

НАУЧНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

учебно-методическое пособие

Допущено УМС ОГПУ в качестве учебно-методического 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование», «Дошкольное образование», 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Дошкольное образование и Начальное образование», «Начальное образование и Иностранный язык», «Начальное образование и Математика», 44.04.01 Педагогическое образование, направленность «Методическое сопровождение начального и дошкольного образования», 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного и начального общего образования», «Методическая работа в дошкольной образовательной организации»)

**Автор-составитель
Мусс Галина Николаевна**

Оренбург – 2019

УДК 378

«Научное исследование в педагогике: методология, теория, практика» : учебно-методическое пособие (44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование», «Дошкольное образование», 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Дошкольное образование и Начальное образование», «Начальное образование и Иностранный язык», «Начальное образование и Математика», 44.04.01 Педагогическое образование, направленность «Методическое сопровождение начального и дошкольного образования», 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного и начального общего образования», «Методическая работа в дошкольной образовательной организации»)

Автор-составитель - Мусс Галина Николаевна

РЕЦЕНЗЕНТЫ

Русакова Татьяна Геннадьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры художественно-эстетического воспитания ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

Усова Нелли Ильинична,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

Усл. печ. л. - 8,8

Содержание

Введение	4
Научное исследование в педагогике	5
Заключение	60
Литература	61
Приложение 1. Методические указания обучающимся.....	64
Приложение 2. Тезисы к темам лекций	66
Приложение 3. Методические рекомендации и задания к семинарским занятиям	84
Приложение 4. Методические рекомендации и задания к лабораторным занятиям	95
Приложение 5. Задания для самостоятельной работы	109
Приложение 6. Основные элементы педагогического исследования: к написанию обучающимися исследовательских работ	119
Приложение 7. Выдержки из Положения о курсовой работе ФГБОУ ВО «ОГПУ».....	134

Введение

Современная наука развивается крайне динамично, поэтому во многих источниках подчеркивается необходимость улучшения организации системы научных исследований в различных областях жизнедеятельности. Эта задача имеет прямое отношение и к педагогической науке. Решение ее во многом зависит от уровня разработки проблем методологии и методов педагогических исследований. Методология и методы психолого-педагогического исследования актуализированы в учебниках, монографиях, научных статьях, поскольку «в силу сложности, многогранности педагогического процесса в образовании необходимы очень разные - и по своей тематике, и по предметной направленности исследования» (*Загвязинский В. И., Атаханов А. Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. - 7-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия». – 2012 – 208 с.*).

Специфика учебно-методического пособия «Научное исследование в педагогике: методология, теория, практика» состоит в том, что оно предназначено для обучающихся, осуществляющих научно-исследовательскую деятельность, находящую отражение в виде научных статей, эссе, проектов, курсовых, выпускных квалификационных работ по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование», «Дошкольное образование», 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Дошкольное образование и Начальное образование», «Начальное образование и Иностранный язык», «Начальное образование и Математика», 44.04.01 Педагогическое образование, направленность «Методическое сопровождение начального и дошкольного образования», 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного и начального общего образования», «Методическая работа в дошкольной образовательной организации».

Научное исследование в педагогике

Общее представление о методологии педагогики

Практика воспитания появилась с первыми людьми, а наука о нем сформировалась значительно позже. Педагогика возникла и развивается под влиянием потребности общества в соответствующей подготовке подрастающих поколений к жизни и трудовой деятельности, на ее формирование оказывают влияние также политика и идеология общества. Но с течением времени не менее существенное значение в ее развитии приобретают и другие факторы: ее связь с другими науками о человеке, совершенствование методов исследования. По всем признакам она принадлежит к числу молодых, развивающихся отраслей знания.

Наука - это система закономерностей, действующих в определенной области; это область человеческой деятельности, направленная на получение знаний о мире и совершенствование взаимодействия человека с природой; это один из способов познания мира, форма отражения реальности, наряду с другими формами отражения: обыденное познание через опыт, художественное, религиозное познание.

Современное состояние педагогической науки (и теории, и практики) подтверждает, что роль методологии в их развитии существенно возросла. Это связано с тем, что имеют место «тенденции к интеграции знаний, комплексному анализу тех или иных явлений объективной реальности, ... усилились связи между самими науками и научными направлениями, ... методы исследования стали более разнообразными, в предмете исследования открываются новые аспекты, ...стал очевиден разрыв между философско-методологическими проблемами и непосредственной методологией психолого-педагогических исследований, ... неизбежны элементы абсолютизации количественных методов исследования в ущерб качественному анализу....»

(Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. СПб.: Питер, 2004. С.7)

Методология – это наука о наиболее общих принципах познания и преобразования объективной действительности, путях и способах этого процесса; система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе (Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 365).

Методология – учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности *(Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования: Книга для социальных педагогов и социальных работников. - М., 1995, С.39)*. Методология науки также дает характеристику компонентов научного исследования - его объекта, предмета, задач исследования, совокупности исследовательских методов, средств и способов, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения научной задачи.

Главная цель методологии науки – изучение тех методов, средств и приемов, с помощью которых приобретается и обосновывается новое знание в науке. Но, кроме этой основной задачи, методология изучает также структуру научного знания вообще, место и роль в нем различных форм познания и методы анализа и построения различных систем научного знания *(Рузавин Г. И. Методология научного исследования: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. С.47)*

Если под методологией науки в общем смысле можно понимать совокупность исходных философских идей, которые лежат в основе исследования природных или общественных явлений и которые решающим образом сказываются на теоретической интерпретации этих явлений, то под *методологией педагогики* - систему знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также систему деятельности

по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований (*Краевский В.В. Методология научного исследования. Спб.: СПбГУП, 2001. С. 10*).

Долгое время, будучи частью философии, педагогика развивалась под влиянием двух основных философских концепций. Первая напрямую связана с именами Сократа и Платона, по мнению которых решающим в развитии человека являются его природные особенности, а внешние условия играют в его формировании второстепенную роль. Вторая обобщенно трактует взгляды Гераклита, Демокрита, Эпикура, которые придерживались мнения о том, что в становление человека определяющими являются внешние условия, обстоятельства жизни, среда.

Становление личности - это не простое сцепление случайностей, а закономерный процесс развития. На ее развитие оказывают влияние и наследственность, и среда, и воспитание. Наследственность - это отражение биологического в человеке, передача от родителей к детям определенных качеств и особенностей. Генетика расшифровала наследственную программу развития человека, которая включает детерминированную часть - то общее, что делает человека человеком, и переменную часть, которая - определяет то особенное, что отличает людей друг от друга. Среда - это реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека, состоящая из двух частей: социальная среда (общественный строй, система производственных отношений, материальные условия жизни, др.) и ближняя среда (семья, родственники, друзья). По вопросу о том, что оказывает большее влияние на развитие человека - среда или наследственность - существуют две позиции: приверженцы биогенного (биогенетического) направления в педагогике отдают предпочтение наследственности; приверженцы социогенного (социогенетического) приоритетной считают среду.

Современные подходы к разработке теории и практики воспитания, как считают большинство специалистов, должны носить подлинно научный характер. Поэтому многие философы, психологи, педагоги аргументированно

выдвигают идею «золотой середины», которая существенно обогатила теорию педагогики и определила прогрессивное направление ее развития.

В этой связи воспитание, как и другие общественные явления, трактуется с точки зрения его социальной детерминированности (от лат. «Determine» – определяю). Оно обуславливается потребностями общества в подготовке подрастающих поколений к жизни, отражает тенденции его развития, национальные особенности народа и т.д. Поэтому научная педагогика исследует объективные производственно-экономические и социально-политические факторы, влияющие и на воспитательную практику, и на разработку ее теоретических основ. Именно с этих позиций анализируются и оцениваются педагогические теории прошлого, а при разработке актуальных воспитательных проблем на каждом новом этапе социального развития общества всесторонне исследуется его реальные потребности в формировании подрастающих поколений. Существенное значение для разработки научной педагогической теории имеет тезис о том, что необходимо исследование социальных факторов, которые оказывают влияние на развитие человека. Большое значение для разработки педагогической теории имеют также идеи о том, что вместе с совершенствованием социальных и духовных отношений в обществе совершенствуется и развивается сам человек. При этом признается роль активности личности в собственном развитии и формировании, что, стимулирует ученых к поискам новых способов управления этой активностью в процессе воспитания подрастающего поколения.

Вопрос о месте методологии в ряду других научных дисциплин остается открытым. Многие специалисты традиционно считают ее частью философии, либо называют методологию близкой по сути наукой. В некоторых источниках можно увидеть, что методологию представляют как часть конкретной науки (истории, педагогики и пр.). Иные авторы (придерживаются мнения, что методология – это самостоятельная единица, связанная «с технологическими науками, системным анализом, организацией труда и производства, с

управлением проектами и т.д.» Леднев В. С. *Содержание общего среднего образования: Проблемы структуры.* – М.: Педагогика, 1980. С.83).



Рис. 1. Структура научного знания по В. С. Ледневу

Таким образом, обобщив все богатство имеющихся подходов, можно отметить, что методология педагогики

– это наука о строении, внутренней организации, способах и методах теоретического процесса;

– это критерии оценки и процесс становления и использования способов изучения теоретической и практической деятельности;

– это совокупность наиболее общих принципов решения сложных практических задач о методах исследования;

– это взаимосвязь способов и методов формирования и организации теоретического и практического процесса;

– это принципы, структура, уровни, способы изучения педагогических инноваций и пр.

Подобная организация знания о методологии педагогики дает возможность представить научное знание в виде теории. Поэтому значимым выводом является то, что в недрах структуры педагогики как науки появляется обособленный раздел – теория методологии педагогики, или, сокращенно, методология педагогики.

Уровни методологии педагогики

Педагогическая методология «включает в себя: учение о структуре и функциях педагогического знания, в том числе о педагогической проблематике; исходные, ключевые, фундаментальные социально-педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие методологический смысл; учение о способах использования добытых знаний для совершенствования практики; учение о логике и методах социально-педагогического поиска» (*Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. М., 1984. С. 10*).

Методологические знания – это знания о способах деятельности, «знание более высокого порядка по отношению к вновь возникающему» [119, с. 9-10]. Специфический признак методологического знания - его принадлежность к разрешению специфического противоречия между процессами изучения и преобразования соответствующей педагогической практики, между предметом познания и методом, дающим возможность изучать предмет.

Ранее в педагогике выделялись философский, общенаучный и педагогический и методологии:

На философском уровне методологических процессов педагогической науки выявляются те задачи, которые решают проблемы взаимодействия социального и биологического, объективных и субъективных факторов в формировании и развитии личности, проблемы сущности воспитания и образования и т. д. Иначе говоря, те проблемы философии, решение которых

определяет общее направление и способы педагогической познавательной и практической деятельности.

Общенаучные методологические проблемы определяются как задачи и проблемы поиска средств, форм и методов научного знания.

К педагогическим методологическим проблемам относятся проблемы методологии определения предмета педагогики, логики познания педагогических явлений и процедуры педагогических исследований. Возможно изменение актуальности методологических проблем, которое зависит от педагогической практики, а также от ученых-исследователей, занимающихся проблемами изучения методологической науки.

Представители новосибирской научной школы предложили другую позицию, выделив в методологии педагогике шесть уровней (*Методология в сфере теории и практики. - Новосибирск, 1988. - 306 с.*):

- а) философскую методологию;
- б) общенаучную методологию;
- в) конкретно-научную методологию, составляющую третий уровень методологического анализа;
- г) дисциплинарную методологию;
- д) междисциплинарную методологию.

Н.М. Зверева, А.А. Касьян выделяют несколько иные уровни методологических знаний:

1. в общенаучном познании - общенаучные методы;
2. в частно-научном познании - частно-научные методы;
3. особенности мышления;
4. методы познания в конкретной учебной дисциплине;
5. методы обучения [119, с. 9].

В структуре методологического знания Э. Г. Юдин выделяет четыре уровня: философский, общенаучный, конкретнонаучный и технологический (*Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. - М.: УРСС, 1997. - 444 с.*)

Содержание высшего - *философского уровня* методологии составляют общие принципы познания и категориальный аппарат науки в целом. Методологические функции на этом уровне выполняет вся система философского знания: философские категории, законы, закономерности, подходы. Объективной основой для разработки педагогических идей является философия. Именно она определяет общий подход, направленность, указывает метод познания педагогических явлений, а потому называется методологической основой педагогики. Принятие одних и отрицание других идей принципиально определяет главное направление поисков педагога: если он материалист, то толкование педагогических явлений и событий будет, естественно, только материалистическим. Экзистенциалист, неотомист, бихевиорист придадут своим поискам, гипотезам и выводам лишь такую направленность, которая соответствует положениям их философии. Фашизм, национализм, шовинизм тоже имеют свои «педагогика», отражающие их «философию» и т.д.

Второй уровень - *общенаучная методология* - представляет собой теоретические положения, которые можно применить ко всем или к большинству научных дисциплин. Общенаучная методология представляет философские исходные положения научного познания и деятельности. Для современных педагогов такой методологией до сих пор является материалистическая философия, хотя в настоящих условиях возможна смена методологических позиций. Главные методологические принципы материализма таковы: принцип детерминизма (учение о причинной обусловленности явлений и о закономерности связей между ними), принцип объективности материи, принцип диалектики (учения о развитии природы, общества и человека, учение о познаваемости мира) и др.

Третий уровень - *конкретно-научная методология* - это совокупность методов и принципов, применяемых в той или иной науке. Конкретно-научной методологией является гносеологический (гносеология – теория познания) инструмент в конкретной науке, то есть общее понимание предмета и методов

его исследования. Так, в материалистической педагогике исходными положениями являются детерминизм педагогических явлений, учение о биосоциальной природе личности, системный подход к познанию и деятельности, деятельностный подход - в теории воспитания.

Четвертый уровень - *технологическая методология* - составляют методика и техника исследования, то есть набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку. Технологический уровень методологического знания опирается на «технологии методологического анализа», считая, что методологические разработки не приживаются до тех пор, пока не станут реализованными в предметном поле научного исследования и в его результатах. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

Все уровни методологии по Э. Г. Юдину, считает В. А. Сластенин, образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение. При этом философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности. (*В.А.Сластенин Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений - М.: 2007 – 504 с.*)

Методология, по И. А. Липскому, с одной стороны, представляет собой рабочий инструмент педагога, осуществляющего методологический анализ научного знания. В качестве такого инструмента выступают уровни анализа социально-педагогического знания: гносеологический; мировоззренческий; логико-гносеологический; научно-содержательный; технологический и научно-методический уровни (рис. 2). С другой стороны, содержание каждого уровня строго фиксировано функцией того знания, которое относится к конкретному уровню знания (*Липский И. А. Социальная педагогика: Методологический анализ. Монография. - М.: ТЦ Сфера, 2004. - 320 с.*)

Формирование методологического знания педагогики, считает И. А. Липский, осуществляется путем и в процессе научно-исследовательской

деятельности ее представителей, причем результаты этой деятельности вносят в методологию конкретной науки, например, педагогики различный вклад, который имеет к тому же различную ценность. Уровень методологического обобщения получаемого при этом знания также различный - от гносеологического знания до научно-методического.

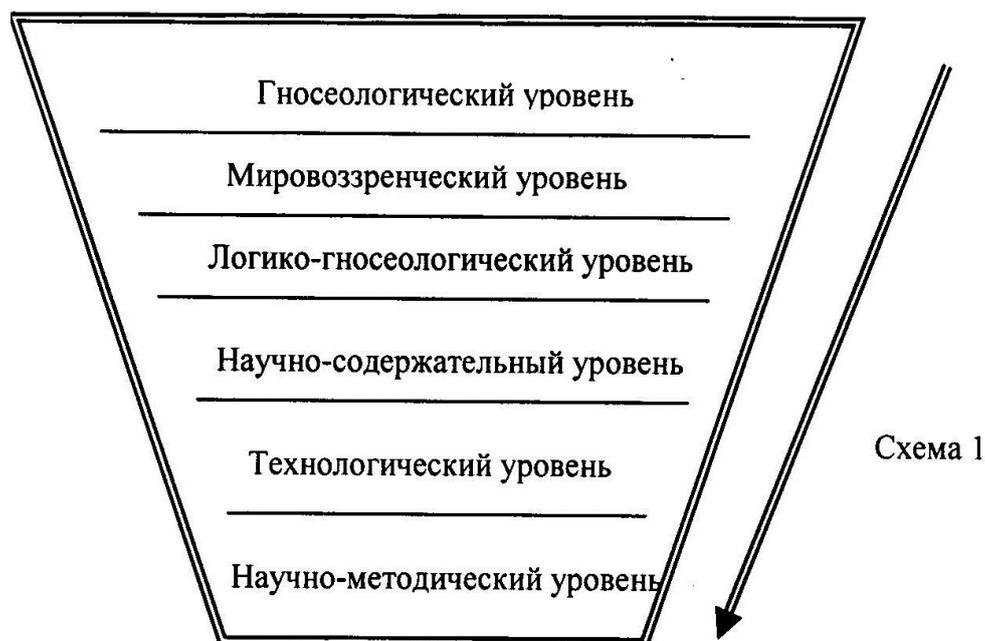


Рис. 2. Уровни методологического анализа научного знания

Таким образом, теория научно-исследовательской деятельности, теория дисциплинарного науковедения и теория научно-преобразовательной деятельности в своей совокупности формируют теорию более высокого уровня - теорию проблем методологии педагогики как научной дисциплины.

Общенаучный уровень методологии педагогики

Общенаучная методология может быть представлена *системным подходом*, отражающим всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности. Во всем мире он признан универсальным направлением научного анализа.

Согласно этому подходу все, что подлежит изучению, рассматривается как обособленная система, и в ее пределах проводится исследование интересующих педагогов качеств и характеристик.

Системный подход означает рассмотрение учебно-воспитательных процессов с позиций теории систем. *Теория систем* – это учение о сложноорганизованных объектах, системах, представляющих структуру элементов, частей и выполняющих определенные функции. Педагогическая система, включающая цели и содержание образования, дидактические процессы и их формы, ученика и учителя, и есть такой объект.

Для всех педагогических систем установлены общие свойства: гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, преемственность, целостность. Большие педагогические системы состоят из меньших подсистем (компонентов системы), т. е. организованы по иерархическому принципу. Например, одна из главных педагогических систем — педагогический процесс — состоит из подсистем: цели, педагоги, ученики, методы, формы, средства. Средства, методы, цели и т. д., в свою очередь, являются также очень сложными образованиями.

Аспектами системного подхода являются: предметный, функциональный и исторический, которые требуют реализации в единстве таких принципов исследования, как историзм, конкретность, учёт всесторонних связей и развития.

Уровни системного метода изучения педагогической теории и практики:

-Онтологический уровень системного метода, где выделяется предмет или объект исследования, определение его как единого целого.

-Гносеологический уровень – предполагает решение определенных задач, необходимых, чтобы увидеть предмет, явление в качестве системы, т. е. определить в объекте предмет познания.

-Методологический уровень:

- общенаучный вид методологического уровня является моделью программы изучения явления как составляющей единого целого, т. е.

выявление общих критериев и принципов изучения, определение сочетания познавательных явлений;

- конкретно-научный вид методологического уровня является конкретизацией модели изучения педагогического явления, критерием которого считается выявление особенного и единичного в каждом конкретном явлении и педагогическом процессе.

-Праксеологический уровень – дает возможность построить методологию практики, т. е. возможность сформировать образцовые нормативные модели изучаемого объекта с целью применения их на практике и возможность разработать соответствующие рекомендации для использования этой модели.

Таким образом, согласно системному подходу, научный анализ и практическую деятельность надо осуществлять, опираясь на принцип системности: анализировать, конструировать и совершенствовать педагогические процессы, учитывая связи между всеми элементами системы, а также ее внешние связи с обществом, его институтами. Изменение одного элемента ведет к изменению других, что особенно важно учитывать при инновациях, реформировании образования.

Конкретно-методологические принципы педагогических исследований

Конкретно-научная методология каждой науки и, соответственно, обслуживаемой ею практики раскрывается через специфические относительно самостоятельные подходы, или принципы. В педагогике - это целостный, личностный, деятельностный, полисубъектный, культурологический, этнопедагогический, антропологический подходы, которые и представляют ее методологические принципы.

Словом «*подход*» обозначают обоснованное научное положение, принцип или целую теорию, служащую основой других теорий.

Личностный подход в педагогике основывается на философско-психологических теориях личности и состоит в признании активной природы человека, социальной, деятельной и творческой сущности человека как личности (в педагогическом процессе учащийся является не пассивным объектом воздействия, а субъектом собственной деятельности по саморазвитию, человеком, способным к активной направленной деятельности).

Согласно личностному подходу, воспитание понимается как взаимодействие ребенка и взрослого. Личностный подход реализуется в ряде особенностей педагогического процесса, в том числе в принципе индивидуального подхода, который требует знания особенностей учащихся и выбора адекватных целей, содержания и методов работы. На его основе создаются различные модели личностно-ориентированного образования.

Личностный подход утверждает главной ценностью воспитания личность и требует признания ее уникальности, интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Воспитательный процесс при этом направляется на удовлетворение поддерживаемых обществом потребностей личности. Он означает также и учет особенностей учителя в педагогическом процессе, его направленности, потребностно-мотивационной сферы, индивидуального стиля деятельности, означает профессиональный рост и самореализацию учителя в процессе работы.

Деятельностный подход в педагогике означает взгляд на педагогические процессы с позиций теории деятельности. Деятельность как философская категория есть форма бытия людей, целенаправленное, целесообразное преобразование природного и социального мира, основа, средство и решающее условие развития личности.

Деятельностный подход исходит из того, что личность формируется и развивается только в деятельности. При этом требуется такая организация деятельности, при которой все ее участники и каждый в отдельности получили максимальные условия для развития своих способностей и дарований.

Деятельностный подход обязывает рассматривать обучение и воспитание как сложную деятельность со структурой: цель-средства-действия-результаты. С этих позиций анализируется деятельность учителя и учеников, выделяются виды деятельности, разрабатывается понятие «развивающая деятельность». На этом основан главный педагогический закон: воспитывать значит организовать деятельность детей, стимулировать их активность.

Полисубъектный (диалогический) подход основывается на том, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем деятельность. Она не исчерпывается ею, не может быть сведена и отождествлена с нею. Личность обретает свое человеческое, гуманистическое содержание в общении с другими людьми. В этом смысле она – продукт и результат общения с окружающими.

«Диалогическое» содержание внутреннего мира человека рассматривается как система характерных отношений личности, а сам человек – как носитель взаимоотношений и взаимодействий с социальной группой.

Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляет сущность педагогики.

Культурологический подход – это конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности. Его основанием является аксиология - учение о ценностях и ценностной структуре мира.

Культурологический подход обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Человек содержит в себе часть культуры. Он не только развивается на основе освоенной им культуры, но и вносит в нее нечто принципиально новое, т.е. становится творцом новых элементов культуры.

Освоение культуры как системы ценностей ведет за собой развитие человека, становление его творческой личности.

Этнопедагогический подход основывается на принадлежности ребенка к конкретной социокультурной среде, определенному этносу.

Этнос (этническая общность) – это исторически возникший вид устойчивой социальной группировки людей, представленный племенем, народностью, нацией; термин «этническая общность» близок понятию «народ».

Условие реализации этнопедагогического подхода к проектированию и организации педагогического процесса – опора на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки.

Антропологический подход предполагает системное использование данных всех наук о человеке и их учёт при построении и осуществлении педагогического процесса

Антропология – это наука о происхождении и эволюции человека (антропогенезе), образовании человеческих рас и о нормальных вариациях физического строения человека. Впервые в истории педагогики антропологический подход разработал и обосновал К. Д. Ушинский.

Целостный подход – требует при организации педагогического процесса ориентации на (целостные) характеристики личности. В этой связи сама *личность* должна пониматься как целостность, как сложная психическая система, имеющая свою структуру, функции и внутреннее строение.

Все стороны личности тесно взаимосвязаны, взаимодействуют друг с другом, но доминирующее влияние все же всегда остается за ее социальной стороной - мировоззрением и направленностью, выражающими потребности, интересы, идеалы, стремления, моральные и эстетические качества личности. Важнейшим критериальным свойством личности считается ее направленность, которая рассматривается как ядро, духовный центр личности.

Целостный подход ориентирует на выделение в педагогической системе и развивающейся личности, 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. Он предполагает выяснение вклада отдельных компонентов-процессов в развитие личности как целого.

И специалисты-теоретики, и практикующие педагоги задаются вопросом, по каким признакам можно судить о том, что полученное знание является методологическим. И. А. Липский и М. С. Чванова называют основные признаки такого знания:

- его принадлежность к разрешению специфического противоречия - между процессами познания и преобразования социально-педагогической практики,

- единство и взаимосвязь познания и практики, двух процессов - познавательного и преобразовательного, теоретической и практической деятельности (Чванова М. С., Липский И. А. *Информатизация системы непрерывной подготовки специалистов: методология, теория, практика. Монография.* - Тамбов-Москва, ТГУ им. Г.Р. Державина, 2000. - С.5-94).

Знание, которое формируется при разрешении методологической задачи, определяет методологические основы соответствующего знания. Знание, которое формируется при разрешении теоретической задачи, определяет «теоретические основы» любой науки более низкого методологического уровня. Знание, полученное при разрешении теоретико-методологической проблемы, определяет теоретико-методологические основы любой науки.

Таким образом, методологическим можно назвать знание высокого статуса, примененное к познанию и преобразованию реальной части действительности, описываемой педагогической наукой (обучения, воспитания, образования, развития людей); это внешнее по отношению к педагогической теории и практике знание, которое используется наукой на своем предметном поле путем в целях его инструментальной обработки посредством собственных категорий и терминов. Названные подходы составляют методологическую основу педагогической науки и практики. Иные методологические представления лежат в основе религиозной педагогики, педагогики позитивизма, бихевиоризма, экзистенциализма и других педагогических учений. Но всегда методология педагогики - это система знаний об исходных

положениях педагогических теорий, о методах педагогического исследования. Она указывает, как надо осуществлять научную и практическую деятельность.

