

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Методы и организация исследований,
методика написания, оформление
и процедура защиты**

Учебно-методическое пособие

Рекомендовано

*для обучающихся по направлениям подготовки
44.04.01 Педагогическое образование
(уровень магистратуры)
и 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
(уровень магистратуры)*

Красноярск
2017

УДК 37.091(571.1/.5)(09)
ББК 74.03(253)
М 125

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Красноярского государственного педагогического университета
им. В.П. Астафьева.

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор
Л.В. Шкерина
Кандидат психологических наук, доцент
Т.Ю. Артюхова

М 125 **Магистерская диссертация: методы и организация исследований, методика написания, оформление и процедура защиты:** учебно-методическое пособие / сост. А.И. Шилов, Т.И. Петрова, И.П. Цвелюх, С.В. Шандыбо, Т.А. Шкерина; под ред. проф. А.И. Шилова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – 348 с.

ISBN 978-5-00102-099-8

Раскрывается общая методология научного творчества, описываются подготовка к научному исследованию, методика написания и оформления рукописи магистерской диссертации, а также порядок ее публичной защиты. В качестве приложений даются образцы отдельных элементов диссертационного произведения и приводятся основные понятия научно-исследовательской работы. Разработано в соответствии с федеральным образовательным стандартом высшего образования.

Предназначается обучающимся по направлениям подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) и 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры) и их научным руководителям, а также всем тем, кто хочет повысить культуру своей научной работы.

УДК 37.091(571.1/.5)(09)
ББК 74.03(253)

ISBN 978-5-00102-099-8

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2017
© Шилов А.И., Петрова Т.И., Цвелюх И.П., Шандыбо С.В., Шкерина Т.А., 2017

Оглавление

Введение	6
Глава 1. МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	9
1.1. Понятие «методология педагогического исследования»	9
1.2. Научное исследование в педагогике, его методологические характеристики	34
1.3. Замысел, структура и логика проведения педагогического исследования	88
Глава 2. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	95
2.1. Метод научного познания: сущность, содержание, основные характеристики	95
2.2. Классификация методов научного познания	98
2.3. Классификация методов педагогического исследования	102
2.4. Общенаучные логические методы и приемы познания	106
2.5. Эмпирические методы педагогического исследования	120
2.6. Методы изучения продуктов деятельности и обобщения передового педагогического опыта	139
2.7. Метод эксперимента в педагогическом исследовании	145
2.8. Сравнительно-исторические методы педагогического исследования	153
2.9. Методы статистической обработки данных	156
2.9.1. Основные понятия математической статистики	156
2.9.2. Статистическая обработка результатов педагогического исследования	164
Глава 3. ПОДГОТОВКА К НАПИСАНИЮ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ И НАКОПЛЕНИЕ НАУЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ	171
3.1. Требования к ВКР по педагогике. Основные требования к выпускной квалификационной работе магистра	175
3.2. Организация выполнения ВКР	180
3.3. Выбор темы	183
3.4. Разработка стратегии исследовательской деятельности	186
3.5. Библиографический поиск литературных источников	188
Глава 4. РАБОТА НАД МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИЕЙ	197
4.1. Этапы выполнения ВКР	197
4.2. Технология написания теоретической и эмпирической частей ВКР, ее заключения. Типичные ошибки, допускаемые при подготовке ВКР	200

4.2.1.	Содержание Введения	200
4.2.2.	Содержание теоретической части ВКР	220
4.2.3.	Организация опытно-экспериментальной работы.....	223
4.2.4.	Заключение.....	227
4.2.5.	Библиографический список	228
4.2.6.	Приложение	229
4.2.7.	Реферат.....	229
4.2.8.	Типичные ошибки, допускаемые при написании выпускных квалификационных работ	230
4.3.	Язык и стиль магистерской диссертации	231
4.3.1.	Культура научного стиля речи	231
4.3.2.	Языковые клише научного стиля.....	235
4.3.3.	Основные понятия научно-исследовательской работы	240

Глава 5. ОФОРМЛЕНИЕ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ.....

5.1.	Представление отдельных видов текстового материала в выпускной квалификационной работе.....	247
5.1.1.	Общие требования к оформлению выпускной квалификационной работы.....	247
5.1.2.	Требования к оформлению реферата	248
5.1.3.	Требования к оформлению введения выпускной квалификационной работы.....	249
5.1.4.	Требования к оформлению основной части выпускной квалификационной работы.....	249
5.1.5.	Требования к оформлению иллюстраций, таблиц и формул в выпускной квалификационной работе.....	250
5.1.6.	Требования к оформлению ссылок на структурные элементы и фрагменты текста выпускной квалификационной работы.....	256
5.1.7.	Требования к оформлению Заключения выпускной квалификационной работы.....	261
5.1.8.	Требования к оформлению Приложений выпускной квалификационной работы.....	262
5.2.	Оформление библиографического списка.....	263
5.2.1.	Оформление библиографической записи использованной в выпускной квалификационной работе литературы (ГОСТ 7.1–2003)	264
5.2.2.	Оформление библиографической записи использованной в выпускной квалификационной работе литературы (ГОСТ Р 7.0.5–2008)	267

Глава 6. ЗАЩИТА МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ	270
6.1. Порядок защиты магистерской диссертации	270
6.2. Процедура публичной защиты магистерской диссертации	271
6.3. Работа студентов над речевой формой выступления	275
6.4. Управление вниманием аудитории	280
6.5. Требования к внешнему виду выступающего	283
6.6. Ответы на вопросы	286
6.7. Рекомендации по составлению компьютерной презентации научной работы с помощью POWER POINT	289
Рекомендуемая литература	294
Заключение	297
Библиографический список	299
Приложение 1. Оформление титульного листа выпускной квалификационной работы магистра	301
Приложение 2. Образец оформления титульного листа выпускной квалификационной работы	302
Приложение 3. Образец оформления оглавления ВКР	303
Приложение 4. Отзыв научного руководителя на ВКР	304
Приложение 5. Образец отзыва научного руководителя на ВКР	305
Приложение 6. Содержание рецензии на ВКР магистра	308
Приложение 7. Образец рецензии на ВКР магистра	310
Приложение 8. Образец оформления заявления студента на закрепление темы ВКР	312
Приложение 9. Образец оформления задания на ВКР	313
Приложение 10. Образец оформления последнего листа ВКР	315
Приложение 11. Образец оформления библиографического списка ГОСТ 7.1–2003	316
Приложение 12. Образец оформления библиографического списка ГОСТ Р 7.0.5–2008	317
Приложение 13. Правила презентации научного исследования	318
Приложение 14. Рекомендуемая литература	320
Глоссарий	322

Введение

В соответствии с пунктом 5.2.41 Положения о Министерстве образования и науки Российской Федерации, утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2013 г. № 466 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2013, № 23, ст. 2923) и утвержденного на этой основе федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) от 21.11.2014 № 1505 защита выпускной квалификационной работы является обязательной составляющей государственной итоговой аттестации выпускников вузов.

Целью подготовки магистерской диссертации являются формирование личности с широкой эрудицией, обладающей фундаментальной научной базой, владеющей методологией научного творчества, современными информационными технологиями, способной и готовой к самостоятельной научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности.

Подготовка и защита выпускной квалификационной работы является завершающим этапом освоения всех основных профессиональных образовательных программ подготовки магистра – третий уровень (ступень) высшего профессионального образования.

Защита выпускной квалификационной работы проводится на заседании Государственной аттестационной комиссии (ГАК). Результаты защиты выпускной квалификационной работы являются основанием для принятия Государственной аттестационной комиссией решения по присвоению соответствующей квалификации (степени) и выдачи диплома государственного образца.

Требования к выпускным квалификационным работам определяются уровнем основной профессиональной образовательной программы и квалификацией (степенью), присваиваемой выпускнику после успешного завершения аттестационных испытаний.

Магистр – это образовательно-квалификационный уровень специалиста, который на основе квалификации бакалавра или специалиста получил углубленные специальные навыки и знания инновационного характера, имеет определенный опыт их применения и продуцирования для решения профессиональных проблемных задач в определенной области. Магистр должен владеть более широкой эрудицией, фундаментальной научной базой, методологией научного творчества, современными информационными технологиями, методами получения, обработки, хранения и использования научной информации, быть способным к плодотворной научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности.

Магистерская программа включает в себя две составные части – образовательную и научно-исследовательскую. Содержание научно-исследовательской работы магистра определяется индивидуальным планом.

Подготовка магистра завершается защитой магистерской диссертации на заседании Государственной экзаменационной комиссии.

Магистерская диссертация – это самостоятельная научно-исследовательская работа, которая выполняет квалификационную функцию. Она выполняется с целью публичной защиты и получения академической степени магистра. Основная задача ее автора – продемонстрировать уровень своей научной квалификации, умение самостоятельно вести научный поиск и решать конкретные научные задачи.

Магистерская диссертация как выпускная квалификационная работа научного содержания должна иметь

внутреннее единство и отображать ход и результаты разработки выбранной темы. Магистерская работа, с одной стороны, имеет обобщающий характер, поскольку является своеобразным итогом подготовки магистра. С другой – это самостоятельное оригинальное научное исследование студента, выполненное по актуальной для данного направления науки теме. Основные научные результаты, полученные автором магистерской диссертации, подлежат обязательной апробации путем публикации в научных печатных изданиях, изложенных в докладах на научных конференциях, симпозиумах, семинарах.

Диссертация должна содержать совокупность результатов: научных положений или научно-технических решений, которые выдвигаются автором для публичной защиты. По структуре и содержанию работа должна свидетельствовать о личном вкладе и способности автора проводить самостоятельные исследования или разработки, используя теоретические знания и практические навыки.

Магистерская диссертация должна содержать: обоснование выбора темы исследования, актуальность и научную новизну решаемой задачи, аналитический обзор состояния проблемы, обоснование выбора методов исследования, изложение и анализ полученных результатов, выводы, список использованной литературы и оглавление. По содержанию и уровню магистерская диссертация должна соответствовать требованиям, предъявляемым к научным публикациям в реферируемых научных изданиях. В магистерской диссертации автор должен показать умение кратко и аргументированно излагать материал в письменной форме.

Тема магистерской диссертации должна отражать основную область специализации студента и, как правило, должна быть связана с планами основных научно-исследовательских работ соответствующих кафедр.

Глава 1.

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Понятие «методология педагогического исследования»

Термин «методология» греческого происхождения означает «учение о методе» или «теория метода». Методология (от метод и логия) – учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности. Методология – это наука о наиболее общих принципах познания и преобразования объективной действительности, путях и способах этого процесса.

Методология в этом 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 определенных видов деятельности (нормативная методология), так и описаний фактически выполненной деятельности (дескриптивная методология). В обоих случаях основной функцией этого знания являются внутренняя организация и регулирование процесса познания или практического преобразования какого-то объекта. В современной литературе под методологией обычно понимают, прежде всего, методологию научного познания, т. е. 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). Наиболее важным аспектом методологии являются постановка проблемы (именно здесь чаще всего совершаются методологические ошибки, приводящие к выдвиганию псевдопроблем или существенно затрудняющие получение результата), построение предмета исследования и построение научной теории, а также проверка полученного результата с точки зрения его истинности, т. е. соответствия объекту изучения.

Истоки методологических знаний обнаруживаются уже на ранних ступенях развития культуры. Так, в Древнем Египте геометрия выступала в форме методологических предписаний, которые определяли последовательность измерительных процедур при разделе и перераспределении земельных площадей. Специальной разработкой проблемы условий получения знания начинает заниматься древнегреческая философия; наиболее значительный вклад в анализ этой проблемы внес Аристотель, который рассматривал созданную им логическую систему как «органон» – универсальное орудие истинного познания. В целом, однако, вплоть до нового времени проблемы методологии не занимали самостоятельного места в системе знания и включались в контекст натурфилософских или логических рассуждений.

Родоначальником методологии в собственном смысле слова является английский философ Ф. Бэкон, впервые выдвинувший идею вооружить науку системой методов и реализовавший эту идею в «Новом органоне». Для последующего развития методологии огромное значение имело так-

же обоснование им индуктивного, эмпирического подхода к научному познанию. С этого времени проблема метода становится одной из центральных в философии. Первоначально она целиком совпадает с вопросом об условиях достижения истины, а ее обсуждение сильно отягощено натур-философскими представлениями. Опираясь на правильный сам по себе тезис о том, что к истинному знанию ведет лишь истинный метод, именно этот последний и пытаются сразу отыскать многие философы Нового времени. При этом они полагают, что единственно истинный метод просто скрыт от непосредственного наблюдения, его надо лишь открыть, сделать ясным и общедоступным. Логическая структура метода еще не является для них проблемой.

Следующий шаг в развитии методологии делает французский мыслитель Р. Декарт. Им сформулирована проблема познания как проблема отношения субъекта и объекта. Впервые ставится вопрос о специфичности мышления, его несводимости к простому и непосредственному отражению реальности; тем самым было положено начало специальному и систематическому обсуждению процесса познания, т. е. вопроса о том, как достижимо истинное знание – на каких интеллектуальных основаниях и с помощью каких методов рассуждения. Методология начинает выступать как философское обоснование процесса познания.

Другая линия специализации методологии связана с английским эмпиризмом, прежде всего с учениями Дж. Локка (сенсуалистическая теория познания) и Д. Юма (обоснование эмпиризма путем критики теоретического знания с позиций скептицизма). Здесь получили свою философскую опору усиленные поиски методов опытной науки.

И. Кант впервые обосновал особый статус методологического знания, проведя различие между конститутивными и регулятивными принципами познания, т. е. между

объективным содержанием знания и формой, при помощи которой оно организуется в систему. Этим было положено начало анализу познания как специфической деятельности со своими особыми формами внутренней организации. Эту линию продолжил И. Фихте, философия которого была попыткой построить универсальную теорию деятельности, а своей вершины в идеалистической философии она достигла в системе Г. Гегеля, по существу представляющей собой методологию рационализированной деятельности абсолютного духа и производной от нее деятельности человеческого познания. Объективно важнейший результат, полученный немецким классическим идеализмом в изучении проблем методологии, состоял в подчеркивании роли *диалектики* как всеобщего метода познания и духовной деятельности вообще.

Именно этот результат был удержан и коренным образом переработан на материалистической основе в марксистско-ленинской философии. Создание диалектического материализма завершило формирование философских основ научной методологии. Возникнув в условиях широкого развития науки, когда теоретическое естествознание решительно освобождалось от натурфилософских умозрений, и опираясь на конкретно-научное изучение основных форм движения материи, диалектический материализм стал философией нового типа – наукой о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления, а в качестве таковой – общей методологией научного исследования. В силу этого философия марксизма-ленинизма впервые воплотила идеал всеобщей методологии деятельности общественно развитого человека.

Для развития науки в XX в. характерен быстрый рост методологических исследований и повышение их удельного веса в общем массиве научного знания. Этот процесс имеет

своим источником два основания. Во-первых, научное познание осваивает все более сложные объекты действительности, природной и социальной, что ведет к возрастанию уровня его абстрактности и уменьшению наглядности; в результате этого вопрос о средствах исследования, о принципах подхода к объекту изучения становится одним из центральных и занимает относительно самостоятельное место в системе познавательной деятельности. Во-вторых, в условиях современной научно-технической революции занятие наукой превращается в массовую профессию, а это требует детализированной регламентации труда исследователей на различных уровнях, чтобы обеспечить стандартную форму представления научного результата. Оба эти обстоятельства решающим образом стимулировали развитие исследований в области методологии как «вглубь», т. е. в сторону все более обстоятельного раскрытия основных принципов и форм научного мышления, так и «вширь» – в сторону скрупулезного и специального конструирования системы средств научного познания.

В итоге современная наука располагает мощным арсеналом весьма разнородных средств, предназначенных для решения задач самого различного характера. В свою очередь, это породило новую методологическую ситуацию: приступая к исследованию, современный научный работник нередко оказывается перед необходимостью выбора наиболее эффективного методологического средства (или их совокупности) из некоторого их набора. Наконец, особый круг проблем методологии создает чрезвычайно характерное для современного научно-технического развития тесное переплетение элементов науки и практики при решении крупных комплексных проблем (типа космических проектов, мероприятий по защите среды и т. п.); при этом возникает необходимость не только связать воедино усилия специалистов разного профи-

ля, построив для этого соответствующий предмет изучения (т. е. комплексную, синтетическую модель объекта), но и объединить в одной системе научно-теоретические представления и решения, получаемые интуитивно-практическим путем в условиях принципиальной неполноты и неопределенности информации об объекте.

Таким образом, если раньше понятие методологии охватывало, прежде всего, совокупность представлений о философских основах научно-познавательной деятельности, то теперь ему соответствует внутренне дифференцированная, достаточно развитая и специализированная область знания. От теории познания, исследующей процесс познавательной деятельности в целом, и прежде всего его содержательного основания, методологию отличает акцент на средствах познания. От социологии науки и других отраслей *науковедения* методология отлична своей направленностью на внутренние механизмы, логику движения и организации знания.

Сущность и специфика методологии продолжают оставаться предметом споров, порождаемых, кроме всего прочего, отсутствием четко фиксированного статуса у методологического знания. В иерархической организации научного знания дело нередко обстоит таким образом, что знания более высокого уровня абстрактности выполняют методологические функции по отношению к более конкретному знанию. Более того, сама наука в целом является, в сущности, методологическим средством практической деятельности общества. В этом проявляется общая диалектика взаимодействия цели и средства деятельности: то, что было целью в одной системе деятельности, становится средством в другой системе. Однако современные проблемы методологии не исчерпываются этим взаимопревращением, т. к. стало реальностью существование знания, специально предназначенного для выполнения методологических функций.

Разнородность этого знания выражается в наличии нескольких его классификаций. Одним из распространенных является деление методологии на содержательную и формальную.

Содержательная методология включает в себя такие проблемы, как:

- структура научного знания вообще и научные теории в особенности;

- законы порождения, функционирования и изменения научных теорий;

- понятийный каркас науки и ее отдельных дисциплин;

- характеристика схем объяснения, принятых в науке, и их исторического развития; принципы подхода к объекту изучения (например, элементаристский и целостный, системный подходы и др.);

- структура и операциональный состав методов науки, условия и критерии научности, границы применимости конкретных средств методологии;

- принципы синтеза различных теоретических представлений об объекте изучения и т. д.

Формальные аспекты методологии:

- анализ языка науки;

- формальная структура научного объяснения;

- описание и анализ формальных и формализованных методов исследования (в частности, методов построения научных теорий и условий их логической истинности);

- типологии систем знания и т. д.

Именно в связи с разработкой этого круга проблем возник вопрос о логической структуре научного знания, что и послужило толчком развития методологии науки как самостоятельной области знания. Существенный вклад в создание этого направления внесли представители неопозитивизма, впервые применившие методы современной

формальной логики к анализу научного знания. Однако в философско-методологическом истолковании полученных результатов неопозитивистская традиция сильно преувеличила формальный аспект методологии, игнорировала содержательную сторону и проблему развития знания. Ныне исследования в этой сфере методологии непосредственно смыкаются с исследованиями в области *логики науки*.

Принципиальное значение имеет членение методологии, основанное на представлении о различных уровнях методологического анализа. В общем виде различают философскую и специально-научную методологию. Что касается первой, то она не существует в виде какого-то особого раздела философии – методологические функции выполняет вся система философского знания, обеспечивающая ориентацию исследования на раскрытие объективной диалектики, выражая эту последнюю в законах и категориях. Важнейшее методологическое значение имеет также мировоззренческая интерпретация результатов науки, даваемая с позиций диалектики и материализма. Философский уровень методологии реально функционирует не в виде жесткой системы норм и «рецептов» или технических приемов – такая его трактовка неизбежно вела бы к догматизации научного познания, – а в качестве системы предпосылок и ориентиров познавательной деятельности. Сюда входят как содержательные предпосылки (мировоззренческие основы научного мышления, философская «картина мира»), так и формальные (т. е. относящиеся к общим формам научного мышления, к его исторически определенному категориальному строю).

В современных философско-методологических исследованиях раскрыты некоторые важные механизмы функционирования и развития познания:

– законы преемственности смены научных теорий (принцип соответствия);

– наличие специфической для каждой эпохи развития науки «парадигмы» мышления (т. е. совокупности неявно задаваемых регулятивных принципов);

– методологические особенности искусственных языков, применяемых в науке и специфика различных видов научного объяснения;

– способы построения научных теорий (дедуктивный, гипотетико-дедуктивный, генетический и др.);

– характерные черты ряда методологических направлений современного познания (системного подхода, структуризма, кибернетических методов, принципов вероятностного мышления и др.).

С 1950-х гг. в методологии науки видное место начинают занимать проблемы порождения и смены систем знания. В частности, английский логик и философ К. Поппер пытается объяснить этот процесс на основе выдвинутого им принципа фальсификации, т. е. систематического опровержения существующих теорий; американский специалист по истории науки Т. Кун формулирует концепцию развития науки посредством научных революций, приводящих к радикальной смене парадигм (предложенный им термин) научного мышления; в работах английского математика и философа И. Лакатоса предлагается идея развития науки на основе выдвижения и реализации определенной последовательности исследовательских программ. Важным аспектом этих и ряда других исследований является широкая критика неопозитивистских представлений о методологии науки и ее предмете за узость их исходных предпосылок. В этой связи в работах некоторых российских и зарубежных специалистов развивается концепция методологии, основанная на принципе деятельности и стремящаяся представить методологию как систематическую теорию научно-исследовательской деятельности.

Специально-научная методология, в свою очередь, разделяется на следующие уровни: общенаучной методологической концепции и направления; методология отдельных специальных наук; методика и техника исследования. Со 2-й половины XX в. особенно быстрое развитие получил первый из этих уровней, далеко не однородный по своему содержанию. Причинами его возникновения и роста являются универсализация средств познания, облегчаемая этим обобщенная постановка научных проблем, а также стремление к синтезу, которое становится господствующим в стиле мышления современной науки. К числу общенаучных методологических концепций и направлений относятся проблемно-содержательные теории, дающие непосредственно описание широкой сферы реальности под определенным углом зрения, т. е. с позиций определенного методологического принципа (например, концепция ноосферы В. И. Вернадского); универсальные концептуальные системы (общая теория систем Л. Бергаланфи), направленные на выявление универсальных понятий и категорий научного мышления посредством анализа материала самой науки; методологической (в узком смысле слова) концепции и дисциплины (такие, как структурно-функциональный анализ, системный анализ). Методологические функции таких концепций и направлений состоят в том, что они дают научному исследованию либо содержательную ориентацию, способствуя построению новых предметов изучения (такую роль, например, до сих пор выполняет концепция ноосферы по отношению к проблематике взаимодействия общества и среды), либо эффективный понятийный и математический аппарат анализа.

Междисциплинарная природа общенаучных направлений методологии, их близость к философской проблематике иногда порождают неоправданную тенденцию к универсализации таких направлений, к возведению их в ранг фило-

софских и даже идеологических концепций. Содержательным основанием такой универсализации является непропорциональное отождествление философских и конкретно-научных уровней методологии и связанная с ним попытка толковать методологические определения непосредственно как определения всей реальности, а методологические установки соответствующего направления – как абсолютные цели всякого познания. Подобная универсализация проявилась, в частности, в истории структурализма в гуманитарном познании, она имела место и в некоторых интерпретациях системного подхода.

В современной науке методология понимается в узком и широком смысле слова. *В широком смысле слова методология* – это совокупность наиболее общих, прежде всего мировоззренческих, принципов в их применении к решению сложных теоретических и практических задач, это мировоззренческая позиция исследователя. Вместе с тем это и учение о методах познания, обосновывающее исходные принципы и способы их конкретного применения в познавательной и практической деятельности. *Методология в узком смысле этого слова* – это учение о методах научного исследования.

Таким образом, в современной научной литературе под методологией чаще всего понимают учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. *Методология науки 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.

С развитием науки, становлением ее как реальной производительной силы, проясняется характер соотношения между научной деятельностью и деятельностью практической, которая все в большей степени основывается на

выводах науки. Это находит отражение в представлении методологии как учения о методе научного познания, направленного на преобразование мира.

Чаще всего *методология педагогики* трактуется как теория методов педагогического исследования, а также теория для создания образовательных и воспитательных концепций. С этих позиций методология педагогики означает философию образования, воспитания и развития, а также методы исследования, которые позволяют создавать теорию педагогических процессов и явлений. Для раскрытия сущности рассматриваемого понятия важно обратить внимание на то, что *методология педагогики наряду со сказанным выполняет и другие функции:*

- определяет способы получения научных знаний, которые отражают постоянно меняющуюся педагогическую действительность (М. А. Данилов);

- направляет и предопределяет основной путь, с помощью которого достигается конкретная научно-исследовательская цель (П. В. Коппин);

- обеспечивает всесторонность получения информации об изучаемом процессе или явлении (М. Н. Скаткин);

- помогает введению новой информации в фонд теории педагогики (Ф. Ф. Королев);

- обеспечивает уточнение, обогащение, систематизацию терминов и понятий в педагогической науке (В. Е. Гмурман);

- создает систему информации, опирающуюся на объективные факты и логико-аналитический инструмент научного познания (М. Н. Скаткин).

Эти признаки понятия «методология», определяющие ее функции в науке, позволяют сделать вывод о том, что *методология педагогики* – это концептуальное изложение цели, содержания, методов исследования, которые обеспечивают получение максимально объективной, точной, си-

стематизированной информации о педагогических процессах и явлениях.

Следовательно, в качестве *основных признаков методологии в любом педагогическом исследовании* можно выделить следующие:

- определение цели исследования с учетом уровня развития науки, потребностей практики, социальной актуальности и реальных возможностей научного коллектива или ученого;

- изучение всех процессов в исследовании с позиций их внутренней и внешней обусловленности, развития и саморазвития;

- рассмотрение образовательных и воспитательных проблем с позиции всех наук о человеке: социологии, психологии, антропологии, физиологии, генетики и т. д.;

- ориентация на системный подход в исследовании (структура, взаимосвязь элементов и явлений, их соподчиненность, динамика развития, тенденции, сущность и особенности, факторы и условия);

- выявление и разрешение противоречий в процессе обучения и воспитания, в развитии коллектива или личности;

- разработка связей теории и практики, идей и их реализация, ориентация педагогов на новые научные концепции, новое педагогическое мышление при одновременном исключении старого, отживающего, преодоление в педагогике косности и консерватизма.

В настоящее время особенно остро стоит далеко не новая проблема повышения качества педагогических исследований. Усиливается направленность методологии на помощь педагогу-исследователю, на формирование у него специальных умений в области исследовательской работы. Таким образом, *методология приобретает нормативную направленность, и ее важной задачей становится методологическое обеспечение исследовательского труда.*

Методология педагогики как отрасль научного познания выступает в двух аспектах: как система знаний и как система научно-исследовательской деятельности. При этом имеются в виду два вида деятельности – *методологические исследования и методологическое обеспечение*. Задача первого вида деятельности – это выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки в ее связи с практикой; принципов повышения качества педагогических исследований; анализ их понятийного состава и методов. Обеспечить исследование методологически – значит использовать имеющиеся методологические знания для обоснования программы исследования и оценки его качества, когда оно ведется или уже закончено.

Названными различиями обусловлено выделение двух функций методологии педагогики – *дескриптивной*, т. е. описательной, предполагающей также и формирование теоретического описания объекта, и *прескриптивной* – нормативной, создающей ориентиры для работы педагога-исследователя.

Наличие этих функций определяет и разделение оснований методологии педагогики на две группы – теоретические и нормативные.

К теоретическим основаниям, выполняющим дескриптивные функции, относятся: определение методологии; общая характеристика методологии науки, ее уровней; методология как система знаний и система деятельности, источники методологического обеспечения исследовательской деятельности в области педагогики; объект и предмет методологического анализа в области педагогики.

Нормативные основания охватывают следующий круг вопросов:

– научное познание в педагогике среди других форм духовного освоения мира, к которым относятся стихийно-эмпирическое познание и художественно-образное отображение действительности;

– определение принадлежности работы в области педагогики к науке (характер целеполагания, выделение специального объекта исследования, применение специальных средств познания, однозначность понятий);

– типология педагогических исследований;

– характеристики исследований, по которым можно сверять и оценивать свою научную работу в области педагогики (проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, защищаемые положения, новизна, значение для науки и практики);

– логика педагогического исследования и т. д.

Этими основаниями очерчена объективная область методологических исследований. Их результаты могут служить источником пополнения содержания самой методологии педагогики и методологической рефлексии педагога-исследователя.

Основные методологические принципы психолого-педагогического исследования

Принцип единства теории и практики. Практика – критерий истинности того или иного теоретического положения. Теория, не опирающаяся на практику, оказывается умозрительной, бесплодной. Теория призвана осветить путь практике. Практика, не направляемая научной теорией, страдает стихийностью, отсутствием должной целеустремленности, малоэффективна. Поэтому при организации психолого-педагогических исследований очень важно исходить не только из достижений психолого-педагогической теории, но и из развития практики. Без глубокого и всестороннего научного анализа практической деятельности будущих специалистов невозможно наметить эффективные пути совершенствования образовательного процесса в вузах.

Творческий, конкретно-исторический подход к исследуемой проблеме. Опыт убеждает, что нельзя глубоко исследовать ту или иную проблему, идя только проторенными путями, следуя выработанным шаблонам, не проявляя творчества. Исследователь должен по-новому решать возникающие проблемы. В ходе исследования следует искать свое аргументированное объяснение новым фактам, явлениям, дополнять и уточнять сложившиеся взгляды, не бояться проявлять научной смелости. Однако эта смелость должна сочетаться с научной обоснованностью и предусмотрительностью, так как психолого-педагогические исследования связаны с живыми людьми, а каждое общение с человеком должно его духовно обогащать. Творчество неразрывно с *конкретно-историческим* подходом к оценке психолого-педагогических явлений: то, что на определенном историческом этапе является прогрессивным, может быть в иных условиях реакционным. Иначе говоря, нельзя оценивать психолого-педагогические теории прошлого с позиций современности.

Творческий подход к решению исследуемой проблемы тесно связан с *принципом объективности* рассмотрения психолого-педагогических явлений, как вещей в самих себе. Искусство исследователя заключается в том, чтобы найти пути и средства проникновения в суть явления, в его внутренний мир, не внося при этом ничего внешнего, субъективного. Методологической основой конкретной реализации принципа объективности при исследовании личности служат практические действия людей, представляющие собой социальные факты.

Принцип всесторонности изучения психолого-педагогических процессов и явлений. Любой педагогический феномен связан многими нитями с другими явлениями, и его изолированное, одностороннее рассмотрение неизбежно приводит к искаженному, ошибочному выводу.

Методологический принцип всесторонности предполагает *комплексный подход к исследованию педагогических процессов и явлений*. Одно из важнейших требований комплексного подхода – установление всех взаимосвязей исследуемого явления, учет всех внешних воздействий, оказывающих на него влияние, устранение всех случайных факторов, искажающих картину изучаемой проблемы. Другое его существенное требование – использование в ходе исследования разнообразных методов в их различных сочетаниях.

Требованием комплексного подхода к исследованию в области психологии и педагогики является опора на достижения других наук, прежде всего таких, как социология, философия, культурология и др.

Единство исторического и логического. Логика познания объекта, явления воспроизводит логику его развития, то есть его историю. История развития личности, например, является своеобразным ключом к пониманию конкретной личности, принятию практических решений по ее воспитанию и обучению. В истории развития личности проявляется ее сущность, так как человек лишь постольку является личностью, поскольку он имеет свою историю, жизненный путь, биографию.

Методологическим принципом исследования является *системность*, то есть системный подход к изучаемым объектам. Он предполагает рассмотрение объекта изучения как системы, выявление определенного множества ее элементов (все их выявить и учесть невозможно, да и не требуется), установление, классификация и упорядочение связей между этими элементами, выделение из множества связей системообразующих, то есть обеспечивающих соединение разных элементов в систему. Системный подход выявляет структуру (выражающую относительную жизненность) и организацию (количественную характеристику и направленность) системы; основные принципы управления ею.

Важную методологическую роль в психолого-педагогическом исследовании играют *категории диалектики* – сущность и явление; причина и следствие; необходимость и случайность; возможность и действительность; содержание и форма; единичное, особенное и общее и др. Они являются надежным методологическим средством в руках педагога, дающим ему возможность глубоко и разносторонне решать сложные проблемы обучения и воспитания будущих специалистов.

Так, категория сущности представляет собой устойчивую совокупность всех необходимых связей, отношений, сторон, свойственных рассматриваемому процессу, объекту. Явление же – это высвечивание указанных сторон процесса, взаимоотношений между людьми на поверхности через всю массу конкретностей. Методологически важным положением является тезис о многопорядковости сущности, постепенного углубления от явления к сущности первого, затем второго и т. д. порядка.

Конкретные пути и способы сбора, обработки, обобщения и анализа фактического материала определяются законами *научной логики*, представляющей собой синтез диалектической и формальной логики. Важные методологические требования к исследованию психолого-педагогических проблем вытекают из основных законов диалектики, ядром которой является *закон единства и борьбы противоположностей*, проявляющийся через действие противоречий. Существуют различные виды противоречий: внутренние и внешние, основные и производные, главные и второстепенные. Так, например, по основанию внутренние и внешние противоречия в психологии и педагогике существует следующая классификация противоречий развития личности.

К первой группе противоречий, предопределяющих развитие личности, обычно относят противоречия между внешними факторами.

Ко второй группе противоречий, как правило, относят противоречия между внешними и внутренними факторами. Важнейшими из них выступают следующие противоречия:

– между требованиями к личности и ее подготовленностью к выполнению этих требований;

– новыми требованиями и привычными взглядами, привычным поведением; внешними требованиями и требованиями личности к себе;

– уровнем подготовленности личности и возможностям применять свои знания, умения и навыки на практике.

Третью группу противоречий составляют противоречия между внутренними факторами. В основе этих противоречий лежит неравномерность развития отдельных сторон, свойств, структурных компонентов личности. К этой группе противоречий относят противоречия между рациональным компонентом сознания и чувственным; между притязаниями личности и ее реальными возможностями; между новыми потребностями и старыми стереотипами поведения, между новым и старым опытом и т. д. Однако основной и главной системой внутренних противоречий являются противоречия между мотивами деятельности, которые составляют реальную основу конкретной личности, являются непосредственным выражением системы общественных отношений, составляющих сущность этой личности. Изучение данной системы противоречий является важной задачей любого психолого-педагогического исследования.

Закон перехода количественных изменений в качественные требует исследовать любые психолого-педагогические явления в единстве их качественных и количественных характеристик.

Закон отрицания отрицания как устранение старого и утверждение нового в процессе поступательного развития, при котором сохраняются «в снятом виде» отдельные

стороны, элементы предшествующего явления, процесса, имеет широкое проявление в жизни людей. Каждый новый этап в развитии личности, группы есть в строго философском смысле отрицание старого, но отрицание как момент прогрессивного развития. Важную роль в таком отрицании играет самовоспитание личности, активная работа педагога по формированию личности будущего специалиста.

Методологическая роль рассмотренных принципов, законов диалектики проявляется в конкретном психолого-педагогическом исследовании, прежде всего через диалектическую логику. В концентрированном виде требования диалектической логики, всех рассмотренных и других принципов и категорий диалектики сводятся к тому, чтобы изучать предмет всесторонне, в его развитии, применять при этом практику как критерий истины, имея в виду, что последняя всегда конкретна.

Таковы наиболее общие методологические требования к конкретному психолого-педагогическому исследованию. Диалектика, ее законы, категории в конкретном исследовании учитываются прежде всего как всеобщие принципы.

На базе всеобщих принципов сложились и более частные принципиальные требования, непременно учитывающиеся исследователями в области психологии и педагогики.

Принцип детерминизма обязывает исследователя учитывать влияние различных факторов, причин на развитие психолого-педагогических явлений.

Принцип единства внешних воздействий и внутренних условий. В соответствии с этим принципом познание внутреннего содержания личности происходит в результате оценки внешних данных ее поведения, дел и поступков.

Принцип активной деятельности личности акцентирует внимание исследователя на том, что не только окружающая среда формирует личность, но и личность является активным объектом познания и преобразования окружающего

мира. Данный принцип предполагает рассмотрение всех изменений в личности через призму ее деятельности.

Принцип развития диктует рассмотрение психолого-педагогических явлений в постоянном изменении, движении, в постоянном разрешении противоречий под влиянием системы внутренних и внешних детерминант. Принцип развития в психологии и педагогике рассматривается обычно в двух аспектах: историческое развитие личности от ее зарождения до современного состояния – филогенез; и развитие личности конкретного человека – онтогенез. Кроме того, возможно и необходимо рассматривать развитие различных компонентов личности – направленности, характера, других личностных качеств. Естественно, что эффективность психолого-педагогических воздействий в решающей степени зависит от того, насколько полно, точно учитывается развитие будущего специалиста, на которого оказывается воздействие, насколько точно учитывается развитие педагогической системы.

Конкретная реализация всех этих принципов осуществляется в соответствии с принципом *личностно-социально-деятельностного подхода*. Этот принцип ориентирует исследователя на целостное изучение личности в единстве основных социальных факторов ее развития – социальной среды, воспитания, деятельности личности, ее внутренней активности.

Принципы выступают непосредственной методологией научных психолого-педагогических исследований, предопределяя их методику, исходные теоретические концепции, гипотезы.

Опираясь на рассмотренные принципы, *сформулируем методологические требования к проведению психолого-педагогических исследований:*

а) исследовать процессы и явления такими, какие они есть на самом деле, со всеми позитивами и негативами,

успехами и трудностями; вести не описание явлений, а их критический анализ;

б) оперативное реагирование на новое в теории и практике психологии и педагогики;

в) усиление практической направленности, весомости и добротности рекомендаций;

г) надежность научного прогноза, видение перспективы развития исследуемого процесса, явления;

д) строгая логика мысли, чистота психологического или педагогического эксперимента.

Метод (греч. – способ познания) – «путь к чему-либо», способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность субъекта в любой ее форме.

Основная функция метода – внутренняя организация и регулирование процесса познания или практического преобразования того или иного объекта. Следовательно, метод (в той или иной своей форме) сводится к совокупности определенных правил, приемов, способов, норм познания и действия. Он есть система предписаний, принципов, требований, которые должны ориентировать исследователя в решении конкретной задачи, достижении определенного результата в той или иной сфере деятельности. Метод дисциплинирует поиск истины, позволяет (если правильный) экономить силы и время, двигаться к цели кратчайшим путем. Истинный метод служит своеобразным компасом, по которому субъект познания и действия прокладывает свой путь, позволяет избегать ошибок.

Понятие «научный метод» расценивается как «целенаправленный подход, путь, посредством которого достигается поставленная цель. Это комплекс различных познавательных подходов и практических операций, направленных на приобретение научных знаний». В психологии и педагогике научный метод представляет собой систему подходов и способов, отвечающих предмету и задачам данных наук.

Понятие «метод» применяется в широком и узком смыслах этого слова. *В широком смысле слова* – оно обозначает познавательный процесс, который включает в себя несколько способов. Например, метод теоретического анализа включает в себя, помимо последнего, синтез, абстрагирование, обобщение и т. д. *В узком смысле* «метод» означает специальные приемы научной дисциплины. Например, в психологии и педагогике – метод научного наблюдения, метод опроса, экспериментальный метод и др.

Во все времена значение метода познания высоко оценивалось всеми исследователями. Так, Френсис Бэкон сравнивал метод со светильником, освещающим путнику дорогу в темноте, и полагал, что нельзя рассчитывать на успех в изучении какого-либо вопроса, идя ложным путем. Философ стремился создать такой метод, который мог бы быть «органом» (орудием) познания, обеспечить человеку господство над природой. В качестве такого метода он рассматривал индукцию, которая требует от науки исходить из эмпирического анализа, наблюдения и эксперимента с тем, чтобы на этой основе познать причины и законы.

Р. Декарт методом называл «точные и простые правила», соблюдение которых способствует приращению знания, позволяет отличить ложное от истинного. Он говорил, что уж лучше не помышлять об отыскании каких бы то ни было истин, чем делать это без всякого метода, особенно без дедуктивно-рационалистического метода.

Существенный вклад в методологию научного познания внесли немецкая классическая (Гегель) и материалистическая (Маркс) философии, достаточно глубоко разработавшие диалектический метод – соответственно на идеалистической и материалистической основах.

Целый ряд плодотворных, оригинальных (и во многом еще неосвоенных) методологических идей были сформули-

рованы представителями русской философии. Это, в частности, идеи:

- о неразрывности метода, истины и недопустимости «пренебрежения методом» у Герцена и Чернышевского;

- об «органической логике» и ее методе – диалектике у В. Соловьева;

- о «методологической наивности», о диалектике как «ритме вопросов и ответов» у П. Флоренского;

- о законах логики как свойствах самого бытия, а не субъекта, не «мышления»; о необходимости «преодоления кошмара формальной логики» и о необходимости освобождения научного познания «от кошмара математического естествознания» у Бердяева и др.

Важную роль метода для деятельности людей подчеркивали многие крупные ученые. Так, выдающийся физиолог И. П. Павлов писал, что метод – это самая первая, основная вещь. От метода, от способа действия зависит вся серьезность исследования. Все дело в хорошем методе. При хорошем методе и не очень талантливый человек может сделать много. А при плохом методе и гениальный человек будет работать впустую и не получит ценных, точных данных. Известный психолог Л. С. Выготский говорил, что методология как совокупность методов научного познания подобна «костяку в организме животного», на котором весь этот организм держится.

Следовательно, метод научного познания – безусловно, важная и нужная вещь. Однако недопустимо впадать в крайности: недооценивать метод и методологические проблемы, считая все это незначительным делом, «отвлекающим» от настоящей работы, подлинной науки и т. п. (методологический негативизм); преувеличивать значение метода, считая его более важным, чем тот предмет, к которому его хотят применить, превращать метод в некую «универсальную отмычку» ко всему и вся, в простой и доступный «инстру-

мент» научного открытия («методологическая эйфория»). Дело в том, что ни один методологический принцип не может исключить, например, риска зайти в тупик в ходе научного исследования.

В. П. Кохановский утверждает, что любой метод окажется неэффективным и даже бесполезным, если им пользоваться не как «руководящей нитью» в научной или иной форме деятельности, а как готовым шаблоном для перекрашивания фактов. Главное предназначение любого метода – на основе соответствующих принципов (требований, предписаний и т. п.) обеспечить успешное решение определенных познавательных и практических проблем, приращение знания, оптимальное функционирование и развитие тех или иных объектов».

В связи с этим *необходимо иметь в виду следующее.*

1. Метод, как правило, применяется не изолированно, сам по себе, а в сочетании, взаимодействии с другими. А это значит, что конечный результат научной деятельности во многом определяется тем, насколько умело и эффективно используется «в деле» эвристический потенциал каждой из сторон того или иного метода и всех их во взаимосвязи. Каждый элемент метода существует не сам по себе, а как сторона целого, и применяется как целое. Вот почему очень важным является методологический плюрализм, т. е. способность овладеть многообразием методов и умело их применять. Особое значение имеют способность освоения противоположных методологических подходов и их правильное сочетание.

2. Всеобщей основой, «ядром» системы методологического знания является философия как универсальный метод. Ее принципы, законы и категории определяют общее направление и стратегию исследования, «пронизывают» все другие уровни методологии, своеобразно преломляясь и воплощаясь в конкретной форме на каждом из них. В научном исследовании нельзя ограничиваться только философскими

принципами, но и недопустимо оставлять их «за бортом», как нечто, не принадлежащее природе данной деятельности. Очевидно, что если под философией понимать поиски знания в его наиболее общей, наиболее широкой форме, то ее можно считать матерью всех научных исканий. История познания и практики подтвердили этот вывод.

3. В применении любой метод модифицируется в зависимости от конкретных условий, цели исследования, характера решаемых задач, особенностей объекта, той или иной сферы применения метода (природа, общество и т. д.), специфики изучаемых закономерностей, своеобразия явлений и процессов (материальные или духовные, объективные или субъективные) и т. п. Тем самым содержание системы методов, используемых для решения определенных задач, всегда конкретно, ибо в каждом случае содержание одного метода или системы методов модифицируется в соответствии с природой исследуемого процесса.

Методику исследования необходимо рассматривать как совокупность приемов и способов исследования, определяющих порядок их применения и интерпретацию, полученных с их помощью результатов. Она зависит от характера объекта изучения, методологии, цели исследования, разработанных методов, общего уровня методов и общей квалификации исследователя.

1.2. Научное исследование в педагогике, его методологические характеристики

Наука, несмотря на все ее значение в современном мире, не единственная форма его духовного освоения. Для методологии педагогики проблема определения специфики и места научного познания, в отличие от других форм отражения действительности, очень сложный и притом вовсе не «чисто

академический» вопрос. Среди упреков, которые адресуются педагогической науке, есть упреки по поводу ее сухости, абстрактности, наукообразности. Ученых-педагогов призывают писать проще, понятнее. В ходу такое крылатое изречение: «Педагогика – массовая наука, и все всем в ней должно быть легко и понятно». Чтобы определиться, что в подобных упреках справедливо, а что – нет, нужно принять во внимание, что педагогическая деятельность – настолько вездесущая, всепроникающая сфера социального бытия, что правомерно выделить ее в особую сферу общественного сознания. В этой сфере сегодня различаются, по крайней мере, три формы отражения: 1) отражение педагогической действительности в стихийно-эмпирическом процессе познания; 2) художественно-образное отражение педагогической действительности; 3) отражение педагогической действительности в научном познании.

Опираясь на выводы, изложенные в работах В. И. Загвязинского, В. П. Кохановского, В. В. Краевского и других ученых, раскроем содержание названных форм отражения. При всем уважении к науке нельзя считать, что она может все. Это лишь одна из форм отражения, и бессмысленно было бы утверждать, что научная или какая-либо другая форма отражения лучше или «выше» другой. Требовать, чтобы В. Шекспир выражался формулами, а А. Эйнштейн сочинял драмы и сонеты, одинаково нелепо. Существуют различия в характере использования, месте и роли опыта в науке, с одной стороны, и в художественном творчестве – с другой. Ученый исходит из информации, уже накопленной в данной науке, из общечеловеческого опыта. В художественном творчестве в соотношении общечеловеческого и личного опыта большее значение имеет опыт личный. Образец слияния описания личного опыта и его художественно-образного осмысления дал А. С. Макаренко

в «Педагогической поэме». Эта линия продолжена в публицистических педагогических произведениях других авторов. Различие между двумя жанрами состоит в том, что если основная форма художественного обобщения – типизация, то в науке соответствующую функцию выполняет абстрактное, логическое мышление, выраженное в понятиях, гипотезах, теориях.

Наиболее общим образом науку определяют как сферу человеческой деятельности, функцией которой является выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности (энциклопедический словарь). Деятельность в сфере науки – научное исследование – особая форма процесса познания, такое систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются средства и методы наук и которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах.

Другой формой познания является познание стихийно-эмпирическое. Нередко в педагогике эти два вида познания – научное и стихийно-эмпирическое – не различают достаточно четко, считают, что педагог-практик, не ставя перед собой специальных научных целей и не используя средств научного познания, может находиться в положении исследователя. Высказывается или подразумевается мысль, что научное знание можно получить в процессе практической педагогической деятельности, не утруждая себя теоретическими рассуждениями, что педагогическая теория чуть ли не «вырастает» сама собой из практики. Это далеко не так. Процесс научного познания – особый процесс. Он складывается из познавательной деятельности людей, средств познания, его объектов и знаний. Остановимся на различиях научного познания и стихийно-эмпирического.

Стихийно-эмпирическое познание первично. Оно существовало всегда и существует поныне. Это такое познание,

при котором получение знаний не отделено от общественно-практической деятельности людей. Источником знания являются разнообразные практические действия с объектами. Из собственного опыта люди узнают свойства этих объектов, усваивают наилучшие способы действия с ними – их обработки, использования. Таким путем в древности люди узнали свойства полезных злаков и правила их выращивания. Не ждали они и появления научной медицины. В памяти народа хранится множество полезных рецептов и знаний о целебных свойствах растений, и многие из таких знаний не устарели и по сей день.

Стихийно-эмпирическое знание и в эпоху научно-технической революции сохраняет свое значение. Это не какое-то второсортное, а полноценное знание, проверенное многовековым опытом. В области педагогики стихийно-эмпирическое знание живет в народной педагогике.

Народная мудрость оставила нам множество выдержавших проверку опытом педагогических советов в виде пословиц и поговорок. В них отражены определенные педагогические закономерности. Знание такого рода получает и сам учитель в процессе практической работы с детьми. Он узнает о том, как лучше поступить в ситуации определенного рода, какие результаты дает то или иное конкретное педагогическое воздействие на конкретных учащихся. Специфика научного познания, в отличие от стихийно-эмпирического, состоит, прежде всего, в том, что познавательную деятельность в науке осуществляют не все, а специально подготовленные группы людей – научных работников. Формой ее осуществления и развития становится научное исследование. В истории науки создаются и разрабатываются специальные средства познания, методы научного исследования, в то время как стихийно-эмпирическое познание такими средствами не располагает. К числу средств научного

познания относятся, например, моделирование, применение идеализированных моделей, создание теорий, гипотез, экспериментирование.

