отчимом, напишите его имя.
  4. Напишите имя вашего брата (наиболее близкого вам по возрасту). Если у вас не было брата, напишите имя мальчика, примерно одного с вами года рождения, который был вам за брата в подростковом возрасте.
  5. Напишите имя вашей сестры (наиболее близкой вам по возрасту). Если у вас не было сестры, напишите имя девочки, примерно одного с вами года рождения, которая была вам вместо сестры в подростковом возрасте.
- НАЧИНАЯ С ШЕСТОГО ПУНКТА, ПОДСТАВЛЯЙТЕ ИМЕНА ЗНАКОМЫХ ВАМ ЛЮДЕЙ, НО НЕ ПОВТОРЯЙТЕСЬ, ВЫБИРАЙТЕ КАЖДЫЙ РАЗ НОВОГО ЧЕЛОВЕКА**
6. Ваша жена (муж) или, если вы не женаты (не замужем), ваша возлюбленная (возлюбленный)
  7. Ваша возлюбленная (возлюбленный), непосредственная предшественница той, которую вы назвали выше.
  8. Наиболее близкий в настоящее время друг одного с вами пола.
  9. Человек, одного с вами пола, которого вы считали близким другом, но в котором вы разочаровались.
  10. Министр, священник или раввин, с которым вы бы хотели поделиться вашими интимными религиозными чувствами.
  11. Ваш врач.
  12. Ваш сосед в настоящее время, которого вы знаете лучше других.
  13. Человек, с которым вы были связаны, но который по каким-то необъяснимым причинам не взлюбил вас.
  14. Человек, по отношению к которому вы испытываете чувство жалости или которому вам бы очень хотелось помочь.
  15. Человек, в присутствии которого вы испытываете неудобство.
  16. Человек, с которым вы недавно познакомились и которого вам хотелось бы узнать получше.
  17. Учитель, который оказал на вас наиболее сильное влияние, когда вы были подростком.
  18. Учитель, чьи взгляды вызывали у вас сильное возражение.

19. Работодатель, управляющий или офицер, под чьим руководством вы пережили тяжелые времена.
20. Самый удачливый человек, из всех, кого вы знаете лично.
21. Самый счастливый человек, из всех, кого вы знаете лично.
22. Самый высоко нравственный человек из всех, кого вы знаете лично.

Испытуемому сообщается, что имена сами по себе не представляют интереса для экспериментатора. Решетка предьявляется испытуемому в том виде, в котором она представлена в табл. 1 и 2.

Келли логично обосновал выбор тех триад, с которыми работает испытуемый. Эти триады (или классы) разбиты на семь групп:

**Я**

1. Я сам

**Семья**

2. Мать
3. Отец
4. Брат
5. Сестра

**Близкие**

6. Муж (жена)
7. Бывший возлюбленный (возлюбленная)
8. Друг (подруга)
9. Бывший друг (подруга)

**Ситуативные персонажи**

10. Министр
11. Врач
12. Сосед

**Отношения**

13. Человек, который вас отвергает
14. Человек, которого вы жалеете
15. Человек, который представляет для вас угрозу
16. Человек, который вас привлекает

**Авторитет**

17. Принимаемый учитель
18. Отвергаемый учитель
19. Начальник

**Ценности**

20. Преуспевающий
21. Счастливый человек
22. Высоконравственный человек

Основания для выбора каждой триады следующие:

1. *Класс ценностей.* Испытуемого просят сравнить между собой людей, олицетворяющих успех, счастье и нравственность, и назвать соответствующие полюса конструкторов.

2. *Класс авторитетов.* Испытуемого просят сравнить между собой следующих людей: Человека, чьи идеи он принимал, Человека, чьи идеи он отвергал, хотя от него ждали, что он их примет, и Человека, в чьей поддержке он сильно нуждался в какой-то период своей жизни.

3. *Класс отношений (валентностей).* Испытуемого просят сравнить: Человека, который отвергал испытуемого по непонятным для него причинам, Человека, который нуждается в испытуемом, и Человека, которого испытуемый знает не очень хорошо, но хотел бы узнать лучше. Это скорее фантомы, а не реальные люди, поэтому предполагается, что при их сравнении испытуемый будет опираться на проецируемые содержания.

4. *Класс близких.* Это наиболее сложный класс, включающий Супруга (Супругу), бывшего Возлюбленного (Возлюбленную) и Друга (Подругу). Этот класс выявляет личностные конфликты как в отношении испытуемого к двум близким ему людям противоположного пола, так и в отношениях между близким человеком противоположного пола и близким человеком одного пола с испытуемым.

5. *Класс семьи.* В него включаются Отец, Мать и Брат. Испытуемый должен сформулировать конструкт, который определяет его взаимоотношения с членами семьи.

6. *Класс сестры.* Здесь испытуемому предлагается реконструировать образ своей Сестры. Использование этой триады представляет возможность увидеть сестру в качестве Принимаемого учителя в его противопоставлении Счастливому человеку, в качестве Счастливого человека в противопоставлении Принимаемому учителю, а также противопоставить Сестру как Счастливому человеку, так и Принимаемому учителю.

7. *Класс матери.* Здесь для сравнения с Матерью выбирается Человек, в котором испытуемый разочаровался, и Принимаемый учитель.

8. *Класс отца.* Здесь в качестве персонажей для сравнения с Отцом выбираются Начальник и Преуспевающий человек.

9. *Класс брата.* В качестве персонажей для сравнения выбираются Человек, отвергающий испытуемого, и Отвергаемый самим испытуемым учитель.

10. *Класс сестры.* Сравнимые персонажи те же, что и в предыдущей триаде (класс брата)

11. *Класс хорошего отношения.* В него включены Сестра, Человек, которого испытуемый жалеет, и Высоконравственный человек.

12. *Класс угрозы.* В него включены Брат, Бывший друг и Человек, представляющий угрозу для испытуемого.

13. *Класс супруга (супруги).* Супруг сравнивается с Человеком, представляющим угрозу, и Счастливым человеком.

14. *I класс брака.* Мать сравнивается с Супругом (Супругой) и бывшим Возлюбленным (Возлюбленной).

15. *II класс брака.* Отец сравнивается с аналогичными лицами.

16. *Класс приятелей.* В него включены Друг, Бывший друг и Человек, который привлекает испытуемого.

17. *Класс сибсов* (общее понятие, включающее братьев и сестер). «Я сам», Брат и Сестра.

18. *Класс мотивации достижения.* В него включены Начальник, Человек, достигший успеха, и Высоконравственный человек.

19. *Класс предпочитаемого родителя.* В него включены Мать, Отец и Человек, представляющий угрозу для испытуемого.

20. *Класс потребностей.* «Я» сравнивается с Человеком, которого испытуемый жалеет, и с Привлекательным для него человеком. Такое сопоставление дает возможность клиницисту изучить соотношение субъективного и объективного направления потребностей испытуемого.

21. *Класс компенсаций.* В него включены Бывший друг, Человек, отвергающий испытуемого, и Человек, которого испытуемый жалеет. Этот класс дает клиницисту возможность выяснить, как испытуемый реагирует на утрату близких отношений с людьми.

22. *Класс идентификаций.* Это основной класс. В него включены «Я», Супруг (Супруга) и Друг. Иногда этот класс дает возможность получить сведения о семейных проблемах испытуемого.



**Таблица 1. Пример заполненного бланка Репертуарного теста ролевых конструктов**

№	Роль	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	№	Выявленный полюс	Противоположный полюс
1	Я																				1	Не верит в бога	Очень религиозен
2	Мать																				2	Одновременно образование	Совершенно разное образование
3	Отец																				3	Не спортивный	Спортивный
4	Брат																				4	Обе девушки	Парень
5	Сестра																				5	Родители	Люди других убеждений
6	Супруга																				6	Хорошо меня понимают	Совершенно не понимают
7	Соседка																				7	Учат хорошим вещам	Учат плохим вещам
8	Друг																				8	Многого добились	Немногого добились
9	Бывший друг																				9	Высшее образование	Нет образования
10	Отвергаемый человек																				10	Не любит других	Любит других
11	Мягкий человек																				11	Сильно религиозны	Нерелигиозны
12	Угрожающий человек																				12	Верят в высшее образование	Не верят в высшее образование
13	Привлекательный человек																				13	Более общительны	Необщительны
14	Принимаемый учитель																				14	Обе девушки	Оба парня
15	Отвергаемый учитель																				15	Обе девушки	Оба парня
16	Начальник																				16	Оба высокообразованы	Низкообразованы
17	Успешный человек																				17	Маскиет сходно	Маскиет по-другому
18	Счастливого человека																				18	Одного возраста	Разного возраста
19	Нравственный человек																				19	Думают обо мне сходно	Думают обо мне по-другому
20																					20	Оба друзья	Не друзья
21																					21	Хорошо понятны	Плохо понятны
22																					22	Оба ценят музыку	Не понимают музыку

### Решетка

Конструкты выявляются следующим образом: испытуемого спрашивают, чем двое из троих людей, отмеченных кружками в первой строке (см. решетку в табл. 1), «сходны между собой и тем самым отличны от третьего человека». Когда испытуемый примет решение, его просят поставить крестики в кружки, соответствующие

тем двум людям, которые сходны между собой. Кружок, соответствующий третьему, отличному от них человеку, остается пустым. Затем испытуемому предлагается написать в графе «Конструкты. Выявленный полюс» (см. решетку в табл. 3) слово или короткую фразу, разъясняющую, чем именно эти люди сходны между собой. Противоположная по смыслу характеристика записывается под заголовком «Подразумеваемый полюс». После этого испытуемый отмечает галочкой всех других лиц, обладающих этой важной характеристикой (по выявленному полюсу). Подобным же образом заполняются и остальные строки решетки.

### Анализ

В таблице 3 представлен образец решетки Келли. На ее примере мы проиллюстрируем некоторые из предложенных им вариантов анализа.

Келли предлагал до проведения статистической обработки изучить решетку «невооруженным глазом» и выяснить, что же испытуемый сообщает нам непосредственно. Совершенно очевидно, что и в случае, когда мы анализируем необработанную решетку, и в случае, когда мы имеем дело уже со статистическими выводами, мы накладываем на них свою собственную систему конструктов, отбирая заслуживающее внимания и представляющееся нам важным.

Келли отмечал, что в данной решетке (табл. 3) иногда встречаются ситуационные по своей природе, а не только психологические или социальные конструкты. Несмотря на это, вполне вероятно, что испытуемый применяет их в более общем смысле. Возможно также, что то, что мы считаем повторяющимися конструктами, для испытуемого имеет различное значение. Хотя при описании, например, триад № 14 и № 15 он применяет один и тот же вербальный ярлык, он использует его по-разному. Мать в триаде № 14 относится к полюсу «не девушка» (возможно, испытуемый имеет в виду, что она немолода), а в триаде № 15 она объединяется с другим лицом по принципу «обе девушки» (возможно, испытуемый имеет в виду ее пол). Необходимо учесть также, что в качестве «сестры» испытуемый выбрал мужчину, игравшего роль сестры в его жизни.

Не обращая за помощью к ЭВМ, можно также подсчитать меру совпадения каждой пары строк. Если вы возьмете лист бумаги, поместите его под первой строкой решетки и отметите на нем все галочки и крестики, а затем сдвинете этот лист на одну строку вниз, то вы сможете подсчитать количество совпадений галочек (крестиков) в строках 1 и 2. Учитывая то, что количество случайных совпа-

дений равно половине всех возможных совпадений (19 в данном случае), можно подсчитать вероятность совпадения или несовпадения. Для этого используется разложение бинома  $(p + d) \cdot n$ . Сопоставив все строки, можно выяснить, как именно конструкты связаны между собой. Этот же метод используется и для сравнения столбцов решетки, что дает возможность выявить, каким испытуемый видит данного человека по сравнению с другими людьми. Келли описывает метод непараметрического факторного анализа для выявления основных измерений, используемых испытуемым для упорядочения социального мира. Однако можно ограничиться изучением матрицы баллов совпадения для выяснения, например, того, какой конструкт имеет максимальный балл совпадения со всеми другими конструктами или какой элемент имеет максимальный балл совпадения со всеми другими элементами. Много информации можно получить при помощи простой арифметики. Однако если вы хотите изучить, скажем, факторную структуру решетки или проанализировать большое количество решеток, то вам, по-видимому, лучше всего обратиться к помощи ЭВМ.

При работе с решеткой этого типа Келли столкнулся со следующей проблемой: иногда испытуемый характеризует почти всех людей при помощи только одного полюса конструкта. Обратите внимание на 12-й конструкт (табл. 3) - только три человека не особенно верят в образование. Келли предложил при статистической обработке исключать такие конструкты из решетки. Однако Баннистер разработал альтернативный метод, испытуемому предлагается относить элементы поровну к выявленному и подразумеваемому полюсам. Это позволяет включить в обработку все конструкты, однако, существенно ограничивает свободу испытуемого.

### Ранговая решетка

Этот метод предложила Филлида Салмон, а впервые описал Баннистер. Он позволяет снять проблему несимметричности конструкта, и многие исследователи (особенно в европейских странах) считают его одним из лучших методов. По-видимому, наиболее привлекательной особенностью этого метода является разнообразие возможных процедур статистической обработки, не все из которых требуют применения ЭВМ. Основная задача испытуемого - про ранжировать элементы, начиная с тех, которые больше всего соответствуют выявленному полюсу, и, кончая теми, которые больше всего соответствуют подразумеваемому полюсу (например, от самого *щедрого* до самого *скупого*).

По мере возрастания популярности решеток появилась тенденция исключать из эксперимента ролевой список. Безусловно, ролевой список отнюдь не неприкосновенный элемент процедуры. Его использование связано с определенными трудностями. Так, например, в отличие от американцев для европейцев «министр» - необычная фигура, часто не имеющая отношения к личному опыту испытуемого. Однако в любом случае необходимо соблюдать правило, для выполнения которого и создаются ролевые списки, - элементы должны репрезентировать изучаемую область конструирования. Это правило касается любых элементов. Если нас интересует отношение испытуемого к различным видам хлеба, то в качестве элементов целесообразно и логично использовать различные виды хлеба. Если же нас интересует представление испытуемых о людях и их взаимоотношениях, то в качестве элементов необходимо выбрать людей или взаимоотношения между ними, как, например, в диадической решетке. При этом всякий раз следует удостовериться в репрезентативности элементов. Можно выяснить репрезентативность элементов непосредственно у испытуемого, так же как и то, попадает ли каждый элемент в диапазон пригодности используемых конструктов. Таким образом, если для упрощения процедуры мы исключаем из эксперимента ролевой список, это не означает отказа от проверки адекватности и репрезентативности используемых в решетке элементов.

печ. по книге Ф. Франселла, Б. Баннистер  
«Новый метод исследования личности». -  
М.: Прогресс, 1987. - С. 46-67.

## § 5. Проективные методы

Выделение проективных методов в психодиагностике было предложено американским психологом С. Розенцвейгом в 1950 году.

К **проективным методам** он отнес методы, основанные на анализе реакций испытуемого на кажущийся лично - нейтральный материал.

Проективные методы предполагают получение информации на основе анализа особенностей действий испытуемого с внешне нейтральным, как бы безличностным материалом, становящимся в силу его слабой структурированности и неопределенности объектом проекции.

Собственно методики, основанные на использовании принципа проекции, называют проективными («прожективными»). Понятие проекции для обозначения этих методик было использовано Л.К. Франком в 1939 году, и, несмотря на неоднократные попытки изменить их название, закрепилось, став общепринятым. Необходимость смены названия была продиктована постепенным отказом в интерпретации методик этой группы от идей психоанализа.

Однако название сохранилось, изменилось понимание проекции.

В настоящее время этот термин имеет два значения:

1. Психоаналитическое понимание предполагает рассмотрение проекции как одного из защитных механизмов, посредством которого внутренние импульсы и чувства, неприемлемые для «Я», приписываются внешнему объекту и только тогда проникают в сознание.

В этом смысле термин в науку был введен З. Фрейдом в 1894 году в статье «Невроз страха».

2. Непсихоаналитическое понимание, предполагающее понимание проекции как проявления личности вовне. Каждое проявление активности (эмоциональное, речевое, двигательное) несет на себе отпечаток личности в целом. Чем менее стереотипны стимулы, побуждающие к активности, тем ярче проявление личности.

Впервые описание проекции как естественной тенденции людей действовать под влиянием своих потребностей, интересов и всей психической организации (причем защитные механизмы могут проявляться, а могут и не проявляться), принадлежат американскому психологу Г.А. Мюррею.

Тестирование, основанное на проективных методиках, отличаются следующие особенности:

- ◆ В методиках используется неоднозначный, слабоструктурированный стимульный материал, допускающий большое число вариантов восприятия и интерпретации. При этом предполагается, что чем слабее структурирован материал, тем выше степень проекции.

- ◆ Для преодоления сопротивления инструкция испытуемому дается без раскрытия истинной цели, а сама процедура тестирования нередко проходит в игровой форме.

- ◆ Для испытуемого, как правило, нет ограничений в выборе ответов, и ответы не оцениваются как «правильные» или «ошибочные».

- ◆ Ответы испытуемые не обязательно должны давать в вербальной форме (как в опросниках).

Первая классификация проективных методов принадлежит Л.К. Франку. Основанием был выделен характер реакций испытуемого.

В современном (дополненном) виде классификация Л.К. Франка включает:

- ✓ конститутивные методы;
- ✓ конструктивные методы,
- ✓ интерпретативные методы,
- ✓ катартические методы,
- ✓ экспрессивные методы,
- ✓ импрессионные методы,
- ✓ аддитивные методы.

Конститутивные методы характеризуются ситуацией когда от испытуемого требуется создание некой структуры из слабоструктурированного, аморфного материала, оформление стимулов, придание им смысла.

Примером методик этой группы является тест Роршаха, стимульный материал которого состоит из 10 стандартных таблиц с чернотемными и цветными симметричными «кляксами» («пятна Роршаха»). Испытуемому предлагается ответить на вопрос, на что, по его мнению, похоже каждое пятно. В зависимости от ответов обследуемого судят о его переживаниях, особенностях взаимодействия с окружением, реалистичности восприятия действительности, тенденциях к беспокойству и тревожности и др.

Тест Роршаха удовлетворяет ориентации проективной методики на использование нестереотипных стимулов.

Стимульный материал теста Роршаха не навязывает испытуемому его ответов, в связи с чем тест является наиболее часто используемой проективной методикой.

Слабоструктурированный стимульный материал представлен методикой «Картины облаков» В. Штерна и др. В этой методике используется стимульный материал, напоминающий облака и, не имеющий, в отличие от «пятен Роршаха» симметрии и четкого контура. Испытуемому предлагается самостоятельно отметить контуры и рассказать о том, что изображено на картинах.

Конструктивные методы предполагают конструирование, создание осмысленного целого из оформленных деталей. Например, методики «Деревня» и «Тест мира» содержат стимульный материал, состоящий из небольших предметов, количество которых в разных вариантах доходит до 300. Среди них: школа, больница, мерия, церковь, деревья, автомобили, фигуры людей и животных и др.

Испытуемому предлагается по своему усмотрению построить из этих предметов деревню, в которой он хотел бы жить, либо некоторое пространство своего существования («малый мир»).

Определяется подход испытуемого к конструированию макета, реалистичность его построения, близость к характерным для разных контингентов построениям и т.д.

Интерпретативные методы предполагают истолкование испытуемым какого либо события, ситуации. Например, тест тематической апперцепции (ТАТ), тесты словесных ассоциаций.

Чтимульный материал ТАТ представляет собой набор из 30 черно-белых изображений, на которых представлены относительно неопределенные сцены, допускающие неоднозначную интерпретацию.

Испытуемому предлагается составить рассказ по каждому изображению: что там происходит, что переживают действующие лица, что этому предшествовало, чем закончится ситуация.

На основе рассказа испытуемого создается представление о его переживаниях, осознаваемых и неосознаваемых потребностях, конфликтах и способах их разрешения.

В тестах словесных ассоциаций стимульный материал состоит из списка не связанных между собой слов, на каждое из которых испытуемый должен как можно быстрее дать первое пришедшее на ум слово – ассоциацию.

Характер и время реакции ответов дают возможность выделить наиболее «эмоционально заряженные» для данного испытуемого слова – стимулы, судить о наличии тех или иных проблемных тем.

Катартические методы представляют собой осуществление игровой деятельности в специально организованных условиях. Например, психодрама Я. Морено, которая используется в качестве проективной методики исследования личности.

В ходе мини – представления, в котором испытуемый (протагонист) играет роль самого себя или воображаемого лица в значимых для себя ситуациях, проявляются его личностные особенности, а путем аффективного отреагирования в драматических ситуациях, созвучных переживаниям испытуемого, достигается терапевтический эффект (катарсис и инсайт).

Методика не имеет стандартной процедуры проведения, данных о валидности и надежности, вследствие чего применяется не столько в качестве психодиагностической, сколько психотерапевтической методики в групповой психотерапии, о чем уже сообщалось ранее.

Экспрессивные методы основаны на анализе рисунков испытуемого, несущих о нем информацию. Рисунки могут быть как на свободную, так и на заданную тему.

Существует большое разнообразие рисуночных методик. Например, «Несуществующее животное» М.З. Друкаревич, «Дом – дерево – человек» Дж. Бука, «Рисунок семьи» Халса, «Нарисуй человека» К. Маховер, «Мой жизненный путь» И.Л. Соломина, «Детская рука, которая беспокоит» Р. Давидо, «Лица и эмоции» А.Джахез и Н. Манши, многомерный рисуночный тест Р. Блоха, тест рисования пальцами Р. Шоу и мн. др.

Рисунки несут информацию о темпераменте, отношении и личности человека, который их нарисовал. Проведение рисуночных тестов не требует больших затрат времени, обычно допускает групповую форму. Основными, подвергаемыми анализу, элементами рисунка являются его размер, положение на месте (вверху, внизу, в центре, в углу), поворот рисунка влево или вправо, нажим (слабый, стандартный, сильный), характеристика линий (ровные, дрожащие, прерывистые, двойные), наклон фигуры. Плотность и площадь штриховки, количество и характер деталей.

Как правило, рисуночные методики подразумевают дополнение рисунка рассказом испытуемого об изображенном, составлении истории по рисунку, опрос испытуемого по прилагаемому перечню вопросов. Анализируется и поведение испытуемого во время выполнения задания, его высказывания, вегетативные проявления, длительность работы над рисунком.

Для увеличения достоверности интерпретации желательно проводить рисуночные методики в комплексе с другими тестами, дополнять их результатами беседы и наблюдения.

Импрессивные тесты предполагают предпочтение одних стимулов (как наиболее желательных) другим. Испытуемый оказывается в ситуации, когда необходимо либо выбрать наиболее предпочтительные стимулы, либо проранжировать стимулы по степени предпочтений. Например, в тесте Сонди испытуемому предъявляются 48 портретов психически больных людей, разбитых на 6 серий, с инструкцией выбрать в каждой серии по два наиболее и наименее понравившихся портрета. В зависимости от предпочтений испытуемого судят о наиболее значимых для него «диагностических областях». Отдельную подгруппу импрессивных тестов составляют *тесты цветового выбора* (цветовой тест отношений А.М. Эткинда, тест цветовых метафор И.Л.Соломина, тест цветных пирамид М. Пфистера и Р. Хайсса, попарные сравнения Ю.И. Филимоненко и

др. В их основе – тест М.Люшера (1948 г.), основанный на предположении о том, что выбор цвета отражает настроение, функциональное состояние и наиболее устойчивые черты личности. Каждый цвет спектра является пусковым сигналом, вызывающим у человека разнообразные, не осознаваемые в полной мере ассоциации. Например, с красным цветом ассоциируется опасность, напряженная борьба (цвет крови, огня), а следовательно ассоциируется соответствующее для таких ситуаций состояние нервно-психического напряжения, мобилизованности, активного действия. Соответственно, предпочтение красному цвету отдает человек активный, хорошо отдохнувший, для которого ассоциативная специфика восприятия цвета будет соответствовать его энергетическим возможностям и мотивационным установкам, отвергать – человек утомленный и заторможенный, для которого возбуждение в данный момент заметно, идет вразрез с наличным энергопотенциалом и установками.

Аддитивные методы (от англ. - прибавлять) предполагают произвольное завершение испытуемым стимульного материала, например, завершение предложения (методики А. Пейна, Д. Сакса и С. Леви, А. Тендлера, Дж. Роттера, Б. Форера, А. Розе и др.). В зависимости от характера завершений судят о потребностях и мотивах испытуемого, его отношении к семье, коллегам по учебе (работе) и т.д.