Организация педагогического исследования

Под исследованием в области педагогики В. А. Сластенин понимает процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях (*Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. -3-е изд. - М.: Школа-Пресс, 2000 - 512с.*).

Педагогические исследования по их направленности можно разделить на фундаментальные, прикладные и разработки. *Фундаментальные исследования* своим результатом имеют обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретических и практических достижений педагогики или предлагают модели развития педагогических систем на прогностической основе. *Прикладные исследования* — это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей многосторонней педагогической практики. *Разработки* направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения (*Гершунский Б.С., Никандров Н.Д. Методологическое знание в педагогике. - М., 1986. - С.231.*).

По мнению И. А. Липского, в методологии педагогики «организовать деятельность - означает упорядочить ее в целостную систему с четко определенными характеристиками, логической структурой и процессом ее осуществления – временной структурой. Логическая структура включает в себя следующие компоненты: субъект, объект, предмет, формы, средства, методы деятельности, ее результат. Внешними по отношению к этой структуре являются следующие характеристики деятельности: особенности, принципы,

условия, нормы» (Липский И. А. *Социальная педагогика: Методологический анализ. Монография.* - М.: ТЦ Сфера, 2004. - 320 с.)

Программа исследования, как правило, имеет два раздела: методологический и процедурный. Первый включает обоснование актуальности темы, формулировку проблемы, определение объекта и предмета, целей и задач исследования, формулировку основных понятий (категориального аппарата), предварительный системный анализ объекта исследования и выдвижение рабочей гипотезы. Во втором разделе раскрывается стратегический план исследования, а также план и основные процедуры сбора и анализа первичных данных.

Суть педагогического исследования в том, что научный работник наблюдает и описывает факты, формулирует проблему, порождаемую фактами и самим научным поиском, предлагает пути решения проблемы, обоснованные анализом теорий и опыта, и получает результаты в виде новых теорий, правил, методов, средств, учебных пособий и пр. Педагогическое исследование объясняет и предсказывает факты и явления.

Любое педагогическое исследование предполагает определение общепринятых методологических параметров – проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики.

Под *объектом* принято понимать часть объективной реальности, которая на данном этапе становится предметом практической и теоретической деятельности человека как социального существа (субъекта).

Предметом познания считают зафиксированные в опыте и включенные в процесс практической деятельности человека стороны, свойства и отношения объекта, исследуемые с определенной целью в данных условиях и обстоятельствах. Таким образом, предмет исследования является более узким понятием, чем его объект. Он является частью, стороной, элементом объекта.

Проблема является характеристикой некоторой проблемной ситуации, отражением противоречия между типичным состоянием предмета

исследования в реальной практике и требованиями общества к нему, требованиями эффективного функционирования объекта исследования и пр. Поэтому проблема исследования всегда связана с определенным совершенствованием предмета исследования, с выявлением причин обнаруживаемых противоречий, с разработкой системы мер, направленных на повышение эффективности и качества функционирования предмета исследования в педагогической практике, с углублением теоретических представлений о предмете исследования. Поэтому в том случае, когда, например, предметом исследования является уже сам процесс обучения, а объектом исследования - целостный педагогический процесс, то проблемой исследования может стать организация процесса обучения, повышение его эффективности, улучшение качества функционирования процесса и его результатов и т. п.

Проблема исследования определенного предмета дидактики (или теории воспитания, или социальной педагогики и т.п.), прежде всего, должна быть *актуальной* (общественно значимой) и соответствующей социальному заказу. Это значит, что при выборе предмета и проблемы исследования надо учитывать требования общества к обучению в современной школе. Например, в современных условиях особое значение приобретает исследование проблем, связанных с повышением качества обучения и воспитания, с поиском путей активизации самостоятельной учебной деятельности школьников, с формированием у них умения самостоятельно пополнять знания, правильно ориентироваться в стремительном потоке научной и другой информации и т.п.

Практически проблема исследования перерастает в *цель исследования*, которую поставил перед собой исследователь в процессе разрешения возникшей проблемы - поиска, т.е. цель исследования состоит в том, чтобы разрешить какую-то проблему.

Научная новизна определяет степень преобразования, дополнения и/или конкретизации научных данных, а не повторения известного. Поэтому исследователю важно знать «белые пятна» соответствующего объекта и

предмета исследования, искать в той области, где объективно под влиянием логики научного поиска открываются научно значимые проблемы.

Теоретическая значимость - это определение значения полученных автором в процессе педагогического исследования результатов.

Практическая значимость, казалось бы, совпадает с актуальностью исследования. Но это не совсем так, ибо актуальным может быть и просто теоретическое исследование, не имеющее практической направленности. Педагогические исследования должны ориентироваться на решение определенных практических задач, разумеется, актуальных: с точки зрения общественного, социального заказа, а также с позиций устранения некоторых типичных недостатков и затруднений в деятельности современных учителей.

Целью любого научного исследования является решение определенной проблемы. Цель подразделяется на ряд более конкретных *задач* исследования. Задачи исследования ставятся исследователем на основе теоретического анализа возникшей проблемы и оценки состояния ее решения в школьной практике. Они могут включать в себя следующие элементы:

1) решение определенных теоретических вопросов, входящих в общую проблему (например, выявление сущности исследуемого дидактического 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 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, о чем мы скажем несколько позже);

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 исследованиям более частных проблем, если работа посвящена таким вопросам методики обучения, то рекомендации могут быть адресованы учителям, руководителям методических объединений, сотрудникам институтов усовершенствования учителей, преподавателям вузов и пр.).

После формулировки задач конструируется начальный вариант *гипотезы* - предположение о том, что одно из средств (или группа их) будет более эффективным для решения изучаемой проблемы, чем другие. Возможны два типа гипотез. Первый тип - описательные гипотезы, в которых описываются причины и возможные следствия. Второй тип - объяснительные: в них дается объяснение возможным следствиям из определенных причин, а также характеризуются условия, при которых эти следствия обязательно последуют, т. е. объясняется, в силу каких факторов и условий будет данное следствие.

Формирование гипотезы - сложный и мало исследованный процесс. Здесь многое зависит от способностей исследователя, таких его личностных качеств, как творческое мышление, проблемное видение, интуиция,

конструктивные и проектировочные умения и др. Все эти качества дают возможность обнаружить необходимые факты, обеспечить полноту их изучения и на этой основе выявить несоответствие (противоречие) накопленного фактического материала существующим в науке объяснениям (*Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. - СПб.: Питер, 2004. - 268 с.*).

Затем избираются *методы исследования*. Это происходит с учетом специфики задач, поставленных ученым перед собой, а не путем простого перечисления всех известных методов в педагогике, и чем конкретнее представления ученого о возможностях различных методов, тем более оптимальное сочетание их он может избрать для разрешения поставленной проблемы.

Организация педагогического исследования предусматривает ряд этапов:

а) *Общая характеристика основных понятий предмета исследования*.

Определение понятий – это выявление их основных компонентов, обоснование признаков, по которым можно судить о понятиях, установление возможных уровней их развития и формулирование критериев для определения степени достижения этих уровней.

б) *Анализ реального педагогического процесса* (наблюдения, беседы и пр.) для оценки состояния практики решения подобных задач в массовой школе.

в) *Конкретизация гипотезы исследования* – это высказывание предположения о том, какие комплексы средств окажутся наиболее рациональными для достижения поставленной цели, как они должны изменяться с развитием самого объекта, на каком уровне его развития какие средства будут самыми эффективными.

г) *Выбор методов исследования*. При этом ученый ориентируется на определение условий, в которых решается задача, применяемые средства решения задачи

д) *Проверка достоверности гипотез* осуществляется введением в действие методов эксперимента и опытной проверки, которые позволят выбрать наиболее удачные варианты решения соответствующих педагогических задач.

е) *Обобщение результатов исследования и формулирование рекомендаций по совершенствованию определенной стороны педагогического процесса.* Чаще всего здесь придется избирать сочетание методов теоретического обобщения данных эксперимента и прогнозирования дальнейшего совершенствования процессов.

Таким образом, под исследованием в области педагогики понимается процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах, технологии.

Некоторые подходы к выбору методов исследования

Методы педагогического исследования - это способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий. Все их многообразие можно разделить на три группы: методы изучения педагогического опыта, методы теоретического исследования и математические методы. (*Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. - 3-е изд. - М.: Школа-Пресс, 2000 – 512 с.*)

При описании результатов исследования недостаточно представить только номенклатуру методов. Необходимо обосновать выбор методов, способы их сочетания на каждом этапе поиска, а также обосновать систему методов и приемов, методику как часть общей системы исследования. В конечном счете, научный подход заключается в обосновании разработанной

методики исследования. Методические просчеты всегда приводят к ошибочным результатам, неверным выводам.

Картина окружающего мира, помимо науки, формируется на протяжении многих тысячелетий также и в рамках вненаучных представлений (мифология, летописи, легенды, предания и пр.). Люди продолжительное время формируют картину мира и в рамках религиозных воззрений, и философски осмысливая действительность. Научный же подход к исследованию окружающей действительности, должен отличаться от бытового наблюдения и характеризоваться сложившимися в рамках данной науки традициями к разработке методики исследования. Тем не менее, и научное достаточно познание ограничено, поэтому каждого этапа исследования следует применять наиболее оптимальный комплекс методов, которые бы позволили получить разносторонние сведения, отражали динамику развития определенных качеств во времени, методы должны позволять анализировать не только результаты, но и условия, при которых они были получены.

Методы педагогических исследований можно классифицировать по разным основаниям:

1. По источникам накопления информации методы исследования делят на методы изучения теоретических источников и методы анализа реального педагогического процесса. В свою очередь, методы анализа реального процесса подразделяются на методы его изучения в естественных условиях и методы изучения в специально измененных условиях в соответствии с целью и гипотезой исследования.

а) К методам изучения процесса в естественных условиях мы относим наблюдения, беседы, анкетирование, интервьюирование, анализ документов, продуктов деятельности, опыта работы учителей и др.

б) К методам изучения процесса в специально измененных условиях можно отнести методы педагогического эксперимента и опытной проверки выводов исследования в условиях массовой школы. Следует отметить, что оба

эти метода являются уже комплексными и включают в себя в качестве элементов названные ранее методы изучения педагогического процесса.

2. По способу обработки и анализа данных исследования выделяют методы качественного анализа и методы количественной обработки результатов исследования (статистической или нестатистической). Чаще всего эти методы взаимосвязаны.

3. В зависимости от аспекта рассмотрения методы исследования в педагогике подразделяются:

- на общенаучные, собственно педагогические и методы других наук;
- констатирующие и преобразующие;
- качественные и количественные;
- частные и общие;
- содержательные и формальные;
- методы сбора эмпирических данных, проверки и опровержения гипотез и теории и пр.

Опишем подробнее некоторые *методы теоретического и эмпирического исследования.*

Эмпирические методы служат сбору данных о состоянии объекта исследования, получению и фиксированию научных фактов. Они же служат изучению и обобщению педагогического опыта, анализу состояния практики воспитания, выявлению проблем. Теоретические методы используются в основном в фундаментальных исследованиях и на этапе осмысления, обобщения фактов, служат интерпретации эмпирических данных, для обоснования научных положений и построения теорий.

Под абстракцией или абстрагированием (от лат. abstractio – удаление, отвлечение) обычно понимают процесс мысленного отвлечения от ряда свойств предметов или признаков предмета от самого предмета, от других его свойств. Абстракция может быть в форме чувственно-наглядного образа (напр. модель межличностных взаимоотношений в группе), в форме суждения («У этого человека темперамент меланхолический»), в форме понятия (когда

абстрагирована совокупность признаков, свойств, сторон и связей предмета или класса предметов: «мотив», «одарённость», «проблема»), в форме категории (наиболее широкого понятия определённой науки: «воспитание», «обучение», «развитие»).

Так, в процессе мышления человек отбрасывает второстепенное и таким образом продвигается к познанию необходимого, существенного. Таким образом человек овладевает любой областью знания. Временный отход от ряда свойств, признаков, связей исследуемого предмета необходим для углубленного осмысления, так как сущность предмета становится понятной исследователю лишь в «чистом виде».

В процессе исследования не всегда можно воспользоваться микроскопом или химическими реактивами, но всегда можно опираться на силу абстракции. Если ставится задача раскрыть сущность предмета, явления, в процессе абстрагирования выбираются общие признаки, свойства, связи, отношения и отбрасываются побочные. Это приводит к созданию понятий, категорий, в которых отображаются существенные признаки явлений и предметов действительности. Например, ребёнок не научится считать до тех пор, пока не начнёт осознавать, что необходимо отвлекаться при рассмотрении предметов от всех их прочих свойств, кроме числа.

Существует несколько приёмов абстрагирования используемых в зависимости от реальных объектов и цели абстрагирования. Если необходимо образовать общее понятие о каком-то классе предметов, обычно применяется обобщающая абстракция, иначе её называют абстракция отождествления. Обобщающая абстракция образуется путем выделения у многих предметов общих одинаковых признаков. Изолирующая абстракция, или аналитическая абстракция, не предполагает наличия многих предметов, ее можно совершить, имея всего один предмет, при этом аналитическим путем вычленяется нужное нам свойство с фиксированием на нем нашего внимания. Идеализация, как приём абстрагирования, акцентирует внимание на существенных признаках, отсутствующих в чистом виде в предмете. Идеализация – мыслительный акт,

связанный с образованием некоторых абстрактных объектов, принципиально не осуществимых в опыте и действительности. Идеализированные объекты служат средством их научного анализа, основой для построения теории этих реальных объектов. Идеализация выступает важным средством познания законов действительности. Например, учёные фигурируют понятиями «абсолютно чёрное тело», «чистый газ», «чёрный ящик», которых в том смысле, в котором они рассматриваются, в действительности не существует. В педагогике ориентируются на идеальную цель воспитания, которую достичь невозможно, но стремиться к ней надо.

Метод конкретизации теоретических знаний. Конкретизация (от лат. *concretus* – густой, твёрдый, сросшийся) – логическая форма, являющаяся противоположностью абстракции. Конкретизацией называется мыслительный процесс воссоздания предмета из вычлененных ранее абстракций. Способом теоретического воспроизведения в сознании целостного объекта является восхождение от абстрактного к конкретному, которое является всеобщей формой развертывания научного знания, систематического отражения объекта в понятиях.

Конкретным является материальный предмет во всём многообразии признаков, свойств, связей и отношений. Конкретным является то, что реально. В мышлении конкретно то, что отражает объективную действительность. Изучая конкретное, исследователь создаёт абстрактное, опираясь на абстрактное, он опять восходит к конкретному, на сей раз на более высоком уровне, обогащённый знанием абстрактного.

Индукция (от лат. *inductio* – наведение) – один из типов умозаключения и методов исследования. Она выступает определенным способом обобщения. Индуктивное обобщение необходимо при изучении передового педагогического опыта. Для получения индуктивно общего знания совсем не обязательно изучать все случаи явления, как в процессе полной индукции. Для этого достаточно взять несколько случаев или даже один частный случай и рассмотреть его всесторонне. Индуктивное умозаключение выступает в двух

видах: полная индукция и неполная индукция. Но обобщение в неполной индукции всегда будет носить лишь вероятностный, а не достоверный характер. В реальном познании индукция всегда выступает в единстве с дедукцией.

В качестве метода исследования индукция понимается как путь опытного изучения явлений, в ходе которого от отдельных фактов совершается переход к общим положениям, отдельные факты как бы наводят исследователя на общее положение. Индуктивный метод используется также и в том случае, когда исследователь переходит от знания менее общих положений к знанию более общих положений.

Дедукция (от лат. *deductio* – выведение) – один из основных способов рассуждения (умозаключения) и методов исследования. В широком смысле под дедукцией понимается любой вывод вообще, в узком смысле – доказательство или выведение утверждения (следствия) из одного или нескольких других утверждений (посылок). Дедукция способна приводить к истинам, имеющим необходимый характер. Таким образом, вероятностному выводу индукции она противопоставляет достоверный вывод.

Дедукцию, как метод исследования, можно использовать следующим образом. Для нахождения нового знания о предмете, во-первых, надо найти ближайший род, в который входит этот предмет, во-вторых, применить к нему соответствующий закон, присущий всему данному роду предметов. Также метод дедукции применяется в процессе перехода от знания более общих положений к знанию менее общих положений.

Форма изложения материала в данной главе и в данном параграфе также представлена дедуктивно: от более общего к менее общим положениям, правилам, законам.

Анализ (от греч. *analysis* – разложение, расчленение, разбор) – логический приём, метод исследования, в процессе которого изучаемый предмет мысленно расчленяется на составные элементы, каждый из которых затем исследуется в отдельности как часть расчленённого целого. Анализ может быть произведён с целью выделения свойств предмета, расчленения

классов на подклассы, расчленения на противоречащие стороны. Цель анализа заключается в познании частей как элементов сложного целого. Анализ позволяет выявить строение исследуемого объекта, его структуру, отделить существенное от несущественного, сложное свести к простому. Анализ развивающегося процесса позволяет выявить в нем определенные этапы, противоречивые тенденции.

Анализ неразрывно связан с синтезом. В мыслительных операциях анализ и синтез выступают как логические приемы мышления, тесно связанные с рядом мыслительных операций: абстракцией, обобщением. Л.С. Выготский считал, что анализ может иметь две принципиально различные формы разложения: на элементы и на единицы (*Беспалов Б. И. «Метод единиц» в концепции Л.С. Выготского и в современной деятельностной психологии человека // Мышление и речь: подходы, проблемы, решения: Материалы XV Международных чтений памяти Л.С. Выготского. - 2014. - Т2. То же [электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.persev.ru/bibliography/metod-edinic-v-koncepcii-ls-vygotskogo-i-v-sovremennoy-deyatelnostnoy-psihologii>). Более продуктивным является способ разложения на единицы. Разложение многих психологических явлений он сравнивал с химическим анализом воды. Изучение водорода и кислорода порознь никакого представления о свойствах воды не дают. Выделение же единицы (в данном случае молекулы воды) дает возможность увидеть характерные свойства, присущие целому в их живой, далее неразложимой форме.*

Одной из форм анализа является классификация предметов и явлений. Логика выработала ряд правил аналитического исследования. Перед анализом исследуемого предмета (явления) необходимо выделить его из другой системы, в которую он входит как составной элемент. Необходимо установить основание, по которому будет производиться анализ. Основанием называется тот признак анализируемого предмета, который отличает одни компоненты от других. Анализ должен производиться ступенчато, поэтапно. На каждой ступени анализа должно выбираться одно основание деления, а не несколько

сразу. Выделяемые в результате анализа элементы должны исключать друг друга, а не входить один в другой.

Синтез (от греч. *synthesis* - соединение, составление, сочетание) – мысленное воссоединение, объединение в единое целое частей, свойств, отношений, расчленённых посредством анализа. Он всегда связан с анализом, который является началом исследования предмета. Синтез, как и анализ, осуществляется на всех этапах познания.

Синтез соединяет общее и единичное, единство и многообразие. Движение мысли от причины к следствию есть синтетический, конструктивный путь. Он имеет большое значение не только при получении новых фактов, но и при формулировании проблем, конструировании гипотез, разработке теорий, также заключается в объединении различных теоретических утверждений, в результате чего осуществляется межсистемный перенос знаний и рождается новое знание.

Синтез в научном исследовании необходим при решении важных теоретических вопросов: 1) представлении изучаемого предмета как координированной системы связей с видением существенных сторон; 2) выяснения наличия у изучаемых явлений единой природы, общих существенных элементов различных явлений; 3) выявление связей между законами и зависимостями, относящимися к одному объекту.

Синтез не простое сложение частей, а логически-конструктивная операция, используемая как метод исследования для выдвижения идеи, гипотез, развития их в научные теории. На первом этапе исследования, когда происходит общая ориентировка, сбор данных, уточнение проблемы, выработка гипотезы, применяется преимущественно анализ компонентов педагогического процесса и их предварительный синтез. На втором этапе обычно происходит изучение выделенных элементов в изменяющихся, варьируемых условиях. Здесь нередко преобладает поэлементный анализ. На третьем этапе полученные результаты обобщаются, соотносятся с целым, проверяются и апробируются в системе целостного педагогического опыта. На этом этапе преобладает синтез.

Классификация (от лат. *classis* – разряд и *facio* – делать) – распределение предметов какого-либо рода на классы в соответствии с наиболее существенными признаками, присущими предметам данного рода и отличающими их от предметов других родов, при этом каждый класс, в свою очередь, делится на подклассы. Классификация представляет собой особый случай применения логической операции деления объема понятия, представляющий собой некоторую совокупность делений (деление некоторого класса на виды, деление этих видов). Обычно в качестве оснований деления выбирают признаки, существенные для данных предметов. В этом случае классификация называется естественной, она выявляет существенные сходства и различия между предметами и имеет познавательное значение. Классификация может применяться и для систематизации предметов. В этом случае в качестве основания выбирают признаки удобные для этой цели, но несущественные для самих предметов, например, алфавитные каталоги. Это искусственные классификации. Наконец, наиболее ценными для науки являются классификации, основанные на познании законов, связи между видами, перехода от одного вида к другому в процессе развития.

Составление классификации подчиняется определенным логическим правилам: 1) в одной и той же классификации должно быть одно и то же основание для выделения каждого элемента, например, нельзя классифицировать учащихся какой-либо школы одновременно в одной и той же классификации по таким основаниям, как возраст, успеваемость и любимое хобби; 2) объём членов классификации должен соответствовать объему классифицируемой совокупности, то есть сумма членов классификации должна исчерпывать совокупность и не превышать ее (требование соразмерности деления); 3) члены классификации должны исключать друг друга, т.е. ни один из членов не должен входить в объем другого; 4) подразделение на подклассы должно быть непрерывным, т.е. идти по линии постепенного нарастания или ослабления выделенного в качестве основания признака, не перескакивая через ближайший подкласс.

Сравнение – сопоставление объектов с целью выявления сходства и различия между ними. Оно является важной предпосылкой обобщения, играет большую роль в умозаключении по аналогии, также используется в качестве приема дополняющего, а иногда и заменяющего определение. Сравнение изучаемого предмета с другими по принятым параметрам помогает выделить и ограничить объект и предмет исследования. Путем сопоставления выделяют общее и специфическое в изучаемом, отбирают наиболее эффективные методы обучения.

Сравнению подлежат только однородные понятия, которые отражают однородные предметы и явления объективной действительности. Любое сравнение предполагает в различающихся предметах нечто общее. Например, нельзя сравнивать рассеянность и симуляцию. Сравнению в предметах подлежат наиболее важные признаки, ибо сходство и различие с другими предметами важно лишь по существенным признакам.

В исследованиях по сравнительной педагогике сравнение выступает основным средством и содержанием работы. На уровне чувственного познания сравнение фиксирует внешнее сходство и различие, на уровне реального познания – сходство и различие внутренних связей, что служит предпосылкой выяснения закономерностей, сущностей, всеобщего и необходимого. Без сравнения невозможны аналогия, индуктивные и дедуктивные заключения, классификация, анализ и синтез.

Обобщение – мысленное выделение каких-нибудь свойств, принадлежащих некоторому классу предметов; переход от единичного к общему, от менее общего к более общему. Когда человек обобщает понятие, то включает его в объём другого более широкого понятия, в объём которого входит и объём исследуемого понятия. Например, обобщить понятие «игра» – значит включить объём данного понятия в объём понятие «деятельность». Таким образом, чтобы обобщить какое-либо понятие, надо от признаков исходного понятия отбросить все признаки, присущие только предметам, составляющим объём этого понятия.

Итак, к методам теоретического исследования относятся: абстракция, конкретизация, анализ и синтез, индукция и дедукция, а также методы классификации, сравнения и обобщения. Эти методы направлены на создание теоретических обобщений, установление и формулирование закономерностей изучаемых явлений.

К методам эмпирического уровня исследования обычно относят следующие: изучение литературы, документов и результатов деятельности, наблюдение, опрос (беседа, интервью, анкетирование), оценивание (метод экспертов или компетентных судей), тестирование, изучение и обобщение педагогического опыта, опытная педагогическая работа, эксперимент. Последние три по существу представляют собой комплексные методики, включающие определенным образом соотнесенные частные методы.

Любое исследование необходимо начинать с изучения литературы, документов и результатов деятельности. Изучение литературы помогает отделить известное от неизвестного, использовать накопленный опыт, четко очертить изучаемую проблему.

Знакомство с литературой осуществляется по следующей схеме: ознакомление с аннотацией, введением, оглавлением, заключением, беглый просмотр содержания. После этого определяется способ проработки издания: тщательное изучение с конспектированием, выборочное изучение, сопровождающееся выписками, общее ознакомление с аннотированием.

Результаты изучения литературы по каждому вопросу необходимо оформить в виде тематических обзоров, рефератов, рецензий, в которых излагаются важнейшие положения, выявляются основные точки зрения, обозначаются малоразработанные, неясные и дискуссионные положения. Важно подчеркнуть, что нового, оригинального вносит автор каждой работы, высказать свое отношение к авторским позициям и полученным им выводам.

Объем и характер опытно-экспериментальной работы в педагогических исследованиях обычно не вызывает существенных возражений. Копья скрещиваются чаще всего при интерпретации результатов, обоснования

применявшихся критериев оценки и методик статистической обработки данных.

Интерпретируя результаты опытно-экспериментальной работы необходимо иметь в виду, что невозможно за короткий промежуток времени оценить ее эффективность, так как, во-первых, личность формируется долгий промежуток времени, а педагогический эксперимент ограничен во времени, во-вторых, на формирование и развитие личности накладывает свой отпечаток бесчисленное множество разнообразных факторов, многие из которых учесть невозможно. Поэтому необходимо подчеркнуть условность результатов всех педагогических экспериментов в силу особой специфики педагогической науки.