Наука, в отличие от стихийно-эмпирического процесса познания, изучает не только те предметы, с которыми люди имеют дело в непосредственной практике, но и те, которые выявляются в ходе развития самой науки. Нередко их изучение предшествует практическому использованию. Так, например, практическому применению энергии атома предшествовал достаточно длительный период изучения строения атома как объекта науки. В науке начинают специально изучать сами результаты познавательной деятельности – научные знания. Разрабатываются критерии, согласно которым научные знания можно отделить от стихийно-эмпирических знаний, от мнений, от умозрительных, спекулятивных рассуждений и т. д. Научные знания фиксируются не только на естественном языке, как это всегда происходит в стихийно-эмпирическом познании. Часто используются (например, в математике, химии) специально создаваемые символические и логические средства. В отличие от таких наук, как математика, физика или логика, педагогическая наука пользуется естественным языком, общеупотребительными словами. Но, попадая в обиход науки, слова естественного языка должны приобрести неотъемлемое качество научного термина – однозначность, позволяющую достичь единого понимания их всеми учеными данной отрасли. Когда слово общеупотребительной лексики становится научным термином, оно несет в себе отпечаток огромного научного труда. Поэтому нельзя понимать справедливый протест против наукообразности в изложении как призыв к отказу от научной терминологии. Следует, однако, признать, что с научной терминологией в педагогике дело обстоит не лучшим образом. Довольно часто нагроможде-

ние в педагогической работе самой разнообразной терминологии – кибернетической, психологической, физиологической – прикрывает отсутствие у авторов собственной мысли и новых результатов. Как правило, это можно обнаружить, если упростить изложение, пробравшись сквозь частокол терминов. Попытки таким способом намеренно или произвольно разукрасить мысль или прикрыть ее отсутствие лишь компрометируют правильное и необходимое употребление научной терминологии, не всегда, может быть, понятной всем подряд, поскольку ее понимание требует от читателя профессионализма. Чтобы в корне пресечь подобные попытки, иногда предлагают заменить в педагогике научное изложение популярным, общедоступным, имея в виду, что это позволит сразу выяснить, есть ли в работе что-либо новое. Считают также, что переход на популярное изложение будет способствовать сближению педагогической науки с практикой, с жизнью. Популяризация, конечно, нужна, но к ней нельзя сводить науку. Вопреки приведенному выше мнению, педагогика вовсе не массовая наука. Это педагогическая деятельность массовая, и она может найти отражение как в научно-теоретическом знании, так и в популярной форме. Необходимость популяризации научных результатов не отменяет научного изложения этих результатов, а предполагает его. Сама эта необходимость появляется, когда есть что популяризировать, т. е. уже есть научные «непопулярные» знания. Стереть различие между педагогической наукой и ее популяризацией – значит возвратить ее в то состояние, когда она наукой еще не стала.

Упрощение научной терминологии часто оказывается невозможным потому, что термин – как бы формула, за которой стоит многолетний путь научной работы, абстрагирования, открытий. Попытки «своими, простыми, всем понятными словами» заменить научный термин, как правило,

несостоятельны, поскольку для этого пришлось бы вместо краткой фразы писать целую книгу, а точнее, переписывать, так как книги, на основании которых принят этот термин, уже написаны. Новое научное знание, которое дает исследователь, требует активного отношения, оно меньше всего приспособлено для пассивного восприятия. Без самостоятельного осмысления его читающими оно так и останется лежать мертвым грузом, малопонятным собранием ученых рассуждений. Не следует думать, что сказанное не относится к популяризации. Поучительно было бы соотнести с нашей темой то, что говорил В. А. Сухомлинский, да и многие другие, о бесплодности ухищрений педагога, направленных на то, чтобы в своем изложении (рассказе, объяснении) сделать буквально все совершенно понятным, нетрудным и тем самым освободить учеников от необходимости мыслить. Усвоения нет, если учитель стремится до предела облегчить умственный труд учащихся. Если представить читателя на месте учащегося, а автора – на месте учителя, станет ясно, что сказанное в еще большей степени относится к распространению педагогического знания, независимо от того, изложено ли оно в строго научной или же в популярной форме. Существенным недостатком, все более сказывающимся на развитии педагогической науки, является нетребовательность к терминологической однозначности. Известно, что выработка строгой и однозначной терминологии есть непреложное требование научной методологии. Известно и то, что категория, изъятая из целостного контекста науки, перестает быть категорией и становится простым эмпирическим обобщением. В такое положение нередко попадают основные педагогические категории «воспитание» и «обучение», которые иногда получают неоднозначную трактовку даже в рамках одной и той же научной работы. Эмпирическое многообразие в трактовке этих категорий

может стать помехой в работе по теоретическому и практическому соединению обучения и воспитания. Многозначность, допустимая в обычной речи, запрещена в науке, особенно если речь идет об отдельно взятой целостной концепции. Если исследователь допускает (без оговорок) терминологическую неоднозначность в одной и той же работе – это резко снижает ее качество. Наконец, кардинальное отличие научного познания от стихийно-эмпирического состоит в том, что научное исследование носит систематический и целенаправленный характер. Оно направлено на решение проблем, которые сознательно формулируются как цель.

Эмпирическое знание, если оно включено в систему науки, теряет стихийный характер. Если наблюдения за своей работой или работой других педагог-практик осуществляет целенаправленно и систематически, с научных позиций, используя определенные средства научного познания, он получает эмпирический материал, который можно будет использовать для целей теоретического анализа. Однако исследователь, который стремится все теоретические построения выводить только из наблюдений опыта, обрекает себя на малопродуктивный труд, поскольку эмпирическое познание не может само по себе дать знания сущности.

Разрабатывая рекомендации относительно того, как следует действовать, чтобы получить лучшие результаты в обучении и воспитании, необходимо иметь в виду, что недостаточность теоретических основ обращения к эмпирике, т. е. к непосредственно наблюдаемым фактам педагогической действительности, может существенно снизить практический эффект таких рекомендаций. Теория не освобождает от практики, от наблюдений, от эксперимента. Но, экономя силы и время, она, как образно сказано в одной книге по методологии науки, избавляет нас от необходимости перекапывать все поле, и указывает, где зарыт клад, который

мы ищем. Вот почему одинаково справедливы оба известных высказывания: «Факты – это все» и «Нет ничего практичней хорошей теории». Поэтому так остро ощущается необходимость глубокой разработки педагогической теории, когда сегодня перед системой образования ставятся новые практические задачи. Представление о различии, с одной стороны, обыденного, стихийно-эмпирического, а с другой – научного процесса познания, лишь первый, хотя и очень важный ориентир для оценки деятельности в области педагогики с точки зрения принадлежности процесса и результатов такой деятельности к сфере науки.

Основными признаками научного процесса познания выступают характер целеполагания, выделение специального объекта исследования, применение специальных средств познания, однозначность терминов. Если в какой-либо работе, даже очень интересной и полезной для практики, отсутствует установка на получение знаний о том или ином педагогическом объекте и нет остальных трех признаков, значит, эту работу нельзя отнести к числу научных. Впрочем, это обстоятельство само по себе отнюдь не свидетельствует о ее «второсортности». Яркое художественное или публицистическое педагогическое произведение представляет большую, а не меньшую ценность, чем заурядная научная работа. Нужно только спокойно разобраться в том, к какому жанру принадлежит выполненная работа. Хуже, когда автор претендует на научность, а признаки принадлежности к науке в его произведении отсутствуют. Таким образом, научные исследования в области педагогики представляют собой специфический вид познавательной деятельности, в ходе которой с помощью разнообразных методов выявляются новые, прежде не известные стороны, отношения, грани изучаемого объекта. При этом главная задача исследования состоит в выявлении внутренних связей и отноше-

ний, раскрытии закономерностей и движущих сил развития педагогических процессов или явлений.

Любое научное исследование осуществляется в соответствии с теми или иными методологическими установками. Методология характеризует подход исследователя к анализу действительности. Она входит в саму ткань исследования, проявляется в его замысле, методике и результатах. По характеру и содержанию исследования в области педагогики разделяются на фундаментальные, прикладные и разработки.

Фундаментальные исследования призваны разрешать задачи стратегического характера. Их основными отличительными признаками являются: теоретическая актуальность, выражающаяся в выявлении закономерностей, принципов или фактов, имеющих принципиально важное значение, концептуальность, историзм, критический анализ научно несостоятельных положений, использование методик, адекватных природе познаваемых объектов действительности, новизна и научная достоверность полученных результатов. Однако главным критерием фундаментального исследования в области педагогики является решение перспективной задачи подготовки развития науки в течение ближайших 10–15 и более лет, а также те теоретические выводы, которые вносят серьезные изменения в логику развития самой науки.

Основными признаками *прикладных исследований* являются: приближенность их к актуальным запросам практики, сравнительная ограниченность выборки исследования, оперативность в проведении и внедрении результатов и др. Решая оперативные задачи педагогики, прикладные исследования опираются на исследования фундаментальные, которые вооружают их общей ориентацией в частных проблемах, теоретическими и логическими знаниями, помогают определить наиболее рациональную методику исследования. В свою очередь, прикладные исследования дают ценный материал для фундаментальных исследований.

К разработкам в педагогике относятся, как правило, методические рекомендации по тем или иным вопросам обучения и воспитания, инструкции, методические средства и пособия. Они опираются на прикладные исследования и передовой педагогический опыт. Отличительными чертами разработок являются: целеустремленность, конкретность, определенность и сравнительно небольшой объем. Детерминируя деятельность преподавателей и обучающихся, рекомендации в то же время представляют им возможности для творчества.

Специфическим видом научно-педагогического исследования являются изучение, обобщение и внедрение в практику передового опыта обучения и воспитания. Особенность исследований подобного рода состоит в том, что они, как правило, вплетены в конкретную педагогическую практику и доступны каждому преподавателю.

Компоненты научного аппарата психолого-педагогического исследования

Анализ научных изысканий в области педагогики позволяет выделить минимальный перечень методологических категорий, выступающих в качестве основных компонентов любого педагогического исследования в процессе его проведения – это проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, научная новизна, теоретическая и практическая значимость для науки и практики, защищаемые положения. Названные компоненты составляют своего рода «грамматику» научной работы и обеспечивают методологический минимум требований, предъявляемых к ней. Опыт показывает, что это необходимо и достаточно для обоснования методики, логики и программы планируемого научного исследования. Рассмотрим каждый из названных компонентов.

Проблема исследования

Избрав направление научной работы, исследователь определяет проблему и тему исследования.

Проблема исследования понимается как категория, означающая нечто еще неизвестное науке, что предстоит открыть, доказать. Иногда под проблемой понимают также новое решение актуальной научной психологической или педагогической задачи. Вот почему важно четко и точно определить проблему исследования, т. е. выявить то объективно существующее в избранной предметной области противоречие (противоречия), разрешению которого и будет посвящена научная работа. В этом случае требуется определить, что именно неизвестно, что надо доказать, какие научные знания для этого необходимы, имеются ли эти знания в науке на сегодняшний день? Если они есть, то насколько полны и достаточны? Иначе говоря, исследователь должен быть убежден в том, что он начинает работу на действительно неизведанном поле научного поиска.

Педагогические процессы очень изменчивы, сложны и многосторонни. Во всей своей полноте они доступны только науке в целом. Если мы приступаем к конкретным исследованиям, мы должны четко ограничить исследуемую область, выделить из сложного целого определенные стороны, отношения, определить их точные границы. При этом нельзя утрачивать внимание к педагогическому процессу как целому. И самое простое, равно как и самое сложное, исследование, если ждать от него удовлетворительного результата, должно начинаться с ясно сформулированной проблемы.

Часто неудовлетворительные результаты исследовательской работы заложены уже в первой фазе исследования – в формулировке проблемы. Что такое научная проблема? Это научный вопрос, на который имеющиеся на сегодняшний день знания не дают готового ответа. Поэтому

необходимо начать соответствующую теоретическую или практическую деятельность, которая привела бы к новым знаниям. Сформулировать проблему – это значит выйти за пределы известного, познанного в область того, что должно. Речь идет не только о незнании, а прежде всего об осознании того, что мы чего-то не знаем.

Развитие учебно-воспитательной системы, ее перестройка ставят перед педагогикой вопросы, на которые должны быть даны научные ответы и на которые существующие сегодня знания ответа дать не могут. Речь идет, например, о сложном комплексе проблем содержания образования. Предусматривается разработка современной концепции общего образования, профессионального, политехнического, трудового обучения и производственной практики учащихся. Необходимо по-новому решить их взаимосвязь, отношения, пропорции, определить их новое внутреннее единство. Нужно определить понятие общего образования, объяснить всевозрастающее значение экономической и социальной функций его в современном и перспективном развитии нашего общества. В связи с возрастающим значением общего образования перед педагогической наукой встанет задача поиска путей повышения его уровня во всех звеньях учебно-воспитательной системы. При этом необходимо преодолеть некоторые упрощенные представления и устаревшие понятия. Например, большое значение, придаваемое естественнонаучным и физико-математическим дисциплинам в рамках общего образования, не должно приводить к недооценке учебного материала по общественным наукам и искусству. Тенденция к росту значения общественных наук в процессе политехнического и трудового воспитания связана с ростом внимания к человеческому фактору. Повышение требований к теоретическому уровню общего образования на всех ступенях и во всех типах школ не дол-

жно приводить к абстрактному теоретизированию, оторванному от жизни, или к односторонней интеллектуализации, при которой недооценивались бы эстетические и эмоциональные стороны личности, ее воля.

Как известно, существует объективное противоречие между уровнем развития педагогической науки и новыми учебно-воспитательными задачами в нашем обществе в условиях научно-технической революции. Противоречие между новыми общественными потребностями и реальным состоянием знания, не удовлетворяющего запросы практики, должно привести к новому познанию, выполняющему социальный заказ общества науке. Новые задачи, вытекающие из потребностей практики, из социального заказа, нужно сформулировать как проблемы в понятиях данной науки и решать их методами этой науки.

Практика, следовательно, является источником проблем. Нельзя, конечно, не видеть и другой источник. Не каждая проблема в науке рождается непосредственно из практики. Есть проблемы, которые не связаны непосредственно с практикой. Это проблемы, которые вытекают из развития собственно научного познания и потребностей самой науки. К их числу относится, например, необходимость совершенствовать методы научного исследования, постоянно разрабатывать его методологию, уточнять систему педагогических категории.

И. Ваня в работе «О методологических проблемах развития педагогической теории», анализируя уровень ее развития, приходит к выводу, что существующее разделение компонентов (составных частей) воспитания не составляет логическую систему. На основе анализа литературы он констатирует, что нынешнее подразделение компонентов воспитания (воспитание умственное, политическое, нравственное, эстетическое, физическое) не имеет гомогенной структуры.

По этому вопросу существуют различные точки зрения. Автор предлагает новую классификацию сторон воспитания на основе существующих форм общественного бытия и сознания: 1) физическое воспитание; 2) языковое воспитание; 3) техническое и трудовое воспитание; 4) научное воспитание; 5) политическое воспитание; 6) формирование научного мировоззрения; 7) моральное воспитание; 8) художественное воспитание. Эти составные части рассматриваются не изолированно, а в системе, структура и содержание которой определяются социально-общественными условиями, а способ реализации – условиями индивидуального развития и особенностями методов воспитательного воздействия.

Итак, логика научного познания и уровень его развития выдвигают необходимость решения новых серьезных проблем.

Оба источника научных проблем необходимо учитывать в соответствующих пропорциях в педагогических исследованиях. Диспропорция тормозит развитие науки и ограничивает возможности успешного выполнения ею своей общественной функции. Односторонний интерес только к проблемам, вытекающим из самой науки, привел бы в конце концов к пустому теоретизированию и академизму, к рассуждениям, оторванным от потребностей практики. И наоборот, абсолютизация проблем, вытекающих из воспитательной практики, игнорирование необходимости решать теоретические вопросы ограничило бы развитие научного познания и в конечном счете привели бы к практицизму и утилитаризму. В результате педагогическая наука отстала бы от учебно-воспитательной практики, потеряла бы свою преобразующую роль.

Исследование начинается с определения проблемы, которая выделяется для специального изучения. Существуют различные определяемые задачами изложения и аспектом рассмотрены, определения этой важнейшей категории. Ограни-

чимся напоминанием, что проблема – это как бы «белое пятно» на карте науки, как говорят – «знание о незнании». Известно, что чем меньше человек знает, тем увереннее он себя чувствует, поскольку о своем невежестве, как и о многом другом, он не может иметь представления именно потому, что он не знает о незнании. Нужно многое знать, чтобы определить, чего ты не знаешь. Сократ, конечно, был не совсем прав, говоря на закате жизни, что знает только то, что ничего не знает. Но если он и преувеличивал, то немного.

Для человека, не знакомого с какой-либо отраслью знания, проблем не существует. Все в ней ему кажется ясным, а решения само собой разумеющимися. Часто это случается, когда рассуждают о педагогике или медицине, реже – если речь идет о математике или ядерной физике и т. п.

Следует различать проблему *для себя* и проблему *для всех*. Проблема для себя – это пробел в знаниях самого исследователя, в его личном опыте. Для науки, возможно, эта проблема решена. Но есть и проблемы, не решенные пока никем. Если они актуальны для всех, их нужно исследовать. А пробелы в знаниях одного человека – это только его проблемы. Несмотря на очевидность этого рассуждения, случается, что, приступая к научной работе, исследователь не имеет достаточно ясного представления о том, что сделано до него в данной области. Он рискует проделать напрасный труд, нужный только ему. Поэтому без уверенности, что данная проблема в том аспекте, который избран для изучения, не решена никем из живущих на Земле, не стоит приниматься за дело.

Еще одно обстоятельство, которое непременно нужно учитывать, – это различие между *научной проблемой* и *практической задачей*.

В науке, изучающей один из видов практической деятельности, исследователь идет, непосредственно или опосредованно, от запросов практики, и в конечном счете

решение любой научной проблемы способствует ее улучшению. Но сам запрос практики не является еще научной проблемой. Он служит стимулом для поиска научных средств решения задачи и поэтому предполагает обращение к науке. К тому же практическая задача решается не только средствами науки. Создание нормальных финансово-экономических и материально-технических условий в российской школе или в любом другом учреждении – дело практики: менеджеров, экономистов, политиков. Никакая наука не поможет детям учиться, если у них над головой протекает крыша.

Такие слова, как «совершенствование», «преодоление» (например, неуспеваемости учащихся), «повышение уровня» и т. п., относятся к сфере практики. Например, проблема для науки состоит не в том, чтобы оптимизировать процесс обучения, а в том, чтобы получить знания – какие условия способствуют оптимизации и какими должны быть основные этапы и методы работы, обеспечивающие успех в этом деле.

Возьмем, к примеру, такую практическую задачу, как преодоление отставания и неуспеваемости школьников. Для ее решения может понадобиться научное знание, причем не только педагогическое. Если отставание вызвано особенностями психики ученика, например, его темперамента, темпа усвоения материала, свойствами характера вообще, и если эти свойства достаточно типичны – тогда это поле изучения для психолога, который соответствующим образом сформулирует научную проблему. Если ученик отстает в учении просто из-за неустроенности быта, скажем, пьянства родителей, и это носит массовый характер – проблему изучает социолог. Если же ученик в буквальном смысле слова «не успевает» за классом из-за вынужденного (по болезни) пропуска занятий, а догнать других он не может потому, что его не учили самостоятельно учиться – тогда за дело берется дидактика. Но научная пробле-

ма будет выглядеть не так, как практическая задача. Есть варианты. Можно выбрать, например, одну из трех проблем: проблему выявления и определения условий и методов формирования у школьников учебных умений и навыков, проблему формирования у них познавательной самостоятельности или же проблему разработки способов диагностики отставания учащихся в учении.

Таким образом, практическая задача и научная проблема не соотносятся друг с другом прямолинейно, «один к одному». Чтобы перевести практическую задачу на язык науки, соотнести ее с научной проблематикой, необходимо учесть все структурные звенья, связывающие науку с практикой, с их конкретным содержанием. Одна практическая задача может быть решена на основе изучения множества научных проблем, и, наоборот, результаты решения одной научной проблемы могут способствовать решению множества практических задач.

Выбор проблемы исследования – очень важная и трудная фаза любой научной работы. Это процесс интенсивного размышления, серьезной интеллектуальной деятельности, на которую иногда уходит больше времени, чем на собственно исследовательскую работу.

На этом этапе научной работы определяется тема и формулируется проблема исследования. Это не одно и то же. Тема определяет область исследования. Она имеет более широкий, чем проблема, характер, иногда может касаться ряда наук, из которых каждая рассматривает тему в разных аспектах. Такой общей темой может быть, например, «Модернизация обучения в современной школе». В рамках одной темы может быть сформулировано несколько проблем. Это означает, что на фоне общей концепции педагогического процесса исследуются определенный аспект, какие-либо специальные взаимоотношения (например: «Влияние

воздействия слухового и зрительного анализаторов на понимание и практическое усвоение учебного материала на иностранном языке»; «Воздействие алгоритмического обучения на развитие способностей учеников к самостоятельному учению»; «Проблемное обучение и умение учеников решать проблемные задачи»; «Интеграция проблемного и программированного обучения».

Научная работа начинается с формулировки проблемы, которую нужно решить. Но этому предшествует изучение литературы в избранной области исследования, выяснение, какие вопросы уже решены и на какие предстоит ответить. Важно знать, прежде всего, научные работы широкого профиля, дающие представление об интересующей области в целом.

Бывает необходимо и предварительное ориентационное ознакомление с воспитательной действительностью, которая станет предметом исследования. Приобретенные знания дадут возможность точно сформулировать исследовательскую проблему. От точности формулировки проблемы зависит результат исследования. Иногда формулирование проблемы представляет собой длительный процесс изучения, поисков, наблюдений, постепенно проясняющих представление об ее истоках, ведущих к расчленению на более частные проблемные вопросы, которые в процессе исследования постепенно получают объяснение. Проблемы рождаются из накопленных знаний о незнании.

Формулировка проблемы предполагает и выяснение путей, методов ее решения. В постановке проблемы уже содержится цель исследования. Эта цель в процессе исследования может развиваться, обогащаться, но ее сущность остается той же, пока проблема не будет решена. От правильности формулировки проблемы и целей исследования зависит и его результат. Поэтому формулирование проблемы является одним из важнейших этапов исследования.

Часто бывает целесообразно выразить проблему в форме вопроса. Вопрос помогает определить, какие основные соотношения исследуются. Одновременно предполагается возможность раскрытия этих соотношений.

Как только проблема сформулирована, необходимо составить библиографию и целенаправленно изучать разнообразные аспекты проблемы уже детально, по специальным журналам и т. д. Исследователь знакомится как с современным состоянием данной проблемы, так и с ее историей, создает теоретический тыл для развертывания собственной исследовательской работы.

Одновременно с формулированием проблемы определяются главное направление исследования, его ведущая идея. Ведущая идея является важной категорией логики научного исследования. Она определяет, в каком направлении будет развиваться изучение проблемы и как будет сформулирована гипотеза. М. А. Данилов демонстрирует значение идеи на примере изучения формирования основ диалектико-материалистического мировоззрения. В зависимости от ведущей идеи эта проблематика может быть исследована как проблема перехода усвоенных знаний в убеждение; как проблема формирования категорий и законов диалектики при освоении основ наук; как проблема воспитания у учащихся самостоятельного подхода к изучению явлений, с которыми они встречаются; как проблема формирования материалистических взглядов на такие явления, как коллектив, товарищество, дружба, т. е. на факты «общественной жизни детей».

Вместе с формулировкой проблемы и основной идеи необходимо осознать и широту постановки вопроса, и особенно необходимую глубину проникновения в объективную действительность. Эти моменты чаще всего выясняются в связи с целью исследования.

Глубина проникновения в характер изучаемых явлений может быть разной. Иногда исследование ограничивается постижением только внешней стороны явлений. Если исследователь ставит целью ответить на вопрос, какова система методов, применяемая в школьной практике при обучении определенному предмету, тогда речь пойдет об описании данных, полученных, например, путем наблюдения. Данные будут систематизироваться в соответствии с определенной точкой зрения. Категоризация полученных данных является только началом исследования. Необходимы их анализ, сравнение, подведение научной базы для раскрытия более глубоких отношений и зависимостей, для научного объяснения установленных явлений.

Более глубоких результатов достигают те исследования, которые с самого начала ставят целью изучить условия явлений, вскрыть функциональные отношения. Анализ условий помогает выяснить возникновение явлений. Педагогические явления сложны, поэтому обычно речь идет не об одном условии, а о большом разнообразии системных и внесистемных условий. Г. Павлович на основе исследования обнаружил яркое проявление акселерации и одновременно плохое использование ее школой для развития учащихся. Для того чтобы вскрыть факторы, которые способствуют акселерации, а также факторы, которые оказывают на нее отрицательное воздействие, автор провел детальный анализ ряда условий, связанных с психологическими, социальными и педагогическими аспектами жизни детей.

Анализ условий вскрывает определяющие факторы формирования явления, что создает основу для его изменения. Выяснение условий показывает нам реальные взаимоотношения в действительности. Но оно не способно вскрыть причины явления, объяснить, почему явление именно таково. Чтобы выяснить это, необходимо исследование причин явления.

Задачей педагогических исследований является выявление с помощью анализа условий и причин соответствующих закономерностей. Законы, к познанию которых мы приходим на основе анализа условий и причин, носят различный характер. Сложные явления в педагогике часто требуют системного подхода при их исследовании. Постепенное проникновение в характер явления определяет стадийность исследовательской работы. Отдельные стадии развиваются, одна переходит в другую. Ход решения проблемы ведет от гипотезы к теории.

Тема исследования

Проблема в ее характерных чертах отражается в *теме исследования*. Ее актуальность определяется приоритетностью (злободневностью), научной значимостью, перспективностью и неразработанностью проблемы. Удачная, точная в смысловом отношении, максимально краткая формулировка темы уточняет проблему, очерчивает рамки исследования, конкретизирует его основной замысел и содержание, создавая тем самым предпосылки для успеха работы в целом. Тема определяет лицо исследователя, его престиж, но главное – его положение в науке на продолжительное время, а иногда и на всю жизнь. Это связано с тем, что смена темы научной работы при современном уровне и темпах развития науки вообще и психологии и педагогики в частности иногда на несколько лет отбрасывает исследователя назад. Это как раз тот срок, который позволяет вжиться в тему, выйти на самые передовые рубежи ее разработки, творчески освоить все, что накоплено в этой области как в отечественной, так и в мировой психологической и педагогической науке. Поэтому при выборе темы не надо спешить, но и любое промедление отодвигает срок начала исследования, а значит, и время получения конечного результата. Предпоч-

тительным вариантом выбора темы научной работы является собственное убеждение исследователя в ее актуальности и перспективности. Разумеется, начинающий исследователь часто не обладает еще достаточным научным кругозором для столь ответственного, а главное, безошибочного выбора. В этом случае он руководствуется требованиями государственных и ведомственных нормативных документов, в которых определяются приоритетные направления научных изысканий в целях удовлетворения потребностей практики. В этих требованиях отражены «горящие» точки науки, запросы сегодняшнего и завтрашнего дня. Выбрать и сформулировать тему исследования помогают консультации с учеными, практиками, тщательный анализ диссертаций и авторефератов (в их завершающей части обычно формулируются перспективные направления исследования той или иной проблемы), а также участие в научной работе совместно с опытными исследователями.

Большую помощь исследователю может оказать анализ пограничных проблем науки. В психологии и педагогике, например, такие проблемы многогранны и многозначны. Они существуют между названными науками и генетикой, физиологией высшей нервной деятельности, кибернетикой, социологией, экономикой, философией и др. Кроме того, психология и педагогика разделяются на многие отрасли. В межотраслевых проблемах – большие возможности для открытий самого высокого ранга. Однако при этом психология и педагогика должны концентрировать усилия на прикладном приложении научных изысканий в интересах повышения качества работы с людьми, обоснования оптимальных путей, приемов достижения максимальных результатов. Это не значит, что психолого-педагогическая наука не должна заниматься фундаментальными исследованиями. Задача ученого заключается в том, чтобы довести любое фундаментальное исследование до прикладного уровня.

Опыт показывает, что, например, процесс окончательной формулировки темы научной работы целесообразен после того, как собрана уже основная часть исследовательского материала. Нередко рабочее название темы впоследствии существенно уточняется в зависимости от выявленной сути научной проблемы. Этим объясняется тот факт, что, как правило, в вузах, где организована подготовка научно-педагогических кадров, на выбор и обоснование тем аспирантам и соискателям отводится не менее года предварительной работы.

Проблема должна найти отражение в теме исследования. Вопрос о том, как назвать научную работу, отнюдь не праздный. Сформулировать тему очень непросто. Нужно ее так обозначить, чтобы в ней нашло отражение движение от достигнутого наукой, *от привычного к новому*, момент столкновения старого с тем, что предлагается в исследовании. Прежде всего, самому исследователю должно быть ясно, с одной стороны, с какими более широкими категориями и проблемами она соотносится, а с другой – какой новый познавательный и практический материал он предполагает освоить.

Первое приближение к определению темы редко бывает удачным. Улавливается, как правило, лишь то, что лежит на поверхности, нечто самоочевидное. Необходимо углубление в проблему, чтобы отразить ее в названии работы.

Например, одна диссертационная работа была посвящена проблеме выявления одной из функций эвристического и исследовательского методов обучения. Казалось естественным назвать ее, скажем, так: «Эвристический и исследовательский методы обучения как средство умственного *развития*». Но никакого намека на что-либо новое в такой теме не было бы. Эти методы изначально предназначались именно для этого – служить средством умственного развития. Но диссертант имел в виду применение этих методов для другой цели и назвал свою работу по-другому: «Эвристический

и исследовательский методы обучения как средство умственного *воспитания*». В избранном автором ракурсе эти методы ранее специально не рассматривались, хотя такая постановка вопроса соответствовала имевшимся в дидактике представлениям о трех функциях обучения – образовательной, развивающей и воспитательной. Таким образом, впервые выделенная проблематика оказалась «вписанной» в контекст уже сформировавшейся системы дидактического знания. Новое направление познанию придало намерение изучить, как эти же методы могут быть применены в другом качестве, в целях воспитания и тем самым способствовать осуществлению воспитательной функции обучения. А это уже более широкая область педагогики, требующая новых подходов к освоению.

Иногда тема формулируется слишком широко и при этом не содержит следов серьезных раздумий по поводу избранной проблемной области. Например, весьма поверхностной выглядит такая тема: «Эстетическое воспитание младших школьников». Логично было бы назвать так раздел учебного пособия, но не научную работу.

Актуальность

Все характеристики, которые здесь рассматриваются, взаимосвязаны, они дополняют и корректируют друг друга. Выдвижение проблемы и формулирование темы предполагают ответ на вопрос: почему данную проблему нужно в настоящее время изучать?

Есть различие между актуальностью научного направления в целом, например, гуманизации и гуманитаризации образования, личностно ориентированного обучения, с одной стороны, и актуальностью конкретной темы внутри этого направления – с другой. Соответствующие темы могут быть сформулированы так: «Способы формирования у старшеклассников интереса к гуманитарным предметам» или «Личностный опыт в структуре содержания образования».

Актуальность направления, как правило, не нуждается в сложной системе доказательств. Она как бы задана. Иное дело – **обоснование актуальности темы**. Необходимо достаточно убедительно показать, что именно она среди других (некоторые из которых уже исследовались другими) – самая насущная.

Любое исследование по определению должно быть значимо, во-первых, для науки, во-вторых, для практики. При присуждении ученой степени диссертационное исследование, представленное соискателем на защиту, непременно оценивается с этих позиций. **Следует различать научную и практическую актуальность темы**. Большинство педагогических исследований носят фундаментально-прикладной характер в соответствии с функциями педагогической науки.

Опыт научной работы показывает, что актуальность темы многие исследователи определяют неполно, с односторонних позиций. Какая-либо проблема может быть уже решена в науке, но не доведена до практики. В этом случае лучше не торопиться с признанием актуальности изучения такой проблемы. Она актуальна для практики, а не для науки. Нет смысла предпринимать еще одно исследование, дублирующее то, что было уже однажды сделано. Надо принять меры к организации использования того, что уже есть (выпуск популярных брошюр по этой тематике, включение в программы повышения квалификации и т. п.). Исследование можно считать актуальным в том случае, если не только данное научное направление, но и сама тема актуальны в двух отношениях: во-первых, они отвечают насущной потребности практики, во-вторых, полученные результаты заполняют пробел в науке, которая в настоящее время не располагает средствами для решения этой актуальной научной задачи.

Во многих случаях в имеющихся исследованиях обосновывается актуальность направления, а актуальность

темы исследования обосновывается недостаточно. Нередко нет указаний на практическую актуальность или же она обозначена лишь в самом общем виде.

Бывает, что дело сводится к указанию на недостаточную разработанность проблемы в науке: «вопрос... не нашел достаточного освещения», «не раскрыты...», «не выявлены ...», и т. п. При этом главный вопрос – стоит ли вообще «освещать», «раскрывать», «выявлять» – остается невыясненным. Это как бы считается само собой разумеющимся.

Например, в одном диссертационном исследовании отмечается, что «несмотря на то, что структурно-логические схемы нашли свое признание среди ученых... возможности и особенности применения структурно-логических схем в обучении младших школьников на теоретическом уровне изучались недостаточно. Не определены виды и функции... не выявлено влияние...». Но ничего не сказано о том, как отсутствие таких научных разработок влияет на состояние подготовки самих учащихся, то есть отражается на практике. Если вообще это установить нельзя или, хуже того, выяснится, что влияние вообще отсутствует, может быть, целесообразно ограничиться теми знаниями, которые уже есть?

«Чистый» академический интерес – недостаточное основание для проведения исследований в науках, изучающих деятельность. Это относится в первую очередь к прикладным исследованиям, результаты которых должны «работать» на преодоление каких-то недостатков, слабых мест в практической или, может быть, в исследовательской деятельности. В последнем случае нужно обосновать необходимость методологического исследования. В связи с этим возникает необходимость в исследовании этого вопроса не потому, что он «слабо освещен», а потому, что это нужно для повышения эффективности непосредственно нашей научной работы и опосредованно – педагогической практи-

ки, которую можно будет более глубоко обосновать. Не менее важно избегать и противоположной крайности, когда актуальность обосновывается лишь недостатками практики.

Например, приводятся данные о том, что большинство выпускников пединститутов не могут подготовить и провести проблемный урок и что это обусловлено в значительной мере тем, что педвузы не дают будущим учителям полноценной подготовки для реализации проблемного обучения. Но ничего не говорится о тех, кто до этого занимался (или, возможно, не занимался) этой проблемой. Остается неизученной возможность того, что в науке вопрос разработан, но по тем или иным причинам «не дошел» до практики. Причины могут быть разными. Возможно, автору не удалось опубликовать книгу по результатам исследования; может быть, институт повышения квалификации оставил работу без внимания. Могло случиться и так, что учителям, занятым многими трудными делами, просто некогда было с этой работой ознакомиться и т. п. В любом случае ставить на полку еще один труд на тему, уже изученную другими, нет смысла.

В последнее время этот недостаток в практике подготовки диссертаций встречается все реже. Однако проявляется другой недочет: формализм в обозначении пробелов в научных знаниях, имеющих отношение к теме. Зачастую приводится длинный список имен тех, кто, по словам диссертанта, занимался соответствующей проблематикой. В действительности же далеко не все имели к ней отношение, и упомянуты некоторые из них лишь «для порядка». Не зря подобные перечни фамилий иногда иронически называют «поминальниками».

Вернемся к формулированию темы исследования, которая должна давать представление о его актуальности. Иногда тема формулируется так, что можно судить об актуальности *направления, но не самой темы*. О теме «Пути совер-

шенствования... чего-либо» (так озаглавлены многие диссертации) можно сказать, что любую деятельность, не только педагогическую, можно и нужно совершенствовать, но по такой, чисто практической, формулировке невозможно понять, в чем состоит *научная* проблема и почему она актуальна. В этом случае границы исследуемого объекта становятся нечеткими и можно опасаться, что подобное исследование в принципе нельзя завершить.

В качестве примера точного обоснования практической и научной актуальности темы приведем фрагменты кандидатской диссертации Е. В. Бережновой о формировании методологической культуры у студентов педвузов – будущих учителей. Сначала в этой работе показана актуальность *направления*, в котором ведется исследование. Отмечено, что в настоящее время невозможно решать проблемы, возникающие в научном осмыслении, конструировании и организации учебно-воспитательного процесса, привычными способами. Школа нуждается в специалистах, обладающих *методологической культурой*.

Затем приводятся результаты предварительного изучения ситуации. Автор констатирует, что лишь 3 % студентов выпускных курсов педагогического вуза обладают методологической культурой, причем она формируется у них стихийно. Значительная часть будущих учителей неспособна к методической рефлексии, столь необходимой для их профессионального роста. Более половины опрошенных студентов признали, что они не умеют пользоваться педагогической наукой для осмысления собственной работы.

Среди причин такого положения дел упомянуты следующие. В учебный процесс не включены задачи, способствующие развитию у будущих учителей умения проектировать и конструировать учебно-воспитательный процесс. Обучение умению пользоваться наукой также не предусмотре-

но программой их подготовки. Методологические знания, способствующие формированию творческих умений, в программах и учебниках по курсу педагогики отсутствуют.

Анализ состояния проблемы в науке показал, что в научной литературе неоднократно указывалось на необходимость формирования методологической культуры у будущих специалистов. Выделены отдельные признаки понятия «методологическая культура», предложен дидактический подход к ее формированию, показано, что ситуации, ведущие к усвоению студентами методологических знаний, должны быть проблемными. Однако фундаментально обоснованной системы по развитию у будущих педагогов методологической культуры не существует. Некоторые важные вопросы вообще не рассматривались, например, при каких условиях возможно формирование этого вида культуры у будущего учителя.

Такой поэтапный подход к обоснованию актуальности исследования позволил сформулировать проблему: необходимо определить, каковы педагогические условия, способствующие формированию методологической культуры студентов педвузов.

Объект и предмет исследования

Объект (предмет, предметная область) – это то, что именно изучает данная наука или научная дисциплина. Иначе говоря, это все то, на что направлена мысль исследователя, все то, что может быть описано, воспринято, названо, выражено в мышлении и т. п. В широком смысле понятие «предмет», во-первых, обозначает некоторую ограниченную целостность, выделенную из объекта в процессе человеческой деятельности и познания; во-вторых, объект (вещь) в совокупности своих сторон, свойств и отношений противостоит субъекту познания, т. е. исследователю. Понятие

«предмет» может быть использовано для выражения системы законов, закономерностей, принципов, свойственных данному объекту.

В психолого-педагогических исследованиях объект – это та совокупность связей и отношений, свойств, которая существует объективно в теории и практике и служит источником необходимой для исследования информации. Предмет же исследования более конкретен, т. е. он включает только те связи и отношения, которые подлежат непосредственному изучению в данной работе, устанавливая границы научного поиска, являются для этого исследования наиболее существенными. В каждом объекте можно выделить несколько предметов исследования.

Так, например, в педагогических исследованиях объектами изучения обычно выступают процессы формирования качеств личности, процессы обучения и воспитания, деятельность различных должностных лиц по осуществлению руководства этими процессами и т. п.

Предметом же исследований могут выступить конкретные аспекты, стороны объекта изучения. Как правило, это конкретные качества личности, содержание, формы и методы педагогической практики, способы активизации познавательной деятельности обучающихся, методическая система подготовки конкретного вида специалистов, прогнозирование, совершенствование и развитие образовательного процесса, особенности и тенденции развития педагогической науки и т. п.

Важно иметь в виду, что объект и предмет исследования – понятия относительные, подвижные, меняющие содержание в историческом плане и корректирующиеся в каждом конкретном случае. В соотношении объекта и предмета исследования много общего с соотношением объекта и предмета психологии и педагогики как наук. В настоящее

время, например, в педагогике предмет исследования все чаще связывают с выявлением закономерностей образовательного процесса, развития и функционирования личности или группы в различных условиях профессиональной деятельности. Ранее речь об этом не шла.

Закономерности – самый сложный предмет исследования любой науки, цель развития ее как теории. Все более частый выбор психолого-педагогических закономерностей в качестве предмета исследований можно считать общей и весьма показательной тенденцией развития психологии и педагогики. Открыть закономерность непросто. Это все равно, что найти самородок неизвестного металла. Однако если самородок найден, и он на ладони, то его можно увидеть, ощутить; если же его нет, то ничто не сможет доказать его существование. В исследовании дело обстоит по-другому. Здесь желаемое исследователь иногда выдает за действительное, забегает вперед: закономерности возводит в закон, тенденцию – в закономерность, факт – в тенденцию. В таком случае наука не развивается, а засоряется сомнительными законами, закономерностями, тенденциями. В лучшем случае они живут не дольше самого исследователя, но нередко забываются гораздо раньше. Истинный же закон живет в науке вечно, пока существует сама наука. Этим объясняется тот факт, что даже самые удачные исследования по психологии и педагогике не всегда предметом анализа выбирают закономерности и тем более законы. Чаще предмет исследования связывается с особенностями, тенденциями развития психолого-педагогических явлений.

Лев Толстой как зеркало русской революции. Опыт занятий с начинающими исследователями показал, что различение объекта и предмета научного исследования – едва ли не самое трудное, с чем они сталкиваются в попытке упорядочить свои представления о направлении и структуре работы. Начнем с очень наглядного примера.

Нет человека, который не слышал бы о Льве Толстом – великом мыслителе и художнике слова. Современная Россия знает его в первую очередь как гениального писателя. Но он был также философом, религиозным деятелем, педагогом, а в молодости еще и военным. О каждой из этих сторон его жизни и деятельности написано множество статей, книг, диссертаций. Но вот один из авторов рассмотрел сделанное Л. Н. Толстым с непривычной стороны – политической, поскольку сам был политиком. Так появилась широко известная в недавнем прошлом статья В. И. Ленина «Лев Толстой как зеркало русской революции». Можно сказать, что в том многогранном объекте, каким является деятельность Л. Н. Толстого и его влияние на умы современников, был выделен специальный предмет рассмотрения, и эта деятельность отражена с одной определенной стороны в связи с потрясениями, угрожавшими в самом начале XX в. фундаментальным устоям общественной жизни России. Этот аспект, или предмет, выделен малозаметным на первый взгляд словом *как*, означающим, что автор рассматривает данный объект в определенном качестве, особым образом, по-своему.

Выделение предмета дает возможность автору сосредоточиться на главных для него характеристиках, свойствах объекта и фактах, связанных с этим главным.

Вернемся к нашему собственному предмету.

Действительность бесконечно многообразна. Ученый же должен получить некоторые конечные результаты в ее исследовании. Если он не выделит в том объекте, на который направлено его внимание, главный ключевой пункт, аспект или взаимосвязь, он рискует «расплываться мыслью по древу», пойти сразу во всех направлениях, что, понятно, ни к чему хорошему не приведет. Поэтому, с одной стороны, необходимо различать весь круг явлений, на которые направлено внимание исследователя, то есть *объект*, а с дру-

гой – то, относительно чего он обязуется получить новое знание – *предмет* его научной работы.

Для решения конкретных задач исследования требуется привлечь многие знания, к этому времени уже полученные наукой. Но новое знание будет говорить лишь о чем-то одном, выделяемом как *специальный и оригинальный предмет изучения*, и это будет реальный вклад в данную научную дисциплину. Когда это условие остается вне поля зрения, как раз и получается, что выводы повторяют общеизвестные положения. А это означает, что исследование фактически не состоялось, ибо не достигнута конечная цель, ради которой оно, собственно, и проводилось, – получение нового знания. Необходимость получения такого знания определяет в исследовании все остальное. Поэтому, раскрывая любую характеристику исследования, непременно нужно установить отношение этой характеристики к получению нового результата. Определяя актуальность, исследователь думает о том, насколько остра потребность науки и практики в знаниях определенного вида, а место и специфику недостающего знания устанавливает, выдвигая проблему. Предмет, как отмечалось, обозначает тот аспект объекта исследования, относительно которого получено такое знание, и т. д. Наконец, по завершении исследования нужно описать и кратко изложить, в чем состоит новизна полученных результатов.

Определяя объект исследования, необходимо дать ответ на вопрос: *что* рассматривается? А предмет обозначает аспект рассмотрения, дает представление о том, *как* рассматривается объект именно в данном исследовании, этим ученым или студентом. Так, в объекте, каким является умственное воспитание учащихся в процессе обучения, выделяется предмет: исследовательский и эвристический методы обучения *как* средство умственного воспитания учащихся.

Точное определение предмета избавляет исследователя от заведомо безнадежных попыток «объять необъятное», сказать все, притом новое, об эмпирическом объекте, имеющем в принципе неограниченное число элементов, свойств и отношений.

Всей жизни исследователя, его детей, внуков и правнуков не хватило бы, чтобы получить новое знание о школьном учебнике во всей его полноте, то есть знания обо всех его возможных функциях, причем во всех аспектах: методическом, дидактическом, воспитательном, эстетическом, психологическом, полиграфическом, экономическом, гигиеническом и т. д. Еще нужно было бы сделать это применительно к учебникам по всем предметам и всем годам обучения. Такая работа непосильна одному человеку. Но главное не в этом. Вряд ли может представить ее результаты в завершенном виде и группа научных работников, потому что она «незамкнута», то есть бесконечна. Определяя предмет, мы одновременно открываем возможность прийти к конечному (для данного этапа) результату.

Поэтому в реально проведенных исследованиях в объекте «школьный учебник» был выделен предмет исследования. В одной такой работе школьный учебник рассматривался как средство систематизации знаний учащихся, в другой – как средство умственного развития младших школьников. Таким образом, все знания о любом учебнике группируются вокруг предмета; объект рассматривают только в том качестве и в том аспекте, которые обозначены в формулировке предмета. Формулирование предмета исследования – результат учета задач, реальных возможностей и имеющихся в науке описаний объекта, а также других характеристик исследования.

Соотношение объекта и предмета можно кратко охарактеризовать так: *объект (и это вполне естественно) объективен, а предмет субъективен*. Не зря, наверное, в англий-

ском языке предмет (по крайней мере, учебный) обозначается словом *subject*. Наиболее очевидно это в том случае, когда употребляется слово «как» в смысле «в каком качестве принимается объект к изучению». Поэтому мы и начали этот раздел с примера, в котором именно таким образом обозначен предмет одной из статей о Л. Н. Толстом. Наконец, самым кратким и точным, хотя и требующим некоторых специальных знаний, определением будет такое: *предмет* – это модель объекта.

Иногда требование выделять объект и предмет исследования считают формальным. Это неверно. В действительности оно по-настоящему содержательно, поскольку помогает исследователю еще в начале работы определить прямую дорогу к поставленной цели, сосредоточить внимание на главном направлении. Предмет, если воспользоваться метафорой, помогающей понять суть проблемы, можно сравнить с магнитом, поднесенным к груде железных опилок. Появляется структура, беспорядочное нагромождение отдельных частиц поляризуется, приобретает определенные очертания. Становится возможным отделить главное от второстепенного, заданное от данного. Уже имеющееся «старое» (данное) знание выступает как средство получения новых нетривиальных результатов (заданного) – новых теоретических положений, закономерностей, принципов, более конкретных норм и т. п.

Определение предмета полезно еще в одном отношении. Оно снимает претензии к полноте завершеного исследования, если работа выполнена в соответствии с заявленным предметом, то есть если та сторона объекта, которую «взял» для изучения исследователь, рассмотрена им так, как обозначено в формулировке предмета, цели и задачи.

Реальная практика определения методологических характеристик и в особенности предмета исследования приводит на ум неоригинальную мысль о том, что можно зани-

маться своим делом добросовестно, а можно – кое-как, лишь бы начальство не сердилось. Было дело – выпускали телевизоры, которые вместо того, чтобы развлекать их владельцев, устраивали в квартирах пожары. Но никому не пришло в голову по этой причине отказаться от идеи выпуска телевизоров вообще. Просто нужно было навести порядок на заводе.

Можно и предмет обозначить формально, не подумав как следует. Это характеризует не категорию саму по себе, а ее небрежное использование.

Как не надо определять объект и предмет. Несмотря на очевидность приведенных выше соображений, как показывает практика, различение этих категорий дается с трудом. В самом начале пути, когда многое еще неясно, трудности и неопределенность в формулировании методологических характеристик естественны. Однако и на стадии первоначального обдумывания предстоящей работы и ее главных понятийных «узлов» вполне возможно соблюдать логику развертывания познающей мысли.

Наиболее распространенным недоразумением, фактически ликвидирующим различение двух рассматриваемых здесь характеристик, является представление о предмете как обозначении некоторого участка или части объекта, избираемого для изучения: «объект шире, а предмет более узок». Но дело вовсе не сводится к размерам того или другого.

Возьмем один примитивный, но зато наглядный пример из жизни. Если разрежем дождевого червя на неравные части, получим двух червяков – большого и маленького. Подобную операцию иногда производят и над объектом – выделяют часть его и считают, что это и есть предмет. Но это не так. Получается просто еще один объект, только он по размерам меньше исходного.

Предмет – не кусок, отрезанный от объекта, а способ или аспект его рассмотрения – **объект как...** Например:

«учебник как...», «научное обоснование как...», «включение личностного опыта как...» и т. п. Объект рассматривается *весь, целостно*, в определенном ракурсе. Эта мысль хорошо выражена в определении категории предмета, предложенном автором книги о кандидатской диссертации Ф.А. Кузиным: **«Предмет исследования** – все то, что находится в границах объекта исследования в определенном аспекте рассмотрения».

Поэтому нельзя принять обозначения вроде: объект – воспитательная система школы, а предмет – дидактическая подсистема воспитательной системы школы (такая подсистема сама представляет собой объект, и требуется выделение определенного аспекта этой подсистемы); объект – эстетическое воспитание школьников, предмет – обучение музыке учащихся начальных классов. Или: объект – гуманистические учебно-воспитательные учреждения Западной Европы России и США в XX в., предмет – процесс становления и развития теории и практики гуманистических школ XX в. Процесс объективен, поэтому автор, имея в виду предмет, на самом деле обозначает объект. В этом случае предмет еще надо искать и вокруг него строить исследование. То же можно сказать о таком определении предмета: «развитие позитивной Я-концепции будущего учителя в процессе педагогической подготовки». Или: «...процесс приобщения студентов педагогических вузов к духовным общечеловеческим и образовательным ценностям...».

Аморфное, размытое определение предмета, как правило, служит признаком того, что и вся работа характеризуется тем же. Например, вникая в смысл работы, посвященной развитию Я-концепции будущего учителя (откуда мы привели определение предмета), читатель недоумевает: почему в заглавии попал учитель? Все содержащиеся в диссертации положения в равной степени относятся к подготовке

любого специалиста – будущего медика, летчика, инженера и т. д. Например, к условиям развития Я-концепции будущего учителя автор относит установку на положительную самооценку, выработку контроля всех проявлений личности, самокоррекцию, укрепление положительного статуса каждого студента. Именно – *каждого* студента, а не только будущего учителя. Предлагаются дидактические условия: «заданный режим подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности», «управление процессом подготовки студентов к данному виду деятельности со стороны преподавателя». А к будущим экономистам это не относится? И годится только для развития у них Я-концепции?