В.В. Никандров, В.В. Новачадов предлагают классификацию проективных методик по нескольким критериям.

I. По задействованной модальности:

- методики с визуальной стимуляцией
- методики с аудио-, тактильной и иной стимуляцией

II. По характеру стимульного материала:

- вербальные
- невербальные

III. По типу реакции испытуемого:

- ассоциативные
- интерпретативные
- манипулятивные
- свободного выбора

IV. По наличию или отсутствию готовых вариантов ответа:

- проективные
- полупроjektивные

Зрительная модальность отражает особо важную роль зрения в приеме информации у современного человека: допускается, что адресация стимульного материала глазам позволяет получать ответы, характеризующие личность достаточно полно.

Вместе с тем, существуют методики, где стимуляция предъявляется испытуемому на слух, например, в тесте словесных ассоциаций, где тестируемый должен как можно быстрее дать слово – ассоциацию на произносимое психодиагностом слово – стимул. Известны также попытки создания проективных методик, обращенных к тактильным ощущениям (см. Проективная психология /Под ред. Р. Римской, И. Кириллова. – М., 2000).

По характеру стимульного материала проективные методики могут быть вербальными, где в качестве стимула выступает слово, предложение или тест, и невербальными, с предметной, цветовой, рисуночной и прочей стимуляцией. В тестах словесных ассоциаций в качестве стимулов используются отдельные слова, в методиках завершения предложений – незаконченные предложения, в методиках завершения истории – неполные тексты.

Г.М. Прошанский различает следующие типы ответов испытуемых: ассоциация, интерпретация, манипуляция (по шкале действий с предметами, материалами и пр., имеющей полюсами творческую и репродуктивную манипуляцию), свободный выбор (т.е. некое распределение, ранжирование стимульного материала). В соответствии с этими проективные методики предложено делить на ассоциативные, интерпретативные, манипулятивные и методики свободного выбора.

В зависимости от наличия готовых вариантов ответа можно различать методики полупроjektивные, где испытуемому предлагается выбрать один из предложенных вариантов ответа на проективную стимуляцию (в некотором смысле – аналог закрытых опросников) и собственно проективные, где такие варианты отсутствуют.

Примером полупроjektивной методики может быть тест Сонди, где испытуемому предлагается выбрать в каждой серии портретов по два понравившихся и два не понравившихся. Испытуемому может вовсе не понравиться ни один портрет, а не нравящихся может быть больше, чем две, однако принудительная инструкция ставит испытуемого в определенные условия, которым он должен следовать, что накладывает определенные ограничения на проявление его личностных свойств. Плюсами полупроjektивных методик является простота количественной обработки результатов, доступность

перевода методик в компьютерную форму, меньшая уязвимость относительно субъективизма интерпретатора.

Общепринятым является представление о том, что проективные тесты имеют преимущество, поскольку позволяют выявить неосознаваемые компоненты психического.

Особое значение проективные методики приобретают тогда, когда в проективных реакциях обнаруживается эмоционально нагруженный материал, противоречащий сознательным отчетам. И только тогда можно с уверенностью говорить о наличии или отсутствии тенденций.

## § 6. Понимающие методы

Понимающие методы и методики обусловлены спецификой социально-гуманитарного познания, предполагающего акцент на единичное, индивидуальное, уникальное на основе общего, закономерного.

В сфере социально-гуманитарного познания действуют объективные законы, но это «неточные», «расплывчатые» законы, законы – тенденции, которые трудно извлечь. В.В. Ильин называет их «общими правилами творения себя и друг друга».

Однако уникальность не отменяет общего, закономерного, но, вместе с этим предполагает включение субъект – субъектных отношений (общение, коммуникации), а также ценностно-смысловое освоение и воспроизведение человеческого бытия. Включение ценностей (аксиологической оценки), способствует пониманию социально-исторического значения определенных явлений действительности для общества и личностного смысла для человека. Ценности носят конкретно-исторический характер и являются регуляторами мотивации личности. Выделяют предметные ценности (мир культуры) и субъективные ценности (установки, запреты, оценки и т.д.).

Понимающие методики предполагают специальное изучение текстов, представляющее методологическую необходимость.

Задача социально-гуманитарного познания заключается в том, чтобы, исходя из понимания текста как «материализованного выражения духовной культуры» распределить субъективные смыслы, объективированные в тексте, «услышать через них человеческие голоса и с их помощью проникнуть в «дух» минувших эпох, других культур.

Специфика социально-гуманитарного познания обуславливает

✓ возрастающую роль семиотики (исследование свойств законов и знаковых систем),

✓ роль диалога, предполагающего внимание к другим исходным установкам и предпосылкам,

✓ способность воспринимать основания иных позиций, не обязательно разделяя их и соглашаясь с ними.

Методы понимания были выделены немецким философом, историком культуры В. Дильтеем и предполагают непосредственное постижение некоторой духовной целостности, связанной с проникновением в духовный мир автора текста, неразрывно связанное с реконструкцией культурного контекста.

К понимающим методам в настоящее время относятся: интроспекция, эмпатия, проективные методы, идиографический метод, биографический метод, метод отраженной субъективности, методы трансперсональной психологии, метод ситуационного анализа.

Интроспекция (смотреть внутрь) – это процесс наблюдения за собственной психикой с целью выявления законов, управляющих ею. Основную роль играет самонаблюдение.

Интроспекция связана с развитием высшей формы психической деятельности – с осознанием человеком окружающей действительности, выделением у него мира внутренних переживаний, формированием внутреннего плана действий. Интроспекции доступно осознанное и поэтому она представляет форму высказывания о своих мыслях и чувствах.

Эмпатия (вчувствование, проникновение) предполагает способность представить себя на месте другого человека и понять его чувства, желания, поступки, идеи, т.е. это метод проникновения в переживания других людей.

Это восприятие внутреннего мира другого человека как целостное с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков, сопереживания его духовной жизни.

У Э. Гуссерля эмпатия предстает как момент в конституировании другого, т.е. «я» как завершающая стадия симпатии (чувствовать себя как бы другим, как бы жить в другом).

Проективные методы представляют способы опосредованного изучения личностных особенностей человека по результатам его продуктивной деятельности (нарисовать, вылепить).

В социологии – это совокупность исследовательских процедур, позволяющих получать научно-обоснованные данные о тех установках или мотивах, информация о которых при применении прямых исследовательских процедур подвергается определенным искажениям. Последние могут носить со стороны респондентов как осознанный, так и неосознанный характер.

Идиографический метод (Г. Риккерт) предполагает описание особенностей существенных исторических фактов, а не их генерализацию.

Биографический метод (В. Дильтей) связан с исследованием субъективной стороны общественной жизни индивида, основанной на личных документах, в которых кроме описания определенной социальной ситуации содержится личный взгляд пишущего. К личным документам относятся письма, автобиография, дневники, хроники, мемуары и т.д. На их основе достигается описание различных социальных групп, вырабатываются гипотезы о том или ином общественном явлении, осмысливаются определенные социально-психологические процессы, совершающиеся в данной группе.

Метод ситуационного анализа (К. Поппер) представляет логику познания, учитывающую как физический, так и социальный мир, социальные институты (традиции, обычаи, государство, церковь и т.д.).

Метод отраженной субъективности (А.В. Петровский) предполагает анализ личности через его идеальную представленность в жизнедеятельности других людей – в их мотивации, самоконтроле, поступках и т.п.

Этот метод позволяет выявить особенности личностного влияния субъекта на осознанное или неосознанное поведение других людей без прямого обращения к мнению на этот счет обеих сторон – как испытуемого (ученик), так и исследуемого (учитель).

Методы трансперсональной психологии (А. Маслоу, А. Уотс, С. Гроф и др.) представляют попытку заново взглянуть на человека в тех областях, где он выходит за прежние границы сознания – в экзистенциальном, религиозном, мистическом опыте, в опыте около-смертных переживаний умирания и рождения. С этой целью вводятся эзотерические традиции, изучается медитация (мир человеческих чувств, переживаний).

## **§ 7. Социологические методы и методики социально-педагогического исследования**

**Социологические методы и социально-педагогические исследования.** В настоящее время существует 4 типа социологических исследований: сплошное исследование, исследование основного массива, монографическое исследование, выборочное исследование.

*Сплошное исследование* применяется тогда, когда исследовательский объект сравнительно невелик, поскольку предполагает

рассмотрение всех его элементов (например, членов коллектива социального института).

*Исследование основного массива* рассматривает большинство элементов исследуемого объекта, но не всю их совокупность.

*Монографическое исследование* основывается на рассмотрении хотя и одного, но представительного компонента (элемента) исследуемого объекта.

*Выборочное исследование* объекта основывается на рассмотрении его элементов, полученных посредством выборки, т.е. специально проведенного отбора.

*Социологические методы* - анализ документов (письменных, печатных, личных, безличных, официальных, неофициальных, нормативных, рекомендательных), наблюдение, опросы и контент-анализ (содержания газет, кинофильмов, публичных выступлений) и т.д.

*Биографический метод* связан с извлечением информации у различных категорий граждан и представляет собой интегрированную совокупность различных способов социального измерения оценок сообщений. Исследователь собирает сведения об истории жизни посредством интервью, анкет, тестов, изучения документов. Вместе с этим анализируется жизненный путь с помощью хорошо проверенных объективных данных или самих обследуемых. Благодаря рассказам участников исследователь располагает возможностью реконструирования недоступных ему процессов и ситуаций. Проведение биографического метода позволяет строить стратегию и тактику социально-педагогической помощи и защиты.

*Метод анализа документов.* Документ в социологии – это специально созданный человеком предмет для передачи и хранения информации.

Можно классифицировать документы по способу хранения информации:

- ✓ письменные документы (информация вербально-цифровая),
- ✓ статистические данные (информация, в основном, цифровая),
- ✓ иконографическая документация (кино-, фотодокументы),
- ✓ фонетические документы (магнитофонные записи, звуковые знаки),
- ✓ техническая документация (чертежи, схемы и т.п.).

Компьютерные дискеты и CD способны хранить и передавать информацию любой из пяти подсистем данной классификации. Современные мультимедийные технологии позволяют объединить указанные типы документов в единую информационную систему.

В зависимости от статуса документы классифицируются на официальные, исходящие от тех или иных органов власти, учреждений (правительственные материалы, постановления, данные статистической отчетности, документы различных организаций, архивы и т.д.) и неофициальные (личные карточки, анкеты, заявления, жалобы, а также составленные определенными работниками документы – описания или статистические обобщения собственных наблюдений).

По источнику информации документы делятся на первичные, составленные на основе прямого наблюдения, опроса и вторичные, представляющие обработку, обобщение, сделанное с помощью данных из первичных источников.

По степени персонификации документы могут быть личными (автобиография, личные карточки, характеристики, анкеты, заявления) и безличные (отчеты, архивы, протоколы собраний, заседаний и т.д.). При анализе документов к ним следует относиться критически, так как содержащаяся там информация не всегда репрезентативна. В любом случае следует четко фиксировать источник получения информации.

Не следует упускать из виду, что один и тот же документ может быть классифицирован по нескольким основаниям. Например, личные документы могут быть официальными и неофициальными. Так характеристика, выданная организацией – это личный официальный документ. Первичные документы также могут быть официальными и неофициальными.

Исследователю не следует слепо доверять документу, рассматривая его как неоспоримый факт. Важно уметь определять степень достоверности информации, содержащейся в документе. Для этого существуют определенные приемы.

1. Необходимо различать описание событий и их оценку. Отсутствие в документах детальной характеристики, в которой высказано мнение и дана оценка поведения и реакции участников события, затрудняет правильное толкование событий, не позволяет понять, почему принято то или иное решение. Например, один и тот же поступок может быть оценен в различных ситуациях по-разному.

2. Важно (особенно при разрешении конфликтных ситуаций) анализировать намерения составителя документа по принципу «Кому выгодно?». Так, отчеты руководителя о своей работе и ее оценке и работе своих сотрудников и оценке их деятельности составляются, исходя из разных позиций и основываются на различных оценочных критериях.

3. Необходимо выяснить основания, заложенные в классификацию документов. Например, если документы сгруппированы по образовательному критерию, то следует выяснить, какое обучение рассматривалось как начальное образование, неполное среднее, незаконченное высшее. Такая информация позволяет увидеть те или иные события и более адекватно оценить, например, потребность в изменениях процесса обучения, технологии, структуры организации обучения.

4. Важно помнить, что первичные документы более надежны, чем вторичные; официальные – более достоверны, чем неофициальные; личные – более надежны, чем безличные. Так, магнитолфонная запись заседания надежнее протокола, составленного на его основе. Анализ жалоб работников (личные документы) дает более достоверную информацию. Чем анализ протоколов собраний, посвященных разбору этих жалоб.

5. Следует уяснить общую обстановку, в которой составляется документ: располагала ли она к объективности или способствовала искажению информации. Например, если характеристики составляются заинтересованным лицом, то данные этого документа вряд ли могут быть объективными.

Выделяют два способа анализа документов. Первый – *традиционный (неформализованный), качественный анализ*, под которым понимается интерпретация исследователем информации, содержащейся в документальном материале и выявлении их сути. Качественный анализ предполагает выявление авторства документа и времени его создания, целей, обстановки, вызвавшей появление документа.

Стремление уменьшить субъективность качественного анализа определило применение количественного, формализованного анализа. Приемом такого анализа выступает контент-анализ – перевод текстовый или вербальной информации в количественные показатели. Суть его состоит в нахождении легко подсчитываемых признаков изучаемого документа, в которых отражены значимые стороны его содержания. При этом появляется возможность формализации качественного содержания.

В педагогике различают следующие основные виды анализа документов:

□ *психологический*, целью которого является выяснение отношения учащихся к какому-либо педагогическому явлению (например, мнению о выборе профессии), изучение психики учащихся;



□ *педагогический*, при котором на основе анализа программ стараются выяснить преемственность в обучении;

□ *развития учащихся* (например, по содержанию сочинения и по стилю анализируется развитие интеллекта, по составлению технологических карт – развитие технического мышления);

□ *формализованный или контент-анализ*, при котором стараются найти легко подсчитываемые количественные признаки, черты и свойства документов (например, частота одинаковых слов в технологическом инструктаже), отражающие определенные стороны изучаемого документа;

□ *технологический*, при котором на основе изучения составленных учащимися технологических карт определяются усвоенные ими технологические понятия и целесообразность организации технологического процесса.

При работе с документами необходимо определить их адекватность и достоверность. Адекватность можно выяснить сопоставлением данного документа с какими-либо другими данными. Во втором случае – исследователь должен выяснить, каким методом получены фиксированные в документе данные, какие критерии использовались при оценке того или иного педагогического процесса и т.п.

Если для исследования используются документы архивов, то следует обязательно отметить название архива, перечень фонда, номер единицы хранения и номера листов, с которых берется информация.

Любая неточность в работе с документами влечет за собой множество лишней работы, а иногда полученные данные вообще невозможно использовать в научном исследовании из-за неточности.

*Метод анализа взаимодействия* – это разновидность наблюдения. С его помощью изучают внешние проявления человеческого поведения, коммуникации, обмен информацией, отношение к коллективам и индивидам и пр.

Выделяю следующие этапы анализа взаимодействия:

1) *Подготовительный* этап, включающий ориентировку в наблюдаемой среде, изучение формальной и неформальной организации коллектива.

2) *Наблюдение взаимодействия*. Объектами наблюдения являются лица, занимающиеся общей деятельностью, инициаторы.

Изучаются этапы, внешние проявления, содержание, форма, эмоциональная окраска, систематичность взаимодействий.

3) *Собственно анализ взаимодействия*. Материал классифицируется по таким критериям как

◆ *интенсивность* различных видов взаимодействия, способствующих укреплению и ослаблению связей между членами коллектива;

◆ *концентрация* взаимодействия, локализация вокруг определенных лиц, рабочих мест, в определенный период дня;

◆ *объем взаимодействия* в пределах и вне группы;

◆ *направления взаимодействия* (кто инициатор, потребитель);

◆ *содержание взаимодействия* (его виды, поводы, формальное и неформальное взаимодействие).

**Социально-педагогическое прогнозирование** – специальное исследование о вероятностных перспективах развития социально-педагогического объекта (явления, процесса, слоя, состояния, группы, личности). В ходе социально-педагогического прогнозирования решаются две *основные задачи*: определяется и мотивируется цель вероятностного развития объекта; определяются средства и способы достижения цели.

*Методика* социально-педагогического прогнозирования включает в себя следующие этапы исследования:

□ определение *объекта* исследования (школа, семья, различные социальные и возрастные группы; дети с девиантным поведением и т.д.); *предмета* исследования (например, уровень социализации личности); *цели, задач, времени* проведения, *рабочей гипотезы, используемых методов*;

□ *сбор данных*, влияющих на развитие объекта (принимаемые решения, документы, события и т.д.);

□ *обобщенное видение объекта в системе основных показателей*, характеризующих его структуру;

□ *проекция исходной модели* в будущее в соответствии с заданными целями и нормами;

□ *оценка степени достоверности* и уточнение прогностических моделей посредством опроса экспертов;

□ *выработка рекомендаций* на основе сопоставления прогностических моделей.

*Технология* осуществления прогнозирования:

➤ *предпрогнозная ориентация*: определение объекта, предмета, цели, задач, времени проведения, рабочей гипотезы, методов прогнозного исследования;

➤ *определение прогнозного фона*, образующегося из данных, влияющих на развитие объекта;

➤ построение базовой модели прогноза, означающей обобщенное видение объекта в системе его основных показателей, параметров, тенденций;

➤ поисковый прогноз: проекция базовой модели в будущее по наблюдаемой тенденции с учетом прогнозного фона и поиск возможных проблем, подлежащих решению;

➤ нормативный прогноз: проекция базовой модели в будущее в соответствии с предполагаемыми нормами и определением средств, необходимых для достижения нормативного состояния;

➤ оценка степени достоверности и ее уточнение через систему экспертного опроса, включая его многоразовую методику;

➤ выработка предложений, рекомендаций, позволяющих оптимизировать процесс развития объекта прогнозного исследования.

*Методами* получения прогнозной информации является *экстраполяция и экспертиза*. Прогнозирование выражается в форме целевых, социально-педагогических программ, представляющих собой совокупность множества мероприятий различного содержания.

Вполне правомерно выделять *общенаучную группу методов прогнозирования*, состоящую из анализа, синтеза, экстраполяции, интерполяции, индукции, дедукции, аналогии, эксперимента и др.

Группу *инновационных методов*, ориентированных на коллективное мнение составляют метод «мозговой атаки» метод Дельфи. *Метод «мозговой атаки»* представляет коллективную экспертизу, экспертную оценку прогнозируемого события. Он предполагает совместное обсуждение социально-педагогической проблемы специалистами разных исследовательских направлений, научных школ и ориентирован на сближение экспертных позиций. *Метод Дельфи* отличает анонимность работы экспертов и письменный вид оценок. Такой подход в определенной мере снижает приспособление участников к доминирующему мнению. С другой стороны этот метод не устраняет полностью стремление эксперта следовать мнению большинства, а значит снижает и уровень научного прогноза.

На всех уровнях социально-педагогического прогнозирования должны соблюдаться этические нормы и принципы, к которым относятся: конфиденциальность, уважение прав человека – участника исследования (исследование никому не должно нанести вред, участие в нем может быть только добровольным), полная информированность участников об исследовании, предоставление участникам исследования краткой информации о результатах проведенного исследования.

*Социальная экспертиза* – это профессиональное (экспертное) исследование состояния социального объекта и вынесение соответствующего заключения, содержащего достоверную информацию об объекте, конкретные предложения (рекомендации) для принятия решений и возможный прогноз.

При проведении социальной экспертизы применяются различные группы методов: анализ документов (программ, проектов, указов, постановлений и т.д.), исследование реальных процессов в обществе, сопоставление, мониторинг, экспертный анализ, тестирование, наблюдение, социометрия и др.

*Социальная диагностика* – это методологический инструмент, дающий управленческим органам необходимые знания, на основе которых разрабатываются различные социальные прогнозы и проекты, изучается общественное мнение и морально-психологический климат в обществе. *Социальная диагностика* определяется как комплексный процесс исследования социального явления с целью выявления, распознавания и изучения причинно-следственных связей и отношений, характеризующих его состояние и тенденции дальнейшего развития.

#### **Общая схема технологии осуществления диагностики:**

1) предварительное ознакомление с объектом, которое предполагает получение достоверного представления о предмете изучения, определение его сильных и слабых сторон, возможных направлений изменения и совершенствования;

2) проведение общей диагностики: постановка задач, выделение состава диагностируемых ситуаций, определение нормативных параметров ситуаций; выбор методов диагностирования;

3) проведение специальной диагностики по каждой из взятых для углубленного исследования проблем, измерение и анализ всех необходимых показателей;

4) построение выводов, на основе которых делается заключение.

Выявленная в ходе общей и специальной диагностики проблема и составляет *социальный диагноз*.

Социальная диагностика основывается на ряде *принципов*:

- *объективности*, предполагающим непредвзятое рассмотрение социального объекта, исключающего любые искажения действительности в чьих-то интересах;

- *причинности*, обусловленным универсальной связью и взаимодействием всех явлений и процессов в реальном мире, что позво-

ляет в процессе исследования не ограничиваться описанием отдельных фактов или явлений, а выяснить закономерности их возникновения и функционирования;

- *комплексности*, определяющимся системной сложностью социальной среды и условным характером выделения отдельных компонентов этой среды для накопления каких-либо конкретных фактов, которые при диагностике всегда нужно увязывать со всем комплексом проблем;

- *научной обоснованности*, значимость которого определяется тем, что за каждым принятым на основе диагноза решением стоят жизни и судьбы конкретных людей

В зависимости от специфики диагностируемой проблемы могут использоваться различные методы исследования.

В современной практике сложились три группы методов:

- ❖ методы сбора информации;
- ❖ методы обработки и анализа информации;
- ❖ методы определения приоритетов проблемы.

К *первой группе* относят интервью, анкетирование, наблюдение, анализ документов, экспертные оценки и другие.

К *второй группе* относятся методы анализа проблемы, анализа факторов, вызывающих проблему; анализа взаимного влияния этих факторов, сравнение различной информации и др.

К *третьей группе* относят широко распространенный *метод ранжирования альтернатив*. Применяя этот метод, эксперт-исследователь упорядочивает все имеющиеся варианты решения исследуемых проблем по определенному рангу, как наименее или наиболее предпочтительные. Такая группировка альтернативных вариантов облегчает окончательный выбор одного из них сообразно возможностям и условиям. Для определения приоритетной проблемы часто используют *метод дерева целей*. Исследователь исходит из того, что каждая глобальная цель делится на подцели, которые стоят на пути достижения главной. Это деление продолжается до достижения уровня конкретных задач с точки зрения интересующей исследователя цели. При этом понимается, что дальнейшее деление уже не будет иметь смысла.

Неотъемлемой частью диагностики на всех этапах является *сравнение*. Для сравнения используются нормативные эталоны, стандарты, выбранные как желаемые показатели. Проблема возникает в случае отклонения от существующего стандарта. В ходе проведения диагностики важно выделить сравнения, которые помогут определить потенциальные результаты (стандарты будущего), на

которых будет базироваться принятие стратегических путей решения социально-педагогических проблем.

**Методики социально-педагогического исследования.** Комплексное использование нескольких методов, объединенных логикой и структурой исследования, позволяющих наиболее всесторонне познать изучаемый предмет называется *методикой исследования*.

### Методика биографического исследования личности

Биографический метод представляет собой метод синтетического описания человека как личности и субъекта деятельности. В настоящее время это единственный метод, который позволяет изучать личность в процессе развития. Биографический метод одновременно исторический и генетический, т.к. позволяет изучать динамику жизненного пути. Недостатки этого метода – описательность и подверженность прошлого ошибкам памяти – можно скорректировать более объективными данными комплексного исследования личности.

Предметом биографической методики является жизненный путь – история личности и субъекта деятельности. Источником биографической информации выступает сам изучаемый человек и события окружающей его среды.

Цель методики: составление характеристики личности на основании биографического метода, который включает следующие разделы:

- 1) данные жизненного пути;
- 2) ступени социализации (ясли, д/сад, школа, вуз и т.д.);
- 3) среда развития (место жительства, учебные заведения и т.д.);
- 4) интересы и любимые занятия в разные периоды жизни;
- 5) состояние здоровья (в т.ч. перенесенные заболевания).