Помимо всего прочего, результат опытно-экспериментальной работы всегда имеет личностную обусловленность, субъективность во взаимоотношениях между учителем и учащимися. Каждый класс имеет свое «лицо», любой педагог имеет свои симпатии и антипатии, которые могут им и не осознаваться. Поэтому для получения действительно достоверных результатов исследования и нейтрализации воздействия субъективных факторов, необходимо привлечение огромных контингентов учащихся и педагогов. Однако это не всегда возможно, не всегда целесообразно.

Опытно-экспериментальная работа не предусмотрена в работах по истории педагогики, где эмпирическое исследование проводится на архивных материалах, исторических работах, материалах этнографических экспедиций. То же касается работ по методологии педагогики и психологии, отчасти по сравнительной педагогике. Кроме того, исследование может быть построено на обобщении педагогического опыта.

Ряд авторов объединяют методы педагогических исследований в три группы: *всеобщие, общие (традиционные) и специальные (частные) методы.*

1.В качестве *всеобщих методов* используются основные законы диалектики – перехода количественных изменений в качественные, единства и борьбы противоположностей, отрицания отрицания. Они применяются для

анализа всех явлений объективной реальности, но дают педагогу лишь ориентировочную информацию об изучаемом объекте, требующую последующего уточнения.

2. Реализация *общих (традиционных) методов* позволяет получить уже более точные результаты.

-метод наблюдения (систематическое целенаправленное накопление фактов, характеризующих поступки, поведение, суждения, личностные проявления человека)

-индивидуальная диагностическая беседа (анализ содержания высказываемых человеком оценочных суждений о себе, других людях и явлениях объективной реальности, в ее ходе имеется возможность не только глубже познать внутренний мир личности, ее взгляды, убеждения, идеалы, но и поддержать положительные устремления, нацелить его на решение существующих проблем, вдохновить на полезные дела, обратить внимание на недостатки и помочь в их устранении)

-метод анализа результатов деятельности (изучение человека на основе анализа качества выполняемой им учебной, профессиональной, общественной и др. деятельности, учет действий и поступков, достижений и недостатков, выполнения других обязанностей, что позволяет сделать вывод об особенностях личностной направленности конкретного человека, его характера, уровня сформированности жизненной позиции и др.)

-метод анализа документов - содержания касающихся человека документов (характеристик, отзывов, рекомендаций и др.);

-метод эксперимента – анализ проявления человека в специально созданных условиях, в которых, по мнению педагога, изучаемое качество обязательно проявится;

-метод анкетирования (интервью) - анализ содержания даваемых человеком письменных ответов на заранее подготовленный перечень письменных (устных) вопросов;

-метод независимых характеристик – анализ оценочных суждений других лиц о конкретном человеке;

-биографический метод - анализ социально-психологических условий предшествующего периода развития человека.

3.Методы третьей группы - *специальные (частные) методы*. Они преимущественно используются профессиональными психологами в психодиагностике. Из них в непосредственной работе учитель может использовать

-метод опроса, предусматривающий анализ сделанного человеком выбора из предложенных ответов на вопросы, изложенные в специально разработанном опроснике.

Необходимо придерживаться следующих *критериев при выборе и обосновании методов педагогического исследования:*

-объекту, предмету, общим задачам исследования, накопленному материалу;

-соответствие современным принципам научного исследования;

-соответствие логической структуре (этапу) исследования;

-гармоническая взаимосвязь с другими методами в единой методической системе.

Все составные элементы методики и методику в целом нужно проверить на соответствие задачам исследования, достаточную доказательность.

Приведем список диагностических методик (*Компендиум психодиагностических методик России и СССР [электронный ресурс] Режим доступа: <https://psibook.com/articles/kompendium-psihodiagnosticheskikh-metodik-rossii-i-sssr-dopolnitelnyy-analiz.html>*, которые могут быть использованы на констатирующем и контрольном этапе эксперимента (табл.1).

Таблица 1.

Компендиум психодиагностических методик России и СССР

АВТОР МЕТОДИКИ	НАЗВАНИЕ МЕТОДИКИ
Аванесов В. С.	Измерение художественно-эстетической потребности
Акимова М. К., Борисова Е. М., Гуревич К. М., Захрин В. Г., Козлова В. Т., Логинова Г. П., Раевский А. М.	Школьный тест умственного развития - 2
Акимова М. К., Борисова Е. М., Гуревич К. М., Захрин В. Г., Козлова В. Т., Логинова Г. П., Раевский А. М., Ференс Н. А.	Тест умственного развития абитуриентов и старшеклассников
Акимова М. К., Козлова В. Т., Ференс Н. А.	Практическое мышление взрослых
Акиндинова И. А. (модификация)	Методика актуальности основных потребностей
Акопов Г. В.	Анкета специалиста
Акопов Г. В.	Диагностическая анкета профессионального сознания студентов
Акопов Г. В.	Стажеры о профессиональной подготовке (для педвузов)
Акопов Г. В.	Студенты о профессиональной подготовке (для педвузов)
Акопов Г. В.	Студенты о профессиональной подготовке (закрытая анкета для всех вузов)
Акопов Г. В.	Студенты о профессиональной подготовке (сокращенный вариант для всех вузов)
Акопов Г. В.	Студенты о себе и профессии (для всех вузов)
Акопов Г. В., Быкова Н. Л.	Диагностика смысловой сферы личности в ситуации субъективизации жизненных целей
Акопян Л. С.	Структурный опросник детских страхов
Аксюциц И. В.	Мотивы употребления наркотиков
Александрова Ю. В.	Методика исследования ролевых паттернов отношения к Другому взрослого человека
Александрова Ю. В.	Отношение к другому
Алтухов В. В., при участии Загоруйко А. Б.	Тест индивидуальной мотивации
Алтухов В. В., Шмелев А. Г.	Типологический опросник на базе Юнгианской Интерпретации Типов
Альпер Э. А., Семенова М. К.	Человек и природа
Амен Е. В., Ренисон Н., Прихожан А. М.	Проективная методика для диагностики школьной тревожности
Амяга Н. В.	Опросник уровня самораскрытия
Андреев А. Н., Мдивани М. О., Рыжонкин Ю. Я.	Методика измерения коммуникативной дистанции
Андреев В. И.	Интеллигентность
Андреева А. Д., Прихожан А. М.	Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы
Андрущенко Т. Ю.	Мой круг общения

Артемьева Е. Ю., Лучко Л. Н., Стрелков Ю. К.	Методика изучения трудовых действий
Астапов В. М.	Методика диагностики развития понятийных форм мышления
Атемасов А. В.	Методика для изучения начальных этапов развития процесса абстрагирования
Бабаджанова Н. Р.	Комплексная методика оценки функций кожно-кинестетической системы
Бадоев Т. Л.	Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности
Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М.	Метод исследования уровня субъективного контроля
Баз Л. Л.	Спички
Бакштанский В. Л., Жданов О. И.	Индекс психоэнергетической опустошенности
Бандурка А. М., Бочарова С. И, Земянская Е. В.	Экспресс-оценка глубины конфликта
Бардина Р. И.	Схематизация
Баскина Ю. В., Спиваковская А. С.	Методика включенного конфликта
Батурин Н. А., Выбойщик И. В.	Методика диагностики оценочного стиля
Батурин Н. А., Солдатова Е. Л.	Проективная методика диагностики дивергентного мышления
Бачина Л. Е., Ольшанникова А. Е.	Перцептивная самооценка парциальной и интегральной эмоциональной экспрессивности
Безгодова С. А., Семенова З. Ф.	Время
Безгодова С. А., Семенова З. Ф. (модификация)	Ассоциативный тест
Белов А.	Определение преобладающего типа темперамента
Белопольская Н. Л.	Методика исследования детского самосознания
Белоусова А. Б., Юсупов И. М.	Тест диагностики застенчивости
Бережнова Л. Н.	Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности
Берулава Г. А.	Тесты диагностики естественно-научного мышления
Бизюк А. П., Вассерман Л. И., Иовлев Б. В.	Интегративный тест тревожности
Богданова Д. А. Посохова С. Т.	Незаконченные предложения
Богданова Д. А., Посохова С. Т.	Методика самооценки лени
Богданова Д. А., Посохова С. Т.	Методика экспертной оценки лени
Богданова Д. А., Посохова С. Т.	Моя лень
Богданова Д. А., Посохова С. Т.	Планирование
Богданова Д. А., Посохова С. Т.	Саморегуляция проявлений лени
Богданова Д. А., Посохова С. Т. (модификация)	Лень
Богдановой Д. А., Посоховой С. Т. (модификация)	Закрашивание кружков
Богдановская И. М.	Анкета религиозных ориентаций
Богоявленская Д. Б.	Методика исследования интеллектуальной активности в изобразительной деятельности
Богоявленская Д. Б.	Методика определения уровней интеллектуальной активности
Бодунов М. В., Романова Е. С.,	Павловский темпераментальный опросник

Стреляу Я., Англяйтнер А.	
Божович А. И., Маркова И. К.	Лесенка побуждений
Бойко В. В.	Диагностика коммуникативной толерантности
Бойко В. В.	Методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов
Бойко В. В.	Методика диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды
Бойко В. В.	Методика диагностики уровня эмоционального выгорания
Бойко В. В.	Методика диагностики уровня эмпатических способностей
Бойко В. В.	Определение деструктивных установок в межличностных отношениях
Бойко В. В.	Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности
Бойко В. В.	Перцептивно-образная самооценка
Бойко В. В.	Экспресс-диагностика личностной склонности к снижению настроению
Бойко В. В.	Экспресс-диагностика неуправляемой эмоциональной возбудимости
Бойко В. В.	Экспресс-диагностика склонности к аффективному поведению
Бойко В. В.	Экспресс-диагностика склонности к немотивированной тревожности
Бойко В. В.	Экспресс-диагностика уровня личностной невротизации
Бойко В. В.	Экспресс-диагностика уровня личностной фрустрации
Борисова Е. М.	Тест диагностики профессиональных достижений
Борисова Е. М., Арсланьян В. П.	Тест умственного развития младших школьников
Борисова Е. М., Валеев Р. Ф., Гуревич К. М.	Тест нравственно-психологических особенностей
Борисова Е. М., Логинова Г. П., Мдивани М. О.	Общий тест управленческих способностей
Брутман В. И., Филиппова Г. Г., Хамитова И. Ю.	Фигуры
Брутман В. И., Филиппова Г. Г., Хамитова И. Ю.	Эпитеты
Бубнова С. С.	Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности
Бутов В. И.	Методика исследования переработки информации при ее поступлении по различным сенсорным каналам
Варга А. Я., Столин В. В.	Тест-опросник родительского отношения к детям
Василевский Ю. Л.	Личность работника
Василькова А. П.	Мотивация выбора медицинской профессии
Вассерман Л. И., Вукс А. Я., Иовлев Б. В., Исурина Г. Л., Карпова Э. Б., Малкова Л. Д.	Уровень невротической астении
Вассерман Л. И., Вукс А. Я., Иовлев	Методика для психологической диагностики типов

Б. В., Карпова Э. Б.	отношения к болезни
Вассерман Л. И., Горьковая И. А., Ромицына Е. Е.	Подростки о родителях
Вассерман Л. И., Гуменюк Н. В.	Методика диагностики типа поведенческой активности
Вассерман Л. И., Дорофеева С. А., Меерсон Я. А.	Методики экспериментального нейропсихологического исследования
Вассерман Л. И., Карвасарский Б. Д., Абабков В. А., Иовлев Б. В., Щелкова О. Ю., Вукс А. Я., Михайлова И. Н.	Опросник для определения невротических и неврозоподобных нарушений
Венгер Н. Б.	Систематизация
Вербова К. В., Парамей Г. В.	Методика выявления иерархии мотивировок воспитательной деятельности абитуриентов педагогического вуза
Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С.	Психическое выгорание
Волкова А. Н.	Рольные ожидания и притязания в браке
Волочков А. А.	Вопросник профессиональной активности учителя
Волочков А. А.	Вопросник учебной активности студента
Волочков А. А.	Вопросник учебной активности школьников
Волочков А. А.	Учебная активность младшего школьника
Волочков А. А.	Учебная активность подростка
Воробьева А. Е., Купрейченко А. Б.	Нравственное самоопределение личности
Выготский Л. С., Сахаров Л. С.	Тест Выготского-Сахарова
Высоков И. В., Никитина Е. В., Чмыхова Е. В.	Методика измерения темпа усвоения знаний
Высоцкий А. И.	Выявление смелости в естественном эксперименте
Высоцкий А. И.	Выявление упорства школьников в умственной деятельности
Высоцкий А. И.	Изучение помехоустойчивости (самоконтроля деятельности при наличии внешних помех)
Высоцкий А. И.	Использование метода наблюдения для оценки волевых качеств
Высоцкий А. И.	Лабиринт
Высоцкий А. И.	Методика А. И. Высоцкого
Вяткин А. П.	Тест экономической рациональности
Газизов А. Х.	Методика для выявления мотива уклонения от оказания помощи другим людям
Газизов А. Х.	Мотив беспомощного поведения
Галкина Т. В., Пономарев Я. А.	Методика изучения особенностей оценок и самооценок в ситуации прогнозирования достижимых результатов
Ганина Н. А., Эткинд А. М.	Опросник детерминант социальной и интеллектуальной активности
Ганина Н. А., Эткинд А. М.	Шкала модальностей социальной активности
Ганошенко Н. И., Тихомирова И. В.	Разноцветные домики
Гербачевский В. К.	Опросник мотивации
Гладков А. Г., Зайцев В. П., Аронов Д. М., Шарфнадель М. Г.	Качество жизни
Глазова А.	Сюжет картин
Глозман Ж. М.	Шкала социореадаптации

Глуханюк Н. С., Сергеева Т. Б.	Готовность к возрастным изменениям
Годлиник О. Б.	Направленность на вид инженерной деятельности
Гозман Л. Я., Кроза М. В.	Измерение уровня самоактуализации личности
Голомшток А. Е.	Карта интересов
Гончарова С. С.	Способы преодоления негативных ситуаций
Горбачев А. В., Куприянов Е. А., Науменко А. С., Одинцова В. В., Шмелев А. Г.	Структура трудовой мотивации
Горбов Ф., Чайнова Л.	Тест с таблицами для отыскания чисел с переключением
Горностай П. П.	Шкала локуса ролевого конфликта
Горшечникова Т. В.	Цветовая ассоциативная методика
Грабова М. И.	Методика экспресс-оценки установки на трезвость при алкоголизме
Гребенюк Г. А.	Тест-опросник индивидуального делового стиля
Гребенюк О. С.	Самооценка мотивационных состояний школьника
Груздев Н. В., Посохова С. Т.	Биографическая анкета
Грязева-Добшинская В. Г. Стандартизация проведена Глуховой В. А. (Челябинск).	Тест ранней интеллектуально-творческой одаренности
Гурвич И. Н.	Тест нервно-психической адаптации
Гуревич К. М.	Рефлексометрическая методика
Гуськова Т. В., Елагина М. Г.	Изучение отношения ребенка к себе в период кризиса 3 лет
Гуськова Т. В., Елагина М. Г.	Изучение проявления чувства гордости за собственные достижения у детей 3 лет
Гуткина Н. И.	Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению
Гуткина Н. И.	Методика исследования мотивационной сферы детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста
Гуткина Н. И.	Сапожки
Дашков И. М., Курганский Н. А., Федорова Л. К. (Санкт- Петербургский государственный университет). Стандартизация выполнена под руководством Батурина Н. А. и Курганского Н. А.	Подростковый интеллектуальный тест Санкт-Петербург – Челябинск
Дашков И. М., Курганский Н. А., Федорова Л. К. (Санкт- Петербургский государственный университет). Стандартизация выполнена под руководством Батурина Н. А., Курганский Н. А.).	Универсальный интеллектуальный тест Санкт-Петербург – Челябинск Модернизированный
Дворщенко В. П.	Тест личностных акцентуаций
Дерябо С. Д., Ясвин В. А.	Альтернатива
Дерябо С. Д., Ясвин В. А.	Натурфил
Дерябо С. Д., Ясвин В. А.	ЭЗОП
Додонов Б. И.	Шкала оценки значимости эмоций
Долгинова О. Б.	Одиночество

Дорфман Л. Я. (руководитель), Рябикова М. В., Гольдберг И. М., Быков А. Н., Ведров А. А.	Пермский вопросник Я
Доскин В. А., Лаврентьева Н. А., Мирошников М. Н., В. Б. Шарай.	Опросник дифференцированной самооценки функционального состояния
Дубовицкая Т. Д.	Опросник значимости учебных предметов для профессиональной подготовки будущего специалиста
Дубовицкая Т. Д.	Тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности студентов
Дубровина И. В.	Я, мама и детский сад
Дунаевский Ф. Р.	Фигурные ряды
Дьяченко О. М.	Эталоны
Евдокимов В. И.	Проективный авиационный тест
Ежов И. В.	Тест-опросник оценки компонент духовного самосознания
Ерина С. И.	Диагностика ролевого конфликта в деятельности руководителя
Ерицян М. С., Погосян Р. А.	Методика изучения психологии дедуктивно- умозаключающего мышления
Ермолин А. В., Ильин Е. П.	Выявление осознанности различных компонентов мотива
Ершов А. А.	Производственные ситуации
Ефремцева С.	Диагностика доминирующей перцептивной модальности
Жариков Е.	Администратор или лидер
Жариков Е. С.	Опросник каскадной самооценки хозяйственного руководителя
Жариков Е., Крушельницкий Е.	Диагностика лидерских способностей
Жмуров В. А.	Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний
Журавлев А. Л.	Стиль руководства
Журин Н. В., Ильин Е. П.	Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой
Завьялова В. М.	Оценка микроклимата студенческой группы
Зак А. З.	Логические задачи
Зак А. З.	Полоска
Залевский Г. В.	Томский опросник ригидности
Залюбовская Е. В.	Исследование восприятия индивидом группы
Засорина Л. Н.	Оценка умений письменной речи
Захаров А. И.	Методика изучения идентификации детей с родителями
Захаров В. П.	Методика определения стиля руководства трудовым коллективом
Захаров В. П., Журавлев А. Л.	Методика определения стиля руководства трудовым коллективом
Захарова Е. И.	Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия
Знаков В. В.	Методика исследования макиавеллизма личности
Иванов П. Н., Колобова Е. Ф.	Определение жизненных ценностей личности
Ивашкин В. С., Онуфриева В. В.	Методика определения ценностно-

	ориентационного единства коллектива
Ивашкин В. С., Онуфриева В. В.	Определение опосредованной групповой сплоченности
Ивашкин В. С., Онуфриева В. В.	Психологический климат классного коллектива
Ивашов А. Н., Заика Е. В.	Методика исследования коммуникативных установок личности
Игнатович Р.	Методика для исследования межличностных взаимоотношений в первичном коллективе
Ильин Е. П.	Дипломатичный и авторитарный стили поведения на деловом совещании
Ильин Е. П.	Кинематометрическая методика
Ильин Е. П.	Кинематометрическая методика изучения «внешнего» баланса
Ильин Е. П.	Кинематометрическая методика изучения «внутреннего» баланса
Ильин Е. П.	Методика экспресс-диагностики свойств нервной системы по психомоторным показателям
Ильин Е. П.	Мотивы выбора деятельности преподавателя
Ильин Е. П.	Склонность к определенному стилю руководства
Ильин Е. П. (модификация)	Самооценка стиля управления
Ильин Е. П., Ковалев П. А.	Агрессивное поведение
Ильин Е. П., Ковалев П. А.	Методика Ильина и Ковалева
Ильин Е. П., Курдюкова Н. А.	Направленность на отметку
Ильин Е. П., Курдюкова Н. А.	Направленность на приобретение знаний
Ильин Е. П., Фещенко Е. К.	Опросник для оценки своего упорства
Ильин Е. П., Фещенко Е. К.	Опросник для оценки своей настойчивости.
Ильин Е. П., Фещенко Е. К.	Опросник для самооценки терпеливости
Ильина М. Н.	Динамометрический метод изучения терпеливости
Ильина М. Н., Высоцкий А. И.	Изучение терпеливости методом задержки дыхания
Ильина Н. Л.	Причины завершения спортивной карьеры
Иовлев Б. В., Карпова Э. Б., Вукс А. Я.	Шкала для психологической экспресс-диагностики уровня невротизации
Исенина Е. И.	Методики исследования процессов различения и узнавания
Исмаилов Р. Х.	Опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации работников предприятия
Исмаилов Р. Х.	Опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации учителя средней школы
Кабардова Л. Н.	Опросник профессиональной готовности
Кадыров Б.	Опросник для выявления соотношения двух сигнальных систем
Казанцева Г. Н.	Изучение отношения к учению и к учебным предметам
Калашников Г. А.	Методика выявления уровня смелости
Калин В. К.	Оценка мобилизационных волевых усилий
Калина Н. Ф., в стандартизации и валидации вопросника принимал участие А. В. Лазукин.	Вопросник самоактуализации личности

Калининский Л. П.	Методика диагностики выраженности психологических характеристик темперамента
Капран В. И., Лигачев В. И., Егорушкина Н. А.	Методика отбора лиц, способных к визуализации проблемной ситуации
Капранов Б. З.	Методика экспериментального исследования пространственного слуха
Капустин С. А.	Методика регистрации нажима при письме
Капцов А. В., Карпушина Л. В.	Аксиологическая направленность личности
Карпиловская С. Я.	Ориентировочно-диагностическая анкета интересов
Карпов А. В.	Методика определения уровня развития рефлексивности
Карпов А. В.	Опросник рефлексивности
Карюхин Э. В., Шмидт В. В, Шмидт В. Р., Торчинская Е. С.	Гериатрическая шкала измерения уровня депрессии
Кафедра социальной психологии факультета психологии МГУ под руководством проф. В. А. Петровского.	Опросник SSS
Климов Е. А.	Дифференциально-диагностический опросник
Климов Е. А.	Методика выявления соотношения сигнальных систем
Климов Е. А.	Опросник профессиональной готовности
Ключникова Г. А.	Методика изучения самооценки школьников
Коврова К. А.	Сказочные персонажи Г. Х. Андерсена
Кодинцева Н. М.	Методика измерения компетентности социального взаимодействия
Кожуховская И. И.	Методика исследования мышления и критичности
Козлова В. Т.	Исполнение инструкции
Козлова В. Т.	Код
Козлова В. Т.	Методики, диагностирующие проявления подвижности во второй сигнальной системе
Козлова В. Т.	Методики, диагностирующие проявления силы во второй сигнальной системе
Козловская Г. В., Горюнова А. В., Самохвалова В. И., Шикунова Н. В., Катковская Т. Г.	Методика диагностики и оценки нервно-психического развития детей
Кокоткарова А.	Опросник невротических расстройств
Колесникова О. Н.	Вернисаж
Кондратьев М. Ю.	Определение неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе
Кондрацкий А. А.	Тест для диагностики отношения оператора к принятию риска
Конопкин О. А.	Опросник саморегуляции
Константин Л. Л.	Шкалы организационных парадигм
Копина О. С., Сулова Е. А., Заикин Е. В.	Ваше самочувствие
Кореляков Ю. А.	Методика экспресс-диагностики восприятия индивидом группы
Кореляков Ю. А.	Методика экспресс-диагностики направленности личности

Кореляков Ю. А.	Методика экспресс-диагностики педагогической направленности учителя
Коссов Б. Б.	Методика самоанализа индивидуального стиля деятельности
Кошелева А. Н. (модификация)	Незаконченные предложения
Кроз М. (под руководством Гозмана Л. Я.)	Опросник личностной зрелости
Ксенофонтова Е. Г.	Исследование локализации контроля личности
Кубышкина М.	МАС
Кудличкова Е.	Личностный опросник Кудличковой
Кудряшова Л. Д.	Общая способность к управленческой деятельности
Кузнецова А. М.	Методика экспертной оценки невербальной коммуникации
Кузнецова А. М., Заика Е. В.	Методика исследования объема и точности моторной кратковременной памяти
Куницына В. Н.	АМОРЕ
Куницына В. Н.	БЕТРОЗИ
Куницына В. Н.	Значимость другого человека
Куницына В. Н.	Измерение коммуникативной и социальной компетентности
Куницына В. Н.	Методика измерения самоотношения
Куницына В. Н.	ПРИМАТ
Куницына В. Н.	Саморегуляция и успешность межличностного общения
Куницына В. Н.	СО-14
Куницына В. Н.	СО-25
Куницына В. Н. (модификация теста Обозовой Н. А.)	Авторитетность-Понимание-Эмоциональное притяжение
Куницына В. Н. (модификация)	ЛЕБЕДЬ
Купрейченко А. Б.	Методика отношения личности к соблюдению нравственных норм
Купрейченко А. Б.	Методика оценки доверия/недоверия личности другим людям
Куприянов Е. А., Шмелев А. Г.	Личностный опросник
Куприянов Е. А., Шмелев А. Г.	Психосемантическая методика
Курбаткина Ю. В.	Психологическая дистанция в браке
Курганский Н. А., Немчин Т. А.	Методика оценки психического состояния
Кухаренко И. А., Рычкова М. В., Хасан Б. И.	Риск аддиктивного поведения
Кучер А. А., Костюкевич В. П.	Выявление суицидального риска у детей
Лаборатория клинической психологии Института им. В. М. Бехтерева	Уровень социальной фрустрированности
Лаборатория клинической психологии Института им. В. М. Бехтерева.	Опросник депрессивных состояний
Лаврова Г. Н., Рычкова Л. С.	Комплект методик для диагностики психического развития детей
Ладанов И. Д.	Диагностика групповой мотивации
Ладанов И. Д., Уразаева В. А.	Диагностика мотивационных ориентаций в