Вот еще один «процесс», попавший в обозначение предмета (при объекте, определенном как «гуманистическая педагогика М. Монтессори и ее реализация в современном образовании»). Предмет: «Процесс разработки М. Монтессори космического воспитания *и* пути его творческого применения в современной Монтессори-педагогике». Вместо одного целостного предмета здесь представлены два объекта: «процесс разработки» и «пути творческого применения». Если учесть, что и объект не один: «педагогика М. Монтессори» и «ее реализация», – получим четыре объекта и ни одного предмета. В подобных случаях изложение становится аморфным, границы анализа размываются. Как правило, они неправомерно расширяются и становятся неясно, о чем идет речь. Можно принять за правило: независимо от содержания не следует разрушать целостность предмета, порождая вместо него два объекта путем использования союза *и*. Это признак хотя и формальный, но безошибочный.

Другое дело, когда предметом становится процесс не сам по себе, то есть не как объект, а как явление действительности, рассматриваемое определенным образом.

В таком качестве в одной из работ выступает процесс педагогического обеспечения развития субъектной позиции студентов педагогического вуза.

Он рассматривается автором как гуманистическая основа системы обучения. Это действительно предмет, поскольку проявлена субъектная позиция самого исследователя, определено то, относительно чего он намеревается получить новое знание.

Перечень формулировок предмета, выделяемого без указания на аспект или способ рассмотрения фрагмента объективно существующей педагогической действительности, можно продолжить: отбор и обучение одаренных детей в современной школе США; инновационные процессы в сфере воспитания; использование структурно-логических схем в начальной школе; подготовка учащихся вечерних школ к самообразованию в учебно-воспитательном процессе и т. д. Все подобные случаи объединяет одно – отсутствие следов того, что З. К. Мамардашвили называл индивидуальным интеллектуальным усилием. Как правило, некорректность в определении предмета исследования сочетается со слишком широким обозначением его объекта. Иногда объект одного отдельно взятого исследования совпадает по масштабу чуть ли не с объектом всей педагогики: педагогический процесс в вузе; сфера воспитания школьников в педагогических учреждениях; учебно-воспитательный процесс в вечерних (сменных) и заочных общеобразовательных школах; методы педагогического познания.

По таким определениям невозможно догадаться, о чем идет речь в работе.

Иногда допускается разрыв между объектом и предметом исследования. Они выделяются в разных научных отраслях, что ведет к нарушению целостности и концептуальности работы, к аморфности изложения и отсутствию систем-

ности получаемых знаний. Это не может не вести к снижению уровня теоретической и практической значимости исследования. Чаще всего подобное «расщепление» происходит в плоскостях педагогики и психологии.

Объект определяется в области психологии: транскультурные умения студентов при изучении иностранного языка, **предмет** – в педагогике: процесс формирования транскультурных коммуникативных умений. Аналогичным образом, например, **объект** определяется как профессиональная готовность учителя к обучающей деятельности, **предмет** – процесс подготовки студентов физико-математических факультетов педагогических вузов к использованию проблемного обучения в школе. В другой работе **объект** – структура музыкального кругозора подростков (на самом деле это объект практики и, возможно, педагогической психологии, а не педагогического исследования), **предмет** – процесс формирования музыкального кругозора на уроках музыки и во внеурочное время.

Встречается и обратное соотношение: объект в педагогике, а предмет в психологии. Например, объект – теория и практика, обеспечивающие развитие творческого потенциала педагога в системе дополнительного образования детей, **предмет** – развитие творческого потенциала педагога в условиях совершенствования дополнительного образования детей.

А вот пример смещения *в педагогическом* исследовании и объекта, и предмета в сторону другой научной дисциплины: объект исследования – процесс *изучения* графических дисциплин в вузе; предмет исследования – интеллектуальное развитие *студентов при изучении* графических дисциплин. *Изучение* рассматривается психологией, а педагогика изучает *обучение*. Только об изучении и интеллектуальном развитии идет речь и при постановке задач исследования: «выявить особенности интеллектуального развития студен-

тов при изучении графических дисциплин...», «разработать содержание и обеспечение мониторинга интеллектуального развития студентов при изучении графических дисциплин». Хотя, судя по заглавию, целью работы должно быть определение педагогических условий обеспечения интеллектуального развития студентов, в задачах и выводах об этих условиях ничего не сказано.

Иногда случается, что автор в определении предмета дословно воспроизводит формулировку, обозначающую другую методологическую характеристику.

Тема одного исследования сформулирована так: «Теоретические основы социально-экологического образования школьников». И предмет определен точно так же, теми же словами. Дело не только в том, что такой подход непродуктивен уже потому, что никакой «прибавки» в способах рассмотрения объекта он не дает и нельзя в этом случае говорить о взаимодополняющем характере системы методологических характеристик. Неправильна такая формулировка и по существу. Теоретические основы автор не изучает как некую объективную данность, а сам разрабатывает. В начале исследования, когда определяется предмет, их еще не может быть. Объектом же исследования научные основы могут быть лишь в методологическом или историко-педагогическом исследовании, когда изучается то, что уже сделано в науке другими, а не то, что только еще собирается предпринять исследователь – автор данной работы. Не исключено, что когда-нибудь в будущем будут изучать и создавать им теоретические основы. Но это будет другое исследование, другой автор и, скорее всего, другое время...

Цель и задачи

Цель исследования. Цель формулируется кратко и предельно точно в смысловом отношении, выражая то основ-

ное, что намеревается сделать исследователь. К примеру, определив в качестве объекта исследования игровую деятельность в системе обучения подростков, а в качестве предмета – процесс стимулирования у них осознанности выбора жизненной позиции, исследователь может задать целью обосновать возможности дидактической игры как средства стимулирования у подростков осознанного выбора жизненной позиции (целью может стать обоснование принципов организации дидактической игры, разработка соответствующих технологий игровой деятельности и т. д.). Она может быть сформулирована, например, как обоснование новых концептуальных подходов в обучении и воспитании специалистов, как разработка более совершенных методик и технологий образования, путей, средств и психолого-педагогических условий совершенствования управления образовательным процессом, а также как обоснование новых теоретических и прикладных положений, стимулирующих развитие новых форм и методов профессиональной подготовки: специалистов и т. п.

Задачи исследования в совокупности конкретизируют цель и могут формулироваться в одном из двух вариантов: как последовательность шагов или как составляющие в достижении цели. В первом случае переход к решению каждой следующей задачи предполагается только при выполнении предыдущей, результаты которой и становятся основанием для дальнейшей работы. Во втором случае задачи исследования решаются параллельно, а объединение их результатов приводит к достижению цели. **В любом варианте формулировка задачи должна наметить получение конкретного результата** (начинаться со слов «выявить», «обосновать», «установить» и т. п.), **а не проектировать предстоящие действия** («проанализировать», «провести», «изучить» и т. д.), **не дублировать план действий**.

Цель, как только что было сказано, конкретизируется и развивается в *задачах исследования*, которых обычно выдвигается от двух до пяти. Первая задача, как правило, связана с выявлением, уточнением, углублением, методологическим обоснованием и т. п. – сущности, природы, структуры изучаемого объекта; вторая – с анализом реального состояния предмета исследования, динамики и внутренних противоречий его развития; третья – со способами его преобразования, опытно-экспериментальной проверкой; четвертая – с выявлением путей и средств повышения эффективности, совершенствования исследуемого явления, процесса, т. е. с прикладными аспектами работы, пятая – с прогнозом развития исследуемого объекта.

Гипотеза. Гипотеза является важным элементом движения познания к новым открытиям. Она возникает на основе известных знаний, но выходит за их пределы. При этом формулирует новое утверждение, истинность которого до сих пор не была доказана. «Гипотеза – это предположение, в котором на основе ряда фактов делается вывод об объекте, о причинах явления, причем предположение это нельзя считать вполне доказанным».

Гипотеза (от греч. *hypothesis* – основание, предположение) – достоверно не доказанное объяснение причин каких-либо явлений, утверждаемое предположение, имеющее научное обоснование, прием познавательной деятельности. Она возникает из потребностей общественной практики, отражает научные абстракции, систематизирует имеющиеся теоретические представления, включает в себя суждения, понятия, умозаключения, представляя целостную структуру. Научная гипотеза всегда выходит за пределы изученного круга фактов, не только объясняет их, но и выполняет прогностическую функцию.

Гипотеза всегда требуется в тех случаях, когда психолого-педагогическое исследование опирается на формирующий

эксперимент, если предварительно выдвигаются предположения в качестве научно обоснованного ориентира. Гипотеза возникает вследствие обобщения накопленного фактического материала, активно влияет на формирование новой теоретической концепции, систематизацию научного знания, накопление новых фактов до тех пор, пока она не будет отвергнута или на ее основе не будет обоснована новая научная теория. Таким образом, гипотеза незаменима, когда необходимо объяснить причинно-следственные зависимости педагогического явления, а существующих знаний для этого недостаточно.

Очевидно, гипотеза не требуется в исследованиях по истории психологии и педагогики, сравнительных психологии и педагогике и при обобщении психолого-педагогического опыта, так как объяснение причинно-следственных зависимостей в этих ситуациях основывается не на формирующем эксперименте, а на констатирующем, а также на логических и исторических методах доказательства. Гипотеза не может быть истинной или ложной, поскольку утверждение, содержащееся в ней, носит проблемный характер. О гипотезе можно говорить лишь как о корректной или некорректной по отношению к предмету исследования.

Первоначальные подходы к решению научной проблемы еще не представляют гипотезы, их можно назвать всего лишь догадками. Любая гипотеза проходит стадию догадки или предположения. Первоначально выдвинутое предположение впоследствии приобретает многие другие свойственные ей качества. Однако очень часто под гипотезой понимают лишь одну из ее составных частей – предположение. Очевидно, что предположение неравнозначно гипотезе, которая всегда содержит ранее известное в форме предпосылки и новое знание. Связь же между ними осуществляется с помощью предположения. Оно выражается в форме проблематичных суждений, истинность или ложность которых еще

не доказана, однако эти суждения имеют большую долю вероятности, так как основаны на уже имеющихся предшествующих знаниях. Иначе говоря, гипотеза отражает систему научного знания, состоящую из различных суждений, объединенных предположением, которое есть следствие небольшого исследования, сопоставления, обобщения и анализа ряда фактов и закономерностей.

По структуре гипотезы можно разделить на простые и сложные. Первые по функциональной направленности можно классифицировать как описательные и объяснительные: одни кратко резюмируют изучаемые явления, описывают общие формы их связи, другие раскрывают возможные следствия из определенных факторов и условий, т. е. обстоятельства, в результате стечения которых получен данный результат. Сложные гипотезы одновременно включают в структуру описание изучаемых явлений и объяснение причинно-следственных отношений. Помимо этих функций наука должна прогнозировать психолого-педагогическую мысль, однако гипотезы бессмысленно подразделять на прогностические и непрогностические, ибо любая из них содержит элементы предсказания. По большому счету, гипотез без прогностической функции не существует.

Структура психолого-педагогической гипотезы может быть трехсоставной, включающей в себя: а) утверждение; б) предположение; в) научное обоснование. Например: а) учебно-воспитательный процесс будет таким-то; б) если сделать вот так и так; в) потому что существуют следующие педагогические закономерности: во-первых... во-вторых... в-третьих... Однако психолого-педагогическая гипотеза может выглядеть и по-другому, когда обоснование в явном виде не формулируется. При этом структура гипотезы становится двусоставной: а) это будет эффективным; б) если, во-первых... во-вторых... в-третьих... Подобная гипоте-

за становится возможной в том случае, когда утверждение и предположение соединяются в единство в форме гипотетического утверждения: а) это должно быть так-то и так-то; б) потому что имеются следующие причины...

Можно выделить ряд стадий конструирования психолого-педагогической гипотезы. Первоначально исследователь фиксирует возникновение проблемной ситуации, доказывает невозможность объяснить причины нового явления с помощью известных приемов и средств научного исследования, всесторонне изучает новые явления, формулирует научное предположение о возможной причине возникновения данного явления, одновременно определяет следствия, логически вытекающие из предполагаемой причины. На заключительной стадии происходит опытно-экспериментальная проверка соответствия этих следствий фактам действительности, т. е. гипотеза признается обоснованной только тогда, когда выведенные следствия начинают соответствовать реальным фактам.

Отличаясь от предположения, психолого-педагогическая гипотеза должна соответствовать следующим *методологическим требованиям*: логической простоты, логической непротиворечивости вероятности, широты применения, концептуальности, научной новизны и верификации.

Требование логической простоты предполагает, что гипотеза не должна содержать в себе ничего лишнего. Ее назначение – объяснять больше фактов возможно меньшим числом предпосылок, представлять широкий класс явлений, исходя из немногих оснований. Часто излишним является некое предварительное вступление перед формулировкой гипотезы: она носит описательный характер...; основана на том, что...; состоит в том, что...; можно предполагать, что...; в результате констатирующего эксперимента сделано предположение, что...; в результате предварительного изу-

чения указанной проблемы и анализа предмета исследования выдвинута гипотеза...; и т. п.

Требование логической непротиворечивости расшифровывается следующим образом: а) гипотеза есть система суждений, в которой ни одно не является формально-логическим отрицанием другого; б) она не противоречит всем имеющимся достоверным фактам, объясняет их; в) соответствует установленным и устоявшимся в науке законам. Однако последнее условие нельзя абсолютизировать, иначе оно станет тормозом для развития науки.

Требование вероятности гласит, что основное предположение гипотезы должно иметь высокую степень возможности ее реализации. Иначе говоря, гипотеза может быть и многоаспектной, если помимо основного предположения имеются и второстепенные, некоторые из них могут и не подтвердиться, но основное положение должно нести в себе высокую степень вероятности.

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

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

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

Требование верификации означает, что любая гипотеза может быть проверена. Как известно, критерием истины является практика. В психологии и педагогике наиболее убедительны те гипотезы, которые проверяются опытно-экспериментальным путем, но возможен также вариант логических операций.

Формирование гипотезы – сложный и мало исследованный процесс. Здесь много 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. Осознание этого несоответствия и приводит к возникновению основной идеи исследования, его замысла и средств осуществления, т. е. к оформлению гипотезы, обоснованного предположения о результатах решения изучаемой проблемы.

С выдвижением гипотезы заканчивается первый этап педагогического исследования. Его логика, как видно, определяется в основном общими требованиями к научному поиску.

Научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования

На стадии завершения исследования возникает необходимость подвести итоги, четко и конкретно определить, какое новое знание получено и каково его значение для науки и практики. В этом случае в качестве главных критериев оценки результатов научной работы выступают научная новизна, теоретическая и практическая значимость, готовность результатов к использованию и внедрению. Кратко остановимся на этих аспектах оценки результатов научного исследования. Необходимости получения нового знания подчинен весь ход исследования и все его методологические характеристики. В первом приближении вопрос о научной новизне результатов исследования, как правило, возникает еще на стадии определения предмета исследования – необходимо обозначить, относительно чего будет

получено такое знание. Новое знание в виде предположения о нем выдвигается в гипотезе. Но вот завершен определенный этап исследования или выполнена вся работа в целом. Теперь при осмыслении и оценке промежуточных и окончательных результатов нужно дать конкретный ответ на вопрос о его научной новизне: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые? Если нет убедительного ответа на этот вопрос, может возникнуть серьезное сомнение в смысле и ценности всей работы. И здесь проявляется соотнесенность основных методологических характеристик: чем конкретнее сформулирована проблема и выделен предмет исследования, показана практическая и научная актуальность темы, тем яснее самому исследователю, что именно он выполнил впервые, каков его конкретный вклад в науку.

Критерий научной новизны характеризует содержательную сторону результатов исследования, то есть новые теоретические положения и практические рекомендации, которые ранее не были известны и не зафиксированы в педагогической науке и практике. Обычно принято выделять научную новизну в теоретических результатах (закономерность, принцип, концепция, гипотеза и т. д.) и практических (правила, рекомендации, средства, методы, требования и т. п.).

Нужно различать два способа представления научной новизны результатов исследования: описание новизны и ее содержательное изложение. Простое описание (упоминание) полученных исследователем научных результатов уместно в том случае, когда новые результаты входят в состав других характеристик исследования, например, защищаемых положений или заключения о теоретической значимости работы. Приведем примеры описания научной новизны результатов исследования: «выявлены два типа построения заданий, связанных с формированием теоретических знаний» или

«определена эффективность игровых приемов обучения, применяемых в контексте современной методики руководства детской изобразительной деятельностью». Для целей методологической рефлексии подобное описание может оказаться достаточным, поскольку оно в общем виде включает и содержание полученных новых результатов. Без самих результатов описание их было бы невозможно. Для экспертизы качества исследовательской работы может потребоваться содержательное изложение новых результатов, объединенное с их описанием, чтобы читатель мог ясно представить, в чем конкретно они состоят. Приведем пример такого изложения: «Определены дидактические основания требований к всесторонней проверке усвоения теоретических знаний в общественных науках. К их числу относятся:

а) конкретизированный перечень целей изучения теоретических знаний в общественных науках;

б) типология теоретических знаний, обеспечивающая всестороннюю их проверку у учащихся; в) требование усвоения знаний до готовности их к творческому применению».

Следующие два критерия определяют значимость результатов исследования для науки и практики. Критерий теоретической значимости определяет влияние результатов исследования на имеющиеся концепции, идеи, теоретические представления в области теории и истории педагогики. Он дает возможность судить о сущности и закономерности педагогических процессов и явлений, непосредственно связан с научной новизной и степенью сформированности теоретических положений, то есть концептуальностью, доказательностью сделанных выводов, перспективностью результатов исследования для разработки вопросов прикладного плана. Нередко определение новизны и теоретической значимости идут под одной рубрикой и фактически в лучшем случае дело сводится к научной новизне. Например,

указывается, что «научная новизна и теоретическая значимость исследования состоят в следующем: обоснована сущность самовоспитания молодых педагогов..., охарактеризована специфика направленности самовоспитания..., раскрыты педагогические условия наиболее успешного и эффективного осуществления самовоспитания молодых специалистов в области педагогики...». Подобный подход допустим только в том случае, если исследование носит явно выраженный теоретический характер.

Более правильным будет сначала выделить положения, которые ранее отсутствовали в науке и получены исследователем в результате научного поиска, а затем показать их теоретическую значимость для дальнейшего развития науки. Критерий практической значимости определяет изменения, которые стали реальностью или могут быть достигнуты посредством внедрения результатов исследования в практику. Прикладная значимость результатов зависит от числа и категорий лиц, заинтересованных в результатах научного труда, масштаба внедрения, степени готовности к этому результатов исследования, предполагаемого социально-экономического эффекта. Определяя значение проведенного исследования для практики, ученый отвечает на вопрос: какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании результатов? Поэтому простое упоминание о том, где можно использовать результаты исследования, недостаточно, поскольку оно не дает представления о том, как и для каких практических целей можно применить результаты именно этой научной работы. Критерий готовности результатов психолого-педагогического исследования к использованию и внедрению определяет степень этой готовности:

а) результаты работы готовы к внедрению, разработаны нормативные материалы, программы, учебные пособия;

б) результаты исследования в основном готовы к внедрению, разработаны психолого-педагогические указания, методические предписания;

в) результаты не готовы к внедрению.

Защищаемые положения

У молодых исследователей часто возникают вопросы: какие положения научной работы выносить на защиту? Как их правильно сформулировать? Сколько таких положений должно быть? Постараемся кратко дать на них ответы. На защиту, как правило, выносятся те положения, которые могут служить показателями качества исследовательской работы. Они должны представлять собой по отношению к гипотезе тот ее преобразованный фрагмент, который содержит «в чистом виде» что-то спорное, не очевидное, что нуждается в защите и что поэтому нельзя спутать с общепринятыми исходными положениями. Такие положения содержат утверждения о необходимых и достаточных условиях протекания педагогических процессов, о структурных элементах какого-либо вида педагогической деятельности, критериях, требованиях, границах, функциях и т. п. Таким образом, на защиту следует выносить те положения, которые определяют научную новизну исследовательской работы, ее теоретическую и практическую значимость, которые ранее не были известны в науке или педагогической практике и поэтому нуждаются в публичной защите. Формулировать эти положения необходимо кратко, логично, лаконично, но в то же время, чтобы в них уже присутствовали элементы доказательности, обоснованности и достоверности. Количество положений, выносимых на защиту, определяет сам автор, но, опыт свидетельствует, что для диссертационной работы их может быть не более 3–5, а для курсовой и дипломной работы не более 2–3.

Особенно важно обратить внимание на связь результатов исследования с такими его компонентами как цель, задачи, гипотеза и положения, выносимые на защиту. К сожалению, достаточно часто в авторефератах, дипломных и курсовых работах можно встретить полное или частичное несоответствие между ними. В частности, полученные результаты в терминологическом и в содержательном плане резко отличаются от тех конкретных задач, которые были определены исследователем на начальном этапе работы. Например, в задачах исследования провозглашается необходимость разработки методики проведения учебных занятий с использованием современных информационных средств обучения, а в теоретической и практической значимости результатов исследования речь уже идет о спроектированной автором информационной технологии обучения или о программе поэтапного внедрения в учебный процесс информационных средств. Такие же несоответствия часто встречаются между сформулированной гипотезой и полученными научными результатами.

В этом случае вполне обоснованно у рецензентов, официальных оппонентов, членов диссертационных советов, членов государственной аттестационной комиссии и других лиц при ознакомлении с научной работой возникают вопросы: удалось ли автору решить заявленные им задачи исследования? Подтверждена или опровергнута гипотеза исследования? Удалось ли автору достичь той цели, которую ставил перед собой, выбирая тему исследовательской работы?

Чтобы эти вопросы не возникали, необходимо очень тщательно увязывать между собой все компоненты научного аппарата исследования, сверяя их с логикой научной работы.

Завершая обзор методологических характеристик компонентов педагогического исследования, еще раз подчеркнем, что все они взаимосвязаны, дополняют и корректируют

друг друга. Проблема находит отражение в теме исследования, которая должна так или иначе отражать движение от достигнутого наукой, от привычного к новому, содержать момент столкновения старого с новым. В свою очередь, выдвижение проблемы и формулировка темы предполагают определение и обоснование актуальности исследования. Объект исследования обозначает область, избранную для изучения, а предмет – один из аспектов ее изучения. В то же время можно сказать, что предмет – это то, о чем исследователь намеревается получить новое знание. В определенном смысле предмет выступает как модель объекта. Таким образом, перечисленные компоненты научного аппарата исследования составляют систему, элементы которой в идеале должны соответствовать друг другу, взаимно их дополнять. По степени согласованности этих элементов можно судить о качестве самой научной работы. В этом случае система методологических характеристик выступает интегральным показателем ее качества. Взаимосвязь и взаимозависимость всех рассмотренных компонентов находит выражение в замысле, логике и методике проведения педагогического исследования.

1.3. Замысел, структура и логика проведения педагогического исследования

Исследования в области психологии и педагогики – сложный процесс научно-познавательной деятельности, направленный на выявление, проверку и использование в педагогической практике новых способов, средств и приемов, совершенствующих систему воспитания, обучения и развития человека. Это трудный путь творческих исканий, включающий в себя ряд взаимосвязанных этапов работы, каждый из которых решает свои специфические задачи. Оптимальная последовательность этих этапов, ведущая к полу-

чению обоснованных результатов, т. е. методика психолого-педагогического исследования, обусловлена его замыслом.

Замысел исследования – *основная идея, которая связывает воедино все структурные элементы методики, определяет организацию и порядок проведения исследования, его этапы.* В замысле исследования выстраиваются в логический порядок цель, задачи, гипотеза исследования, ее критерии. Показатели развития конкретного психолого-педагогического явления соотносятся с конкретными методами исследования, определяются последовательность применения этих методов, порядок управления ходом эксперимента, регистрации, накопления и обобщения эмпирического материала. Замысел исследования определяет структуру, логику и основные его этапы.

Разработка замысла и логики исследования, воплощающих стратегию поиска, – сложный процесс, который не только предшествует, но и сопутствует всему исследованию, ибо характер и последовательность его этапов во многом предопределяются полученными уже в ходе работы результатами и возникшими трудностями. Тем не менее основную работу по разработке замысла и логики педагогического исследования необходимо проделать в начале работы, опираясь на принцип моделирования конечного результата и предположительные представления о тех этапах изыскания, которые обеспечат его достижение.

Обычно *процесс психолого-педагогического исследования в обобщенном виде состоит из следующих этапов.*

1. Выбор, формулирование и обоснование темы исследования.

2. Разработка и составление рабочего плана исследования, выбор методов и разработка методики его проведения.

3. Углубленное изучение научной и научно-методической литературы, диссертационных, научно-исследо-

вательских и курсовых работ, касающихся исследуемой проблемы.

4. Анализ психолого-педагогической практики, опыта прошлого и настоящего, как позитивного, так и негативного.

5. Сбор, обработка и систематизация собственных исследовательских материалов.

6. Опытно-экспериментальная проверка результатов исследования.

7. Формулирование основных выводов по результатам исследования.

8. Составление плана-проспекта научного труда, определение его структуры.

9. Литературно-техническое оформление научного труда (язык, стиль, редаKTура, соблюдение требований ГОСТ).

Часто в практике исследовательской работы вычленяют лишь несколько крупных этапов. Как правило, *первый этап* включает в себя выбор проблемы и темы, определение объекта и предмета, целей и задач, разработку гипотезы исследования.

Второй этап содержит выбор методов и разработку методики исследования, проверку гипотезы, формулирование предварительных выводов, их апробирование и уточнение, обоснование заключительных выводов и практических рекомендаций.

Логика *третьего этапа* строится на основе внедрения полученных результатов в практику и литературного оформления работы.

Вместе с этим следует указать, что логика каждого исследования специфична. Исследователь исходит из характера проблемы, целей и задач работы, конкретного материала, которым он располагает, уровня оснащенности исследования и своих возможностей.

Первый этап начинается обычно с выбора области, сферы исследования. Этот выбор обусловлен как объективными

факторами (актуальность, новизна, перспективность и т. д.), так и субъективными (опыт, научные и профессиональные интересы, способности, склад ума исследователя и др.).

Для проведения исследования важно четко определиться, в какой области психологии или педагогики будет вестись исследовательская работа: обучение, воспитание, педагогическая культура преподавателя, формирование качеств личности и т. д.

С целью уточнения методики исследования, конкретизации его целей и задач иногда выделяется еще *один этап* – *пробное (пилотажное) исследование*, который идет вторым и предваряет этап разработки методики исследования.

В процессе изучения того, что уже исследовано в выбранной предметной области, нельзя ограничиваться простым перечислением фамилий авторов и основными направлениями их исследований, необходимо провести качественный анализ, дать собственную оценку их научным психолого-педагогическим концепциям. Для этого важно внимательно проработать все имеющиеся у исследователя научные, научно-популярные и научно-методические источники. Выполняя эту работу, особое внимание целесообразно обратить на основные понятия, которые будут использоваться в исследовании. Они должны быть четкими, однозначными и понятными, не допускать двойного толкования.

Избрав направление научной работы, исследователь *определяет проблему и тему исследования*. По сути, сама тема должна содержать проблему, следовательно, для сознательного определения и тем более уточнения темы необходимо выявление исследовательской проблемы.

Проблема исследования понимается как категория, означающая нечто еще неизвестное науке, что предстоит открыть, доказать. Иногда под проблемой понимают также новое решение актуальной научной психологической или

педагогической задачи. Однако, в отличие от ответа на вопрос, решение проблемы не содержится в существующем знании и не может быть получено путем преобразования наличной научной информации. Требуется найти способ получения новой информации и реализовать его.

Вот почему важно четко и точно определить проблему исследования, т. е. выявить то объективно существующее в избранной предметной области противоречие (противоречия), разрешению которого и будет посвящена научная работа. Для этого требуется выяснить: что именно неизвестно, что надо доказать, какие научные знания для этого необходимы, имеются ли эти знания в науке на сегодняшний день? Если они есть, то насколько полны и достаточны? Иначе говоря, исследователь должен быть убежден в том, что он начинает работу на действительно неизведанном «поле» научного поиска.

Дальнейший процесс исследования предполагает определение его объекта и предмета.

В психолого-педагогических исследованиях *объект* – эта та совокупность связей и отношений, свойств, которая существует объективно в теории и практике и служит источником необходимой для исследования информации. *Предмет исследования* более конкретен. Он включает только те связи и отношения, которые подлежат непосредственному изучению в данной работе, устанавливают границы научного поиска, являются для этого исследования наиболее существенными. В каждом объекте можно выделить несколько предметов исследования.

В педагогических исследованиях объектами изучения обычно выступают процессы формирования качеств личности, обучения и воспитания, деятельность различных должностных лиц по руководству этими процессами и т. п.

Предметом же исследований могут выступить конкретные аспекты, стороны объекта изучения. Как правило, это

конкретные качества личности человека, содержание, формы и методы педагогической деятельности; способы активизации познавательной деятельности обучающихся; методическая система подготовки конкретного вида специалистов; прогнозирование, совершенствование и развитие образовательного процесса; особенности и тенденции развития педагогической науки и практики и т. п.

Важно иметь в виду, что объект и предмет исследования – понятия относительные, подвижные, меняющие содержание в историческом плане и корректирующиеся в каждом конкретном исследовании. В соотношении объекта и предмета много общего с соотношением объекта и предмета психологии и педагогики как наук. В настоящее время, например, в педагогике предмет исследования все чаще связывают с выявлением закономерностей образовательного процесса, развития и функционирования личности или группы в различных условиях профессиональной деятельности. Раньше речь об этом не шла. Закономерности – самый сложный предмет исследования любой науки, цель развития ее как теории. Все более частый выбор психолого-педагогических закономерностей в качестве предмета исследований следует считать общей и весьма показательной тенденцией развития психологии и педагогики. Чаще предмет исследования связывается с особенностями, тенденциями развития психолого-педагогических явлений.

Исходя из названия научного труда, его объекта и предмета определяются цель и задачи исследования. *Цель* формулируется кратко и предельно точно в смысловом отношении, выражая то основное, что намеревается сделать исследователь.

Цель конкретизируется и развивается в *задачах исследования*, которые выступают как ступеньки. Пройдя по ним, можно достичь намеченной цели. Уяснение конкретных за-

дач осуществляется в творческом поиске решения частных вопросов исследования, без чего невозможно реализовать замысел, решить главную проблему. С этой целью изучается специальная литература, анализируются имеющиеся точки зрения, позиции; выделяются те вопросы, которые можно решить с помощью уже имеющихся научных данных, и те, решение которых представляет прорыв в неизвестность, новый шаг в развитии науки и, следовательно, требует принципиально новых подходов и знаний, предвосхищающих основные результаты исследования. Иначе говоря, складывается, формируется *гипотеза исследования*, являющаяся не чем иным, как научно-состоятельным предположением, предвидением его хода и результата.

Формирование гипотезы – сложный и мало исследованный процесс. Здесь много 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.

Второй этап – выработка методики исследования – носит ярко выраженный индивидуализированный характер, в связи с чем не терпит жестко регламентированных правил и предписаний.

Глава 2.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Метод научного познания: сущность, содержание, основные характеристики

Метод (греч. – способ познания) – «путь к чему-либо», способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность субъекта в любой ее форме. Основная функция метода – внутренняя организация и регулирование процесса познания или практического преобразования того или иного объекта. Следовательно, метод (в той или иной своей форме) сводится к совокупности определенных правил, приемов, способов, норм познания и действия. Он есть система предписаний, принципов, требований, которые должны ориентировать исследователя в решении конкретной задачи, достижении определенного результата в той или иной сфере деятельности. Метод дисциплинирует поиск истины, позволяет (если правильный) экономить силы и время, двигаться к цели кратчайшим путем. Истинный метод служит своеобразным компасом, по которому субъект познания и действия прокладывает свой путь, позволяет избегать ошибок.

Понятие «научный метод» подразумевает «целенаправленный подход, путь, посредством которого достигается поставленная цель. Это комплекс различных познавательных подходов и практических операций, направленных на приобретение научных знаний».

В педагогике научный метод представляет собой систему подходов и способов, отвечающих предмету и задачам данных наук. Понятие «метод» применяется в широком и узком смысле этого слова. В широком смысле слова оно обозначает познавательный процесс, который включает в себя несколько способов. Например, метод теоретического анализа включает, помимо последнего, синтез, абстрагирование, обобщение и т. д. В узком смысле «метод» – специальные приемы научной дисциплины. Например, в педагогике – метод научного наблюдения, метод опроса, экспериментальный метод и др.

Важную роль метода для деятельности людей подчеркивали многие крупные ученые. Так, выдающийся физиолог И. П. Павлов писал: «Метод самая первая, основная вещь. От метода, от способа действия зависит вся серьезность исследования. Все дело в хорошем методе. При хорошем методе и не очень талантливый человек может сделать много. А при плохом методе и гениальный человек будет работать впустую и не получит ценных, точных данных». Наш известный психолог Л.С. Выготский говорил, что методология как совокупность методов научного познания подобна «костяку в организме животного», на котором весь этот организм держится. Следовательно, метод научного познания, безусловно, важная и нужная вещь. Однако недопустимо впадать в крайности: во-первых, недооценивать метод и методологические проблемы, считая все это незначительным делом, «отвлекающим» от настоящей работы, подлинной науки и т. п. (методологический негативизм), во-вторых, преувеличивать значение метода, считая его более важным, чем тот предмет, к которому его хотят применить, превращать метод в некую «универсальную отмычку» ко всему и вся, в простой и доступный «инструмент» научного открытия («методологическая эйфория»). Дело в том, что ни один методологический

принцип не может исключить, например, риска зайти в тупик в ходе научного исследования. В. П. Кохановский утверждает, что «любой метод окажется неэффективным и даже бесполезным, если им пользоваться не как “руководящей нитью” в научной или иной форме деятельности, а как готовым шаблоном для перекрашивания фактов. Главное предназначение любого метода – на основе соответствующих принципов (требований, предписаний и т. п.) обеспечить успешное решение определенных познавательных и практических проблем, приращение знания, оптимальное функционирование и развитие тех или иных объектов».

В связи с этим необходимо иметь в виду следующее.

1. Метод, как правило, применяется не изолированно, сам по себе, а в сочетании, взаимодействии с другими. А это значит, что конечный результат научной деятельности во многом определяется тем, насколько умело и эффективно используется «в деле» эвристический потенциал каждой из сторон того или иного метода и всех их во взаимосвязи. Каждый элемент метода существует не сам по себе, а как сторона целого, и применяется как целое. Вот почему очень важным является методологический плюрализм, т. е. способность овладеть многообразием методов и умело их применять. Особое значение имеет способность освоения противоположных методологических подходов и их правильное сочетание.

2. Всеобщей основой, «ядром» системы методологического знания является философия как универсальный метод. Ее принципы, законы и категории определяют общее направление и стратегию исследования, «пронизывают» все другие уровни методологии, своеобразно преломляясь и воплощаясь в конкретной форме на каждом из них. В научном исследовании нельзя ограничиваться только философскими принципами, но и недопустимо оставлять их «за бортом», как нечто, не принадлежащее природе данной деятельно-

сти. Очевидно, что если под философией понимать поиски знания в его наиболее общей, наиболее широкой форме, то ее можно считать «матерью всех научных исканий». История познания и практики подтвердили этот вывод.

3. В применении любой метод модифицируется в зависимости от конкретных условий, цели исследования, характера решаемых задач, особенностей объекта, той или иной сферы применения метода (природа, общество, познание), специфики изучаемых закономерностей, своеобразия явлений и процессов (материальные или духовные, объективные или субъективные) и т. п. Тем самым содержание системы методов, используемых для решения определенных задач, всегда конкретно, ибо в каждом случае содержание одного метода или системы методов модифицируется в соответствии с природой исследуемого процесса.

2.2. Классификация методов научного познания

Многообразие видов человеческой деятельности обуславливает многообразный спектр методов, которые могут быть классифицированы по самым различным основаниям (критериям). Прежде всего, следует выделить методы духовной, идеальной (в том числе научной) и материальной (практической) деятельности. В настоящее время стало очевидным, что система методов, методология, не может быть ограничена лишь сферой научного познания, она должна выходить за ее пределы и непременно включать в свою орбиту и сферу практики. При этом необходимо иметь в виду тесное взаимодействие этих двух сфер деятельности человека. Что касается методов науки, то оснований их деления на группы может быть несколько. Так, в зависимости от роли и места в процессе научного познания можно выделить методы формальные и содержательные, эмпириче-

ские и теоретические, фундаментальные и прикладные, методы исследования и изложения и т. п. Содержание изучаемых наукой объектов служит критерием для различия методов естествознания и методов социально-гуманитарных наук. В свою очередь, методы естественных наук могут быть подразделены на методы изучения неживой природы и методы изучения живой природы и т. п. Выделяют также качественные и количественные методы, однозначно-детерминистские и вероятностные, методы непосредственного и опосредованного познания, оригинальные и производные и т. д. К числу характерных признаков научного метода (к какому бы типу он ни относился) чаще всего относят: объективность, воспроизводимость, эвристичность, необходимость, конкретность и др.

Так, например, рассуждая о методе, крупный британский философ и математик XX в. А. Уайтхед считал, что любой метод задает «способ действий» с данными, с фактами, значимость которых определяется теорией, которая и «навязывает» конкретный метод, применимый только к теориям соответствующего вида. В современной науке достаточно успешно «работает» многоуровневая концепция методологического знания. В этом плане все методы научного познания, по мнению В. П. Кохановского, могут быть разделены на следующие основные группы (по степени общности и широте их применения).

1. Философские методы, среди которых наиболее древними являются диалектический и метафизический. По существу, каждая философская концепция имеет методологическую функцию, является своеобразным способом мыслительной деятельности. Поэтому философские методы не исчерпываются двумя названными. К их числу также относятся такие методы, как аналитический, интуитивный, феноменологический, герменевтический и др. Нередко философские

системы (соответственно и их методы) сочетались и «переплетались» между собой в разных «пропорциях». Так, диалектический метод у Гегеля был соединен с идеализмом, у Маркса (как, кстати, и у Гераклита) – с материализмом. Гадамер пытался совместить герменевтику с рационалистической диалектикой и т. д. Философские методы не следует рассматривать как «свод» жестко фиксированных регулятивов. Скорее всего, это система «мягких» принципов, операций и приемов, носящих всеобщий, универсальный характер, т. е. находящихся на самых высших (предельных) «этажах» абстрагирования. Следует четко представлять себе, что философские методы задают лишь самые общие направления исследования, его генеральную стратегию, но не заменяют специальные методы и не определяют окончательный результат познания прямо и непосредственно. Опыт показывает, что чем более общим является метод научного познания, тем более он неопределен в отношении предписания конкретных шагов познания, тем более велика его неоднозначность в определении конечных результатов исследования. Сказанное не означает, что философские методы вовсе не нужны. Как свидетельствует история познания, ошибка на высших этажах познания может завести целую программу исследования в тупик. Например, ошибочные общие исходные установки с самого начала предопределяют искажение объективной истины, приводят к ограниченному взгляду на сущность изучаемого объекта исследования.

2. Общенаучные подходы и методы исследования, которые как бы выступают в качестве своеобразной «промежуточной методологии» между философией и фундаментальными теоретико-методологическими положениями специальных наук. К общенаучным понятиям чаще всего относят такие понятия, как «информация», «модель», «структура», «функция», «система», «элемент», «оптимальность», «вероятность» и др.

Характерными чертами общенаучных понятий являются, во-первых, «сплавленность» их содержания отдельных свойств, признаков, понятий ряда частных наук и философских категорий. Во-вторых, возможность (в отличие от последних) формализации, уточнения средствами математической теории, символической логики. Если философские категории воплощают в себе предельно возможную степень общности – конкретно-всеобщее, то для общенаучных понятий присуще большей частью абстрактно-общее (одинаковое), что и позволяет выразить их абстрактно-формальными средствами.

На основе общенаучных понятий и концепций формулируются соответствующие методы и принципы познания, которые и обеспечивают связь и оптимальное взаимодействие философии со специально-научным знанием и его методами. К числу общенаучных принципов и подходов относятся системно-личностный и структурно-функциональный, кибернетический, вероятностный, моделирование, формализация и ряд других. Важная роль общенаучных подходов состоит в том, что в силу «промежуточного характера» они опосредствуют взаимопереход философского и частнонаучного знания (а также соответствующих методов). Дело в том, что первое не накладывается чисто внешним, непосредственным образом на второе. Поэтому попытки сразу, «в упор» выразить специальное научное содержание на языке философских категорий бывают, как правило, неконструктивными и малоэффективными.

3. Частнонаучные методы – совокупность способов, принципов познания, исследовательских приемов и процедур, применяемых в той или иной науке. Это методы механики, физики, химии, биологии и социально-гуманитарных наук. Методы психолого-педагогического исследования, о которых далее будет идти речь, относятся к частнонаучным методам.

4. Дисциплинарные методы – система приемов, применяемых в той или иной научной дисциплине, входящей в какую-нибудь отрасль науки или возникшей на стыках наук. Каждая фундаментальная наука представляет собой комплекс дисциплин, которые имеют свой специфический предмет и своеобразные методы исследования.

5. Методы междисциплинарного исследования – совокупность ряда синтетических, интегративных способов (возникших как результат сочетания элементов различных уровней методологии), нацеленных главным образом на стыки научных дисциплин. Широкое применение эти методы нашли в реализации комплексных научных исследований и программ. Таким образом, методология не может быть сведена к какому-то одному, даже очень важному методу. Ученый никогда не должен полагаться на какое-то единственное учение, никогда не должен ограничивать методы своего мышления одной-единственной философией. По мнению В. П. Кохановского, «...методология не есть также простая сумма отдельных методов, их “механическое единство”, это сложная, динамичная, целостная, субординированная система способов, приемов, принципов разных уровней, сферы действия, направленности, эвристических возможностей, содержаний, структур и т. д.».

2.3. Классификация методов педагогического исследования

В настоящее время определились некоторые подходы к построению системы методов педагогики. В самом общем виде все они обычно подразделяются по степени общности на три группы.

1. Всеобщий метод научного исследования – диалектический. В этом пункте система методов психологии и педа-

гогики тождественна методологии и методам любого научного познания. Диалектический метод как основа всех других методов исследования имманентно присутствует в них.

2. Методы исследования, применяемые в педагогике и являющиеся общими для ряда наук. Эти методы часто называют общенаучными логическими методами познания.

3. Частные методы педагогики, присущие только этой науке.

Подобная классификация методов находит признание как в психологии, так и в педагогике. Следовательно, степень общности (общее – особенное – единичное) выступает критерием для классификации научных методов. Однако ввиду того, что метод – это способ достижения определенных результатов в познании и практике и что он всегда содержит две органически связанные стороны – объективную и субъективную, в психологии и педагогике частные методы исследования принято классифицировать по целому ряду оснований. Так, например, Э. И. Моносзон в соответствии с тем, что любое психолого-педагогическое исследование реализуется на трех уровнях – эмпирическом, теоретическом и методологическом – предлагает соответствующим образом классифицировать методы исследования. По его мнению, *на первом уровне* устанавливаются новые факты науки и на основе их обобщения формулируются эмпирические закономерности. *На втором* – выдвигаются и формулируются основные, общие педагогические закономерности, позволяющие объяснить ранее открытые факты, а также предсказать и предвидеть будущие события и факты. *На третьем*, методологическом, уровне на базе эмпирических и теоретических исследований формулируются общие принципы и методы исследования педагогических явлений, построения теории. Таким образом, при данном подходе автором выделяются эмпирические, теоретические и мето-

дологические методы психолого-педагогического исследования. В.И. Загвязинский считает, что методы психолого-педагогического исследования могут быть сгруппированы по различным признакам. В частности, по назначению различают в одном случае методы сбора фактического материала, его теоретической интерпретации, направленного преобразования. В другом случае выделяют методы диагностики, объяснения, прогнозирования, коррекции, статистической обработки материала и др. Вместе с тем по уровням проникновения в сущность изучаемых психолого-педагогических явлений он выделяет две группы методов – эмпирического и теоретического – исследования. *Первая* группа методов основана на опыте, практике, эксперименте и т. п., а *вторая* связана с абстрагированием от чувственной реальности, построением моделей и т. д. Подобный подход к классификации методов психолого-педагогических исследований можно встретить в работах В. П. Давыдова. В частности, он считает, что в психологии и педагогике деление методов исследования на эмпирические и теоретические весьма условно. Дело в том, что в методической системе этих наук общенаучные логические методы исследования (у Э. И. Монозона они названы методологическими методами исследования), такие как анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение, классификация и т. п., органически вплетаются в метод беседы, эксперимента, анализа результатов деятельности и другие традиционные методы этих наук. Во многих учебниках по психологии и педагогике общенаучные логические методы исследования ранее даже не рассматривались. И лишь в последних монографиях, учебниках и учебных пособиях стало акцентироваться внимание на необходимости осмысленного применения данных методов в психолого-педагогических исследованиях. Это и понятно: логическая культура исследования значительно повышает его резуль-

тативность. Данный факт особенно заметен в период, когда в современных психологии и педагогике применяются сложные методы исследования, используются многофакторный анализ, методы аналогии, формализации, моделирования и другие. В силу того что рассматриваемые логические методы, способы мышления являются как бы составной частью традиционных психолого-педагогических методов, то весьма условным будет и отнесение многих из этих традиционных методов к группе эмпирических. На практике они значительно выше эмпирических констатаций, простого выявления тех или иных психолого-педагогических фактов, так как включают в себя момент теоретического анализа. Исходя из сказанного, В. П. Давыдовым условно выделяются группы эмпирических и теоретических методов психолого-педагогического исследования. Эта условность позволяет глубже разобраться в сути системы методов, повысить культуру исследовательского труда.

К группе теоретических методов исследования он относит теоретический анализ и синтез, абстрагирование и конкретизацию, индукцию и дедукцию, метод моделирования, *к группе эмпирических* – наблюдение, беседу, опросные методы (анкетирование, интервьюирование, тестирование, социометрия), эксперимент и другие.

Наряду с названными группами методов В. П. Давыдов, как и В. И. Загвязинский, считает возможным выделение в отдельную группу вспомогательных методов психолого-педагогического исследования, к которым относятся математические и статистические методы интерпретации результатов научной работы. Вместе с тем отличием классификации, предложенной В. П. Давыдовым, является выделение в отдельную группу сравнительно-исторических методов психолого-педагогического исследования: генетического, исторического и сравнительного. Он обоснованно

считает, что педагогические явления и процессы возможно познать по существу и по форме только при условии, если исследовать их современное состояние и предшествующее развитие, общие и особенные признаки в конкретно-исторических условиях.

Дальнейшее рассмотрение методов психолого-педагогического исследования будет осуществляться с опорой на последнюю из предложенных классификаций.

2.4. Общенаучные логические методы и приемы познания

В связи с тем что общенаучные логические методы познания априори используются в любом психолого-педагогическом исследовании, независимо от того, на теоретическом или эмпирическом уровне оно проводится, необходимо раскрыть их сущность более подробно. Напомним, что к ним относятся методы анализа, синтеза, абстрагирования, идеализации, обобщения, индукции, дедукции и аналогии.

Следует сразу оговорить, что в настоящей лекции указанные методы познания будут рассмотрены с общеметодологических позиций. Позже, при изучении курса еще неоднократно будем к ним возвращаться, раскрывая сущность эмпирического и теоретического уровней исследования в психологии и педагогике, но в этом случае речь будет идти об особенностях применения названных методов в конкретных условиях.

1. *Анализ* (греч. – разложение, расчленение) – разделение объекта на составные части с целью их самостоятельно изучения. В педагогической энциклопедии дается следующее определение анализа: *analexis* – изучение каждого элемента или стороны явления как части целого, расчленение изучаемого предмета или явления на составные элементы, выделение в нем отдельных сторон. В словаре русского языка

С. И. Ожегова «под анализом понимается – метод научного исследования путем рассмотрения отдельных сторон, свойств, составных частей чего-нибудь». Как видно из данных определений, анализ можно характеризовать как процесс расчленения, разделения предметов и явлений на отдельные стороны (части) с целью их изучения. Однако такой подход не предполагает раскрытие, обнаружение и изучение той основы целого, которая связывает все стороны, части предмета, явления в целое. Задача анализа состоит в том, чтобы из различного рода данных, подчас разрозненных, отражающих отдельные явления и факты, составить общую целостную картину процесса, выявить присущие ему закономерности, тенденции. Обращение к философской литературе дает нам еще несколько смысловых значений, в которых с разных сторон раскрывается сущность понятия «анализ» (Б.А. Бирюков, И.Г. Герасимов, М.К. Мордашвили и др.):

– употребляется в логике и теории познания в смысле основного логического приема, основной логической операции получения знаний путем чисто логической обработки данных;

– как метод исследования вообще, составляющий основу научного диалектического метода познания;

– как метод исследования и описания формальных правил и структур, используемых наукой;

– как способ выработки знания о предмете в процессе его исследования, как специальный прием исследования явлений.

Особого внимания заслуживает характеристика анализа с позиций диалектики, где он рассматривается как специальный прием исследования явлений и выработки теоретических знаний об этих явлениях. Основная познавательная задача диалектического анализа состоит в том, чтобы из многообразия сторон изучаемого предмета выделить его сущность не путем механического расчленения целого на части,

а путем выделения и изучения сторон основного противоречия в предмете, обнаружить основу, связывающую все его стороны в единую целостность, и вывести на этой основе закономерность развивающегося целого. В педагогике анализ выступает как метод или способ познания педагогической действительности. Анализ применяется как в реальной (практика), так и в мыслительной деятельности. Принято различать следующие виды анализа: механическое расчленение; определение динамического состава; выявление форм взаимодействия элементов целого; нахождение причин явлений; выявление уровней знания и его структуры и т. п. Анализ не должен упускать качество предметов. В каждой области знания есть как бы свой предел членения объекта, за которым мы переходим в иной мир свойств и закономерностей (атом, молекула и т. п.). Разновидностью анализа является также разделение классов (множеств) предметов на подклассы – классификация и периодизация.