Испытуемому предлагается *биографическая анкета* и дается следующая инструкция: «Просим Вас как можно подробнее рассказать историю Вашей жизни: в какой семье Вы родились, как прошло Ваше детство, как жила Ваша семья, как ее члены относились друг к другу, каковы Ваши самые ранние воспоминания?»

Желательно, чтобы Вы рассказали о том времени, когда Вы учились в школе. Что Вам там нравилось и что не нравилось? Как в это время складывались отношения с родителями? Кто были Ваши друзья? Чем Вы интересовались и что думали о будущей жизни? Мы хотели бы также, чтобы Вы рассказали о том, как Вы жили, став взрослым человеком, как выбирали профессию, каким образом Вы проводили свободное время? Расскажите о том, что представляется Вам наиболее интересным и важным. Каковы Ваши жизненные планы?»

Обработка результатов предполагает составление хронологической таблицы личностного развития, куда в хронологическом порядке выписываются из всех вопросов даты, упомянутые испытуемым, события связанные с этими датами и переживания, сопровождающие их, по следующей форме:

Фамилия, имя, отчество \_\_\_\_\_  
 Дата \_\_\_\_\_  
 Профессия \_\_\_\_\_

Хронологическая таблица развития личности

Основные даты	События	Переживания

Далее ответы обрабатываются методом контент-анализа. Интерпретация результатов предполагает анализ:

- ❖ социальной ситуации развития личности;
- ❖ основного фона эмоциональных переживаний в разные периоды развития;
- ❖ ценностных ориентаций, направленности интересов, тенденций, среды общения, социальной активности личности;
- ❖ основных конфликтов и движущих сил развития личности.

Формализованная биографическая анкета

Дата рождения	Место рождения	Образование	Профессия
Отец: Ф.И.О.			
Год рождения			
Мать: Ф.И.О.			
Год рождения			

1. Переезжали ли Вы на новое место жительства?

№ п/п	Куда?	Когда?	С кем?

2. В каком году Вы стали участником какой-либо общественной организации (какой?), движения (какого?), партии (какой?) и т.д.?

3. Какие общественные поручения Вы выполняете?

№ п/п	Общественные поручения	Организация	Когда

4. Приходилось ли Вам выступать по радио (телевидению, на собрании, в прессе)? (Если да, то укажите, в какой период жизни, в каком году и сколько раз).

5. Участвовали ли Вы в выставках научного, технического, художественного творчества, смотрах, конкурсах, спортивных соревнованиях, КВН? (Если да, то перечислите и укажите в каком году?)

6. Назовите Ваши любимые и нелюбимые предметы в школе в разных классах (Если их несколько, перечислите в порядке привлекательности).

Класс	Любимый предмет	Нелюбимый предмет
1		
2		

7. Участвовали ли Вы в каком-либо кружке, секции, клубе и в каком году?

8. Перечислите Ваши любимые увлечения и занятия и в каком году это было?

9а. Назовите Ваши любимые литературные произведения.

№ п/п	Назовите произведения, автора	Когда прочитали впервые?	Сколько раз читали?

Подчеркните названия тех произведений, над которыми Вы размышляете до сих пор и содержание которых заново переживаете.

9б. Назовите Ваши любимые фильмы (документальные, художественные, научно-популярные).

№ п/п	Название фильма	Когда смотрели впервые?	Сколько раз смотрели?

Подчеркните название тех фильмов, которые произвели на Вас наибольшее впечатление, о которых Вы долго думали.

## 9в. Назовите Ваши любимые театральные спектакли?

№ п/п	Название спектакля	Когда смотрели впервые?	Сколько раз смотрели?	Режиссер	Театральный коллектив

Подчеркните название тех спектаклей, которые произвели на Вас самое сильное впечатление?

9г. Перечислите, какие художественные выставки Вы посещали, в каком году это было? (Если Вы многократно посещали какой-либо музей, то укажите в какие годы?)

10. Совершали ли Вы поездки за пределы места жительства (походы, экскурсии, командировки, путешествия). (Если да, то укажите, куда, с кем, в каком году?)

11. Когда, чем и как долго Вы болели? Находились ли Вы дома или в больнице?

12. Назовите инициалы тех людей, с которыми Вы поддерживали дружеские отношения, проводили досуг, к которым обращались за советом, помощью, поддержкой и укажите позицию старшинства: старшие, младшие, ровесники.

№ п/п	Инициалы	Пол	Возраст	Род занятий	Когда	Позиция старшинства

13. Укажите периоды или моменты собственной жизни, которые Вы считаете счастливыми и те, которые считаете несчастливыми. Датируйте их и кратко опишите, почему Вы так расцениваете эти периоды (ориентировочно счастливый период можно понимать как отрезок жизни, когда все задуманное удавалось совершить. Вы переживали чувство удовлетворенности собой, делами, окружающим миром, у Вас преобладало радостное настроение и Вы жили насыщенной жизнью. Противоположное – как несчастный период).

14. Кратко опишите или хотя бы перечислите те факты собственной жизни, которые Вы считаете событиями. Укажите даты событий и отметьте, когда Вы осознали значимость этих событий для Вашей судьбы – сразу же спустя время или теперь? Напишите, что Вы понимаете под событием?

15. Каковы Ваши представления и прогнозы относительно собственного будущего? Как Вы представляете учебу, карьеру, личную жизнь, досуг, быт и т.д. Каковы пределы обзримости будущего для Вас? (Насколько месяцев, лет вперед Вы можете представить (пред-

видеть свою судьбу в целом и по отдельным ее направлениям? Обратите внимание, что вопрос стоит не о Ваших жизненных планах, а о Вашем представлении и предсказаниях того хода жизни, который вероятнее всего, будет иметь место в Вашем будущем.

**Социально-педагогическое обследование.** В обследовании, как и в других комплексных методиках, необходим как анализ – поэлементное, отдельное изучение компонентов, блоков, подсистем изучаемого процесса, так и последующий синтез – создание целостного представления обобщенных характеристик, формулирование выводов о состоянии, тенденциях развития объекта изучения.

Различают несколько видов обследования:

➤ *разведывательное* (поисковое, пилотажное) обследование связано с опробованием подобранных методик, предварительной ориентацией в ситуации, получением исходных данных для разработки всего комплекса процедур изучения;

➤ *частичное* обследование проводится с целью изучения отдельных сфер, звеньев, блоков объекта или же для выяснения отдельных сквозных, проблемных вопросов;

➤ *комплексное* обследование предполагает изучение объекта во всей его полноте на основе предварительных представлений о необходимом объеме работы и последовательного (систематического) изучения компонентов объекта;

➤ *системное* обследование связано с выполнением на основе мысленного (модельного) представления об объекте, предварительного выделения предмета исследования. Такое обследование предполагает акцентирование внимания на ведущих (системообразующих) факторах, на связи и взаимовлиянии целого и его элементов, на выявлении основных, исходных и производных факторов динамики развития.

Любое обследование должно проводиться по заранее намеченной схеме или программе и включать три основные этапа: 1) сбор информации, 2) ее обработку и систематизацию, 3) конструирование выводов. Сбор информации требует тщательной подготовки. Составляется общая программа или план работы (объекты, сроки), отражается характер и объем необходимой информации, способы ее получения, источники, последовательность работы с ними. Определяется методический инструментарий и прежде всего методы и исследовательская документация. В процессе сбора информации широко используются такие исследовательские методы как наблюдение, интервью, анкетирование, коллективное обследование, диагностические ситуации, изучение документации, экспертная оценка.

Для документального обеспечения работы разрабатываются различные анкеты, бланк - интервью, формы и карточки наблюдений, листы экспертных оценок и т.д., определяются виды и объемы выборок, способы контактов с респондентами, время и место наблюдений и бесед, способы инструктажа исполнителей. Все эти процедуры фиксируются в рабочем плане обследования.

*Собранная информация* (экономическая, демографическая, социологическая, психологическая, педагогическая и т.д.) должна быть систематизирована согласно заранее определенных логических схем вручную или с помощью ЭВМ, если опросники были стандартизированными.

*Подведение итогов и выводы* связаны с интерпретацией, объяснением, истолкованием собранной информации, воссозданием общей картины, уровня, состоятельности, функционирования исследуемого объекта. Например, если исследуется воспитательный потенциал микрорайона, то выводы должны содержать заключение об используемых педагогических возможностях микросреды, о характере воспитывающей среды, о выявленных факторах воспитательного влияния, об источниках дестабилизирующих и деструктивных влияний, о роли школы и семьи, о степени социальной поддержки детства и т.д.

Рассмотрим эти этапы на примере составления социального паспорта микрорайона.

*1-ый этап.* Сбор информации. Он включает:

а) Социальную характеристику микрорайона в зависимости от места расположения, времени и характера застройки, функционального назначения, наличия производственных предприятий, развитости сети учреждений культуры, спорта, сферы быта, степени благоустройства. Например, выявляется, что микрорайон отдален от центра и застроен в основном 10-15 лет назад многоэтажными стандартными жилыми домами, с удовлетворительной транспортной связью с центром города, со слабо развитой производственной и социальной инфраструктурой. *Исследовательский инструментарий:* получение всех имеющихся данных в районной администрации, статуправлении, ЖКО, домоуправлениях, выборочные опросы, интервью, анкетирование.

б) Характеристику населения по возрасту, уровню образования, профессии, социальному положению, репродуктивным функциям, наличию особых социальных и этнических групп, специальную характеристику детского контингента. *Исследовательский инстру-*

*ментарий:* получение статистических данных в районных учреждениях и образовательных структурах, опросы, анкетирование.

в) Определение развития и уровня функционирования социально-педагогической инфраструктуры: обеспеченность дошкольными и школьными учреждениями, наличие спортшкол, школ искусств, оздоровительных сооружений и т.д.; степень удовлетворенности их работой; организация микрорайонной структуры управления, степень активности и инициативы населения, организация жизни детей, наличие традиций, криминогенные факторы и состояние преступности. *Инструментарий и методики:* анализ деловой документации, наблюдение, беседа со специалистами и населением.

*2-ой этап.* Обработка и систематизация материала. Он включает не просто суммирование выделенных данных и их количественное выражение, а распределение фактов по отдельным направлениям: репродуктивные возможности населения, достаточность сети и уровень работы образовательных учреждений, соответствие нормам и реальным запросам населения сети и уровня работы различных социальных служб, уровень и причины детской преступности, наркомании, возможности для организации воспитывающей среды и их реальное использование.

*3-ий этап* включает получение целостных характеристик о микрорайоне, его явных и скрытых педагогических возможностях, факторах, способствующих и препятствующих социализации и удовлетворению интересов семьи и ребенка, его индивидуальному становлению. Это может быть вывод о недостаточно или достаточно развитой социальной инфраструктуре, о культурной насыщенности среды, об эффективности влияния на детей и молодежь подлинных источников культуры и др.

Обследование дает конкретную ориентировку о состоянии объекта, выявляет исходные факты и характеристики, помогает наметить направления преобразования.

**Социометрический метод** применяется для исследования межличностных отношений и является средством получения данных о том, как члены социальной группы относятся друг к другу на основе взаимных симпатий-антипатий. При этом **социометрический тест** является методологическим средством социометрии. Тест составляется из вопросов, адресованных каждому члену конкретной социальной группы. Разные вопросы (критерии выбора) определяют разные основания эмоциональных связей.

Основные **правила построения и проведения** теста (см. схему 1).

Схема 1. Социометрический тест

Критерии выбора	Правила построения теста
Направлены на выявление эмоциональных связей. Кого из группы можно было бы избрать в качестве партнера? В ситуациях: - проведения свободного времени; - игровой, спортивной, трудовой деятельности т.д.	1. Определение границ социальной группы. 2. Каждый член группы имеет возможность провести любое количество выборов. Можно ограничить 3-мя, но в этом случае теряется значимость показателя. 3. Выбор может быть как позитивный, так негативный. 4. Результаты тестирования должны быть практические. 5. Каждый член группы не должен знать о выборе, произведенном другими
<b>Основные правила проведения теста</b>	
1. Установить доверительные отношения с группой. 2. Объяснить цель проведения социометрического теста. 3. Подчеркнуть важность и значение самостоятельности при ответах. 4. Гарантировать сохранение тайны ответов. 5. Проверить правильность и однозначность понимания вопросов, включённых в тест. 6. Показать точно и ясно технику записей	

Для обработки социометрических данных используется *социометрическая матрица*. Различают *упорядоченную* и *неупорядоченную* матрицу. Составление *неупорядоченной* матрицы проходит по следующей схеме (см. схему 2):

- членов группы обозначают буквами алфавита или порядковыми номерами, которые расставляют в вертикальном (кто выбирает) и горизонтальном (кого выбирают) рядах. Проводится диагональ, перечеркивающая те квадраты, где выбирающий мог бы отметить себя. Эта альтернатива исключается.

- в рядах знаком «+» отмечают позитивные выборы, которые сделали данные индивиды, знаком «-» обозначаются выборы негативные. Взаимные выборы обводятся кружками.

- по краям матрицы делается суммирование выборов: положительных, негативных, взаимных, произведенных.

Схема 2. Социометрическая матрица (неупорядоченная)

Лица	Кого выбирают							Количество сделанных выборов			
	А 1	Б 2	В 3	Г 4	Д 5	Е 6	Ж 7	Позитивных	Негативных	Итого	Взаимных
А1		+	+					2	0	2	2
Б2	+			+	+			3	0	3	1
В3	+							1	0	1	1
Г4	+	+	+				-	3	1	4	0
Д5							-	0	1	1	0
Е6								0	0	0	0
Ж7	-							0	1	1	0
Позитивн.	3	2	2	1	1	0	0				
Негативн.	1	0	0	0	0	0	2				
Итого	4	2	2	1	1	0	2				
Взаимн.											

В упорядоченной матрице (см. схему 3) выборы сосредоточены по главной диагонали таким образом, чтобы было видно внутренние интегративные группы как результат выборов.

Составление упорядоченной матрицы ведется следующим образом. Из неупорядоченной выбирают любое лицо, имеющее взаимный выбор. Его порядковый номер и фамилию заносят в первую строку матрицы. Этот же номер проставляют в первой клетке сверху. Затем из первой матрицы выбирают тех, кто находится во взаимном выборе с занесенным в 1-ю строку. Его порядковый номер и фамилию записывают во 2-ю строку. Этот же номер заносится сверху во 2-ю колонку. В соответствующие клетки матрицы записывают знак «+». И так далее. Того, кто не имеет взаимного выбора, записывают в конце матрицы.

Схема 3. Социометрическая матрица (упорядоченная)

	7	8	11	10	13	19	2	16	18	22	5	12	20	15	14	17	1	3	9	6	21
7		⊗			+																
8	⊗		⊗	⊗																	
11		⊗		⊗	+																
10		⊗	⊗		⊗																
13			+	⊗		⊗															
19						⊗		⊗													
2							⊗														
16								+		⊗											
18						+		⊗													
22				+						⊗											
5										⊗	+										
12				+								⊗	⊗								
20												⊗	⊗	⊗							
15												⊗	⊗								+
14												+	⊗	+							
17														+							+
1																	+		+	⊗	
3													+				+		⊗		
9														+			+	⊗	⊗		
6																		⊗	⊗		⊗
21																					⊗

Данные матрицы можно изобразить графически, сделав социограмму, которая может иметь несколько вариантов (см. схемы 4, 5, 6).

Социограмма изображает целостную картину взаимоотношений, взаимных и односторонних выборов и отклонений, сделанных в ходе исследования, проведенного с помощью социометрической методики.

#### 1 вариант Мишень (схема 4)

Этот вариант представляет совокупность концентрических окружностей, внутри которых размещаются символы членов исследуемой группы, в соответствии с числом полученных выборов. Мальчики и девочки отмечаются разными знаками. Стрелки указы-

вают на направленность выборов. 1-й круг (центральный) - заносятся те, кто набрал наибольшее количество выборов («лидеры»).

2-й круг (предпочитаемые) - среднее количество выборов.

3-й круг (пренебрегаемые) - число выборов меньше среднего.

4-й круг (изолированные) - не получившие ни одного выбора.

**Знаки**, обозначающие типы отношений между членами группы.

A ↔ B - взаимный позитивный выбор

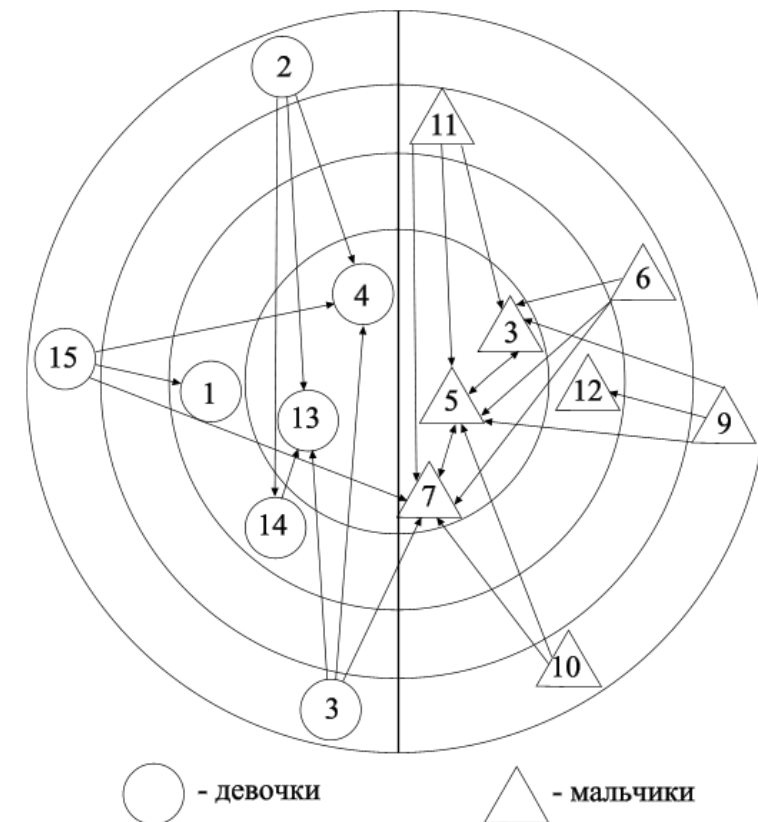
A → B - односторонний позитивный выбор

A ← B - взаимный негативный выбор

A - - -> B - односторонний негативный выбор

A - - -> B - несовместимый выбор (B отвергает A, A выбирает B)

Схема 4. Мишень

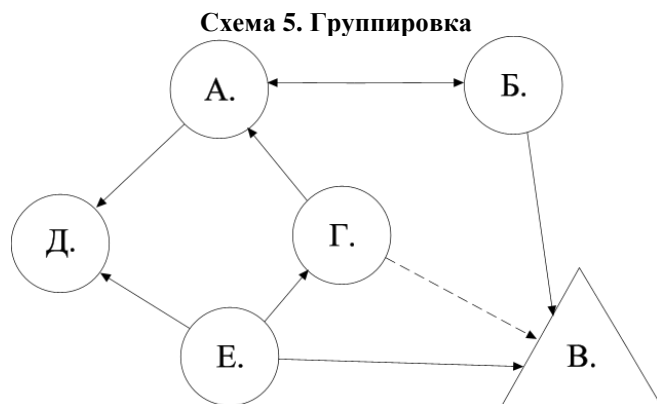




### 2 вариант Группировка (схема 5)

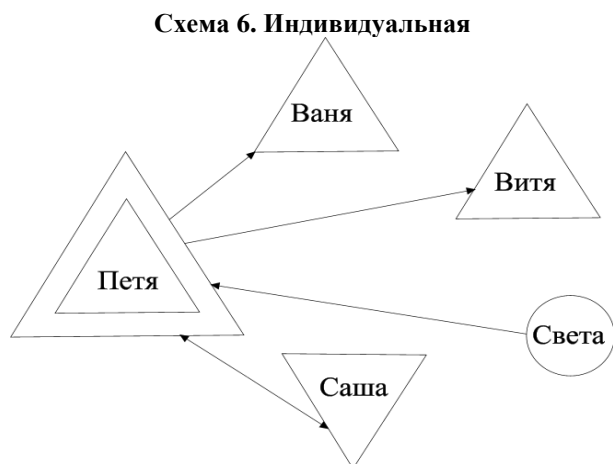
Произвольное, не имеющее системы координат плоскостное изображение, на котором представлены группировки, существующие внутри исследуемой группы и связи между ними.

Расстояние между индивидами соответствует близости их выборов.



### 3 вариант Индивидуальная (схема 6)

Произвольно выбранный член группы изображается отдельно от других и вокруг него (по окружности) располагаются те члены группы, с которыми он оказался так или иначе связанным. Характер существующих связей обозначается условными знаками.



Для характеристики социальных отношений индивида важно знать не только число членов группы и кого конкретно индивид выбирает или сколькими и кем он выбран. Необходимо знать также и то, в какой мере он способен предположить, кто выберет его или кто кого выберет в группе.

Число выборов, полученных каждым индивидом, характеризует его положение в системе личностных отношений (социометрический статус).

$$\text{Социометрический статус} = \frac{\text{сумма выборов полученных индивидом}}{\text{количество членов группы}}$$

Для изучения удовлетворенности индивида в общении применяют

$$\text{Коэффициент взаимности (КВ)} = \frac{\text{число взаимных выборов}}{\text{общее число выборов}}$$

$$\text{Коэффициент удовлетворенности} = \frac{\text{выбрали его (взаимно)}}{\text{выбрал сам}}$$

Чем с большим числом связывает индивида взаимная симпатия, тем более удовлетворяется его потребность в общении и тем лучше будет его эмоциональное состояние.

Социометрический метод дает возможность:

- раскрыть структуру внутригрупповых связей и отношений;
- выявить уровень сплоченности и общительности;
- выявить группировки, «лидеров» и «изгоев»;
- сравнить формальный и фактический актив.

Помимо этого, выявление лидеров поможет определить те качества, которые ценят ребята у своих товарищей.

Проведение социометрических опросов через определенный промежуток времени позволяет видеть динамику развития коллектива, смену лидеров, новую структуру взаимоотношений. Однако необходимо помнить, что социометрия отражает, прежде всего, социоэмоциональные характеристики взаимоотношений, выраженные понятиями «симпатия – антипатия». А это уровень менее развитых групповых отношений.

Ограниченность социометрического метода сказывается и в том, что он позволяет только фиксировать имеющиеся взаимоотношения, но не дает их причинного объяснения. К тому же социометрический опрос не даёт точных оценок членов группы и если изменить критерий выбора, то лидер может оказаться оттесненным. При

определении взаимоотношений даются не только существующие, но и желаемые отношения.

**Аутосоциометрические методы** – это методы, с помощью которых респонденты измеряют сами отношение к себе и взаимные отношения сверстников.

**Аутосоциограмма** – предполагает, что каждый участник опроса получает:

- список членов группы с порядковыми номерами;
- незаполненную социограмму из 4-х окружностей;
- текст инструкции и образцы условных обозначений.

В инструкции участника опроса просят по возможности объективно расположить на бланке членов группы согласно положению, которое они занимают.

На социограмме необходимо разместить номера членов группы:

- в центральный круг тех, кому симпатизируют очень многие;
- во 2-ой круг тех, кому симпатизируют многие;
- в 3-ий круг тех, кому симпатизируют некоторые;
- в 4-ый круг тех, кто не пользуется симпатиями.

За пределами кругов оставить тех, кто вызывает общую антипатию. После этого номера, обозначающие членов группы, необходимо соединить линиями:

- ↔ взаимная симпатия;
- симпатия без взаимности;
- ←-→ антипатия взаимная;
- > антипатия одного лица к другому.

**Аутосоциоматрица** представляет список членов группы с порядковыми номерами, в котором для каждого участника отведена горизонтальная строка.

Респондент получает инструкцию, в которой указываются:

- критерии социометрического выбора;
- обозначения (кого выбирать в соответствии с заданием);
- ставить знак «+» на пересечении горизонтальных линий номера респондента с вертикальными линиями тех, которых он отвергает при ответе на данный вопрос.

Таблицу необходимо заполнить за каждого из членов группы, представив, кого выберет или отвергнет тот или иной член группы.

В каждой горизонтальной строке должно быть не < 3-х знаков «+» и не < 3-х знаков «-».