	межличностных коммуникациях
Ладанов И. Д., Уразаева В. А.	Экспресс-диагностика стрессогенных факторов в деятельности руководителя
Ласко Н. Б., Тонконогий Б. И.	Опросник уровня невротизации и психопатизации
Левитин К.	Тест склонности к риску
Левитов Н. Д.	20 слов
Левитов Н., Толчинский А.	Тест Н. Левитова и А. Толчинского для исследования умственной одаренности
Левкович В. П., Зуськова О. Э.	Межличностный семейный конфликт
Лейтес Н. С.	Методика Н. С. Лейтеса
Леонтьев А. Н.	Потребности (Парные сравнения)
Леонтьев Д. А.	Методика предельных смыслов
Леонтьев Д. А., Ильченко А. Н.	Методика мировоззренческой активности
Либин А. В., Либин В. В., Либина Е. В.	Идеографический тест Либиных
Липкина А. И.	Три оценки
Липпо С. В., Посохова С. Т.	Детско-отцовские отношения
Липсиц И. В.	Стиль работы руководителя с документацией
Листик Е. М.	Анкета для родителей
Личко А. Е.	Патохарактерологический диагностический опросник
Лопухова О. Г.	Методика диагностики устойчивости профессиональной направленности личности
Лосенков В. А.	Методика измерения импульсивности
Лукаускас А. С., Обелянис В. Б., Рауба Ю. П.	Тест для исследования работоспособности тактильно-моторного анализатора
Лукьянченко Н. В., Ядрышникова Т. Л.	Лица
Лурия А. Р.	Заучивание 10 слов
Лурия А. Р.	Нейропсихологическая батарея Лурия - Небраска
Лутошкин А. Н.	Психологический климатический круг (Психологическое облако)
Лутошкин Л. Н.	Шкала экстравертированности-интровертированности
Люблина Г.	Тест для определения эмоционального благополучия ребенка в группе детского сада
Люсин Д. В.	Эмоциональный интеллект
Магомед-Эминов М. Ш.	Тест-опросник мотивации аффилиации
Магомед-Эминов М. Ш.	Тест-опросник мотивации достижения
Маклаков А. Г., Чермянин С. В.	Адаптивность
Максимов С. В., Лобейко Ю. А.	Определение стиля межличностного взаимодействия
Макушина О. П.	Тест профиля отношений
Малейчук Г. И.	Глаголы
Малейчук Г. И.	Контент-анализ
Малейчук Г. И.	Смысловой анализ реального диалога
Малкова Л. Д., Чертова Т. Г.	Шкала астенического состояния
Манеров Р. В.	Биографическая анкета личностно-смысловой сферы отцовства
Манеров Р. В.	Представление о своем ребенке

Манеров Р. В.	Представление о себе как об отце
Марищук В. Л., Сысоев Н. В., Петрушевский И. И.	Тест с таблицами для отыскания чисел с переключением (модификация)
Маркова А. К.	Группировка
Марковская И. М.	Взаимодействие Родитель - Ребенок
Матолина Т. В. (модификация)	Экспресс-диагностика характерологических особенностей личности
Машков В. Н.	Методика самооценки ограничений развития менеджера
Медведев В. В.	Методика исследования согласованности групповых действия и рационального подбора групп
Медведская Е. И.	Методика измерения психологической дистанции
Мельников В. В., Ямпольский Л. Т.	Шкала совестливости
Мельников В. М., Ямпольский Л. Т.	Психодиагностический тест В. М. Мельникова и Л. Т. Ямпольского.
Мельникова Н. Н.	Методика исследования стратегий адаптивного поведения
Мельникова Н. Н.	Методика исследования удовлетворённости жизнью
Мельникова Н. Н., Полев Д. М., Елагина О. Б.	Методика диагностики готовности ребёнка к обучению в школе
Меньшиков В. Г.	Тематическая пиктограмма
Мерлин В. С, Маствилискер Э. И.	Методика угашения с подкреплением условно-приспособительной кожно-гальванической реакции
Мерлин В. С., Маствилискер Э. И.	Методика изменения латентного времени простой двигательной реакции при многократном повторении
Методика создана в Психологическом институте РАО в лаборатории психологии саморегуляции (заведующая - Моросанова В. И.)	Стиль саморегуляции поведения
Мильман В. Э.	Анкета психической надежности
Мильман В. Э.	Диагностика мотивационной структуры личности
Митрушина Н. А.	Диагностика поведения типа А
Михалевская М. Б., Нагибина Н. Л.	Методика исследования гармонической функциональной чувствительности к музыке
Михалюк О. С., Шалыто А. Ю.	Экспресс-методика по изучению социально-психологического климата в трудовом коллективе
Михалюк О. С., Шалыто А. Ю.	Экспресс-опросник по изучению социально-психологического климата в трудовом коллективе
Модификация О. Г. Лопуховой.	Диагностика психологического пола личности
Молочников Н. Р.	Самооценка реализации жизненных целей личности
Моросанова В. И., Смирнова Т. Ю.	Индивидуальная саморегуляция у школьников
Муздыбаев К.	Шкала диспозиционной завистливости
Мульдаров В. К., Рубцов В. В.	Метод нормативной диагностики уровней сформированности учебно-познавательных действий у школьников

Мухрыгина О. И.	Методика диагностики мотивационного уровня саморегуляции психических состояний
Мягков И. Ф., Щербатых Ю. В., Кравцова М. С.	Тест-опросник уровня религиозности
Мясоед П. А.	Методика непрямой экспресс-диагностики уровня психического развития дошкольников
Название методика получила в лаборатории И. П. Павлова. Впервые для диагностики была применена Л. Е. Хозак, а затем широко использовалась в лаборатории В. С. Мерлина в несколько измененной форме.	Рефлексометрический вариант методики «Угашение с подкреплением»
Нартова - Бочавер С. К.	Суверенность психологического пространства
Небылицын В. Д.	Критическая частота мелькающего фосфена
Небылицын В. Д.	Наклон кривой
Немов Р. С., Макаревич В. Н.	Методика изучения склонности личности к проявлению «сверхнормативной» деятельности
Немчин Т. А.	Опросник нервно-психического напряжения
Нечаев А. П.	Простейшие измерения степени умственного развития детей
Никифоров Г. С., Васильев В. К., Фирсова С. В.	Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (социальный самоконтроль)
Новикова Т. В.	Методика исследования межличностных отношений и их детерминант в трудовых коллективах
Новицкая М. С.	Отношение к смерти
Обозов Н. Н.	Самооценка силы воли
Овчарова Р. В.	Экспертная диагностика социально-педагогической запущенности детей
Овчинникова О. В.	Методика косвенных постгипнотических внушений
Озерецкий Н. И.	Двигательный тест Н. И. Озерецкого
Ольшанский Д. В.	Методика экспериментально-психологического исследования эмоциональных состояний больных с локальными поражениями мозга
Орел А. Н.	Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению
Орехова О. А.	Домики
Орлов Ю. М.	Опросник для измерения потребности в общении
Орлов Ю. М.	Опросник потребности в достижении
Орлова Е. А.	Жизненные установки
Орлова Е. А.	Тест жизненных установок
Осницкий А. К.	Методика саморегуляции
Остапук Ю. В., Суходольский Г. В.	Тест индивидуальной тревожности человека как индивида, субъекта деятельности и личности
Павлова А. А., Шустова Л. А.	Методика выявления особенностей речевого развития детей
Пантелеев С. Р.	Методика исследования самоотношения

Пантилеев С. Р., Столин В. В.	Тест-опросник субъективной локализации контроля
Панфилова М. А. (модификация)	Кактус
Парыгин Б. Д. (модификация)	Климат
Первов Л. Г.	Методика исследования некоторых ведущих психических особенностей больных неврозами
Петрова В. Н.	Методика изучения образа возможного будущего
Петрова С. М.	Диагностика полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности
Петченко В. А.	Методика шкалированной оценки степени выраженности объектных школьных страхов детей младшего школьного возраста
Петяйкин И. П.	Экспериментальные методики изучения решительности
Платонов К. К.	Сложение чисел с переключением
Плотников В. В., Северьянов Л. А., Плотников Д. В., Бердников Д. В.	Тест акцентуации свойств темперамента
Погожин И. Н., Панкратова А. А.	Методика диагностики уровня сформированности структурно-процессуальных компонентов спора
Полев Д. М., Мельникова Н. Н.	Методика диагностики трудовой мотивации
Поливанова Н. И., Ривина И. В.	Выбор по аналогии
Поливанова Н. И., Ривина И. В.	Дополни набор
Поливанова Н. И., Ривина И. В.	Классификация
Поливанова Н. И., Ривина И. В.	Повороты фигур
Попов Л. М.	Дело. Дельфин. Акула.
Попов Л. М.	Добро-Зло
Потемкина О. Ф.	Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере
Почебут Л. Г.	Пульсар
Почебут Л. Г., Королева О. Е.	Методика измерения лояльного отношения сотрудника к организации
Прихожан А. М.	Нарисуй себя
Прихожан А. М.	Шкала тревожности
Прохоров А. О.	Невербальная диагностика эмоциональных состояний
Прядеин В. П.	Воля
Прядеин В. П.	Вопросник ответственность
Прядеин В. П.	Диагностика саморегуляции
Прядеин В. П.	Методика изучения ответственности и эмпатии по результатам психомоторных действий
Прядеин В. П.	Опросник диагностики саморегуляции
Прядеин В. П.	Ответственность
Прядеин В. П.	Ответственность, раньше, сейчас
Прядеин В. П.	Сила, подвижность, уравновешенность
Прядеин В. П.	Типологический опросник прогноза
Прядеин В. П.	Экспресс-диагностика ответственности
Пряжникова Е. Ю.	Перекресток
Разработан Беляковой И. Ю., существует модификация Разуваевой Т. Н.	Опросник суицидального риска

Разработан сотрудниками Института им. В. М Бехтерева при участии психологов и психиатров научных и лечебных учреждений СССР.	Личностный Опросник Института им. В. М. Бехтерева
Рапацевич Е. С.	Методика изучения мышления и памяти у человека
Реан А. А.	Методика оценки напряженности и привлекательности различных способов совместной деятельности в обучении
Реан А. А.	Мотивация успеха и боязнь неудач
Реан А. А., Якунин В. А.	Изучение мотивов учебной деятельности студентов
Ривина И. В., Рубцов В. В.	Ряд колец
Родина О. Н.	Опросник для оценки проявлений дезадаптации
Розанова В. А.	Удовлетворенность работой
Розанова В. А.	Формирование положительной групповой мотивации
Розен Г. Я.	Определение уровня перцептивно-невербальной компетентности
Романова Г. Е.	Чужие рисунки
Романова Н. М.	Рисунок мужчины и женщины
Романова Т. Л.	Порог активности
Романова Т. Л.	Психологические затруднения
Романюк И. Т.	Методика исследования памяти на логически изменяющиеся предметные ситуации
Россолимо Г. И.	Психологические профили
Рубинштейн С. Я.	Времени распределения
Рубинштейн С. Я.	Заучивание 10 слов
Рукавишников А. А.	Определение психического «выгорания»
Рукавишников А. А.	Опросник межличностных отношений
Русалов В. М.	Опросник структуры темперамента
Русалов В. М.	Опросник формально-динамических свойств индивидуальности
Русина Е. И.	Моя любимая группа
Рыбаков Ф. Е.	Фигуры Рыбакова
Ряховский В. Ф.	Оценка уровня общительности
Садокова А. В., Воронкина П. М.	Методика исследования эмоционального интеллекта подростков
Салмина Н. Г., Иовлева Т. Е., Тиханова И. Л.	Методика диагностики социально-желательного поведения
Санкт-Петербургская военно-медицинская академия	Прогноз
Сапогова Е. Е.	Рефлексия затруднений в осуществлении профессиональной деятельности практического психолога
Сарычев С. В.	Методика экспертной оценки взаимодействия и согласованности действий группы
Сафонов В. К.	Опросник оценки проявлений свойств нервной системы
Светлова Н. В.	Лабиринт
Светлова Н. В.	Пропуски в картинке
Секач М. В., Первалов В. Ф., Лаптев Л. Г.	Самооценка психической устойчивости в межличностных отношениях

Семаго Н. Я.	Метаморфозы
Семенович А. В.	Исследование латеральных предпочтений
Сенин И. Г.	Опросник терминальных ценностей
Сергеева Т.Б. Стандартизация выполнена под руководством Глуханюк Н.С.	Готовность к педагогической деятельности
Симерницкая Э. Г.	Лурия-90
Симонов В. П.	Диагностика задатков и склонностей личности
Симонов В. П.	Методика диагностики стиля взаимодействия
Синявский В. В., Федоришин Б. А.	Выявление и оценка коммуникативных и организационных способностей
Синягин Ю. В., Гусев В. Ф.	Аппаратурная методика для определения характера общения руководителя с подчиненными
Скорик А. И., Свердлов Л. С.	Опросник нарушений психической адаптации
Скрябин Н. Д.	Методика Н. Д. Скрябина
Смирнов А. В.	Графологический Анализ Личности Смирнова – 2005
Смирнов Б. Н.	Исследование психологической структуры темперамента
Смирнов Б. Н.	Методика Б. Н. Смирнова
Смирнов Б. Н.	Психологический анализ развития волевых качеств спортсменов
Смирнова Е. О., Соколова М. В.	Методика диагностики структуры родительского отношения и его динамики в онтогенезе ребенка
Снетков В. М.	Опросник для определения ролевой направленности деятельности менеджера
Снетков В. М.	Опросник привлекательности культуры
Собчик Л.	Метод диагностики межличностных отношений
Собчик Л. Н.	Индивидуально-типологический опросник
Собчик Л. Н.	Стандартизованный многофакторный метод исследования личности
Соколова Е. Т., Федотова Е. О.	Методика косвенного измерения системы самооценок
Солдатов Д. В.	Мотивационные предпочтения
Солдатова Е. Л.	Тест структуры и статуса эго-идентичности
Соломин И. Л.	Жизненный путь
Сопов В. Ф., Карпушина Л. В.	Морфологический тест жизненных ценностей
Сорокина Ю. В.	Ценностно-смысловая позиция врача
Самбулова Н. Е.	Самооценка волевых качеств студентов-спортсменов
Старович З.	Проективный перечень
Старович З.	Сказка
Степанова А. В.	Методика субъективного оценивания ориентации на потребление как инструментальной ценности
Столин В. В.	Методика управляемой проекции
Столин В. В.	Опросник самоотношения
Столин В. В., Пантелеев С, Р.	Опросник самоотношения
Столин В. В., Романова Т. Л., Бутенко Г. П.	Опросник удовлетворенности браком
Сухарев А. В.	Методика этнофункциональной психодиагностики
Сырицо Т. Г.	Диагностика доминирующей эмоциональной

	модальности у педагогов
Т. Е. Рыбаков	Методика Т. Е. Рыбакова
Теплова Л. И.	Тест умственного развития подростков
Тимохин В. В.	Методика выявления этнофункциональных расогласований и нарушений психического онтогенеза
Тонконогий И. М., Цейтина Г. П.	Методика личностного субъективного шкалирования
Тропников В. И.	Изучение мотивов занятий спортом
Туник Е. Е.	Диагностика личностной креативности
Тхоржевский В. В.	Методика изучения эвристического мышления человека
Тюрин П.	Поведенческие альтернативы в условиях нормативных и ситуативных требований
Ульenkova У. В.	Методика диагностики уровня саморегуляции ребенка в интеллектуальной деятельности
Уманский Л. И.	Сигнальщик
Уманский Л. И., Лутошкин А. Н., Чернышев А. С., Фетискин Н. П.	Психологическая оценка организаторских способностей личности в рамках организуемой группы
Уманский Л. И., Френкель И. А., Лутошкин А. Н., Чернышов А. С. и др.	Диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности
Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А.	Методика изучения понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке
Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А.	Методика изучения социальных эмоций
Фанталова Е. Б.	Исследование уровня соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах
Федоренко Е. Ю.	Методика выявления факторов риска зависимости у детей 6-8 лет
Федоров С. И.	Немая методика исследования умственного развития ребенка
Федоров Ю. М., Булгаков А. В.	Тест социальной идентификации
Фетискин Н. П.	Интегральная оценка эффективности профессиональной деятельности учителя
Фетискин Н. П.	Методика изучения моноустойчивости личности
Фетискин Н. П. (модификация)	Самооценка эмоционально-мотивационных ориентаций в межгрупповом взаимодействии
Фетискин Н. П. (модификация)	Экспертная оценка стиля организаторской деятельности
Фетискина Н. П. (модификация)	Диагностика перцептивно-интерактивной компетентности
Фидлер А. Ф.	Методика оценки психологического климата в коллективе
Фонарев А. М., Модина А. И.	Методика исследования «мышечной памяти» у детей раннего возраста
Фридман Л. М., Буй Ван Хуэ	Методика диагностики учебной деятельности
Ханин Ю. Л.	Опросник тревожности и депрессии
Ханин Ю. Л. (адаптировал, дополнил и модифицировал). Автор - К.	Опросник групповой сплоченности

Сишор.	
Ханин Ю. Л., Стамбулов А. В.	Опросник измерения отношений между спортсменом и тренером
Харламенкова Н. Е., Никитина Е. П.	Методика диагностики особенностей и уровня самоутверждения личности
Хасан Б. И.	Методика для изучения конфликтных установок подростков
Хасан Б. И., Тюменева Ю. А.	Группа риска наркозависимости
Хитрова Н. Г.	Деловые ситуации
Холмовская В. В.	Перцептивное моделирование
Холмогорова А. Б.	Методика исследования нарушений рефлексивной регуляции мышления на материале определения понятий
Цветкова Л. С.	Методика нейропсихологической диагностики
Цеханская Л. И.	Узор
Цеханская Л. И.	Учебная деятельность
Цукерман Г. А.	Сокращение алфавита
Цукерман М.	Методика диагностики потребности в поисках ощущений
Чернышев А. С., Уманский Л. И.	Групповой сенсомоторный интегратор, модель седьмая (ГСИ-7) с приставкой «Стрессор»
Чернышев А.С.	Аппаратурная методика для диагностики группы в совместной деятельности
Чорнобай П. Д.	Методика оценки деловых и личностных качеств руководителей среднего звена
Чумаков М. В.	Опросник диагностики волевых качеств личности для подростков
Чумакова Е. В.	Методика исследования психологической защиты детей
Шаболтас А. В.	Мотивы занятий спортом
Шадрин А. Н.	Оценка силы и длительности волевого усилия
Шапкин С. А.	Опросник мотивации достижения
Шаповаленко И. В.	Каталоговый тест интересов
Ширшова Л. А., Шангин А. Ф., Баскаков В. Ю.	Автоматизированная методика для исследования внимания
Шмелев А. Г.	Опросник склонности к риску
Шмелев А. Г. совместно с Собчик Л. Н.	Московский многофункциональный психологический опросник
Шмелев А. Г., Болдырева В. С.	Тест юмористических фраз
Шмелев А. Г., Похилько В. И.	Большая пятерка
Шмидт В. Р.	Тест преобразования понятийного опыта
Шпалинский В. В., Шелест Э. Г.	Диагностика психологического климата в малой производственной группе
Шумилова Е. В., Попов Л. М.	Предприимчивость
Щебланова Е. И., Аверина И. С., Задорина Е. Н.	Экспресс-диагностика интеллектуальных способностей
Щуркова Н. Е. в модификации Фетискина Н. П.	Диагностика интерактивной направленности личности
Эйдемиллер Э. Г.	Анализ семейного воспитания
Эйдемиллер Э. Г.	Методика аутоидентификации акцентуаций характера

Эйдемиллер Э. Г.	Семейная социограмма
Эльконин Д. Б.	Графический диктант
Эткинд А. М.	Цветовой тест отношений
Юдина Е. Г., Степанова Г. Б., Денисова Н. Е. (модификация теста Данилиной Т. А.)	Анкета для выявления объекта и причин эмоционального неблагополучия ребенка
Юдина Е. Г., Степанова Г. Б., Стапанова Е. Н.	Анкета для определения динамики самоощущений ребенка в детском саду
Юркевич В. С.	Познавательная потребность
Юркова Е. В.	Представления о дружбе
Юсупов И. М.	Экспресс-диагностика эмпатии
Якиманская И. С., Зархин В. Г., Зяблова О. С., Лебедев А. Ю.	Тест на выполнение логических операций над геометрическими объектами
Якиманская И. С., Зархин В. Г., Кадаяс Х. М.	Тест пространственного мышления
Якимова Т. В.	Определение типа ситуации обучения
Яковлев Д. А.	Рисунки животных
Ямпольский Л. Т.	Методика для анализа логико-комбинаторного мышления
Яремчук М. В.	Опросник на привязанность к родителям для старших подростков
Яхин К. К., Менделевич Д. М.	Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний
Ящишин Е. Е.	Методика выявления и оценки уровня развития оперативного мышления старшеклассников

Таким образом, перечень методов педагогического исследования достаточно широк. Их применение дает педагогу достаточно объемный материал для формирования вывода об изучаемых феноменах. Однако каждый из методов или методик, взятые в отдельности, не обеспечивает полную объективность результатов. Этот показатель может повышаться лишь при условии их комплексного (совместного, системного) применения, понимания их связи с объектами познания, учета особенностей науки о воспитании:

-Характерная черта педагогических процессов — неоднозначность их протекания. Результаты обучения, образования, воспитания, развития зависят от одновременного воздействия очень многих причин. Достаточно изменить влияние даже одного-двух факторов, чтобы результаты существенно различились между собой.

-В педагогических процессах участвуют люди всех возрастов, начиная с грудных младенцев. Исследования должны быть спланированы, организованы и проведены так, чтобы не нанести вреда здоровью и развитию испытуемых.

Желательно, чтобы они давали положительный учебно-воспитательный эффект. Эксперименты, противоречащие этическим и правовым нормам, запрещены.

-Педагогические процессы характерны своей неповторимостью. В области естественных наук (физики, химии) исследователь может многократно повторять эксперимент, используя одни и те же материалы и создавая неизменные условия. В результате он приходит к однозначному заключению — связь между исследуемыми факторами или существует, или же ее нет. Педагог-исследователь такой возможности лишен. При повторном исследовании он уже имеет дело фактически с другим «материалом», да и условия почти никогда не удается соблюсти прежними. В результате проведенной ранее работы характеристики используемых данных изменяются необратимо. Вот почему «чистый» эксперимент в педагогике невозможен, как бы тщательно он ни был подготовлен и проведен. С учетом этого обстоятельства педагоги формулируют свои выводы корректно и осторожно, понимая относительность условий, в которых они были получены.

Заключение

Методология, таким образом, в самом широком смысле образует необходимый компонент всякой деятельности, поскольку последняя становится предметом осознания, обучения и рационализации. Методологическое знание выступает в форме как предписаний и норм, в которых фиксируются содержание и последовательность определённых видов деятельности (нормативная методология), так и описаний фактически выполненной деятельности (дескриптивная методология). В обоих случаях основной функцией этого знания является внутренняя организация и регулирование процесса познания или практического преобразования какого-то объекта.

Методология научного познания – это учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. Методология определяет характеристику компонентов научного исследования (проблема, цель, объект, предмет, задачи исследования, совокупность исследовательских средств, которые необходимы для решения задачи данного типа, а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения задачи – гипотеза исследования).

В результате освоения дисциплин, характеризующих специфику педагогического исследования, обучающийся будет знать понятийный аппарат педагогического исследования, требования к определению каждого методологической категории исследования, соотношение методологических категорий педагогического исследования; уметь самостоятельно определять методологические категории педагогического исследования, использовать полученные знания в исследовательской и деятельности, совершенствовать свои исследовательские качества; владеть способами разработки методологического аппарата педагогического исследования с учетом предъявляемых наукой требований, методами его осуществления.

Литература

Основная литература

Казаринова, И. Н. Методология и методы библиотечных и психолого-педагогических исследований [Текст] : альбом комментированных структурно-логических схем / И. Н. Казаринова. - М.- Берлин : Директ-Медиа, 2014. - 95 с. - Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=274093>

Шипилина, Л. А. Методология психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. 540600 (050700) Педагогика [Текст] / Л. А. Шипилина. - 6-е изд., стер. - М. : ФЛИНТА: Наука, 2013. - 208 с.

Дополнительная литература

Аванесов В. С. Вопросы методологии педагогических измерений / В. С. Аванесов // Педагогические измерения. 2005. №1. С.22-26.

Ануфриев, А. Ф. Научное исследование / А. Ф. Ануфриев. М., 2002.

Архангельский, С. И. и др. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента / С. И. Архангельский, В. И. Михеев, С.А. Машников и др. - М.: Знание, 2004.

Борытко, Н. М. и др. Методология и методы психолого-педагогических исследований: Учеб. пособие для вузов. (Высшее профессиональное образование) / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. - М.: Академия, 2008

Бурлачук, Л. Ф., Морозов, С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. – 2-е изд., перераб. и доп. / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. СПб.: Изд-во «Питер», 2000.

Гершунский Б. С., Никандров Н. Д. Методологическое знание в педагогике. - М., 1986.

Давыдов, В. П. Методология и методика психолого-педагогического исследования / В. П. Давыдов, П. И. Образцов, А. И. Уман. М. : Логос-М, 2008.

Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. пед. вузов, обуч. по спец. 031000 -

Педагогика и психология [Текст] / В. И. Загвязинский. - М. : Академия, 2003. - 208 с.

Гогоберидзе, А. Г. Теоретическая педагогика: путеводитель для студента: учеб.-метод. пособие [Текст] / А. Г. Гогоберидзе. - М. : Центр педагогического образования, 2007. - 128 с.

Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. / В. И. Загвязинский. М., 2008.

Загвязинский, В. И. и др. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. М.: Академия, 2008.

Коржуев, А. И. Научное исследование в педагогике: теория, методология, практика / А. В. Коржуев, В. А. Попков. М. : Академический проект, 2008.

Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап / В. В. Краевский. М., 2008

Краевский, В. В., Полонский, В. М. Методология для педагога: теория и практика. /В. В. Краевский, В. М. Полонский. Волгоград: Перемена, 2001.

Крошихин, А. Г. Изучение педагогической направленности учителя на основе самооценки личности / А. Г. Крошихин. // Казанский пед. журнал. 2008. №1. С.46-47.