2. *Синтез* (греч. – соединение, сочетание, составление) – объединение реальное или мысленное различных сторон, частей предмета в единое целое. В словаре русского языка С. И. Ожегова синтез трактуется «как метод исследования какого-нибудь явления в его единстве и взаимной связи частей, обобщение, сведение в единое целое данных, добытых анализом». Таким образом, синтез следует рассматривать как процесс практического или мысленного воссоединения целого из частей или соединения различных элементов, сторон предмета в единое целое, необходимый этап познания. При этом следует иметь в виду, что синтез – это не произвольное, эклектическое соединение «выдернутых» частей, «кусочков» целого, а диалектическое целое с выделением сущности. Для современной науки характерен не только внутри-, но и междисциплинарный синтез, а также синтез науки и других форм общественного сознания.

Результатом синтеза является совершенно новое образование, свойства которого не есть только внешнее соединение свойств компонентов, но также и результат их внутренней взаимосвязи и взаимозависимости.

Анализ и синтез диалектически взаимосвязаны. Они играют важную роль в познавательном процессе и осуществляются на всех его ступенях.

3. *Абстрагирование* как метод научного познания. «Абстракция (лат. – отвлечение): а) сторона, момент, часть целого, фрагмент действительности, нечто неразвитое, одностороннее, фрагментарное (абстрактное); б) процесс мысленного отвлечения от ряда свойств и отношений изучаемого предмета или явления с одновременным выделением интересующих познающего субъекта в данный момент свойств (абстрагирование); в) результат абстрагирующей деятельности мышления (абстракция в узком смысле)». С помощью абстракции возникли все логические понятия. Это различного рода «абстрактные предметы», которыми являются как отдельно взятые понятия и категории («развитие», «мышление» и т. п.), так и их системы (наиболее развитыми из них являются математика, логика и философия). В словаре С. И. Ожегова «под абстракцией понимается мысленное отвлечение, обособление от тех или иных сторон или связей предметов и явлений для выделения существенных их признаков».

Выяснение того, какие из рассматриваемых свойств являются существенными, а какие второстепенными, – главный вопрос абстрагирования. Ответ на вопрос о том, что в объективной действительности выделяется абстрагирующей работой мышления, от чего мышление отвлекается, в каждом конкретном случае решается в зависимости, прежде всего, от природы изучаемого предмета или явления, а также от задач познания. В ходе исторического развития наука восходит от одного уровня абстрактности к другому,

более высокому. «Развитие науки в данном аспекте» – это, по выражению В. Гейзенберга, «развертывание абстрактных структур». Решающий шаг в сферу абстракции был сделан тогда, когда люди освоили счет и тем самым открыли путь, ведущий к математике и математическому естествознанию. Раскрывая механизм развертывания абстрактных структур, В. Гейзенберг пишет, что понятия, первоначально полученные путем абстрагирования от конкретного опыта, обретают собственную жизнь. Они оказываются более содержательными и продуктивными, чем можно было ожидать поначалу. В последующем развитии они обнаруживают собственные конструктивные возможности: они способствуют построению новых форм и понятий, позволяют установить связи между ними и могут быть в известных пределах применимы в наших попытках понять мир явлений. Вместе с тем В. Гейзенберг указывал на ограниченность, присутствующую самой природе абстракции. Дело в том, что она дает некую базисную структуру, «своего рода скелет», который мог бы обрести черты реальности, только если к нему присоединить много иных (а не только существенных) деталей.

Существуют различные виды абстракций:

– абстракция отождествления – в результате выделяются общие свойства и отношения изучаемых методов (от остальных свойств при этом отвлекаются). Здесь образуются соответствующие им классы на основе установления равенства предметов в данных свойствах или отношениях, осуществляется учет тождественного в предметах и происходит абстрагирование от всех различий между ними;

– изолирующая абстракция – акты так называемого «чистого отвлечения», при котором выделяются некоторые свойства и отношения, которые начинают рассматриваться как самостоятельные индивидуальные предметы («абстрактные предметы» – «доброта», «эмпатия» и т. п.);

– абстракция актуальной бесконечности в математике – когда бесконечные множества рассматриваются как конечные. Тут исследователь отвлекается от принципиальной невозможности зафиксировать и описать каждый элемент бесконечного множества, принимая такую задачу как решенную;

– абстракция потенциальной осуществимости – основана на том, что может быть осуществлено любое, но конечное число операций в процессе математической деятельности.

Абстракции различаются также по уровням (порядкам). Абстракции от реальных предметов называются абстракциями первого порядка. Абстракциями от абстракций первого уровня называются абстракциями второго порядка и т. д. Самым высоким уровнем абстракции характеризуются философские категории.

4. *Идеализация* как метод научного познания чаще всего рассматривается как специфический вид абстрагирования. Идеализация – это мысленное конструирование понятий об объектах, не существующих и не осуществимых в действительности, но таких, для которых имеются прообразы в реальном мире. В процессе идеализации происходит предельное отвлечение от всех реальных свойств предмета с одновременным введением в содержание образуемых понятий признаков, не реализуемых в действительности. В результате образуется так называемый «идеализированный объект», которым может оперировать теоретическое мышление при отражении реальных объектов. Указывая на важную роль идеализации в научном познании, А. Эйнштейн отмечал, что, например, закон инерции нельзя вывести непосредственно из эксперимента, его можно вывести лишь умозрительно – мышлением, связанным с наблюдением. Этот идеализированный эксперимент никогда нельзя выполнить в действительности, хотя он ведет к глубокому пониманию действительных экспериментов. В результате иде-

ализации образуется такая теоретическая модель, в которой характеристики и стороны познаваемого объекта (предмета, явления) не только отвлечены от фактического эмпирического материала, но и путем мысленного конструирования выступают в более резко и полно выраженном виде, чем в самой действительности. Примерами понятий, являющихся результатом идеализации, являются такие понятия, как «точка» – невозможно найти в реальном мире объект, представляющий собой точку, т. е. который не имел бы измерений; «прямая линия», «абсолютно черное тело», «идеальный газ». Идеализированный объект в конечном счете выступает как отражение реальных предметов и процессов. Образовав с помощью идеализации такого рода объектов теоретические конструкты, можно и в дальнейшем оперировать с ними в рассуждениях как с реально существующей вещью и строить абстрактные схемы реальных процессов, служащие для более глубокого их понимания. Таким образом, идеализированные предметы не являются чистыми фикциями, не имеющими отношения к реальной действительности, а представляют собой результат весьма сложного и опосредованного ее отражения. Идеализированный объект представляет в познании реальные предметы, но не по всем, а лишь по некоторым жестко фиксированным признакам. Он представляет собой упрощенный и схематизированный образ реального предмета. Теоретические утверждения, как правило, непосредственно относятся не к реальным объектам, а к идеализированным объектам, познавательная деятельность с которыми позволяет устанавливать существенные связи и закономерности, недоступные при изучении реальных объектов, взятых во всем многообразии их эмпирических свойств и отношений. Идеализированные объекты – результат различных мыслительных экспериментов, которые направлены на реализацию некоторого нереализуемого в действительности случая.

5. *Обобщение* – как метод научного познания, *во-первых*, логический процесс перехода от единичного к общему, от менее общего к более общему знанию, установления общих свойств и признаков предметов, *во-вторых*, результат этого процесса: обобщенное понятие, суждение, закон, теория. Получение обобщенного знания означает более глубокое отражение действительности, проникновение в ее сущность. По мнению С. И. Ожегова, обобщить – сделать вывод, выразить основные результаты в общем положении, придать общее значение чему-либо. Обобщение тесно связано с абстрагированием. Принято различать два вида научных обобщений: выделение любых признаков (абстрактно-общее) или существенных (конкретно-общее, т. е. закон). По другому основанию можно выделить обобщения: а) от отдельных фактов, событий к их выражению в мыслях (индуктивное обобщение); б) от одной мысли к другой, более общей мысли (логическое обобщение). Мысленный переход от более общего к менее общему есть процесс ограничения. Обобщение не может быть беспредельным. Его пределом являются философские категории, которые не имеют родового понятия и потому обобщить их нельзя.

6. *Индукция* (лат. – наведение) – логический метод (прием) исследования, связанный с обобщением результатов наблюдений и экспериментов и движением мысли от единичного к общему. В индукции данные опыта «наводят» на общее, индуцируют его. Поскольку опыт всегда бесконечен и неполон, то индуктивные выводы всегда имеют проблематичный (вероятностный) характер. Индуктивные обобщения обычно рассматривают как опытные истины или эмпирические законы. В словаре русского языка под индукцией понимается способ рассуждения от частных фактов, положений к общим выводам.

В.П. Кохановский выделяет следующие виды индуктивных обобщений.

А) Индукция популярная, когда регулярно повторяющиеся свойства, наблюдаемые у некоторых представителей изучаемого множества (класса) и фиксируемые в посылках индуктивного умозаключения, переносятся на всех представителей изучаемого множества (класса), в том числе и на неисследованные его части. Итак, то, что верно в «n» наблюдавшихся случаях, верно в следующем или во всех наблюдавшихся случаях, сходных с ними. Однако полученное заключение часто оказывается ложным (например, «все лебеди белые») вследствие поспешного обобщения. Таким образом, этот вид индуктивного обобщения существует до тех пор, пока не встретится случай, противоречащий ему (например, факт наличия черных лебедей). Популярную индукцию нередко называют индукцией через перечисление случаев.

Б) Индукция неполная – где делается вывод о том, что всем представителям изучаемого множества принадлежит свойство «n» на том основании, что «n» принадлежит некоторым представителям этого множества. Например, некоторые металлы имеют свойство электропроводности, значит, все металлы электропроводны.

В) Индукция полная, в которой делается заключение о том, что всем представителям изучаемого множества принадлежит свойство «n» на основании полученной при опытном исследовании информации о том, что каждому представителю изучаемого множества принадлежит свойство «n». Рассматривая полную индукцию, необходимо иметь в виду, что, во-первых, она не дает нового знания и не выходит за пределы того, что содержится в ее посылках. Тем не менее общее заключение, полученное на основе исследования частных случаев, суммирует содержащуюся в них информацию, позволяет обобщить, систематизиро-

вать ее. Во-вторых, хотя заключение полной индукции имеет в большинстве случаев достоверный характер, но и здесь иногда допускаются ошибки. Последние связаны главным образом с пропуском какого-либо частного случая (иногда сознательно, преднамеренно, чтобы доказать свою правоту), вследствие чего заключение не исчерпывает все случаи и тем самым является необоснованным.

Г) Индукция научная, в которой, кроме формального обоснования, полученного индуктивным путем обобщения, дается содержательное дополнительное обоснование его истинности, в том числе с помощью дедукции (теорий, законов). Научная индукция дает достоверное заключение благодаря тому, что здесь акцент делается на необходимых, закономерных и причинных связях. В любом научном исследовании часто бывает важно установить причинно-следственные связи между различными предметами и явлениями. Для этого применяются соответствующие методы, базирующиеся на индуктивных умозаклучениях. Рассмотрим основные индуктивные методы установления причинных связей (правила индуктивного исследования Бэкона – Милля):

а) метод единственного сходства: если наблюдаемые случаи какого-либо явления имеют общим лишь одно обстоятельство, то, очевидно (вероятно), оно и есть причина данного явления. Иначе говоря, если предшествующие обстоятельства «ABC» вызывают явления «abc», а обстоятельства «ADE» – явления «ade», то делается заключение, что «A» – причина «a» (или что явление «A» и «a» причинно связаны). Применение метода сходства в реальном научном исследовании наталкивается на серьезные препятствия, *во-первых*, потому что не просто во многих случаях отделить разные явления друг от друга. *Во-вторых*, общую причину следует предварительно угадать или предположить, прежде чем искать ее среди различных факторов. *В-третьих*, очень

часто причина не сводится к одному общему фактору, а зависит от других причин и условий. Поэтому для применения метода сходства необходимо располагать уже определенной гипотезой о возможной причине явления, исследовать множество различных явлений, при которых возникает имеющееся действие (следствие), чтобы увеличить степень подтверждения выдвигаемой гипотезы и т. д.;

б) метод единственного различия: если случаи, при которых явление наступает или не наступает, различаются только в одном предшествующем обстоятельстве, а все другие обстоятельства тождественны, то это одно обстоятельство и есть причина данного явления. Иначе говоря, если предшествующие обстоятельства «ABC» вызывают явление «abc», а обстоятельства «BC» (явление «A» устраняется в ходе эксперимента) вызывают явление «bc», то делается заключение, что «A» есть причина «a». Основанием такого заключения служит исчезновение «a» при устранении «A»;

в) объединенный метод сходства и различия образуется как подтверждение результата, полученного с помощью метода единственного сходства, применением к нему метода единственного различия: это комбинация первых двух методов;

г) метод сопутствующих изменений: если изменение одного обстоятельства всегда вызывает изменение другого, то первое обстоятельство есть причина второго. При этом остальные предшествующие явления остаются неизменными. Иначе говоря, если при изменении предшествующего явления «A» изменяется и наблюдаемое явление «a», а остальные предшествующие явления остаются неизменными, то отсюда можно заключить, что «A» является причиной «a». Рассмотренные методы установления причинных связей чаще всего применяются не изолированно, а во взаимосвязи, дополняя друг друга. При этом нельзя допускать ошибку: «после этого по причине этого».

7. *Дедукция* (лат. – выведение): *во-первых*, переход в процессе познания от общего к единичному (частному), выведение единичного из общего; *во-вторых*, процесс логического вывода, т. е. перехода по тем или иным правилам логики от некоторых данных предложений – посылок к их следствиям (заключениям). Как один из методов (приемов) научного познания тесно связан с индукцией. Это как бы диалектически взаимосвязанные способы движения мысли. В. П. Кохановский считает, что великие открытия, скачки научной мысли вперед создаются индукцией, рискованным, но истинно творческим методом... Из этого, конечно, не нужно делать вывод о том, что строгость дедуктивного рассуждения не имеет никакой ценности. На самом деле лишь она мешает воображению впасть в заблуждение, лишь она позволяет после установления индукцией новых исходных пунктов вывести следствия и сопоставить выводы с фактами. Лишь одна дедукция может обеспечить проверку гипотез и служить ценным противоядием против не в меру разыгравшейся фантазии.

8. *Аналогия* (греч. – соответствие, сходство) – метод научного познания, при котором устанавливается сходство в некоторых сторонах, качествах и отношениях между неидентичными объектами. Умозаключение по аналогии – выводы, которые делаются на основании такого сходства. Таким образом, при выводе по аналогии знание, полученное из рассмотрения какого-либо объекта («модели»), переносится на другой, менее изученный и менее доступный для исследования объект. Заключение по аналогии является правдоподобными: например, когда на основе сходства двух объектов по каким-то одним параметрам делается вывод об их сходстве по другим параметрам. Схема аналогии: если «с» имеет признаки «Р, Q, S, T», а «d» имеет признаки «Р, Q, S», то, по-видимому, «d» имеет признак T.

Аналогия не дает достоверного знания: если посылки рассуждения по аналогии истинны, это еще не значит, что и его заключение будет истинным. Для повышения вероятности выводов по аналогии необходимо стремиться к тому, чтобы: а) были схвачены внутренние, а не внешние свойства сопоставляемых объектов; б) эти объекты были подобны в важнейших и существенных признаках, а не в случайных и второстепенных; в) круг совпадающих признаков был как можно шире; г) учитывалось не только сходство, но и различие, чтобы последнее не перенести на другой объект.

9. *Моделирование* как метод научного познания представляет собой воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Последний называется моделью. Таким образом, под моделью следует понимать объект, который имеет сходство в некоторых отношениях с прототипом и служит средством описания и / или объяснения, и / или прогнозирования поведения прототипа. Потребность в моделировании возникает тогда, когда исследование самого объекта невозможно, затруднительно, дорого, требует слишком длительного времени и т. д.

Между моделью и оригиналом должно существовать известное сходство (отношение подобия): физических характеристик, функций; поведения изучаемого объекта и его математического описания; структуры и др. Именно это сходство и позволяет переносить информацию, полученную в результате исследования модели, на оригинал. Формы моделирования разнообразны и зависят от используемых моделей и сферы применения моделирования. По характеру моделей выделяют материальное (предметное) и идеальное моделирование, выраженное в соответствующей знаковой форме. Материальные модели являются природными объектами, подчиняющимися в функционировании естественным

законам – физики, механики и т. п. При физическом (предметном) моделировании конкретного объекта его изучение заменяется исследованием некоторой модели, имеющей ту же физическую природу, что и оригинал (модели самолетов, кораблей и т. п.). При идеальном (знаковом) моделировании модели выступают в виде схем, графиков, чертежей, формул, системы уравнений и т. д. К идеальному моделированию относят, так называемое «мысленное моделирование». Его принято классифицировать на наглядное, символическое и математическое моделирование. Наглядное моделирование производится на базе представлений исследователя о реальном объекте при помощи создания наглядной модели, отображающей явления и процессы, протекающие в объекте. Наглядное моделирование, в свою очередь, можно подразделить на гипотетическое, аналоговое и макетированное. При гипотетическом моделировании закладывается гипотеза о закономерностях протекания процессов в реальном объекте, которая отражает уровень знаний исследователя об объекте и базируется на причинно-следственных связях между входом и выходом изучаемого объекта. Аналоговое моделирование основывается на применении аналогий различного уровня. Как правило, аналоговая модель отражает несколько или только одну сторону функционирования объекта. Макетированное моделирование связано с созданием макета реального объекта в определенном масштабе и его изучения. Символическое моделирование – это искусственный процесс создания логического объекта, который замещает реальный и выражает его основные свойства с помощью определенной системы знаков и символов. Символическое моделирование в зависимости от применяемых семантических единиц принято подразделять на языковое (описательное) и знаковое (графическое). Математическое моделирование основано на описании реального объекта

с помощью математического аппарата. В настоящее время широкое распространение получил такой его вид, как (компьютерное) моделирование объектов.

2.5. Эмпирические методы педагогического исследования

Изучение литературы и других источников. Изучение литературы, рукописей, документов, материалов, содержащих факты, характеризующие историю и современное состояние изучаемого объекта, служит способом создания первоначальных представлений и исходной концепции о предмете исследования, обнаружения неясностей в разработке вопроса. Тщательное изучение литературы позволяет отделить известное от неизвестного, зафиксировать установленные факты, накопленный опыт, четко очертить изучаемую проблему.

Алгоритм работы с литературой

1. Составление списка подлежащих изучению произведений (библиографии), включающего книги, журналы, статьи в сборниках, реферативные обзоры, исторические и текущие архивы, авторефераты диссертаций и диссертации. Библиографию по теме исследования лучше составлять, выписывая необходимые данные о каждом источнике: автор, название, место и год издания, издательство, количество страниц.

2. Определение способа обработки содержания: изучение с конспектированием; выборочное чтение, сопровождающееся выписками; общее ознакомление и т. п.

3. Результаты изучения литературы по каждому вопросу полезно оформить в виде тематических обзоров, рецензий, рефератов, в которых, изложив суть отдельных положений, нужно четко выявить основные точки зрения, вскрыть совпадающие и различающиеся в них, обозначить мало раз-

работанные, неясные и дискуссионные положения. Важно подчеркнуть, что нового, оригинального вносит автор работы, высказать свое отношение к авторской позиции, к полученным исследователями выводам.

Наблюдение как метод сбора педагогической информации. Одним из эмпирических методов психолого-педагогического исследования, которому уделяется большое внимание, является наблюдение. Этот метод предполагает целенаправленное, планомерное и систематическое восприятие и фиксацию проявлений психолого-педагогических явлений и процессов.

Особенностями наблюдения как научного метода являются: направленность к ясной, конкретной цели; планомерность и систематичность; объективность в восприятии изучаемого и его фиксации; сохранение естественного хода психолого-педагогических процессов.

Наблюдение может быть: целенаправленным и случайным; сплошным и выборочным; непосредственным и опосредованным; длительным и кратковременным; открытым и скрытым («инкогнито»); констатирующим и оценивающим; сплошным и выборочным; неконтролируемым и контролируемым (регистрация наблюдаемых событий по заранее отработанной процедуре); каузальным и экспериментальным; полевым (наблюдение в естественных условиях) и лабораторным (в экспериментальной ситуации).

Средства наблюдения различны: схемы наблюдения, его длительность, техника записи, методы сбора данных, протоколы наблюдений, системы категорий и шкалы. Весь этот инструментарий повышает точность наблюдения, возможность регистрации и контроля его результатов. Так, серьезное внимание следует уделить форме ведения протокола, которая зависит от предмета, задач и гипотезы исследования, определяющих критерий наблюдения.

Наблюдатель записывает в протокол только то, что прямо или косвенно содействует решению изучаемой проблемы. Это – подлинные факты, которые наиболее точно представляют конкретную ситуацию.

Помимо протоколов, возможны и другие формы ведения записи, например, дневник, ведущийся хронологически, по возможности без перерыва. Дневниками обычно пользуются при долговременном наблюдении. Большую помощь в наблюдении оказывают технические средства: магнитофон, скрытая телекамера и др.

В связи с этим наблюдение как метод исследования предполагает выполнение исследователем следующих правил:

- четкое определение цели наблюдения; составление в зависимости от цели, программы наблюдения;
- детальная фиксация данных наблюдения; применение систем категорий и оценочных шкал.

Программа наблюдения должна точно определять последовательность работы, выделять наиболее важные объекты наблюдения, способы фиксации результатов (протокольные записи, дневники наблюдений и т. д.).

Как и любой метод, наблюдение имеет свои *сильные стороны и недостатки*. К сильным сторонам следует отнести возможность изучения предмета в его целостности, естественном функционировании, живых многогранных связях и проявлениях. В то же время этот метод не позволяет активно вмешиваться в изучаемый процесс, изменять его или намеренно создавать определенные ситуации, делать точные замеры. Следовательно, результаты наблюдения должны быть обязательно подкреплены данными, полученными с помощью других методов психолого-педагогического исследования.

Беседа – один из основных методов психологии и педагогики, который предполагает получение информации об

изучаемом явлении в логической форме как от исследуемой личности, членов изучаемой группы, так и от окружающих людей. В последнем случае беседа выступает как элемент метода обобщения независимых характеристик. Научная ценность метода заключается в установлении личного контакта с объектом исследования, возможности получить данные оперативно, уточнить их в виде собеседования.

Беседа может быть формализованной и неформализованной. *Формализованная беседа* предполагает стандартизированную постановку вопросов и регистрацию ответов на них, что позволяет быстро группировать и анализировать полученную информацию. *Неформализованная беседа* проводится по не жестко стандартизированным вопросам, что дает возможность последовательно ставить дополнительные вопросы, исходя из сложившейся ситуации. В ходе беседы этого вида, как правило, достигается более тесный контакт между исследователем и респондентом, что способствует получению наиболее полной и глубокой информации.

Практика психолого-педагогических исследований выработала определенные *правила применения метода беседы*:

- беседовать только по вопросам, непосредственно связанным с исследуемой проблемой;
- формулировать вопросы четко и ясно, учитывая степень компетентности в них собеседника;
- подбирать и ставить вопросы в понятной форме, побуждающей респондентов давать на них развернутые ответы;
- избегать некорректных вопросов, учитывать настроенное, субъективное состояние собеседника;
- вести беседу так, чтобы собеседник видел в исследователе не руководителя, а товарища, проявляющего неподдельный интерес к его жизни, думам, чаяниям;
- не проводить беседу второпях, в возбужденном состоянии;

– выбирать такое место и время проведения беседы, чтобы никто не мешал ее ходу, поддерживал доброжелательный настрой.

Обычно процесс беседы не сопровождается протоколированием. Однако исследователю можно при необходимости делать для себя некоторые пометки, которые позволяют ему после окончания работы полностью восстановить весь ход беседы. Протокол или дневник как форму регистрации результатов исследования лучше всего заполнять по окончании беседы. В отдельных случаях могут использоваться технические средства ее регистрации – магнитофон или диктофон. Но при этом респондент обязательно должен быть проинформирован о том, что запись беседы будет осуществляться с применением соответствующей техники. В случае его отказа применение названных средств не рекомендуется.

В настоящее время в научной литературе уделяется явно недостаточное внимание анализу данного метода исследования. В то же время признано, что с помощью беседы можно получить весьма ценную информацию, которую порой нельзя добыть другими методами. Форма беседы, как никакого другого метода, должна быть подвижной, динамичной. Вызвать человека на откровенность и выслушать его – большое искусство. Естественно, что откровенность людей надо ценить и этически бережно обращаться с полученной информацией. Откровенность беседы повышается, когда исследователь не делает никаких записей.

В беседе исследователь общается со специалистом. В процессе этого общения формируются определенные отношения двух личностей. Они складываются из мелких штрихов, нюансов, сближающих двух людей или разъединяющих их как личностей. В большинстве случаев исследователь стремится к сближению в общении с личностью респондента.

Методы опроса в структуре психолого-педагогического исследования. Методы опроса представляют собой письменные или устные, непосредственные или опосредованные обращения исследователя к респондентам с вопросами, содержание ответов на которые раскрывает отдельные стороны изучаемой проблемы. К этим методам прибегают в тех случаях, когда источником необходимой информации становятся люди – непосредственные участники изучаемых процессов и явлений. С помощью методов опроса можно получить информацию как о событиях и фактах, так и о мнениях, оценках, предпочтениях опрашиваемых.

Значение методов опроса в психологии и педагогике тем больше, чем слабее обеспеченность изучаемой сферы (психолого-педагогические процессы и явления) исследовательской информацией и чем менее эта сфера доступна непосредственному наблюдению. Вместе с тем методы опроса не универсальны. Наиболее плодотворно они используются в сочетании с другими методами психолого-педагогического исследования.

Широкое применение методов опроса объясняется тем, что информация, получаемая от респондентов, чаще богаче и подробнее, чем та, которую можно получить с использованием других методов. Она легко поддается обработке, получить ее можно сравнительно оперативно и дешево.

Среди недостатков методов опроса можно указать следующие:

– субъективность получаемой информации (респонденты нередко склонны переоценивать значение некоторых фактов или явлений, своей роли в них);

– искажение информации может происходить за счет методических ошибок при составлении инструментария исследования, определении выборочной совокупности («выборки»), интерпретации данных;

– необходимые сведения могут быть просто неизвестны опрашиваемым.

Методы опроса в психолого-педагогических исследованиях применяются в виде интервью (устного опроса), анкетирования (письменного опроса), экспертного опроса, тестирования (со стандартизированными формами оценки результатов опроса), а также с использованием социометрии, позволяющей на основе опроса выявить межличностные отношения в группе людей. Кратко охарактеризуем каждый из указанных методов.

Анкетирование – метод эмпирического исследования, основанный на опросе значительного числа респондентов и используемый для получения информации о типичности тех или иных психолого-педагогических явлений. Этот метод дает возможность установить общие взгляды, мнения людей по тем или иным вопросам; выявить мотивацию их деятельности, систему отношений.

Различают следующие варианты анкетирования: *личностное* (при непосредственном контакте исследователя и респондента) или *опосредованное* (анкеты распространяются раздаточным способом, а респонденты отвечают на них в удобное время); *индивидуальное или групповое*; *сплошное или выборочное*.

Как и в беседе, в основе анкетирования лежит специальный вопросник – анкета. Исходя из того, что *анкета* – это разработанный в соответствии с установленными правилами документ исследования, содержащий упорядоченный по содержанию и форме ряд вопросов и высказываний, часто с вариантами ответов на них, разработка ее требует особого внимания, вдумчивости.

Целесообразно, чтобы анкета включала в себя три смысловые части: *вводную*, содержащую цель и мотивировку анкетирования, значимость участия в нем респондента, гаран-

тию тайны ответов и четкое изложение правил заполнения анкеты; *основную*, состоящую из перечня вопросов, на которые надлежит дать ответ; *социально-демографическую*, призванную выявить основные биографические данные и социальное положение опрашиваемого.

Практика показывает, что к разработке анкеты исследования целесообразно предъявлять следующие основные требования:

- апробирование (пилотаж) анкеты с целью проверки и оценки ее обоснованности (валидности), поиска оптимального варианта и объема вопросов;
- разъяснение перед началом опроса его целей и значения для результатов исследования;
- корректная постановка вопросов, предполагающая одновременно уважительное отношение к респондентам;
- оставление возможности анонимных ответов;
- исключение возможности двусмысленного толкования вопросов и использования специальных терминов и иностранных слов, которые могут быть непонятны респондентам;
- следить за тем, чтобы в вопросе не предлагалось оценить несколько фактов сразу или высказать мнение о нескольких событиях одновременно;
- построение анкеты по принципу: от более простых вопросов к более сложным;
- не увлекаться многословными, длинными вопросами и предложенными вариантами ответов на них, так как это затрудняет восприятие и увеличивает время на их заполнение;
- постановка вопросов линейным (каждый последующий вопрос развивает, конкретизирует предыдущий) и перекрестным (ответ на один вопрос проверяет достоверность ответа на другой вопрос) способами создает у опрашиваемых благоприятную психологическую установку и желание давать искренние ответы;

– предусматривать возможность быстрой обработки большого количества ответов с использованием методов математической статистики.

Опыт проведения опросов свидетельствует о том, что ответы даются содержательнее и полнее, когда анкета включает небольшое количество вопросов (не более 7–10).

При составлении анкеты используются несколько вариантов построения вопросов. Это открытые, закрытые и полужакрытые вопросы, а также вопросы-фильтры.

Открытыми называют вопросы, на которые респонденты должны самостоятельно дать ответы и занести их в специально отведенные для этого места в анкете или в специальном бланке. Такие вопросы используют в тех случаях, когда исследователь стремится привлечь опрашиваемого к активной работе по формированию предложений, советов по какой-либо проблеме или когда не совсем ясен набор альтернатив по задаваемому вопросу.

Закрытыми называются вопросы, к которым в анкете предлагаются возможные варианты ответов. Преимуществами закрытых вопросов являются: возможность исключить неправильное понимание вопроса, сопоставить ответы различных групп респондентов, а также простота заполнения анкеты и обработки полученных данных.

Полужакрытый вопрос отличается от закрытого тем, что, кроме предложенных вариантов ответов, имеется своеобразная строка, на которой респондент может отразить личное мнение по существу вопроса. Это делается в тех случаях, если исследователь не уверен, что для выражения своего мнения опрашиваемому будет достаточно списка возможных альтернатив.

Количество вариантов ответов в закрытых и полужакрытых вопросах не должно быть слишком большим – максимум до 15. Кроме того, в любом вопросе закрытого или

полузакрытого типа следует иметь альтернативу «затрудняюсь ответить». Это нужно для того, чтобы могли отразить свою позицию респонденты, которые не знают ответа на вопрос или не имеют определенного мнения по затронутой в нем проблеме.

Довольно часто в анкетах используются *вопросы-фильтры*. Они состоят одновременно как бы из двух вопросов: выясняется, относится ли опрашиваемый к определенной группе или известен ли ему факт (явление), о котором пойдет далее речь, а затем респондентам, ответившим утвердительно, предлагается высказать свое мнение или оценку факта, события, свойства.

Существует еще одна разновидность вопросов анкеты, применяемых в психолого-педагогических исследованиях – *вопросы на ранжирование*. Их используют тогда, когда среди множества вариантов ответов требуется выявить наиболее важные и значимые для респондента. В этом случае опрашиваемый проставляет каждому ответу соответствующие номера в зависимости от степени его значимости.

Существенное значение имеет *предварительное апробирование анкеты*. Внешние признаки ответов (стереотипность, односложность, альтернативность, значительное число ответов типа «не знаю», «затрудняюсь ответить» или пропусков, белых полос; «угадывание» ответа желательного исследователю и т. п.) говорят о том, что формулировки вопросов сложны, неточны, в известной мере дублируют один другого, сходны по содержанию, анкетлируемые не осознали значения проводимого опроса, важности правдивых ответов для исследователя.

Анкетный опрос доступный, но и наиболее незащищенный от всякого рода субъективистских «риффов», метод исследования. Исследователю целесообразно прибегать к нему лишь в случаях, когда возникает необходимость

выявить мнение большого количества незнакомых ему людей. Иначе говоря, нельзя подменять изучение реальных фактов изучением мнения о них. При правильном применении анкетирование может получить достоверную и объективную информацию.

Интервью – разновидность метода опроса, специальный вид целенаправленного общения с человеком или группой людей. В основе интервью лежит обычная беседа. Однако, в отличие от нее, роли собеседников закреплены, нормированы, а цели определяются замыслом и задачами проводимого исследования.

Специфика интервью состоит в том, что исследователь определяет заблаговременно лишь тему предстоящего исследования и основные вопросы, на которые он хотел бы получить ответы. Все необходимые сведения, как правило, черпаются из информации, полученной в процессе общения лица, берущего интервью (интервьюера), с лицом, дающим его. От характера этого общения, от тесноты контакта и степени взаимопонимания сторон во многом зависит успех интервью, полнота и качество полученной информации.

Интервью имеет свои достоинства и недостатки по сравнению с анкетированием. При проведении интервью контакт между исследователем и человеком – источником информации осуществляется при помощи специалиста (интервьюера), который задает вопросы, предусмотренные программой исследования, организует и направляет беседу с респондентами, а также фиксирует полученные ответы согласно инструкции.

Преимущества интервью:

– в ходе работы с опрашиваемыми удается учесть его уровень подготовки, определить отношение к теме опроса, отдельным проблемам, зафиксировать его интонацию и мимику;

– появляется возможность гибко менять формулировки вопросов с учетом личности опрашиваемого и содержания предшествующих ответов;

– можно поставить дополнительные (уточняющие, контрольные, наводящие, поясняющие и т. п.) вопросы;

– приближенность интервью к обыденному разговору способствует возникновению непринужденной обстановки общения и повышению искренности ответов;

– интервьюер может вести наблюдение за психологическими реакциями собеседника и при необходимости корректировать беседу.

В качестве *основного недостатка* этого метода следует выделить большую трудоемкость работы при незначительном количестве опрашиваемых респондентов.

По цели, которую стремится реализовать исследователь, выделяют *интервью мнений*, выясняющее оценки явлений, событий, и *интервью документальное*, связанное с установлением фактов.

Одним из наиболее эффективных методов сбора информации в психолого-педагогическом исследовании является *экспертный опрос*, предполагающий получение данных с помощью знаний компетентных лиц. Под ними понимаются не обычные респонденты, а высококвалифицированные, опытные специалисты, которые дают заключение при рассмотрении какого-либо вопроса. Результаты опросов, основанные на суждении специалистов, называются экспертными оценками. Поэтому этот метод нередко называют методом экспертных оценок.

Метод экспертного опроса в психолого-педагогических исследованиях применяется для решения следующих задач:

– уточнения основных положений методики исследования, определения процедурных вопросов, выбора методов и приемов сбора и обработки информации;

- оценки достоверности и уточнения данных массовых опросов, особенно когда существует опасность их искажения;
- более глубокого анализа результатов исследования и прогнозирования характера изменений изучаемого психолого-педагогического явления;
- подтверждения и уточнения сведений, полученных с помощью других методов;
- анализа результатов исследования, особенно если они допускают различное толкование.

Повышение достоверности результатов экспертного опроса достигается с помощью логических и статистических процедур, подбора специалистов, организации опроса, обработки полученных данных.

Практика показывает, что чем больше экспертов оценивает, тем более точным является общий результат оценки, тем точнее диагностируется уровень развития личности человека, группы респондентов.

В том случае когда мнение экспертов выражается количественно, рассматриваемый метод исследования нередко называют *методом полярных баллов*.

Формализация мнений экспертов позволяет использовать при обработке результатов исследования математико-статистические методы и современную вычислительную технику. Она может производиться не только в шкале порядка, но и путем ранжирования личностей (групп или микрогрупп), то есть путем расположения их в порядке возрастания (или убывания) того или иного их признака.

Полагают, что точность экспертных оценок зависит от количества экспертов. В некоторых случаях используют мнение 15–20 экспертов. Это объясняется тем, что отношения между респондентами носят в большинстве случаев многогранный характер. Количество ранжируемых личностных качеств или других признаков, как правило,

не должно быть более 20, и наиболее надежна эта процедура, когда их число меньше 10.

Метод экспертных оценок называют еще методом ГОЛ (групповой оценки личности). За рубежом его нередко называют «методом компетентных судей» или «рейтингом». Когда же в роли эксперта выступает каждый член группы при оценке взаимоотношений между собой и другими респондентами (по определенному критерию), то метод экспертных оценок превращается в социометрическую процедуру, один из основных способов исследования в социальных психологии и педагогике.

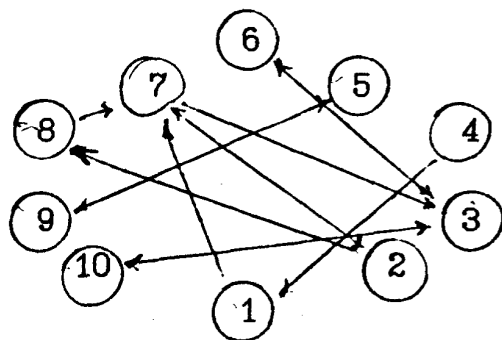
Социометрический метод (метод социометрии) позволяет выявить межличностные отношения в группе людей с помощью их предварительного опроса.

Взаимоотношения людей предопределяются объективной необходимостью совместной деятельности (она рождает официальную структуру групп) и эмоциональным фактором – симпатиями и антипатиями (этот фактор порождает неофициальные взаимоотношения в группе). Узнать неофициальные взаимоотношения людей, структуру их взаимоотношений, симпатий и антипатий можно с помощью простых вопросов типа «С кем бы Вы желали провести свободное время?», «С кем бы Вы желали работать?» и т. п. Эти вопросы есть критерии социометрического выбора. Они могут быть самыми разнообразными.

Для исследования структуры взаимоотношений в группе применяется социометрия в двух вариантах: параметрическая и непараметрическая. *Параметрическая социометрия* состоит в том, что испытуемому предлагается сделать строго определенное количество выборов по заданному критерию. Например, назвать пять товарищей, с которыми он хотел бы вместе проводить свободное время. *Непараметрическая социометрия* позволяет выбирать и отвер-

гать любое число лиц при условии, что испытуемые положительно относятся к исследованиям. В противном случае могут быть ответы «Выбираю всех» или «Отвергаю всех», которые существенно искажают результаты обследования.

Для более наглядного представления системы симпатий и антипатий обследуемых применяется социограмма. Для составления социограмм принята определенная символика. Используя ее, на социограмме отражают результаты социометрического измерения, приведенные в матрице выбора:



На ней стрелки указывают, кто кого выбирает. Если стрелка стоит в двух концах линии, то выбор взаимный. Иногда пунктиром на социограмме отображено и негативное отношение испытуемых друг к другу.

При проведении социометрического опроса целесообразно обеспечить анонимность получения информации с целью повышения объективности исследования. Результаты исследования должны интерпретироваться осторожно.

Достоинствами социометрии являются, во-первых, возможность за короткое время собрать значительный материал, который поддается статистической обработке и может быть представлен наглядно, во-вторых, возможность регистрации отношений между всеми членами группы.

Недостатки социометрии: во-первых, фиксация преимущественно эмоциональных отношений, выраженных в симпатиях и антипатиях, во-вторых, не выявляются истинные мотивы выборов, в-третьих, число взаимных выборов может отражать не столько сплоченность группы, сколько дружественные связи отдельных микрогрупп.

Таким образом, социометрия позволяет в кратчайший срок вскрыть структуру межличностных отношений в группе, систему симпатий и антипатий, однако она не всегда позволяет достаточно надежно диагностировать содержательные характеристики общения, взаимоотношения.

Метод тестирования, то есть выполнения испытуемым заданий определенного рода с точными способами оценки результатов и их числового выражения. Этот метод позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности, а также их соответствия определенным нормам путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий. Такие задания принято называть тестами.

Тест – это стандартизированное задание или особым образом связанные между собой задания, которые позволяют исследователю диагностировать меру выраженности изучаемого свойства у испытуемого, его психологические характеристики, а также отношение к тем или иным объектам. В результате тестирования обычно получают некоторую характеристику, показывающую меру выраженности исследуемой особенности у личности. Она должна быть соотносима с установленными для данной категории испытуемых нормами. Следовательно, с помощью тестирования можно определить имеющийся уровень развития некоторого свойства у объекта исследования и сравнить его с эталоном или с развитием этого качества у испытуемого в более ранний период.

Тесты *характеризуются* следующими признаками: объективностью (исключением влияния случайных факторов на испытуемого), модельностью (выраженностью в задании какого-либо сложного, комплексного целого явления), стандартизованностью (установлением одинаковых требований и норм при анализе свойств испытуемых или процессов и результатов).

Тесты *по направленности* делятся на тесты достижения, способностей и личности:

а) *тесты достижений* – в основном дидактические, определяющие уровень овладения учебным материалом, сформированность у обучающихся знаний, навыков и умений.

Дидактический тест следует понимать как систему заданий специфической формы и определенного содержания, расположенных в порядке возрастающей трудности, создаваемой с целью объективной оценки структуры и измерения уровня подготовленности обучающихся. Таким образом, дидактический тест целесообразно рассматривать не как обычную совокупность или набор заданий, а как систему, обладающую двумя главными системными факторами: содержательным составом тестовых заданий, образующих наилучшую целостность, и нарастанием трудности от задания к заданию. Принцип нарастания трудности позволяет определить уровень знаний и умений по контролируемой дисциплине, а обязательное ограничение времени тестирования – выявить наличие навыков и умений. Трудность задания как субъективное понятие определяется эмпирически, по величине доли неправильных ответов. Этим трудность отличается от объективного показателя – сложности, под которой понимают совокупность числа понятий, вошедших в задание, числа логических связей между ними и числа операций, необходимых для выполнения задания.

Отметим, что задания теста представляют собой не вопросы и не задачи, а утверждения, которые в зависимости от ответов испытуемых превращаются в истинные или ложные;

б) *тесты способностей* (позволяющие судить не только о результатах в усвоении определенного учебного материала, но и о предпосылках респондента к выполнению заданий данного типа, класса). Такие тесты чаще всего связаны с диагностикой познавательной сферы личности, особенностей мышления и обычно называются интеллектуальными. К ним относятся, например, тест Равена, тест Амтхауэра, субтесты Векслера и др.;

в) *тесты личности*, дающие возможность по реакции на задания теста судить об особенностях свойств личности – направленности, темпераменте, чертах характера. Проявления свойств личности вызываются посредством предъявления проективного материала (незаконченные предложения, изображения – стимулирующие у респондентов ассоциативные реакции).

Метод тестирования является наиболее спорным и одновременно широко распространенным при исследовании личности. Необходимо обратить внимание на следующие аспекты:

– успешное решение теста в обычных условиях не означает успешность аналогичных умственных усилий в сложной обстановке. Респондент, получивший высокий балл по результатам тестирования в обычных условиях, может оказаться эмоционально неустойчивым к стрессам, теряться в опасной ситуации;

– зная характер тестовых процедур (а скрыть их при массовых исследованиях практически невозможно), испытуемому можно просто подготовиться к решению аналогичного теста, а в некоторых случаях и знать результат заранее;

– результаты тестирования в данный момент (диагностика) могут существенно различаться с результатами подобных испытаний через значительный промежуток времени в силу неравномерного развития способностей у людей;

– большинство параметров, которые надежно диагностируются тестовыми методиками, не являются ведущими, определяющими качествами личности.

В настоящее время существуют отработанные, качественные, достаточно эффективные тесты, для которых характерны, прежде всего, высокая валидность и надежность применения.

Надежность теста – его фундаментальная характеристика, показывающая, в какой степени ответы одной и той же личности при ее неоднократном тестировании этим тестом совпадают.

Валидность теста – мера измерения свойства, качества, явления, которое хотят измерить. Валидность находится путем вычисления коэффициента корреляции между результатом тестирования и действительным уровнем развития диагностируемого качества личности после всестороннего и многопланового исследования испытуемых по данному свойству.

Возможности метода тестирования нельзя переоценивать. Они должны применяться в совокупности со всеми другими методами. Причем целесообразно применять не отдельный тест, а их совокупность, то есть батарею тестов, добиваться их высокой надежности и валидности, повышать квалификацию исследователей. Все это создает предпосылки для широкого применения тестовых методик в психолого-педагогических исследованиях.

Таковы основные характеристики лишь некоторых, наиболее часто применяемых методов опроса. Эти методы, являясь специальными, используются в комплексе со всеми другими методами психолого-педагогических исследований, представляют их составную часть.

2.6. Методы изучения продуктов деятельности и обобщения передового педагогического опыта

Метод изучения продуктов деятельности – это исследовательский метод, позволяющий опосредованно изучать сформированность знаний, навыков и умений, интересов и способностей человека, развитие у него различных психологических качеств и свойств личности на основе анализа продуктов его деятельности. Следует заметить, что в той или иной степени все методы психологии и педагогики в конечном счете направлены на анализ деятельности. В этом смысле данный способ исследования является синтезирующим. По мнению В. И. Загвязинского, особенность этого метода заключается в том, что исследователь имеет дело с продуктами деятельности или размышлениями о том, какие изменения произошли в самом испытуемом в процессе и в результате его включенности в некоторую систему взаимодействий и отношений. Следовательно, изучение продуктов деятельности человека в широком смысле есть не что иное, как изучение последствий предпринятых им усилий, которые внесли изменения, повлекли реальные сдвиги в его жизненных позициях, позволили изменить свое отношение к системе ценностей и т. д. В более узком плане речь может идти о материализованных результатах деятельности человека.

Использование метода анализа продуктов деятельности поистине требует настоящего искусства. По объективным результатам исследователь должен восстановить не только сам процесс протекания деятельности (часто она недоступно наблюдению), но и динамику мотивов, субъективного ее компонента. Сравнительный анализ позволяет более конкретно выявить условия и предпосылки повышения ее эффективности.

Сочетание метода изучения продуктов деятельности с наблюдением, беседой, педагогическим экспериментом

и т.д. дают возможность исследователю изучать особенности и последовательность выполнения различных видов действий непосредственно в процессе деятельности. Это позволяет получить представление не только о механизмах выполнения отдельных действий, но и об условиях реализации деятельности в целом.

К методам изучения продуктов деятельности можно отнести *метод изучения педагогической документации* (отчетно-учетной, нормативной и др.): служебных характеристик; личных дел, медицинских карт, автобиографий, учебных дневников, журналов контрольных проверок, приказов и распоряжений руководства образовательных учреждений, протоколов собраний и заседаний и др. Анализ этих документов позволяет выявить динамику развития личности, сопоставить официальные мнения, получить объективные данные, характеризующие реально сложившуюся практику организации образовательного процесса. Следует заметить, что информация, полученная из различных документов, обычно обширна, объемна.

В качестве одного из методов работы с документами, в частности с текстами в психолого-педагогических исследованиях, широко применяется метод контент-анализа, позволяющий получить достоверную информацию путем ее специальной выборки. *Контент-анализ* (англ. *content – содержание, analysis – разложение*) – метод выявления и оценки специфических характеристик текстов и других носителей информации (видеозаписей, интервью, ответов на открытые вопросы анкеты и т. д.). При его использовании на больших массивах информации (например, текстов) в соответствии с целями исследования выделяются определенные смысловые единицы содержания и формы информации (например, отдельные психологические характеристики, виды взаимодействия людей и т. д.). Да-

лее для выявления существующих тенденций определяются частота и объем их употребления. Контент-анализ дает возможность выявлять в текстах отдельные психолого-педагогические характеристики личности, коллектива и т. д. В отличие от содержательного анализа, этот научный метод используется для получения информации, отвечающей некоторым качественным критериям – объективность, надежность и валидность.

Основное внимание ученых, как правило, всегда обращается на критериальную сторону внедрения передового педагогического опыта. Если свести воедино все признаки, по которым относят педагогический опыт к передовому, то образуется достаточно широкий их комплекс.

Приведем *критерии (требования, признаки, показатели и т. д.)*, которым должен удовлетворять передовой педагогический опыт, представленные в работах В. И. Загвязинского и И. К. Журавлева:

- а) актуальность и перспективность;
- б) новизна в постановке целей, отборе содержания, выборе средств и форм организации педагогического процесса;
- в) соответствие основополагающим положениям современных социальных наук;
- г) устойчивость и стабильность достижения положительных результатов;
- д) возможность творческого применения опыта в сходных условиях, его переносимость на другие объекты;
- е) оптимальное расходование сил, средств и времени педагогов и обучающихся для достижения положительных результатов;
- ж) создание целостной системы всестороннего развития личности обучающегося;
- з) открытие новых педагогических фактов и явлений и создание новых педагогических ценностей.

При изучении передового педагогического опыта исследователь имеет дело с содержанием, процессами, условиями, качеством и результатами работы конкретных людей.

Во внимание принимаются следующие *основные компоненты передового педагогического опыта*: конкретные задачи учебно-воспитательной работы, которые успешно решаются авторами опыта; реальная деятельность, действия, операции преподавателей, учащихся и других участников педагогического процесса – авторов передового педагогического опыта; новизна, преимущество их работы перед работой других; основные идеи опыта и условия его реализации; обусловленность опыта личностными качествами авторов, условиями, созданными в образовательных учреждениях; пути и средства передачи, освоения и внедрения данного передового педагогического опыта.

Целостное рассмотрение педагогической практики как в статическом, так и особенно в динамическом состояниях, обязывает исследователя изучать не только передовое, эффективное, но и то, что ему противостоит.

Группируя педагогический опыт по разным основаниям, И. К. Журавлев предлагает следующую его классификацию: по качеству (передовой, положительный, эффективный, рациональный); по масштабу (единичный, типичный, индивидуальный, групповой, коллективный, массовый); по новизне и значимости (новаторский и модифицирующий).

Для примера рассмотрим содержание классификации передового опыта по критерию новизны и значимости. *Новаторский опыт* – это опыт разработки и реализации новых педагогических систем обучения и воспитания, во всяком случае, систем, содержащих существенные элементы новизны. *Опыт модифицирующий* содержит менее выраженные, менее оригинальные элементы нового. Он построен на серьезном усовершенствовании, развитии существую-

щих форм и подходов, однако полезен и относительно легче распространяется.