### Вопросы для самоконтроля:

1. Дайте определение эмпирических методов исследования. Охарактеризуйте сущность, виды, методику организации педагогического эксперимента.
2. Дайте определение теоретических методов исследования?
3. Докажите обусловленность выделения групп статистических методов идеями синергетики.
4. Докажите значимость психосемантических методов в современных психолого-педагогических исследованиях. Выделите область их применения.
5. Раскройте сущность проективных методов. Приведите пример их классификации.
6. Каковы причины выделения понимающих методов? Раскройте их сущность.

### Задания для самостоятельной работы:

1. Разработайте социометрический тест и проведите социометрическое исследование.
2. Отберите методы исследования, которые можно применить при проведении а) констатирующего эксперимента, б) контрольного эксперимента.
3. Раскройте особенности основных типов социологических исследований.
4. Дайте сущностную характеристику социально-педагогического прогнозирования.
6. Каковы основные этапы социально-педагогического прогнозирования?
7. Охарактеризуйте инновационные методы социально-педагогического прогнозирования.
8. Раскройте сущность социальной диагностики как исследовательского процесса.
9. Выделите и охарактеризуйте виды социально-педагогического обследования.
10. Составьте социальный паспорт своего микрорайона.

### ГЛАВА III. Логика и технология научно-педагогического исследования

*Научное исследование* – это особая форма процесса познания, систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются средства и методы наук и которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах (В.В. Краевский).

*Научное исследование* характеризуется рядом *особенностей*:

- всегда имеет дело с конкретными и специфическими объектами;
- в научном исследовании дифференцированно решаются логические, эмпирические и теоретические познавательные задачи;
- разграничиваются установленные и гипотетические знания, не имеющие эмпирического подтверждения или эмпирической проверки;
- выводы из установленных и гипотетических знаний строго разграничиваются;
- цель научного исследования заключается в том, чтобы построить объяснение и предсказание изучаемых фактов, процессов и т.д.;
- в научном исследовании объяснение и предсказание находится в рамках особых, логико-конструктивных схем, что находит отражение в законах, теориях и гипотезах.

Процесс научно-педагогической деятельности имеет самое разностороннее выражение, что проявляется в существовании различных терминов, отражающих те или иные аспекты. Это *эксперимент, опытная работа, опытно-экспериментальная работа, научное исследование, научный поиск, научная работа*.

*Эксперимент* понимается в науке как моделирование какого либо явления с научно-исследовательской целью в определенных условиях, позволяющих следить за ходом явления и многократно воспроизводить его при повторении этих условий. Эксперимент характеризуется комплексностью применяемых методов, строгостью планирования, осуществлением и учетом результатов.

*Опытная работа* – специально организованная исследовательская работа, проводимая по заранее разработанной программе или проекту.

*Опытно-экспериментальная работа* предполагает поисковую разработку новых педагогических условий путем проб и ошибок в практической учебно-воспитательной деятельности. Опытная работа является разновидностью педагогического эксперимента, но ха-

рактеризуется отсутствием строгости в планировании, осуществлении и учете результатов.

Под *научным исследованием* в педагогике понимается процесс научной деятельности, направленный на получение новых знаний об учебно-воспитательном процессе, теории и истории педагогики.

*Научный поиск* представляет особый вид научного исследования итогом которого является получение таких принципиально новых результатов, которые имеют значение научных закономерностей.

Педагогика изучает педагогическую действительность, представляющую ту часть общей действительности, которая включена в педагогическую деятельность.

Результативность научно-педагогического поиска обуславливается определенной последовательностью исследования, т.е. его логикой.

Разработка логики исследования – это сложный процесс, который не только предвывает, но и сопровождает процесс исследования.

*Логика* научно-педагогического исследования отражают конкретные методологические характеристики: проблема, тема, актуальность, объект, предмет, цель, задачи исследования, гипотеза и защищаемые положения. Для диссертационных исследований помимо перечисленных методологических характеристик выделяют еще и новизну исследования, значение для науки и значение для практики.

*Технология* научно-педагогического исследования представляет научно-обоснованную последовательность этапов, средств, приемов, процедур, направленных на достижение цели и задач исследования, получение прогнозируемого результата.

#### § 1. Логика научно-педагогического исследования

Качество педагогического исследования позволяют оценить его методологические характеристики, отражающиеся во введении: актуальность, проблема, тема, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза или защищаемые положения, методологическая и теоретическая основа, методы исследования новизна, значение для науки, значение для практики.

Обоснование **актуальности** темы предполагает убедительность показа того, что именно данная тема должна быть исследована в данный момент, что она насущна.

Актуальность предполагает выделение приоритетных направлений социокультурного развития общества, развития педагогической

науки и практики в аспекте избранной темы на современном этапе. Актуальность темы может быть раскрыта через последовательный ответ на следующие тезисы:

➤ *социальная аргументация* предполагает характеристику современных социокультурных условий, актуализирующих общее направление, в рамках которого будет рассматриваться избранная тема. Доказательством актуальности выделенного направления может быть ссылка исследователя на государственные документы в области образования и воспитания;

➤ *общенаучная аргументация* позволяет раскрыть значимость избранной темы с позиций других наук (философии, социологии, психологии, культурологии и т.д.);

➤ *историко-аналитическая аргументация* предполагает изучение избранной темы с позиции развития педагогической науки: когда и как изучалась данная тема или отдельные её аспекты; есть ли разница в её трактовке в различные исторические периоды; кто занимается изучением данной темы или отдельных её аспектов на современном этапе;

➤ *практическая аргументация* отражает значимость избранной темы для педагогов-практиков. В этом тезисе необходимо выделить достижения практики, требующие анализа и обобщения, типичные недостатки и ошибки в практической работе (в аспекте избранной темы), требующие поиска решения.

На этой основе определяется противоречие и формулируется проблема исследования: что нужно изучить из того, что ранее не было изучено. **Проблема исследования** возникает как осознание недостаточности достигнутого к данному времени уровня знания, что может быть результатом изъянов существующих теорий или открытия новых фактов, законов, а также следствием новых запросов практики. Основное методологическое требование к выделению проблемы исследования: строгое разграничение достоверного от недостоверного в связи с чем необходима опора на историю развития и на последующие достижения педагогической науки и практики. Смысл проблемы заключается в фиксации внимания на отсутствие или недостаточность существующих знаний.

**Объект исследования** – это определенная совокупность свойств и отношений, которая существует независимо от познающего, но отражается им. Определяя объект, исследователь должен ответить на вопрос что рассматривается?

**Предмет исследования** – фиксирует то свойство или отношение в объекте, о котором будет получено новое знание. Предмет иссле-

дования обозначает аспект рассмотрения, даёт представление о том, как рассматривается объект в данном исследовании.

**Цель исследования** – это обоснованное представление об общем или промежуточных результатах поиска.

Формулировка цели обуславливается избранной темой. Например, если тема связана с изучением персоналий, то цель исследования может быть сформулирована так: охарактеризовать (раскрыть особенности, дать целостную характеристику) педагогическую концепцию (Ф. И. О.); показать её историческую значимость и роль в развитии современной педагогической науки (практики).

Если тема исследования связана с изучением какого-либо направления в педагогике в определенный период, то цель может быть сформулирована так: проанализировать, и обобщить теоретический и практический опыт педагогов (указывается конкретный период и направление); определить его значение для развития педагогической теории (практики) на современном этапе.

Если тема исследования ведется по сравнительной педагогике, то формулировка цели может быть такой: проанализировать содержание (методы, формы), далее указывается аспект (обучения, воспитания), учебное заведение, страна; выявить возможности использования данного опыта в отечественной теории (практике) образования и воспитания.

**Задачи исследования** выступают как частные, сравнительно самостоятельные цели по отношению к общей цели исследования и отражают то, что необходимо сделать, чтобы цель была достигнута.

*Формулировка задач* ведется по одному из двух вариантов:

➤ как самостоятельные, законченные этапы исследования. При этом каждая последующая задача может решиться на основе предыдущей;

➤ как необходимые решения подпроблем по отношению к общей проблеме исследования.

В качестве задач могут быть выделены этапы исследования:

- ❑ теоретический анализ литературы по проблеме исследования;
- ❑ диагностика учебно-воспитательного процесса;
- ❑ разработка новой модели учебно-воспитательного процесса;
- ❑ апробация на практике;
- ❑ внедрение в практику учебно-воспитательного процесса.

Задачи исследования могут включать в себя следующие элементы (они изменяются в зависимости от характера научной проблемы).

1) Решение определенных теоретических вопросов, входящих в общую проблему (например, выявление сущности исследуемого понятия, явления, дальнейшее совершенствование его определения, разработка признаков, уровней функционирования, критериев эффективности, принципов и условий применения и т.п.).

2) Экспериментальное изучение практики решения данной проблемы, выявление ее типичного состояния, типичных недостатков и затруднений, их причин, типичных черт передового опыта и пр. Такое экспериментальное исследование позволяет уточнить, проверить имеющиеся в литературе данные, поднять их с уровня мнений отдельных авторов на уровень научных фактов, доказанных в ходе специального исследования практики работы школы в данном направлении).

3) Обоснование необходимой системы мер для решения поставленной дидактической, воспитательной задачи (это обоснование, с одной стороны, опирается на теоретические данные, полученные автором в ходе решения первой задачи своего исследования, а с другой – на материалы анализа практики работы школы, т.е. на данные решения второй задачи исследования. Обоснование системы мер практически совпадает с конкретизацией гипотезы исследования).

4) Экспериментальную проверку предложенной системы мер с точки зрения соответствия ее критериям оптимальности, т.е. достижения максимально возможных в соответствующих условиях результатов в решении этой задачи при определенных затратах времени и усилий учителей и учащихся, вытекающих из действующих нормативов школьной гигиены и инструктивных материалов о труде учителя.

5) Разработку методических рекомендаций для тех, кто будет использовать результаты исследования на практике (если это исследование посвящено развитию теории обучения, то рекомендации могут быть обращены к другим исследователям более частных проблем. Если работа посвящена таким вопросам, которые непосредственно связаны с методикой обучения, то рекомендации могут быть адресованы в первую очередь авторам методик преподавания соответствующих предметов, а также руководителям методических объединений, сотрудникам институтов усовершенствования учителей, преподавателям вузов и пр.

При *формулировке задач* необходимо помнить основные *требования*:

- логичность членения каждой из поставленных задач;

➤ каждой задаче должен быть посвящен параграф или глава исследования.

**Гипотеза исследования** представляет научное предположение, истинность которого подтверждается либо опровергается в результате исследования. Если гипотеза не подтвердилась, значит исследование пошло по ложному пути. В этом случае необходимо сформулировать новую гипотезу и начинать новое исследование. При этом необходимо иметь в виду, что в историко-педагогических исследованиях, исследованиях по сравнительной педагогике гипотеза как таковая отсутствует. Формулируются положения, которые доказываются и выносятся на защиту.

По *структуре* гипотеза может быть:

- утверждение (описание);
- гипотетическое положение (предположение);
- основание (обоснование).

*Требования* к формулировке гипотезы:

- гипотеза должна соответствовать теме, поставленным задачам и не выходить за рамки предмета исследования;
- гипотеза должна нацеливать на решение проблемы, а не уводить от нее;
- гипотеза должна быть доступна проверке, только в этом случае новое знание входит в фонд науки;
- гипотеза должна содержать проект решения проблемы;
- гипотеза не должна быть очевидной.

**Методологическая основа исследования** отражает философские положения, методологические подходы, которые исследователь выделяет как базовые и которые в свою очередь помогают определить направленность научного поиска.

**Теоретическая основа исследования** предполагает выделение ведущих социологических, историко-педагогических, сравнительно педагогических, психологических, педагогических теорий по проблеме исследования которые помогают осмыслить содержание исследования.

В педагогической науке существуют различные научные школы, которые разрабатывают одни и те же проблемы, но с различных позиций, в разных направлениях. Взгляды ученых, принадлежащих к разным направлениям, бывают различны, а подчас и противоположны. Разные точки зрения объективно необходимы для развития науки. Однако исследователь, выстраивая свою работу, должен занять определенную позицию: какие теории он выбирает как базовые, а на какие он будет ссылаться при анализе литературы.

**Методы исследования** в педагогике делятся на две основные группы: методы **эмпирического** (практического) исследования и методы **теоретического** исследования (см. раздел Технологический уровень методологии).

Уровень диссертационного исследования предполагает выделение таких методологических характеристик как **научная новизна, теоретическая и практическая значимость** исследования.

**Научная новизна** исследования отражает важную характеристику исследования, его результат, представляющий совокупность новых идей, практических и теоретических выводов, полученных в соответствии с целью и задачами исследования.

В первом приближении вопрос о новизне возникает еще на стадии определения предмета исследования, т.е. необходимости обоснования относительно чего будет получено новое знание. Новое знание в виде предположения о нем выдвигается в гипотезе. После выполнения работы нужно дать конкретный ответ на вопрос о новизне: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые.

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

Результат исследования должен быть обоснованным и доказанным, иметь значение для науки и практики, нести общественно новые знания.

Можно выделить следующие *основные результаты* педагогических исследований – *теоретические положения и практические рекомендации*.

**Теоретическая значимость** исследования определяется тем, в какие проблемы, концепции, отрасли науки вносятся изменения, направленные на развитие науки, пополняющие её содержание. Этот раздел может строиться в формулировках: разработаны (основы чего-либо), раскрыты (состав и структура чего-либо), обоснованы (положения о том-то и о том-то), определены (педагогические условия чего-то), выявлены (совокупность чего-то), установлены (критерии) и т.д.

Можно выделить следующие *уровни значимости* исследования.

1. *Общепедагогический уровень* значимости имеют фундаментальные исследования, результаты которых изменяют существую-

щие теоретические представления по наиболее общим вопросам дидактики, теории воспитания, школоведения и т.д., значение которых выходит за рамки отдельной педагогики.

2. *Общепроблемный уровень* значимости имеют исследования, результаты которых изменяют существующие теоретические представления по отдельным проблемам или по ряду проблем в рамках конкретных областей педагогики: дидактики, теории воспитания, школоведения, истории педагогики и т.д. Такого рода исследования образуют каркас науки, опорные теоретические положения, на основе которых разрабатываются отдельные вопросы в рамках соответствующей области.

3. *Частнопроблемный уровень* значимости имеют исследования, результаты которых изменяют теоретические представления по отдельным частным вопросам в общей проблеме. Их значение ограничивается рамками одной проблемы, в которой они рассматриваются.

Определение **практической значимости** исследования предполагает ответ на вопрос какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании результатов. Практическая значимость исследования определяется влиянием полученных результатов, рекомендаций, предложений на учебно-воспитательный процесс, работу органов народного образования, подготовку учителей и решение других практических вопросов.

Критерием, оценивающим широту практического применения работы, служит возможность внедрения результатов в практику, масштаб такого внедрения.

Все методологические характеристики взаимосвязаны, соответствуют и дополняют друг друга. Степень их согласованности отражает качество самой научной работы.

#### **Вопросы для самоконтроля:**

1. Каковы основные методологические характеристики научно-педагогического исследования? Дайте их определение.

#### **Задания для самостоятельной работы:**

1. Разработайте по избранной теме курсовой работы введение, в котором содержатся основные методологические характеристики научно-педагогического исследования.

## § 2. Технология научно-педагогического исследования

Значимым этапом научно-педагогического исследования является его **планирование**.

Оно может включать осмысление (продумывание) следующих моментов:

- анализ имеющейся информации, условий и методов решения данного типа и уровня познавательных задач и передового педагогического опыта;
- определение проблемы, темы, объекта, предмета, цели, задач, гипотезы исследования;
- разработка констатирующего этапа исследования;
- разработка плана и проведение формирующего (обучающего) опытно-экспериментального исследования;
- теоретический анализ и обобщение полученных результатов исследования (научных фактов), их научная интерпретация;
- построение теоретических выводов;
- разработка научно-методических рекомендаций.

В научном исследовании выделяются *методологическая и процедурная части*. *Методологическая* включает определение проблемы, объекта, предмета, цели, задач, гипотезы исследования; характеристику терминологии. *Процедурная* предполагает составление плана, описание методов сбора данных, способов их анализа.

**Начальный этап** характеризуется теоретической проработкой проблемы исследования. Он предполагает предварительное ознакомление с философской, социологической, историко-педагогической, сравнительно педагогической, психологической, педагогической литературой по проблеме исследования; изучение школьной практики с целью определения степени перспективности исследования для образования и воспитания; определение актуальных, нерешенных педагогикой вопросов. На этом этапе проводится первоначальная формулировка проблемы исследования, определяются цель и задачи исследования, разрабатывается план исследования. Вместе с этим анализируется и обобщается накопленная информация, формулируются научно-теоретические положения, разрабатывается рабочая гипотеза.

**Экспериментальный этап** связан с подготовкой и осуществлением эксперимента в школе с целью проверки намеченных гипотез. Вместе с этим необходимо продумать и провести *до и после* формирующего (обучающего) эксперимента констатирующие эксперименты.

**Этап обработки и интерпретации материалов** педагогического эксперимента предполагает теоретическое осмысление и обобщение результатов, конструирование теоретических выводов.

**Этап литературного оформления работы** связан не только с изложением готового труда, но и с уточнением логики, обоснований, выявлением неясностей, что в свою очередь стимулирует обработку, уточнение, убедительное раскрытие всех положений исследования.

**Логика и оформление результатов научно-педагогического исследования.**

**План исследования.** При его разработке необходимо учесть следующее. Название глав (пунктов) должно соответствовать названию темы и не выходить за ее рамки. В то же время содержание глав (пунктов) должно исчерпывать тему. Эти же требования распространяются к названию и содержанию параграфов внутри каждой главы. В курсовой работе возможен простой план. В этом случае он озаглавляется как «План» и включает последовательное изложение названия пунктов и подпунктов работы. Например:

План	
Введение .....	3
1. Истоки педагогических взглядов Л.Н. Толстого.....	10
2. Сущность теории естественного и свободного воспитания.....	20
3. Актуальные педагогические идеи Л.Н. Толстого на современном этапе развития педагогической науки и практики.....	30
Заключение .....	40
Литература.....	44

План может быть *сложным*. В этом случае пишется «Оглавление» и отражаются главы и параграфы к ним. В каждой главе должно быть не менее 2-х параграфов. Сложный план, в целом, должен содержать не менее двух глав. Главы нумеруются римскими цифрами, а параграфы – арабскими. При оформлении плана указывается страница, с которой начинается каждый пункт (глава) и подпункты (параграфы). Например:

## Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Сущность педагогической теории К.Д. Ушинского.....	8
§ 1. Теория воспитания.....	8
§ 2. Теория обучения.....	18
§3. Подготовка учителя.....	25
Глава II. Практическая педагогическая деятельность К.Д. Ушинского.....	35
§ 1. Гатчинский сиротский институт.....	35
§ 2. Смольный институт благородных девиц.....	44
Заключение.....	53
Литература.....	56
Приложение.....	59

И простой, и сложный план включают *введение*, *заключение*, *литературу* (может быть еще и приложение), которые не нумеруются.

**Введение** является теоретико-методологическим обоснованием исследования. Оно раскрывает основные методологические характеристики исследования (актуальность темы, проблему, объект и предмет исследования, цель и задачи, гипотезу, методологическую и теоретическую основы исследования, методы исследования теоретическую и практическую значимость, новизну исследования).

**I глава – теоретическая.** В ней должна иметь место осведомленность автора в теории вопроса. Знание теории предполагает самостоятельный и творческий анализ теоретических источников, личностную оценку анализируемых источников, авторскую позицию при выделении сильных и слабых сторон различных концепций, направлений и течений по исследуемой проблеме.

**II глава – опытно-экспериментальная.** Она включает описание экспериментальных методик. Здесь представлены результаты первого констатирующего эксперимента. Описывается ход формирующего (обучающего) эксперимента. Вместе с этим даются результаты контролирующего эксперимента. Таким образом обосновывается результативность предлагаемого подхода.

Те методы исследования, которые автор посчитал необходимым применить, должны быть описаны таким образом, чтобы любой другой исследователь мог бы с точностью повторить их и проверить полученные результаты.

Если использовались определенные методы, то должны быть приведены образцы анкет, вопросыники бесед и интервью. Если за-

явлено применение метода наблюдения, то должна быть представлена программа наблюдения, протокол, дневник наблюдения и т.п.

Каждый примененный метод следует не просто описать, а подробным образом охарактеризовать, чтобы все поняли автора исследования правильно.

В процессе описания хода формирующего (обучающего) эксперимента представляется необходимым сделать акцент на характере заданий, которые получали учащиеся; описании сути примененных новых организационных форм и т.д.

Описание должно быть «прозрачным»: никто ничего не должен додумывать. Автор исследования должен представить свою работу понятно и доходчиво.

В конце II главы следует акцентировать внимание на доказательстве результативности инновационных методик, методических приемов или нетрадиционных форм организации учебно-воспитательного процесса.

В связи с этим сопоставляются полученные результаты констатирующего эксперимента и контролирующего эксперимента, проведенного, спустя определенное время, после формирующего (обучающего). Здесь необходимо оперировать данными, полученными в результате контрольных работ, самостоятельных работ, тестов, опросов; данных, полученных методом наблюдений и т.д.

По возможности всю информацию лучше переводить в количественные показатели, т.е. в цифры. Все цифровые данные представляются в табличной форме. Поэтому цифровых таблиц, как правило, бывает очень много, наиболее важные из них те, на которые автор хотел бы обратить внимание, оформляются в форме графиков, полигонов частот, гистограмм.

### § 3. Технология работы с информационными источниками

В исследовательской работе важное место занимает изучение и анализ литературы.

Исследовательская работа начинается с подбора литературы по теме исследования. Выделяют *три источника библиографической информации*: *первичные* (монографии, диссертации, статьи и т.д.), *вторичные* (реферативные журналы, библиографии и т.д.), *третичные* (справочные книги, обзоры, компилятивные работы).

Составление библиографии может вестись с помощью библиотечных карточек. На одной стороне указывается источник (Ф.И.О. автора, название работы, далее указывается сборник, журнал и т.д.,



в котором издана работа, место издания, издательство, год издания, общее количество страниц книги или страницы начала и завершения статьи). На оборотной стороне отражаются факты, информация, представляющие интерес для работы. Если выписывается цитата дословно, то она берется в кавычки. Если интересующая информация статьи не размещается на карточке, то составляются тезисные выписки в отдельную тетрадь, с указанием страниц, с которых взята информация. На карточке с указанием этой статьи делается пометка, отражающая информацию о наличии конспекта в тетради.

*Вся собранная информация* делится также на **первичную, вторичную, третичную**.

*К первичной* относятся материалы библиографических карточек, выписки, цитаты, ксерокопии и т.д.

*Вторичной* является аналитико-синтетическая переработка информации, содержащейся в документах: планы (простые и сложные), аннотации, конспекты и т.д.

*Третичной* информацией считаются материалы, обобщающие первичную и вторичную. Такие материалы представляют содержательный обзор, отражающий теории, объяснения по теме исследования.

Нужную литературу необходимо искать в библиотечных каталогах, в последних номерах журналов за каждый год, содержащих перечень всех опубликованных статей в текущем году, в монографиях, учебных пособиях, также содержащих списки литературы.

При выполнении диссертационного исследования необходимо посмотреть библиографию нескольких диссертаций, близких к направлению исследования.

*Анализ научной литературы* выполняет следующие функции:

□ выявляет ценности науки, ее достижения и недостатки, ошибки и пробелы;

□ способствует определению спорных позиций по проблеме с учетом всего того, что сделано в науке;

□ позволяет установить актуальность, не разработанность проблемы, которую изучает данный исследователь;

□ дает материал для теоретических построений, позволяет сравнивать результаты нескольких однородных исследований, осуществить их анализ, определить методологию исследования.

На первом этапе происходит знакомство с состоянием науки вообще; выписываются идеи, которые могут стать опорными; обобщающие точки зрения по проблеме (в чем сходны, в чем различны подходы ученых); дается точное определение понятий.

Вместе с этим анализируются процессы, явления, которые даны различными учеными, сопоставляются с теми, которые сформулированы в словарях. Это важно, чтобы овладеть научной терминологией, связать проведенное исследование с общим состоянием науки, сравнить полученные результаты с данными других исследований, свою точку зрения с позициями других ученых, установить общие тенденции в науке, выявить дополнительные сведения о достоверности своей фактологии и теории.

Систематическая и целенаправленная работа с научной литературой позволяет выработать следующие умения:

- проводить анализ и синтез;
- сравнивать, разъяснять закон, теорию;
- работать над понятием;
- проводить обобщение и систематизацию.