Липский И. А. Социальная педагогика: Методологический анализ. Монография. - М.: ТЦ Сфера, 2004.

Любимова, О. В. О разработке модели структуры нормативных знаний / О. В. Любимова // Методология, теория, практика. 2008. №12 (66). С.14-15.

Методология: вчера, сегодня, завтра. В 3-х тт. /ред.-сост. Г. Г. Крылов, М. С. Хромченко. М.: Изд-во Школы Культурной Политики, 2005.

Мощенко, А. В. Методы психологического исследования / А. В. Мощенко. М.: СГА, 2007.

Новиков, А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении/ А. М. Новиков. 2-е изд., доп. М.: АПО РАО, 1998.

Новиков, А. М., Новиков, Д. А. Методология. / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. М.: Синтег, 2007.

Полонский, В. М. Методы анализа и прогноза развития педагогической науки / В. М. Прлонский // Педагогика. 1995. № 5. С.3-5.

Попова, А. А. Теоретические основы исследовательской деятельности учителя (квалиметрический аспект). / А. А. Попова. Челябинск: Челябинск. гос. пед. ун-т, 2000.

Сенкевич, М. П. Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений: Учеб. пособие для вузов [Текст] / М. П. Сенкевич. - М. : Высш. школа, 1976. - 263 с.

Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю [Текст] / М. Н. Скаткин. - М. : Педагогика, 1986. - 150 с.

Смирнов, С. А. Педагогика: теории, системы, технологии: Учебник для студентов высших и средних пед. учебных заведений. / С. А. Смирнов. М.: Академия, 2008

Чванова, М. С., Липский, И. А. Информатизация системы непрерывной подготовки специалистов: методология, теория, практика. / М. С. Чванова, И. А. Липский. Тамбов-Москва, ТГУ им. Г.Р. Державина, 2000.

Методические указания обучающимся

Основные этапы работы по усвоению дисциплины

1. Предварительная ориентировка в подлежащем изучению учебном материале по программе.
2. Ознакомление с рекомендованной основной учебной литературой.
3. Прослушивание лекционного курса, конспектирование лекций.
4. Подготовка к семинарским занятиям.
5. Планирование самостоятельной работы.
6. Углубленное изучение основной литературы и ознакомление с дополнительной литературой.
7. Обобщение и систематизация информации, почерпнутой из лекций и прочитанной литературы.
8. Выполнение контрольных работ.
9. Выполнение индивидуальных заданий, написание рефератов, сообщений, докладов.
10. Подготовка к тестированию.
11. Заключительное повторение материала при подготовке к сдаче зачета (экзамена).

Методические рекомендации к лекционному блоку

Основные этапы работы над курсом

1. Предварительная ориентировка в подлежащем изучению учебном материале по программе.
2. Ознакомление с рекомендованной основной учебной литературой.
3. Прослушивание лекционного курса, конспектирование лекций.
4. Планирование самостоятельной работы.
5. Углубленное изучение основной литературы и ознакомление с дополнительной литературой.
6. Обобщение и систематизация информации, почерпнутой из лекций и

прочитанной литературы.

7. Выполнение контрольных работ.

8. Выполнение индивидуальных заданий, написание рефератов, сообщений, докладов.

9. Подготовка к тестированию.

10. Заключительное повторение материала при подготовке к сдаче зачета (экзамена).

Методические рекомендации по работе на лекции с учебной информацией

1. Запишите тему, план лекции и основную литературу по теме.

2. Внимательно слушайте лектора. Осмысливайте излагаемый материал. Ведите краткие записи. Не упускайте общих, ориентирующих в материале рассуждений и установок лектора.

3. Запомните, что ведение записей на лекции важно и полезно для лучшего осмысления материала, для сохранения информации с целью ее дальнейшего использования.

4. Для облегчения записи применяйте сокращения повторяющихся терминов или хорошо известных понятий.

5. Старайтесь, чтобы структура записи отражала структуру содержания лекционного материала.

6. По ходу слушания лекции отмечайте места, вызывающие у Вас затруднения.

7. Сформулируйте вопросы, на которые Вы бы хотели получить дополнительные разъяснения лектора.

Тезисы к темам лекций

Тема 1. Диалектика как общая методология научного исследования.

Методологическая проблематика психолого-педагогического исследования.

План

1. Диалектика как общая методология научного исследования
2. Сущность понятия «психолого-педагогическое исследование»
3. Характеристика методологических принципов психолого-педагогического исследования

Литература

Основная литература:

1. Барытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований/Н.М.Барытко, А.В.Моложавенко, И.А.Соловцова.-М.: Академия, 2008.

2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб.пособие для студ. Высш. пед. учеб. заведений/В.И.Загвязинский, Р. А. Атаханов. -М.:Академия, 2009.

3. Исследовательская деятельность студентов: Учеб.пособие/Авт.-Т.П.Сальникова.-М.: ТЦ Сфера, 2005.

Дополнительная литература:

1. Анисимов, О.С. Методология: функции, сущность, становление (диалектика и связь времен)/О.С.Анисимов.-М., 1996.

2. Ануфриев, А.Ф. Научное исследование/А.Ф.Ануфриев.-М., 2002.

3. Кохановский, В.П. Философия и методология науки/В.П.Кохановский.-М., 1999.

4. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя/В.В.Краевский.-Самара, 1994.

5. Найн, А.Я. Методология и методика научного исследования/А.Я.Найн.-Челябинск, 1993.

Понятие о методологии. Теоретическая и нормативная сторона методологии психолого-педагогического исследования. Методология, метод, методика.

Понятие о психолого-педагогическом исследовании. Психологические исследования. Разноплановость и многофункциональность педагогических исследований. Специфика педагогического исследования. Источники педагогического поиска: общечеловеческие гуманистические идеалы; достижения всего комплекса наук о человеке; передовой опыт прошлого и настоящего; педагогический потенциал коллектива педагогов; творческий потенциал профессионального педагогического работника. Условия исследовательского поиска.

Содержание методологических принципов научного психолого-педагогического исследования; достоверность; доказательность; альтернативность; научность; учет естественного изменения исследуемых элементов; выделение основных факторов; единство логического и исторического; концептуальное единство; деятельностный, личностный, системный подход; соотнесение сущего и должного; единство исследовательской и практической образовательной работы.

Основополагающим принципом любого научного исследования является методологический принцип объективности. Он выражается во всестороннем учете порождающих то или иное явление факторов, условий, в которых они развиваются, адекватности исследовательских подходов и средств, позволяющих получить истинные знания об объекте, предполагает исключение субъективизма, односторонности и предвзятости в подборе и оценке фактов. Принцип объективности диктует требование доказательности, обоснованности исходных посылок, логики исследования и его выводов. Требование доказательности предполагает также альтернативный характер научного поиска. В общем смысле это – требование выделить и оценить все возможные варианты, решения, выявить все точки зрения на исследуемый вопрос.

Другим методологическим принципом является принцип сущностного анализа. Соблюдение этого принципа связано с соотнесением в изучаемых явлениях общего, особенного и единичного, проникновением в их внутреннюю структуру, раскрытием законов их существования и функционирования, условий и факторов их развития, возможностей целенаправленного их изменения. Этот принцип предполагает движение исследовательской мысли от описания к объяснению, а от него – к прогнозированию развития педагогических явлений и процессов. Чтобы перейти от уровня изучения явлений к уровню познания сущности исследование должно соответствовать требованию раскрытия противоречивости изучаемого предмета, его количественной и качественной определенности, взаимосвязи и взаимопереходов количественных и качественных изменений.

Для психолого-педагогических исследований важно соблюдение генетического принципа, сущностью которого является рассмотрение изучаемого факта или явления на основе анализа условий его происхождения, последующего развития, выявления моментов смены одного уровня функционирования другим, качественно новым.

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

Одним из общих научных принципов является принцип концептуального единства исследования, ибо если исследователь не придерживается определенной концепции, ему не удастся осуществить единство и логическую непротиворечивость подходов и оценок, он неизбежно соскальзывает на позиции эклектики.

Системный подход основан на положении о том, что специфика объекта не исчерпывается особенностями составляющих его элементов, а связано с характером взаимодействия между элементами. Поэтому на первый план выдвигается задача познания механизма этих связей и отношений. В процессе

системного анализа выясняются не только причины явлений, но и воздействие результата на породившие его причины.

Деятельностный подход в психолого-педагогических исследованиях выражается в стремлении исследователей использовать положения теории деятельности в методике и интерпретации содержания своих работ.

В психолого-педагогических исследованиях должен последовательно воплощаться принцип сочетания сущего и должного. Любое из существующих педагогических явлений может быть верно понято и оценено только в сопоставлении с нормой или идеалом, а любая педагогическая перспектива не может быть обоснована без соотнесения с существующим, учета состояния современной теории и реальной практики.

Психолого-педагогическое исследование обычно вписано в реальный педагогический процесс. Такое исследование должно удовлетворять требованию единства исследовательской и практической образовательной работы. Это требует осторожного подхода к нововведениям, чтобы минимизировать степень возможного риска, не навредить воспитанникам. Принцип «не навреди» в педагогике должен быть руководящим во всей работе.

Тема 2. Специфичность и своеобразие логики психолого-педагогического исследования.

План

1. Специфика научного исследования
2. Понятие о логике исследования
3. Методологический аппарат психолого-педагогического исследования
4. Этапы психолого-педагогического исследования
5. Функции исследователя

Литература

Основная литература

1. Барытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований/Н.М.Барытко, А.В.Моложавенко, И.А.Соловцова.-М.: Академия,

2008.

2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб.пособие для студ. Высш.пед.учеб.заведений/В.И.Загвязинский, Р.А.Атаханов.-М.:Академия, 2009.

3. Исследовательская деятельность студентов: Учеб.пособие/Авт.-Т.П.Сальникова.-М.: ТЦ Сфера, 2005.

Дополнительная литература

1. Бордовская, Н.В. Диалектика педагогического исследования/Н.В.Бордовская.-Спб, 2001.

2. Загвязинский, В.И. Идея, замысел, гипотеза педагогического исследования/В.И.Загвязинский//Педагогика.-1997.-№2.

3. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя/В.В.Краевский.-Самара, 1994.

4. Францифоров, Ю.В. От реферата к курсовой, от диплома к диссертации/Ю.В.Францифоров, Е.П.Павлова.-М.: Книга Сервис, 2003.

Научное исследование – это особый вид познавательной деятельности, отличающийся от стихийного житейски-эмпирического познания. Для научного познания характерны специальные методы исследования, точность получаемых данных, воспроизводимость результатов, их новизна.

Понятие о логике исследования. Эффективность научного поиска во многом обуславливается последовательностью шагов, то есть логикой исследования. Организация и проведение исследования зависят от его содержания, но структура основывается на логике действий. Основная работа по конструированию логики педагогического исследования выполняется с опорой на ожидаемый конечный результат и предположительные действия, которые обеспечат его достижение.

Этапы конструирования логики исследования. Специфичность и своеобразие логики исследования. Выбор объектной области исследования. Определение проблемы и темы исследования. Проблема – это вопрос, который стоит на границе известного и неизвестного. Требуется найти способ получения

новой информации и получить её. Актуальность. Содержание и характеристика научного понятийного аппарата. Объект и предмет научного исследования. Объект – это некий процесс, явление, это достаточно широкая сфера, не все элементы которой подлежат изучению в конкретном исследовании. Предмет исследования – это ракурс, точка обзора, позволяющая видеть специально выделенные стороны изучаемого явления.

Цели и исследовательские задачи. Цель – это обоснованное представление об общих конечных или промежуточных результатах поиска. Задача – звено, этап достижения цели, это цель преобразования конкретной ситуации или ситуация, требующая своего преобразования для достижения определенной цели.

Идея, замысел, гипотеза как теоретическое ядро исследования. Гипотеза – обоснованное предположение о том, как, каким путем, за счет чего можно получить искомый результат. Новизна исследования. Научные выводы. Необходимость определения основных научных понятий. Работа над понятийным аппаратом. Критерии и показатели успешности исследовательского поиска. Этапы практической диагностики и преобразования в психолого-педагогическом поиске.

Вариативность построения психолого-педагогического исследования.

Тема 3. Методы и методики психолого-педагогического исследования.

План

1. Понятие об исследовательских методах и методиках в психологии и педагогике.

2. Классификация методов исследования в психологии и педагогике.

3. Характеристика эмпирических методов исследования.

4. Характеристика теоретических методов психолого-педагогического исследования.

5. Математические и статистические методы исследования.

Литература

Основная литература

1. Барытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований/Н.М.Барытко, А.В.Моложавенко, И.А.Соловцова.-М.: Академия, 2008.

2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб.пособие для студ. Высш.пед.учеб.заведений/В.И.Загвязинский, Р.А.Атаханов.-М.:Академия, 2009.

3. Исследовательская деятельность студентов: Учеб.пособие/Авт.-Т.П.Сальникова.-М.: ТЦ Сфера, 2005.

Дополнительная литература

1. Введение в научное исследование по педагогике: Учеб. пособие / Бабанский Ю.К., Журавлев В.И.-М., 1988.

2. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях/ М.И.Грабарь, К.А.Краснянская. – М., 1977.

3. Давыдов, В.П. Методология и методика психолого-педагогического исследования: Учеб.пособие/В.П.Давыдов, П.И.Образцов, А.И.Уман.-М.: Логос, 2006.

4. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования/Н.В.Кузьмина. – Л., 1989.

5. Методы педагогических исследований / Под ред. А.И. Пискунова. - М., 1979.

6. Современный эксперимент: подготовка, проведение, анализ результатов / Блохин В.Г, Глудкин О.П., Гуров А.И., Харин М.А. – М., 1997.

Метод научного познания – это способ, который позволяет решить задачи и достичь цели исследования. Выбранные адекватно задачам, методы и способы поисковой деятельности позволяют воплотить идею и замысел, проверить гипотезу, разрешить поставленную проблему.

Определение понятий «исследовательские методы», «исследовательские методики».

Своеобразие метода теоретического анализа и синтеза. Виды анализа: элементарный анализ; анализ по единицам. Характеристика метода абстрагирования. Идеализация – предельный случай абстракции. Метод конкретизации. Метод восхождения от абстрактного к конкретному. Индукция и дедукция. Формализация. Метод моделирования. Мысленный эксперимент как особый вид моделирования. Сравнение как исследовательский метод. Классификация.

Логика мышления в научном исследовании при анализе и интерпретации результатов.

Эмпирические методы. Виды, содержание и особенности методов. Наблюдение: непосредственное, опосредственное; дискретное, сплошное, выборочное; продолжительное, кратковременное, одномоментные срезы; включенное, невключенное; хронометрированное, структурное. Эксперимент: естественный, лабораторный; поисковый, констатирующий, диагностический, формирующий, контрольный. Беседа: вопросник с прямыми, косвенными и условными (проективными) вопросами, их разновидности. Методы опроса. Анкетирование: открытое, закрытое. Интервью: документальное, клиническое, фокусированное. Метод ранговых оценок. Метод выбора или голосования. Метод компетентных судей. Тесты: интеллекта, достижений личности, специальных способностей, проективные. Стандартизация теста. Валидность и надежность теста. Социометрия. Сущность метода и особенности использования в работе с дошкольниками.

Общие и частные требования к построению методики, описанию процедуры и инструкции. Подготовка инструментария. Разработка формы протокола. Сбор экспериментальных данных, их обработка, качественный анализ и интерпретация.

Методы изучения детских работ. Методы изучения педагогической документации. Методы математической статистики в психолого-педагогическом исследовании. Измерение и измерительные шкалы. Первичная

обработка и графическое представление данных. Числовые характеристики статистических распределений.

Непараметрические критерии проверки статистических гипотез. Общие положения. Проверка гипотез в двух выборочных задачах. Анализ парных повторных наблюдений. Меры связи признаков. Связь признаков, измеренных в качественных и количественных шкалах. Коэффициенты корреляции.

Тема 4. Технология работы с литературой

План

1. Библиографический поиск. Составление картотеки.
2. Этапы чтения литературы.
3. Литературное оформление научного труда.

Литература

Основная литература

1. Барытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований/Н.М.Барытко, А.В.Моложавенко, И.А.Соловцова.-М.: Академия, 2008.

2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб.пособие для студ. Высш.пед.учеб.заведений/В.И.Загвязинский, Р.А.Атаханов.-М.:Академия, 2009.

3. Исследовательская деятельность студентов: Учеб.пособие/Авт.-Т.П.Сальникова.-М.: ТЦ Сфера, 2005.

Дополнительная литература

1. Борикова, Л.В. Пишем реферат, доклад, выпускную квалификационную работу: Учеб. Пособие/Л.В.Борикова, Н.А.Виноградова. – М.: Академия, 2000.

2. Давыдов, В.П., Образцов П.И., Уман А.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие/ В.П.Давыдов, П.И.Образцов, А.И.Уман.– М.: Логос, 2006.

3. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие/В.И.Загвязинский, Р.Атаханов. – М.: Академия, 2001.

Изучение психолого-педагогической литературы. Изучение документов, материалов на электронных носителях. Работа над архивными материалами. Такая работа позволяет создать первоначальные представления о предмете исследования, помогает отделить известное от неизвестного, зафиксировать установленные факты, накопленный опыт, четко очертить изучаемую проблему.

Составление списка литературы (библиографии). Знакомство с библиографическими указателями. Работа с предметным и систематическим каталогами библиотек. Оформление карточек на каждую книгу. Поиск, использование, систематизация литературного материала.

Составление картотеки. Картотека ведется по предметному принципу, то есть по разделам изучаемой темы. Если источник относится к нескольким разделам темы исследования, делается несколько копий карточек и каждая ставится в соответствующую рубрику. Помимо предметной целесообразно параллельно вести картотеку по алфавиту. Это позволяет найти нужные источники по автору. На карточках как предметной, так и алфавитной картотеки помимо точного описания библиографического источника делаются краткие записи о его содержании.

Просмотровое чтение – первичное ознакомление с литературой по теме исследования. Методика ознакомления с книгой: знакомство с аннотацией, введением, оглавлением, заключением, беглый просмотр содержания книги. Изучающее чтение – внимательное прочтение выделенных библиографических источников. Выписки на карточки с точными ссылками на источник. Ключевые термины при изучении научной литературы. Требования к оформлению списка литературы.

Формы записи изученной литературы: цитаты, аннотация, тезисы, простые, сложные, сводные конспекты.

Тема 5. Методика организации и проведения психолого-педагогического исследования.

План

1. Психолого-педагогическое обследование как вводная часть педагогического поиска.
2. Изучение и использование передового опыта.
3. Организация и проведение эксперимента.

Литература

Основная литература

1. Барытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований/Н.М.Барытко, А.В.Моложавенко, И.А.Соловцова.-М.: Академия, 2008.
2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб.пособие для студ. Высш.пед.учеб.заведений/ В.И.Загвязинский, Р.А.Атаханов.-М.:Академия, 2009.
3. Исследовательская деятельность студентов: Учеб.пособие/Авт.-Т.П.Сальникова.-М.: ТЦ Сфера, 2005.

Дополнительная литература

1. Борикова, Л.В. Пишем реферат, доклад, выпускную квалификационную работу: Учеб. пособие/Л.В.Борикова, Н.А.Виноградова. – М.: Академия, 2000.
2. Давыдов, В.П. Методология и методика психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие/ В.П.Давыдов, П.И.Образцов, А.И.Уман. – М.: Логос, 2006.
3. Современный эксперимент: подготовка, проведение, анализ результатов/В.Г.Блохин, О.П.Глудкин, А.И.Гуров, М.А.Харин.-М., 1997.

Психолого-педагогическое исследование – комплекс диагностических процедур, необходимых для первоначальной ориентировки относительно объекта изучения, его структуры, уровня развития, соответствия предъявляемым требованиям, характера внутренних и внешних связей.

Виды обследования: разведывательное, частичное, комплексное, системное.

Основные этапы обследования: сбор информации; обработка и систематизация информации; подведение итогов и конструирование выводов.

Изучение и использование передового опыта. Опыт - доступный источник новых идей, подходов и технологий. Методы изучения и обобщения педагогического опыта. Положительный опыт, передовой опыт, новаторский опыт, опыт модифицирующий. Критерии педагогического опыта. Этапы педагогического опыта. Опытная работа, ее отличие от обобщения передового опыта и от комплексного педагогического эксперимента.

Недостатки в изучении передового опыта: не освоена комплексная процедура его изучения; не создана единая система выявления передового опыта; изучение опыта останавливается на стадии его описания; слабо раскрываются функциональные и причинно-следственные связи; часто описываются отдельные приемы педагогической деятельности, а не ее ведущие идеи; не раскрываются психологические условия и механизмы рождения нового.

Эксперимент – ведущий метод создания исследовательской ситуации, которую можно изменять, делая доступным изучение психологических процессов или педагогических явлений. Комплексный педагогический эксперимент: зондирующий (проверочный), созидательный (преобразующий). Абсолютный комплексный педагогический эксперимент, сравнительный эксперимент, перекрестный эксперимент. Основной эксперимент и дублирующий эксперимент.

Лабораторный эксперимент. Естественный эксперимент.

Констатирующий эксперимент – разовый «срез», дающий «снимок» состояния исследуемого объекта или явления.

Формирующий эксперимент – изучение динамики развития изучаемого психического свойства или педагогического явления в процессе активного воздействия исследователя на условия выполнения деятельности. Этапы

формирующего эксперимента: определение проектируемых качеств личности; определение целей учебно-воспитательного процесса, связанных с формированием этих качеств; построение совместной деятельности педагога и детей; методические поиски средств реализации этой деятельности.

Контрольный эксперимент. Психолого-педагогическое выявление эффективности конечного результата.

Тема 6. Анализ, обобщение и оформление результатов исследования.

План

- 1.Интерпретация результатов исследования.
- 2.Достоверные и артефактные выводы.
- 3.Апробация психолого-педагогического исследования.
- 4.Оформление результатов поиска.

Литература

Основная литература

1. Барытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований/Н.М.Барытко, А.В.Моложавенко, И.А.Соловцова.-М.: Академия, 2008.

2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб.пособие для студ. Высш.пед.учеб.заведений/В.И.Загвязинский, Р.А.Атаханов.-М.:Академия, 2009.

3. Исследовательская деятельность студентов: Учеб.пособие/Авт.-Т.П.Сальникова.-М.: ТЦ Сфера, 2005.

Дополнительная литература

1. Загвязинский, В.И. Исследовательская деятельность педагога: Учеб. пособие/В.И.Загвязинский. – М.: Академия, 2008.

2. Загузов, Н.И. Подготовка к защите диссертации по педагогике/Н.И.Загузов. – М., 1998.

3. Францифоров, Ю.В. От реферата к курсовой, от диплома к диссертации/Ю.В.Францифоров, Е.П.Павлова. - М.: Книга-Сервис, 2003.

Систематизация результатов – представление их в виде упорядоченной взаимосвязанной структуры, элементы которой соответствуют поставленным задачам и логической схеме исследования.

Интерпретация – раскрытие смысла, разъяснение результатов. Задачи интерпретации: выявление объективного значения полученных результатов для теории и практики обучения и воспитания; выявление степени их новизны; выявление предполагаемой эффективности в использовании, а также значения для самого исследователя.

Апробация – установление истинности, компетентная оценка, конструктивная критика оснований, методики, результатов работы. Формы апробации: доклады, обсуждения, дискуссии, публичная защита: защита проекта, отчета, курсовой или выпускной работы. Неофициальная апробация: беседы, споры с коллегами.

Литературное оформление результатов работы. Подготовка публикаций (методических пособий, статей, книг).

Основные требования к содержанию излагаемого материала: концептуальная направленность; сущностный анализ и обобщение; аспектная определенность; сочетание широко социального контекста рассмотрения с индивидуально-личностным; определенность и однозначность употребляемых понятий и терминов; четкое выделение нового в исследовательском поиске и в авторской позиции; мера в сочетании однозначности и вариативности; конструктивность рекомендаций.

Требования к логике и методике изложения. Основные методические варианты изложения. Основные виды изложения результатов исследования: научный отчет, доклад (сообщение), статья, рецензия, брошюра, методические рекомендации, диссертация, курсовая работа, ВКР. Основные части развернутого изложения результатов работы: введение, теоретическое обоснование, описание опытной и экспериментальной работы, их анализ и обобщение, заключение, библиография.

Технология создания и совершенствования текста.

Тема 7. Внедрение результатов психолого-педагогического исследования в педагогическую практику.

План

1. Внедрение результатов исследования в педагогическую практику – завершающий этап исследования.
2. Источники получения педагогической практикой информации о ходе и итогах научного поиска.
3. Экспертиза выполненного научного труда.
4. Внедрение результатов исследования в массовую педагогическую практику.

Литература

Основная литература

1. Барытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований/Н.М.Барытко, А.В.Моложавенко, И.А.Соловцова.-М.: Академия, 2008.
2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб.пособие для студ. Высш.пед.учеб.заведений/В.И.Загвязинский, Р.А.Атаханов.-М.:Академия, 2009.
3. Исследовательская деятельность студентов: Учеб.пособие/Авт.-Т.П.Сальникова.-М.: ТЦ Сфера, 2005.

Дополнительная литература

1. Борикова, Л.В. Пишем реферат, доклад, выпускную квалификационную работу: Учеб. пособие/Л.В.Борикова, Н.А.Виноградова. – М.: Академия, 2000.
2. Ботвинников, А.Д. Организация и методика педагогических исследований/А.Д.Ботвинников.-М.: Наука, 1981.
3. Давыдов, В.П. Методология и методика психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие/ В.П.Давыдов, П.И.Образцов, А.И.Уман. – М.: Логос, 2006.
4. Современный эксперимент: подготовка, проведение, анализ результатов/В.Г.Блохин, О.П.Глудкин, А.И.Гуров, М.А.Харин.-М., 1997.