Одной из сложных задач исследователя всегда был и остается *поиск образцов передового педагогического опыта*. На этой ступени научной работы, во-первых, важно определить источники надежной информации о передовом опыте. Вслед за этим осуществляется отбор объектов изучения, оформляется определенный вид правовых связей исследователя с авторами опыта, разрабатывается программа, по которой далее действует исследователь. Во-вторых, необходимо выявить критерии отбора действительно передового опыта, т. е. экспертный аппарат, позволяющий обоснованно зачислить те или иные образцы педагогического творчества в число передовых.

Естественно, что, проводя эту работу, исследователь опирается на официальные оценки опыта со стороны ученых, руководства учебных заведений, административных органов народного образования и т. п. Однако нередко опыт успешного решения преподавателем педагогических задач, особенно в микромасштабе, не попадает в поле зрения названных лиц и организаций. В этом случае исследователь, как лицо, заинтересованное в выявлении передового опыта, ведет поиск самостоятельно.

Обратимся к источникам изучения передового педагогического опыта и дадим их краткий обзор. Все их разновидности можно отнести к одной из трех групп: зафиксированный в письменной форме; зафиксированный в памяти лиц, способных устно освещать его содержание; наконец, незафиксированный живой опыт конкретной деятельности, поддающийся визуальному наблюдению, описанию.

Значительный интерес для научного анализа представляют *рукописные (машинописные) формы отражения передового педагогического опыта* (материалы конференций,

специальные издания, методические разработки, отчеты, описания, образцах дидактических наглядных форм, схем, моделей, технических средств, приспособлений, приборов, учебно-методических комплексов; картотека передового педагогического опыта и т. п.).

Вторую группу источников ознакомления с опытом представляют *собой устные формы его освещения* (выступления авторов передового опыта на различного рода совещаниях, мастер-классах, методических межвузовских и межшкольных конференциях, семинарах по обмену опытом, курсах повышения квалификации преподавателей и т. д.).

Третью группу источников познания передового педагогического опыта составляет непосредственная профессиональная деятельность преподавателей, т. е. конкретные процессы учебной и воспитательной работы. Ведущим методом накопления фактов передового опыта выступает наблюдение, т. е. непосредственное восприятие педагогических ситуаций.

Для познания существа опыта и для развития эвристических способностей исследователя особый интерес представляет саморазвивающийся классификатор, в качестве которого используется «контент-анализ».

Завершающим этапом научного рассмотрения обработанных фактов, раскрывающих содержание педагогического опыта, считается его обобщение. Понятие «*обобщение передового педагогического опыта*» неоднозначно. Чаще всего в смысл этого термина вкладывается нахождение общего, типичного, того, что может быть доступно для исполнения другими педагогами, а не обусловлено талантом конкретного педагога. Под *обобщением* понимается выведение из конкретных методических, организационных, образовательных решений своеобразной общей идеи, которая может стать основой продуктивного осуществления ряда педагогических задач.

Итогом обобщения передового педагогического опыта может стать тенденция, закономерная связь явлений, установленная исследователем.

2.7. Метод эксперимента в педагогическом исследовании

Психолого-педагогический эксперимент – *комплексный метод исследования, который обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности обоснованной в начале исследования гипотезы*. Он позволяет проверить эффективность тех или иных нововведений в области обучения и воспитания, сравнить значимость различных факторов в структуре педагогического процесса и выбрать наилучшее (оптимальное) для соответствующих ситуаций их сочетание, выявить необходимые условия реализации определенных педагогических задач. Эксперимент позволяет обнаружить повторяющиеся, устойчивые, необходимые, существенные связи между явлениями, т. е. изучать закономерности, характерные для педагогического процесса (Ю.К. Бабанский).

Сущность эксперимента заключается в активном вмешательстве исследователя в психолого-педагогический процесс с целью его изучения в заранее запланированных параметрах и условиях. В эксперименте в совокупности используются методы наблюдения, беседы, опросов и т. д. Исследователь в процессе эксперимента по своей воле создает те или иные психолого-педагогические явления в различных, заранее определенных условиях (которые в большинстве случаев также находятся под его влиянием). Эксперимент позволяет варьировать факторами, которые воздействуют на изучаемые процессы и явления, воспроизводить их неоднократно. Его сила в том, что он дает возможность создавать новый опыт в точно учитываемых условиях.

В педагогике выделяют несколько основных видов эксперимента. Прежде всего, различают *естественный и лабораторный эксперименты*. Естественный эксперимент проводится в реальных для испытуемых условиях деятельности, но при этом создается или воссоздается то явление, которое следует изучать. Этот вид эксперимента в силу того, что проводится в обычных условиях деятельности испытуемых, дает возможность замаскировать его содержание, цели и при этом сохранить суть, которая заключается в активности исследователя в изменении условий выполнения изучаемой деятельности.

В случае *лабораторного эксперимента* в учебном коллективе выделяется группа испытуемых. Исследователь работает с ними, применяя специальные методы исследования, – беседы, тестирование, индивидуальное и групповое обучение – и наблюдает за эффективностью своих действий. После завершения эксперимента сравниваются предшествующие результаты с вновь полученными результатами.

В психолого-педагогических исследованиях также выделяют *констатирующий и формирующий эксперименты*. В первом случае исследователь экспериментальным путем устанавливает только состояние изучаемой педагогической системы, констатирует факты наличия причинно-следственных связей, зависимости между явлениями. Полученные данные могут служить материалом для описания ситуации как сложившейся и повторяющейся или быть основой для исследования внутренних механизмов становления тех или иных свойств личности или качеств педагогической деятельности. Это дает основание для такого построения исследования, которое позволяет прогнозировать развитие изучаемых свойств, качеств, характеристик. Когда же исследователь применяет специальную систему мер, направленных на формирование у испытуемых определенных лич-

ностных качеств, повышение результативности учебной или трудовой деятельности, речь идет уже о *формирующем эксперименте*. Последний ориентирован на изучение динамики развития изучаемых психологических свойств или педагогических явлений в процессе активного воздействия исследователя на условия выполнения деятельности. Следовательно, основной особенностью формирующего эксперимента является то, что в нем сам исследователь активно и позитивно влияет на изучаемые явления. В этом проявляется активная жизненная позиция ученого, осуществляющая принцип единства теории, эксперимента и практики.

Зондирующий и проверочный эксперименты. Первый по своим задачам близок констатирующему, а второй предполагает проверку выдвинутых предложений, частных гипотез, для чего необходимо получение или уточнение отдельных фактов. Среди других видов эксперимента он выделяет *сравнительный и перекрестный эксперименты*.

О *сравнительном эксперименте* речь идет в тех случаях, когда исследователь осуществляет выбор наиболее оптимальных условий или средств педагогической деятельности, сравнивая между собой контрольный и экспериментальный объекты. В качестве таких объектов могут выступать группы обучающихся или воспитываемых. Как правило, в этом случае в экспериментальных группах организуются специальные педагогические изменения, которые, по мнению исследователя, должны привести к позитивным результатам. В контрольных группах подобные изменения не осуществляются. В этом случае имеется возможность сравнения полученных результатов. Существует и другой способ проведения сравнительного педагогического эксперимента, когда контрольного объекта нет, а сравниваются несколько экспериментальных вариантов между собой, чтобы отобрать лучший.

Перекрестный эксперимент проводится в том случае, когда у исследователя нет возможности уравнивать состав контрольных и экспериментальных групп (определяется предварительными контрольными срезами). Выход из этого положения состоит в том, что контрольные и экспериментальные группы меняются местами в каждой последующей серии экспериментов. Если получен позитивный результат в экспериментальных группах разного состава, то это свидетельствует об эффективности используемого исследователем нововведения.

С точки зрения логической структуры В. П. Давыдов выделяет два основных типа педагогического экспериментирования – классический и многофакторный педагогические эксперименты.

Первый тип – *классический эксперимент* – предполагает изолирование изучаемого явления от побочных, несущественных влияний; многократное производство хода процесса в строго фиксированных, поддающихся контролю и учету условиях; планомерное изменение, варьирование, комбинирование различных условий в целях получения искомого результата.

Сущность классического эксперимента и его основные функции заключаются в проверке гипотез о взаимозависимостях между отдельными факторами психолого-педагогического воздействия и его результатами, их причинно-следственных отношениях. Экспериментатор выделяет определенные факторы, которые участвуют в исследуемом процессе. Он меняет условия, чтобы определить, к каким последствиям приведет их изменение, пытается установить, как они влияют на конечный результат. Новые вводимые условия называются независимыми переменными, а измененные факторы – зависимыми переменными. Об эффекте произведенных изменений судят по полученным результатам.

В классическом эксперименте после того, как контрольная и экспериментальная группы сформированы, последняя подвергается воздействию нового фактора или наоборот изолируется от влияния какого-либо фактора. При этом важно, чтобы другие факторы, влияющие на контрольные и экспериментальные группы, оставались относительно неизменными. Этим достигается чистота эксперимента. На практике достичь этого весьма трудно, так как те или иные факторы всегда варьируются в процессе исследования, во всяком случае, если оно является достаточно длительным. Поэтому, чтобы доказать, что полученный эффект в эксперименте не случаен, его планируют с применением специальных статистических методов обработки полученных результатов.

Математическая теория расширяет возможности эксперимента, придает ему аналитико-синтезирующий характер. В этом случае эксперимент называется, в отличие от классического, *многофакторным*. В современной психолого-педагогической теории и практике происходят процессы, механизм которых нельзя изучать прямо, так как в них взаимодействует множество различных элементарных процессов, которые в реальных условиях не могут быть ограничены. Здесь и необходим многофакторный эксперимент. Исследователь в этом случае подходит к задаче эмпирически – варьирует с большим количеством факторов, от которых, как он считает, зависит ход педагогического процесса. Он пытается найти оптимальные условия протекания этого процесса с точки зрения его результата. В этом случае, как правило, предусматривается широкое использование современных методов математической статистики.

Психолого-педагогический эксперимент решает ряд задач:

1. Установления неслучайных взаимосвязей между воздействием исследователя и достигаемыми при этом ре-

зультатами; между определенными условиями и полученной эффективностью в решении педагогических задач.

2. Сравнения продуктивности двух или нескольких вариантов психолого-педагогического воздействия и выбора из них оптимального по критериям результативности, времени, приложенным усилиям, используемым средствам и методам.

3. Обнаружения причинно-следственных, закономерных связей между явлениями, представления их в качественной и количественной формах.

Среди наиболее важных условий эффективности проведения педагогического эксперимента можно выделить:

– предварительный, тщательный теоретический анализ исследуемого явления, его истории, изучение массовой педагогической практики для максимального сужения поля эксперимента и его задач;

– конкретизация гипотезы с точки зрения ее новизны, необычности, противоречивости по сравнению с привычными установками, взглядами;

– четкое формулирование задач эксперимента, разработка признаков и критериев, по которым будут оцениваться результаты, явления, средства и прочее;

– корректное определение минимально необходимого, но достаточного числа экспериментальных объектов с учетом целей и задач эксперимента, а также минимально необходимой длительности его проведения;

– умение организовать в ходе эксперимента непрерывную циркуляцию информации между исследователем и объектом экспериментирования, что предупреждает прожектерство и односторонность практических рекомендаций, затруднения в использовании выводов. Исследователь получает возможность не ограничиваться лишь сообщением о средствах и методах, результатах их примене-

ния, а вскрыть возможные затруднения в ходе психолого-педагогических воздействий, неожиданные факты, важные аспекты, нюансы, детали, динамику исследуемых явлений;

– доказательство доступности сделанных из материалов эксперимента выводов и рекомендаций, их преимущества перед традиционными, привычными решениями.

Проведение психолого-педагогического эксперимента предполагает три основных этапа работы.

Первый этап – подготовительный. Он включает в себя решение следующих задач: формулирование гипотезы, то есть того положения, выводы о правильности которого следует проверить, выбор необходимого числа экспериментальных объектов (числа испытуемых, учебных групп, учебных заведений и др.); определение необходимой длительности проведения эксперимента; разработка методики его проведения; выбор конкретных научных методов для изучения начального состояния экспериментального объекта – анкетный опрос, интервью, экспертная оценка и др.; проверка доступности и эффективности разработанной методики эксперимента на небольшом числе испытуемых; определение признаков, по которым можно судить об изменениях в экспериментальном объекте под влиянием соответствующих педагогических воздействий.

Второй этап – непосредственное проведение эксперимента. Этот этап должен дать ответ на вопросы об эффективности новых путей, средств и методов, вводимых экспериментатором в психолого-педагогическую практику. Здесь создается экспериментальная ситуация, суть которой заключается во внутренних и внешних условиях эксперимента, когда изучаемая зависимость, закономерность проявляется наиболее чисто, без воздействия случайных, неконтролируемых факторов.

На данном этапе решаются следующие задачи: изучение начального состояния условий, в которых проводится

эксперимент; оценка состояния самих участников педагогических воздействий; формулирование критериев эффективности предложенной системы мер; инструктирование участников эксперимента о порядке и условиях его проведения; осуществление предлагаемой автором системы мер по решению определенной экспериментальной задачи; фиксирование данных о ходе эксперимента на основе промежуточных срезов, характеризующих изменения, происходящие в объекте под влиянием экспериментальной системы мер; указание затруднений и возможных типичных недостатков в ходе проведения эксперимента; оценка текущих затрат времени, средств и усилий.

Завершающий этап – подведение итогов эксперимента: описание результатов осуществления экспериментальной системы мер; характеристика условий, при которых эксперимент дал благоприятные результаты; описание особенностей субъектов экспериментального воздействия; данные о затратах времени, усилий и средств; указание границ применения проверенной в ходе эксперимента системы мер.

Следует указать, что при проведении психолого-педагогических исследований возможен и более сложный способ проведения педагогического эксперимента. Этот способ предусматривает проверку двух или даже трех вариантов мер с целью выбора того, который дает наилучшие результаты за меньшее время. *Эксперимент по проверке оптимальности предлагаемой системы мер* включает следующие этапы:

- формулирование критериев оптимальности предлагаемой системы мер с точки зрения ее результативности, затрат времени, средств и усилий;
- выбор возможных вариантов решения поставленной перед экспериментатором задачи;
- осуществление выбранных вариантов примерно в одних и тех же условиях;

- оценка результативности по каждому из вариантов эксперимента;
- сравнительная оценка всех вариантов эксперимента;
- выбор из вариантов одного, который дает наилучшие результаты при меньших затратах времени, средств и усилий, или более результативного варианта при тех же затратах.

2.8. Сравнительно-исторические методы педагогического исследования

К такой группе методов относится генетический метод, позволяющий вести исследование явлений на основе анализа их развития.

В психологии и педагогике важно проследить возникновение явления, ступени его развития, процесс постепенного формирования личностных качеств у студентов, профессиональных знаний и умений, изменений, произошедших в результате применения психолого-педагогических мер воздействия или взаимодействия. Эти задачи и решает генетический метод, выявляя специфику, тенденции развития исследуемого явления, новые подходы к решению задач, определяя результативность этих подходов и делая прогноз развития ситуации.

Реализуется генетический метод чаще в форме срезов, то есть изменение соответствующих показателей устанавливается в определенные временные интервалы. По существу, этот метод представляет собой одну из форм диалектического метода, позволяющего выявить существенные характеристики явлений, определить причинные зависимости и тем самым установить оптимальные условия развития личности, ее движущие силы.

В процессе исследования психолого-педагогических явлений широко используется *метод сравнения*, устанавливаю-

щий сходство или различие между предметами и явлениями и дающий возможность прийти к синтезированному выводу.

Сравнение используется при применении различных методов (наблюдения, эксперимента и т. д.), в единстве с генетическим методом. Оно важно для объяснения явлений и тогда, когда собственно разъяснения нет, но на первый план выходит сопоставление явлений.

Сравнительно-исторический метод обеспечивает такое изучение психолого-педагогических явлений, которое прослеживает и сравнивает их в развитии. Например, анализ категории образования в рамках этого метода позволяет объяснить, как это понятие формировалось в прошлом, какие этапы оно прошло в своем развитии; выявить, каким образом возникали те или иные концепции образования, каковы их источники, что нуждается в реконструировании этих теорий; сравнить этапы развития отдельных концепций и т. п. Это дает возможность проследить сходство и различие составляющих компонентов, их изменения; показать, в чем заключается ограниченность или односторонность прошлых концепций образования, как они были преодолены и какие элементы их перешли в новые современные теории. Иначе говоря, углубляя представления о прошлом развитии, сравнительно-исторический анализ обогащает понимание современных проблем образования.

К основным методам психолого-педагогического исследования относится *исторический метод*, который применяется, прежде всего, при изучении проблем истории психологии и педагогики. Эта отрасль психолого-педагогической науки раскрывает возникновение, состояние и развитие учебно-воспитательных учреждений, психологических и педагогических теорий в конкретных исторических условиях.

В историко-психологических и историко-педагогических исследованиях также применяются различные обще-

научные логические методы (анализ и синтез, классификация, индукция и дедукция, сравнительный и сравнительно-исторический), но и используются специфические для истории психологии и педагогики процедуры: изучение архивных материалов, официальных документов, статистических данных, учебников и учебных пособий, учетно-отчетной документации и т. п. Источниками разнообразных сведений служат произведения искусства, мемуарная литература, дневники, воспоминания, народное художественное творчество. Поэтому исследователю в области истории психологии и педагогики необходимо знание всеобщей истории, истории философии, культуры, других областей исторического знания.

Оценка того или иного явления с точки зрения его прогрессивности или реакционности должна учитывать характер конкретных исторических условий существования этого явления с точки зрения того, что нового дали педагоги прошлого по сравнению со своими предшественниками.

Таким образом, историзм как метод исследования не может быть сведен лишь к описанию минувших явлений. Он позволяет выявить внутренний механизм изменений в явлениях, причинные связи на конкретных этапах их развития, проследить, каким образом новое состояние явления возникает из старого.

В процессе историко-психологического и историко-педагогического исследования анализ исторического развития психолого-педагогических явлений всегда находится в единстве с процессами логического анализа и, напротив, теоретический анализ, проводимый логически, используется для объяснения исторического развития явлений. Эти методы взаимно переплетаются, дополняют и обогащают друг друга.

В зависимости от цели исследования большее значение придается одному или другому методу, но в любом случае следует избегать простого описания и хронологического перечня событий, необходимо выявлять тенденции, за-

кономерности их развития, различать существенное и несущественное, необходимое и случайное, создавать научную основу интерпретации исторических фактов, вскрывать перспективы развития психологической и педагогической теории и практики.

2.9. Методы статистической обработки данных

2.9.1. Основные понятия математической статистики

Теоретические методы исследования в психологии и педагогике дают возможность раскрыть качественные характеристики изучаемых явлений. Эти характеристики будут полнее и глубже, если накопленный эмпирический материал подвергнуть количественной обработке. Однако проблема количественных измерений в рамках психолого-педагогических исследований очень сложна.

Эта сложность заключается, прежде всего, в субъективно-причинном многообразии педагогической деятельности и ее результатов, в самом объекте измерения, находящимся в состоянии непрерывного движения и изменения. Вместе с тем введение в исследование количественных показателей сегодня является необходимым и обязательным компонентом получения объективных данных о результатах педагогического труда. Как правило, эти данные могут быть получены как путем прямого или опосредованного измерения различных составляющих педагогического процесса, так и посредством количественной оценки соответствующих параметров адекватно построенной его математической модели. С этой целью при исследовании проблем психологии и педагогики применяются методы математической статистики. С их помощью решаются различные задачи: обработка фактического материала, получение новых, дополнительных данных, обоснование научной организации исследования и другие.

Исключительно важную роль в анализе многих психолого-педагогических явлений играют средние величины, представляющие собой обобщенную характеристику качественно однородной совокупности по определенному количественному признаку. Нельзя, например, вычислить среднюю специальность или среднюю национальность студентов вуза, так как это качественно разнородные явления. Зато можно и нужно определить в среднем числовую характеристику их успеваемости (средний балл), эффективности методических систем и приемов и т. д. В психолого-педагогических исследованиях обычно применяются различные виды средних величин: средняя арифметическая, средняя геометрическая, медиана, мода и другие. Наиболее распространенными являются средняя арифметическая, медиана и мода.

Средняя арифметическая применяется в тех случаях, когда между определяющим свойством и данным признаком имеется прямо пропорциональная зависимость (например, при улучшении показателей работы учебной группы улучшаются показатели работы каждого ее члена).

Медианой (Me) называется мера среднего положения, характеризующая значение признака на упорядоченной (построенной по признаку возрастания или убывания) шкале, которое соответствует середине исследуемой совокупности. Медиана может быть определена для порядковых и количественных признаков. Место расположения этого значения определяется по формуле: Место медианы = $(n + 1) / 2$.

Например. По результатам исследования установлено, что:

- на «отлично» учатся 5 человек из участвующих в эксперименте;
- на «хорошо» – 18 человек;
- на «удовлетворительно» – 22 человека;
- на «неудовлетворительно» – 6 человек.

Так как всего в эксперименте принимало участие $N = 54$ человека, то середина выборки равна 27 человек. Отсюда делается вывод, что больше половины обучающихся учатся ниже оценки «хорошо», то есть медиана больше «удовлетворительно», но меньше «хорошо».

Мода (Mo) – наиболее часто встречающееся типичное значение признака среди других значений. Она соответствует классу с максимальной частотой. Этот класс называется модальным значением. Например.

Если на вопрос анкеты: «укажите степень владения иностранным языком», ответы распределились:

- 1 – владею свободно – 25;
- 2 – владею в достаточной степени для общения – 54;
- 3 – владею, но испытываю трудности при общении – 253;
- 4 – понимаю с трудом – 173;
- 5 – не владею – 28.

Очевидно, что наиболее типичным значением здесь является «владею, но испытываю трудности при общении», которое и будет модальным. Таким образом, мода равна 253.

Важное значение при использовании в психолого-педагогическом исследовании математических методов уделяется расчету дисперсии и среднеквадратических (стандартных) отклонений. Дисперсия равна среднему квадрату отклонений значения варианты от среднего значения. Она выступает как одна из характеристик индивидуальных результатов разброса значений исследуемой переменной (например, оценок учащихся) вокруг среднего значения. Вычисление дисперсии осуществляется путем определения: отклонения от среднего значения; квадрата указанного отклонения; суммы квадратов отклонения и среднего значения квадрата отклонения.

Значение дисперсии используется в различных статистических расчетах, но не имеет непосредственного наблю-

даемого характера. Величиной, непосредственно связанной с содержанием наблюдаемой переменной, является среднее квадратическое отклонение. Среднее квадратическое отклонение подтверждает типичность и показательность средней арифметической, отражает меру колебания численных значений признаков, из которых выводится средняя величина.

Средняя арифметическая и средняя квадратическая являются основными характеристиками полученных результатов в ходе исследования. Они позволяют обобщить данные, сравнить их, установить преимущества одной психолого-педагогической системы (программы) над другой.

Среднее квадратическое (стандартное) отклонение широко применяется как мера разброса для различных характеристик. Оценивая результаты исследования, важно определить рассеивание случайной величины около среднего значения. Это рассеивание описывается с помощью закона Гауса (закона нормального распределения вероятности случайной величины). Суть закона заключается в том, что при измерении некоторого признака в данной совокупности элементов всегда имеют место отклонения в обе стороны от нормы вследствие множества неконтролируемых причин, при этом чем больше отклонения, тем реже они встречаются. При дальнейшей обработке данных могут быть выявлены: коэффициент вариации (устойчивости) исследуемого явления, представляющий собой процентное отношение среднеквадратического отклонения к средней арифметической; мера косости, показывающая, в какую сторону направлено преимущественное число отклонений; мера крутости, которая показывает степень скопления значений случайной величины около среднего и др. Все эти статистические данные помогают более полно выявить признаки изучаемых явлений.

Меры связи между переменными. Связи (зависимости) между двумя и более переменными в статистике называют

корреляцией. Она оценивается с помощью значения коэффициента корреляции, который является мерой степени и величины этой связи. Коэффициентов корреляции много. Рассмотрим лишь часть из них, которые учитывают наличие линейной связи между переменными. Их выбор зависит от шкал измерения переменных, зависимость между которыми необходимо оценить. Наиболее часто в психологии и педагогике применяются коэффициенты Пирсона и Спирмена.

Статистическая проверка научной гипотезы. Доказательство статистической достоверности экспериментального влияния существенно отличается от доказательства в математике и формальной логике, где выводы носят более универсальный характер: статистические доказательства не являются столь строгими и окончательными – в них всегда допускается риск ошибиться в выводах и потому статистическими методами не доказывается окончательно правомерность того или иного вывода, а показывается мера правдоподобности принятия той или иной гипотезы.

Педагогическая гипотеза (научное предположение о преимуществе того или иного метода и т. п.) в процессе статистического анализа переводится на язык статистической науки и заново формулируется, по меньшей мере, в виде двух статистических гипотез. Первая (основная) называется нулевой гипотезой (H_0), в которой исследователь говорит о своей исходной позиции. Он (априори) как бы декларирует, что новый (предполагаемый им, его коллегами или оппонентами) метод не обладает какими-либо преимуществами, и потому с самого начала исследователь психологически готов занять честную научную позицию: различия между новым и старым методами объявляются равными нулю. В другой, альтернативной гипотезе (H_1) делается предположение о преимуществе нового метода. Иногда выдвигается несколько альтернативных гипотез с соответ-

ствующими обозначениями. Например, гипотеза о преимуществе старого метода (H_2). Альтернативные гипотезы принимаются тогда и только тогда, когда опровергается нулевая гипотеза. Это бывает в случаях, когда различия, скажем, в средних арифметических экспериментальной и контрольной групп настолько значимы (статистически достоверны), что риск ошибки отвергнуть нулевую гипотезу и принять альтернативную не превышает одного из трех принятых уровней значимости статистического вывода:

– первый уровень – 5 % (в научных текстах пишут иногда $p = 5\%$ или $\alpha \leq 0,05$, если представлено в долях), где допускается риск ошибки в выводе в пяти случаях из ста теоретически возможных таких же экспериментов при строго случайном отборе испытуемых для каждого эксперимента;

– второй уровень – 1 %, т. е. соответственно допускается риск ошибиться только в одном случае из ста ($\alpha \leq 0,01$, при тех же требованиях);

– третий уровень – 0,1 %, т. е. допускается риск ошибиться только в одном случае из тысячи ($\alpha \leq 0,001$).

Последний уровень значимости предъявляет очень высокие требования к обоснованию достоверности результатов эксперимента и потому редко используется. При сравнении средних арифметических экспериментальной и контрольной групп важно не только определить, какая средняя больше, но и на сколько больше. Чем меньше разница между ними, тем более приемлемой окажется нулевая гипотеза об отсутствии статистически значимых (достоверных) различий. В отличие от мышления на уровне обыденного сознания, склонного воспринимать полученную в результате опыта разность средних как факт и основание для вывода, педагог-исследователь, знакомый с логикой статистического вывода, не будет торопиться в таких случаях. Он скорее всего сделает предположение о случайности различий, выдвинет нулевую гипотезу

об отсутствии достоверных различий в результатах экспериментальной и контрольной групп и лишь после опровержения нулевой гипотезы примет альтернативную.

Таким образом, вопрос о различиях в рамках научного мышления переводится в другую плоскость. Дело не только в различиях (они почти всегда есть), а в величине этих различий и отсюда – в определении той разницы и границы, после которого можно сказать: да, различия не случайны, они статистически достоверны, а значит, испытуемые этих двух групп принадлежат после эксперимента уже не к одной (как раньше), а к двум различным генеральным совокупностям и что уровень подготовленности учащихся, потенциально принадлежащих этим совокупностям, будет существенно отличаться.

Однако педагогу-исследователю следует помнить, что существование статистической значимости разности средних значений является важным, но не единственным аргументом в пользу наличия или отсутствия связи (зависимости) между явлениями или переменными. Поэтому необходимо привлекать и другие аргументы количественного или содержательного обоснования возможной связи.

Многомерные методы анализа данных. Анализ взаимосвязи между большим количеством переменных осуществляется путем использования многомерных методов статистической обработки. Цель применения подобных методов – сделать наглядными скрытые закономерности, выделить наиболее существенные взаимосвязи между переменными. Примерами таких многомерных статистических методов являются:

- факторный анализ;
- кластерный анализ;
- дисперсионный анализ;
- регрессионный анализ;

- латентно-структурный анализ;
- многомерное шкалирование и другие.

Факторный анализ заключается в выявлении и интерпретации факторов.

Фактор – обобщенная переменная, которая позволяет свернуть часть информации, т. е. представить ее в удобообозримом виде. Например, факторная теория личности выделяет ряд обобщенных характеристик поведения, которые в данном случае называются чертами личности.

Кластерный анализ позволяет выделить ведущий признак и иерархию взаимосвязей признаков.

Дисперсионный анализ – статистический метод, используемый для изучения одной или нескольких одновременно действующих и независимых переменных на изменчивость наблюдаемого признака. Его особенность состоит в том, что наблюдаемый признак может быть только количественным, в то же время объясняющие признаки могут быть как количественными, так и качественными.

Регрессионный анализ позволяет выявить количественную (численную) зависимость среднего значения изменений резульативного признака (объясняемой) от изменений одного или нескольких признаков (объясняющих переменных). Как правило, данный вид анализа применяется тогда, когда требуется выяснить, насколько изменяется средняя величина одного признака при изменении на единицу другого признака.

Латентно-структурный анализ представляет совокупность аналитико-статистических процедур выявления скрытых переменных (признаков), а также внутренней структуры связей между ними. Он дает возможность исследовать проявления сложных взаимосвязей непосредственно ненаблюдаемых характеристик социально-психологических и педагогических явлений. Латентный анализ может являться основой для моделирования указанных взаимосвязей.

Многомерное шкалирование обеспечивает наглядную оценку сходства или различия между некоторыми объектами, описываемыми большим количеством разнообразных переменных. Эти различия представляются в виде расстояния между оцениваемыми объектами в многомерном пространстве.

2.9.2. Статистическая обработка результатов педагогического исследования

В любом исследовании всегда важно обеспечить массовость и представительность (репрезентативность) объектов изучения. Для решения этого вопроса обычно прибегают к математическим методам расчета минимальной величины подлежащих исследованию объектов (групп респондентов), чтобы на этом основании можно было сделать объективные выводы. По степени полноты охвата первичных единиц статистика делит исследования на сплошные, когда изучаются все единицы изучаемого явления, и выборочные, если изучению подвергается только часть интересующей совокупности, взятая по какому-либо признаку. Исследователю не всегда представляется возможность изучить всю совокупность явлений, хотя к этому постоянно следует стремиться (не хватает времени, средств, необходимых условий и т. д.); с другой стороны, часто сплошное исследование просто не требуется, так как выводы будут достаточно точными после изучения определенной части первичных единиц. Теоретической основой выборочного способа исследования является теория вероятностей и закон больших чисел. Чтобы исследование располагало достаточным количеством фактов, наблюдений, используют таблицу достаточного больших чисел. От исследователя в данном случае требуется установление величины вероятности и величины допускаемой ошибки. Пусть, например, допускаемая ошибка в выводах, которые

должны быть сделаны в результате наблюдений, по сравнению с теоретическими предположениями не должна превышать 0,05 как в положительную, так и в отрицательную стороны (иначе говоря, мы можем ошибиться не более чем в 5 случаях из 100). Тогда по таблице достаточно больших чисел находим, что правильное заключение может быть высказано в 9 случаях из 10 тогда, когда число наблюдений будет не менее 270, в 99 случаях из 100 при наличии не менее 663 наблюдений и т. д. Значит, с увеличением точности и вероятности, с которой мы предполагаем сделать выводы, число требуемых наблюдений возрастает. Однако в психолого-педагогическом исследовании оно не должно быть чрезмерно большим. 300–500 наблюдений часто вполне достаточно для основательных выводов. Данный способ определения величины выборки является наиболее простым. Математическая статистика располагает и более сложными методами вычисления требуемых выборочных совокупностей, которые подробно освещены в специальной литературе.

Однако соблюдение требований массовости еще не обеспечивает надежности выводов. Они будут достоверны тогда, когда выбранные для наблюдения (бесед, эксперимента и т. д.) единицы являются достаточно представительными для изучаемого класса явлений. Репрезентативность единиц наблюдения обеспечивается, прежде всего, их случайным выбором с помощью таблиц случайных чисел. Положим, требуется определить 20 учебных групп для проведения массового эксперимента из имеющихся 200. Для этого составляется список всех групп, который нумеруется. Затем из таблицы случайных чисел выписывается 20 номеров, начиная с какого-либо числа, через определенный интервал. Эти 20 случайных чисел по соблюдению номеров определяют те группы, которые нужны исследователю. Случайный выбор объектов из общей (генеральной) совокупности дает основание утверждать,

что полученные при исследовании выборочной совокупности единиц результаты не будут резко отличаться от тех, которые имелись бы в случае исследования всей совокупности единиц. В практике психолого-педагогических исследований применяются не только простые случайные отборы, но и более сложные методы отбора: расслоенный случайный отбор, многоступенчатый отбор и др.

Математические и статистические методы исследования являются также средствами получения нового фактического материала. С этой целью используются приемы шаблонирования, повышающие информативную емкость анкетного вопроса и шкалирования, дающего возможность более точно оценивать действия как исследователя, так и исследуемых. Шкалы возникли из-за необходимости объективно и точно диагностировать и измерять интенсивность определенных психолого-педагогических явлений. Шкалирование дает возможность упорядочить явления, количественно оценить каждое из них, определить низшую и высшую ступени исследуемого явления. Так, при исследовании познавательных интересов слушателей можно установить их границы: очень большой интерес – очень слабый интерес. Между этими границами ввести ряд ступеней, создающих шкалу познавательных интересов: очень большой интерес (1); большой интерес (2); средний (3); слабый (4); очень слабый (5).

В психолого-педагогических исследованиях используются шкалы разных видов, например:

а) трехмерная шкала:

Очень активный	10
Активный	5
Пассивный	0

б) многомерная шкала:

Очень активный	8
Среднеактивный	6

Не слишком активный.....	4
Пассивный.....	2
Полностью пассивный.....	0
в) двусторонняя шкала:	
Очень интересуется.....	10
Достаточно интересуется.....	5
Равнодушен.....	0
Не интересуется.....	5
Совершенно нет интереса.....	10

Рассматриваемые методы играют большую роль в анализе и обобщении полученных данных. Они позволяют установить различные соотношения, корреляции между фактами, выявить тенденции в развитии психолого-педагогических явлений. Так, теория группировок математической статистики помогает определить, какие факты из собранного эмпирического материала сопоставимы, по какому основанию их правильно сгруппировать, какой степени достоверности они будут. Все это позволяет избежать произвольных манипуляций с фактами и определить программу их обработки. В зависимости от целей и задач обычно применяют три вида группировок: типологическую, вариационную и аналитическую. Типологическая группировка используется, когда необходимо разбить полученный фактический материал на качественно однородные единицы (распределение количества нарушений дисциплины между различными категориями студентов, разбивка показателей выполнения ими физических упражнений по годам учебы и т. п.). В случае необходимости сгруппировать материал по величине какого-либо изменяющегося (варирующего) признака – разбивка групп обучающихся по уровню успеваемости, по процентам выполнения заданий, однотипным нарушениям установленного порядка и т. п. – применяется вариационная группировка, дающая возможность последовательно судить о структуре изучаемого явления.

Аналитический вид группировки помогает устанавливать взаимосвязь между изучаемыми явлениями (зависимость степени подготовки студентов от различных методов обучения, качества выполняемых заданий от темперамента, способностей и т. д.), их взаимозависимость и взаимообусловленность в точном исчислении. Насколько важна работа исследователя по группировке собранных данных, свидетельствует тот факт, что ошибки в этой работе обесценивают самую исчерпывающую и содержательную информацию. В настоящее время математические основы группировки, типологии, классификации получили наиболее глубокое развитие в социологии. Современные подходы и методы типологии и классификации в социологических исследованиях могут быть с успехом применены в психологии и педагогике. В ходе исследования используются приемы итогового обобщения данных. Одним из них является прием сопоставления и изучения таблиц. Сводка данных одновременно по двум и более статистическим величинам предполагает составление таблицы распределения, раскрывающей распределение значений одной статической величины в соответствии со значениями, которые принимают другие величины.

Вариационные ряды и таблицы дают представление о статике явления, динамику же могут показать ряды развития, где первая строка содержит последовательные этапы или промежутки времени, а вторая – полученные на этих этапах значения изучаемой статистической величины. Так выявляются возрастание, убывание или периодические изменения изучаемого явления, вскрываются его тенденции, закономерности. Таблицы могут заполняться абсолютными величинами или сводными цифрами (средними, относительными). Результаты статистической работы, помимо таблиц, часто изображаются графически в виде диаграмм, фигур и т. д. Основными способами графического изображения статистических

величин являются: способ точек, способ прямых и способ прямоугольников. Они просты и доступны каждому исследователю. Техника их использования – проведение осей координат, установление масштаба и выписка обозначения отрезков (точек) на горизонтальной и вертикальной осях. Диаграммы, изображающие ряды распределения значений одной статистической величины, позволяют составить кривые распределения. Графическое изображение двух (и более) статистических величин дает возможность образовать некоторую кривую поверхность, называемую поверхностью распределения. Ряд развития при графическом исполнении образуют кривые развития. Графическое изображение статистического материала позволяет глубже проникнуть в смысл цифровых величин, уловить их взаимозависимости и черты изучаемого явления, которые трудно заметить в таблице. Исследователь освобождается от той работы, которую он вынужден был бы проделать, чтобы разобраться с обилием цифр. Таблицы и графики – важные, но только первые шаги в исследовании статистических величин. Основным же методом является аналитический, оперирующий математическими формулами, с помощью которых выводятся так называемые «обобщающие показатели», то есть абсолютные величины, приведенные в сравнимый вид (относительные и средние величины, балансы и индексы). Так, с помощью относительных величин (процентов) определяются качественные особенности анализируемых совокупностей (например, отношение отличников к общему числу студентов; числа ошибок при работе на сложной аппаратуре, вызванных психической неустойчивостью обучающихся, к общему числу ошибок и т. п.), то есть выявляются отношения: части к целому (удельный вес), слагаемых к сумме (структура совокупности), одной части совокупности к другой ее части; характеризующие динамику каких-либо изменений во времени и др.

Как видно, даже самое общее представление о методах статистического исчисления говорит о том, что эти методы располагают большими возможностями в анализе и обработке эмпирического материала. Разумеется, математический аппарат может беспристрастно обработать все, что в него вложит исследователь: и достоверные данные, и субъективные домыслы. Вот почему совершенное владение математическим аппаратом обработки накопленного эмпирического материала в единстве с доскональным знанием качественных характеристик исследуемого явления является необходимым для каждого исследователя. Только в этом случае возможны отбор качественного, объективного фактического материала, его квалифицированная обработка и получение достоверных итоговых данных. Такова краткая характеристика наиболее часто применяемых методов исследования проблем психологии и педагогики. Следует подчеркнуть, что ни один из рассмотренных методов, взятый сам по себе, не может претендовать на универсальность, на полную гарантию объективности получаемых данных. Так, элементы субъективизма в ответах, полученных путем опроса респондентов, очевидны. Результаты наблюдений, как правило, не свободны от субъективных оценок самого исследователя. Данные, взятые из различной документации, требуют одновременно проверки достоверности этой документации (особенно личных документов, документов из «вторых рук» и т. д.).

Поэтому каждому исследователю следует стремиться, с одной стороны, к совершенствованию техники применения любого конкретного метода, а с другой – к комплексному, взаимоконтролирующему использованию разных методов для изучения одной и той же проблемы. Владение всей системой методов дает возможность разработать рациональную методику исследования, четко организовать и провести его, получить существенные теоретические и практические результаты.

Глава 3.

ПОДГОТОВКА К НАПИСАНИЮ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ И НАКОПЛЕНИЕ НАУЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Выписка из федерального государственного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры):

Характеристика профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу магистратуры

4.1. Область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу магистратуры, включает образование, социальную сферу, культуру.

4.2. Объектами профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу магистратуры, являются обучение, воспитание, развитие, просвещение, образовательные системы.

4.3. Виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу магистратуры:

- педагогическая;
- научно-исследовательская;
- проектная;
- методическая;
- управленческая;
- культурно-просветительская.

4.4. Выпускник, освоивший программу магистратуры, в соответствии с видом (видами) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа

магистратуры, готов решать следующие профессиональные задачи:

педагогическая деятельность:

– изучение возможностей, потребностей и достижений обучающихся в зависимости от уровня осваиваемой образовательной программы;

– организация процесса обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, отражающих специфику предметной области и соответствующих возрастным и психофизическим особенностям обучающихся, в том числе их особым образовательным потребностям;

– организация взаимодействия с коллегами, родителями, социальными партнерами, в том числе иностранными;

– осуществление профессионального самообразования и личностного роста;

научно-исследовательская деятельность:

– анализ, систематизация и обобщение результатов научных исследований в сфере науки и образования путем применения комплекса исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач;

– проведение и анализ результатов научного исследования в сфере науки и области образования с использованием современных научных методов и технологий;

проектная деятельность:

– проектирование образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;

– проектирование содержания учебных дисциплин (модулей), форм и методов контроля и контрольно-измерительных материалов;

– проектирование образовательных сред, обеспечивающих качество образовательного процесса;

– проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры;

методическая деятельность:

– изучение и анализ профессиональных и образовательных потребностей и возможностей педагогов и проектирование на основе полученных результатов маршрутов индивидуального методического сопровождения;

– исследование, организация и оценка реализации результатов методического сопровождения педагогов;

управленческая деятельность:

– изучение состояния и потенциала управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа;

– исследование, организация и оценка реализации результатов управленческого процесса с использованием технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы;

– использование имеющихся возможностей окружения управляемой системы и проектирование путей ее обогащения и развития для обеспечения качества управления;

культурно-просветительская деятельность:

– изучение и формирование культурных потребностей обучающихся;

– повышение культурно-образовательного уровня различных групп населения, разработка стратегии просветительской деятельности;

– проектирование и реализация комплексных просветительских программ, ориентированных на потребности различных социальных групп, с учетом региональной и демографической специфики.

В требованиях к результатам освоения программы магистратуры ФГОС ВО отмечено, что выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать следую-

щими компетенциями в области научно-исследовательской деятельности:

- способностью анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5);

- готовностью использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6) [ФГОС ВО, 2014].

Требования к итоговой государственной аттестации магистра

Итоговая государственная аттестация магистра включает: выпускную квалификационную работу и государственный экзамен. Аттестацию проводит Государственная аттестационная комиссия (ГАК). Председатель ГАК и состав ГАК утверждаются в установленном порядке.

Требования к выпускной квалификационной работе магистра

В «Положении о выпускной квалификационной работе магистра (магистерской диссертации) в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»» определено, что «выпускной квалификационной работой магистра является магистерская диссертация, которая представляет собой самостоятельную и логически завершённую работу, связанную с решением задач того вида (видов) деятельности, к которым готовится магистр (педагогической, научно-исследовательской, управленческой, проектной, методической, культурно-просветительской и др.) соответственно планируемым результатам образования согласно федеральному государственному стандарту высшего образования по направлению подготовки обучающегося по программе магистратуры» [Положение, п. 1.2].

3.1. Требования к ВКР по педагогике.

Основные требования

к выпускной квалификационной работе магистра

– Актуальность тематики, ее соответствие современному состоянию и перспективам развития психолого-педагогической и методической отраслей гуманитарного знания;

– критический анализ литературы (в том числе периодической, монографической и др.) по теме исследования;

– исследование проблемы и оценка ее современного состояния;

– определение объекта и предмета, цели и задач, методов исследования;

– определение логики исследования в соответствии с поставленными целями и задачами квалификационной работы;

– обобщение результатов исследования, обоснование выводов и методических рекомендаций.

Требования к структуре и содержанию ВКР

Структура выпускной квалификационной работы включает в себя следующие основные элементы в порядке их расположения:

титульный лист (Приложение 1);

реферат (на русском и английском языках);

оглавление (Приложение 2);

Введение;

главы основной части с обязательными выводами по каждой из них (параграфы внутри глав);

Заключение;

библиографический список (список использованной литературы, информационных источников);

Приложения (при необходимости).

Во Введении обосновывается актуальность темы (ее соответствие социальному заказу, степень разработанности в теории и практике, определяются проблема, объект и предмет исследования, цель и задачи ВКР, выдвигается гипотеза, дается обоснование теории, гипотезы, определяются методы (теоретические и эмпирические)) исследования, указываются база, на основе которой проводилась опытно-экспериментальная работа, научная новизна исследования, его теоретическая и практическая значимость.

Основная часть ВКР определяется целью и задачами и разделена на главы и параграфы (которые, в свою очередь, могут, быть разбиты на пункты и подпункты) внутри каждой главы.

Количество глав обусловлено характером диссертации магистра. Как правило, текст прикладного педагогического исследования состоит из двух глав (теоретической и опытно-экспериментальной), историко-педагогического – из трех. Допускается выполнение исследования на теоретическом уровне, без ссылок на эмпирический материал, получаемый обычно в результате наблюдений, опытным или экспериментальным методом. Однако выпускник здесь должен ориентироваться не на примитивную компиляцию источников, а на глубокий, подлинно научный анализ вопросов педагогики и образовательной деятельности с использованием общеметодологических, философских идей, с созданием теоретических моделей и схем, что позволяет по-новому, оригинально подойти к предмету исследования и внести какие-либо конструктивные положения в решение поставленных задач. Предпочтительным вариантом ВКР считается такой, где в основной части сочетаются теоретическое рассмотрение вопроса и практика (наблюдения, опыт, эксперимент).

В первой главе дается теоретический анализ проблемы. Недопустим простой реферативный обзор в виде пере-

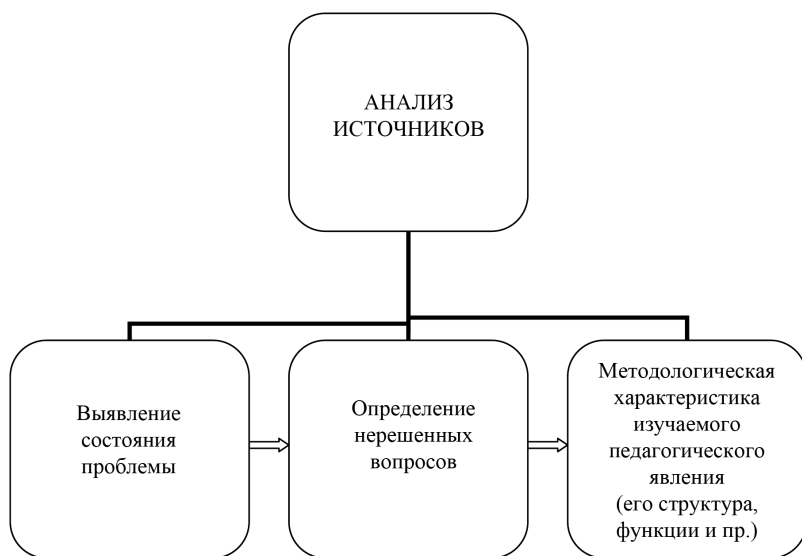
сказа выводов по тому или иному источнику без попытки определить преимущество, взаимосвязь, развитие научных идей. Возможны следующие виды анализа литературы:

1) реферативный анализ (с элементами сопоставления точек зрения) с целью выявления, какая из них наиболее полно, разносторонне раскрывает явление, интересующее исследователя;

2) теоретико-конструирующий анализ, в котором развитие научного знания прослеживается с каких-либо теоретических позиций;

3) теоретико-методологический анализ, его цель – оценить имеющиеся в науке знания по проблеме с точки зрения полноты реализации в нем определенных методологических идей. Это самый высокий уровень теоретического анализа проблемы.

Схема анализа теоретических источников должна строиться в определенной логике.



В целом теоретическая глава должна представлять обоснование необходимости опытной или экспериментальной работы.

Вторая глава посвящается описанию и анализу разработанной и проверенной опытным и экспериментальным путем системы работы по избранной теме. Материал данной главы может быть представлен в следующей логике:

1) определение исходного состояния изучаемого явления (комплекс достоверных методов диагностики, системы критериев, признаков, показателей, методик замера);

2) постановка цели опытной или экспериментальной работы;

3) определение ее этапов, т. е. программы действий;

4) описание средств, с помощью которых будут достигнуты цели;

5) описание фрагментов опытной или экспериментальной работы;

6) результаты итоговых «срезов» (комплекс диагностик);

7) анализ данных и формулирование убедительных выводов на его основе.

Каждая из глав сопровождается краткими выводами, расположенными после текста главы.

В Заключении делаются выводы и обобщение проведенного исследования, связанные с целью и задачами, сформулированными во Введении; кратко формулируются основные практические рекомендации.

Перечень литературы оформляется в соответствии с библиографическими требованиями, действующими в текущий период.

В Приложении приводятся графики, рисунки, эскизы, схемы, различного рода расчеты, варианты работ обследуемых, респондентов, участников ОЭР, анкеты и другие материалы.

Объем ВКР зависит от темы и цели педагогического исследования, но не менее 80 страниц машинописного текста. Примерное постраничное распределение:

Введение ~ 4–5 страниц;

1 глава ~ 25 страниц;

2 глава ~ 25 страниц;

Заключение ~ 2–3 страницы.

список литературы – не менее 60 источников.

ВКР представляется в виде рукописи в машинописном варианте. Текст работы печатается на белой бумаге формата А4 с соблюдением полей в разметке страницы:

верхнее – 25 мм;

левое поле – 30 мм;

правое – 15 мм;

нижнее – 20 мм.

Тип шрифта Times New Roman, размер 14, межстрочный интервал – полуторный (1,5). Страницы нумеруются, для титульного листа применяется особый колонтитул для первой страницы (номер не ставится).

Каждый раздел текста работы (Введение, глава, Заключение, библиографический список, Приложение) начинается с новой страницы. Параграфы и выводы внутри глав выделяются заголовками, но **не** печатаются с новой страницы.

Реферат **не** нумеруется как структурный элемент текста и **не** переплетается, просто **вкладывается** в начало работы после титульного листа вместе с рецензией эксперта и отзывом научного руководителя.