Формирование этих и других умений осуществляется посредством логических схем.

### 1. Работа над понятием

*Понятие* – логически оформленная мысль о предмете.

- назовите рассматриваемое понятие, дайте его определение;
- вычлените ведущие свойства понятия, по которым оно отличается от других понятий этого рода;
- приведите пример, конкретизирующий данное понятие, найдите область его применения;
- попробуйте связать его с другими понятиями данного предмета и смежных с ним дисциплин;
- употребляя данное понятие, составьте небольшой рассказ.

### 2. Изучение явления

*Явление* – то, в чем сказывается, обнаруживается сущность, а также вообще всякое проявление чего - либо.

- выделите внешние признаки явления;
- определите условия, при которых оно обнаруживается;
- в чем заключается сущность явления и механизм его протекания;
- определите его связь с другими явлениями;
- количественная характеристика (может и не быть);
- использование в практике.

### 3. Разъяснение теории

**Теория** – система научных принципов, идей, обобщающих практический опыт и отражающих закономерности природы, общества, мышления.

- выявите, какие факты, наблюдения послужили основанием для формулирования теории;
- назовите основные понятия, положения теории;
- определите круг явлений, объясняемых данной теорией;
- приведите опытные и экспериментальные данные, которые могут служить доказательством правильности теории.

### 4. Разъяснение закона

**Закон** – связь и взаимозависимость каких либо явлений объективной действительности.

- выявите, между какими явлениями или величинами устанавливает связь данный закон;
- опишите пути открытия закона; приведите формулировку закона;
- приведите доказательства, т.е. результаты действия закона;
- попытайтесь записать закон в символической форме или через математическое выражение;
- назовите области практического применения данного закона.

### 5. Проведение анализа

**Анализ** – процедура мысленного расчленения предмета (явления, процесса), а также выделение отдельных частей, признаков, свойств.

- мысленно расчлените объект, предмет, явление на отдельные составные части, имеющие определенное функциональное значение;
- постарайтесь обнаружить в выделенных блоках характерные особенности, детали изучаемого предмета;
- подумайте о причинах такого разделения на блоки.

### 6. Проведение синтеза

**Синтез** – мысленное соединение отдельных элементов, частей, признаков в единое целое.

- найдите ответ на вопрос: на основе чего происходит соединение изучаемых частей в единое целое?

- для ответа на данный вопрос проведите подробный анализ изучаемых явлений;
- найдите связи между отдельными частями явления, объедините их.

### 7. Проведение систематизации

**Систематизация** – сведение изученных знаний в определенную систему.

- выделите с помощью анализа и синтеза существенные признаки рассматриваемых явлений и установите связи между ними;
- путем сравнения установите: какие из этих признаков являются общими для ряда однородных предметов, явлений;
- путем обобщения объедините однородные явления в одну группу;
- проведите, если необходимо классификацию систематизирующих явлений, т.е. разделите их на группы по общему для каждой группы признаку.

### 8. Проведение сравнения

**Сравнить** – поставить рядом, сопоставить для установления сходства и различия.

- найдите ответ на вопрос: кто такой? Что такое?
- сопоставьте определение двух предметов или явлений; найдите основное сходство;
- выделите существенные признаки каждого предмета;
- сопоставьте оба или несколько сравниваемых предметов по одним и тем же выделенным признакам;
- выясните все признаки сходства и различия объектов;
- найдите и объясните причины сходства и различия.

### 9. Проведение обобщения

**Обобщение** – мыслительный процесс, который приводит к нахождению общего в заданных предметах или явлениях.

- найдите наиболее важные моменты в рассматриваемых фактах или явлениях;
- определите их сходство;
- установите связь между ними;
- сформулируйте общий вывод.

**Работа с информационными источниками.** *Чтение научной литературы.*

*Чтение* – это сложный вид речевой деятельности, в котором есть *техническая сторона*, предполагающая выработку навыков чтения и скорочтения и *творческая*, предполагающая извлечение из текста необходимой информации.

*Чтение научной литературы включает:*

- мотивационную часть, связанную с получением научной информации;
- аналитико-синтетическую часть, связанную с восприятием и пониманием информации;
- исполнительную часть, связанную с анализом, обобщением полученной информации.

По степени осмысления содержания различают:

- общее впечатление, как правило, предполагающее просмотрное чтение;
- понимание общего содержания, предполагающее ознакомительное чтение;
- извлечение максимума заложенного смысла, как правило, основывающиеся на изучающем чтении.

*Просмотровое чтение* – используется в тех случаях, когда необходимо познакомиться с содержанием книги, ее глав, параграфов, автором произведения. При просмотровом чтении обычно читается титульный лист, оглавление, аннотация, отдельные абзацы и предложения. Уже эта информация поможет решить, насколько необходим тот или иной текст.

*Ознакомительное чтение* – используется для выяснения определенных вопросов из нескольких источников, а также для сравнения и сопоставления извлеченной информации, выработки своей собственной точки зрения по данному вопросу.

*Изучающее чтение* – является активным видом чтения, когда вы читаете внимательно, останавливаясь и осмысливая информацию. Этот вид чтения нацелен на усвоение главной мысли текста, его цели; на понимание логики доказательств; на поиск ответов на поставленные вопросы. Данный вид чтения требует последовательности в изучении материала – по параграфам, главам, частям; побуждает к составлению собственного мнения о тексте; формирует умение критически воспринимать информацию.

*Работа с научной литературой (журналом, сборником статей, тезисов и т.д.).*

*Как нужно читать:*

- чтение должно быть основательным и вдумчивым;
- необходимо анализировать прочитанное, выяснять значение неизвестных терминов и понятий, искать ответы на значимые для вас вопросы;
- важно делать выписки всего, что может вам пригодиться в вашей научной работе: интересные мысли, факты, цифры, различные точки зрения;
- при чтении рекомендуется использовать различные способы маркировки того или иного материала:
  - закладки с пометками;
  - подчеркивание карандашом;
  - особая знаковая система
- ? – вопрос, сомнение;
- !!! – обратить внимание;
- NB** – хорошо заметить;
- - выписать и т.д.

Работа с научной литературой как правило предполагает два этапа:

I этап – *беглый просмотр, чтение заголовков*. Цель: быстро определить нужные и интересные материалы. Если вы ищете материалы на определенную тему, то поиск намного облегчится, если вы знаете структуру журнала, сборника, их рубрикации, фамилии интересных вам ученых-исследователей.

При первом обращении к журналу или сборнику полезно отмечать заголовки на полях: те, которые нужно прочитать.

II этап – *тщательный просмотр* отмеченных статей, журнала, сборника. Цель: получить необходимую информацию.

На этом этапе необходимо приучить себя подчеркивать, отчеркивать, делить текст на смысловые части.

*Работа с книгой.* Умение работать с книгой во многом зависит от знания и понимания роли каждого ее структурного элемента, от умения извлечь необходимую информацию о книге до ее прочтения.

*Структурный аппарат книги включает:* заголовок, указывающий, как правило, на тему, *аннотацию*, расположенную на обороте титульного листа и отражающую характеристику содержания с указанием адресата, *оглавление*, отражающего содержание темы, *предисловие*, в котором излагаются задачи, поставленные автором, а также обосновывается необходимость издания или переиздания, *послесловие*, подводющее итоги и содержащее краткие выводы, *справочный материал*, содержащий комментарий к понятиям, тер-

минам, фактам и т.д., которые нуждаются в дополнительном объяснении.

*Написание текстов научного стиля.*

*Письмо* – это вид речевой деятельности, который имеет своей целью передачу информации в письменной форме.

*Тексты научного стиля* делятся на **тексты вспомогательного характера**, служащие средством организации умственного труда (план, выписки, тезисы, конспект, аннотация) и *собственно научные тексты* (реферат, курсовая, дипломная работа и т.д.)

*Тексты вспомогательного характера.*

**План** – самая краткая запись, способствующая:

- последовательности изложения мысли;
- обобщению и раскрытию содержания текста;
- восстановлению в памяти содержания источника;
- составлению записей разного рода (доклад, сообщение, отчет);
- улучшению сделанной записи;
- ускорению проработки источника информации;
- организации самоконтроля;
- сосредоточению внимания и стимулированию занятий;
- оживлению в памяти хорошо знакомого текста.

В то же время план не передает фактического содержания, а лишь указывает на него и схему его подачи.

*Принципы составления плана* готового научного текста: *установление членения текста* на смысловые блоки; *определение* главной мысли каждого выделенного смыслового блока; *формулирование пунктов плана*, отражающих то существенное, что связывает его с другими частями текста в логическое целое.

*Принципы составления плана создаваемого научного текста:* *прогнозирование структуры* создаваемого текста *через его* трехчастность (введение, основная часть, заключение); *определение главной мысли* каждой части; *установление круга важных вопросов* в составе каждой части; *формулирование пунктов и подпунктов плана*, составляющих в целом логическое единство.

**Выписка** – выделение из источника нужной мысли и ее запись.

*Как делать выписки:*

- вчитайтесь внимательно в название статьи, осмыслите ее;
- внимательно читайте текст и по ходу чтения кратко выпишите основные мысли;
- стремитесь к краткости записи;
- отделяйте одну мысль от другой;
- закончив работу, выпишите все данные источника.

**Тезисы** – сжатая формулировка прочитанного, изученного; краткое изложение основной мысли, идеи.

Различают тезисы *простые*, которые чаще всего составляются из цитат; *основные*, формулирующиеся обычно самостоятельно; *сложные*, совмещающие в себе записи двух видов.

*Схема построения высказывания, содержащего тезис:* **Т** (тезис – утверждение, положение) ⇒ почему? (потому что, так как) ⇒ **А** (аргументы – факты, доказательства) ⇒ что из этого следует? (следовательно, таким образом, поэтому ...) **С** (следствие – вывод).

*Как составить тезисы:*

- познакомьтесь с содержанием материала; обратите внимание на шрифтовые выделения – это поможет вам в работе;
- разбейте текст на смысловые блоки (с помощью плана или подчеркивания);
- определите главную мысль каждой части;
- осмыслите суть выделенного, сформулируйте своими словами или найдите подходящую формулировку в тексте;
- тезисы пронумеруйте – это позволит сохранить логику авторских суждений;
- отделяйте интервалом один тезис от другого – это облегчит последующую работу с ними.

**Конспект** – краткое изложение или краткая запись содержания.

Различают следующие *виды конспектов*: план-конспект, текстовый (цитатный) конспект, свободный конспект, тематический конспект.

*Основные требования к конспекту:*

- системность;
- логичность изложения материала;
- краткость;
- убедительность и доказательность.

*Рекомендации по конспектированию:*

- запишите название работы и ее выходные данные;
- прочитайте текст, отметьте в нем новые слова, непонятные места, даты, имена; составьте перечень основных мыслей, содержащихся в тексте;
- составьте план, пункты которого могут последовательно располагаться в тексте конспекта или на его полях;
- выясните в словарях значение новых непонятных слов и запишите их в тетрадь;
- запись ведите своими словами;

- применяйте систему подчеркивания; выделяйте большими буквами наиболее важное; используйте условные обозначения и сокращения;

- оставляйте в конспекте широкие поля для дополнений, различных заметок, записи незнакомых имен и терминов, требующих разъяснения;

- при составлении конспекта по нескольким источникам, распределите источники после первичного их чтения по широте охвата изучаемой теоретической проблемы, составьте на левой стороне конспект по работе, принятой за основу, а на правой стороне запишите дополнения из других источников;

- на полях конспекта делайте для себя краткие выводы, обращения к явлениям современной жизни;

- соблюдайте правило цитирования: цитату брать в кавычки, указывая в скобках источник и страницу.

*План-конспект* – это сжатый в форме плана пересказ прочитанного или услышанного. План-конспект характеризует краткость, простота, быстрое составление и запоминание, умение выбирать главное и логично излагать свои мысли, возможность усвоить материал еще в процессе изучения. Данные особенности делают его незаменимым при быстрой подготовке доклада, выступления. Однако работать с ним через некоторое время трудно, т.к. в памяти плохо восстанавливается содержание материала.

*Рекомендации по работе* над планом-конспектом:

- составьте план прочитанного текста или воспользуйтесь готовым;
- разъясните кратко и доказательно каждый пункт плана;
- выберите разумную и эффективную форму записи;
- сформулируйте и запишите выводы.

*Текстуальный (цитатный)* конспект – это конспект, созданный из отрывков подлинника – цитат. Этот вид конспекта характеризует то, что он применяется в работе с первоисточниками и строится из высказываний автора, изложенных фактов. К текстуальному конспекту можно обращаться неоднократно. Однако он не способствует активной мыслительной работе и, как правило, служит только иллюстрацией к изучаемой теме.

*Рекомендации по работе* над текстуальным (цитатным) конспектом:

- прочитайте текст, отметьте в нем основное содержание, главные мысли, выделите цитаты, которые войдут в конспект;

- пользуйтесь правилами сокращения цитат, выпишите их в тетрадь. Форма записи может быть различной: а) цитата, цитата, вывод; б) основные вопросы, доказательства (цитаты), выводы;

- прочитайте написанный текст, сверьте его с оригиналом; сделайте общий вывод.

*Свободный конспект* – это сочетание выписок, цитат, тезисов. Его характеризует необходимость серьезных усилий при составлении, содействие в усвоении материала, умение активно использовать все виды записей: тезисы, планы, выписки.

*Рекомендации по работе* над свободным конспектом:

- используя имеющиеся источники, выберите материал по интересующей теме, изучите его и глубоко осмыслите;

- сделайте необходимые выписки основных мыслей, цитат, составьте тезисы;

- используя подготовленный материал, сформулируйте *основные* положения по теме.

*Тематический конспект* – это конспект ответа на поставленный вопрос или конспект учебного материала темы. Он может быть обзорным и хронологическим. Тематический конспект используется в процессе работы над докладом, сообщением, рефератом. Этот вид конспекта характеризует умение анализировать различные точки зрения на один и тот же вопрос, привлекать имеющиеся знания и личный опыт.

*Рекомендации по работе* над тематическим конспектом:

- изучите несколько источников и сделайте из них выборку;
- мысленно оформите прочитанный материал в виде плана;
- пользуясь этим планом, кратко, своими словами, изложите осознанный материал.

*Аннотация* – это краткая информация о каком-либо издании; характеристика документа, его части или группы документов с точки зрения назначения, содержания, формы и других особенностей. Аннотация дает ответ на вопрос о чем говорится в первоисточнике.

Различают *виды* аннотаций *по содержанию*: *справочные*, дающие характеристику текста без критической оценки; *рекомендательные*, дающие характеристику и оценку текста относительно его пригодности для определенной аудитории. *По полноте охвата* различают такие виды аннотаций как *общие*, дающие характеристику текста в целом с расчетом на широкую аудиторию; *специализированные*, дающие характеристику текста в определенных аспектах с расчетом на узкий круг специалистов; *групповые*, дающие характеристику нескольких текстов, близких по тематике.

*Структура аннотации включает:* библиографическое описание, текст аннотации, отражающий сведения о ее типе и назначении, о задачах, поставленных автором, методах; структуру аннотируемого труда; основные положения текста.

**Научные тексты. Реферат** - перевод с латинского (*refere*) означает докладывать, сообщать. Этот вид работы предполагает изложение сущности какого-либо вопроса на основе изучения специальной литературы. Особенностью реферата является не только изучение статьи, монографии, но и знание первоисточников, а также выражение собственного мнения по изученному вопросу.

Выполнение реферата развивает интерес к научно-педагогической деятельности, систематизирует, углубляет, расширяет и закрепляет теоретические знания, развивает умение самостоятельно работать с научно-педагогической литературой, справочной литературой, первоисточниками; формирует умение изучать, анализировать и научно излагать полученные результаты.

Реферат в отличие от конспекта является новым авторским текстом. Новизна предполагает новое изложение, систематизацию материала, особую авторскую позицию при составлении различных точек зрения. Реферирование предполагает изложение какого-либо вопроса на основе классификации, обобщения, анализа или синтеза нескольких источников.

Существуют *три вида реферативных работ: критическая рецензия* на научную работу, *аналитический обзор* исследований по теме, *критический анализ* дискуссий.

*Критическая рецензия* включает обоснование важности значения изученной работы, краткое изложение позиции автора, её анализ и сравнение со взглядами других ученых, особенности изложения (ясность, полнота и т.д.), выводы, которые можно сделать на основе проведенного анализа (что является ценным в рецензируемой работе, что требует дополнительной проверки и уточнения).

*Аналитический обзор* можно построить в виде истории вопроса (что нового внесли те или иные исследователи в рассматриваемую проблему) или в виде анализа современного состояния проблемы. Обзор должен представлять собой анализ и сопоставление работ, выявление общих и противоположных взглядов авторов. Обзор заканчивается выводами, в которых перечисляются уже изученные аспекты, проблемы, результаты исследований, а также выявляются новые аспекты, подлежащие изучению.

*Критический анализ* дискуссии представляет собой изучение противоположных точек зрения по какому-либо вопросу. Основная цель - выявить существо спора. Для этого необходимо проанализи-

ровать позицию каждого участника дискуссии, выяснить конкретные факты и теоретические положения, выступающие основой для того или иного взгляда на проблему.

*Структура реферата* включает: план, как правило, состоящий из 3-4 пунктов; *введение*, отражающее актуальность темы, задачи; *основную часть*, в которой излагается содержание в соответствии с планом; *заключение*, содержащее основные выводы по работе; *литературу*, оформленную в соответствии с ГОСТом (2004 г.)

*Рекомендации по работе над рефератом:*

- выбор проблемы, формулировка темы;
- изучение источников и литературы по теме;
- составление списка литературы;
- конспектирование или тезирование необходимого материала;
- систематизация зафиксированной и отобранной информации;
- определение основных понятий темы;
- корректировка темы и основных вопросов анализа;
- разработка логики изложения темы, составление плана;
- реализация плана, написание реферата;
- самоанализ, предполагающий оценку новизны, степени раскрытия сущности проблемы, обоснованности выбора источников и оценку объема реферата;
- проверка оформления списка литературы;
- редакторская правка текста;
- оформление реферата и проверка текста с точки зрения грамотности и стилистики.

*Курсовая и дипломная работа* являются важным видом исследовательской деятельности в высших педагогических учебных заведениях.

Выполнение *курсовой работы* формирует у студента умение пользоваться библиографическим указателем, отбирать нужную литературу и информацию по теме исследования, излагать на основе анализа состояние рассматриваемого вопроса в литературе, собирать, анализировать, обобщать педагогический опыт, если это необходимо по теме, проводить опытно-экспериментальную работу (констатирующий эксперимент - наблюдение, описание, выводы).

Тема курсовой работы выбирается студентом сообразно его интересам и согласовывается с преподавателем, который будет вести эту тему и являться научным руководителем.

*Дипломная (выпускная квалификационная работа)*, как правило, продолжает курсовую работу и является важным условием профессиональной подготовки учителя. Дипломная работа углубляет и

детализирует проблему, отраженную в курсовой работе. Основные идеи, выводы осмысливаются, обогащаются новыми фактами, результатами наблюдений и опытов. Дипломную работу отличает более высокий уровень опытно-экспериментальной работы. Если курсовая работа ограничивается констатирующим экспериментом, то в выпускной квалификационной работе чаще используется обучающий (формирующий) эксперимент.

На курсовую работу руководитель пишет отзыв, в котором оценивается актуальность избранной темы, полнота и глубина изучения источников и литературы, методологический аппарат исследования, логичность и обоснованность выводов, стиль и оформление работы.

На дипломную (выпускную квалификационную работу) представляется отзыв научного руководителя и внешняя рецензия, которую делает преподаватель другой кафедры, вуза, а также квалифицированные специалисты (работники научных и образовательных учреждений, управлений образования). В отзыве отмечаются достоинства выполненной работы, степень самостоятельности автора, обоснованность и значимость результатов и заключение о допуске к защите. В рецензии на дипломную работу оценивается актуальность темы, содержательность проведенного исследования, эффективность избранных методов для решения проблемы, достижение поставленной цели, практическая значимость и возможность использования полученных результатов.

Выполнение курсовой и дипломной работы предполагает необходимый объем исследования. Курсовая работа – 20 - 25 машинописных (набранных на компьютере) страниц, дипломная – 50 - 60 машинописных (набранных на компьютере) страниц. Текст печатается на одной стороне листа бумаги (формат А-4) через 1,5 интервала. Количество строк на каждом листе не должно превышать 30, а в строке до 60 знаков, включая пробелы между словами и знаки препинания. Необходимо соблюдать поля: слева - 3 см, справа – 1 см, сверху - 2,5 см, снизу - 2 см. Нумерация страниц сквозная. Проставляется сверху (в центре верхнего поля). Титульный лист не нумеруется, 2-я страница начинается с листа, на котором расположен план.

Заголовки и подзаголовки отделяются от основного текста пробелом в три интервала и печатаются строчными буквами. Текст изложения работы начинается с абзаца.

Курсовая работа должна включать 10-15 наименований источников и литературы (историко-педагогической, общепедагогической, психологической, социологической, философской); дипломная работа - более 30 наименований.

Образец оформления титульного листа курсовой и выпускной квалификационной работы:

Федеральное агентство по образованию

Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Воронежский государственный педагогический  
университет»

кафедра социальной педагогики

Гнеушев Константин Сергеевич  
студент 3 курса 2 группы исторического факультета

*Социально-педагогические идеи Л.Н. Толстого*

Курсовая работа

Научный руководитель:  
д.п.н., проф. Т.С. Петрова

Воронеж 2005

Федеральное агентство по образованию

Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Воронежский государственный педагогический  
университет»

Выпускная квалификационная работа  
по специальности 03 13 00 «социальная педагогика»

**Становление системы социальной защиты и социальной помощи как общественная потребность разработки отечественной социальной педагогики**

**Выполнила:** студентка 5 курса  
исторического факультета  
отделения «социальная педагогика  
**Т.С. Коннова**

**Научный руководитель:**  
доктор педагогических наук, профессор  
**Т.С. Петрова**

Воронеж 2005

**Вопросы и задания для самоконтроля:**

1. Докажите необходимость анализа научной литературы.
2. Раскройте логику работы над а) понятием, б) изучением явления, в) пониманием и разъяснением теории, закона, д) анализом, синтезом, систематизацией, сравнением, обобщением.
3. Определите и раскройте сущность основных видов чтения.
4. Каковы основные этапы работы с научно-педагогической литературой.
5. Назовите основные виды текстов научного стиля. Раскройте специфику текстов каждого вида.
6. Докажите, что реферат является собственно научным текстом.

**Задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте выписки из основных источников по теме курсовой работы.
2. Проанализируйте тезисы в научном сборнике по соответствию их специфике данного вида вспомогательного научного текста.
3. Составьте аннотацию Вашей курсовой работы.
4. Составьте конспект (вид конспекта по выбору) нескольких источников по теме Вашей курсовой работы.
5. Изучите реферативные издания. Подберите рефераты по теме своей работы. Проанализируйте их структуру.

*Примечание:* задания 1 и 4 по выбору.



## ГЛАВА IV. Методика подготовки научно-педагогических сообщений, научно-педагогических текстов

Культура научного мышления, навыки, связанные с умением логически и точно выражать свою точку зрения в устном и письменном виде предполагают владение научным стилем.

Научный стиль отличает ряд характеристик: сфера применения, задачи, стилевые черты, языковые особенности. Одной из наиболее специфических черт научного стиля является его логичность.

Для успешной учебно-научной работы, научной деятельности студенту необходимо:

- ◆ уметь выступить с научным докладом,
- ◆ уметь излагать свою точку зрения по актуальной проблеме в письменной форме

### § 1. Характеристика научного стиля речи

Научный стиль применяется в научных работах и научных выступлениях (лекциях, докладах и т.д.).

Основные задачи научной речи:

- 1) по возможности точно и полно объяснить факты окружающей действительности в определенных областях знания;
- 2) показать причинно-следственные связи между явлениями;
- 3) выявить закономерности развития каких-либо явлений или процессов;
- 4) сообщить научную информацию и т.д.

*Научный стиль речи отличают стилевые черты и языковые особенности. Стилевые черты* предполагают логическую последовательность изложения, однозначность и точность терминов, сжатость при информативной насыщенности содержания, конкретность, беспристрастность, объективность высказывания. *Языковые особенности* отражает насыщенность терминами (15 - 20% всей лексики), научная фразеология, преобладание абстрактной лексики, употребление формы ед. ч. в значении множественного числа, преимущественное употребление существительных, многокомпонентные сложные предложения.