Внедрение разработанных положений и идей в педагогическую практику – обязательный элемент решения научной проблемы. Этапы внедрения результатов исследования в практику: ознакомление педагогов с выводами и рекомендациями исследования; формирование положительного отношения, интереса к исследованию; обучение практических работников умению использовать новые идеи, правила, методы в практике воспитания и обучения детей; предъявление к практическим работникам требований об активном внедрении результатов исследования; контроль за выполнением требований.

Основными источниками получения информации о ходе и итогах научного поиска; выступления исследователя перед педагогами с лекциями, научными сообщениями, творческие диспуты, совместные с педагогами научно-практические конференции, научные дискуссии.

Виды публикаций по теме исследования: тезисы научных докладов, научная статья, методические рекомендации, депонированная научная разработка. Оснащение публикаций схемами, диаграммами, таблицами.

Критерии результативности психолого-педагогических работ: критерий теоретической значимости, критерий практической значимости, критерий новизны, критерий готовности результатов психолого-педагогического исследования к использованию и внедрению в практику.

Тема 8. Психолого-педагогическая культура и мастерство исследователя.

План

1. Профессионально-значимые личностные качества и способности педагога-исследователя.

2. Научная добросовестность и этика исследователя.

3. Искусство общения и культура поведения исследователя.

Литература

Основная литература

1. Барытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических

исследований/Н.М.Барытко, А.В.Моложавенко, И.А.Соловцова.-М.: Академия, 2008.

2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб.пособие для студ. Высш.пед.учеб.заведений/В.И.Загвязинский, Р.А.Атаханов.-М.:Академия, 2009.

3. Исследовательская деятельность студентов: Учеб.пособие/Авт.-Т.П.Сальникова.-М.: ТЦ Сфера, 2005.

Дополнительная литература

1. Борикова, Л.В. Пишем реферат, доклад, выпускную квалификационную работу: Учеб. пособие/Л.В.Борикова, Н.А.Виноградова. – М.: Академия, 2000.

2. Ботвинников, А.Д. Организация и методика педагогических исследований/А.Д.Ботвинников.-М.: Наука, 1981.

3. Давыдов, В.П. Методология и методика психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие/ В.П.Давыдов, П.И.Образцов, А.И.Уман. – М.: Логос, 2006.

4. Современный эксперимент: подготовка, проведение, анализ результатов/В.Г.Блохин, О.П.Глудкин, А.И.Гуров, М.А.Харин.-М., 1997.

5. Чечель, И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе/ И.Д.Чечель.– М.: Сентябрь, 1998.

Профессионально-значимые личностные качества педагога-исследователя. Общие психолого-педагогические качества. Профессиональные психолого-педагогические качества. Индивидуальные профессиональные психолого-педагогические качества.

Профессиональные способности исследователя: интеллектуальные, перцептивные, коммуникативные, конструктивные, суггестивные, эмоционально-волевые, дидактические, организаторские, научно-познавательные, творческие (креативные).

Научная добросовестность и этика исследователя. Нравственные качества исследователя: уважение того, что сделано другими; скромность, объективность в оценке личного вклада в науку. Трудолюбие,

работоспособность, принципиальность. Этичное отношение к истории психологии и педагогики. Опора в современных исследованиях на выводы предыдущих поколений ученых.

Искусство общения и культура поведения исследователя.

Методические рекомендации и задания к семинарским занятиям

Методические указания к семинарским занятиям призваны оказывать индивидуальную помощь студентам в изучении основных понятий, идей, теорий и положений дисциплины, способствуют развитию их умений, навыков и профессиональных компетенций и являются одним из способов проверки знаний студентов.

1. Осуществите поиск рекомендованной к семинарскому занятию основной и дополнительной литературы.

2. Внимательно просмотрите основную литературу.

3. Отберите необходимую информацию по заданным вопросам.

4. Внимательно изучите отобранную информацию.

5. Составьте развернутый, последовательный, четкий ответ на заданные вопросы.

6. Законспектируйте первоисточники, статьи, отдельные главы монографий, рекомендованных к семинарскому занятию.

7. При конспектировании рекомендованной литературы:

- отделите существенную информацию от второстепенной;
- лексически и синтаксически переработайте текст;
- осуществите структурирование (если возможно и схематизацию)

прочитанного материала;

- сформулируйте выводы по прочитанному материалу.

8. Ознакомьтесь с дополнительной литературой. Найдите дополнительную информацию по отдельным вопросам семинарского занятия.

9. Если материал из литературы для Вас непонятен, сформулируйте вопросы, на которые Вы хотели бы получить пояснения преподавателя.

Тематика семинарских занятий

Семинар 1. Методология психолого-педагогического исследования и его специфика

Вопросы для обсуждения

1. Наука и научное познание
2. Понятие о психолого-педагогическом исследовании
3. Методологическая и теоретическая проблематика психолого-педагогических исследований
4. Источники и условия исследовательского поиска

Основная литература

1. Барытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований/ Н.М.Барытко, А.В.Моложавенко, И.А.Соловцова.-М.: Академия, 2008.

2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб.пособие для студ. Высш.пед.учеб.заведений/ В.И.Загвязинский, Р.А.Атаханов.-М.:Академия, 2009.

3. Исследовательская деятельность студентов: Учеб.пособие/Авт.-Т.П.Сальникова.-М.: ТЦ Сфера, 2005.

Дополнительная литература

1. Давыдов, В.П. Методология и методика психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие/В.П.Давыдов, П.И.Образцов, А.И.Уман. – М.: Логос, 2006.

2. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие/В.И.Загвязинский, Р.А.Атаханов. - М.: ИЦ «Академия», 2001.

3. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя/В.В.Краевский. – Самара, 1994.

Учебно-исследовательские задания

1. Сформулируйте определение понятия «методология» в широком и узком смысле этого слова. При необходимости обратитесь к философскому словарю.

2. Уясните формулировки основных понятий темы – «наука», «научный метод», «методологические принципы», «методика исследования», «исследовательская процедура».

3. Объясните, почему психология может развиваться без педагогики, а педагогика без психологии – нет?

4. Обоснуйте связь каждого конкретного требования с исходным принципом.

5. Подготовьте выступление, раскрывающее сущность одного-двух основных понятий.

Семинар 2. Этапы конструирования логики психолого-педагогического исследования. Содержание и характеристика научного аппарата.

Вопросы для обсуждения

1. Проблема, тема, объект, предмет исследования.
2. Цели и задачи исследования.
3. Идея, замысел и гипотеза как теоретическое ядро исследования.
4. Основные этапы исследования.

Основная литература

1. Барытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований/ Н.М.Барытко, А.В.Моложавенко, И.А.Соловцова.-М.: Академия, 2008.

2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб.пособие для студ. Высш. пед. учеб. заведений/ В.И.Загвязинский, Р.А.Атаханов.-М.:Академия, 2009.

3. Исследовательская деятельность студентов: Учеб.пособие/Авт.-Т.П.Сальникова.-М.: ТЦ Сфера, 2005.

Дополнительная литература

1. Давыдов, В.П. Методология и методика психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие/В.П.Давыдов, П.И.Образцов, А.И.Уман. – М.: Логос, 2006.

2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие/ В.И.Загвязинский, Р.А.Атаханов. - М.: ИЦ «Академия», 2001.

3. Загвязинский, В.И. Как учителю подготовить и провести эксперимент. Методич. пособие./ В.И.Загвязинский, М.М.Поташник – М.: Педагогическое общество, 2006.

4. Краевский, В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: Учебник для ст-тов средних специальных пед. Заведений/В.В.Краевский, Е.В.Бережнова. - М.: ИЦ «Академия», 2005.

5. Францифоров, Ю.В. От реферата к курсовой, от диплома к диссертации: Практич. руководство по подготовке научных работ/ Ю.В.Францифоров, Е.П.Павлова. – М.: «Книга сервис», 2003.

Учебно-исследовательские задания

1. Объясните различия между понятиями «объект» и «предмет» исследования.

2. Определите, что может являться предметом исследования, если объектом служит:

- нравственное воспитание старших дошкольников;
- игровая деятельность старших дошкольников;
- общественное и семейное воспитание детей дошкольного возраста.

3. Определите о каких компонентах исследования («база», «объект», «предмет») идет речь в следующих понятиях:

- группа детей старшего дошкольного возраста ДОУ № 23;
- эстетическое воспитание детей старшего дошкольного возраста;
- развитие познавательного интереса средствами дидактической игры у старших дошкольников.

4. Для того чтобы научиться отличать практический аспект педагогического нововведения от исследовательского, укажите словосочетания, которыми выражаются:

- а) практические достижения
- б) исследовательские результаты

из следующего перечня:

- улучшены результаты обучения;
- повысилась успеваемость;
- уточнены принципы;
- выявлены закономерности;
- налажено сотрудничество;
- проверена необходимость новой технологии.

Каковы связи и в чем различия этих аспектов?

Семинар 3. Своеобразие теоретических и математических методов психолого-педагогического исследования.

Вопросы для обсуждения

- 1.Метод – нормативная модель исследовательской деятельности.
- 2.Теоретические методы психолого-педагогического исследования.
- 3.Математические и статистические методы в исследовании.

Основная литература

1.Барытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований/Н.М.Барытко, А.В.Моложавенко, И.А.Соловцова.-М.: Академия, 2008.

2.Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб.пособие для студ. Высш.пед.учеб.заведений/В.И.Загвязинский, Р.А.Атаханов.-М.:Академия, 2009.

3.Исследовательская деятельность студентов: Учеб.пособие/Авт.-Т.П.Сальникова.-М.: ТЦ Сфера, 2005.

Дополнительная литература

1. Бережнова, Е.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Е.В.Бережнова, В.В.Краевский. – М.: ИЦ «Академия», 2005.
2. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988.
3. Методы педагогических исследований / под ред. А.И.Пискунова, Г.В. Воробьева – М.: Педагогика, 1979.
4. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований/М.Н.Скаткин. – М.: Педагогика, 1986.
5. Францифоров, Ю.В. От реферата к курсовой, от диплома к диссертации: Практич. руководство по подготовке научных работ/Ю.В.Францифоров, Е.П.Павлова. – М.: «Книга-сервис», 2003.

Учебно-исследовательские задания

1. Раскройте суть понятий «метод научного познания», «методика». В чем сходство и различие? При необходимости обратитесь к философскому словарю.
2. Назовите принципы, на которых основывается выбор методов исследования. Раскройте суть каждого из них.
3. Составьте вопросник для беседы, цель которой – выявление представлений детей старшего дошкольного возраста о своих родителях или друзьях, о своей Родине, о русской народной культуре.
4. Обоснуйте взаимосвязь методов: анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации?
5. Практики нередко упрекают ученых в «абстрактном теоретизировании», а ученые подчас обвиняют своих коллег – практиков в «бескрылом эмпиризме». В чем суть таких обвинений? Как избежать тех отрицательных последствий, к которым приводят указанные подходы?
6. Для каких целей при проведении исследований применяются математические методы и методы статистики?

Семинар 4. Характеристика эмпирических методов психолого-педагогического исследования.

Вопросы для обсуждения

1. Эмпирические методы исследования
2. Опросные методы исследования
3. Другие методы сбора фактического материала

Основная литература

1. Барытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований/Н.М.Барытко, А.В.Моложавенко, И.А.Соловцова.-М.: Академия, 2008.

2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб.пособие для студ. Высш.пед.учеб.заведений/В.И.Загвязинский, Р.А.Атаханов.-М.:Академия, 2009.

3. Исследовательская деятельность студентов: Учеб.пособие/Авт.-Т.П.Сальникова.-М.: ТЦ Сфера, 2005.

Дополнительная литература

1. Бережнова, Е.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Е.В.Бережнова, В.В.Краевский. – М.: ИЦ «Академия», 2005.

2. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988.

3. Методы педагогических исследований / под ред. А.И.Пискунова, Г.В. Воробьева – М.: Педагогика, 1979.

4. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований/М.Н.Скаткин. – М.: Педагогика, 1986.

5. Францифоров, Ю.В. От реферата к курсовой, от диплома к диссертации: Практич. руководство по подготовке научных работ/Ю.В.Францифоров, Е.П.Павлова. – М.: «Книга-сервис», 2003.

Учебно-исследовательские задания

1. Какие особенности интервью, анкетирования, беседы позволяют объединить их в группу методов опроса?

2. Составьте вопросник для беседы, цель которой – выявление представлений детей старшего дошкольного возраста о своих родителях или друзьях, о своей Родине, о русской народной культуре.

3. Чем эмпирический уровень исследования отличается от теоретического?

4. Практики нередко упрекают ученых в «абстрактном теоретизировании», а ученые подчас обвиняют своих коллег – практиков, в «бескрылом эмпиризме». В чем суть таких обвинений?

5. Известные педагоги-новаторы (В.Ф.Шаталов, С.Н.Лысенкова, М.П.Щетинин, И.П.Иванов) называли себя «педагогами-экспериментаторами». Правы ли они? Обоснуйте ответ.

Семинар 5. Организация и проведение наблюдения

Вопросы для обсуждения

1. Содержание понятия «наблюдение как метод научного исследования»

2. Виды наблюдения

3. Структура наблюдения

4. Протоколирование результатов наблюдения

5. Осуществление наблюдения и использование его результатов в решении исследовательских задач

Основная литература

1.Барытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований/Н.М.Барытко, А.В.Моложавенко, И.А.Соловцова.-М.: Академия, 2008.

2.Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб.пособие для студ. Высш.пед.учеб.заведений/В.И.Загвязинский, Р.А.Атаханов.-М.:Академия, 2009.

3.Исследовательская деятельность студентов: Учеб.пособие/Авт.-Т.П.Сальникова.-М.: ТЦ Сфера, 2005.

Дополнительная литература

1. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования/В.И.Загвязинский, Р.А.Атаханов.-М.:Академия, 2009.
2. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований/М.Н.Скаткин.-М., 1986.
3. Введение в научное исследование по педагогике/Под ред. В.И.Журавлева,-М., 1988.
4. Образцов, П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования/П.И.Образцов.-СПб., 2004.

Семинар 6. Эксперимент и его виды.

Вопросы для обсуждения

1. Сущность понятия «педагогический эксперимент».
2. Задачи психолого-педагогического эксперимента.
3. Условия эффективности педагогического эксперимента.
4. Виды и типы эксперимента.
5. Этапы экспериментальной работы.
6. Логические процедуры.

Основная литература

1. Барытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований/ Н.М.Барытко, А.В.Моложавенко, И.А.Соловцова.-М.: Академия, 2008.
2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб.пособие для студ. Высш.пед.учеб.заведений/ В.И.Загвязинский, Р.А.Атаханов.-М.:Академия, 2009.
3. Исследовательская деятельность студентов: Учеб.пособие/Авт.- Т.П.Сальникова.-М.: ТЦ Сфера, 2005.

Дополнительная литература

1. Сиденко, А. Как разработать программу эксперимента/А.Сиденко //Народное образование.-1998.-№4.

2. Сиденко, А. Нужен ли эксперимент практику /А.Сиденко //Школьные технологии.-1997.-№1.

3. Сиденко, А. Вы начали эксперимент/А.Сиденко, В.Чернушевич//Народное образование.-1997.-№7,8.

4. Сорокин, Н.А. Дипломные работы в педагогических ВУЗах/Н.А.Сорокин,-М., 1986.

5. Смирнов, В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях/ В.И.Смирнов.-М., 2000.

Учебно-исследовательские задания

1. Сформулируйте самостоятельно понятие «обучающий эксперимент».

2. Подготовьте реферат, раскрывающий сущность эксперимента как комплексного метода исследования.

3. На основе изученной литературы, определите какие задачи решаются в ходе проведения констатирующего, формирующего, контрольного эксперимента.

4. Расположите этапы формирующего эксперимента в порядке их реализации:

- построение совместной деятельности детей и педагога, выполнение которой приведет к формированию личностных качеств;

- определение целей воспитательно-образовательного процесса, связанных с формированием личностных качеств;

- определение проектируемых качеств личности;

- психолого-педагогическое выявление эффективности конечного результата;

- методические поиски средств реализации деятельности по формированию качеств личности;

Семинар 7. Обработка и интерпретация научных данных в педагогическом исследовании

Вопросы для обсуждения

1. Место обработки и истолкования фактов в процессе педагогического исследования
2. Способы обработки данных педагогического исследования
3. Интерпретация обработанных данных и переход к формулированию выводов.

Основная литература

1. Барытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований/Н.М.Барытко, А.В.Моложавенко, И.А.Соловцова.-М.: Академия, 2008.
2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/В.И.Загвязинский, Р.А.Атаханов.-М.:Академия, 2009.
3. Исследовательская деятельность студентов: Учеб.пособие/Авт.-Т.П.Сальникова.-М.: ТЦ Сфера, 2005.

Дополнительная литература

1. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований/Ю.К.Бабанский.-М., 1982.

Учебно-исследовательские задания

1. Постройте график уровней академической успеваемости (своей и своих одноклассников), используя среднюю арифметическую отметок в баллах, имеющих в зачетной книжке по семестрам. Дайте интерпретацию перепадов учебных успехов.
2. Проведите обработку фактов по теме курсовой работы и обсудите обобщенные данные.

Методические рекомендации и задания к лабораторным занятиям

Методические указания к лабораторным занятиям призваны оказывать индивидуальную помощь студентам в закреплении ранее изученного материала, в овладении экспериментальными умениями и навыками, в стимулировании творческой инициативы и познавательного интереса.

Лабораторные занятия являются одним из способов проверки уровня овладения профессиональными компетенциями.

При подготовке к лабораторному занятию в виде учебного моделирования Вам необходимо:

1. Построить модель в виде таблиц.
2. Разработать конспект занятия (непосредственно образовательная деятельность).
3. Написать сочинение, реферат.
4. Построить графики, диаграммы, сделать рисунки.

При подготовке к лабораторному занятию в виде исследовательской деятельности Вам необходимо:

1. Определить проблему исследования, с выделением того, что нужно установить, доказать в ходе исследования.
2. Осуществить поиск научно-методической литературы.
3. Составить конспект основных идей, которые возможно использовать для решения проблемы.
4. Сформулировать гипотезу.
5. Подвергнуть гипотезу практической проверке.
6. Сформулировать выводы.
7. Зафиксировать результаты исследования (в виде доклада, реферата).

При подготовке к лабораторному занятию в виде проектирования Вам необходимо:

- 1.Поставить проблему путем выявления противоречий.
- 2.Сформулировать задачи исследования.
- 3.Обсудить варианты исследования.
- 4.Актуализировать знания, позволяющие работать над проектом.
- 5.Продумать ход деятельности.
- 6.Провести исследование и принять решение.
- 7.Обобщить результаты и сформулировать выводы.
- 8.Проанализировать успехи и ошибки.

Если Вам что-то неясно, непонятно, сформулируйте вопросы, на которые Вы хотели бы получить пояснения (разъяснения) преподавателя.

Лабораторные занятия

Лабораторное занятие № 1. Разработка понятийного аппарата психолого-педагогического исследования

Цель:

1. Формировать у студентов умения формулировать темы научного исследования.
2. Определять цель, объект, предмет исследования.
3. Уточнять формулировки понятий методологического аппарата исследования.
4. Разрабатывать гипотезу научного исследования.
5. Находить и исправлять ошибки в формулировках понятий научного аппарата.

Учебно-исследовательские задания

Задание № 1

Сформулируйте тему научного исследования, исходя из предлагаемой цели:

- Изучить роль этической беседы в нравственном воспитании старших дошкольников;

- Изучить влияние досуговой работы на формирование познавательных интересов детей старшего дошкольного возраста;

- Выявить психолого-педагогические закономерности предупреждения конфликтов между детьми;

- Выявить эффективные условия формирования представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста;

Задание № 2

Сформулировать цель научного исследования по предлагаемой теме:

- Влияние сюжетно-ролевой игры на процесс социализации детей старшего дошкольного возраста;

- Проблема патриотического воспитания старших дошкольников и пути ее решения в практике образовательной работы;

- Сюжетно-ролевые игры как средство самореализации дошкольников;

- Обучение старших дошкольников правилам дорожного движения как педагогическая проблема.

Задание № 3

Определить цель научного исследования, если известны конкретные методологические понятия:

Тема: Проблемы эмоционального развития детей дошкольного возраста и пути ее решения.

Объект исследования: процесс эмоционального развития детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: факторы, влияющие на эмоциональное развитие детей.

Тема: Роль экскурсий в формировании эстетического восприятия дошкольников.

Объект исследования: процесс формирования эстетического восприятия дошкольников.

Предмет исследования: методика организации и проведения экскурсий как средства формирования эстетического восприятия дошкольников.

Задание № 4

Уточнить формулировки понятий методологического аппарата научного исследования по заданной теме:

Тема: Разноуровневые задания как средство индивидуализации обучения старших дошкольников на занятиях.

Объект исследования: обучение старших дошкольников.

Предмет исследования: разноуровневые задания на занятиях со старшими дошкольниками.

Задание № 5

Проанализировать выдержки из курсовой работы или ВКР:

1. соотнести главы и параграфы «Содержания» с одним из вариантов логической структуры исследования; соотнести с темой исследования;
2. проанализировать содержание «Введения» с точки зрения требований к определению методологического аппарата;
3. соотнести содержание «Введения» с темой научного исследования.

Задание № 6

Проработать примерные темы курсовых работ по следующей схеме:

- а) выбрать 2-3 темы, интересующие вас;
- б) при необходимости скорректировать формулировки тем, конкретизируя их;
- в) описать методологический аппарат курсовой работы в соответствии с выбранными темами: объект – предмет – цель - гипотеза исследования.

Примерные темы курсовых работ

1. Диагностика мыслительной деятельности старших дошкольников как основа выбора технологии обучения.
2. Досуг как средство формирования личности.
3. Игра как средство воспитания творческой активности и познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста.
4. Методы формирования общественного поведения как путь воспитания культуры личности.

5. Особенности социального развития дошкольников.
6. Познавательный интерес как путь формирования познавательной активности старших дошкольников.
7. Патриотическое воспитание дошкольников.
8. Роль дидактических игр в закреплении представлений об окружающем мире.
9. Нравственное воспитание детей дошкольного возраста.
10. Формирование культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста.

Задание № 7.

Найти и исправить ошибки в формулировках тем курсовых работ:

- Пути формирования положительных мотивов учения у детей.
- Эстетическое воспитание подростков.
- Игра как средство воспитания младших школьников.
- Подвижная игра как средство физического воспитания дошкольников.

Лабораторное занятие № 2. Методы и методики психолого-педагогического исследования

Цель:

формировать у студентов умение использовать в своей деятельности различные психолого-педагогические методы и методики исследования.

Учебно-исследовательские задания

Задание № 1

Проведите анализ опыта одного из известных воспитателей ДОУ, обосновав актуальность его поисков, проблему, которую он решал, идею и замысел, методику поиска, новизну и значимость результатов.

Задание № 2

Проанализируйте содержание «Введения» и «Заключения» из курсовой работы или ВКР с точки зрения выбора методов исследования.

Задание № 3

Сравните записи двух наблюдателей за поведением девочки Тони (1 год 7 месяцев).

Наблюдатель № 1: «Добежав на обратном пути до бочки, достала оттуда исписанную тетрадку брата, вырвала быстрым и сильным движением три полустраницы и пошла, держа листки перед собой, повторяя: «Вва-вва-вва» и еще что-то (как бы читая вслух). Выражение личика сосредоточенно-серьезное. У кровати остановилась, обернулась, что-то напевает, раскачиваясь мерно (ритмично) из стороны в сторону».

Наблюдатель № 2: «Вынула тетрадку из бочки с игрушками, сделала вид, что читает».

Ответьте на следующие вопросы:

- Какие виды записи наблюдаемых фактов использовали наблюдатели?
- При каком виде записи достигается большая объективность и информированность описываемых явлений?

Задание № 4

Составьте программу социально-педагогического и психолого-педагогического обследования семьи.

Задание № 5

Для повышения надежности вопросников часто к основному перечню вопросов добавляют группу вопросов, позволяющих оценить искренность людей при ответе на основные вопросы. Ниже приведены вопросы, входящие в «Шкалу лжи» детского опросника для выявления двух свойств темперамента: экстраверсии – интроверсии и нейротизма (эмоциональной нестабильности).

Бываешь ли ты иногда сердитым, раздражительным, злишься?

Всегда ли ты делаешь так, как тебе говорят?

Ты когда-нибудь нарушал правила поведения в школе?

Тебе можно доверять любую тайну?

Ты когда-нибудь говорил неправду?

Ты всегда сначала делаешь уроки, а играешь уже потом?

Всегда ли ты выполняешь просьбы родных о помощи по хозяйству?

Ты любишь иногда похвастаться?

Ты иногда шумишь в классе, когда нет учителя?

Случалось ли тебе говорить плохо о ком-нибудь?

Ты всегда ешь все, что тебе предлагают?

Ты когда-нибудь был груб с родителями?

Проанализируйте приведенные вопросы и объясните основания их включения в «Шкалу лжи». Предложите 5 своих вопросов для «Шкалы лжи».

Лабораторное занятие № 3. Способы получения и переработки информации

Цель:

формировать у студентов умение работать с литературными источниками:

- уметь обращаться с каталогом библиотеки;
- уметь подбирать необходимую литературу;
- уметь пользоваться рабочим аппаратом книги;
- уметь составлять аннотации, планы, тезисы, конспекты литературных

источников.

Учебно-исследовательские задания

Задание № 1

Проверьте себя. При подготовке к занятиям используйте разные виды чтения и определите, в какой степени вы владеете этими видами чтения.

Задание № 2

Самостоятельно подготовьте обзор статей из журнала «Дошкольное воспитание» по выбранной вами тематике. Подготовьте краткий пересказ одной статьи, которая более других привлекла ваше внимание. Подберите аргументы для того, чтобы однокурсники обязательно обратились к ней и прочли статью полностью.

Задание № 3

Прочитайте аннотации. Определите их вид. Аргументируйте свой ответ.

Орлов А.А. Введение в профессиональную деятельность: Практикум по педагогике. – М., 2003. – 240 с.