Библиографический список должен быть оформлен надлежащим образом и обязательно включать в себя все прямо или косвенно цитируемые источники, опубликованные работы магистранта, а также изученные автором в ходе исследования источники. Каждый включенный в такой список литературный источник должен иметь отражение в рукописи исследования.

Вспомогательные или дополнительные материалы, которые загромождают текст основной части работы, помещают в **Приложении**.

По содержанию приложения очень разнообразны. Это, например, могут быть копии подлинных документов, выдержки из отчетных материалов, производственные планы и протоколы, отдельные положения из инструкций и правил, ранее неопубликованные тексты, переписка и т. п. По форме они могут представлять собой текст, таблицы, графики, карты.

Каждое приложение должно начинаться с нового листа (страницы) с указанием в правом верхнем углу слова «Приложение» и иметь тематический заголовок.

При наличии в работе более одного приложения они нумеруются арабскими цифрами (без знака №), например: «Приложение 1», «Приложение 2» и т. д. Нумерация страниц, на которых даются приложения, должна быть сквозной и продолжать общую нумерацию страниц основного текста.

Связь основного текста с приложениями осуществляется через ссылки, которые употребляются со словом «смотри». Например: «см. Приложение 2»; оно обычно сокращается и заключается вместе с шифром в круглые скобки.

3.2. Организация выполнения ВКР

Период выполнения ВКР магистранта, как правило, колеблется от года до полутора лет. Процесс подготовки и выполнения ВКР включает несколько основных этапов:

- выбор темы ВКР;
- подача заявления с просьбой разрешить ее написание;
- составление задания на выполнение ВКР;
- выбор методики исследования и работы над источниками литературы;
- сбор материалов, составление библиографии, анализ и обобщение собранного материала;

- при наличии консультанта – уточнение у него отдельных вопросов;
- периодическая проверка текста работы (по мере написания отдельных разделов) научным руководителем;
- письменное изложение результатов исследования и формулировка выводов;
- внесение исправлений и литературная обработка рукописи;
- оформление, распечатка на принтере, брошюровка работы;
- представление на отзыв руководителю законченной работы;
- направление допущенной к защите работы на рецензию;
- подготовка к защите: написание текста выступления, отбор иллюстративного (графического) материала, выносимого на защиту, оформление презентации работы.

Выполнение работы с необходимостью предполагает тщательное изучение литературных источников, критический подход к нормативным документам (законам, инструкциям, постановлениям, положениям, указаниям, стандартам), действующей практике по проблеме исследования.

Студент самостоятельно производит подбор литературных источников, обращаясь к предметным каталогам и библиографическим справочникам, специальным каталогам (авто) рефератов, диссертаций, периодической печати, используя отсылки на опубликованные работы, имеющиеся в монографиях, журнальных статьях и пр.

Необходимо обращаться к **изданиям последних лет**, так как в них наиболее полно освещена теория и практика исследуемой темы. Окончательный список источников должен быть согласован с научным руководителем работы.

Изучая литературу и другие материалы по теме исследования, студент накапливает в отдельных файлах /

документах / папках необходимую информацию для дальнейшей работы. Важно фиксировать, из какого источника взят материал и в какой части работы его следует использовать. Дословный текст, копируя, нужно обязательно брать в кавычки как цитату и указывать полное наименование, место и год издания, а также страницу источника.

При анализе и копировании / конспектировании текстов следует производить тематический / терминологический отбор сведений и группировать их, чтобы затем было легко анализировать и сопоставлять различные точки зрения авторов по дискуссионным вопросам и формировать свое отношение к ним.

Важным этапом самостоятельной работы по выполнению исследования являются сбор, обработка, систематизация и анализ фактического материала, сбор которого производится студентами во время обязательной преддипломной практики. Собранный фактический материал оценивается с точки зрения его достоверности, надежности и точности, систематизируется и оформляется в виде таблиц, графиков, диаграмм, схем и т. п.

Текущий контроль выполнения графика ВКР осуществляет руководитель, результаты выполнения этапов работы заслушиваются на кафедре.

Организация выполнения магистерской диссертации в основном соответствует содержанию типовой технологии подготовки письменных работ и включает:

- подготовительную работу;
- поиск и обработку источников информации;
- компиляцию рабочего варианта текста;
- обработку скомпилированного текста;
- оформление;
- подготовку к защите;
- защиту.

Характерными особенностями процесса подготовки основного текста магистерской диссертации являются:

- привлечение в качестве исходных от 40 до 60 источников информации с подразделением их на основные и вспомогательные (второстепенные);
- значительный объем его начальной (компиляционной) и последующей (редакционной) обработки;
- преобладание анализа и обобщений (в форме выводов и предложений) во второй и третьей главах работы, а также в заключении;
- широкое использование в работе иллюстративного материала (с включением некоторого их числа в приложение).

Работа над рукописью может осуществляться в следующем порядке:

- предварительный отбор материала;
- конспектирование, выписки, отбор материала;
- систематизация материала;
- составление предварительного плана работы;
- окончательный отбор материала;
- составление окончательного плана литературного оформления;
- составление чернового варианта;
- правка;
- предварительное оформление работы;
- окончательное оформление работы.

3.3. Выбор темы

Выбор темы для диссертации имеет исключительное значение. Практика показывает, что правильно выбрать тему – это значит наполовину обеспечить успешное ее выполнение [Кузин, 1999, с. 46].

Тема диссертации указывает на то главное, о чем в ней говорится. Хорошо сформулированная тема позволяет «уви-

деть» и суть работы, и материал, отобранный и организованный в соответствии с задачами исследования, и предмет изучения, отраженный в определенном аспекте и ставший поэтому содержанием диссертационного сочинения [Там же].

Тема диссертационной работы определяется в начале магистерской подготовки, и чаще всего студент выбирает ее из списка, рекомендованного выпускающей кафедрой вуза. Однако магистрант имеет полное право самостоятельного выбора темы диссертации с необходимым обоснованием целесообразности ее разработки.

При выборе темы очень важно учитывать общий стаж в избранной области знаний, предыдущий «задел» в ней, а также личный интерес исследователя, опыт его участия в проблемных научных семинарах, научных сообщений кружках или выступлениях с докладами на конференциях специалистов и т. п. Важен также *психологический настрой* начинающего исследователя, уверенность в своих силах, т. к. «вхождение» в науку потребует творческого напряжения, креативности и инициативы, организаторских способностей и профессиональных знаний.

При выборе темы целесообразно брать задачу сравнительно узкого плана с тем, чтобы можно было ее глубоко проработать.

Начинающему исследователю, занятому поисками актуальной и социально значимой темы, необходимо прислушиваться к советам мэтров науки. Если магистрант сам не может выбрать тему для диссертации, он вправе обратиться за консультацией к выбранному / назначенному научному руководителю и / или преподавателям.

При выборе темы диссертации помогают следующие приемы.

1. Просмотр тематических каталогов защищенных диссертаций в различных библиотечных системах, ознакомление с хранящимися на кафедре диссертационными работами.

2. Ознакомление с новейшими результатами исследований в смежных, пограничных областях науки, имея в виду, что на стыке возможно найти новые и порой неожиданные решения.

3. Оценка состояния разработки методов исследования и возможности применения «чужих» методов, используемых в смежных областях, применительно к изучению «своей» области знания.

4. Пересмотр известных научных решений при помощи новых методов, с новых теоретических позиций, с привлечением новых существенных фактов, самостоятельно выявленных диссертантом.

Существенную помощь в выборе темы оказывают ознакомление с аналитическими обзорами и статьями в специальной периодике, а также беседы и консультации со специалистами-практиками, в процессе которых можно выявить важные вопросы, еще мало изученные в науке [Там же, с. 48].

Темы магистерских диссертаций закрепляются за студентами на основании их личных заявлений, которые пишутся по следующей форме.

Декану (директору) _____
Зав. кафедрой _____
Студента _____
(Фамилия Имя Отчество)
Заявление
Прошу утвердить тему магистерской диссертации:
« _____ »
« ____ » _____ 20__ г Подпись студента _____

Выбрав тему, диссертант должен уяснить, в чем заключаются цель, конкретные задачи и аспект ее разработки. Для этого надо определить, в чем сущность предлагаемой идеи,

новизна и актуальность темы, ее теоретическая новизна и практическая ценность, что значительно облегчит окончательный выбор именно данной темы.

Ф.А. Кузин делает следующее замечание: «Магистранты часто избегают брать узкие темы. Это неправильно. Дело в том, что работы, посвященные широким темам, часто бывают поверхностными и мало самостоятельными. Узкая же тема прорабатывается более глубоко и детально. Вначале кажется, что она настолько узка, что и писать не о чем. Но по мере ознакомления с материалом это опасение исчезает, исследователю открываются такие стороны проблемы, о которых он раньше и не подозревал» [Кузин, 1999, с. 25].

Выбранная тема утверждается приказом ректора университета. Научным руководителем диссертанта назначается, как правило, профессор или доцент выпускающей кафедры. Он направляет работу диссертанта, помогая ему оценить возможные варианты решений, но выбор решений – это задача самого диссертанта. Магистрант как автор выполняемой работы отвечает за принятые решения, за правильность полученных результатов и их фактическую точность.

3.4. Разработка стратегии исследовательской деятельности

Можно выделить несколько стратегий исследования, которые предполагают различные степени использования интуиции: стратегия случайного поиска, стратегия целенаправленного поиска, стратегия систематизированного поиска, стратегия интуитивного поиска, стратегия алгоритмического (упорядоченного) поиска.

Стратегия случайного поиска характеризуется упрощенным анализом информации по обобщенным критериям. Она ориентирована на обработку большого количества

информации без ее специальной классификации. Это расчет на случай, который при определенном стечении обстоятельств может подсказать проблему или решение, факторы появления и проявления противоречий.

Стратегия целенаправленного поиска предполагает формулировку цели обработки информации, классификацию ее по целевым факторам исследования, поиск в зонах целевых установок и определенных направлений исследовательской деятельности.

Стратегия систематизированного поиска является некоторым развитием и дополнением вышеназванной стратегии. Ее особенность заключается в том, что она требует не просто наличия цели, а систематизации поиска по определенной методологии. Такая систематизация требует построения дерева целей или конкретизации исходной цели в исследовательских задачах. Обработка информации должна осуществляться в соответствии с этой системой целей или задач.

Стратегия алгоритмического поиска строится на основе разработки процессуальных характеристик исследования. Эта разработка имеет форму алгоритма, устанавливающего некоторую последовательность операций, действий, обработки информации и т. д. Эта стратегия построена на установлении этапов проведения исследования, каждый из которых означает шаг его успешного осуществления и продвижения.

Стратегия интуитивного поиска заключается в последовательном выдвижении и дальнейшей проверке различных идей и гипотез. Их корректность принимается без доказательства. Однако в последующем осуществляется их отбор по установленным критериям и анализ по целям исследования, практической значимости и реальности.

Можно выделить и *стратегию интуитивно-целевого поиска*. Она является сочетанием стратегии систематизиро-

ванного и интуитивного поиска. Однако это предполагает усиление компоненты системного анализа и предельно четкую формулировку цели исследования.

Эти стратегии различаются не только методологией их осуществления, но и организационными факторами. Они не обязательно предполагают алгоритм индивидуальной исследовательской деятельности, но используются и при коллективном исследовании, где могут иметь наибольший эффект. Например, интуитивная и интуитивно-целевая стратегии являются наиболее эффективными, когда они строятся на разделении функций между различными исследовательскими группами в целях аккумуляции и презентации идей, их строго и тщательного системного анализа.

Стратегии различаются не только сочетанием логики и интуиции, но и по следующим параметрам: цель исследования и характер проблемы, что делать для ее решения, какими средствами решать, как решать.

Важным фактором выбора стратегии являются также наличие информации на начальном этапе исследования, возможность и необходимость ее накопления, формы использования (количественные данные, систематизированное описание, свойства, характеризующие качество и пр.) Чем меньше первоначальной информации, тем больше потребность в стратегии интуитивного поиска.

3.5. Библиографический поиск литературных источников

Знакомство с опубликованной по теме диссертации литературой начинается с разработки идеи, т. е. замысла предполагаемого научного исследования, который, как уже указывалось ранее, находит выражение в теме и рабочем плане диссертации. Такая постановка дела позволяет более целеустремленно искать литературные источники по выбран-

ной теме и глубже осмысливать тот материал, который содержится в опубликованных в печати работах других ученых, ибо основные вопросы проблемы почти всегда заложены в более ранних исследованиях.

Далее следует продумать порядок поиска и приступить к составлению картотеки (или списка) литературных источников по теме. Хорошо составленная картотека (список) даже при беглом обзоре заглавий источников позволяет охватить тему в целом. На ее основе возможно уже в начале исследования уточнить цели.

Просмотру должны быть подвергнуты все виды источников, содержание которых связано с темой диссертационного исследования. К ним относятся материалы, опубликованные в различных отечественных и зарубежных изданиях, непубликуемые документы (отчеты о научно-исследовательских и опытно-конструкторских работах, диссертации, депонированные рукописи, отчеты специалистов о зарубежных командировках, материалы зарубежных фирм), официальные материалы.

Состояние изученности темы целесообразнее всего начать анализировать со знакомства с **информационными изданиями**, цель выпуска которых – оперативная информация как о самих публикациях, так и о наиболее существенных сторонах их содержания. Информационные издания, в отличие от обычных библиографических изданий, оперируют не только сведениями о печатных произведениях, но и идеями и фактами, в них заключенными.

Помимо оперативности публикации, их отличают новизна сообщаемой информации, полнота охвата источников и наличие справочного аппарата, позволяющего быстро систематизировать и отыскивать документы.

В настоящее время выпуском информационных изданий занимаются институты, центры и службы научно-

технической информации (НТИ), которые охватывают все отрасли народного хозяйства.

Сеть этих институтов и организаций в нашей стране объединена в Государственную систему научно-технической информации (ГСНТИ), которая осуществляет централизованный сбор и обработку основных видов документов (обработкой отечественной и зарубежной литературы по естествознанию и техническим наукам занимается ВИНТИ, по общественным – ИНИОН, патентной документацией – НПО «Поиск», отчеты о НИР и ОКР, защищенные диссертации обрабатывает ВНТИЦ, нормативно-техническую документацию – ВНИИКИ).

Основная масса пособий указанных выше институтов и организаций четко подразделяется на три вида изданий: библиографические, реферативные и обзорные.

Библиографические издания содержат упорядоченную совокупность библиографических описаний, которые извещают специалистов о том, что издано по интересующему его вопросу. Библиографическое описание здесь выполняет две функции. С одной стороны, оно оповещает о появлении документов (сигнальная функция), а с другой – сообщает необходимые сведения для их отыскания (адресная функция). Из библиографических описаний составляют библиографические указатели и библиографические списки.

Библиографические указатели чаще всего носят сигнальный характер и состоят из перечня библиографических описаний, часто без аннотаций и рефератов. Эти издания с максимальной полнотой отражают произведения отечественной и зарубежной литературы. Их отличают оперативность подготовки и сравнительно короткие сроки с момента выхода публикации до момента отражения ее в указателе.

Наиболее значительным библиографическим указателем является «Сигнальная информация» (СИ) ВИНТИ.

Цель такого издания – быстро информировать специалистов о новых публикациях по мировой науке и технике. Именно на эти издания возложена сейчас функция опережающего оповещения читателей о только что вышедшей научной и технической литературе. СИ представляет собой по преимуществу систематические указатели, выпускаемые в виде бюллетеней, тематика которых охватывает почти все отрасли мировой науки и техники.

Оперативность подготовки СИ исключительно высока: в среднем один-два месяца, периодичность выпуска – 24 номера в год.

Реферативные издания содержат публикации рефератов, включающих сокращенное изложение содержания первичных документов (или их частей) с основными фактическими сведениями и выводами. К реферативным изданиям относятся реферативные журналы, реферативные сборники, экспресс-информация, информационные листки.

Реферативные журналы в Российской Федерации по естественным и техническим наукам издает ВИНТИ под общим заголовком «Реферативный журнал» (РЖ). РЖ ВИНТИ – основное и самое распространенное в нашей стране реферативное издание, которое наиболее полно отражает всю мировую литературу по естествознанию и технике, публикуя рефераты, аннотации и библиографические описания, составляемые на статьи, монографии, сборники.

РЖ ВИНТИ – единое многосферное издание, состоящее из основных томов (в которые входят выпуски, издающиеся самостоятельными тетрадями) и отдельных выпусков, не входящих в сводные тома. Периодичность их выхода в свет – 12 раз в год, за исключением РЖ «Химия» и «Биологическая химия», которые выходят 24 раза в год. Интервал с момента появления публикации до ее отражения в РЖ в среднем около четырех месяцев.

Реферативные сборники представляют собой периодические, продолжающиеся или непериодические издания, которые содержат рефераты неопубликованных документов. Их выпускают центральные институты научно-технической информации и технико-экономических исследований. Такие издания носят обычно узкотематический характер.

Экспресс-информация (ЭИ) – это периодическое издание журнальной или листовой формы, которое содержит расширенные рефераты наиболее актуальных опубликованных зарубежных материалов и неопубликованных отечественных документов, требующих оперативного освещения.

Наибольшую известность среди изданий рассматриваемого вида получила ЭИ ВИНТИ, которая адресуется работникам промышленности, научно-исследовательских учреждений, конструкторских и проектных организаций и освобождает их от необходимости отбирать материалы среди огромного числа публикаций в РЖ. Выпуски ЭИ рассылаются по подписке.

В ЭИ публикуются расширенные рефераты наиболее актуальных журнальных статей, описаний патентов, отчетов о научных работах и других документов научно-технического характера. Рефераты содержат все основные данные первоисточников, сопровождающиеся рисунками (графики, схемы, диаграммы, фотографии) и таблицами, а также теоретическими выкладками, вследствие чего необходимость обращения к оригиналу отпадает. Периодичность выхода выпусков ЭИ различна. В ВИНТИ периодичность каждой серии – четыре номера в месяц (48 номеров в год). С момента получения оригинальной публикации до ее отражения проходит два-три месяца.

Потребность в информации, способствующей внедрению достижений науки и техники в производство, вызвала широкое распространение **информационных листков** –

оперативных печатных изданий, которые содержат рефераты, отражающие информацию о передовом производственном опыте или научно-технических достижениях.

К **обзорным изданиям** относятся обзор по одной проблеме, направлению и сборник обзоров.

Обзоры обобщают сведения, содержащиеся в первичных документах, являясь высшей ступенью их аналитико-синтетической переработки. Такие издания обычно сообщают о состоянии или развитии какой-либо науки или практической деятельности, отражая все новое, что сделано в ней за определенное время.

Цель обзоров – обеспечить проведение научных исследований и опытно-конструкторских разработок на современном уровне развития науки и техники, устранить параллелизм в работе научно-исследовательских организаций, помочь сделать правильный выбор направления и методов разработки в определенной области. Наиболее значительным обзорным изданием по естествознанию и технике является серия сборников ВИНТИ «Итоги науки и техники» (ИНТ). Это издание обобщает и систематизирует сведения по материалам, опубликованным в соответствующих выпусках РЖ ВИНТИ за один-три года. ИНТ издается сериями по отраслям науки и техники и выходит томами с периодичностью один-два раза в год. Каждый том содержит список литературы с указанием номеров рефератов. Серии ИНТ заняли прочное место в системе информационно-библиографических изданий.

В отличие от бюллетеней сигнальной информации и реферативных журналов, где помещаются библиографические описания и рефераты отдельных публикаций, серии ИНТ содержат концентрированную обзорную информацию по актуальным вопросам науки и техники, полученную в результате анализа и оценки содержания большого

числа публикаций по каждому вопросу. Цель выпуска таких серий – предоставить специалистам критически оцененную и обобщенную информацию проблемно-ориентировочного характера, знакомя их с содержанием наиболее важных публикаций с минимальными затратами времени.

Очень полезен для розыска материалов, не попавших в печать, Всероссийский научно-технический информационный центр (ВНТИЦентр), осуществляющий сбор, накопление и обработку информации по всем видам непубликуемых исследовательских работ, проводимых в стране, и издающий по ним информационные издания реферативного и сигнального типа; Всероссийский научно-исследовательский институт технической информации, классификации и кодирования (ВНИИКИ), издающий информационные указатели литературы; Всероссийский научно-исследовательский институт патентной информации (ВНИИПИ), выпускающий оригинальные и собственные информационные издания по различным направлениям изобретательства, в том числе сигнальные, библиографические и реферативные издания.

Исследователям, работающим в области отраслевой науки, следует обязательно знакомиться с изданиями центральных отраслевых органов информации, таких как Всероссийский институт информации и технико-экономических исследований агропромышленного комплекса, Всероссийский научно-исследовательский институт информации и технико-экономических исследований по электронике (Информэлектро), Научно-информационный центр «Информпечать».

Соискателю, ведущему разыскание литературных источников, нельзя обойти вниманием библиографические указатели литературы Государственной публичной научно-технической библиотеки (ГПНТБ). Следует обращать внимание на издания Всероссийской книжной палаты, которая выпускает библиографические указатели «Книжная лето-

пись», «Летопись периодических и продолжающихся изданий», «Летопись газетных статей» и др.; издания Российской государственной библиотеки; Всероссийской государственной библиотеки иностранной литературы, издающей различные библиографические указатели и картотеки.

Наряду с информационными изданиями органов НТИ для информационного поиска следует использовать **автоматизированные информационно-поисковые системы, базы и банки данных**. Данные поиска могут быть использованы непосредственно, однако чаще всего они служат ступенью (ключом) к обнаружению первичных источников информации, каковыми являются научные труды (монографии, сборники) и другие нужные для научной работы издания.

В связи с развитием научно-исследовательских работ и необходимостью детально анализировать литературу, выпущенную в предыдущие годы, все большее значение для исследователей приобретает **ретроспективная библиография**, назначением которой являются подготовка и распространение библиографической информации о произведениях печати за какой-либо период времени.

Эта библиография представлена широким кругом пособий. Среди них – тематические указатели и обзоры, внутрикнижные и пристатейные списки литературы, каталоги отраслевых издательств, персональная библиография выдающихся ученых, библиографические указатели по истории науки.

Тематические указатели и обзоры – основная часть ретроспективных изданий. Их готовят центральные научно-технические библиотеки, библиотеки академий, научно-исследовательских институтов и высших учебных заведений, а также органы научно-технической информации. Указатели отражают литературу по какой-либо отрасли в целом или по ее разделу. Особую группу ретроспективных общетраслевых библиографических пособий составляют указатели по техническим справочникам. Издаются узкоспециаль-

ные ретроспективные библиографические указатели и обзоры. Они выпускаются научно-техническими библиотеками научно-исследовательских институтов и высших учебных заведений, а также службами научно-технической информации.

Особый вид ретроспективной библиографии – внутрикнижные и пристатейные списки литературы. Социологические исследования показывают, что такие списки приносят специалистам огромную пользу, поскольку информируют их о вышедших за предшествующие годы публикациях, непосредственно относящихся к их роду занятий или профессии, минуя промежуточные библиографические звенья.

Эффективным является помещение списков литературы в отраслевой периодике. Сейчас по различным отраслям техники и производства в нашей стране выходит свыше 1 000 журналов, периодических сборников и бюллетеней, каждый из которых может информировать своих читателей об имеющихся книгах и опубликованных статьях.

В монографиях библиографические списки встречаются особенно часто и обычно помещаются в конце книги. В тематических сборниках списки приводятся после каждого крупного раздела. В некоторых случаях внутрикнижные списки могут быть большими.

Ретроспективными указателями служат и каталоги отраслевых издательств. Их ценность заключается в том, что они содержат наиболее полные и точные списки книг по тематическому профилю того или иного издательства.

Ретроспективный характер носит персональная библиография выдающихся деятелей естествознания и техники. Она очень разнообразна и представлена большим числом изданий. Это персональные указатели трудов отдельных ученых и литературы о них, рубрики «персоналии» в некоторых изданиях и, наконец, библиографические словари, содержащие списки произведений нескольких ученых, а также литературу и биографические сведения о них.

Глава 4.

РАБОТА

НАД МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИЕЙ

4.1. Этапы выполнения ВКР

Порядок выполнения ВКР включает следующие этапы.

1. Подготовительный этап:

– разработка исполнителем задания на выполнение ВКР;

– обоснование целесообразности разработки темы исследования;

– разработка общего плана содержания работы и плана выполнения работы.

2. Обработка исходных источников информации для подготовки текста магистерской диссертации.

Составление уточненного списка источников по теме исследования. Список должен включать монографии, научные статьи, статьи из методических журналов и др.

3. Выделение проблемы и анализ ее состояния в науке и практике.

4. Выделение и анализ базовых понятий по теме исследования.

5. Написание текста «Актуальность темы» с указанием основных характеристик работы (социальный заказ, состояние в теории, на практике, выделение круга нерешенных проблем).

6. Составление содержательного обзора теоретических источников по теме исследования.

7. Написание текста «Анализ литературы по теме исследования», в котором представлены:

1) история исследуемой проблемы (этапы развития, основные идеи, вопросы);

2) общенаучные положения, характеризующие объект исследования;

3) психологические положения;

4) педагогические положения (общепедагогические, дидактические, методические).

8. Написание текста «Выводы по результатам анализа литературы по теме исследования».

9. Разработка различных способов решения выделенной проблемы (анализ различных подходов к решению проблемы в науке и практике, характеристика авторских предложений).

10. Определение оптимального пути разрешения проблемы.

11. Подготовка к осуществлению констатирующего эксперимента (планирование, разработка методики, подготовка оборудования, планов-конспектов уроков, воспитательных дел и т. д.).

12. Проведение констатирующего эксперимента с целью получения представления об уровне исследуемого предмета.

13. Анализ результатов эксперимента; составление таблиц, схем, иллюстраций, формулирование выводов.

14. Написание текста «Констатирующий эксперимент».

15. Подготовка к осуществлению формирующего эксперимента с целью проверки научного предположения (планирование, разработка методов и средств проведения и наблюдения за ходом эксперимента, разработка способов фиксации наблюдений и т. д.).

16. Проведение и анализ обучающего / формирующего эксперимента (протоколы наблюдений, письменные работы, рисунки, записи бесед и т. д.).

17. Оформление результатов анализа в таблицах, схемах, диаграммах, рисунках и т. д., формулирование выводов и рекомендаций (если позволяет материал) по данным формирующего эксперимента.

18. Написание текста: «Опытно-экспериментальная работа», в котором отражаются подготовка к осуществлению формирующего эксперимента, условия, в которых он протекал, характеристика участников и их позиция в начале и конце эксперимента, название и последовательность проведения разработанных занятий (учебных или воспитательных), анализ результатов, выводы и рекомендации.

19. Повторное проведение формирующего эксперимента (если возникает необходимость).

20. Компоновка подготовленных текстов в глав.

21. Написание выводов к главам.

22. Составление заключения. Заключение должно «зеркально» отражать введение, т. е. в нем должны быть сделаны обобщающие выводы по достижению цели, решению задач, проверке гипотезы. Можно обозначить круг проблем, которые в силу объективных и субъективных причин, не были решены в исследовании.

23. Составление списка литературы в соответствии с библиографическими требованиями.

24. Оформление приложений (таблиц, схем, анкет, иллюстраций и т. д.).

25. Компиляция рабочего варианта основного текста магистерской диссертации одновременно с уточнением / корректировкой оглавления квалификационной работы.

26. Обработка текста: редактирование скомпилированного текста, дополнение основного текста введением, заключением, библиографическим списком, оглавлением; оформление титульного листа; корректура.

Если есть необходимость, то производятся следующие действия:

- дополнительная рубрикация, т. е. разделение целостного текста на части в полном соответствии со структурой письменной работы (которая может неоднократно уточняться по ходу ее написания);
- визуальное (графическое) отделение структурных элементов текста друг от друга с помощью системы заголовков (подзаголовков) и пробельных (абзацных) строк;
- присвоение каждому структурному элементу окончательного порядкового номера;
- корректура цитат и ссылок.

Очень важный этап научного исследования – **обсуждение его результатов**, которое ведется на заседаниях профилирующих кафедр, семинаров, ученых советов, где даются предварительная оценка теоретической и практической ценности диссертации и коллективный отзыв.

4.2. Технология написания теоретической и эмпирической частей ВКР, ее заключения.

Типичные ошибки, допускаемые при подготовке ВКР

4.2.1. Содержание Введения

Введение – наиболее важная часть научно-исследовательской работы, так как оно не только раскрывает дальнейшее содержание работы, но и содержит важные квалификационные характеристики. Текст Введения не должен превышать четырех-шести страниц.

Содержание введения должно соответствовать определенному, принятому в науке стандарту и обязательно включать ряд формулировок:

- актуальность;
- противоречия;
- проблема исследования;

- объект и предмет исследования;
- цель;
- гипотеза;
- задачи исследования;
- методологическая и теоретическая основы исследования;
- методы исследования;
- база исследования;
- научная новизна;
- теоретическая значимость (если есть);
- практическая значимость;
- апробация и внедрение результатов;
- описание структуры работы.

1. Актуальность. Освещение актуальности не должно быть многословным. При описании актуальности исследования желательно придерживаться следующей логики:

- 1) обосновать актуальность направления исследования;
- 2) определить специфику, показать необходимость исследования;
- 3) охарактеризовать актуальность как для науки, так и для практики;
- 4) показать задачи, стоящие перед практикой обучения и воспитания и перед педагогической наукой в аспекте избранного направления в конкретных социально-экономических условиях развития общества;
- 5) сформулировать, что сделано учеными и практиками в разработке темы (в самом общем, конспективном изложении, указывая ФИО ученых и практиков);
- 6) указать, что осталось нераскрытым, что необходимо решить;

Актуальность темы работы достаточно выразить в понимании контекста исследования, аргументации интереса к избранной теме, проблематизации темы исследования. Она может раскрываться в трех направлениях.

Социальном. Абзац о современном социальном контексте по отношению к проблеме исследования.

Например:

В условиях все большего разрыва в ценностных ориентациях разных поколений становится актуальной... такая-то проблема, раскрытие которой позволит...

Теоретическом. Абзац о масштабе теории вопроса.

Например:

Данная проблема рассматривалась в науках о человеке (или психолого-педагогических науках) в таком-то ракурсе (или аспекте). Однако основное внимание было уделено тому-то, а не вопросу...

Практическом. Абзац о положении дел в практике обсуждаемой проблемы.

Например:

Анализ практики показывает, что педагоги (дети) недостаточно знакомы (не обладают достаточными умениями, не всегда уделяют профессиональное внимание), а все чаще сталкиваются с...

Или:

Раскрытие данной проблемы будет содействовать развитию... в практике...

7) сформулировать противоречие, обнаруженное в описании сложившейся ситуации.

Противоречие – это взаимодействие между взаимоисключающими, но при этом взаимообуславливающими и взаимопроникающими друг в друга противоположностями внутри единого объекта и его состояния.

В педагогике противоречие понимается как несогласованность, несоответствие между какими-либо аспектами единого объекта: в современном состоянии вопроса сложились неразрешенные противоречия между тем-то и тем-то в теории... и тем-то и тем-то в практике...

Например:

Таким образом, анализ сложившейся ситуации позволил выделить следующее противоречие:

– между наличием проблемы влияния денег на социализацию подростков и отсутствием исследований их влияния на процесс социализации, где отношение подростка к деньгам выступило бы самостоятельным предметом исследования.

Примеры

Правильно

а) противоречие между необходимостью превращения школы в центр образования и культуры на селе и неподготовленностью учительских кадров к работе в сельском социуме в современных условиях;

б) противоречие между актуальной для современного образования необходимостью в целенаправленном развитии способностей школьников к осознанному и мотивированному профессиональному самоопределению и недостаточной разработанностью научно обоснованных содержания, форм и методов реализации педагогической поддержки этого процесса.

Неправильно

в) противоречие между общественной потребностью в осуществлении педагогического влияния на процесс развития творческой личности школьника и ее недостаточной научной разработкой. Здесь одна часть противоречия относится к практике, другая – к теории;

г) противоречие между необходимостью становления предпринимательской активности школьников и отсутствием педагогических условий, обеспечивающих этот процесс.

Обратите внимание: противоположные стороны выявленного вами противоречия относятся либо к практике, либо к теории (только в одном каком-то аспекте).

Это могут быть противоречия между научными выводами и практикой, противоречия между потребностями практики и недостаточной теоретической проработкой, противоречия в самой науке и так далее;

8) сформулировать проблему исследования.

Философско-энциклопедический словарь трактует **проблему** как объективно возникающий в ходе развития познания вопрос или целостный комплекс вопросов, решение которых представляет существенный практический или теоретический интерес (Философско-энциклопедический словарь). Проблема логически вытекает из противоречия, из которого вычленяется то, что имеет отношение только к науке. Поставить проблему – значит ответить на вопрос: «Что надо изучить из того, что раньше не было изучено?». Чаще всего проблема формулируется в виде вопроса. *Например: «Каковы условия, необходимые и достаточные для?..».*

Например:

тема определена так: «Формирование профессиональной идентичности педагога в процессе вузовской подготовки», что может предполагать такую проблему, как: каковы психолого-педагогические условия формирования профессиональной идентичности педагога в процессе вузовской подготовки?

Объект исследования – это часть практики, которую вы исследуете, те порождающие проблемную ситуацию феномены, явления, факты, предметные области, области социальной практики, внутри которых сосредоточено внимание исследователя. Для того чтобы определить объект исследования, необходимо ответить на вопрос: «Что рассматривается?».

В педагогике объектами исследования могут быть:

– процессы: педагогический, учебно-воспитательный, процесс управления развитием учебным заведением, социализации детей и подростков, формирования познавательного интереса (например, при обучении физике), развития личности в определенных условиях, процессы становления новых образовательных и воспитательных систем, формирования определенных качеств личности и т. п.;

– идеи (например, ведущие идеи развития российского образования второй половины XIX – начала XX вв.);

– методы (например, метод ретроспективного анализа в педагогике);

– формы, методы и приемы деятельности учащихся (например, самостоятельная работа учащихся в ходе их теоретического и производственного обучения в профессиональном лицее) и др.;

– формы, методы и приемы деятельности воспитателей и учителей и др.

Определяя объект исследования, автор обозначает поле исследования.

Например:

Объект исследования: процесс социализации подростков.

Однако в рамках одного исследования рассмотреть объект исследования во всей полноте его аспектов и проявле-

ний невозможно. Необходимо выделить предмет исследования – определенный «угол зрения», аспект рассмотрения объекта, отвечающий на вопрос «Что именно нас интересует в объекте?».

Предмет исследования – это часть объекта (то, что всегда находится в границах объекта), тот аспект, та сторона, с которой рассматривается объект, т. е. конкретные особенности, свойства, процессы внутри объекта исследования, которые собственно и изучаются. Грамотно сформулированный предмет исследования чаще всего коррелирует с его темой, но не повторяет ее, не принято, чтобы они совпадали дословно.

Формулируя предмет исследования, автор проясняет вопрос: что исследуется?

Например:

Предмет исследования: деньги как фактор, влияющий на процесс социализации современных подростков.

Предмет – более узкое понятие по сравнению с объектом исследования.

Сущностные характеристики объекта и предмета:

- объект и предмет соотносятся как общее и частное;
- один и тот же объект может быть предметом разных исследований;
- предмет находится в границах объекта исследования;
- предмет определяет тему исследования (формулировка предмета близка к теме исследования).

Типичные ошибки в определении объекта и предмета исследования:

- «размытость», неопределенность, неоправданное расширение границ объекта;
- «соскальзывание» объекта в сферу другой науки;
- «сужение» границ объекта исследования;

– совпадение объекта и предмета исследования, что часто встречается в студенческих работах – курсовых и дипломных;

– «выход» предмета за пределы объекта.

Основной ошибкой при определении объекта и предмета исследования является выделение в качестве объекта исследования учащихся или студентов, что неверно и не соответствует определению объекта педагогического исследования.

Например, если *объектом* исследования является учебно-воспитательный процесс в старшем звене средней школы, то *предметом* исследования может быть взаимодействие учащихся в малой группе в процессе решения познавательной задачи или дидактические средства, обеспечивающие формирование положительной мотивации достижений у учащихся.

Пример:

Тема ВКР – «Эстетическое воспитание подростков в условиях образовательного процесса колледжа».

Объект исследования: процесс эстетического воспитания студентов колледжа.

Предмет исследования: методы и средства эстетического воспитания студентов колледжа.

2. Цель исследования – это то, чего вы в самом общем виде хотите достичь в итоге работы над ВКР, представляемое и желаемое будущее событие или состояние, идеальное представление результата нашей деятельности. С ней соотносятся средства, необходимые для ее достижения. Цель исследования обычно коррелирует с его проблемой.

Например:

Цель исследования – выявить, обосновать и экспериментально проверить педагогические условия...

Наиболее употребительны следующие формулировки цели:

- разработать педагогические (научно-методические, организационно-педагогические и т. д.) основания формирования (воспитания, развития) у кого-либо чего-либо;
- выявить, обосновать и экспериментально проверить педагогические (дидактические, методические, организационно-педагогические...) условия формирования (воспитания, развития)...;
- обосновать содержание, формы, методы и средства...;
- разработать методiku (методическую систему) формирования чего-либо...;
- определить и разработать педагогические средства...;
- разработать теоретическую модель...;
- педагогически обосновать что-либо... .

Чем конкретнее цель, тем понятнее что, как и какими средствами планируется достичь в работе. Также возможна фраза «Решение указанной проблемы и составило цель исследования», что позволит избежать повторения «перевертыша» проблемы.

Нежелательно использовать в формулировке цели исследования термины «меры», «пути» (пути совершенствования, обосновать пути эффективности и т. д.), это делает цель расплывчатой, неконкретной.

3. Гипотеза исследования

Гипотеза – это научное предположение, допущение, истинное значение которого неопределенно. Формулируя гипотезу, вы строите предположение о том, *каким образом* вы намерены достичь поставленной цели исследования.

Гипотеза содержит предположительный ответ на тот вопрос, который представлен в виде формулировки цели исследования.

Гипотеза – научно обоснованное предположение о структуре предмета исследования, о характере его элемен-

тов и их связей, о механизме функционирования и развития. Гипотеза содержит в себе факторы, которые детерминируют то или иное явление. Гипотезы должны быть проверяемы в ходе исследования, но они могут быть как подтверждены, так и опровергнуты.

Гипотеза не должна содержать неуточненных понятий; не должна допускать ценностных суждений; не должна включать много ограничений и допущений; должна быть проверяема при помощи наличной техники или методов.

Выделяют различные типы научных гипотез. Представим некоторые из них:

– научное предположение (теоретически обоснованное предсказание);

– эмпирическое предположение (связь между воздействием и результатом, если..., то...);

– рабочая гипотеза (первоначальный план, который мы намечаем, чтобы сделать то-то и то-то);

– нулевая гипотеза (что-то делаю, но не знаю, что получится) и др.

Существуют различные **виды гипотез**.

1. *Описательные*:

– структурные – предположение о характерном наборе элементов в изучаемом объекте;

– функциональные – предположение о форме связей между элементами изучаемого объекта.

В описательной гипотезе связь между причиной и следствием описывается, при этом условия, факторы, диктующие обязательность наступления следствия, не раскрываются. Такая гипотеза не обладает свойством прогностичности.

2. *Объяснительные* – предположение о причинно-следственных связях в изучаемом объекте, требующих экспериментальной проверки.

В объяснительной гипотезе раскрываются те условия, факторы, при соблюдении которых следствие наступит обязательно. Такая гипотеза носит прогностический характер.

Гипотезы также можно разделить на следующие группы:

- общие – для объяснения всего класса явлений, выведения закономерного характера из взаимосвязей во всякое время и в любом месте;

- частные – для выяснения причин возникновения закономерностей у некоторого подмножества элементов данного множества;

- единичные – для выявления закономерностей единичных фактов, конкретных событий или явлений;

- рабочие – предположение, выдвигаемое в начале исследования и не ставящее задачу окончательного выяснения причин и закономерностей. Позволяет исследователю построить определенную систему (группировку) результатов наблюдений и дать согласующееся с ним предварительное описание изучаемого явления.

Кроме этого, гипотезы можно подразделить на основные (являющие собой основание исследования) и выводные (выводящиеся из исследования и являющиеся предпосылкой следующего).

Свойства научной гипотезы:

- должна соответствовать осмысленным фактам;
- быть эмпирически проверяемой;
- соответствовать существующему достоверному знанию;

- быть принципиально опровергаемой.

Проверка гипотезы:

- с помощью теоретического обоснования;
- на основе передового педагогического опыта;
- экспериментально.

Всякая гипотеза нуждается в доказательстве.

Примеры
удачно сформулированной гипотезы

1

Подготовка школьников к осознанному выбору профессии будет результативной, если:

- организовать профессионально ориентированное консультирование учащихся с использованием методик психологической диагностики;*
- включать школьников в творческую деятельность по решению реальных социально значимых задач в предпочитаемых ими сферах производства и обслуживания.*

2

Формирование профессиональной идентичности будущего педагога-психолога в образовательном процессе вуза будет результативным, если в качестве средства формирования использовать акмеологический семинар-тренинг, который

- создает объективные и субъективные условия для актуализации индивидуального потенциала, в которых студент осознает себя субъектом личностно-профессионального саморазвития;*
- конструируется с учетом характера учебных и профессиональных затруднений;*
- направлен на выявление личностных смыслов профессии.*

Основной ошибкой неудачной формулировки гипотез является их очевидный характер, т. е. авторы работ утверждают, что если хорошо учить и воспитывать, то и результаты будут хорошими.

Пример

неудачно сформулированной гипотезы
социализация учащихся колледжа будет более эффективна, если:

организовано взаимодействие колледжа со спортивным клубом и структурными подразделениями учреждений дополнительного образования (театральная студия, поэтическая студия, изостудия, хореографический кружок и пр.).

Эти утверждения носят очевидный характер и не нуждаются в доказательстве, вряд ли против них что-то можно возразить.

В исключительных случаях исследование (поисковые работы, историко-графические и т. п.) первоначально может не иметь гипотезы, но это должно быть обосновано.

4. Сформулированные цель и гипотеза исследования логически **определяют его задачи**.

Задачи исследования выступают как частные, сравнительно самостоятельные цели исследования в конкретных условиях проверки сформулированной гипотезы.

Задачи представляют собой подпроблемы общей проблемы исследования и являются частными целями по отношению к общей цели ВКР.

Поскольку задача – это диагностично и операционально поставленная цель, то вся последующая логика исследования и его результатов концентрируется вокруг них. Текст во введении примерно таков.

Для доказательства данной гипотезы (достижения данной цели) необходимо решить следующие **задачи** исследования.

1. Формулировка первой задачи.

2. Формулировка второй задачи.
3. Формулировка третьей задачи.
4. Формулировка... задачи.

Не следует путать задачи и *методы* исследования, задачи исследования и *действия* исследователя. Например, не корректно формулировать задачу: «*Проанализировать* литературу по... ». Анализ – это метод для решения какой-то другой задачи, например, «*Выявить* тенденции развития...».

Такие формулировки, как: *сделать предположение, подобрать методы, разработать программу, собрать сведения, получить данные, сравнить данные друг с другом по таким-то параметрам* и т. д. – это описание **действий** исследователя, которые также **не выносятся** в разряд задач!

Таким образом, каждая следующая задача может решаться только на основе результата решения предыдущей. Всего рекомендуется постановка и решение не менее трех, но не более пяти задач.

Пример

тема «Формирование готовности школьников к выбору профессии».

Задачи:

- 1) *охарактеризовать сущность понятия «готовность к выбору профессии»;*
- 2) *выявить критерии и уровни сформированности готовности к выбору профессии у учащихся 8–9 классов;*
- 3) *определить и экспериментально проверить возможности элективного курса «Я выбираю» в формировании у школьников готовности к выбору профессии;*
- 4) *обосновать содержание профориентационной работы.*

5. Теоретико-методологическая основа и методы исследования

Следующим шагом должно стать осмысление теоретико-методологической основы исследования. Теоретико-методологическая основа – одна или несколько взаимосвязанных концептуальных идей, в русле которых выстраивается собственное исследование. Методологической основой не может быть простой перечень фамилий ученых или теорий, которые обсуждаются в работе. Не стоит в качестве методологической основы выдвигать идеи из противоречащих друг другу научных парадигм или концепций. Теоретико-методологическая основа исследования – заявленная позиция, исходя из которой будут пониматься и трактоваться частные вопросы исследования. Они также определяют и методы исследования.

Методы исследования

Методы исследования указываются в виде простого перечисления по принципу от общих (анализ научной литературы по проблеме, терминологический анализ, опрос, наблюдение, нарративные (описательные) методики и пр.) к конкретным (методики, используемые в эмпирическом исследовании). От правильно выбранных методов исследования зависит результат работы.

Ниже приведен перечень методов, наиболее распространенных в педагогических исследованиях.

Теоретические: деятельностный, личностный и системный подходы, моделирование, сравнительный и исторический анализ, синтез, обобщение, классификация, сравнение, операции с понятиями, конкретизация, аналогия, моделирование. Эти методы служат для интерпретации, анализа и обобщения теоретических положений и эмпирических данных.

Эмпирические (служат сбору данных, получению и фиксации научных фактов): формирующий экспери-

мент; методы педагогических измерений (регистрация, ранжирование, шкалирование, тестирование и др.); наблюдение, изучение продуктов деятельности и документов; опросные методы (анкеты, беседы и интервью, социометрия, метод независимых характеристик), педагогический консилуум; методы статистической и математической обработки экспериментальных данных.

Для получения комплекса результатов служит эксперимент, в котором проверяется гипотеза – обоснованное предположение об эффективности каких-либо нововведений.

Методы математической статистики предназначены для установления количественных зависимостей между явлениями или объектами.

6. Научная новизна исследования

Этот раздел не является обязательным, он относится к тем работам, в которых действительно получены новые для педагогической науки результаты.

К числу признаков, позволяющих утверждать о научной новизне диссертации, относятся:

- а) постановка новой научной проблемы;
- б) введение новых научных категорий и понятий, развивающих представление о данной отрасли знаний;
- в) раскрытие новых закономерностей протекания естественных и общественных процессов;
- г) применение новых методов, инструментов, аппарата исследования;
- д) разработка и научное обоснование предложений об обновлении объектов, процессов и технологий, используемых в экономике и управлении;
- е) развитие научных представлений об окружающем мире, природе, обществе.

Так как новое есть по определению то, что отличается от старого, уже известного, то именно такое отличие – наи-

более убедительное доказательство новизны. Поэтому, доказывая новизну исследования, можно использовать обороты: «отличающийся тем, что...», «вновь полученный...», «установленный автором...», «развивающий ранее известное положение...» и т. д. [Кузнецов, 2003, с. 265].

Явные признаки научной новизны и ее конкретные элементы должны быть присущи **только части** научной работы. Но эта часть должна быть заметной, существенной. Как правило, этот раздел строится в следующих формулировках:

- разработаны (например, основы чего-то);
- раскрыты (состав и структура чего-либо);
- обоснованы (положения о...);
- определены (педагогические условия...);
- выявлены (совокупность чего-либо);
- установлены (критерии чего-либо, закономерности, связи и пр.);
- уточнена известная классификация;
- разработана новая методика применения метода и т. д.

Если гипотеза не подтвердилась, хотя «отрицательный результат – тоже результат», но защищать такие результаты не принято, а защищать результат заведомо неверный – неприлично.

7. Теоретическая значимость исследования

Теоретическая значимость – утверждения, **что** принципиально нового **для теории** (и какой теории) раскрыто в данной работе.

8. Практическая значимость исследования

В разделе «**Практическая значимость**» вы должны указать сферу практического применения полученных вами результатов исследования, если она, разумеется, есть: перечислить, в каких областях прикладной деятельности, какими органами / организациями, в какой форме используются / могут быть использованы результаты выполненного исследования и рекомендации, указанные в работе.

9. Этапы исследования

Если исследование выполнялось в несколько этапов, то дается краткая характеристика каждого этапа исследования – в какие сроки и что делалось.

Во Введении также упоминаются: опытно-экспериментальная **база** исследования:

– организация, предприятие, подразделение (например, школа вуз, фирма и т. п.), в котором проводится исследование или опытно-экспериментальная работа;

– выборка – общее число испытуемых и детализованное по значимым для исследования различиям (пол, возраст, социальные группы; экспериментальные и контрольные группы и т. п.).

Возможно (но необязательно) выделение пункта **положения, выносимые на защиту**, представляющие собой «ответы» на поставленные задачи и положения гипотезы, сформулированные в виде теоретических утверждений.

10. Апробация и внедрение результатов исследования

Апробация дословно означает «одобрение, утверждение, установление качеств». В настоящее время под термином *апробация* понимается критическая оценка со стороны научного сообщества научных исследований соискателя. Причем оценке подвергаются не только конечные результаты работы, но и методики исследования, и промежуточные результаты работы.

Апробация стимулирует соискателя на переосмысление своего исследования, более глубокую доработку, помогает автору подтвердить или понять необходимость пересмотра научных положений. Очевидно, что апробацию работы с целью своевременного получения объективных оценок этапов проводимого исследования, выводов и практических рекомендаций необходимо начинать с самого начала работы над исследованием.

Наиболее распространенными способами доведения до общественности материалов диссертационной работы является участие соискателя в научных конференциях, симпозиумах, выступления на заседаниях кафедры, участие в различных видах мероприятий научного сообщества и пр.

Публикации соискателя в виде тезисов докладов на конференциях также являются апробацией результатов исследований.

Необходимо отметить, что материал, представленный для апробации, должен быть оформлен в виде текста доклада, проекта, сообщения.

Целесообразно проводить обсуждение работы с коллегами, с преподавательским составом кафедры.

Положительным моментом апробации диссертационной работы на различных научных форумах является не только формирование автора как исследователя, но и получение опыта подготовки докладов и выступлений, ведения научной дискуссии, что позволит ему уверенно провести защиту ВКР (диссертации).

При написании раздела **Апробация результатов исследования** используются следующие формулировки:

Основные результаты исследования были представлены на научно-практической конференции..., симпозиуме..., совещании..., заседании..., научном семинаре...

По теме ВКР опубликованы 2 статьи, в которых нашли отражение теоретические принципы и результаты работы.