Научное изложение представляет собой, главным образом, рассуждения, целью которых является доказательство истин, выявленных в результате исследования фактов действительности. Поэтому

мысль должна быть передана с максимальной точностью, однозначностью в логической последовательности.

*Точность* как одно из важных коммуникативных качеств включает: правильное отражение действительности, правильное выражение мыслей, их оформление с помощью слов. При этом различают *предметную или фактическую* точность и *понятийную или речевую* точность. Предметная точность определяется знанием предмета речи, без которого невозможно привести верные сведения о действительности. Понятийная точность предполагает умение точно обозначать словом возникшее представление.

Научный стиль в устной речи осуществляется через диалог (дискуссия, дебаты, беседа и др.) и монолог (доклад, сообщение, рассуждение и др.).

В научном диалоге или полилоге, а также монологе как и в высказываниях других стилей используется 5 типов коммуникативных целей и соответствующих каждому типу задач:

- *сообщение* (доложить, информировать);
- *убеждение* (доказать, обосновать);
- *одобрение* (рекомендовать, подтвердить, поддержать);
- *обсуждение* (опровергнуть, раскритиковать, возразить, отрицать, оспаривать);
- *объяснение* (конкретизировать, показать, охарактеризовать, уточнить, описать, выделить, акцентировать, прокомментировать).

По *способу* изложения выделяют 3 типа *монологической речи*:

- научное описание предполагает характеристику целостного объекта;
- научное сообщение отражает результаты научного исследования;
- научное рассуждение предполагает доказательство собственной точки зрения, мысли; объяснение изучаемого явления; разъяснение условий протекания какого либо процесса или явления.

### § 2. Устное выступление и способы его организации

Учебно-научная работа студентов предполагает участие в таких формах как семинар, практикум, коллоквиум. Эти формы работы могут быть как монологическими (выступление, сообщение, ответ, доклад) так и полилогическими (беседа, дискуссия, дебаты).

## Структурно-логическая схема устного выступления

### *Докоммуникативный этап*

1. Определение темы и цели выступления. Тема может быть задана, рекомендована, самостоятельно избрана. При определении цели необходимо выяснить, что должно дать выступление. Вместе с этим определить характер выступления, который может быть как *информационным* и тогда цель будет заключаться в донесении информации, так и *агитационным*, т.е. убеждающим, побуждающим и воодушевляющим, касающимся социально значимого вопроса.

Наряду с этим определяется вид речи (монологический или диалогический).

2. Составление плана выступления. Этот этап предполагает выбор варианта вступительной части (актуальность темы), определение основных вопросов и выводов, выделение заключительной части.

3. Подбор материала для выступления. На этом этапе идет поиск литературы по основным вопросам и отбор материала соответствующего теме. Изучаются факты из практики, цифровые данные, отбираются ситуации для анализа с целью лучшей ориентации слушателей в реальной действительности. Привлекаются словари, справочники, подбираются наглядные пособия, а также продумывается цель и способы их использования в аудитории. Если необходимо то готовится раздаточный материал.

4. Написание текста выступления. Отобранный материал делится по вопросам и пишется текст, в котором указываются места использования ТСО и прочих наглядных материалов.

5. Подготовка к выступлению перед аудиторией. В тексте выделяются блоки, которые необходимо изложить при дефиците времени. Допускается шрифтовое или цветное выделение основных идей, выводов. Вместе с этим распределяется время на изложение каждого вопроса.

### *Коммуникативный этап*

1. Вступление. В этой части выступления необходимо обосновать актуальность темы, привести примеры, свидетельствующие о наличии проблемы, требующей анализа. Можно сослаться на официальные источники.

2. Основная часть. Дается общая характеристика. Определяются основные понятия. Кратко излагается история и затрагиваются перспективы развития. Вместе с этим дается анализ (структурный и

функциональный) и оценка каждого компонента или функции с точки зрения интересов слушателей.

3. Заключение. Определяются выводы, вытекающие из теоретических положений. Формулируются выводы, имеющие практическое значение для слушателей. Ставятся конкретные задачи перед слушателями, вытекающие из практических и теоретических выводов.

### *Посткоммуникативный этап*

Самооценка полноты реализации замысла: насколько полно удалось изложить свои мысли; достигнута ли цель выступления; осталось ли удовлетворение от реакции слушателей.

Анализ логики изложения: удалось ли быть логичным в ходе выступления; насколько уместны оказались в ходе изложения спонтанные мысли и дополнительные примеры.

Самооценка эстетической выразительности своего выступления: анализ речевой техники (дикция, громкость, темп и ритм речи); анализ использованных образных сравнений; самооценка личной кинесики (телодвижений, жестов, мимики, внешнего вида).

Наиболее распространенной формой монологической устной научной речи является *доклад*.

*Рекомендации по организации доклада:*

- *как начать доклад* (задать проблемный или оригинальный вопрос по теме выступления; начать с интересной цитаты по теме выступления; начать с конкретного примера из жизни; начать с образного сравнения предмета выступления с конкретным явлением, вещью; начать с истории, случая);

- *как построить основной ход изложения* (рассказать необычные факты; рассказать то, что непосредственно касается всех слушателей; рассказывая, быть конкретным и определенным, использовать образные сравнения);

- *как закончить выступление* (кратко изложить основные мысли, которые были затронуты в речи; процитировать что-либо по теме доклада; создать кульминацию, оставив слушателей в размышлениях над поставленной проблемой; сделать резюме (выделить главную идею) – таким образом ..., итак, можно утверждать ..., основная идея, следовательно сводится к следующему ... и т.д.

### § 3. Статья в научное издание: основные этапы работы, структура

*Статья* – это самостоятельное научное произведение, представляющее изложение своих мыслей по актуальной научной проблеме.

*Основные этапы работы над статьей:*

- ❖ определение темы, составление плана (тезисов);
- ❖ работа над первым вариантом статьи на основе плана;
- ❖ анализ текста, совершенствование, исправление.

*Структура статьи:*

1) *вводная часть*, предполагающая обоснование актуальности темы, а также формулирование главного тезиса (основного научного положения). Возможные подходы: ретроспективный обзор затрагиваемой темы; обоснование необходимости рассмотрения с позиции сегодняшнего дня; разъяснение основных понятий темы; изложение ошибок, предрассудков, связанных с изложением темы и т.д.

2) *основная часть*, предполагающая аргументацию, доказательства, подтверждающие выдвинутый тезис. При раскрытии темы может быть использована индукция (от конкретного к обобщению) или дедукция (от общего к детальному рассмотрению).

3) *заключительная часть*, включающая выводы, подтверждающие или опровергающие выдвинутый тезис. Возможные концовки: изложение основной мысли в виде тезисов; выводы; указание на нерешенность проблемы.

#### Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Определите круг проблем, исходя из темы Вашего исследования, которые могут стать предметом анализа в статье.
2. Проанализируйте каждую проблему по вопросам:
  - а) к какому выводу необходимо подвести материал?
  - б) что будет составлять содержание работы?
  - в) для чего пишется статья.
3. Составьте план выбранного варианта.
4. Расширьте каждый пункт плана в тезис. Выделите тезис, представляющий основное научное положение. Распределите оформленные тезисы по частям статьи. Откорректируйте появившиеся несоответствия.

## ГЛАВА V. Культура оформления научного текста

Завершающая стадия научного исследования связана с его литературным оформлением, предполагающим умение логично, содержательно, доступно и ясно изложить результаты научного поиска.

Вместе с этим оформление работы предполагает и уточнение логики, обоснований, а также уточнение и убедительность раскрытия всех положений исследования.

Культура оформления научного текста на заключительной стадии предполагает и знание:

- правил цитирования,
- принятых и допустимых сокращений в научном тексте,
- общих требований и правил составления библиографического списка научной работы.

### § 1. Литературная обработка полученных результатов

Литературная обработка полученных результатов предполагает умение автора найти, а затем точно и доступно передать основные идеи, методы, выводы и рекомендации проведенного исследования.

Все возникающие проблемы на этом этапе условно можно разделить на *содержательные* (о чем следует рассказать) и *методические* (как это лучше сделать).

Основные *требования к содержанию* излагаемого.

1. *Концептуальная направленность* определяется системой исходных положений и ведущих идей, служащих основой объяснения и преобразования действительности. Для достижения концептуального единства следует ясно определить какие подходы и концепции будут равноправны, т.е. будут дополнять друг друга; где следует определить приоритеты (например, приоритет гуманистического подхода); как следует расставить акценты (например, в настоящее время делается акцент на творчество, самостоятельность, инициативу).

2. *Сущностный анализ и обобщение* предполагает не ограничиваться констатацией фактов, а выделять причины, факторы, перспективы развития.

3. *Аспектная определенность* отражается в умении рассматривать проблему, излагать опыт или поисковую работу с определенной точки зрения, в заданном ракурсе. В одном исследовании чаще всего должно быть несколько аспектов. Многоаспектный анализ придает исследованию глубину, усиливает его объективность, но при изложении нельзя перескакивать с одного аспекта на другой. В

каждом отдельном контексте раскрывается один аспект, хотя в итоге они должны интегрироваться.

4. *Сочетание широкого социального контекста с индивидуально-личностным* предполагает рассмотрение любых объектов во взаимосвязи с социальной средой, в т.ч. и становление личности, ее индивидуальных черт.

5. *Определенность и однозначность употребляемых понятий и терминов.*

Развитие науки необходимо связано с развитием понятий, непрерывно обогащающихся и разветвляющихся. Это закономерный процесс. Однако, в рамках одной работы (курсовой, дипломной, статьи и т. д.) автор должен точно определить главные понятия и использовать их сущностную характеристику. *Однозначность терминологии* является неременным требованием научного исследования.

Работу с понятиями необходимо начинать с общих энциклопедий (БСЭ, МСЭ и др.) и словарей (С.И Ожегова, В. Даля, СЭС и др.). Специальные понятия (педагогические, психологические, философские) помогут раскрыть специальные энциклопедии (Педагогическая, Психологическая, Философская) и специальные словари (Педагогический, Психологический, Философский). Термины, имеющие наиболее существенное для работы значение, анализируются по их толкованию в философской, социологической, педагогической и психологической литературе (монографиях, статьях и т.д.). В первую очередь необходимо использовать фундаментальные исследования тех авторов, чьи теории берутся как базовые в основу научного исследования. Различные толкования одного и того же понятия анализируются, сравниваются, сопоставляются.

Итогом работы над понятиями может стать *тезаурус* - словарь используемых в работе терминов с их толкованием. Эти термины принимаются автором за основу исследования и выдерживаются в процессе всей работы.

6. *Четкое выделение нового и авторской позиции.* Новое – это новые идеи и подходы, формы, организационные структуры, способы адаптации уже найденных подходов в специфических условиях.

Авторское начало выделяется посредством: а) ссылок на источники; б) источники указываются суммарно, в общем списке, но в тексте выделяют авторские мысли («Как нам представляется ...», «Мы считаем ...», «Как удалось установить ...» и т.д.).

7. *Мера в сочетании однозначности и вариативности.* Эта мера достигается сочетанием ведущих концептуальных положений, на

которые опирается исследователь и которые в его представлении аксиоматичны (например, человек высшая ценность) и положений вариативных, меняющихся в зависимости от возможностей и условий среды (например, ситуации развития и воспитания, особенности воспитуемых и т.д.).

8. *Конструктивность рекомендаций.* Критика существующих структур, систем, традиционных подходов должна быть связана с проектами, советами, рекомендациями, проверенными опытом или экспериментом, позволяющими преобразовать существующие институты, связи, отношения.

Выполнение этих требований обеспечит содержание и глубину изложения.

В *методике изложения* выделяют 4 основных варианта изложения.

1) Воспроизведение основных этапов и логики проведенного исследования.

2) Воспроизведение истории происхождения (генезиса) предмета исследования.

3) Теоретическое воссоздание предмета исследования.

4) Воспроизведение истории и теоретическое воссоздание предмета исследования.

От выбора варианта изложения зависит и позиция автора – *открытая* или *скрытая*. *Скрытая* позиция предполагает постановку проблемы, изложение вариантов ее решения, хода поиска, удач и неудач и лишь в конце автор делает выводы, предлагает решения.

*Открытая* позиция автора проявляется тогда, когда прямо излагаются положения, которые он собирается защищать. В этом случае легче проверить убедительность аргументов, легче найти основания, по которым можно не согласиться с автором.

**Заключение** оформляется так, чтобы оно было связано с введением. Поставленные во введении цель, задачи, гипотеза должны быть здесь отражены как достигнутые. Очень важно, чтобы в заключении общие выводы не были повторением выводов по главам, а давали новый уровень обобщения и конкретизации. Вместе с этим указываются ведущие направления дальнейшей разработки проблемы.

**Приложения** могут содержать сценарии праздников, детские рисунки, фотографии, протоколы наблюдений, анкеты, конспекты воспитательных мероприятий, уроков, а также графики экспериментальных показателей.

**Технология создания и совершенствования текста.** Существуют два основных метода написания текста: конструктивно-синтетический и критико-аналитический.

*Конструктивно-синтетический метод* служит для создания первоначального варианта. Когда накоплен материал для написания главы или параграфа, продуман план, основные мысли, система доказательств, важно все это зафиксировать на бумаге, не теряя общей нити изложения, его логики. Это общий набросок, предварительная компоновка всего материала. За этим этапом применяется *критико-аналитический метод*, идет уточнение отдельных частей, фраз, делаются необходимые дополнения и перестановки, убирается лишнее, в частности то, что служило автору для восполнения пробелов в его знании предмета.

И только после этого идет этап авторского редактирования, предполагающий работу над точностью и выразительностью изложения, шлифовку языка, уточняются ссылки, литература.

В научной работе применяют стиль, отличающийся специальной терминологией, строгостью и деловитостью изложения.

**Библиография (литература)** оформляется в соответствии с ГОСТом (2003 г.).

#### *Примеры библиографического описания*

*Книга под фамилией автора.* Описание книги начинается с фамилии автора, если книга имеет не более трех авторов.

Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: Учебное пособие /А.В.Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 319 с.

Степин В.С. Философия науки и техники: Учебное пособие для вузов /В.С. Степин, В.Г. Горохов, И.А. Розов. – М.: Гардарики, 1996. – 400 с.

*Книга под заглавием.* Описание книги дается на заглавие, если книга написана четырьмя и более авторами. На заглавие описываются коллективные монографии, сборники статей и т.п.

Культурология: Учебное пособие для студ. вузов /Под ред. А.И.Марковой. – 3-е изд. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – 315 с.

Если книга написана четырьмя авторами, то за косой чертой (/) в области ответственности выделяется первый автор и в квадратных скобках ставится перечисление [и др.]

Налог на имущество: Комментар. и разъяснения /Берник В.Р. [и др.]. – М.: Аналитика-пресс; Екатеринбург: Центр «Налоги и финансовое право», 1997. – 80 с.

Если книга имеет более четырех авторов, то после заглавия за косой чертой (/) в области ответственности перечисляются первые три и добавляются слова и др.

Основы социальной педагогики: Учебное пособие для студ. педвузов и колледжей /В.И. Загвязинский, М.П. Зайцев, Г.Н. Кудашов и др. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.

#### *Статья из журнала.*

Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Гл. XIV. Переходное время и его характерные черты /П.Ф. Каптерев //Педагогика. – 1994. - №6. – С. 75 – 85.

Бочарова В.Г. О разновозрастных отрядах по месту жительства /В.Г.Бочарова, М.М. Плоткин //Воспитание школьников. – 1982. - №1. – С. 18 – 21.

#### *Статья из газеты.*

Отбросы общества? Группы риска? Неинтересно! //Учительская газета. – 2003. – 5 авг. – С. 8.

В аналитическом описании статьи из газеты область количественной характеристики (страница) указывается, если газета имеет более 8 страниц.

#### *Статья из продолжающегося издания.*

Арапов А.В. Идея Священного брака в русской философии Серебряного века /А.В. Арапов //Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. 1, Гуманит. Науки. – 1998. - №2. – С. 223 – 230.

#### *Статья из сборника.*

Вьюнова Н.И. Когнитивный стиль как интегративно дифференцированный критерий развития личности преподавателя /Н.И. Вьюнова // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития : Материалы юбилейной научно-практической конференции, приуроченной к 10-летию МАНПО, 15-17 сентября 2005 г., Москва, МПГУ: В 2-х ч. – М.: МАНПО, 2005. – Ч. 2. – С. 48-50.

*Статья из собраний сочинений.*

Толстой Л.Н. Царство Божие внутри вас /Л.Н. Толстой // Полное собрание сочинений: В 3 т. – С-Петербург, 1906. – Т. 1. – С. 17 – 21.

*Авторефераты диссертаций.*

Семенов В.Д. Педагогическое управление взаимодействием школьного коллектива с социальной средой: Автореф. дис. доктора пед. наук /В.Д. Семенов. – М., 1987. – 35 с.

*Нормативные акты.*

О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации: Федер. Закон от 31 мая 2001 г. №73-ФЗ //Ведомости Федер. Собр. Рос. Федерации. – 2001. - №17. – Ст. 940. – С. 11 – 28.

*Библиографическое описание документа из Internet*

Бычкова Л.С. Конструктивизм /Л.С. Бычкова //Культурология XX век. – «К». – ([http //www. philosophy. ru /edu /ref /enc /k. htm l](http://www.philosophy.ru/edu/ref/enc/k.htm)).

## **§ 2. Общие требования к цитированию и сокращениям в научном тексте**

Цитирование в научном исследовании проводится в соответствии с принятыми правилами, определяемыми современной научной парадигмой (образцом). При непрямом цитировании (пересказе, изложении своими словами) следует быть предельно точным в изложении мысли автора и корректным при изложении (давать ссылки на источник).

Цитирование не должно быть ни избыточным, ни недостаточным так как и то, и другое снижает уровень научной работы: избыточное цитирование создает впечатление компилятивности работы, а недостаточное цитирование, при необходимости приведения цитат из использованных источников или хотя бы ссылки на них, снижает научную ценность излагаемого содержания.

Если необходимо выразить отношение автора работы к отдельным словам или мыслям цитируемого текста, то после них ставят восклицательный знак (!) или знак вопроса (?), которые заключаются в круглые скобки.

Если автор работы, приводя цитату, выделяет в ней некоторые слова, он должен это специально оговорить, т.е. после поясняющего текста ставится точка, затем указываются инициалы автора работы,

при этом, весь поясняющий текст заключается в круглые скобки. Вариантами таких оговорок являются следующие: (разрядка наша – Т.П.), (подчеркнуто мною – Т. П.), (курсив наш – Т. П.) и др. Инициалы автора также ставятся после пояснения, введенного в текст цитаты, если без него взятая вне контекста цитата не понятна. Это выглядит так: «Она (школа – Т.П.) составляет громадную силу, определяющую быт и судьбу народов и государств, смотря по предметам и принципам, вложенным в систему школьного образования» - писал Д.И. Менделеев.

При оформлении цитат следует знать правила, связанные с написанием прописных и строчных букв, а также с употреблением знаков препинания в цитируемых текстах.

Если цитата полностью воспроизводит предложение цитируемого текста, то она начинается с прописной буквы во всех случаях кроме одного – когда эта цитата представляет собой часть предложения автора работы. Если цитата воспроизводит только часть предложения цитируемого текста, то после открывающихся кавычек ставят многоточие. Здесь возможны два варианта оформления текста:

1 вариант – цитата начинается с прописной буквы, если цитируемый текст идет после точки. Например: В.Я. Стоюнин писал: «Каждая образовательная школа, задавшись задачей воспитать человека вообще, должна воспитывать его и как гражданина известной земли, в соответствии с реальными и идеальными требованиями общества».

2 вариант – цитата начинается со строчной буквы, если она вводится в середину авторского предложения неполностью (опущены первые слова). Например: Н.Ф. Бунаков подчеркивал, что «...школа готовит детей не для одиночной жизни на необитаемом острове, а для общественной жизни».

Строчная буква ставится и в том случае, когда цитата органически входит в состав предложения автора работы, независимо от того, как она начинается в источнике. Например: Д.И. Менделеев полагал, что «настоящий конец образованию дает только сама жизнь и сознательная самодеятельность каждого».

### **Сокращения в научном тексте:**

*а) буквенные аббревиатуры*

- на читаемые по названиям букв (США);
- на читаемые по звукам, обозначаемым буквами (ССУЗ - среднее специальное учебное заведение);

б) сложносокращенные слова, которые состояются из сочетания:

- усеченных слов и полных слов (профсоюз – профессиональный союз);
- одних усеченных слов (колхоз);

в) условные графические сокращения по начальным буквам (к. п. н. – кандидат педагогических наук). От буквенных аббревиатур они отличаются тем, что читаются полностью, сокращаются только на письме и пишутся с точками на месте сокращения;

г) условные графические сокращения по частям и начальным буквам слов:

- общепринятые условные сокращения: а) после перечисления т.е., и т.д., и т.п., и др., и пр. ; б) общепринятые при ссылках: см. (смотри), ср. (сравни);

д) условные графические сокращения принятые в специальной литературе, в том числе и библиографии: год – г., век – в., годы – гг., века – вв.

Слова «и другие», «и прочие», «и тому подобное» внутри предложения не сокращаются.

#### **Вопросы и задания для самоконтроля:**

1. Каковы основные требования к содержанию научно-педагогической работы?
2. Каковы методические требования к изложению научно-педагогической работы?
3. Каковы требования к а) оформлению научного текста, б) цитированию, в) сокращениям в научном тексте.
4. Раскройте сущность двух основных методов написания научного текста.
5. Выделите черты, отличающие научный стиль речи. Раскройте их.
6. Каковы основные формы а) монологического общения, б) полилогического общения.

#### **Задание для самостоятельной работы:**

Оформите литературу по теме курсовой работы в соответствии ГОСТом.

## **ГЛАВА VI. Экспериментальная работа в образовательных учреждениях**

Модернизация школьного образования в нашей стране является очевидной необходимостью. Этот процесс осуществляется в общемировом контексте перехода к постиндустриальному, информационному обществу, предполагающему приоритет человека, владеющего определенной мерой свободы и ответственности, человека, знающего и владеющего ключевыми компетенциями в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах.

Приоритетными направлениями экспериментальной деятельности, отраженными в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», определяются:

- ◆ оптимизация образовательного процесса с целью сохранения физического, психического и духовно-нравственного здоровья обучающихся;
- ◆ усиление роли социально-гуманитарного цикла дисциплин с целью дать выпускникам средней школы знания и базовые умения, обеспечивающие социализацию и активную гражданскую позицию личности, ее современные ценностные ориентации;
- ◆ введение профильного обучения в старшей школе в целях обеспечения профессиональной ориентации самоопределения обучающихся с учетом их включения в последующую трудовую деятельность, усиления подготовки к получению профессионального образования;
- ◆ обеспечение развития вариативности и индивидуализации обучения с учетом способностей и интересов учащихся;
- ◆ создание государственно-общественной системы оценки качества образования.

Эксперимент по модернизации образовательного процесса носит поисковый характер, поэтому невозможно заранее детально предсказать все возможные повороты и направления движения. В этой связи представляется важным в процессе проведения различных экспериментов не только определить, что именно и каким образом будет меняться, но и собрать достоверные данные о ходе эксперимента. Полученные результаты позволят обогатить массовую практику. В то же время они станут материалом для коррекции и дальнейших научных исследований.

Уровни направлений экспериментальной деятельности, представленные в государственных документах, корректируются на уровне образовательного учреждения, муниципалитета, района.

Образовательное учреждение самостоятельно определяет направления экспериментальной деятельности в соответствии с потребностями учащихся, родителей, социума, педагогического коллектива и основными целевыми установками системы образования в настоящее время.

В рамках модернизации структуры и содержания общего образования, по уровню охвата и задачам эксперимент подразделяется на широкомасштабный и локальный.

*Широкомасштабный* – это эксперимент, который проводится в генеральной совокупности экспериментальных школ, в процессе которого отрабатываются и проверяются основные цели и задачи модернизации содержания и структуры общего образования, выявляются педагогическая эффективность и социальные последствия данного эксперимента на этапе его реализации и распространения результатов, а также накопления образцов передового педагогического опыта, соответствующего стратегии реформы.

*Локальный эксперимент* не претендует на изменение всей системы. Локальный – местный, свойственный данному месту, не выходящий за определенные пределы. Его основное назначение – задать образцы единиц нового типа внутри системы. Локальный эксперимент охватывает меньшие по объему выборки.