Содержание и методический аппарат практикума ориентированы на включение студентов в продуктивную самостоятельную работу с целью развития мотивов и умения учения, формирования профессиональной направленности мышления, профессиональных ценностных ориентаций и этических позиций, а также стимулирования потребности в профессиональном самообразовании и самовоспитании. Представлена система индивидуализированных заданий, выполнение которых позволит студентам самим выбирать направления, формы и темпы продвижения в изучении дисциплины «Введение в педагогическую деятельность».

Для студентов первого курса высших педагогических учебных заведений и работающих с ними преподавателей.

Парамонова Л.А, Протасова Е.Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность. – М., 2003. – 240 с.

В пособии представлены современные системы общественного воспитания за рубежом (Ф.Фребеля, М.Монтессори, С.Френе, Л.Малагуцци, Р.Штайнера и др), охарактеризована постановка дошкольного образования в разных странах – США, Великобритании, Ирландии, Франции, Германии, Китае, Японии и др. Материал пособия дан в проблемном изложении – с точки зрения возможного использования зарубежного опыта в отечественной педагогике.

Для студентов педагогических вузов, обучающихся по специальностям «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и методика дошкольного образования», «Педагогика и психология начального образования».

Задание № 4

Прочтите статью на ваш выбор из любого педагогического журнала и самостоятельно составьте аннотацию. В случае затруднения можно обратиться к речевым стандартам, приведенным ниже.

- Статья опубликована (помещена, напечатана) в журнале...

- Статья посвящена вопросу (теме, проблеме)...
- Статья представляет собой обобщение (обзор, изложение, анализ, описание – указать чего)...
- Автор ставит (освещает) следующие проблемы (останавливается на следующих проблемах, касается следующих вопросов)...
- В статье рассматривается (затрагивается, обобщается – что?)...; говорится (о чем?)...; дается оценка (анализ, обобщение – чего?)...; представлена точка зрения (на что?)...; поставлен вопрос (о чем?)...
- Статья адресована....; предназначена (кому?)... может быть использована (кем?)...; представляет интерес (для кого?)...

Задание № 5

Подобрать статью из периодической печати и прочесть ее. Составить план текста прочитанной статьи.

Задание № 6

Выберите статью из периодической печати. Составьте план. Используя план как основу, составьте тезисы. Представьте работу в следующей форме:

план	тезисы

Задание № 7

Прочитайте любую статью на ваш выбор из журнала «Дошкольное воспитание». Найдите в ней различные виды цитирования. Обратите внимание на способы включения цитат в текст.

Задание № 8

Подберите несколько статей из журнала «Дошкольное воспитание» по проблеме патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Прочитайте их, проанализируйте. Составьте сводный конспект.

Лабораторное занятие № 4. Организация и проведение экспериментальной работы

Цель:

Формировать у студентов умение организовывать и проводить экспериментальную работу, используя различные методы исследования.

Учебно-исследовательские задания

Задание 1

Проведите наблюдение за поведением, отношениями, деятельностью одного ребенка с целью выявления его индивидуальных особенностей.

В процессе наблюдения можно использовать следующую таблицу:

Фамилия, имя, возраст ребенка	Время наблюдений	Деятельность, которой занят ребенок	Обращение к сверстникам (и сверстников к ребенку)	Обращение ко взрослому (и старших к ребенку)	Эмоциональное состояние

Задание 2

Создайте экспериментально-педагогическую ситуацию, (например, «Позови Машу (Ваню, Петю)») для выявления способов установления ребенком элементарных контактов со сверстниками.

Диагностическая методика «Позови Машу»

Во время самостоятельной игры детей в группе или на прогулке подзовите ребенка, за которым ведете наблюдение, и в доверительном, мягком тоне обратитесь к нему с просьбой, например: «Валечка, позови, пожалуйста, Машу. Она мне очень нужна». При этом назовите имя ребенка, который находится на небольшом расстоянии, чтобы можно было видеть и слышать, как будет выполняться задание. Аналогично можно организовать и другие ситуации, например: «Отдай вот этот рисунок (игрушку, работу)...» (называется имя ребенка); «Попроси у него карандаш (мозаику, лото и т.д.)»; «Скажи детям

(называются имена 2-3 детей), чтобы они подошли ко мне (собрали игрушки и т.д.)».

Зафиксируйте характер (действия, речевые, эмоциональные проявления) ребенка, получившего задание (позвать, отдать, попросить), и тех детей, к которым он обращался.

Параметры поведения, в результате анализа которых складывается общая оценка выполнения ребенком задачи на включение в общение:

а) как ребенок принимает просьбы взрослого (охотно, неохотно, отказывается ее выполнять и т.д.);

б) какие используются конкретные способы обращения к сверстнику (заглядывает в лицо, прикасается к плечу или руке, передает просьбу средствами речи, жестикулирует или выхватывает игрушку, схватив за руку, ведет ко взрослому и т.д.);

в) как сверстник отвечает на такие способы обращения (охотно откликается, отвечает недовольно и раздраженно, оставляет воздействия сверстников без внимания, грубо отталкивает и т.д.);

г) какое настроение у ребенка, выполнившего просьбу взрослого.

Оценка.

1. Ребенок охотно откликается на просьбу взрослого, проявляет доброжелательность, устанавливая контакт со сверстником, выражает удовлетворение, радость, выполнив задание, и, наоборот, огорчение при неудаче - «+».

2. Ребенок неохотно откликается на просьбу взрослого, вступает в контакт со сверстником не сразу, после паузы, медленно, несколько настороженно присматривается к нему, затрудняется в способах обращения - «+;».

3. Ребенок неохотно выполняет просьбу взрослого, способы взаимодействия со сверстником носят конфликтный характер - «-».

На основе полученных данных обсудите индивидуальные особенности детей по следующим вопросам:

1. Вид деятельности, в которой ребенок достигает наилучших результатов. Деятельность, которая особенно привлекает дошкольника.

2. Характер взаимоотношений ребенка с окружающими.

3. Положение ребенка в группе сверстников.

4. Преобладающее эмоциональное состояние.

5. Возможные причины тех или иных проявлений.

6. Рекомендации для воспитателей.

Задание 3

Опираясь на результаты наблюдения (см. задание 2, там же), беседы с воспитателем по предложенному ниже опроснику, определите ориентированность педагога на одну из моделей взаимодействия с детьми.

Опросник

по выявлению общего типа ориентированности воспитателя на учебно-дисциплинарную или личностную модели взаимодействия с детьми.

Уважаемый воспитатель!

Вашему вниманию предлагаются утверждения, касающиеся процесса воспитания и обучения дошкольников.

Если вы полностью согласны с тем или иным утверждением, поставьте напротив него балл 5.

Если согласны в большей степени, чем не согласны - балл 4.

Если согласны и не согласны в равной степени - балл 3.

Если в большей степени не согласны, чем согласны - балл 2.

И, наконец, если полностью не согласны с приведенным утверждением - балл 1. Благодарим вас.

№ п/п	Утверждение	Балл
1	Строгий воспитатель лучше, чем нестрогий	
2	Воспитатель - главная фигура, от него зависят успех и эффективность воспитательной работы	

	На занятиях в ходе режимных моментов ребенок должен выполнять то, что намечено воспитателем	
4	Послушание детей - заслуга педагога	
5	Ребенок подобен «глине», из него можно лепить все, что угодно	
6	Ребенок должен выполнять все требования воспитателя	
7	Основная цель воспитателя - реализовать требования программы воспитания и обучения детей	
8	Центральная задача учебно-воспитательной работы -вооружение детей знаниями, умениями, навыками	
9	Главное в работе педагога - добиться исполнительности детей	
10	Воспитание, прежде всего - это требовательность к детям	
11	Поощрять следует только те желания и инициативу детей, которые соответствуют поставленным педагогом задачам	
12	Хорошая дисциплина - залог успеха в воспитании и обучении детей	
13	Наказание - не лучшая форма воспитания, но она необходима	
14	Деятельность детей нуждается в постоянном контроле	

48 баллов и выше - выраженная ориентированность на учебно - дисциплинарную модель взаимодействия с детьми;

43-47 баллов - умеренная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель;

38-42 балла - умеренная ориентированность на личностную модель взаимодействия;

37 баллов и ниже - выраженная ориентированность на личностную модель взаимодействия с детьми.

Лабораторное занятие № 5. Анализ, апробация и оформление результатов исследования

Цель:

формировать у студентов умения анализировать и систематизировать результаты исследования; апробировать их в форме публичных докладов и обсуждений; грамотно оформлять полученные результаты.

Учебно-исследовательские задания

Задание № 1

Проанализируйте содержание «Введения» и «Заключения» из курсовой работы или ВКР, при необходимости сделайте критические замечания, обоснуйте свои замечания.

Задание № 2

Проведите небольшое исследование в рамках дошкольного учреждения по выбранной вами теме; оформите полученные результаты в виде доклада или отчета; выступите перед студентами, защищая основные положения своего исследования.

Задание № 3

Ознакомьтесь с требованиями к литературному оформлению курсовых и дипломных работ. Проанализируйте одну курсовую работу или ВКР с позиций требований к содержательной стороне изложения, а также со стороны логики и методики изложения; обратите внимание на грамотность литературного оформления материала.

Задания для самостоятельной работы

К теме: Введение в методологию психолого-педагогического исследования

1. Сформулируйте понятия. Составьте с перечисленными понятиями предложения.

Наука, познание, методология, методология педагогики, методологические принципы, научный метод, методика исследования, передовой педагогический опыт, учебная деятельность как форма познания.

2. Подготовьте реферат, раскрывающий сущность методологических принципов психолого-педагогических исследований.

3. Определите преимущественный характер следующих исследований:

Тема исследования	Характер исследования
- Динамика престижности образовательного учреждения.	Социологический
- Влияние здоровья на успешность обучения старших дошкольников.	Психологический
- Сравнительное изучение эффективности разных образовательных технологий.	Педагогический
- Выявление одаренности детей дошкольного возраста.	Валеологический

4. Докажите практическому работнику сферы образования, что поисковая работа есть средство и условие выживания и обновления образовательных учреждений, становления эффективной системы обучения и воспитания.

5. Изучите текст «Положения о курсовой работе» ФГБОУ ВО «ОГПУ» (https://ospu.ru/resources/pologenya/kurs_rab2.PDF) Сформулируйте его содержание в виде прав и обязанностей студентов и преподавателей-научных руководителей данного вида деятельности.

6. Подготовьте ответы на следующие вопросы:

- Почему в настоящее время роль методологии в определении перспектив развития психологии и педагогики возрастает?

- Какие методологические характеристики должны быть представлены в психолого-педагогическом исследовании?

- Что включает в себя методология педагогики?

- Чем отличаются друг от друга различные виды исследования?

- Перечислите источники информации, используемые при исследованиях.

Раскройте суть каждого из них.

Какие подходы реализуются в современных психолого-педагогических исследованиях? В чем суть каждого из них?

- Чем обусловлено требование единства исследовательской и практической деятельности в образовательном процессе?

- Назовите две основные формы познания.

- Говорят, что новое в педагогике – это хорошо забытое старое. Согласны ли вы с таким утверждением?

- В чем различие понятий: новшество, нововведение, инновация?

К теме: Логическая структура психолого-педагогического исследования

1. Уясните формулировки основных понятий: гипотеза, диагностика, задача, идея, объект исследования, предмет исследования, проблема, тема исследования, эксперимент, цель, замысел. Составьте пары понятий, объединив их по какому-либо признаку.

2. Объясните различия понятий «проблема», «вопрос», «проблемная ситуация».

3. Объясните, какая из формул выражает соотношение понятий «проблема» и «тема»:

проблема = тема

проблема → тема

4. Познакомьтесь с предлагаемым вариантом разработки логики исследования. Определите, какие из этапов структуры исследования можно отнести к методологической части, а какие – к процедурной:

1 этап	Общее ознакомление с проблемой, обоснование ее актуальности, уровня разработанности; определение объекта и предмета, темы исследования. Формулирование общей цели и соотнесение с ней задач.
2 этап	Выбор методологии: исходной концепции, опорных теоретических положений, идеи, исследовательского подхода. Выбор методов исследования.
3 этап	Построение гипотезы.
4 этап	Проведение констатирующего эксперимента (диагностики) с целью установления исходного состояния предмета исследования.
5 этап	Организация и проведение преобразующего (формирующего) эксперимента.
6 этап	Анализ, интерпретация и оформление результатов исследования.
7 этап	Выработка практических рекомендаций.

5. Подготовьте ответы на следующие вопросы:

- Что может стать направлением в исследовании?
- Воспроизведите последовательность поисковых шагов (логику исследования).
- Перечислите составляющие понятийного аппарата научного исследования.
- Как актуальность исследования пересекается с его практической значимостью?
- Как соотносятся между собой: объект и предмет исследования, идея и замысел, цель и задачи, тема и проблема, проблема и гипотеза?
- Перечислите функции исследователя и раскройте сущность каждой из них. Докажите необходимость каждой функции для успеха научного поиска.
- Назовите три основных этапа последовательности выполнения курсовой (выпускной квалификационной) работы.
- Каковы будут ваши шаги на этапе подготовки к исследованию?

К теме: Методы и методики психолого-педагогического исследования

1. Уясните формулировки основных понятий темы. Составьте пары или группы понятий, объединив их по какому-либо признаку:

Анкетирование, изучение продуктов деятельности, анализ, наблюдение, беседа, метод экспертных оценок, изучение педагогической документации,

синтез, интервью, тестирование, сравнение, эксперимент, метод изучения передового опыта, моделирование.

2. Выбрать из списка методы, которые относятся к эмпирическим.

Анализ, беседа, синтез, анкетирование, абстрагирование, метод экспертных оценок, эксперимент, тестирование, сравнение, моделирование, наблюдение.

3. Восстановите пары признаков, характерных для метода наблюдения.

непрерывное	стороннее
широкое	дискретное
включенное	специальное

4. Сформулируйте пять наиболее важных требований к организации метода:

- наблюдения
- беседы
- тестирования
- изучения детской деятельности

5. Выбор исследовательских методов основывается на трех основных принципах. Восстановите их формулировки:

Принцип адекватности методов	Для решения любой научной проблемы используется не один, а комплекс взаимодополняющих методов.
Принцип запрета экспериментов	Соответствие существу изучаемого явления, тем результатам, которые предполагается получить, возможностям исследователя.
Принцип совокупности методов	Не использование исследовательских методов, противоречащих нравственным нормам, способных нанести вред испытуемым, образовательному процессу.

6. Подготовьте ответы на следующие вопросы:

- Как связаны между собой понятия «метод» и «методика»?
- Назовите принципы, на которых основывается выбор методов исследования. Раскройте суть каждого из них.
- Какие теоретические методы применяются при проведении психолого-педагогического исследования? Назовите и охарактеризуйте каждый из них.
- В чем суть эмпирических методов исследования?

- Назовите три типа вопросов анкеты, как они отличаются друг от друга?
- Какие задачи решаются при проведении психолого-педагогического исследования (с помощью метода эксперимента).
- Какие важные условия необходимо учитывать при проведении эксперимента?
- Что представляет собой метод тестирования?
- Что следует понимать под надежностью и валидностью теста?

К теме: Технология работы с литературой

1. Назовите типичные ошибки, допускаемые студентами при написании обзора литературных источников.
2. Перечислите типичные ошибки, которые допускают студенты, когда составляют список литературы.
3. Письменно сформулируйте требования к работе с литературой.
4. Составьте библиографический список по теме: «Воспитание начал патриотизма и гражданственности у детей старшего дошкольного возраста».
5. Выпишите 2-3 цитаты Д.Б. Эльконина из книги «Психология игры», раскрывающих сущность детской игры.
6. Подготовьте ответы на следующие вопросы:
 - Как составить библиографический список?
 - Какие этапы чтения вы знаете?
 - Чем просмотровое чтение отличается от изучающего?
 - Какие требования предъявляются к обзору литературных источников, используемых при написании курсовой работы, ВКР?
 - Какие требования предъявляются к написанию цитаты в тексте?
 - Какие формы записи изученного материала вы знаете?
 - Что такое сводный конспект?

-Как дополняют друг друга наблюдение и эксперимент?

-Какие логические процедуры лежат в основе научного метода? Раскройте сущность каждой из них.

-Какие типичные ошибки допускаются в процессе опытно-экспериментальной работы?

К теме: Анализ, обобщение и оформление результатов исследования

1. Объясните, как следует относиться к критическим замечаниям, если они противоречат принятой исследователем концепции.

2. Назовите требования, предъявляемые к содержанию изложения результатов исследования. Раскройте суть каждого из них.

3. Выберите из предлагаемого перечня единиц те, которые необходимо отразить во «Введении», и составляющие содержание теоретической главы.

Анализ существующей практики; обоснование актуальности темы; анализ литературы и других источников; изложение основной гипотезы; определение объекта и предмета; изложение теоретической концепции; описание структуры и методов исследования; формулируется цель экспериментального исследования.

4. Опишите методологический аппарат своей курсовой работы в соответствии с выбранной темой по предлагаемой схеме:

объект исследования

предмет исследования

цель исследования

задачи

гипотеза

5. Подготовьте ответы на следующие вопросы:

-Какие из предлагаемых определений больше подходят к интерпретации результатов педагогического поиска: рассуждать, беседовать, советоваться; разбирать дело; объяснять, толковать смысл; выводить догадки и заключение?

-Почему необходимо сверять собственное толкование с альтернативными точками зрения?

-Каковы причины возможного получения артефактов?

-В какой форме проводится апробация курсовой работы и ВКР?

-Какие виды изложения результатов исследования существуют? Чем они отличаются друг от друга?

-Из каких частей состоит письменное изложение результатов исследования?

-Каково содержание каждой из составляющих курсовой работы: «Введения», «Теоретического обоснования», «Описания опытной и экспериментальной работы», «Заключения».

-Чем объясняется возможность многих различных интерпретаций одного и того же педагогического факта?

-Как минимизировать влияние личностного фактора исследователя на результаты интерпретации?

-Какие требования предъявляются к содержанию излагаемого материала?

-Какие требования предъявляются к логике и методике изложения материала?

-Какие требования предъявляются к литературному оформлению материала?

К теме: Внедрение результатов психолого-педагогического исследования в педагогическую практику

1. Раскройте основные пути внедрения результатов исследований в педагогическую практику.

2. Раскройте и обоснуйте основные критерии оценки качества психолого-педагогического исследования по его результатам.

3. Подготовьте ответы на следующие вопросы:

- Как следует понимать утверждение, что методика каждого психолого-педагогического исследования уникальна?

- На какие звенья можно разделить процесс внедрения результатов исследования в практику?

- Что является основным источником получения информации о ходе и итогах научного поиска исследователя?

- Какие виды литературного участия используются в изложении результатов исследования?

- Нужен ли постоянный контроль за ходом работы по внедрению результатов исследования в практику?

- В какой форме проводится апробация курсовой работы и ВКР?

К теме: Психолого-педагогическая культура и мастерство исследователя

1. Приведите классификацию профессионально значимых качеств педагога-исследователя.

2. Назовите и раскройте содержание основных педагогических способностей. Найдите связь между ними.

3. Определите, пользуясь приведенными показателями, к какому типу вы склонны отнести себя.

4. Известный российский педагог В.Н. Сорока-Росинский выделил пять типов «стиля» личности педагога:

«Теоретисты», у которых теория, идея всегда преобладают в ущерб реальному миру вещей и практике. Они требовательны, умеют заразить своей убежденностью детей, но им порой не хватает такта, чувства меры, они плохо чувствуют детей.

«Реалисты» - хорошо разбираются в мире вещей и людей, чувствуют настроение детей, умеют жить их интересами.

«Утилитаристы»- для них весь мир лишь материал, а дети – объект для получения максимально высоких показателей успеваемости и дисциплины. Такой педагог не брезгует любыми средствами, чтобы получить эффект.

«Интуитивисты» - редки, их главное свойство – действовать по вдохновению, по наитию, но они очень зависимы от настроения.

«Равнодушные» - безразлично относятся к детям. Как соотносится приведенная классификация с той, что содержится в тексте учебного пособия В.И. Загвязинского, А.Р. Атаханова «Методология и методы психолого-педагогического исследования»?

5. Подготовьте ответы на следующие вопросы:

- Почему А.С. Макаренко выступал против разговоров о педагогическом таланте, а предпочитал вести речь о мастерстве? Согласны ли вы с ним?

- Обязательно ли педагог-исследователь должен быть творческой индивидуальностью? Не мешает ли она объективности, поиску истины?

- Какие профессионально-значимые качества педагога-исследователя определяют его авторитет?

- Почему одним из наиболее значимых качеств личности педагога-исследователя является его коммуникабельность?

- Что общего между педагогической интуицией и педагогической импровизацией? В чем их различия?

- При каких условиях интуитивные решения могут быть полезными и верными?

- Каковы условия полноценной педагогической импровизации?

- Как проявляется нравственная составляющая в деятельности педагога-исследователя?

- В чем, на ваш взгляд, прежде всего, проявляется культура поведения педагога-исследователя?

Основные элементы педагогического исследования: к написанию обучающимися исследовательских работ

Повышение эффективности научно-педагогического исследования зависит от качества построения всех основных элементов его структуры, а именно: от выбора объекта и предмета исследования, формулирования его цели, задач и гипотезы, характеристики основных методологических и теоретических позиций, выбора и осуществления теоретических и экспериментальных методов исследования, анализа полученных результатов, формулирования выводов и научно-практических рекомендаций.

Рассмотрим весьма кратко, ориентируясь на начинающих исследователей, основные требования к проектированию и осуществлению каждого из названных элементов структуры исследовательского процесса.

Начинается исследование с определения его объекта и предмета. Под объектом в философии принято понимать часть объективной реальности, которая на данном этапе становится предметом практической и теоретической деятельности человека как социального существа (субъекта). Предметом познания считают зафиксированные в опыте и включенные в процесс практической деятельности человека стороны, свойства и отношения объекта, исследуемые с определенной целью в данных условиях и обстоятельствах. По мере развития знаний об объекте открываются его новые стороны, которые становятся предметом познания. Таким образом, предмет исследования является более узким понятием, чем его объект. Он является частью, стороной, элементом объекта. Например, объектом исследования может быть процесс обучения в целом, а предметом исследования только методы обучения (часть процесса). Понятия «объект» и «предмет» относительны. В роли объекта, например, могут выступить методы обучения, а предмета - лишь одна группа этих методов, допустим методы стимулирования учения. Поэтому

исследователь должен четко обозначать, что в данном исследовании является объектом, а что предметом исследования. При этом объект должен быть назван не безгранично широко, а таким образом, чтобы это был именно непосредственно следующий за самим предметом исследования круг объективной реальности. Этот круг должен включать в себя предмет в качестве важнейшего элемента, который характеризуется в непосредственной взаимосвязи с другими составными частями данного объекта и может быть однозначно понят лишь при сопоставлении с другими сторонами объекта. Например, когда мы исследуем формы обучения, то в качестве объекта исследования здесь выступает именно процесс обучения, составной частью которого и являются организационные формы обучения. Если же в качестве объекта избрать более широкую систему, допустим деятельность школы вообще, то связи между формами организации обучения и школьной жизнью вообще будут весьма опосредованными через многие другие объекты, и прежде всего через сам процесс обучения. Фактически все существенные характеристики форм обучения будут рассматриваться в зависимости от задач обучения, содержания обучения, методов обучения и средств обучения, т. е. во взаимосвязи с другими компонентами учебного процесса, который и должен выступать поэтому в качестве объекта исследования. Между тем в практике исследований нередко можно встретиться с тем, что ученые произвольно называют объектом исследования и в дальнейшем не возвращаются к нему на протяжении всей работы. А ведь определение объекта исследования это не формальная, а существенная, содержательная научная акция, которая призвана ориентировать самого ученого на выявление места и значения предмета исследования в более целостном и широком понятии, которым является объект исследования, на использование характеристик этого объекта в качестве более широких и целостных ориентиров для выявления функций предмета. Например, исследуя средства обучения и пути повышения эффективности их использования, педагог должен исходить из современных требований к объекту исследования, которым в данном случае является процесс обучения, опираться

на современные психолого-педагогические концепции обучения, учитывать современную трактовку принципов обучения, по которым строится учебный процесс. Благодаря этому принципы, концепции, актуальные требования к объекту исследования - процессу обучения - становятся исходными позициями для разработки гипотетической модели средств обучения, для выявления противоречий между современным подходом к обучению и состоянием средств обучения, для разработки мер, направленных на повышение их качества и эффективности применения. Итак, в дидактических исследованиях надо не просто называть объект исследования, а обязательно давать ему содержательную характеристику, опираясь на которую можно обеспечить более целостный подход к характеристике и изучению основного предмета исследования. В повышении взаимосвязи, в выявлении зависимостей между объектом и предметом исследования мы видим один из важных путей повышения теоретического уровня исследований, их методологической четкости и целостности.

В связи с рассмотрением соотношения объекта и предмета исследования мы считаем полезным обратить внимание и на то, что, в качестве предмета исследования нередко выступает не только элемент педагогической системы, но и сама проблема исследования. Например, проблема повышения эффективности межпредметных связей, проблема организации индивидуального подхода в обучении. Предмет и проблема исследования, таким образом, органически взаимосвязаны и в определенных ситуациях могут даже совпадать. Однако в принципе их следует различать. Предмет исследования - это чаще всего элемент объекта (например, формы организации обучения могут являться предметом исследования, а процесс обучения - его объектом). Проблема же, будучи непосредственно связанной с предметом исследования, в то же время имеет и свою специфику. Она является характеристикой некоторой проблемной ситуации, отражением противоречия между типичным состоянием предмета исследования в реальной практике и требованиями общества к нему, требованиями эффективного

функционирования объекта исследования и пр. Поэтому проблема исследования всегда связана с определенным совершенствованием предмета исследования, с выявлением причин обнаруживаемых противоречий, с разработкой системы мер, направленных на повышение эффективности и качества функционирования Предмета исследования в педагогической практике, с углублением теоретических представлений о предмете исследования. Поэтому в том случае, когда, например, предметом исследования является уже сам процесс обучения, а объектом исследования - целостный педагогический процесс, то проблемой исследования может стать организация процесса обучения, повышение его эффективности, улучшение качества функционирования процесса и его результатов и т. п. Практически проблема - исследования перерастает в цель исследования, которую поставил перед собой исследователь в процессе разрешения возникшей проблемы - поиска, т.е. цель исследования состоит в том, чтобы разрешить какую-то проблему.