Результаты диссертационного исследования включены в Отчет о научно-исследовательской работе кафедры...

Результаты педагогического исследования прикладного и частично теоретического характера находят свое применение в педагогической практике. Причем эти результаты мо-

гут быть использованы еще до защиты ВКР. Такое использование результатов исследования называется **внедрением**, что отражается в тексте Введения.

Внедрение результатов подтверждается **документально** организацией, которая и применила эти результаты в деятельности, что, в свою очередь, принесло этой организации педагогический, социальный либо другой эффект.

Эффективность внедрения результатов исследования в практику определяется разработанностью теоретических и методических положений, которые в работе доведены до конкретных рекомендаций, что может быть представлено в виде методик, рекомендаций, инструкций, нормативов и пр. Это могут быть конкретные рекомендации по совершенствованию образовательного процесса, по использованию программ, методов обучения и т. д.

Таким образом, внедрение – это передача результатов исследования потребителю в удобной для потребителя форме, обеспечивающей повышение эффективности работы потребителя, оформленное соответствующими документами.

При написании текста о внедрении результатов исследования используются следующие формулировки:

результаты работы внедрены в практику работы педагогического колледжа в форме...

методические указания..., разработанные в ходе исследования, использованы при написании...

11. Описание структуры ВКР

Описание структуры работы включает указание на ее структурные элементы: Введение, две (три) главы, Заключение, список используемой литературы (сколько наименований), Приложения (Приложений может и не быть).

Описанием структуры заканчивается Введение.

4.2.2. Содержание теоретической части ВКР

Теоретическая часть ВКР может состоять из 1–2 глав, которые содержат методологические (теоретические) основы избранной темы исследования. В них дается многоплановый теоретический анализ проблемы с точки зрения философии, психологии, истории педагогики и современной педагогической науки; критический анализ исследования и практики учебно-воспитательного процесса.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ РАБОТЫ

Содержит обзор и анализ состояния изученности данной проблемы. В данной главе дается обзор истории изучения обсуждаемой в работе проблемы. Этот обзор может быть структурирован по научным направлениям и научным школам, по историческим этапам развития науки, по развитию идей в зарубежных и отечественных исследованиях и т. д.

В первой главе необходимо обсудить основные понятия, дав их сущностную характеристику, и теоретические позиции по отношению к рассматриваемым в исследовании вопросам. При анализе истории проблемы разумно делать акцент на неисследованных аспектах или спорных вопросах.

В итоге первой главы должно быть дано четкое теоретическое обоснование планируемого эмпирического исследования для доказательства выдвинутой гипотезы, сформулирован понятийный аппарат, обоснована логика исследования.

Анализ литературных источников

К анализу литературных источников исследователь обращается на подготовительном этапе и собственно исследовательском.

На подготовительной стадии происходит первичное ознакомление с литературой, с новейшими сведениями, имеющимися в педагогике и смежными с ней областями.

На втором этапе работа с литературой становится более глубокой, она необходима для уточнения, подтверждения или опровержения, обоснования полученных результатов.

Работа над теоретической частью включает:

I. Составление первичного списка литературы по теме. Существуют следующие способы библиографических изысканий:

1) хронологический – выяснение того, как развивалось данное явление или понятие;

2) обратно-хронологический: изучение новейших исследований, чтобы рассмотреть сделанные ранее публикации под соответствующим углом зрения;

3) сравнительно-хронологический: возможность проследить развитие двух или нескольких родственных явлений (различных точек зрения, теорий, концепций).

II. Определение важных для исследования установок:

– есть ли литература конкретно по той проблеме, которая выдвигается как предмет исследования;

– какие стороны проблемы в литературе затрагиваются и как освещаются, какие методы при этом используются;

– в чем достоинства и недостатки данных исследований;

– устанавливается и анализируется литература, имеющая косвенное отношение к изучаемой проблеме;

– выписываются основные термины и составляется понятийный аппарат.

При работе с определениями необходимо:

– выписать все определения, имеющиеся в толковых, энциклопедических, специальных словарях, монографиях;

– определить, какие признаки в них встречаются чаще других;

– исходя из анализа терминов, выбрать рабочее определение или составить свое. Обосновать свой выбор.

В результате анализа

1) выделяются источники, выполняющие методологическую функцию. Они будут составлять основу исследования; идеи, представленные в них, будут определять сущность и логику исследования;

2) отдельно определяется литература, которая может служить для подтверждения некоторых выдвигаемых в исследовании положений;

3) особо обращается внимание на источники, подвергающиеся критике, т. е. дискуссионные;

4) среди литературы отмечают и такую, в которой содержится интересный материал по методике исследования.

III. Выбор теоретического уровня описания литературы. Выделяют следующие уровни описания научной литературы:

1) реферативный обзор в виде пересказа выводов без попытки увидеть преемственность, взаимосвязь, развитие научного знания;

Например:

И.А. Колесникова дает следующее определение...

А.М. Новиков рассматривает это явление как...

В психолого-педагогическом словаре это понятие трактуется следующим образом...

2) реферативный анализ с элементами сопоставления точек зрения с той целью, чтобы выявить, какая из них более полно, разносторонне раскрывает интересующее нас явление;

Например:

В определении, данном И. Д. Демаковой, дается перечисление..., однако иное определение... В нем дана иерархия..., но... А вот в определении С. Д. Полякова...

3) теоретико-констатирующий анализ, когда прослеживается развитие знания с каких-то теоретических позиций;

Например:

В работах К. С. Вернер, С. П. Буферова интересующее нас явление характеризуется с позиции авторитарной педагогики. Оно рассматривается как... А в монографии Н. В. Малашкиной представлена гуманистическая позиция в решении сформулированных проблем.

4) теоретико-методологический анализ, цель которого – оценить имеющиеся знания по проблеме с точки зрения полноты реализации в нем определенных методологических идей, высказать свое отношение к ним.

Типичные ошибки при анализе литературы

1. Описательный характер теоретической части (конспект источников).
2. Анализ превращается в самоцель.
3. Бессистемность в анализе, отсутствие логики.
4. Некритическое использование литературы, неумение определить ее научную ценность.
5. Искажение авторской мысли, превратное понимание материала, интерпретация фрагмента вне контекста.
6. Прямой перенос текста.

4.2.3. Организация опытно-экспериментальной работы

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ РАБОТЫ

Содержит обоснование и описание процедуры и методов исследования; характеристику выборки, пространства исследования, собранных материалов; описание хода опытно-экспериментальной работы, основных этапов и логики исследования; описание контрольной и экспериментальной групп; средств обработки данных. В главе даются описание результатов эмпирического исследования или эксперимента, их анализ и интерпретация; делаются выводы.

Значимо, чтобы первая и вторая главы были содержательно взаимосвязаны. Обоснование хода исследования, выбора методов, логика анализа и интерпретации данных должны вытекать из теоретических обоснований эмпирического исследования.

Под опытной работой в педагогическом исследовании понимается организация автором практической деятельности в соответствии с имеющимся в литературе и практике опытом без каких-либо конструктивных авторских изменений.

Педагогический эксперимент является своеобразным комплексом методов исследования, который обеспечивает научно обоснованную и доказательную проверку правильности выдвинутой в начале исследования гипотезы.

В педагогике выделяют несколько основных видов эксперимента.

1. Естественный и лабораторный эксперимент. Естественный эксперимент проводится в обычных, естественных условиях обучения и воспитания. Исследователь наблюдает начальное состояние деятельности, поведения школьников, затем осуществляются рекомендуемые изменения в содержании, формах, методах учебно-воспитательной деятельности. После этого вновь изучаются уровень успешности учения школьников или уровень воспитанности и делается вывод об эффективности применяемой в естественных условиях системы мер.

В случае лабораторного эксперимента выделяется группа учащихся, с которыми в специально созданных условиях осуществляется особая деятельность и делается вывод об ее эффективности.

2. Констатирующий и формирующий эксперимент.

В первом случае исследователь экспериментальным путем устанавливает только состояние изучаемой педагогической системы. Во втором случае исследователь применя-

ет специальную систему мер, направленных на формирование у учащихся определенных личностных качеств, улучшение их учебной деятельности и т. д.

Для проведения эксперимента, как правило, выделяются две группы (два класса, два коллектива и др.), которые называются контрольной и экспериментальной группами. Определение этих групп осуществляется с помощью случайной выборки, при этом необходимо констатировать примерно одинаковые групповые характеристики, например, одинаковый уровень обученности или воспитанности учеников в контрольной и экспериментальной группах до начала эксперимента. Однако возможно проведение эксперимента на одной группе, без выделения контрольной. В этом случае замеряется уровень обученности, или воспитанности, или каких-либо других параметров / характеристик (в зависимости от целей эксперимента) до и после его проведения.

Выделяют следующие основные этапы проведения эксперимента:

1) этап, предшествующий эксперименту (анализ литературы, практики);

2) подготовительный к проведению эксперимента этап (выбор объекта, методики изучения и измерения, определенные критерии и т. д.);

3) проведение эксперимента (изучение начального состояния системы, осуществление предлагаемого комплекса мер по решению поставленных в эксперименте задач, фиксирование данных о ходе эксперимента, указание трудностей в его проведении и т. д.);

4) подведение итогов эксперимента (описание результатов конечного состояния объекта / системы, характеристика условий, при которых эти результаты были достигнуты, и т. д.).

В ходе эксперимента необходимо выполнить ряд условий:

- 1) определить задачи эксперимента;
- 2) выбрать необходимое число экспериментальных объектов;
- 3) определить длительность эксперимента;
- 4) выбрать конкретные методики, применяемые в ходе эксперимента;
- 5) определить критерии оценки успешности экспериментальных действий;
- 6) соотнести итоги эксперимента и гипотезу исследования.

Одним из сложных вопросов любого педагогического исследования является выбор критериев эффективности предлагаемой системы мер. Критерии должны удовлетворять следующим принципам:

- быть объективными (насколько это возможно), т. е. оценивать исследуемый признак однозначно;
- быть валидными, т. е. оценивать именно то, что экспериментатор хочет оценить;
- быть нейтральными по отношению к исследуемым явлениям (например, если в экспериментальном классе изучается какая-то тема, а в контрольном нет, то нельзя сравнивать знание учащихся данной темы);
- быть полными, т. е. совокупность критериев с достаточной полнотой должна охватывать все существенные характеристики исследуемого явления или процесса.

Главы должны делиться на параграфы.

Нумерация глав производится римскими, а параграфов арабскими цифрами.

Структурирование глав и параграфов должно быть однотипно выдержано по всей работе.

Например:

Глава I. 1.1 1.2 Глава II. 2.1 2.2 Глава III. 3.1 3.2	ИЛИ	Глава I. 1.1 1.2 1.3 Выводы по главе I Глава II. 2.1 2.2 2.3 Выводы по главе II
--	-----	--

4.2.4. Заключение

В Заключении принято подводить итоги и намечать перспективы, в нем приводятся обобщенные итоги теоретической и практической разработки темы, отражается результат решения поставленных во Введении задач. Формулируются выводы, предложения и рекомендации по использованию результатов работы. Заключение должно содержать общую оценку результатов проделанной работы, ее теоретической и эмпирической частей в соответствии с задачами.

По содержанию заключение обычно «симметрично» введению, т. е. в нем автор еще раз как бы напоминает смысл и содержание выполненной работы, определяет ее место среди других направлений педагогических исследований и практики. В нем намечаются пути и цели дальнейших исследований и подчеркиваются практические рекомендации. Это может быть сделано следующим образом.

В результате проведенного теоретического (эмпирического, опытно-экспериментального и т. д.) исследования (объект, предмет) для поставленных задач предложены следующие решения (кратко формулируются основные положения решений задач исследования).

Правильность предлагаемых решений подтверждается результатами экспериментов, формально-логическими доказательствами и т. д.

Это позволяет принять выдвинутую гипотезу. Тем самым достигнута цель исследования. (*В другой логике*: это позволяет считать поставленную цель достигнутой и, следовательно, принять выдвинутую гипотезу.)

В результате исследования предложен обоснованный способ разрешения проблемы. Следовательно, данное исследование можно считать завершенным.

Завершение данного исследования не закрывает рассматриваемую тему. В ходе работы вскрылись новые задачи, которые могут рассматриваться как предмет последующих исследований (далее – приблизительные формулировки новых задач).

4.2.5. Библиографический список

Представляет собой нумерованный перечень использованных при написании работы литературных или иных источников по проблеме (все упомянутые в работе персоналии и источники, а также иная литература по проблеме, рассмотренная автором в ходе исследования). Список литературы содержит литературу и иные источники (например, наименования интернет-страниц) именно по проблематике исследования, составляется в алфавитном порядке с обязательным указанием автора, названия работы, городом и годом издания. Если в работе использованы архивные матери-

алы, то выходные данные архивных источников даются отдельным списком после списка литературных источников. При использовании иноязычной литературы вначале дается список литературы на русском языке, после него – на иностранных. Требования к оформлению списка литературы, примеры библиографических записей см. далее.

4.2.6. Приложение

В Приложение выносятся вспомогательные или дополнительные материалы, которые не могут быть по техническим или другим причинам включены в основной текст. Здесь могут содержаться стимульные материалы, материалы экспериментального исследования в таблицах, диаграммах, графиках; анкеты, опросники, программа тренинговых занятий и т. п., расчеты статистико-математической обработки полученных исследовательских данных.

4.2.7. Реферат

Реферат представляет собой расширенный вариант аннотации. Он включается в состав наиболее сложных и объемных научных письменных работ и, помимо краткой характеристики ее содержания (завершающей реферат), включает в себя: справочные данные о полистном составе письменной работы; перечень ключевых слов; ссылку на основание для выполнения письменной работы.

Для подготовки реферата следует:

1. На третьей строке от верхнего поля первого листа прописными буквами вразрядку центрированным способом напечатать название этой части письменной работы.

2. Напечатать справочные данные о полистном составе письменной работы, например:

«Магистерская диссертация (*указать тему*) содержит ___ листов машинописного текста, ___ рисунков, ___ таблиц, ___ использованных источников, 2 приложения.

В Приложении 1 представлены... на ___ листах. В Приложении 2 представлены... на ___ листах».

3. Напечатать перечень ключевых слов (содержание перечня печатается прописными буквами через запятую).

4. Напечатать ссылку на основании для выполнения письменной работы.

5. Напечатать характеристику содержания письменной работы.

6. Отредактировать и откорректировать содержание реферата, распечатать документ в черновом варианте.

7. После прочтения, уточнения и дооформления реферата распечатать в окончательном виде.

Отпечатанный набело экземпляр реферата вкладывается в папку с письменной работой.

4.2.8. Типичные ошибки, допускаемые при написании выпускных квалификационных работ

– перенасыщенность текста цитатами, что свидетельствует об отсутствии собственного взгляда на данную проблему;

– указание в списке литературы источников, на которые отсутствуют ссылки в работе;

– подмена новизны актуальностью или наоборот;

– неразличение объекта и предмета исследования;

– включение в список таких задач, как «изучение литературы по проблеме», «произвести отбор адекватных методик изучения» и т. д. – это предполагается само собой и является очевидным;

– несоотнесенность выводов заключения с указанными во Введении задачами, например: выделенные 4 задачи исследования предполагают 4 вывода в Заключении; возможен 5-й вывод, который указывает на перспективу использования полученных результатов.

4.3. Язык и стиль магистерской диссертации

4.3.1. Культура научного стиля речи

Цели научных произведений:

– *объяснить факты* окружающей действительности, по возможности более точно и полно;

– *выявить закономерности* исторического развития каких-либо явлений или процессов;

– *описать причинно-следственные связи* между явлениями;

– *сообщить научную информацию*;

– *поставить проблемы для дальнейшего изучения* и т. д.

При оформлении научного исследования необходимо следовать нормам литературного языка. В исследовании особенно важны:

точность – требование определенности в толковании слов, выражений, фактов, использование терминологического аппарата, принятого для описания научных фактов в тех или других научных парадигмах, направлениях, школах;

ясность – требование доступности, преимущественного использования в тексте простых слов и выражений. Иностранные слова должны употребляться лишь в случае необходимости. Пользоваться специальными терминами следует в значении (значениях), принятом в педагогике и психологии. Специальные термины других наук необходимо разъяснять.

убедительность – требование обоснованности своих тезисов и выводов вескими доказательствами (аргументами);

лаконичность – требование краткости, избегания лишних слов, повторений, пространных рассуждений. При употреблении сложных предложений нужно стараться, чтобы они были более краткими.

Допустимы только общепринятые сокращения; для других сокращений необходимы обозначения в прилагаемом списке.

Особенности научного стиля речи

Научный стиль	
Основные черты стиля	Характерные особенности
Логическая последовательность изложения Точность, однозначность Сжатость Информативная насыщенность содержания Конкретность Бесстрастность Объективность	Насыщенность терминами (до 20 % лексики) Научная фразеология Наличие абстрактной лексики Употребление формы ед. числа в значении мн. числа Преимущественное употребление существительных Многокомпонентные сложные предложения
Научное изложение – главным образом рассуждения с целью доказательства истины, которая выявлена в результате исследования фактов действительности.	

Изложение научного материала определенным способом требует тщательного отбора языковых средств – лексических и грамматических.

Синтаксические особенности научного текста

Особенности синтаксиса	Употребление
Строгая логичность Отсутствие избыточности Последовательность Аргументированность	Страдательных конструкций Безличных предложений Вводных слов и конструкций Причастных и деепричастных оборотов Многокомпонентных предложений

Особенности употребления слов различных частей речи

Имя существительное	Основа научного изложения; преобладание терминологической и абстрактной лексики
Имена прилагательные	Расширение функций кратких форм прилагательных; употребление относительных прилагательных; сужение употребления форм степеней сравнения
Числительные	Имеют цифровое обозначение; широко используются сложные слова, состоящие из числительного и прилагательного
Местоимения	В основном употребляются личные местоимения, имеющие отвлеченный характер; использование формы 1-го л. мн. ч. и формы 3-го л. ед. и мн. ч.; указательные местоимения служат для выражения логической связи между частями высказывания; не используются неопределенные местоимения в силу их неопределенности, размытости
Глаголы	В основном используются формы 3-го л. ед. и мн. ч., 1-го л. мн. ч., несовершенного вида и настоящего времени; часто употребляются причастия в полной и краткой форме
Предлоги, союзы	Средства логической связи в предложениях
Частицы	Употребляются в редких случаях – для усиления убедительности высказываемого

Лексические средства

СПЕЦИАЛЬНЫЕ		ОБЩЕНАУЧНЫЕ	
		ТЕРМИНЫ	
		ОБЩЕНАУЧНАЯ ЛЕКСИКА	
		СЛОВА	
ОРГАНИЗАТОРЫ		КОНКРЕТИЗАТОРЫ	ДОМИНАНТЫ
Вводят в логический контекст, характеризуют степень объективности	<i>Потому что таким образом следовательно с другой стороны кажется</i>	Усилительные частицы <i>крайне весьма</i>	Слова с основной смысловой нагрузкой
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА			
СРАВНЕНИЯ		АФОРИЗМЫ	

В исследовательских работах важно соблюдать академический этикет. Так, в научных произведениях не принято употребление местоимения 1 лица «я». Его заменяют местоимением «мы» (авторское *мы*). Принято считать, что употребление местоимения «мы» создает атмосферу авторской скромности и объективности: Мы пришли к выводу... (вместо: Я пришел к выводу...).

Не используется слово «*этого*», только «*данного*».

Характеристики научной речи

В лексике	а) термины; б) однозначность слова; в) частая повторяемость ключевых слов; г) отсутствие образных средств
В составе слова	а) интернациональные корни, приставки, суффиксы; б) суффиксы, придающие отвлеченное значение
В морфологии	а) преобладание существительных; б) частое использование абстрактных отглагольных существительных; в) неупотребительность местоимений я, ты и глаголов 1-го и 2-го лица единственного числа; г) неупотребительность восклицательных частиц и междометий
В синтаксисе	а) прямой порядок слов (предпочтителен); б) широкое использование словосочетаний сущ. + сущ. в род. п.; в) преобладание неопределенно-личных и безличных предложений; г) редкое использование неполных предложений; д) обилие сложных предложений; е) частое употребление причастных и деепричастных оборотов
Основной тип речи	Рассуждение и описание

4.3.2. Языковые клише научного стиля

Смысловой компонент	Клише научного стиля
1	2
Актуальность проблемы (темы), которой посвящен обзор	В современной науке (какой) особенную остроту приобретает тема (какая)... Актуальна проблема (чего)... Внимание ученых привлекают вопросы (чего)... Социальная (психологическая / педагогическая / научная) аргументация позволяет сделать вывод (заключение)...
Перечисление работ, посвященных проблеме (теме)	Существует обширная литература, посвященная данной проблеме... Данному вопросу (проблеме, теме) посвящены следующие работы (статьи, монографии)... Эта проблема рассматривается в следующих работах...
Описание основных подходов	Среди ученых, занимающихся проблемой (какой), нет единой концепции (чего)... Можно выделить несколько подходов к решению данной проблемы... Существует три (две) основных точки зрения на проблему. Первый подход реализован в работах (чьих), в основе второго подхода лежит концепция (какая), третий подход состоит в том, что... В исследовании данной проблемы можно выделить несколько школ, направлений, точек зрения... В настоящее время можно констатировать, что в педагогике накоплены достаточные (не достаточные) знания о...
Изложение сущности точек зрения	Одна из точек зрения принадлежит (кому) и заключается (в чем)... Вторая точка зрения противостоит первой и утверждает (что)... Этой точки зрения придерживается (кто)... Третий подход представлен в работах (чьих) и сводится (к чему)... Автор (кто) считает (что)... Автор выдвигает положение, концепцию, теорию (какую)... Как считает (кто)... По мнению (кого)...

1	2
	<p>С точки зрения (кого)...</p> <p>Сущность (суть), основное положение (чего) состоит... заключается (в чем)...</p> <p>сводится (к чему)...</p> <p>Согласно теории, концепции, трактовке (чего)...</p> <p>согласно точке зрения (чьей)...</p> <p>согласно мнению (кого, о чем)...</p> <p>Использование потенциала знаний о... позволяет утверждать, что сущность, структура может быть пред- ставлена следующими компонентами...</p>
<p>Сравнение точек зрения</p>	<p style="text-align: center;"><i>Сходство</i></p> <p>Автор высказывает мнение, сходное с мнением (кого), придерживается тех же взглядов, что и (кто); позиция автора близка взглядам (кого); автор опирается на концепцию (какую, чью); автор является представителем школы (какой); автор разделяет мнение (кого) по вопросу... (Что) объединяет (кого с кем) во взглядах (на что). (Кто) по своей позиции близок (кому). (Кто) так же, как и (кто), утверждает (что). Авторы придерживаются одинакового мнения по во- просу (какому). Еще одна позиция в отношении содержания научно- го обоснования выражена в идеях, теории, статьях ... А.М. Новикова, Зеер и т.д. ...</p> <p style="text-align: center;"><i>Различие</i></p> <p>Точка зрения (кого) коренным образом отличается от взглядов (кого на что). Значительно / незначительно, принципиально отличает- ся (от чего). (Что) диаметрально противоположно (чему). (Что) отличается (от чего) тем, что... Если (кто) утверждает (что), то (кто) считает, что... С точки зрения... В данном суждении речь идет о... (сущности, структуре...)</p>

1	2
<p>Отношение к рассматриваемым точкам зрения</p>	<p style="text-align: center;"><i>Согласие / несогласие</i></p> <p>Трудно согласиться (с чем). Трудно принять точку зрения (какую). Нельзя принять утверждение (кого о чем), потому что... Можно согласиться (с чем) По результатам анализа трудов (кого?) может быть сделан вывод о... Завершая рассуждения о понятии, подчеркнем, что придерживаемся позиции...</p> <p style="text-align: center;"><i>Оценка</i></p> <p>Данная точка зрения оригинальна, интересна, любопытна, наиболее адекватна нашему пониманию проблемы (чего) При оценке взглядов... К сожалению, далеко не всегда (авторы / ученые) описывая... обращают внимание (определяют)... Нельзя не отметить достоинства (чего в чем)</p>
<p>Мотивированный выбор точки зрения</p>	<p>Наиболее обоснованной является точка зрения (кого). Многие современные ученые (указывать не менее 3 человек) обращают внимание (описывают, определяют, констатируют)... Все, сказанное выше, с нашей точки зрения, позволяет заключить, что... Таким образом, можно остановиться (на чем), так как... Таким образом, ссылаясь на научные взгляды Иванова И.И. о структуре / сущности / ..., которые представляют концептуальную основу исследования... Обращение к государственным документам, в которых... Подобные утверждения имеют... (значение) для нашей гипотезы... Мы принимаем точку зрения (кого), исходя из следующих соображений. Мы считаем наиболее убедительными аргументы (кого). Неоспоримость доводов (кого) заключается в том, что...</p>

1	2
	<p>Описание результатов экспериментов (кого) представляется нам наиболее весомым аргументом к признанию точки зрения (кого).</p> <p>Результаты научного / теоретического анализа свидетельствуют, что (кто?) показывал / отмечал / доказывал / выделял / обобщал / классифицировал / систематизировал / структурировал и т.д.</p>
<p>Описание опытно-экспериментальной (экспериментальной) работы</p>	<p>Описанная методика показала/ позволила определить... Многолетние наблюдения за студентами с целью выявления... (определения, изучения)...</p> <p>уровень проявления /сформированности/ ориентированности...</p> <p>Для обеспечения достоверности результатов исследования был проведен диагностический срез с целью (на выявление, отражающий...)...</p> <p>Начальный уровень проявления... определяется посредством совокупности специально разработанных процедур (например, самоанализ, опрос, экспертная оценка, педагогическая оценка...)</p> <p>Уровень проявления...</p> <p>В процессе экспериментальной работы определен уровень сформированности...</p> <p>Назначение экспериментальной работы состояло в практической реализации...</p> <p>Как отмечалось в первой главе...</p> <p>Как показано в первой главе...</p> <p>Обращая внимание на идеи, которые отражены в первой главе...</p> <p>Педагогическое сопровождение (чего-либо) предполагало...</p> <p>По мнению участников экспериментальной работы... (преподавателей – участников ЭР; студентов – участников ЭР...).</p> <p>Отметим, что проведенное... отражает основную идею (результат, структуру...)</p> <p>Задачи, поставленные на начальном этапе экспериментальной работы, нашли отражение в процессе создания (организации / реализации)...</p>

1	2
	<p>В ходе экспериментальной работы было отмечено (замечено, установлено), что некоторые студенты...</p> <p>Так, при обсуждении вопроса о... было обращено внимание на то, что студенты не могли / могли...</p> <p>Касаясь проблемы... студенты подчеркнули...</p> <p>Было обращено внимание...</p> <p>По мнению студентов (по нашему мнению)...</p> <p>Данный параграф является логическим продолжением предыдущего и посвящен...</p> <p>В качестве промежуточных задач исследования на данном этапе выделены...</p> <p>После окончания первого этапа ОЭР систематизированы основные материалы, которые позволяют сделать выводы...</p> <p>С опорой на наши теоретические идеи о... выделены (конкретизированы / показаны) механизмы/ условия...</p> <p>Полученные результаты (показывают, отражают, доказывают, устанавливают, подтверждают...)...</p> <p>Анализ полученных результатов показал, что...</p> <p>Так, в группе Э1 нами наблюдались...</p> <p>После реализации третьего педагогического условия (фактора) нами был проведен четвертый контрольный срез с целью выявления результативности данного условия.</p> <p>Количество участников экспериментальной работы с высоким уровнем сформированности (чего-либо) увеличилось с ... до... при этом средний уровень сформированности... составил...</p> <p>Динамика (изменение) третьего среза...</p> <p>Анализ полученных данных показал / подтвердил / позволил сделать вывод / предположить...</p> <p>Позитивная динамика проявления...</p> <p>Студенты экспериментальных групп, по сравнению с контрольной, подтверждают гипотезу (часть гипотезы / ту часть гипотезы, где утверждается...)</p> <p>В процессе экспериментальной работы было установлено влияние (того-то) на...</p> <p>Таким образом, положительные результаты, полученные в ходе ОЭР, позволяют считать / доказать гипотезу...</p>

1	2
	<p>Выявлено / доказано / подтверждено...</p> <p>На основании анализа результатов ОЭР правомерным является утверждение о том, что некоторые различия результатов изучения в экспериментальных группах может быть объяснено следующим образом... (разный начальный уровень / испытывали трудности в...)</p> <p>Анализ результатов ОЭР, представленный в таблицах, показал, что по отдельным критериям / признакам и в целом уровень проявления (сформированности) стал выше на... (изменился с N % до...), что свидетельствует о качественных изменениях...</p> <p>Качественные изменения выразились в том, что...</p> <p>Организуя ОЭР, мы учитывали то обстоятельство, что...</p>

В тексте документа не допускается:

- применять обороты разговорной речи, техницизмы, профессионализмы;
- применять для одного и того же понятия различные научно-технические термины, близкие по смыслу (синонимы), а также иностранные слова и термины при наличии равнозначных слов и терминов в русском языке;
- применять произвольные словообразования;
- применять сокращения слов, кроме установленных правилами русской орфографии.

4.3.3. Основные понятия научно-исследовательской работы

Приступая к подготовке магистерской диссертации, следует прежде всего усвоить язык, на котором ученые общаются между собой. Язык науки весьма специфичен. В нем много понятий и терминов, имеющих хождение в научной деятельности. От степени владения понятийным аппаратом науки зависит, насколько точно, грамотно и понятно магистрант может выразить свою мысль, объяснить тот или иной факт, оказать должное действие на читателя своего диссертационного сочинения.

Основу языка науки составляют слова и словосочетания терминологического характера, некоторые из которых с некоторыми пояснениями приводятся ниже.

Автореферат диссертации – текст, содержащий составленный автором реферат проведенного им исследования, представляемого на защиту.

Аналогия – рассуждение, в котором из сходства двух объектов по некоторым признакам делается вывод об их сходстве и по другим признакам.

Актуальность темы – степень ее важности в данный момент и в данной ситуации для решения данной проблемы (задачи, вопроса).

Аспект – угол зрения, под которым рассматривается объект (предмет) исследования.

Гипотеза – научное предположение, выдвигаемое для объяснения каких-либо явлений.

Дедукция – вид умозаключения от общего к частному, когда из массы частных случаев делается обобщенный вывод о всей совокупности таких случаев.

Диссертация – научное произведение, выполненное в форме рукописи, научного доклада, опубликованной монографии или учебника. Служит в качестве квалификационной работы, призванной показать научно-исследовательский уровень исследования, представленного на соискание ученой степени.

Идея – определяющее положение в системе взглядов, теорий и т. п.

Индукция – вид умозаключения от частных фактов, положений к общим выводам.

Информация:

– обзорная – вторичная информация, содержащаяся в обзорах научных документов;

– релевантная – информация, заключенная в описании прототипа научной задачи;

- реферативная – вторичная информация, содержащаяся в первичных научных документах;
- сигнальная – вторичная информация различной степени свертывания, выполняющая функцию предварительного оповещения;
- справочная – вторичная информация, представляющая собой систематизированные краткие сведения в какой-либо области знаний.

Исследование научное – процесс выработки новых научных знаний, один из видов познавательной деятельности. Характеризуется объективностью, воспроизводимостью, доказательностью и точностью.

Исследовательская специальность (часто именуемая как направление исследования) – устойчиво сформировавшаяся сфера исследований, включающая определенное количество исследовательских проблем из одной научной дисциплины, включая область ее применения.

Исследовательское задание – элементарно организованный комплекс исследовательских действий, сроки исполнения которых устанавливаются с достаточной степенью точности. Исследовательское задание имеет значение только в границах определенной исследовательской темы.

Историография – научная дисциплина, изучающая историю исторической науки.

Категория – форма логического мышления, в которой раскрываются внутренние, существенные стороны и отношения исследуемых предметов.

Концепция – система взглядов на что-либо, основная мысль, когда определяются цели и задачи исследования и указываются пути его ведения.

Конъюнктура – создавшееся положение в какой-либо области общественной жизни.

Краткое сообщение – научный документ, содержащий сжатое изложение результатов (иногда предваритель-

ных), полученных в итоге научно-исследовательской или опытно-конструкторской работы. Назначение такого документа – оперативно сообщить о результатах выполненной работы на любом ее этапе.

Ключевое слово – слово или словосочетание, наиболее полно и специфично характеризующее содержание научного документа или его части.

Метод исследования – способ применения старого знания для получения нового знания. Является орудием получения научных фактов.

Методология научного познания – учение о принципах, формах и способах научно-исследовательской деятельности.

Наука – сфера человеческой деятельности, функцией которой является выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности. Одна из форм общественного сознания.

Научная дисциплина – раздел науки, который на данном уровне ее развития, в данное время освоен и внедрен в учебный процесс высшей школы.

Научная тема – задача научного характера, требующая проведения научного исследования. Является основным планово-отчетным показателем научно-исследовательской работы.

Научная теория – система абстрактных понятий и утверждений, которая представляет собой не непосредственное, а идеализированное отображение действительности.

Научное исследование – целенаправленное познание, результаты которого выступают в виде системы понятий, законов и теорий.

Научное познание – исследование, которое характеризуется своими особыми целями, а главное – методами получения и проверки новых знаний.

Научно-техническое направление научно-исследовательской работы – самостоятельная техническая задача, обеспечивающая в дальнейшем решение проблемы.

Научный доклад – научный документ, содержащий изложение научно-исследовательской или опытно-конструкторской работы, опубликованный в печати или прочитанный в аудитории.

Научный отчет – научный документ, содержащий подробное описание методики, хода исследования (работки), результаты, а также выводы, полученные в итоге научно-исследовательской или опытно-конструкторской работы. Назначение этого документа – исчерпывающе осветить выполненную работу по ее завершении или за определенный промежуток времени.

Научный факт – событие или явление, которое является основанием для заключения или подтверждения. Является элементом, составляющим основу научного знания.

Обзор – научный документ, содержащий систематизированные научные данные по какой-либо теме, полученные в итоге анализа первоисточников. Знакомит с современным состоянием научной проблемы и перспективами ее развития.

Объект исследования – процесс или явление, порождающие проблемную ситуацию и избранные для изучения.

Определение (дефиниция) – один из самых надежных способов, предохраняющих от недоразумений в общении, споре и исследовании. Цель определения – уточнение содержания используемых понятий.

Предмет исследования – все то, что находится в границах I объекта исследования в определенном аспекте рассмотрения.

Понятие – мысль, в которой отражаются отличительные свойства предметов и отношения между ними.

Постановка вопроса при логическом методе исследования включает в себя, во-первых, определение фактов, вы-

зывающих необходимость анализа и обобщений, во-вторых, выявление проблем, которые не разрешены наукой. Всякое исследование связано с определением фактов, которые не объяснены наукой, не систематизированы, выпадают из ее поля зрения. Обобщение их составляет содержание постановки вопроса. От факта к проблеме – такова логика постановки вопроса.

Принцип – основное, исходное положение какой-либо теории, учения, науки.

Проблема – крупное обобщенное множество сформулированных научных вопросов, которые охватывают область будущих исследований. Различают следующие виды проблем:

- исследовательская – комплекс родственных тем исследования в границах одной научной дисциплины и в одной области применения;

- комплексная научная – взаимосвязь научно-исследовательских тем из различных областей науки, направленных на решение важнейших народнохозяйственных задач;

- научная – совокупность тем, охватывающих всю научно-исследовательскую работу или ее часть; предполагает решение конкретной теоретической или опытной задачи, направленной на обеспечение дальнейшего научного или технического прогресса в данной отрасли.

Суждение – мысль, с помощью которой что-либо утверждается или отрицается. Такая мысль, заключенная в предложение, содержит три элемента: субъект, предикат и связка – «есть» или «не есть» (слова, выражающие связку, в русском языке обычно не употребляются).

Теория – учение, система идей или принципов. Совокупность обобщенных положений, образующих науку или ее раздел. Она выступает как форма синтетического знания, в границах которой отдельные понятия, гипотезы и законы

теряют прежнюю автономность и становятся элементами целостной системы.

Умозаключение – мыслительная операция, посредством которой из некоторого количества заданных суждений выводится иное суждение, определенным образом связанное с исходным.

Фактографический документ – научный документ, содержащий текстовую, цифровую, иллюстративную и другую информацию, отражающую состояние предмета исследования или собранную в результате научно-исследовательской работы.

Формула изобретения – описание изобретения, составленное по утвержденной форме и содержащее краткое изложение его сущности.

Формула открытия – описание открытия, составленное по утвержденной форме и содержащее исчерпывающее изложение его сущности.

Глава 5.

ОФОРМЛЕНИЕ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

5.1. Представление отдельных видов текстового материала в выпускной квалификационной работе

5.1.1. Общие требования к оформлению выпускной квалификационной работы

Оформление выпускной квалификационной работы (ВКР) по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) должно соответствовать требованиям Положения о выпускной квалификационной работе магистра (магистерской диссертации) КГПУ им. В. П. Астафьева.

Текст выпускной квалификационной работы печатается на стандартных листах формата А4 по ГОСТ 9327-60 «Бумага и изделия из бумаги. Потребительские форматы» (210x297 мм) на компьютере шрифтом гарнитуры Times New Roman кеглем 14 пунктов через 1,5 интервала, что позволяет в среднем разместить на странице 28–32 строки текста с числом знаков в строке 60–66 (включая пробельные элементы).

Объем основной части ВКР должен быть не менее 80 страниц текста, включая иллюстрации, таблицы, формулы и приложения.

Текст работы следует печатать с соблюдением следующего размера полей:

- левое – не менее 30 мм;
- правое – не менее 10 мм;
- верхнее – не менее 25 мм;

нижнее – не менее 20 мм.

Величина абзацного отступа – 1,25 см. Выравнивание текста в пределах абзаца – по ширине.

При наборе текста допускается использование функции автоматической расстановки переносов. Не разрешается использовать компьютерные возможности акцентирования внимания на определениях, терминах, важных особенностях и т. д., применяя шрифтовые выделения с помощью разрядки и подчеркивания. Помарки и следы не полностью удаленного прежнего текста (графики), вычеркивания и заклеивания исходного текста в работе не допускаются.

Фамилии, названия учреждений, организаций и другие имена собственные в ВКР следует приводить на языке оригинала. Допускается транслитерировать имена собственные и приводить названия организаций в переводе на русский язык с добавлением при первом упоминании оригинального названия.

Сокращения русских слов и словосочетаний в ВКР следует избегать. Допустимо применять лишь общепринятые сокращения, руководствуясь при этом требованиями ГОСТ 7.12-93 «Библиографическая запись. Сокращение слов на русском языке. Общие требования и правила».

Заголовки структурных элементов выпускной квалификационной работы «РЕФЕРАТ» «ОГЛАВЛЕНИЕ», «ВВЕДЕНИЕ», «ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ» «ЗАКЛЮЧЕНИЕ», «БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК», «ПРИЛОЖЕНИЯ» печатают жирным шрифтом прописными буквами и записывают с абзацного отступа. Например: «**РЕФЕРАТ**».

5.1.2. Требования к оформлению реферата

Текст реферата (оформляется на русском и английском языках) объемом 1–2 страницы содержит сведения об объеме диссертации (количество страниц), количество иллюстраций (рисунков), таблиц, приложений, использованных

источников и краткую характеристику работы. Краткая характеристика работы должна отражать объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, практическую значимость, сведения об апробации диссертации.

5.1.3. Требования к оформлению Введения выпускной квалификационной работы

Введение в ВКР включает следующие обязательные элементы методологического аппарата: актуальность (обосновывается выбор темы, ее актуальность и новизна), противоречие (-я), проблема, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи (не более 4-х задач в зависимости от характера исследования), методы (в т. ч. диагностические методики), **теоретико-методологические основы**, эмпирическую базу, научную и практическую значимость исследования. В Заключении необходимо раскрыть структуру ВКР (основные структурные элементы ВКР, общий объем работы, количество, рисунков, таблиц, графиков, приложений). Примечание: выделенные элементы методологического аппарата во Введении следует сделать жирным шрифтом.

5.1.4. Требования к оформлению основной части выпускной квалификационной работы

Основная часть ВКР должна состоять из глав, подразделяемых на параграфы. Главы нумеруются арабскими цифрами (точка после номера главы ставится), а их наименование печатают жирным шрифтом прописными буквами, выравнивание по центру.

Например:

<p>ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</p>

Главы выпускной квалификационной работы обязательно должны содержать как минимум два **параграфа**.

Номера **параграфов** глав основной части выпускной квалификационной работы включают номер главы и порядковый номер соответствующего параграфа в рамках главы, разделенные точкой. После номера параграфа перед его заголовком точку не ставят. Заголовки подразделов печатаются строчными буквами, выделяются жирным шрифтом. Выравнивание заголовков параграфов выпускной квалификационной работы производится по центру.

Например:

1.1. Психологические особенности младшего школьного возраста

Заголовки глав и параграфов выпускной квалификационной работы должны четко и кратко отражать содержание. Точки в конце заголовка глав и параграфов выпускной квалификационной работы не ставятся. Однако если заголовок раздела или подраздела состоит из двух предложений, то их разделяют точкой. Например:

1.1. Психологические особенности младшего школьного возраста. Особенности проектной деятельности детей в младшем школьном возрасте

Каждый структурный элемент выпускной квалификационной работы (оглавление, Введение, главы основной части работы, Заключение, библиографический список, Приложения) начинается с нового листа.

Первой страницей выпускной квалификационной работы является титульный лист, который включают в общую

нумерацию страниц. Номер страницы на титульном листе не проставляют.

Прочие структурные элементы выпускной квалификационной работы (оглавление, Введение, основная часть, Заключение, библиографический список, Приложения) имеют сквозную нумерацию страниц в пределах работы. Нумерация страниц выпускной квалификационной работы производится арабскими цифрами в правой нижней части листа без точки.

5.1.5. Требования к оформлению иллюстраций, таблиц и формул в выпускной квалификационной работе

Иллюстрации и таблицы, расположенные на отдельных листах, включают в общую нумерацию страниц выпускной квалификационной работы.

Иллюстрации в выпускной квалификационной работе (графики, схемы, диаграммы, чертежи, рисунки) следует располагать непосредственно после текста, в котором они упоминаются впервые, или на следующей странице. Все иллюстрации в выпускной квалификационной работе именуется рисунками.

Рисунки могут быть выполнены в цвете (при необходимости). На все имеющиеся в выпускной квалификационной работе рисунки по тексту работы обязательно должны быть даны ссылки.

Рисунки должны иметь сквозную нумерацию в пределах главы арабскими цифрами. При этом номер рисунка состоит из номера главы и порядкового номера рисунка, разделенных точкой. Рисунки обязательно должны иметь наименования. Номер рисунка отделяется от его наименования с помощью тире. Номер и наименование помещаются после рисунка и центрируются. Точка в конце наименования рисунка не ставится.

Например:

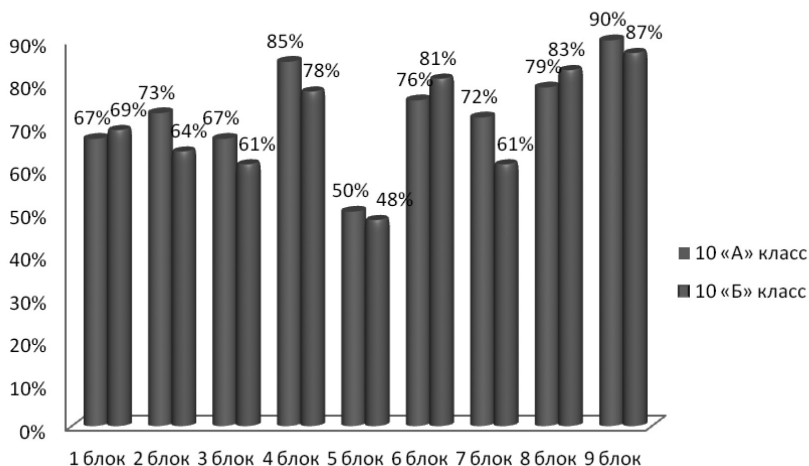


Рис. 1.1. Результаты диагностирования уровня сформированности коммуникативной толерантности у учащихся 10-х классов по блокам

Рисунки каждого Приложения обозначаются отдельной нумерацией арабскими цифрами с добавлением перед цифрой обозначения Приложения.

Например: рисунок А.3.

При ссылках на иллюстрации в выпускной квалификационной работе следует писать «...в соответствии с рисунком 1.2».

Таблицы в выпускной квалификационной работе применяют для лучшей наглядности и удобства сравнения показателей. Таблицы следует располагать непосредственно после текста, в котором они упоминаются впервые, или на следующей странице.

Таблицы в выпускной квалификационной работе следует нумеровать арабскими цифрами в пределах главы работы. Номер таблицы в этом случае состоит из номера главы и порядкового номера таблицы, разделенных точкой.

Название таблицы должно отражать ее содержание, быть точным и кратким. Название таблицы следует помещать над таблицей слева, без абзацного отступа в одну строку с ее номером через тире. Точка в конце названия таблицы не ставится. Например:

Таблица 1.1. Распределение учащихся по уровням сформированности логических умений на начало эксперимента (в %)

Группа	Логические универсальные учебные действия											
	анализ, синтез			сравнение			обобщение			классификация		
	В	СР	Н	В	СР	Н	В	СР	Н	В	СР	Н
ЭГ	0	26	74	0	26	74	30	40	30	4	48	48
КГ	0	43	57	0	38	62	14	57	29	0	67	33

Таблицы каждого Приложения обозначают отдельной нумерацией арабскими цифрами с добавлением перед цифрой обозначения Приложения. Например: таблица В.2.

Таблицу с большим количеством строк допускается переносить на другую страницу. При переносе части таблицы на другую страницу слово «Таблица», ее номер и название указывают один раз над первой частью таблицы, над другими частями пишут слово «Продолжение» (на последней странице таблицы – «Окончание») и указывают номер таблицы.

Например:

Продолжение таблицы 3.2

Окончание таблицы 3.2

При переносе таблицы на другую страницу заголовков (шапку) таблицы помещают только над ее первой частью. У таблиц с переносом для установления соответствия

столбцов начала и продолжения (окончания) таблицы целесообразно после шапки в начале таблицы вставить строку с указанием номеров столбцов таблицы. Начало таблицы в этом случае будет иметь следующий вид:

Таблица 1.1. Распределение учащихся по уровням сформированности логических умений на начало эксперимента (в %)

Группа	Логические универсальные учебные действия											
	анализ, синтез			сравнение			обобщение			классификация		
	В	СР	Н	В	СР	Н	В	СР	Н	В	СР	Н
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ЭГ	0	26	74	0	26	74	30	40	30	4	48	48
КГ	0	43	57	0	38	62	14	57	29	0	67	33

Продолжение (окончание) таблицы будет выглядеть следующим образом:

Окончание таблицы 1.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ЭГ	0	26	74	0	26	74	30	40	30	4	48	48
КГ	0	43	57	0	38	62	14	57	29	0	67	33

Заголовки граф и строк таблицы следует писать с прописной буквы в единственном числе (в рассмотренном примере это «Логические универсальные учебные действия», «Группа»). Подзаголовки граф пишутся со строчной буквы, если они составляют одно предложение с заголовком (в рассмотренном примере это «анализ, синтез» и «сравнение»), или с прописной буквы, если они имеют самостоятельное значение. В конце заголовков и подзаголовков таблиц точки не ставятся.

Разделять заголовки и подзаголовки боковика и граф таблицы диагональными линиями не допускается.

Заголовки граф следует записывать параллельно строкам таблицы. Однако при необходимости допускается перпендикулярное расположение заголовков граф.

Если повторяющийся в разных строках графы таблицы текст состоит из одного слова, то его после первого написания допускается заменять кавычками. Если из двух и более слов, то при первом повторении его заменяют словами «То же», а далее – кавычками. Ставить кавычки вместо повторяющихся цифр, марок, знаков, математических символов не допускается. Если цифровые или иные данные в какой-либо строке таблицы не приводятся, то в ней ставится прочерк.

В таблицах допускается использовать размер шрифта меньший, чем в выпускной квалификационной работе. При выборе шрифта следует учитывать удобочитаемость таблицы. Рекомендуемый минимальный кегль шрифта в таблицах выпускной квалификационной работы составляет 9 пунктов.

На все таблицы в выпускной квалификационной работе обязательно должны быть ссылки. При ссылках на таблицы в выпускной квалификационной работе следует писать слово «таблица» с указанием ее номера.

Формулы в выпускной квалификационной работе выделяются из текста отдельной строкой. Пояснение значений символов и числовых коэффициентов следует приводить непосредственно под формулой в той же последовательности, в которой она даны в формуле.

Формулы нумеруются арабскими цифрами в пределах главы выпускной квалификационной работы. Номер формулы в этом случае состоит из номера главы и порядкового номера формулы, разделенных точкой, и указывается в круглых скобках в крайнем правом положении на строке.

Например:

$$O_{\text{смп}} = \frac{n_i}{N} \times 100 \%, \quad (2.1)$$

где n_i – объем исследуемой части совокупности;
 N – общий объем исследуемой совокупности.

Формулы, помещаемые в Приложениях, должны нумероваться отдельной нумерацией арабскими цифрами в пределах каждого Приложения с добавлением перед каждой цифрой обозначения Приложения. Например: (D.5)

Ссылки в тексте на порядковые номера формул даются в скобках. Например: «в формуле (2.1)».

Для корректного набора формул в дипломной работе рекомендуется пользоваться специальным редактором формул Microsoft Equation, входящим в стандартную поставку программного пакета Microsoft Office.

5.1.6. Требования к оформлению ссылок на структурные элементы и фрагменты текста выпускной квалификационной работы

В соответствии с Приказом «Об утверждении процента оригинальности текста в выпускных квалификационных работах обучающихся КГПУ им. В. П. Астафьева» от 22 декабря 2015 года № 491 (п) процент оригинальности текста выпускных квалификационных работ по программам магистратуры составляет **не менее 65 %**, подтверждается справкой или иным документом об оригинальности текста, сформированной любой системой проверки, в том числе программой «Антиплагиат».