Результативность экспериментальной деятельности в образовательных учреждениях определяется как этапом ее подготовки, так и организацией самого процесса.

### **§ 1. Планирование и организация эксперимента в образовательном учреждении**

Школы и муниципальные образовательные сети, включающиеся в широкомасштабный эксперимент по модернизации структуры и содержания общего образования, фактически присоединяются к исследованию на этапе подготовки эксперимента.

Предыдущие два этапа, связанные с теоретическим осмыслением проблемы и изучением эмпирического опыта, к этому моменту уже проведены на федеральном уровне.

Экспериментальным площадкам предлагается апробация уже разработанных (на уровне рекомендаций) моделей образовательного пространства, содержательных и процессуальных аспектов.

Структура эмпирического исследования интересующего явления (например, эффективность содержания и методов обучения, направленных на сохранение индивидуальности ребенка в учебной деятельности; эффективность современных здоровьесберегающих образовательных методик и технологий и др.) предполагает разработку программы и плана эксперимента, которая должна соответствовать определенным критериям. Это могут быть критерии внешней и внутренней валидности (Дж. Кэмпбел, Дж. Стенли). При этом под *валидностью* понимается адекватность выбранного признака показателя тому, что будет оцениваться.

*Внешняя валидность* предполагает репрезентативность и применимость результатов исследования к другим группам людей и ситуаций, т.е. их транслируемость в другие образовательные учреждения.

*Внутренняя валидность* определяется ответом на следующие вопросы:

1. Можно ли с помощью данного плана эксперимента проверить гипотезу?
2. Позволяет ли выбранный план контролировать независимые переменные?
3. Позволяет ли выбранный план контролировать нежелательные источники дисперсии, влияющие на испытуемых и исследование в целом?

Если школа участвует в федеральном, региональном или муниципальном эксперименте, то предполагается, что теоретический анализ проблемы, синтез идей, выделение задач для эмпирической части исследования уже проведены.

Участие школы в широкомасштабном эксперименте предполагает определенную последовательность организационно-научных действий.

1. Администрация школы анализирует материалы эксперимента и возможности школы.
2. Проводится общее собрание педагогического коллектива школы, где подробно разъясняется ситуация, связанная с организацией эксперимента.
3. Директор школы назначает руководителя для проведения эксперимента.
4. Директор школы вместе с руководителем проведения эксперимента формирует рабочую группу учителей для его проведения.



5. Руководители эксперимента вместе с учителями разрабатывают программу и план реализации эксперимента, методику эксперимента.

6. Программа, план реализации эксперимента утверждается на педагогическом Совете школы и согласуется с региональным (муниципальным) органом управления образования.

7. Программа эксперимента доводится до сведения учащихся и родителей, которым разъясняется, что учащиеся приобретают в эксперименте.

Под планированием эксперимента понимается его наиболее общая логика. План эксперимента отражает характер отдельных этапов и порядок их проведения.

При планировании педагогического эксперимента необходимо определить:

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

Вместе с этим необходимо предусмотреть критерии оценки достоверности полученных результатов и правильную их интерпретацию.

План эксперимента выстраивается в логике его программно-целевого планирования.

Каждая школа обладает только ей присущей организационной культурой, философией развития. Поэтому и план каждой школы будет своеобразным.

Примерный план экспериментальной работы в образовательном учреждении включает:

- цель эксперимента,
- задачи эксперимента,
- состав рабочей группы, ведущей разработку и мониторинг эксперимента,
- состав педагогов, ведущих эксперимент по конкретным направлениям, классы, принимающие участие в эксперименте,
- время проведения эксперимента (уч. г. и т.д.),
- где будет проводится эксперимент (возможно привлечение учреждений дополнительного образования детей, вузов и т.д.),
- задействованные ресурсы (кадровые, информационные, материальные),

- планируемое качество результатов,
- анализ актуальных и отсроченных негативных и позитивных последствий эксперимента, оценка возможных рисков.

Методика эксперимента может разрабатываться по такой структуре (см. таблицу 3).

**Таблица 3. Структура методики эксперимента**

Этап	Задачи этапа	Содержание эксперимента на этапе	Сроки	Планируемые результаты	Критерии эффективности этапа	Участники: исполнитель и группы учащихся

Важно заранее продумать соотношение целей и задач педагогического эксперимента и критериев оценки достигнутых результатов. Все критерии оценки результатов эксперимента, как и механизм оценки определяются до его начала в корреляции с целями и задачами.

Критерии могут быть количественные и качественные. Выбор критериев осуществляет исследовательская группа, но, при этом, обязательно соотношение критериев с поставленной целью.

Педагогу, участвующему в эксперименте, необходимо будет осмыслить такие вопросы:

1. Что я хочу, чтобы учащиеся узнали, научились выполнять, какие умения и способности они должны при этом проявить?
2. Какие условия нужно создать, какие стимулы определить, чтобы ученики выполнили необходимую работу?
3. Каковы критерии оценки достигнутых умений учащихся?

При подготовке к эксперименту желательно организовать по каждому экспериментальному направлению рабочую группу, которая и будет заниматься проработкой методики и материалов эксперимента (см. схема 7).

Схема 7. Работа рабочей группы



Ошибка репрезентативности возникает от неправильного определения объема выборки и способов отбора.

Так как увеличение объема выборки влечет за собой увеличение объема измерительных и вычислительных работ, то исследователю необходимо уделять особое внимание способам отбора. В этой связи должно быть найдено такое соотношение, которое дало бы при возможно меньшем объеме выборки минимальную ошибку.

Для обеспечения репрезентативности экспериментальных и контрольных классов применяются следующие способы:

1. Отбор случайным образом (случайный отбор) экспериментальных и контрольных классов. Целью случайного отбора является получение выборки из общей суммы некоторых явлений различны-

ми способами. При этом количество испытуемых стараются свести до такого минимума, при котором результаты были бы научно достоверными.

2. Серийный отбор, когда исследуемая совокупность разделяется на части (серии) и выборку производят по каждой части отдельно. Серийный отбор желательно использовать тогда, когда исследуемая совокупность очень неравномерна. В этом случае стараются так составлять серии, чтобы входящие в них элементы совокупности не были слишком разными.

3. Отбор на основе ранее установленного признака (типологический отбор). При этом способе исследователь заранее определяет, сколько групп (учащихся) он должен выбрать для эксперимента из числа работающих в различных условиях.

Таким же образом выбираются и контрольные группы.

Процесс отбора экспериментальных и контрольных групп в педагогическом эксперименте часто затруднен.

При разработке методики эксперимента важно четко установить:

- начало эксперимента,
- контрольные замеры,
- окончание,
- корректировку материала,
- повторение эксперимента.

Оптимальным считается годичный педагогический эксперимент с последующим обсуждением результатов, корректировкой содержания или технологий с учетом приобретенного опыта и повторения экспериментальной деятельности.

Значимым представляется и последующий за этим анализ всех нюансов педагогической деятельности. Желательно вести дневник эксперимента, который и будет действенным основанием для такого анализа.

Неудача конечно нежелательна, но она вполне возможна. Поэтому на этапе планирования необходимо предусмотреть резерв времени. Если возникла ситуация неуспешности в достижении результатов, необходимо на временном и технологических уровнях заранее продумать возможность возврата.

Отрицательный результат это тоже результат. Он позволяет проанализировать причины неудачи, выделить объективные и субъективные аспекты этих причин.

Значимым моментом в экспериментальной работе образовательного учреждения является отбор экспериментальных классов (групп).

Выбор необходимых для эксперимента учащихся (групп учащихся) проводится с учетом их репрезентативности (представительности) цели эксперимента.

Так как часть (выборка) не может с абсолютной точностью быть носителем характеристик целого (совокупности), то свойства последнего всегда в определенной степени отличаются от свойств выборки.

Поэтому представляется необходимым целенаправленное устранение или достижение равновесия дополнительных переменных, которые могут исказить результаты эксперимента.

Для этого существует ряд способов.

1. Элиминирование (исключение) 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, физикой), читают дополнительную литературу, участвуют в работе соответствующего кружка. Совершенно очевидно, что эти учащиеся будут оказывать значительное влияние на результаты эксперимента и их результаты необходимо элиминировать.

2. Составление эквивалентных экспериментальных и контрольных классов на основе:

а) *парного сравнения*, когда из имеющихся групп отбирают по определенным признакам (например, уровню знаний, способностям) 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.

б) *средних оценок и их варьирования*, тогда находят средние оценки и вариации по какому-нибудь предмету.

Попарно похожие группы, в которых арифметические средние и стандартные отклонения примерно одинаковы, отбирают в качестве экспериментальных и контрольных.

Более объективные результаты получают тогда, когда отбирают классы 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 эксперимента в экспериментальных и контрольных классах должны быть созданы равноценные условия. В этой связи можно выделить несколько возможностей:

а) *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 (во втором полугодии) – наоборот. Этот прием используется, главным образом, для уравнивания дополнительных переменных, обусловленных личностью учащегося;

б) *уравнивание дополнительных переменных, обусловленных личностью педагога*. Одной из основных переменных при педагогическом эксперименте является отношение педагога к экспериментальному материалу. Например, один учитель может быть сторонником нового метода, а другой – нет. Это сказывается на результатах эксперимента. Для уравнивания дополнительных переменных, обусловленных личностью педагога также применяется перекрестный эксперимент. В этом случае при постоянстве экспериментальных и контрольных классов на втором этапе меняются педагоги.

Одним из способов уравнивания преподавателей с одинаковым отношением к эксперименту является способ, когда в экспериментальных и контрольных группах работает равное количество педагогов с одинаковым отношением к эксперименту.

Во избежание включения дополнительных переменных, обусловленных педагогами, необходимо выбрать людей с одинаковыми педагогическими способностями.

в) *уравнивание дополнительных переменных, обусловленных приемами контроля*. При педагогическом эксперименте важно спланировать приемы контроля. Прежде всего важно, чтобы контрольные вопросы были составлены правильно. Они должны требовать знания наиболее существенных материалов, представленных в ходе эксперимента. Вопросы должны быть как простыми, так и сложными, чтобы контрольная работа имела необходимую диагностическую ценность.

При выборе контрольных вопросов надо иметь в виду цели экспериментального обучения. Вопросы должны быть составлены так, чтобы с их помощью можно было определить достижения, поставленные целью эксперимента. Например, если целью эксперимента

было развитие у учащегося умения творчески применять изученное, то надо это умение и проверить. Желательно, чтобы результаты эксперимента проверял только один человек (экспериментатор) на основе выделенных ранее критериев. Если проверка проводится несколькими проверяющими, то в этом случае надо использовать контрольные вопросы (тесты), требующие возможно одинаковых (однозначных) ответов, чтобы правильность ответов была бесспорна.

Ответы, описывающего типа для обеспечения объективности, должны проверить несколько человек.

Участие школы в эксперименте необходимо предполагает осуществление *мониторинга* и анализа его результатов. Под *мониторингом* понимается отслеживания процесса и результатов исследования; сбор, обработку и анализ информации для коррекции, принятия решений, улучшающих образовательный и исследовательский процессы.

Если школа включена в широкомасштабный эксперимент, мониторинг и анализ проводятся на федеральном уровне. Однако, члены школьной рабочей группы, под чьим руководством проводится эксперимент, в рамках оперативного мониторинга ведут постоянную работу в педагогическом коллективе и особенно с учителями, непосредственно осуществляющими экспериментальную работу. В этой связи целесообразны следующие формы работы с педагогами:

- *беседы*, для выявления понимания педагогами основных целей эксперимента, результатов и способов их достижения в организации образовательного процесса;
- *посещение «экспериментальных» занятий* и определение степени соответствия между декларированными целями и реальными способами их достижения;
- *анализ совместно с учителями работы по организации занятий* с целью определения «реальных» целей и возможных результатов, возникающих трудностей и путей их преодоления педагогом в случае необходимости;
- *анализ деятельности детей* с позиции внешнего эксперта и определение возможностей достижения ими в данной организационной структуре *желаемых образовательных результатов*, а также *соответствие этой структуры* возможностям данного ребенка;
- *оценка эффективности используемых педагогических средств*, применяемых для достижения поставленных целей;
- *семинары учителей*, участвующих в эксперименте с привлечением всех желающих с целью обсуждения затруднений, проблем, возникающих по ходу проведения эксперимента;

- *посещение учителями занятий своих коллег, включив их в сетку расписания* с целью организации совместного поиска, который должен приносить удовлетворение всем участникам;
- *фиксация всех положительных и отрицательных последствий проводимых изменений* по ходу реализации этапов эксперимента и применительно к конкретной ситуации данного образовательного учреждения.

Заключение о положительных и отрицательных сторонах эксперимента делают его организаторы на основании своих наблюдений.

В конце каждого этапа эксперимента или 1 раз в 2 – 3 месяца важно проводить общий сбор всех педагогов-экспериментаторов. Нужно тщательно проанализировать причины удач и неудач, ошибки и достижения учителей. Более значимым представляется коллективный поиск выхода из сложившейся ситуации.

Данные экспериментальной работы представляются в виде *сводки*. Различают *простую* и *групповую* сводку.

При *простой сводке* наблюдаемая совокупность явлений, процессов рассматривается как целостная.

При *групповой сводке* исследуемую совокупность разделяют на группы, которые по какому-либо признаку однородны.

Группировка данных является одним из средств познания совокупности и одним из важнейших методов статистических исследований.

Группировка производится всегда на основе определенного признака, так называемого признака группировки. Группировки, в основном, осуществляются на основе количественных и качественных признаков.

При группировке *по количественным признакам* за основу берут признаки, поддающиеся количественной характеристике, например, результаты тестов, возраст, результаты контрольных работ и пр.

Перечисленные выше признаки можно измерить какой-либо единицей измерения, а результаты измерения упорядочить как в возрастающем, так и в убывающем порядке.

При группировке *по качественным признакам* за основу берут признаки, не поддающиеся количественной характеристике, но с частой повторяемостью, которую можно определить (пол, национальность, социальное положение и т.п.). Из качественных признаков можно составить последовательность.

Результаты исследований можно группировать по одному или нескольким признакам. По количеству признаков различают *простую* и *комбинированную группировку*.

При *простой группировке* совокупность разделяют на группы только по одному признаку. При *комбинированной группировке* в отношении одной и той же совокупности применяется одновременно более чем один признак группировки.

Полученные в эксперименте количественные данные представляются обычно тремя способами:

- ◆ в виде таблиц,
- ◆ в виде графических изображений (диаграммы, полигоны и кривые распределения и т.д.),
- ◆ перечисляются в тексте работы.

Основным способом представления количественных показателей (числовых данных) в педагогических исследованиях является использование различных таблиц. Таблицы позволяют представить количественные признаки какого-нибудь явления в сжатом виде. При этом таблица является не только средством представления собранных данных, но и их интерпретации.

При составлении таблиц необходимо знать методику их составления, а также соответствие таблицы тем данным, которые предполагается в них представить.

Каждая таблица состоит из двух частей:

- ◆ текстовой,
- ◆ цифровой.

К текстовой части относится заголовок таблицы и необходимые для объяснения чисел словесные пояснения, дополнительные замечания и ссылки.

К цифровой части относятся статистические числовые данные, номер таблицы. Цифровая часть в таблицах нередко представляется в виде поля чисел.

Таблицы должны быть простыми, чтобы можно было получить ясную и точную информацию о числовых данных, представленных в таблице, а также связях между ними.

При анализе и представлении цифровых данных целесообразны различные графики. Эта целесообразность определяется:

- 1) наглядным представлением сущности и характера исследуемых явлений;
- 2) содействием анализу исследуемых явлений;
- 3) популяризации результатов исследований.

Графики позволяют сжато и наглядно представить результаты исследования. Посредством графиков можно лучше

- ◆ представить выраженные цифрами факты и их взаимосвязи;
- ◆ отразить закономерности явлений.

При построении графиков необходимо учитывать следующие требования:

- 1) графически представляются только основные результаты сводки или анализа, на которые нужно обратить особое внимание;
- 2) каждый график должен иметь удобные для чтения рациональные размеры;
- 3) расположение и оформление графиков должно способствовать их чтению;
- 4) график оформляется так, чтобы наиболее существенные стороны и связи были ясно различимы от менее существенных.

В педагогических исследованиях при представлении результатов эксперимента также используются диаграммы (столбиковые, круговые), пиктограммы, картограммы и др.

Результаты исследования могут быть оформлены в виде научного отчета, который может включать следующую структуру.

1. *Исходные позиции.* В этой части кратко излагается состояние вопроса в науке и практике по данной проблеме, обосновывается выбор темы исследования и ее актуальность.

2. *Цель, задачи, гипотеза исследования.* Цель исследования должна быть реализуема, ранжируема, т.е. разделяема на подцели или задачи и диагностируема, т.е. иметь измерители – критерии и методики замера.

3. *Основные методы исследования.* Раскрываются методы, которые применялись при решении конкретных задач.

4. *Основные аргументированные результаты исследования.* Выделяются 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 ее новизна.* Раскрывается влияние результатов эксперимента на развитие теории, а также их практическая ценность. В этой части выделяются открытые в эксперименте, новые, ранее неизвестные педагогические факты.

7. *Внедрение результатов исследования в практику.* Исследование результатов проведенной работы на конференциях, семинарах, совещаниях, их отражение в публикациях.

Основные требования к научному отчету:

- ◆ четкость построения,

- ◆ логичность изложения,
- ◆ убедительность аргументации,
- ◆ краткость формулировок,
- ◆ конкретность изложения результатов работы,
- ◆ доказательность выводов и обоснованность рекомендаций.

Научный 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;
- ✓ описание средств, используемых при проведении эксперимента, измерений, испытаний;
- ✓ примеры (инструкций, анкет, тестов, контрольных работ; руководств, разработанных и примененных в экспериментальной работе;
- ✓ таблицы, графики, иллюстрации.

В настоящее время руководителю образовательного учреждения необходимо не только понимать важность и значимость исследовательской деятельности, но и концентрировать внимание педагогического коллектива на ее активизацию как средство, помогающее педагогу стать практиком-исследователем.

Общая творческая атмосфера в школе безусловно содействует активизации исследовательской деятельности всех учителей. Коллективная исследовательская деятельность в значительной мере определяет будущие успехи реформирования школы. В этой связи представляется значимым управление исследовательской деятельностью.

Руководитель образовательного учреждения должен знать не только педагогов - сторонников исследовательской деятельности, но и их мотивацию. В этом направлении необходима целенаправленная дифференцированная работа руководителя образовательного учреждения. Например, опытного педагога, который уже достиг высокого профессионального статуса, трудно привлечь к исследовательской деятельности. Его успешность не располагает к поиску нового. Веским аргументом вовлечения опытных педагогов в исследовательскую деятельность будет показ улучшений от преобразований, которые получают ученики.

В отношении молодых педагогов, стремящихся к формированию собственного профессионального «Я», действенной представляется аргументация, касающаяся возможностей качественно нового про-

фессионального имиджа за счет включения их в исследовательскую деятельность.

При этом необходимо помнить, что подготовка исследования (эксперимента) должна играть не меньшую роль, чем сам процесс, т.к. успех во многом определяется именно процессом подготовки.

## **§ 2. Экспертиза экспериментальной деятельности в образовании**

Под *экспериментальной деятельностью в образовании* понимается изменение составляющих образовательного процесса с целью получения новых образовательных результатов у детей.

Экспертиза экспериментальной деятельности в образовании принципиально ничем не отличается от экспертизы любой педагогической деятельности.

Вместе с тем, только экспериментальная деятельность в образовании не поддается оценке при помощи существующих понятий и норм.

Заказ на экспертизу появляется тогда, когда ситуация не может быть квалифицирована с точки зрения известных знаний, норм. Либо, когда есть много норм, позволяющих истолковывать ситуацию по-разному.

Целью экспертизы может быть:

- ◆ прояснение ситуации (проблемы, явления),
- ◆ определение возможных путей ее решения,
- ◆ определение необходимых для этого средств, способов,
- ◆ определение путей развития и необходимых для этого средств.

Объекты экспертизы:

- ✓ деятельность как процесс, разворачивающийся от замысла (цели) к результату;
- ✓ поведение и поступки людей,
- ✓ проекты и программы как деятельность.

Экспертиза предполагает проведение определенных процедур: исследование, понимание, обсуждение различных экспертных мнений.

Выделяют исследовательско-аналитическую и проектировочную часть экспертизы.

При проведении исследовательско-аналитической части экспертизы анализируются три аспекта педагогической деятельности:

- *содержание* образовательного процесса, т.е. на что направлен

а) *с позиции учителя – субъективно для учителя* (с точки зрения его осознанных целей и задач); *реально, с позиции эксперта* (что можно наблюдать в его деятельности и поведении в классе, реконструируя его цели);

б) *с позиции ученика – субъективно для ученика* (что является содержанием урока (цель, результаты), понимает ли он что происходит, чем и зачем он занят, осознает ли он результаты своей работы и как он их сам оценивает); *реально, с позиции эксперта* (что можно наблюдать в его деятельности и поведении в классе);

- *средства*, т.е. организационные формы, методики, которыми реализуется требуемое содержание образования, задаваемое учителем;

- *реальный процесс* (что происходит «на самом деле»): что происходит внутри замысла (то, что предполагалось и то, что не предполагалось), что может быть интерпретировано как происходящее вне и помимо замысла учителя и его организационных форм. Это касается и деятельности, и поведения детей.

При этом эксперт(ы) должен иметь ввиду, что учитель или коллектив учителей, осуществляющих эксперимент, может предъявлять ему (им) те критерии (вопросы, проблемы), по которым педагоги считают нужным проводить исследование их деятельности.

В целом, в процессе экспертизы анализируются основные компоненты образовательного процесса:

1. *Замысел* (идеи, ценности, принципы, определяющие выбор данного содержания и работы с ним; цели и задачи, представления о результатах, способах их фиксации и понимания) как явный, декларируемый, так и неосознаваемый, реализуемый на интуитивном уровне.

2. *Содержание образования*. На основе наблюдения, анализа, понимания, происходящего на уроке (занятии) формулируются желаемые для учителя образовательные результаты. Это понимание соотносится с замыслом педагога посредством интервью.

3. *Организационные формы*, способствующие реализации данного содержания в деятельности и сознании учащихся.

4. *Система оценивания образовательных результатов*.

5. *Индивидуальные стилевые особенности деятельности учителя*.

6. *Деятельность и поведение учащихся*.

7. *Рефлексия*. Осмысление учителем своей работы. Оценка ее результатов в соотношении с замыслом. Оценка своих возможностей в проведении требуемых изменений в целях и организации учебного процесса.

8. *Управление образовательным процессом* на уровне всего образовательного учреждения в целом и управления экспериментом. Есть ли понимание сути и результатов эксперимента директором. Насколько эффективно он использует средства и ресурсы для их достижения. Существует ли концепция и программа эксперимента. Какие реальные изменения осуществляются в школе (в том числе и в управлении) в связи с экспериментом.

9. *Иные формы жизнедеятельности учащихся* и их роль в образовательном процессе (студии, мастерские, праздники, клубы, самоуправление).

10. *Скрытое содержание образования* (уклад школьной жизни – характер и содержание взаимоотношений учителей друг с другом и учениками в классе и вне его, взаимоотношение учителей с администрацией и администрации с родителями и учащимися).

11. *Работа с родителями*.

Вместе с этими компонентами образовательного процесса эксперт обращает внимание на то

- как организовано пространство класса,
- как учитель взаимодействует с учащимися,
- как учащиеся взаимодействуют между собой,
- как учитель перемещается по классу,
- что выражает кинесика (мимика, жесты и др.),
- что учитель демонстрирует явно, осознано и что не осознано,
- как учитель формулирует образовательные результаты деятельности ученика.

В деятельности эксперта, отражающей его позицию, представляются наиболее значимыми следующие аспекты анализа:

1. Идеальный, т.е. то, что декларируется.

2. Феноменологический, т.е. то, что реально наблюдается и может быть описано в процедуре наблюдения.

3. Интерпретационный, т.е. то, что видит сам эксперт, так и то, что учитель делал на уроке.

Вместе с этим достаточно значимы собственные представления эксперта (теоретические, методологические, об образовании, образовательном процессе, педагогической деятельности и т.д.), являющиеся основанием его понимания происходящего в школе, на уроке.

*Проектировочная часть* экспертизы начинается с выявления имеющегося в деятельности педагога расхождения между замыслом и результатом его деятельности и деятельностью учеников, либо выявления тех моментов, которые не осознаются учителем, но с точки зрения эксперта могут оказать развивающее действие в контексте данного замысла (эксперимента).