Наиболее высокий уровень целей педагогических исследований связан, во-первых, с обоснованием новой системы мер, направленных на решение определенной педагогической задачи; во-вторых, с обоснованием новой педагогической закономерности общего или частного характера; в-третьих, с выявлением комплекса необходимых учебно-материальных, гигиенических, морально-психологических и эстетических условий успешного решения некоторой педагогической задачи; в-четвертых, с отбором оптимального объема, сложности, логики раскрытия содержания обучения и воспитания; в-пятых, с обоснованием новых методов, форм и средств обучения и воспитания; в-шестых, с выявлением новых приемов контроля за эффективностью обучения и воспитания; в-седьмых, с разработкой самой методологии и методов педагогических исследований.

В этом перечне целей охвачены все основные компоненты учебно-воспитательного процесса, но в самых общих формулировках, что предполагает возможность постановки и других более частных целей исследования.

С учетом предмета исследования ученый может, допустим, поставить цель: выявить условия рационального сочетания репродуктивных и поисковых методов обучения; определить эффективную систему мер, направленных на обеспечение индивидуального подхода к школьникам в учебном процессе; установить наиболее общий алгоритм решения задач определенного типа; разработать классификацию форм обучения; обосновать критерии отбора содержания основ наук в школе; исследовать методику прогнозирования результатов обучения; рационализировать определенную систему средств обучения и т. д.

Таковы логические связи между объектом, предметом, проблемой и целью исследования, которые необходимо учитывать в практике исследовательской работы. Предмет, проблема и цель исследования должны отвечать ряду требований, которые обеспечивают успех научной деятельности ученого, наиболее благотворно сказываются на развитии самой науки и ее влияниях на практику.

Проблема исследования определенного предмета исследования прежде всего должна быть актуальной и соответствующей социальному заказу. Это значит, что при выборе предмета и проблемы исследования надо учитывать требования общества к обучению и воспитанию в современной школе. Наиболее концентрированно эти требования выражаются в нормативно-правовых документах, регламентирующих процесс и содержание образования. Например, в современных условиях особое значение приобретает исследование проблем, связанных с повышением качества обучения и воспитания, с поиском путей активизации самостоятельной учебной деятельности школьников, с формированием у них умения самостоятельно пополнять знания, правильно ориентироваться в стремительном потоке научной и социальной информации. Особое значение приобрели проблемы оценивания качества образования и работы учителей, и учебной деятельности учеников, приведения методов обучения в соответствие с новым содержанием образования, с требованиями жизни, вопросы обеспечения доступности образования для лиц с

ограниченными возможностями здоровья и т.п. Естественно, что исследования, лежащие в русле решения этих актуальных проблем, в наибольшей мере будут удовлетворять запросы общества, выполнять его социальный заказ и поэтому наиболее непосредственно влиять на совершенствование практики обучения и воспитания школьников.

Итак, педагогические проблемы и связанные с ними цели исследования должны отражать требования современного общества и быть в этом смысле актуальными и общественно значимыми.

Научная проблема и соответствующая ей цель исследования должны, далее, удовлетворять требованию научной новизны, находиться в зоне приращения научного знания, а не повторения известного. Поэтому исследователю важно знать «белые пятна» соответствующего объекта и предмета исследования, искать в той области, где объективно под влиянием логики научного поиска открываются научно значимые проблемы.

Перспективность исследований, выходящих на отыскание оптимальных вариантов решения тех или иных учебно-воспитательных проблем научного характера, особенно значима и потому, что в последнее время разработаны процедуры поиска оптимального варианта, созданы математические модели, алгоритмы такого поиска.

Итак, проблема и цель исследования должны быть общественно актуальными и научно значимыми. Далее, ко многим педагогическим исследованиям надо предъявить также требование их практической значимости. Казалось бы, это требование совпадает с актуальностью исследования. Но это не совсем так, ибо актуальным может быть и просто теоретическое исследование, не имеющее практической направленности. Педагогические исследования должны, прежде всего, ориентироваться на решение определенных практических задач, разумеется, актуальных: точки зрения общественного, социального заказа, а также с позиций устранения некоторых типичных недостатков и затруднений в деятельности современных учителей. Ценность педагогического исследования поэтому тем выше, если в нем, наряду

с теоретическими достижениями, будет одновременно обосновываться система практических мер, реализация которых повысит эффективность решения некоторых актуальных задач современной школы.

Целью любого научного исследования является решение определенной проблемы. Цель подразделяется на ряд более конкретных задач исследования. Задачи исследования ставятся исследователем на основе теоретического анализа возникшей проблемы и оценки состояния ее решения в школьной практике. Без анализа «сущего» нельзя переходить к проектированию «должного», т. е. к постановке конкретных исследовательских задач. К сожалению, подобный недостаток все еще встречается в педагогических исследованиях. Именно он приводит к неконкретному формулированию их задач.

Анализ состояния теории и практики решения той или иной проблемы предполагает в первую очередь широкое ознакомление с литературой по данному вопросу, причем не только с книгами по теории проблемы, но и с публикациями об опыте работы школы в данном направлении. При изучении литературных источников, как показывает опыт, должно быть выявлено следующее:

- основная идея автора, его позиция по исследуемой проблеме;
- что особенно удалось автору в ее изучении;
- чем отличается его позиция от традиционной, что нового внес он в изучение этой проблемы;
- в чем автор полемизирует с другими исследователями;
- какие идеи автора особенно удачно аргументированы, а какие не имеют должной аргументации;
- какие идеи, выводы, рекомендации вызывают возражения и почему;
- какие основные вопросы проблемы не нашли отражения в его работе;
- какие в связи с этим встают задачи дальнейшего изучения данной проблемы.

При анализе литературы об опыте работы школы необходимо выявить:

-что особенно успешно удается осуществить учителю при решении данной проблемы;

-какие затруднения он испытывает в решении ее;

-какие типичные недостатки отмечаются в работе учителей по данному вопросу;

-каковы основные причины затруднений и недостатков;

-достигаются ли успехи в работе рациональными затратами времени учителей или связаны с перегрузкой их работой в каком-то одном направлении в ущерб другим направлениям деятельности школы.

Такой предварительный анализ литературы позволяет сформулировать проект задач своего исследования. Задачи исследования могут включать в себя следующие элементы (они изменяются в зависимости от самого 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 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 нормативно-правовых актов;

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 исследованиям 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.).

Задачи исследования должны быть относительно соизмеримы по своей весомости. Надо преодолеть еще нередко встречающееся расположение рядом очень крупных и весьма частных задач, которые порой вообще являются элементом предыдущей задачи.

Цель и задачи исследования - понятия относительные. Задача одного из исследований может стать целью другого исследования, Подразделяясь уже на ряд более конкретных задач. Непременным требованием к каждому исследованию (которое нередко еще нарушается) считается логическое соответствие наименования темы исследования его объекта, предмета, проблемы, целей, задач его структуре. Совокупность выдвинутых задач призвана целостно отражать цель исследования. Цель работы должна строго соответствовать проблеме исследования. Нарушение такой логики делает исследование хаотичным, не позволяющим видеть полноту решения поставленных задач.

Изложение новизны исследования важно раскрывать в логике цели и решения задач исследования.

Предложенная выше логика задач исследования позволит исследователю действительно обосновать, а не просто перечислить тот или иной круг мер, расположить их в определенной последовательности, меняя сочетания мер в соответствии с уровнем обученности или воспитанности учеников, ибо применение старого сочетания мер приведет не к росту, а к снижению эффективности и т. п.

Когда исследование посвящено собственно теоретической проблеме, круг задач его видоизменяется. В этом случае первая задача становится основной и формулируется уже в виде ряда более конкретных задач. Если, например, исследуется теория эффективности обучения, то возможны такие задачи исследования:

1. Разработать методологические основы эффективности учебного процесса.
2. Обосновать систему критериев эффективности, которые возможно применять при структурировании учебного процесса.
3. Разработать основные признаки реализации каждого из критериев эффективности.
4. Обосновать процедуру выбора варианта процесса обучения.
5. Изучить систему условий, в которых возможна реализация обоснованной процедуры выбора варианта процесса обучения.

Подобного рода теоретические исследования могут послужить затем основой для теоретико-экспериментальных исследований, из которых будут вытекать уже конкретные рекомендации учителям.

Точно так же возможны исследования, основной задачей которых является только анализ реальной практики обучения в современной школе. Эти исследования, опираясь на известную теоретическую концепцию, ставят перед собой более конкретные задачи, например:

- 1) проанализировать освещение практики решения данной задачи в педагогической литературе;
- 2) вскрыть типичные недостатки в деятельности учителей и учащихся, а также их причины внешнего и внутреннего плана;
- 3) изучить типичные затруднения в деятельности учителей и учащихся и их причины;
- 4) изучить типичные черты передового опыта решения этой задачи;
- 5) разработать рекомендации для совершенствования практики решения данной задачи в соответствии с достижениями современной педагогики.

Исследователь в данном случае не претендует на развитие теории решения данной проблемы, но глубоко анализирует практику и тем самым открывает новые возможности для внедрения теории в школьную жизнь, находит пути предупреждения типичных препятствий, которые возникают в процессе внедрения. Такая работа имеет также большое практическое значение и может послужить основой для последующих педагогических исследований, в которых уже будут синтезироваться как теоретические, так и практические задачи в единстве.

Естественно, что круг задач исследования зависит от возможностей самого исследователя, от уровня его предшествующего опыта научной работы, от состава исследователей, с которыми он сотрудничает, и пр.

После формулировки задач конструируется начальный вариант гипотезы исследования в ее самом общем виде, который будет конкретизирован на Последующих этапах научной работы.

Возможны два типа гипотез. Первый тип - *описательные* гипотезы, в которых описываются причины и возможные следствия. Вторым типом - *объяснительные*: в них дается объяснение возможным следствиям из определенных причин, а также характеризуются условия, при которых эти следствия обязательно последуют, т. е. объясняется, в силу каких факторов и условий будет данное следствие. Описательные гипотезы не обладают предвидением, а объяснительные обладают таким свойством. Закон описывает

причины, следствия и условия, в силу которых причина вызовет это следствие. Поэтому объяснительные гипотезы выводят исследователей на предположения о существовании определенных закономерных связей между явлениями, факторами и условиями.

Конкретнее говоря, гипотезы в педагогических исследованиях могут предполагать, что одно из средств (или группа их) будет более эффективным, чем другие средства. Здесь гипотетически высказывается предположение о сравнительной эффективности средств, способов, методов, норм обучения и пр. Однако при этом часто не дается объяснения такого явления, а просто предполагается, что эксперимент докажет эту большую эффективность. Более обоснованная формулировка гипотезы о сравнительной эффективности предполагает, что исследователь даст объяснение гипотетической закономерности, которая обязательно обеспечит большую эффективность, и организует проверку не только результата, но и самого функционирования этой закономерной связи в исследуемом процессе.

Более высокий уровень гипотетического предсказания состоит в том, что автор исследования высказывает гипотезу о том, что какая-то система мер будет не только лучше другой, но и из ряда возможных систем она кажется оптимальной с точки зрения определенных критериев, и не только результативности, но и экономного расходования ресурсов - времени, усилий, средств и пр. Такая гипотеза нуждается в еще более строгом и оттого более развернутом доказательстве. На данном этапе развития методологии педагогики гипотезам по выявлению оптимальных вариантов должно быть отдано предпочтение по сравнению с первым видом гипотез. Это будет способствовать значительному росту ценности исследований.

Еще более значимы гипотезы, которые связаны с предположением закономерного характера доказываемого в ходе исследования положения. Такая гипотеза требует целой серии процедур, подтверждающих, что существующая связь между факторами, условиями носит именно закономерный характер, т. е. является педагогическим законом. Таким гипотезам принадлежит большое

будущее, так как накоплен достаточный эмпирический материал, чтобы переходить к теоретическим обобщениям закономерного характера.

После формулирования гипотезы избираются методы исследования. Важно подчеркнуть, что методы исследования именно избираются с учетом специфики задач, поставленных ученым перед собой, а не путем простого перечисления всех известных методов в педагогике. Ведь педагогика располагает большим арсеналом методов, и чем конкретнее представления ученого о возможностях различных методов, тем более оптимальное сочетание их он может избрать для разрешения поставленной проблемы. В связи с этим особенно начинающие исследователи должны хорошо продумать логику научного поиска поставленной задачи.

В наиболее общей и типичной форме можно выделить несколько основных этапов исследования, на каждом из которых должны быть применены своеобразные сочетания научно-педагогических методов.

Одним из первых этапов решения задач исследования является общая характеристика основных понятий предмета исследования, т.е. определение этих понятий, выявление их основных компонентов, обоснование признаков, по которым можно судить о понятиях, установление возможных уровней их развития и формулирование критериев для определения степени достижения этих уровней. На этом этапе естественным является превалирование методов теоретического поиска, которые автор избирает с учетом особенностей проблемы и своих возможностей, а также применения определенной конкретно-методической концепции для исследования избранной проблемы.

На следующем этапе исследования возникает необходимость дать анализ типичного состояния практики решения подобных задач в массовой школе, и поэтому исследователь выбирает возможный арсенал методов анализа реального педагогического процесса (наблюдения, беседы и пр.)

Затем возникает необходимость конкретизировать гипотезу исследования, т.е. высказать предположения о том, какие комплексы средств окажутся наиболее рациональными для достижения поставленной цели, как они

должны изменяться с развитием самого объекта, на каком уровне его развития какие средства будут самыми эффективными.

Здесь полезно иметь определенную схему выбора методов, которую можно изобразить так:

Уровни формирования определенного качества, уровни решения задачи и пр.	Условия, в которых решается задача	Применяемые средства решения задачи	Применяемые методы изучения эффективности средств обучения
I уровень и его признаки			
II уровень и его признаки			

На следующем этапе исследования осуществляется проверка достоверности гипотез, и здесь уже необходимо ввести в действие методы эксперимента и опытной проверки, которые позволят выбрать наиболее удачные варианты решения соответствующих педагогических задач.

Наконец, исследователю надо предусмотреть, какие методы будут применены на заключительном этапе исследования, когда осуществляется обобщение результатов исследования и формулирование рекомендаций по совершенствованию определенной стороны педагогического процесса. Чаще всего здесь придется избирать сочетание методов теоретического обобщения данных эксперимента и прогнозирования дальнейшего совершенствования процессов.

Таким образом, выбор методов не является произвольным актом в деятельности исследователя, а детерминируется особенностями решаемых задач, спецификой содержания проблем и возможностями его самого как субъекта деятельности. В связи с этим подчеркнем еще раз, что необходимо не просто перечислять весь круг используемых методов, а последовательно обосновывать выбор методов для решения каждой из основных задач исследования, указывая, что на таком-то этапе исследования, для решения такой-то задачи и потому-то избирается такой-то комплекс методов.

Вслед за выбором методов исследования (этот выбор корректируется затем по ходу исследования) наступает собственно изучение предмета и проблем исследования, или, конкретнее говоря, решение поставленных задач избранным кругом методов. Чаще всего это изучение начинается с теоретического анализа проблемы и предшествующего уровня ее изученности. И здесь в первую очередь надо осуществить методологическое обоснование и логико-исторический анализ проблемы.

Выдержки из Положения о курсовой работе

ФГБОУ ВО «ОГПУ»

1 Область применения

1.1 Положение о курсовой работе устанавливает порядок подготовки и защиты курсовых работ студентами, осваивающими в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» образовательные программы высшего образования - программы бакалавриата, программы специалитета, программы магистратуры.

2 Нормативные ссылки

Настоящее Положение разработано в соответствии со следующими документами:

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями);
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 05.04.2017 № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры»;
- Устав ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»;
- нормативные документы СМК ОГПУ.

3 Определения, обозначения, сокращения

В настоящем Положении применяются следующие термины:

Курсовая работа— документ, представляющий собой законченное самостоятельное исследование частной задачи в рамках образовательной программы.

5 Порядок разработки и выбора тем курсовой работы

5.1 Тематика курсовых работ, рекомендуемых обучающимся, разрабатывается профессорско-преподавательским составом кафедры, ежегодно обновляется, обсуждается и утверждается на заседании кафедры в учебном году, предшествующем выполнению курсовой работы. В протоколе заседания кафедры делается соответствующая запись.

5.2 Количество утвержденных тем должно быть достаточным для выбора индивидуального задания каждым обучающимся. Примерные темы курсовых работ указываются в рабочих программах учебных дисциплин (модулей).

5.3 Тематика курсовых работ должна быть актуальной, соответствовать современному состоянию и перспективам развития отраслей экономики.

5.4 Темы курсовых работ могут быть связаны с программой производ-

ственной практики, с непосредственной работой обучающихся.

5.5 Курсовая работа может стать составной частью выпускной квалификационной работы обучающихся.

5.6 Кафедра доводит до сведения обучающихся примерный перечень тем курсовых работ с указанием предполагаемых руководителей по каждой теме.

5.7 Обучающийся имеет право выбрать одну из заявленных тем или предложить инициативную тему курсовой работы.

5.8 При рассмотрении инициативной темы курсовой работы обучающегося кафедра имеет право аргументированно отклонить или переформулировать тему при согласии обучающегося.

5.9 Обучающийся обязан определиться с выбором темы курсовой работы и предварительно обсудить ее с руководителем. Сроки утверждения тем курсовых работ определяются кафедрой, по которой проходит КР.

5.10 Список утвержденных тем курсовых работ с подписями обучающихся, руководителей подписывается заведующим кафедрой и сдается в деканат факультета (института) (Приложение А).

5.11 На основании списка утвержденных тем курсовых работ деканат готовит приказ о закреплении тем КР и руководителя.

5.12 В случае длительного отсутствия по уважительной причине обучающийся подает заявление в деканат факультета (института) об изменении сроков выбора темы и выполнения КР.

5.13 Учебная нагрузка за руководство, консультирование курсовых работ устанавливается в соответствии с нормами времени, определенными для расчета нагрузки профессорско-преподавательского состава Университета.

6 Руководство курсовой работой

6.1 Руководителями курсовых работ по дисциплине (модулю) являются преподаватели кафедры, которые назначаются и утверждаются заведующим кафедрой. Допускается назначение руководителей из числа квалифицированных специалистов, работающих в Университете на условиях почасовой оплаты, договора гражданско-правового характера.

6.2 В обязанности руководителя КР входит:

- оказание консультационной помощи обучающемуся в определении окончательной темы, в подготовке плана, графика выполнения курсовой работы, в подборе литературы и фактического материала;
- содействие в выборе методики исследования;
- проведение консультаций по методике написания курсовой работы и по ее содержанию;
- осуществление систематического контроля за ходом выполнения курсовой работы в соответствии с планом и графиком выполнения, а также за своевременное представление к защите;
- информирование заведующего кафедрой / декана факультета / директора / руководителя института в случае несоблюдения обучающимся графика выполнения КР;
- оценивание качества выполнения курсовой работы в соответствии с предъявляемыми требованиями;
- организация и проведение защиты курсовой работы .

6.3 В целях оказания консультационной помощи могут быть назначены консультанты курсовой работы из числа профессорско-преподавательского состава других кафедр факультета (института), а также из числа сотрудников сторонних организаций, профессиональная деятельность и/или научные интересы которых связаны с темой КР.

7 Общие требования к курсовой работе

7.1 Курсовая работа должны содержать следующие разделы: титульный лист, содержание (оглавление), введение, основную часть, заключение (выводы), список литературы, приложения (не является обязательным).

7.2 Количество глав и параграфов основной части КР определяется совместно обучающимся и его руководителем на основании специфики темы, цели, задач КР. Как правило, работа состоит из двух примерно равных глав. Первая глава (теоретическая) содержит краткое изложение теории, необходимой для решения поставленной проблемы. Вторая глава посвящена решению поставленной проблемы.

7.3 Каждый основной структурный элемент курсовой работы (введение, главы, заключение, список литературы, приложения) начинается с новой страницы.

7.4 Главы содержательной части нумеруются в пределах всей работы, параграфы — в пределах каждой главы, пункты — в пределах каждого параграфа.

7.5 Нумерация страниц должна быть сквозной и включать титульный лист и приложения. Страницы нумеруются арабскими цифрами. Номера страниц располагают посередине верхнего поля страницы. На титульном листе номер страницы не указывается. Иллюстрации и таблицы, занимающие целый лист, включаются в общую нумерацию страниц.

7.6 Рекомендуемый объем курсовой работы (без приложений) — 20–30 страниц.

7.7 Печатный текст должен быть представлен на одной стороне листа белой бумаги формата А4 (21 × 29,7 см). Текст рекомендуется печатать, соблюдая следующие размеры полей: левое — 3 см, правое — 1 см, верхнее и нижнее — по 2 см.

7.8 Текст работы должен быть подготовлен в текстовом редакторе, гарнитура Times, междустрочный интервал — полуторный:

- шрифт основного текста – обычный, размер — 14 пт, выравнивание — по ширине, красная строка — 1,25 см;

- шрифт заголовка раздела — полужирный, размер — 16 пт, выравнивание – по центру или по левому краю;

– шрифт заголовка параграфов — полужирный курсив, размер — 14 пт, выравнивание — по центру или по левому краю;

– шрифт заголовка пунктов (если есть) — курсив, размер — 14 пт, выравнивание — по центру или по левому краю.

Точки в конце заголовков не ставятся.

7.9 После каждого заголовка интервал 14 пт (пустой абзац). Если непосредственно перед заголовком идёт обычный текст, то интервал перед заголовком — 14 пт (пустой абзац)..

7.10 Подстрочные или концевые сноски–примечания оформляются по ГОСТ Р7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления».

7.11 Вносить в текст КР информацию рукописным способом не допускается. Формулы, условные знаки, буквы латинского и греческого алфавита, символы и т.п. оформляются в специализированном редакторе формул. Опечатки, описки, графические неточности, помарки, повреждения листов не допускаются.

7.12 Титульный лист оформляется по установленному образцу (Приложение Б).

7.13 После титульного листа помещается содержание (оглавление) с указанием номеров страниц, на которых расположены основные структурные элементы курсовой работы. Содержание (оглавление) КР рекомендуется формировать автоматически.

7.14 Правила написания буквенных аббревиатур, символов, представления формул, а также оформления таблиц, рисунков, графиков, списка литературы, ссылок на литературные источники, приложений регламентируются действующими ГОСТами, методическими рекомендациями по написанию КР, разрабатываемыми кафедрами на основании настоящего Положения.

8 Порядок выполнения и представления курсовой работы

8.1 Общие требования к срокам выполнения, содержанию курсовой работы, порядку оформления и оценивания отражаются в методических рекомендациях по написанию курсовых работ по учебной дисциплине (модулю).

8.2 Обучающийся обязан выполнять курсовую работу в соответствии с требованиями, установленными методическими рекомендациями по разработке курсовых работ по учебной дисциплине (модулю), а также в соответствии с графиком выполнения КР, составленным совместно с руководителем. Обучающийся обязан представить окончательный вариант КР руководителю в установленный срок, указанный в графике работы, но не позднее окончания семестра, установленного рабочим учебным планом на текущий учебный год выполнения курсовой работы.

8.3 Руководитель обязан проверить курсовую работу в течение семи календарных дней, внести соответствующую запись на титульном листе (оценка, личная подпись) и передать обучающемуся для ознакомления.

9 Защита и оценка курсовой работы

9.1 Итоговая оценка выполненной курсовой работы выставляется в соответствии с критериями оценки, установленными в методических рекомендациях по написанию курсовых работ. Курсовые работы могут быть оценены на «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно».

9.2 Формой контроля результатов выполненной работы может быть защита курсовой работы, которая не является обязательной. Порядок защиты курсовой работы определяется кафедрой.

9.3 Общими критериями оценки курсовой работы являются:

- актуальность темы исследования, соответствие содержания КР теме исследования;
- соответствие темы и содержания КР направленности (профилю) образовательной программы, отрасли науки;
- обоснованность избранной структуры КР и логичность изложения материала;
- соответствие избранной методологии теме и содержанию исследования;
- адекватность избранных методов исследования задачам исследования;
- качество разрешенности задач исследования;
- уровень анализа, систематизации и обобщения собранного материала, обоснованность и четкость сформулированных выводов;
- соответствие оформления КР установленным требованиям;
- самостоятельность выполнения исследования.

9.4 Оценивание результатов выполнения курсовых работ осуществляется при проведении промежуточной аттестации обучающихся.

9.5 Оценка за КР вносится в экзаменационно-зачетную ведомость и зачетную книжку обучающегося. Оценка «неудовлетворительно» в зачетную книжку не вносится.

9.6 Результат выполненной курсовой работы (оценка) учитывается при назначении на стипендию, при принятии решения о переводе на бюджетное место.

9.7 В случае если обучающийся не согласен с оценкой руководителя, проводится защита курсовой работы в присутствии комиссии, назначаемой заведующим кафедрой / деканом факультета / директором / руководителем института. В состав комиссии могут входить преподаватели других кафедр Университета, а также работники сторонних организаций, профессиональная деятельность которых и/или научные интересы которых связаны с темой курсовой работы.

НАУЧНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

Учебно-методическое пособие

(44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование», «Дошкольное образование», 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Дошкольное образование и Начальное образование», «Начальное образование и Иностранный язык», «Начальное образование и Математика», 44.04.01 Педагогическое образование, направленность «Методическое сопровождение начального и дошкольного образования», 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного и начального общего образования», «Методическая работа в дошкольной образовательной организации»)

Автор-составитель

Мусс Галина Николаевна,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

Усл. печ. л. - 8,8