Таким образом, позиция эксперта заключается в том, чтобы на основе проведенного анализа деятельности педагога (педагогического коллектива) помочь доработать и максимально реализовать замысел авторов.

**Вопросы для самоконтроля:**

1. Охарактеризуйте этап планирования эксперимента в образовательном учреждении.
2. Каковы критерии и способы отбора экспериментальных классов (групп)?
3. Докажите необходимость устранения в эксперименте дополнительных переменных, влекущих искажение его результатов. Назовите известные Вам способы.
4. Выделите и охарактеризуйте формы работы с педагогами-исследователями в рамках оперативного мониторинга экспериментального процесса.
5. Каковы формы представления данных, полученных в эксперименте. Охарактеризуйте их.
6. Раскройте основные требования к содержанию и оформлению научного отчета, отражающего экспериментальную деятельность образовательного учреждения.
7. Почему необходима экспертиза экспериментальной деятельности в образовательном учреждении?

**Приложение 1**  
**Программа учебного курса**  
**«Методология и методы**  
**психолого-педагогических исследований»**



### Пояснительная записка

Учебный курс «Методология и методы психолого-педагогических исследований» предусмотрен Государственным стандартом высшего профессионального образования и входит в федеральный компонент блока «Дисциплины предметной подготовки» по специальности 03 13 00 «социальная педагогика».

Профессиональная подготовка социального педагога в настоящее время предполагает методологическую культуру, неотъемлемым компонентом которой является умение осмысливать свою деятельность в терминах и категориях педагогической науки в целом и социальной педагогики в частности.

Цель курса: развитие методологической культуры студента как составляющей профессиональной подготовки.

Задачи курса:

1. Дать знание логики научного познания, методов психолого-педагогического, социально-педагогического исследования.

2. Создать условия для развития умения применять методологическое знание к решению педагогических, социально-педагогических проблем.

3. Создать условия для формирования навыка выполнения курсовых, дипломных работ по педагогике, социальной педагогике.

Учебный курс «Методология и методы психолого-педагогических исследований» предусмотрен учебным планом на 3 курсе дневного отделения исторического факультета Воронежского госпедуниверситета в объеме 36 часов, из которых 18 часов лекционных и 18 часов семинарских. Форма отчетности – зачет.

### Тематический план

	Тема	Лекции	Семинары
1	Понятие методологии и ее уровней.	6	2
2	Структура и логика научно-педагогического исследования. Общая характеристика.	4	6
3	Технология исследовательской деятельности в педагогике.	2	-
4	Методики психолого-педагогического, социально - педагогического исследования.	2	2
5	Технология работы с информационными источниками и текстовым материалом.	2	4
6	Методика подготовки научно-педагогических сообщений, научно-педагогических текстов.	2	4
	<b>Итого:</b>	<b>18</b>	<b>18</b>

## Содержание курса

### Тема 1. Понятие методологии и ее уровней.

Понятие методологии. Уровни методологии. Философский уровень как содержательное основание методологического знания, определения мировоззренческих подходов. Основные философские картины мира. Образ человека как дополнение к философской картине мира для решения педагогических проблем. Современные философские основания: неотомизм, позитивизм, неопозитивизм, диалектический материализм, «философия жизни», неокантианство, структурализм, прагматизм, неопрагматизм, психоанализ, неофрейдизм, экзистенциализм, философия холизма, философская антропология, философия глобальных проблем.

Общенаучный уровень методологии: системный, комплексный, структурный, функциональный, целостный подходы, принцип коэволюции, герменевтический, парадигмальный подход, принцип антропоцентризма, антропный принцип, принцип историзма, принцип универсального (глобального) эволюционизма, принцип дополнителности.

Конкретно-научный уровень методологии: антропологический, личностно-ориентированный, деятельностный, аксиологический, цивилизационный, синергетический, культурологический, полисубъектный, сущностный, феноменологический, синтетический, исторический, логический, формационный подходы.

Технологический уровень методологии. Методы практического исследования: наблюдение, анкета, опрос, беседа, изучение и обобщение педагогического опыта, изучение педагогических документов, тестирование, рейтинг, изучение результатов деятельности, педагогический эксперимент.

Методы теоретического исследования: анализ, синтез, индукция, дедукция, абстрагирование, конкретизация, аналогия, сравнение, сопоставление, систематизация, классификация, обобщение, моделирование, формализация, идеализация, аксиоматический метод, гипотетико-дедуктивный метод.

Методы социально-гуманитарного познания: понимание, интроспекция, проективные методы, эмпатия, биографический метод, метод ситуационного анализа, идиографический метод, метод отраженной субъективности, методы трансперсональной психологии.

### Тема 2. Структура и логика научного исследования. Общая характеристика.

Общая характеристика. Структура научного исследования. Введение. Обоснование актуальности темы исследования. Определение проблемы, цели, объекта, предмета, задач исследования. Гипотеза исследования. Методологическая и теоретическая основы исследования.

Основная часть исследования. Заключение. Литература.

### Тема 3. Технология исследовательской деятельности по педагогике.

Выбор темы и планирование исследования. Методологическая и процедурная часть исследования. Этапы научно-педагогического исследования.

### Тема 4. Методики психолого-педагогического, социально-педагогического исследования

Психосемантические методики. Проективные методики. Понимающие методики. Социологические методы и социально-педагогическое исследование. Биографический метод. Метод анализа документов. Методы, методика и технология социально-педагогического прогнозирования. Требования к проведению и организации социально-педагогического прогнозирования. Социальная экспертиза. Социальная диагностика и технология ее осуществления. Метод ранжирования альтернатив. Метод дерева целей. Методика социально-педагогического исследования: социометрическая методика, методика биографического исследования личности.

### Тема 5. Технология работы с информационными источниками и текстовым материалом.

Технологический подход к работе с информационными источниками. Работа с текстом: план, выписки, конспект, тезисы, аннотация. Работа со словарями, энциклопедиями. Библиографический аппарат. Культура оформления текста.

### Тема 6. Методика подготовки научно-педагогических сообщений, научно-педагогических текстов.

Научный стиль устной речи. Формы монологического (доклад, сообщение и др.) и полилогического (дискуссия, беседа и др.) общения. Коммуникативные цели и задачи научного стиля речи. Уст-

ное выступление: структурно-логическая схема подготовки, содержания, анализа. Способы организации выступления.

Статья в научное издание. Основные этапы работы. Структура статьи. Оформление текста.

### Вопросы к зачету

1. Понятие методологии и ее уровней
2. Философский уровень методологии.
3. Общенаучный уровень методологии.
4. Конкретно-научный уровень методологии.
5. Технологический уровень методологии.
6. Логика научно-педагогического исследования.
7. Этапы планирования исследования.
8. Методологическая часть исследования.
9. Процедурная часть исследования.
10. Социологические методы.
11. Методики социально-педагогического исследования.
12. Психосемантические методы.
13. Проективные методы.
14. Понимающие методы.
15. Методика работы с информационными источниками.
16. Культура оформления текста.
17. Научный стиль устной речи.
18. Способы организации устного выступления.
19. Методика экспериментальной работы в образовательном учреждении.
20. Статья в научное издание. Структура и этапы подготовки.

### Список рекомендуемой литературы

1. Александров Г.Н. Математические методы в психологии и педагогике : учебное пособие / Г.Н. Александров, А.Ю. Белогуров. – Владикавказ, 1997. – 302 с.
2. Баянов И.М. Статистическая обработка результатов психолого-педагогических исследований / И.М. Баянов. – Уфа: БИРО, 2001. – 134 с.
3. Беляев В.И. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях / В.И. Беляев // Педагогика. – 1999. – №6. – С. 19–25.
4. Бережнова Е.В. Требования к курсовым и дипломным работам по педагогике / Е.В. Бережнова. – М.: ПОР, 1999. – 48 с.

5. Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований / Г.Х. Валеев. – Стерлитамак: СГПИ, 2002. – 135 с.

6. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – №3. – С. 15–19.

7. Волков Б.С., Волкова Н.В. Методы изучения психики ребенка / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: А.П.О., 1994. – 80 с.

8. Волков Б.С., Волкова Н.В. Методы исследований в психологии : учебно-практическое пособие / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Пед. об-во России, 2003. – 208 с.

9. Готт В.С. Категории современной науки (становление и развитие) / В.С. Готт, Э.П. Семенов, А.Д. Урсул. – М.: Мысль, 1984.

10. Желбанова Р.И. Основы педагогических исследований / Р.И. Желбанова, Л.П. Козлова, Н.Г. Савина. – Брянск: Изд-во Брян. гос. пед. ун-та, 1999. – 119 с.

11. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогических исследований / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2003. – 208 с.

12. Закирова А.Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания / А.Ф. Закирова // Педагогика. – 2004. – №1. – С.32–42.

13. Канке В.А. Основные философские направления и концепции науки. – М.: Логос, 2000.

14. Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики: цивилизационный подход / Г.Б. Корнетов // Педагогика. – 1995. – №3. – С. 23–29.

15. Кохановский В.П. Философия и методология науки / В.П. Кохановский. – Ростов н/Дону: Феникс, 1999.

16. Кочетов А.И. Педагогическое исследование / А.И.Кочетов. – Рязань, 1975.

17. Краевский В.В. Общие основы педагогики / В.В.Краевский. – М.: Академия, 2003.

18. Кыверяг А.А. Методы исследований в профессиональной педагогике / А.А. Кыверяг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.

19. Максимова В.Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования / В.Н. Максимова // Педагогика. – 2002. – №2. – С. 9–14.

20. Маслак А.А. Основы планирования и анализа сравнительного эксперимента в педагогике и психологии / А.А. Маслак. – Курск, 1998. – 167 с.

21. Методы педагогических исследований / под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 156 с.

22. Методы системного педагогического исследования : учебное пособие. – М.: Нар. обр-е, 2002. – 207 с.
23. Научное знание: уровни, методы, формы. – Саратов: Изд-во СГУ, 1986.
24. Основы современной философии. – СПб.: Изд-во «Лань», 1999.
25. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / [авторы-составители: Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина]. – М.: ТЦ Сфера, 2002.
26. Познер А.Р. Метод дополнительности: проблема содержания и сферы действия / А.Р. Познер. – М.: МГУ, 1981.
27. Просветова Т.С. Основы исследовательской деятельности в педагогике : учебно-методическое пособие / Т.С. Просветова. – Воронеж: ВГПУ, 2001. – 33 с.
28. Руденко В.А. Анкета и интервью в педагогическом исследовании / В.А. Руденко // Педагогика. – 2002. – №10. – С. 69–75.
29. Семенов В.Д. Антропный принцип в педагогике / В.Д. Семенов // Образование в Сибири. – 1998. – №1. – С. 168–174.
30. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2003.
31. Синергетический подход в исследовании педагогических проблем : учебное пособие. – Магнитогорск: МГУ, 2000. – 66 с.
32. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования / Я. Скалкова. – М.: Педагогика, 1989. – 219 с.
33. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – М.: Академия, 2001.
34. Соловьева Н.Н. Основы организации учебно-научной работы студента : учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов / Н.Н. Соловьева. – М.: АПК и ПРО, 2003.
35. Соловьева Н.Н. Основы подготовки к научной деятельности и оформление ее результатов (для студентов и аспирантов) / Н.Н. Соловьева. – М.: Изд-во АПК и ПРО, 2001. – 74 с.
36. Филиппова И.А. Методика социально-педагогического исследования / И.А. Филиппова. – ЧГПИ, 1989.
37. Франселла Ф., Баннистер Б. Новый метод исследования личности / Ф. Франселла, Б. Баннистер. – М.: Прогресс, 1987.
38. Шубинский В.С. Развиваются ли методы исследования / В.С. Шубинский // Педагогика. – 1991. – №7. – С. 48–52.
39. Шубинский В.С. Философские подходы к педагогической теории / В.С. Шубинский // Советская педагогика. – 1990. – №12. – С. 60–65.

40. Щербаков Е.П. Методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие / Е.П. Щербаков. – Омск, 1997.
41. Юдина Н.П. Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической рациональности / Н.П. Юдина. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2001.
42. Яркина Т.Ф. Принцип холизма (целостности) как теоретико-методологическая основа школы и педагогики будущего / Т.Ф. Яркина // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: В 2 Т. – Москва – Тула, 1993. – Т. 1. – С. 106–121.

**Приложение 2**  
**Тематика семинарских занятий по курсу**  
**«Методология и методы**  
**психолого-педагогических исследований»**

**Тема 1. Методологические уровни исследования**

План

1. Уровень философского основания.
2. Общенаучная и конкретно-научная методология.
3. Технологический уровень:
  - а) методы эмпирического исследования.
  - б) методы теоретического исследования.

Литература

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2003 – С. 91–117; с. 132–137.
2. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.
3. Просветова Т.С. Основы исследовательской деятельности в педагогике: Учебно-методическое пособие. – Воронеж: ВГПУ, 2001. – С. 6–13; с. 19–25.
4. Кыверялг А.А. Методы исследований в профессиональной педагогике. – Таллин; Валгус, 1980.
5. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования. – М.: Педагогика, 1989.

Дополнительная литература

1. Волков Б.С., Волкова Н.В. Методы исследований в психологии : Учебно-практическое пособие. – М.: Пед. об-во России, 2003. – С. 3–4; с. 15–51.
2. Руденко В.А. Анкета и интервью в педагогическом исследовании // Педагогика. – 2002. – №10. – С. 69–75.
3. Вульфсон Б.Л. Методы сравнительно-педагогических исследований // Педагогика. – 2002. – №2. – С. 70–80.

**Тема 2 – 4. Логика педагогического исследования**

План

1. Актуальность темы исследования и ее обоснование.
2. Формулировка проблемы исследования.
3. Определение объекта, предмета, цели и задач исследования.
4. Гипотеза исследования.
5. Методологическая и теоретическая основы исследования. Методы и источники исследования.

## Литература

1. Загвязинский, В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2003. – С. 50–77.
2. Просветова Т.С. Основы исследовательской деятельности в педагогике: Учебно-методическое пособие. – Воронеж, 2001. – С. 4–25.
3. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.

## Дополнительная литература

1. Валеев Г.Х. Объект, предмет и тема научного исследования // Педагогика. – 2002. – №2. – С. 27–31.
2. Валеев Г.Х. Гипотеза педагогического исследования // Педагогика. – 1999. – №5. – С. 22–26.
3. Валеев Г.Х. Формулировка новизны исследования // Педагогика. – 2003. – №7. – С. 25–29.
3. Саранцев Г.И. Цель, объект и предмет исследования // Педагогика. – 2002. – №7. – С. 13–18.

**Тема 5. Методики психолого-педагогического,  
социально-педагогического исследования**

## План

1. Проективные методики.
2. Психосемантические методики.
3. Методики социально-педагогического исследования:
  - а) социометрическая методика
  - б) методика биографического исследования личности;
  - в) социально-педагогическое обследование.

## Литература:

1. Волков Б.С., Волкова Н.В. Методы исследований в психологии : Учебно-практическое пособие. – М.: Пед. об-во России, 2003. – С. 90–99.
2. Норакидзе В.Г. Методы исследования характера личности. – Тбилиси: Мецниореба, 1989. – 306 с.
3. Просветова Т.С. Основы исследовательской деятельности в педагогике : Учебно-методическое пособие. – Воронеж: ВГПУ, 2001. – С. 13–19.

4. Миллер С. Психология развития: методы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – С. 317–377.
5. Франселла Ф., Баннистер Б. Новый метод исследования личности. – М.: Прогресс, 1987. – С. 46–67.

## Дополнительная литература

1. Коломинский Я.Л. Социометрия в социально-психологическом исследовании: ее возможности и ограничения // Методология и методы социальной психологии. – М.: Наука, 1977. – С. 72–85.
2. Снегирева Т.В. Смысл и символ в проективном рисунке / Т.В.Снегирева // Вопросы психологии. – 1995. – №6. – С. 20–31.
3. Яньшин П.В. Исследование эмоционального состояния группы методом взаимного цветового оценивания / П.В. Яньшин // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С. 128–138.

**Тема 6-7. Технология научно-педагогической работы**

## План

1. Специфика работы с научным текстом вспомогательного характера:
  - а) план; б) выписки; в) конспект; г) тезисы; д) аннотация и др.
2. Специфика работы с собственно научными текстами:
  - а) реферат; б) курсовая работа; в) дипломная работа.
3. Культура оформления текста:
  - а) требования к логике, содержанию и методике изложения;
  - б) требования к цитированию;
  - в) научный стиль изложения.

## Литература

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2003. – С. 167–172; с. 175–176.
2. Просветова Т.С. Основы исследовательской деятельности в педагогике: Учебно-методическое пособие. – Воронеж: ВГПУ, 2001. – С. 25–33.
3. Соловьева Н.Н. Основы организации учебно-научной работы студента: Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 53 с.
4. Соловьева Н.Н. Основы подготовки к научной деятельности и оформление ее результатов. – М.: АПК и ПРО, 2001. – 74 с.

### Тема 8-9. Методика подготовки научно-педагогических сообщений, текстов

#### План

1. Коммуникативные цели и задачи научного стиля речи.
2. Формы монологического и полилогического общения. Подготовка, содержание и анализ устного выступления.
3. Статья в научное издание. Основные этапы работы. Структура статьи. Оформление текста.

#### Литература

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2003 – С. 173–175.
2. Просветова Т.С. Основы исследовательской деятельности в педагогике. – Воронеж: 2001. – С. 27–33.
3. Соловьева Н.Н. Основы организации учебно-научной работы студента: Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 53 с.

### Библиографический список

1. Александров Г.Н. Математические методы в психологии и педагогике : учебное пособие / Г.Н. Александров, А.Ю. Белогуров. – Владикавказ, 1997.
2. Баянов И.М. Статистическая обработка результатов психолого-педагогических исследований / И.М. Баянов – Уфа: БИРО, 2001.
3. Безрукова В.С. Директору об исследовательской деятельности школы / В.С. Безрукова. – М., 2002.
4. Беляев В.И. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях / В.И. Беляев // Педагогика. – 1999. – №6. – С. 19–5.
5. Бережнова Е.В. Требования к курсовым и дипломным работам по педагогике / Е.В. Бережнова. – М.: ПОР, 1999.
6. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – №3. – С. 15–19.
7. Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований / Г.Х. Валеев. – Стерлитамак: СГПИ, 2002.
8. Волков Б.С. Методы изучения психики ребенка / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: А.П.О., 1994.
9. Волков Б.С. Методы исследований в психологии : учебно-практическое пособие / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Пед. об-во России, 2003.
10. Готт В.С. Категории современной науки (становление и развитие) / В.С. Готт, Э.П. Семенюк, А.Д. Урсул. – М.: Мысль, 1984.
11. Желбанова Р.И. Основы педагогических исследований / Р.И. Желбанова, Л.П. Козлова, Н.Г. Савина. – Брянск: Изд-во Брян. гос. пед. ун-та, 1999.
12. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогических исследований / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2003.
13. Закирова А.Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания / А.Ф. Закирова // Педагогика. – 2004. – №1. – С.32–42.
14. Канке В.А. Основные философские направления и концепции науки / В.А. Канке. – М.: Логос, 2000.
15. Келли Дж. Психология личности. Теория личностных конструктов / Дж. Келли. – СПб.: Речь, 2000.
16. Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики: цивилизационный подход / Г.Б. Корнетов // Педагогика. – 1995. – №3. – С. 23–29.

17. Кочетов А.И. Педагогическое исследование / А.И. Кочетов. – Рязань, 1975.
18. Кохановский В.П. Философия и методология науки / В.П. Кохановский. – Ростов н/Дону: Феникс, 1999.
19. Краевский В.В. Общие основы педагогики / В.В. Краевский. – М.: Академия, 2003.
20. Кыверялг А.А. Методы исследований в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980.
21. Максимова В.Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования / В.Н. Максимова // Педагогика. – 2002. – №2. – С. 9–14.
22. Маслак А.А. Основы планирования и анализа сравнительного эксперимента в педагогике и психологии / А.А. Маслак. – Курск, 1998.
23. Методы педагогических исследований / под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979.
24. Методы системного педагогического исследования : учебное пособие. – М.: Нар. обр-е, 2002.
25. Научное знание: уровни, методы, формы. – Саратов: Изд-во СГУ, 1986.
26. Никандров В.В. Метод тестирования в психологии : учебное пособие / В.В. Никандров, В.В. Новочадов. – СПб: Речь, 2003.
27. Норакидзе В.Г. Методы исследования характера личности / В.Г. Норакидзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1975.
28. Общественно-государственная экспертиза экспериментальных площадок и инноваций в образовании / Д.А. Иванов [и др.]. – М., 1997.
29. Основы современной философии. – СПб.: Изд-во «Лань», 1999.
30. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / [авторы-составители: Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина]. – М.: ТЦ Сфера, 2002.
31. Познер А.Р. Метод дополнителности: проблема содержания и сферы действия / А.Р. Познер. – М.: МГУ, 1981.
32. Просветова Т.С. Основы исследовательской деятельности в педагогике : учебно-методическое пособие / Т.С. Просветова. – Воронеж: ВГПУ, 2001.
33. Руденко В.А. Анкета и интервью в педагогическом исследовании / В.А.Руденко // Педагогика. –2002. – №10. – С. 69–75.
34. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В.Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2003.

35. Синергетический подход в исследовании педагогических проблем : учебное пособие. – Магнитогорск: МГУ, 2000.
36. Семенов В.Д. Антропный принцип в педагогике / В.Д. Семенов // Образование в Сибири. – 1998. – №1. – С. 168–174.
37. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования / Я. Скалкова. – М.: Педагогика, 1989.
38. Слостенин В.А. Психология и педагогика / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – М.: Академия, 2001.
39. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности / Е.Т. Соколова. – М.: МГУ, 1978.
40. Соловьева Н.Н. Основы подготовки к научной деятельности и оформлению ее результатов (для студентов и аспирантов) / Н.Н. Соловьева. – М.: Изд-во АПК и ПРО, 2001.
41. Соловьева Н.Н. Основы организации учебно-научной работы студента : учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов / Н.Н. Соловьева. – М.: АПК и ПРО, 2003.
42. Филиппова И.А. Методика социально-педагогического исследования / И.А. Филиппова. – ЧГПИ, 1989.
43. Франселла Ф. Новый метод исследования личности / Ф. Франселла, Б. Баннистер. – М.: Прогресс, 1987.
44. Чечель И.Д. Теория и практика организации экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях / И.Д. Чечель, Т.Г. Новикова. – М.: АПК и ПРО, 2003.
45. Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе / И.Д. Чечель. – М., 1998.
46. Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой / Т.И. Шамова. – М., 1992.
47. Шмелев А.Г. Традиционная психометрика и экспериментальная психосемантика / А.Г. Шмелев // Вопросы психологии. – 1982. – №5. – С. 36–46.
48. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику / А.Г. Шмелев. – М.: МГУ, 1983.
49. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт / А.Г. Шмелев. – СПб.: Речь, 2002.
50. Шубинский В.С. Философские подходы к педагогической теории / В.С. Шубинский // Советская педагогика. – 1990. – №12. – С. 60–65.
51. Шубинский В.С. Развиваются ли методы исследования / В.С. Шубинский // Педагогика. – 1991. – №7. – С. 48–52.
52. Щербаков Е.П. Методы психолого-педагогических исследований : Учебное пособие / Е.П. Щербаков. – Омск, 1997.



53. Эксперимент в школе: организация и управление / под ред. М.М. Поташника. – М., 1991.

54. Юдина Н.П. Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической рациональности / Н.П. Юдина. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2001.

55. Яркина Т.Ф. Принцип холизма (целостности) как теоретико-методологическая основа школы и педагогики будущего / Т.Ф. Яркина // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: В 2 т. – Москва – Тула, 1993. – Т. 1. – С. 106–121.

Учебное издание

ПРОСВЕТОВА  
Татьяна Сергеевна

**Методология и методы  
психолого-педагогических исследований**

*Учебное пособие*

Изготовление оригинала-макета *Н.С. Мартыненко*

Подписано в печать 15.03.06. Формат 60х84 1/16. Гарнитура «Таймс».  
Печать трафаретная. Усл. печ. л. 13,2. Уч.-изд. л. 12,3. Заказ 120. Тираж 120 экз.

Воронежский госпедуниверситет.  
Отпечатано в типографии университета. 394043, г. Воронеж, ул. Ленина, 86.