При написании выпускной квалификационной работы обязательно делать **ссылки** на используемые литературные источники и нормативно-правовой материал. Заимствование текста из чужих произведений без ссылки

на них (т. е. плагиат) может быть основанием для снятия дипломной работы с защиты и выставления неудовлетворительной оценки.

В тексте ВКР могут использоваться следующие виды ссылок:

- ссылки на таблицы, иллюстрации, формулы, уравнения, перечисления, приложения и т. п.;
- ссылки на документы.

Ссылки на структурные элементы и фрагменты текста оформляются по следующим правилам:

- при ссылках в тексте на структурные элементы письменной работы или другие формы представления материала необходимо указывать их названия и порядковые номера.

Например:

«...в главе 1 первого параграфа были рассмотрены...», «...согласно 1.1», «...в соответствии с таблицей 1», (таблица 1), «...на рисунке 1», (рисунок 1), «...по формуле (1)», «...в уравнении (1)», «...в перечислении (1)», «...в Приложении 1», (Приложение 1) и т. п.

- если в тексте приводится только одна иллюстрация, одна таблица, одна формула, одно уравнение, одно приложение, то в ссылке следует указывать «...на рисунке», «...в таблице», «...по формуле», «...в уравнении», «...в перечислении», «...в Приложении».

При ссылках на документы допускаются следующие формы: на документ в целом, на определенный фрагмент документа, на группу документов. Ссылки на содержащиеся в библиографическом списке источники оформляются непосредственно по тексту выпускной квалификационной работы в квадратных скобках с указанием номера источника в библиографическом списке и страниц, на которых со-

держится цитируемый материал (по ГОСТу 7.1–2003), или с указанием фамилии автора (-ов), названия документа (сокращенный вариант с сохранением смысла), года издания и страницы, если необходимо (по ГОСТу Р 7.0.5–2008).

Приведем примеры **оформления ссылок по ГОСТу 7.1–2003**.

Ссылки на документ в целом приводятся в виде порядкового номера этого документа в списке литературы, который указывается в квадратных скобках без точки, например: «Т. И. Шамова в работе “Активизация учения школьников” [5]».

Ссылки на определенный фрагмент документа отличаются от предыдущих обязательным указанием страниц рассматриваемого или цитируемого документа. Ссылки на фрагмент документа следует приводить в скобках в виде порядкового номера документа по списку литературы с отделенным от него запятой порядковым номером страницы, содержащей данный фрагмент, перед которым записывается буква «с» с точкой. Например: Так, Т. И. Шамова в работе «Активизация учения школьников» рассматривает умение как способность выполнять определенную деятельность или действия в новых условиях, образовавшуюся на основе ранее приобретенных знаний и навыков. В умениях навыки как усвоенные действия стали свойствами личности и ее способностями к новому действию [51, с. 116].

Если фрагмент в источнике размещается на нескольких страницах, их номера записывают через тире. Например: [33, с. 201–202].

Ссылки на мнение, разделяемое рядом авторов либо аргументированное в нескольких работах одного и того же автора, оформляются путем указания в скобках всех порядковых номеров документов в списке литературы, которые разделяются точкой с запятой. Например: «Результаты исследований [7; 12–15; 31] доказали, что...».

Оформления ссылок по ГОСТу Р 7.0.5–2008

Ссылка на документ в целом

Признанный в педагогике результативным диагностический подход к постановке целей [Беспалько, 1989] в рамках компетентностного подхода к результату образования требует многоаспектного изучения структуры компетенций студентов.

Ссылка на определенный фрагмент документа

Для визуализации учебной информации также пригодны сервисы социальных закладок (diigo.com, delicious.com, pinterest.com). Эти ресурсы представляют собой коллекцию закладок-ссылок, они могут использоваться для проектной работы. Студенты могут завести коллективную страницу и наполнять ее закладками-ссылками по теме проекта, а также для работы над курсовыми и дипломными работами. Научный руководитель может отслеживать, какие источники подбирает студент [Вульфович, 2015, с. 18].

Ссылка при наличии нескольких авторов

Ценностно-мотивационная сфера выполняет функцию ориентировочной реакции в поведении личности, отражает смысловую сторону направленности личности, ее внутреннюю, содержательную основу внешнего взаимодействия с различными явлениями объективной реальности [Яницкий, Серый, Пелех, 2013, с. 175–186].

Ссылка на официальные документы

Данные документы предусматривают возможность получения образования детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) *в разных формах*: совместно с другими обучающимися, не имеющими сходных проявлений в нарушении интеллекта; в отдельных классах или группах в среде сверстников, имеющих схожие нарушения; либо в отдельных организациях, то есть *бывших* коррекционных школах [Приказ..., 2014].

Общеобразовательные школы начинают накапливать практический опыт работы с данным контингентом детей по месту их жительства в соответствии с федеральным законом № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [Федеральный закон ... , 2012].

Если у книги автор не указан (например, книга выполнена авторским коллективом, и указан только редактор), то в отсылке указывается название книги. Если название слишком длинное, то его можно сократить до двух первых слов. Например: [Интерпретационные характеристики..., 2016, с. 56].

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой.

Например: [Байденко, 2008; Зимняя, 2007], [Сластенин, 2007, с. 37; Хуторской, с. 35 – 38].

При последовательном расположении отсылок к одной и той же затекстовой ссылке вторую отсылку заменяют словами «Там же». Если источник сохраняется, но меняется страница, то к слову «Там же» добавляется номер страницы.

Например: [Там же, с. 24].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по: ».

Например: [Цит. по: Лихачев, 2004, с. 39–40].

Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:».

Например: [Приводится по: Загвязинский, 2011].

Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: Загвязинский, 2011, с. 111].

Внутри глав или их параграфов выпускной квалификационной работы могут быть приведены **перечисления**. Перед каждым перечислением следует ставить дефис или при необходимости ссылки в тексте работы на одно из перечис-

лений, строчную букву (за исключением букв з, о, г, ь, й, ы, ъ), после которой ставится скобка.

Для дальнейшей детализации перечислений следует использовать арабские цифры, после которых ставится скобка, а запись производится с абзацного отступа.

Например:

- а)
- б)
 - 1)
 - 2)
- в)

Обозначения в тексте физических величин осуществляются в соответствии с ГОСТ 8.417-81 «Государственная система обеспечения единства измерений. Единицы физических величин» без переноса на следующую строку, например: 90 % и т. д.

Для обозначения диапазонов значений ставят многоточие, тире, предлоги «от» и «до». Обозначения размерности ставят только один раз – после второго числа. Например: от 50 до 70 % и т. д.

Падежные окончания после дефиса ставят только при порядковых числительных, заменяемых арабскими цифрами или латинскими буквами. Например: I – IV разряд, 3-й вид, j-е изделие и т. д.

5.1.7. Требования к оформлению Заключения выпускной квалификационной работы

В Заключении нужно кратко обобщить материал, изложенный в основной части.

В первой части заключения необходимо отразить основные выводы, к которым пришел магистр при изучении теоретических аспектов данной темы (на основании учебной и научной литературы). Выводы должны отражать актуальность данной темы и ее практическую значимость.

Во второй части заключения необходимо дать краткую формулировку результатов, к которым пришел магистр при выполнении практической части (выводы по каждой поставленной во Введении задаче).

Кроме того, заключение должно включать:

- выводы по тем или иным спорным вопросам, научным дискуссиям;
- оценки перспективам развития исследуемого явления;
- указание на практическую ценность работы;
- выводы и рекомендации заключения должны быть ответом на цель и задачи, поставленные во введении ВКР.

Объем заключения должен составлять 3–5 страниц.

5.1.8. Требования к оформлению Приложений выпускной квалификационной работы

Приложения к выпускной квалификационной работе являются ее продолжением и имеют общую с остальной частью работы сквозную нумерацию страниц. В тексте работы на все Приложения должны быть даны ссылки. Приложения располагают в порядке ссылок на них в тексте выпускной квалификационной работы. В Приложения выносятся материалы, которые иллюстрируют содержание работы, не перегружая ее основной текст: материалы, дополняющие текст, промежуточные формулы и расчеты, таблицы вспомогательных данных, иллюстрации вспомогательного характера, инструкции, анкеты, методики; протоколы, заключения экспертизы, акты внедрения и др.

Каждое Приложение начинается с новой страницы с указанием наверху посередине страницы слова «ПРИЛОЖЕНИЕ», его обозначения и степени. Приложения обозначают заглавными буквами русского алфавита, начиная с А, за исключением букв З, Й, О, Ч, Ъ, Ы, Ъ. После слова

«ПРИЛОЖЕНИЕ» следует буква, обозначающая его последовательность (**или цифра**). Размер шрифта – 14. Например:

ПРИЛОЖЕНИЕ А (или 1)

Допускается обозначение приложений буквами латинского алфавита, за исключением букв I и O.

В случае полного использования букв русского и латинского алфавитов допускается обозначать приложения арабскими цифрами. Каждое Приложение должно иметь заголовок, который записывается с прописной буквы отдельной строкой и центрируется.

Например:

Таблица условных обозначений, используемых в выпускной квалификационной работе

Не рекомендуется выносить из основной части выпускной квалификационной работы в приложения материалы, обращение к которым в процессе ознакомления с работой затруднит понимание ее содержания.

5.2. Оформление библиографического списка

Основой правил составления библиографического списка выпускной квалификационной работы (ВКР) служат ГОСТ 7.1–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание» и ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления».

Библиографический список строится по принципу сплошной нумерации входящих в него нормативно-правовых актов, научной литературы и ресурсов Internet.

Библиографический список включает в себя монографии, учебники, учебные пособия, научные статьи, авторефераты диссертаций, журнальные статьи и т. д.

Библиографический список формируется в строго алфавитном порядке, без разделения на книжные издания и статьи в периодических изданиях. Все источники распо-

лагаются по месту их первой буквы в кириллице или латинице. При этом первым располагается список на кириллице, а затем – на латинице. Издания одного автора располагаются в строго хронологическом порядке.

В список литературы включаются только те источники, которые студент цитирует (на которые ссылается, или те, с авторами которых он полемизирует), то есть источники, нашедшие то или иное отражение в исследовании.

Основные требования, предъявляемые к списку литературы:

- соответствие теме письменной работе и полнота отражения всех аспектов его рассмотрения;
- разнообразие видов изданий: официальные, нормативные, справочные, учебные, научные, практические и др.;
- отсутствие морально устаревших документов (не позднее 5 лет от года поступления).

Упорядоченный список литературы должен быть пронумерован по порядку записей арабскими цифрами с точкой. Образец библиографического списка приведен в Приложениях 11–12.

Библиографическое описание документов располагают в алфавитном порядке их элементов: авторских заголовков (фамилии и инициалы авторов) или основных заглавий.

5.2.1. Оформление библиографической записи использованной в выпускной квалификационной работе литературы (ГОСТ 7.1 – 2003)

Приведем примеры оформления библиографической записи использованной в ВКР литературы в зависимости от ее вида (по ГОСТу 7.1 – 2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание»).

Книги. Однотомные издания. Один автор:

Сорокопуд, Ю. В. Педагогика высшей школы [Текст] / Ю. В. Сорокопуд. – Ростов н/Д, 2011. – 541 с.

Книги. Однотомные издания. Два автора:

Жук, О. Л. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие [Текст] / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко; под общ. ред. О. Л. Жук. – Минск, 2007. – 192 с.

Книги. Однотомные издания. Три автора:

Додонов, В. Н. Словарь гражданского права [Текст] / В. Н. Додонов, Е. В. Каминская, О. Г. Румянцев; под общ. ред. В. В. Залесского. – М., 1997. – 294 с.

Книги. Однотомные издания. Четыре автора:

Современная флексографская печать [Текст] / Ф. С. Савицкий, В. М. Тремут, С. Ф. Михайлишин, Ф. С. Сартынюк. – М., 1969. – 72 с.

Книги. Однотомные издания. Пять и более авторов:

Организация полиграфического производства: учеб. пособие для вузов [Текст] / Г. В. Миронова, А. К. Ершов, Г. И. Осипова, Н. М. Сперанская и др.; МГУП. – М., 2002. – 352 с.

Теория права и государства: учебник для юридических вузов [Текст] / В. С. Афанасьев, А. Г. Братко, В. Н. Бутылин, В. В. Лазарев и др.; под ред. В. В. Лазарева. – М., 1996. – 421 с.

Книги. Однотомные издания. Коллективный автор:

Психология: словарь [Текст] / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.

Книги. Многотомное издание в целом:

Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] / Г. К. Селевко: в 2 т. – М., 2006. – 816 с.

Книги. Отдельный том в многотомном издании:

Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] / Г. К. Селевко: в 2 т. – М., 2006. – Т. 1. – 816 с.

Сборники статей и научных трудов:

Актуальные проблемы образования: история и современность: сб. научных статей [Текст] / А. И. Шилов (отв. ред.); ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – Вып. 4. – 280 с.

Стандарты:

ГОСТ 7.60-90. Издания. Основные виды. Термины и определения; Введ. 1991-01-01. – М., 1990. – 18 с.

Монографии:

Степанова, И. Ю., Адольф, В. А. Профессиональная подготовка учителя в условиях становления постиндустриального общества: монография [Текст] / И. Ю. Степанова, В. А. Адольф / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2009. – 520 с.

Диссертации:

Туркина, М. А. Развитие познавательной самостоятельности студентов в условиях проблемно-деятельностного обучения в вузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Туркина Марина Анатольевна. – Ставрополь, 2000. – 205 с.

Авторефераты диссертаций:

Леонтович, А. В. Проектирование исследовательской деятельности учащихся: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 [Текст] / Леонтович Александр Владимирович. – М., 2003. – 20 с.

Статья из журнала или газеты:

Осипова, С. И. Инновационный подход к подготовке преподавателей для системы профессионального образования [Текст] / С. И. Осипова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 6. – С. 72–75.

Источники на иностранных языках:

Connell, M. Experts, generalists, and expert generalists [Text] / M. Connell: on the relation between general competence and expertise in a domain. Perspectives on the psychology of abilities, competencies, and expertise. – New York, 2004. – P. 126–155.

Ссылки на электронные издания и Интернет-ресурсы приводятся после списка научной литературы (включая издания на иностранном языке) с указанием автора и названия материала. Например:

Савенков, А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании [Электронный ресурс] / А. И. Савенков // Интернет-портал «Исследовательская деятельность школьников (Исследователь.ru) / Режим доступа: <http://www.researcher.ru/index.html> (дата обращения: 12.05.2012).

5.2.2. Оформление библиографической записи использованной в выпускной квалификационной работе литературы (ГОСТ Р 7.0.5–2008)

Приведем примеры оформления библиографической записи использованной в ВКР литературы в зависимости от ее вида (по ГОСТу Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления»)

Книги. Однотомные издания. Один автор:

Сорокопуд Ю. В. Педагогика высшей школы. Ростов н/Д, 2011. 541 с.

Книги. Однотомные издания. Два автора:

Жук О. Л., Сиренко С. Н. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие / под общ. ред. О. Л. Жук. Минск, 2007. 192 с.

Книги. Однотомные издания. Три автора:

Додонов В. Н., Каминская Е. В., Румянцев О. Г. Словарь гражданского права / под общ. ред. В. В. Залесского. М., 1997. – 294 с.

Книги. Однотомные издания. Четыре автора:

Современная флексографская печать / Ф. С. Савицкий, В. М. Тремут, С. Ф. Михайлишин, Ф. С. Сартынюк. М., 1969. 72 с.

Книги. Однотомные издания. Пять и более авторов:

Организация полиграфического производства: учеб. пособие для вузов / Г. В. Миронова, А. К. Ершов, Г. И. Осипова, Н. М. Сперанская и др.; МГУП. М., 2002. 352 с.

Теория права и государства: учебник для юридических вузов / В. С. Афанасьев, А. Г. Братко, В. Н. Бутылин, В. В. Лазарев и др.; под ред. В. В. Лазарева. М., 1996. 421 с.

Книги. Однотомные издания. Коллективный автор:

Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990. 494 с.

Книги. Многотомное издание в целом:

Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М., 2006. 816 с.

Книги. Отдельный том в многотомном издании:

Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М., 2006. Т. 1. 816 с.

Сборники статей и научных трудов:

Актуальные проблемы образования: история и современность: сб. научных статей / А. И. Шилов (отв. ред.); ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2014. Вып. 4. 280 с.

Законодательные материалы

Российская Федерация. Конституция (1993). Конституция Российской Федерации: офиц. текст. М., 2013. 39 с.

Монографии:

Степанова И. Ю., Адольф В. А. Профессиональная подготовка учителя в условиях становления постиндустриального общества: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2009. 520 с.

Диссертации:

Туркина М. А. Развитие познавательной самостоятельности студентов в условиях проблемно-деятельностного обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2000. 205 с.

Авторефераты диссертаций:

Леонтович А. В. Проектирование исследовательской деятельности учащихся: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М., 2003. 20 с.

Статья из журнала или газеты:

Осипова С. И. Инновационный подход к подготовке преподавателей для системы профессионального образования // Высшее образование сегодня. 2009. № 6. С. 72–75.

Источники на иностранных языках:

Connell M. Experts, generalists, and expert generalists: on the relation between general competence and expertise in a domain. Perspectives on the psychology of abilities, competencies, and expertise). Sheridan, Gardner H – New York: Cambridge University Press, 2004. P. 126–155.

Ссылки на электронные издания и Интернет-ресурсы приводятся после списка научной литературы (включая издания на иностранном языке) с указанием автора и названия материала. Например:

Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Интернет-портал «Исследовательская деятельность школьников (Исследователь.ru). URL: <http://www.researcher.ru/index.html> (дата обращения: 12.05.2012).

Стандарты:

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 «ноября» 2014 г. № 1505. URL: <http://минобрнауки.рф//Prkaz.pdf> (дата обращения: 07.01.2016).

Перед библиографическим списком оформляется список сокращений архивных материалов, источников, словарей. Например, в списке:

Список сокращений

1. Государственный архив Красноярского края (ГАКК).
2. Национальный архив Республики Татарстан (НА РТ).

Архивные и справочные материалы, источники в ВКР указываются в круглых скобках.

Глава 6.

ЗАЩИТА МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ

6.1. Порядок защиты магистерской диссертации

1. Защита диссертации проводится на открытом заседании государственной аттестационной комиссии (ГАК), на котором могут присутствовать все желающие. Преподавателям факультета, его выпускникам рекомендуется посещать заседания ГАК, участвовать в дискуссии. Руководитель магистерской диссертации, не являющийся членом ГАК, имеет право участвовать в открытом заседании ГАК.

2. Защита магистерской диссертации проводится в сроки, предусмотренные учебным планом по данной образовательной программе специальности и графиком учебного процесса. За месяц до начала работы ГАК составляется и утверждается директором расписание ее работы.

3. Защита диссертации проводится на открытом заседании ГАК с обязательным участием не менее двух третей ее состава.

4. В ГАК по защите диссертаций представляются рукопись работы, отзыв руководителя, акт о внедрении результатов исследования (при наличии), справка о размещении диссертации в электронно-библиотечной системе университета, документ проверки на объем заимствований по системе «Антиплагиат», зачетная книжка, справка о выполнении студентом учебного плана и полученных им оценках (приложение к диплому).

5. Процедура защиты магистерской диссертации состоит из следующих этапов:

– сообщение председателя государственной экзаменационной комиссии о начале защиты диссертации;

- выступление исполнителя исследования с сообщением о результатах его работы;
- вопросы членов ГАК и присутствующих на защите других лиц по содержанию диссертации;
- ответы автора диссертации на вопросы членов ГАК и присутствующих на защите других лиц;
- оглашение отзыва руководителя о том, как студент проявил себя во время выполнения магистерской диссертации;
- прения, обсуждение работы членами комиссии;
- заключительное слово автора диссертации.

Общее время работы комиссии по защите одной магистерской диссертации не более 30 минут.

6. Защита магистерской диссертации осуществляется на заседании ГАК. Продолжительность заседания ГАК не должна превышать 6 часов в день. Доклад на защите не должен превышать, как правило, 15 минут.

В выступлении на заседании ГАК выпускник должен отразить:

- актуальность темы;
- основные теоретические положения магистерской диссертации;
- методы и процедуру исследования;
- результаты проведенного исследования.

7. Результаты защиты магистерской диссертации определяются оценками «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» и объявляются в тот же день после защиты.

6.2. Процедура публичной защиты магистерской диссертации

Защита магистерской диссертации в высших учебных заведениях, имеющих государственную аккредитацию, происходит публично на заседании Государственной аттестационной комиссии.

Защита магистерской диссертации носит характер научной дискуссии и происходит в обстановке принципиальности и соблюдения научной этики, при этом обстоятельному анализу должны подвергаться достоверность и обоснованность всех выводов и рекомендаций научного и практического характера, содержащихся в диссертации.

Слово для сообщения основных результатов научного исследования в пределах 15 минут предоставляется автору диссертации. Свое выступление студент строит на основе чтения (еще лучше – пересказа) заранее подготовленных тезисов доклада, основная цель которого – показать высокий уровень теоретической подготовки автора, его эрудицию и способность доступно изложить основные научные результаты проведенного исследования. Для такого доклада по установившейся традиции отводится не более 10–15 минут. Крайне желательно за этот регламент не выходить ни в сторону уменьшения – тогда может сложиться впечатление, что выпускнику нечего сказать, ни в сторону увеличения тогда складывается впечатление, что он не умеет выступать, укладываясь в установленный для этого на защите регламент.

Знакомя членов Государственной аттестационной комиссии и всех присутствующих в зале с текстом доклада, выпускник должен сосредоточить основное внимание на главных итогах проведенного исследования, на новых теоретических и прикладных положениях, которые им лично разработаны.

При необходимости следует делать ссылки на дополнительно подготовленные чертежи, таблицы и графики. Возможно также использование специально подготовленных слайдов, кино- и видеороликов, плакатов и т. п. Все материалы, выносимые на схемы и чертежи, должны оформляться так, чтобы докладчик мог демонстрировать их без особых затруднений и они были видны всем присутствующим в зале.

Студент делает доклад стоя на трибуне, обращая внимание при помощи указки на какие-либо объекты, изображаемые на плакатах или рисунках. После выступления докладчика председательствующий зачитывает отзыв рецензента на выполненную диссертацию и предоставляет слово для ответа на его замечания и пожелания.

После этого начинается научная дискуссия, в которой имеют право участвовать все присутствующие на защите. Члены Государственной аттестационной комиссии и лица, приглашенные на защиту, в устной форме могут задавать любые вопросы по проблемам, затронутым в диссертации, методам исследования, уточнять результаты и процедуру экспериментальной работы и т. п.

Отвечая на их вопросы, нужно касаться только существа дела. Прежде чем отвечать на вопрос, необходимо внимательно его выслушать и записать. Желательно на заданный вопрос отвечать сразу, а не выслушивать все вопросы, а потом на них отвечать. При этом надо учитывать, что четкий, логичный и аргументированный ответ на предыдущий вопрос может исключить последующий.

После окончания дискуссии по желанию докладчика ему может быть предоставлено заключительное слово, после которого можно считать, что основная часть процедуры защиты магистерской диссертации закончена.

На закрытом заседании членов Государственной аттестационной комиссии подводятся итоги защиты и принимается решение об ее оценке. Это решение принимается простым большинством голосов членов комиссии, участвующих в заседании. При равном числе голосов голос председателя является решающим.

Затем председатель Государственной аттестационной комиссии объявляет всем присутствующим эту оценку, сообщает, что выпускнику присуждается академическая степень магистра, и закрывает совещание.

Примерный план защиты научной работы

Составные части выступления	Речевое оформление
1	2
Приветствие	«Добрый день», «Уважаемый председатель», «Уважаемые члены комиссии и присутствующие!»
Название темы исследования	«Позвольте предложить вашему вниманию сообщение на тему...», «Тема моего выступления»
Цель выступления	«Цель моего выступления – дать новую информацию по теме проведенного исследования в области...»
Актуальность исследования (обоснование выбора темы исследования)	«Актуальность и выбор темы исследования определяются следующими факторами: во-первых... во-вторых... в-третьих...»
Цель исследования и способы ее достижения	«Цель проведенного исследования...», «Основные задачи исследования и способы их решения: 1. ... 2. ... 3. ...»
Результаты, полученные в ходе исследования	«В ходе исследования получены следующие новые теоретические и (или) практические результаты...» – Получены знания следующего характера: ... – Выдвинуты новые гипотезы и идеи... – Созданы новые модели, программы... – Определены новые проблемы (задачи...»
Выводы	«На основании проведенного исследования и полученных результатов можно сделать следующие выводы: 1. ... 2. ... 3. ...»
Перспективы проведенного исследования	«Данная тема имеет перспективы развития в следующих направлениях...»

1	2
Благодарность за внимание	«Благодарю за внимание к моему выступлению»
Дискуссия по теме доклада	
Ответы на вопросы	«Спасибо (благодарю) за вопрос»: <ul style="list-style-type: none"> а) «Мой ответ...»; б) «В ответ на ваш вопрос можно сказать, что...»; в) «У меня, к сожалению, нет ответа, так как рассмотрение данного вопроса не входило в предмет исследования»; г) «Ответ на данный вопрос требует подробного объяснения, если на это будет предоставлено время, то я готов(а) ответить на него» и т. д.
Благодарность за интерес и вопросы по теме исследования	«Благодарю за проявленный интерес и вопросы по теме исследования. Спасибо за внимание»

6.3. Работа студентов над речевой формой выступления

В процессе защиты студент по заведенному в научной среде академическому этикету должен говорить о себе только во множественном числе – «мы», имея в виду «я и мой научный руководитель».

Поскольку не только содержание текста доклада, но и характер его прочтения (или пересказа) и уверенность ответов на задаваемые вопросы в значительной мере определяют оценку защиты, остановим внимание на некоторых правилах публичного выступления. Докладчику очень важно научиться «живым словом» передавать такой аудитории научную информацию, разъяснять ее суть и убеждать в правоте своей позиции.

Речь идет не об ораторском искусстве, а об умении делать речь понятной и убедительной. Студент должен поставить себе задачу сделать доклад строго научным, хорошо

аргументированным по содержанию, а по форме речи – точным и кратким.

Под *точностью речи* докладчика понимается адекватность высказываний его мыслям. Чтобы речь была точной, нужно слова употреблять в соответствии с теми значениями, которые за ними закреплены. Точность и ясность высказываний взаимосвязаны: точность придает им ясность, а ясность высказываний вытекает из их точности.

Краткость – другое важнейшее требование к речи докладчика. Прежде всего, следует избегать ненужных повторов, излишней детализации. Каждое слово и выражение должно служить той цели, которую можно сформулировать следующим образом: как можно точнее и короче донести до слушателей суть дела, поэтому слова и словосочетания, не несущие никакой смысловой нагрузки, должны быть полностью исключены.

Следует избавиться от *слов-паразитов*: «так сказать», «понимаете», «значит», «вот». Такие слова не украшают речь, а только вызывают раздражение слушателей. Слова-паразиты – это помеха, причем немалая. Как правило, эти слова доказывают: вы не уверены в том, что говорите.

Очень большое значение при публичном выступлении имеет «техника говорения», т. е. **техника речи**, составными частями которой являются: постановка речевого дыхания, дикция и орфоэпия (т. е. правильное литературное произношение). Суть техники речи – в организации координированной работы дыхания, голоса, артикуляции при соблюдении норм произношения. Правильная организация обеспечивает такие качества голоса, как звучность, темп, тембр, высота, четкость дикции.

Чтобы добиться звучности голоса, необходимо правильно поставить **дыхание**. Правильное дыхание – основа постановки голоса: оно поддерживает голос, передает мысль.

Стресс ослабляет человека и лишает его способности сосредоточенно мыслить и действовать. Стресс приводит к мышечному напряжению и сдерживанию дыхания, изменяет или даже блокирует голос. В результате речь выступающего может быть монотонной, вялой, тихой. Если дыхание неспокойное, то и мысли будут сумбурными и неупорядоченными. И наоборот, если дыхание равномерное и спокойное, то и мысли будут целенаправленными. Сдерживаемое дыхание лишает голос силы, уверенности, образности. Доступ к подсознанию открывается в состоянии покоя и сосредоточенности. Несколько глубоких вдохов перед началом презентации помогут вам успокоиться и сконцентрироваться на намеченных целях. Помимо обеспечения ясности мысли, правильное дыхание обеспечивает проникновение воздуха к голосовым связкам, что позволяет говорить четко и ясно, а также уменьшает нервозность. Диафрагмальное дыхание увеличивает силу голоса. Докладчик должен следить, чтобы во время вдоха плечи не должны подниматься к ушам. Оратору следует дышать глубоко, включая диафрагму в процесс вдоха и выдоха, контролировать дыхание, экономно распределяя выдох и вдох, поэтому дышать надо часто, поддерживая постоянный запас воздуха, причем вдох следует делать во время естественных (логических) пауз и незаметно.

Техника говорения включает в себя и понятие *темпа речи*, который характеризуется такими показателями, как быстрота речи, которая никогда не должна переходить в скороговорку. Лучше всего произносить от 120 до 150 слов в одну минуту. **Темп речи** должен быть медленным в значимых зонах информации, средним – в основном изложении, быстрым – при изложении вспомогательной информации.

Ритм речи равен воздействию слов докладчика: если в речи нет ритма, то речь становится бытовой, ускорение же или замедление речи говорящим привлекает внимание

публики. Но изменение скорости должно быть оправдано логической структурой выступления. Значимость высказывания подчеркивается увеличением громкости, снижением громкости, замедлением речи.

Во время доклада полезно пользоваться паузой. **Пауза** подчеркивает важность сказанного, дает возможность выступающему и слушателям осмыслить сказанное, выполняет функции пунктуации. Не нужно забывать о паузах между основными пунктами и визуальном контакте с аудиторией. Поделите речь на небольшие фрагменты и следите за ее плавностью. Пауза – продолжение мысли; она всегда действительна: это либо поиск поступка и слова, продолжение мысли, рождение новой идеи и т. д.

Пауза облегчает дыхание, дает возможность сообразить, к какой мысли следует перейти дальше. Она позволяет важным положениям глубже проникнуть в сознание слушателей. Короткая пауза перед кульминационным моментом речи и после – один из способов выделить его. Пауза применяется между отдельными элементами мысли (фразами, придаточными предложениями, законченными суждениями). Она также оттеняет наиболее существенные слова.

Главная задача паузы – психологическая. Она нужна для того, чтобы привлечь внимание аудитории и дать возможность аудитории рассмотреть соискателя, обеспечив тем самым возможность подготовиться к восприятию его речи. Докладчику же пауза нужна для того, чтобы успокоиться и снять излишнее волнение.

Во время выступления нужно следить за дикцией. Многие соискатели говорят небрежно, неотчетливо, не разжимая зубов, неправильно артикулируя звуки. Это ведет к тому, что искажается слово, а за ним и мысль, аудитория теряет интерес к выступлению соискателя, а у членов комиссии складывается о нем весьма неблагоприятное впечатление.

Соискателю нужно обращать внимание и на свое произношение. **Произношение** должно быть внятным, четким, уверенным (без «глотания» окончаний слов). В русской речи очень важно четко произносить окончания слов, особенно многосложных. Любое отклонение от норм произношения и ударения переключает внимание аудитории с содержания речи оратора на ее форму, тем самым отвлекая от восприятия смысла и раздражая слушающих.

У неопытных ораторов часто встречается такая ошибка, как многоударность. Многоударность затуманивает смысл фразы, лишает перспективы действия. Лучше, если в предложении будет только одно ударение (глагол, перечисление, противопоставление). Учитесь выделять и держать внутри темы главную мысль – тогда речь любого объема приобретает направленность, перспективу, в ней появляется смысл.

Речь должна быть настолько громкой, чтобы слова были слышны, но без крика и надрыва.

Подводя итог, отметим: перед защитой автору диссертации полезно проанализировать свое выступление с учетом приводимых ниже характерных речевых ошибок, особенно часто встречающихся в публичных выступлениях молодых ученых.

1. Не строите ли вы слишком длинные предложения? Используйте лучше короткие самостоятельные предложения – это позволит вам заканчивать предложения не переводя дыхание.

2. Не используете ли вы слишком длинные слова? У длинных слов часто существуют более короткие синонимы. Проанализируйте свой словарный запас.

3. В то же время следите за тем, чтобы ваша речь не казалась примитивной, и не употребляйте только короткие слова. Даже если свойственный вам способ выражения слишком прост, он все-таки должен оставаться выразительным.

4. Обходитесь ли вы без утрированных форм вежливости? В личной беседе глагол «позволять» является одной из форм вежливости («Позвольте пригласить вас к столу»). Тем не менее в докладе он производит впечатление назидательности и доминирования («Позвольте привлечь ваше внимание»). Кроме того, этот глагол удлиняет без особой надобности ваши высказывания.

5. Нет ли в технике вашей речи изъянов, связанных с ее темпом, быстротой, длительностью пауз? Постарайтесь устранить эти речевые недостатки, существенно снижающие общее благоприятное впечатление от выступления.

6. Проверьте, тренируясь перед зеркалом, нет ли в вашей жестикуляции лишних, особенно высокопарных театральных жестов.

Можно дать еще несколько советов, помогающих соискателю читать текст доклада:

- все цифры в тексте записывайте только прописью, чтобы не пришлось считать нули;
- подчеркивайте выделяемые слова;
- оставляйте большие поля при печатании, чтобы можно было дополнить речь своими замечаниями;
- повторяйте существительные, избегая местоимений;
- используйте простые слова и простые утвердительные предложения;
- не перегружайте текст подчиненными предложениями.

6.4. Управление вниманием аудитории

Выступающий перед аудиторией постоянно получает информацию о состоянии аудитории, ее настроении, отношении к нему и сообщаемой им информации. Он должен постоянно «считывать» эту информацию и по необходимости вносить коррективы в выступление. Однако для того чтобы «читать» аудиторию и правильно понимать поступа-

ющие сигналы, необходимы наблюдательность и некоторый практический навык.

О внимании к оратору свидетельствует следующее:

- взгляды слушателей направлены на оратора;
- корпус слушателей наклонен в сторону оратора;
- слушатель сдвигается на край стула, чтобы быть поближе к оратору;
- слушатель наклоняет голову (по И. А. Стернину).

О невнимании к оратору, о неудовлетворенности слушателя говорят следующие факты:

- взгляд слушателя направлен в сторону;
- тело слушателя напряжено, осанка прямая, ноги сведены и стоят на полу (такая поза часто означает имитацию внимания);
- слушатель держит голову прямо, позвоночник выпрямлен;
- слушатель совершает следующее движение: голова выпрямляется, плечи поднимаются, потом опускаются, взгляд начинает блуждать по сторонам; тело слушателя «подается» к выходу;
- ноги слушателя вытянуты вперед и скрещены, тело откинута назад, голова опущена вперед (чаще всего означает несогласие);
- слушатель подпирает голову всей ладонью;
- слушатель пощелкивает колпачком ручки, постукивает ногой, пальцами по чему-либо;
- слушатель рисует что-то на бумаге;
- немигающий взгляд (имитация внимания);
- слушатель дотрагивается рукой до уха (до губ) и опускает ее вниз (скрываемое желание возразить, перебить) и др. (по И. Л. Стернину).

Необходимо также иметь в виду, что существуют периоды внимания, которые составляют приблизительно 10–15

минут. По истечении этого срока внимание падает, затем оно восстанавливается еще на такой же промежуток времени, потом снова падает, а после третьего пятнадцатиминутного снижается уже существенно. Исходя из вышесказанного, лучше, чтобы выступление укладывалось в минимальный период внимания, т. е. в 10–15 минут. Десятиминутное выступление наиболее предпочтительно, так как оно целиком обеспечено вниманием аудитории и даже останется некоторый избыток внимания.

Если мы обратим внимание на длительность современных оперативных радио- и теленовостей, информационных передач ведущих информационных агентств мира, то заметим, что они укладываются, как правило, в 10 минут. Таким образом, краткость выступления – гарантия внимания аудитории.

Существуют приемы поддержания внимания.

Риторические вопросы к аудитории. Риторический вопрос считается самой сильной и эффективной риторической фигурой, одним из приемов диалогизации. Риторические вопросы хорошо воспринимаются на слух (как впрочем, и любые вопросы), поэтому они являются эффективным средством поддержания внимания.

Авансирование. Под авансированием понимается нарочитое затягивание сообщения важной или интересной мысли, идеи, некоторых подробностей, которые наверняка интересуют слушателей. В этом случае оратор лишь упоминает о том или ином факте и сообщает: «Об этом речь пойдет позже».

Демонстрация предмета. Можно активизировать восприятие слушателей, демонстрируя предмет (образ) исследования.

Закон края. Этот закон гласит, что конец и начало запоминаются и воспринимаются лучше, чем середина. Чтобы в середине выступления не было провала, необходимо речь сделать более разнообразной, более эмоциональной и т. д.

Донесение главной мысли выступления. Словесная формулировка главной мысли выступления необходима как самому выступающему, так и аудитории. Всегда лучше сформулировать главную мысль в виде отдельного предложения. В небольших выступлениях не следует начинать с главной мысли, она должна прозвучать в середине и конце речи. Весьма эффективно повторение основной мысли в разной словесной форме.

Соблюдение регламента. Существует закон прогрессирующего нетерпения слушателей, который формулируется так: чем дольше говорит выступающий, тем большее невнимание и нетерпение проявляют слушатели. Как бы ни был интересен докладчик, как бы ни были расположены к нему слушатели, чем дольше он говорит, тем меньше его слушают и тем больше думают о том, что он явно затянул свою речь и ему пора заканчивать.

6.5. Требования к внешнему виду выступающего

Готовясь к защите диссертации, следует уделить внимание выбору одежды, позы при выступлении с докладом, а также жестов, манер и других внешних форм поведения. Элегантность, аккуратность, подтянутость в одежде (не подчеркивающая франтовства) способствует благоприятному впечатлению и расположению к нему со стороны членов комиссии, а также всех присутствующих на защите.

При выступлении большое внимание следует уделять **движениям**. Каждый шаг при выступлении – это поступок, чем меньше передвижений, тем легче воспринимать докладчика. Старайтесь не поворачиваться спиной к аудитории. Все повороты, развороты, смены ракурсов, перемещения желательно делать так, чтобы аудитория видела вас больше спереди.

Большое внимание на восприятие докладчика оказывает **жестикуляция**, которая сопровождает его речь. Здесь нужно помнить, что любому научному выступлению противопоказаны искусственные театральные жесты, которые выдают неискренность речи, оставляя осадок предубежденности и недоверия.

Докладчик, выступая, не должен специально «придумывать» жесты, но контролировать их он обязан. При этом следует руководствоваться следующими правилами:

- жесты должны быть произвольными. Прибегайте к жесту только по мере ощущения потребности в нем;

- жестикуляция не должна быть непрерывной. Не жестикулируйте руками на протяжении всей речи. Не каждая фраза нуждается в подчеркивании жестом;

- управляйте жестами. Никогда жест не должен отставать от подкрепляемого им слова.

- вносите разнообразие в жестикуляцию. Не пользуйтесь без разбора одним и тем же жестом во всех случаях, когда нужно придать словам выразительность.

Мимика докладчика должна отражать уверенность и дружелюбие по отношению к аудитории. Фигура – подтянутая: спина – прямая, плечи – развернуты. Движения – свободные, уверенные, плавные; неагрессивные.

При защите диссертации, как правило, используется различный демонстрационный материал.

Приборы, модели, конструкции и другие наглядные предметы. Наглядные предметы служат эффективным средством успешного взаимодействия со слушателями. Демонстрация реальных предметов привлекает внимание, способствует оперативному пониманию и усвоению новой информации. Докладчику необходимо заранее предусмотреть (при необходимости подготовить) место для размещения наглядных предметов. При демонстрации работы или проведе-

нии опытов необходимо соблюдать технику безопасности, а также чистоту помещения и сохранность использованных предметов.

Слайды, кино- и видеоролики, компьютерные презентации. Видеоматериалы являются современными средствами изобразительной наглядности и эффективны для восприятия информации присутствующими. Докладчику необходимо заранее предусмотреть (при необходимости подготовить и проверить) технические и организационные средства демонстрации видеоматериалов.

Плакаты, схемы, чертежи, таблицы, графики, рисунки и другие материалы, оформленные на бумажном носителе. Бумажный материал должен быть удобен для восприятия присутствующими и докладчику при переноске, демонстрации, креплении и снятии. Рисунки и тексты плакатов, схем и т. д. должны быть сделаны в увеличенном масштабе. Докладчику необходимо заранее предусмотреть (при необходимости подготовить) не только место для демонстрации плакатов, но и средства их оперативного крепления и последующего снятия. Во время ссылки на тот или иной плакат рекомендуется пользоваться обычной и / или лазерной указкой.

Возможен вариант, когда докладчик заранее готовит необходимое количество малоформатных копий плакатов, схем и т. д. и до выступления раздает их присутствующим (такой раздаточный материал принято называть хэндаутами).

Записи на доске (флипчарте). Записи на доске (флипчарте) обогащают устное выступление, но при этом докладчику необходимо учитывать временные затраты на запись, а также следить за четкостью и аккуратностью ее исполнения.

Таковы основные приемы и правила публичного выступления перед любой научной аудиторией.

6.6. Ответы на вопросы

После выступления докладчика члены Государственной аттестационной комиссии в устной или письменной форме могут задать любые вопросы по проблемам, затронутым в диссертации. Кроме того, задавать вопросы и получать на них ответы имеют право все присутствующие на защите диссертации специалисты и гости.

Остановим внимание на роли ответов автора диссертации на задаваемые ему вопросы, так как на них члены комиссии всегда обращают самое серьезное внимание: их, прежде всего, интересует, насколько выпускник ориентируется в научной проблеме, которую изучал, ведь все остальное заранее заготовлено и отрепетировано вместе с научным руководителем или коллегами и потому не позволяет в полной мере судить о научной зрелости выпускника.

Обычно на защите докладчику задают от 8 до 10 вопросов (иногда бывает и больше). Все вопросы, задаваемые на защите, как правило, сводятся к следующим типам:

1) вопросы, задаваемые с целью уточнить научные позиции соискателя, отдельные положения диссертации, определения понятий, факты и т. п.;

2) вопросы, задаваемые с целью поддержать докладчика, чтобы дать ему возможность детализировать наиболее сильные стороны своей работы;

3) вопросы, вызванные неудовлетворенностью членов комиссии от просмотра диссертации или заслушивания его доклада. Вопросы этого типа легко отличить от других по интонациям, какими они задаются, направленности и т. п. И здесь автору диссертации нужно быть особенно внимательным, по возможности давать исчерпывающие ответы, а также готовить себя к тому, что именно по затронутым в этих вопросах аспектам прозвучат в дальнейшей дискуссии критические замечания в его адрес.

Отвечая на вопросы, нужно касаться только существа дела. Прежде чем отвечать на вопрос, необходимо внимательно его выслушать и записать. Желательно на заданный вопрос отвечать сразу, а не выслушивать все вопросы, а потом на них отвечать. При этом надо учитывать, что четкий, логичный и аргументированный ответ на предыдущий вопрос может исключить последующий.

Студенту следует проявлять скромность в оценке своих научных результатов и тактичность по отношению к участникам дискуссии, даже в тех случаях, когда ему придется делать критические сопоставления и давать оценки. Без них научная дискуссия не может вестись, но при этом нельзя забывать, что критику своих коллег следует делать очень корректно, соблюдая научную этику. Следует особенно внимательно следить за собой, чтобы не допускать личной неприязни и не переходить на личности.

Надо, прежде всего, четко сформулировать то положение, которое отвергается, а также точно определить основные понятия, чтобы не спорить о совершенно разных вещах. Терминология доказательства должна быть понятна всем присутствующим.

Лучше всего критическую оценку делать в форме сравнения, естественно, с подчеркиванием преимуществ собственного подхода.

Постарайтесь придать вашим ответам убедительность посредством их четкой аргументации и подкрепления цифрами, фактами, мнением независимых ученых, публикациями в научной печати. Уверенность, убежденность, самостоятельность должны быть проявлены в той же мере, что и скромность.

Рассмотрим основные принципы ответов на вопросы.

1. Убедитесь, что вы поняли вопрос. В зависимости от логической структуры обычно выделяют два вида

вопросов – уточняющие и восполняющие. Уточняющие (закрытые) вопросы направлены на выявление истинности или ложности выраженного в них суждения. В предложениях, содержащих закрытые вопросы, употребляется частица «ли», которая является их грамматическим признаком. Восполняющие (открытые) вопросы связаны с разъяснением новых знаний относительно событий, явлений, предметов, интересующих слушателя. Грамматическими признаками таких вопросов являются вопросительные слова: «кто», «что», «где», «когда», «как», «почему» и др.

По составу и уточняющие, и восполняющие вопросы бывают простыми и сложными. Простые вопросы не могут быть расчленены, они не включают в себя другие вопросы. Сложные вопросы можно разбить на несколько простых. Если разбить сложный вопрос на простые вопросы, на него будет легче ответить.

По характеру вопросы бывают нейтральными, благожелательными и неблагожелательными, враждебными и провокационными. Поэтому необходимо по формулировке вопроса, по тембру голоса определить характер вопроса, чтобы правильно выработать тактику поведения. На нейтральные и благожелательные вопросы следует отвечать спокойно, стремясь как можно яснее объяснить то или иное высказанное положение. Важно проявить максимум внимания и уважения к членам комиссии, даже если вопрос сформулирован неточно, не совсем грамотно. Недопустимы раздражение и пренебрежительный тон. При ответе на неблагожелательные вопросы следует выявить их провокационную суть, обозначить позицию оппонента и дать достойный отпор.

Отвечайте на все вопросы. Не обязательно на все вопросы отвечать немедленно. Ответ можно отложить, сказав: «Я понял вас, я вам отвечу несколько позже» или «Это не совсем относится к нашей теме, но я постараюсь вам в конце

нашей беседы ответить на вопрос». Нельзя показывать пренебрежительное отношение к вопросу, демонстрировать несерьезность или глупость вопроса – любой вопрос законен и требует ответа.

Отвечайте одинаково уважительно всем. Выступающий должен проявить внимание, уважение к любому, задающему вопрос, признать его вопрос законным, правомерным, заслуживающим внимания. Подчеркнуто внимательно следует выслушать каждый вопрос, даже если видно, что слушатель задает его, чтобы обратить на себя внимание или что-то разъяснить для себя. Отвечая на вопрос, никогда не следует говорить члену комиссии: «Вы меня не так поняли». Нужно сказать: «Наверное, я неудачно выразился» или «Видимо, я не смог хорошо объяснить свою мысль» и др.

Отвечайте кратко. Не следует превращать ответ еще в одно выступление. Ответ на любой вопрос должен занимать 1–5 минут, не больше.

6.7. Рекомендации по составлению компьютерной презентации научной работы с помощью POWER POINT

При защите дипломных работ, диссертаций, во время докладов на научных конференциях часто используются презентации, выполненные в программе Power Point. Чтобы они прошли успешно, подготовьте ваше сообщение до того, как будете его представлять в Power Point:

- обдумайте точки зрения, идеи, выводы, которые вы хотите представить;
- сделайте набросок (метод «липкой бумаги»);
- расположите бумажные полоски на стене;
- проверьте логику и порядок расположения набросков;
- разбейте наброски по категориям;

– отберите информацию для каждого слайда (15–20 слайдов, не больше 40 слов текста на слайд, ограничьте количество цифр на графических изображениях слайдов и длину фраз (сжатый язык позволяет аудитории сфокусироваться на ключевых словах), подчеркните, выделите некоторые слова (ключевые слова); часть информации оформите графически (гистограммы, диаграммы);

– помните о том, что цвет может привлекать внимание, создавать настроение, способствовать положительному отклику.

Компьютерная презентация дает ряд преимуществ перед традиционной бумажно-плакатной. Для полного использования программы подготовки компьютерной презентации необходимо хорошо знать все ее особенности. Основными принципами при составлении компьютерной презентации являются лаконичность, ясность, уместность, сдержанность, наглядность (подчеркивание ключевых моментов), запоминаемость (разумное использование эффектов).

Необходимо начать компьютерную презентацию с заголовочного слайда и завершить итоговым слайдом. В заголовке приводятся название работы и автор. Советуем поместить краткое название на все слайды. Следует пронумеровать слайды и указать, сколько их всего в презентации. Для подготовки профессиональной компьютерной презентации рекомендуется использовать шаблоны.

Следует уделить внимание дизайну шаблонов. Не увлекайтесь яркими шаблонами, информация на слайде должна быть контрастна фону. Подберите два-три различных фоновых оформления для того, чтобы иметь возможность варьировать фон при плохой проекции.

Не злоупотребляйте эффектами анимации. Оптимальной настройкой эффектов анимации является появление в первую очередь заголовка слайда, а затем – текста по аб-

зацам. При этом если несколько слайдов имеют одинаковое название, то заголовок должен постоянно оставаться на экране. Динамическая анимация эффективна тогда, когда в процессе выступления происходит логическая трансформация существующей структуры в новую структуру, предлагаемую вами. Настройка анимации, при которой текст появляется по буквам или словам, может вызвать негативную реакцию аудитории, так как одновременно слушать выступление и вникать в тонкости визуального преподнесения материала исследования очень сложно. Визуальное восприятие слайда презентации занимает от 2 до 5 секунд, в то время как продолжительность некоторых видов анимации может превышать 20 секунд.

Настройте временной режим вашей презентации. Используя меню («Показ слайдов» – «Режим настройки времени»), узнайте, сколько минут требуется вам на каждый слайд. Очень важно не торопиться во время доклада и не мямлить. Если вы только читаете текст слайдов, то это может стать сигналом, что вы не ориентируетесь в материале. Но если вы растерялись или не можете справиться с волнением, то прочтение текста презентации будет вашим спасением. Желательно подготовить к каждому слайду заметки по докладу («Вид» – «страницы заметок»). Распечатайте их («Печать» – «печатать заметки») и используйте при подготовке, в крайнем случае – на самой презентации. Можно распечатать некоторые ключевые слайды в качестве раздаточного материала.

Используйте интерактивные элементы. Для управления презентацией применяют интерактивные кнопки (вперед-назад) или, в крайнем случае, клавиатуру (клавиши «Page Down» – «Page Up»). Особенно это может пригодиться при ответе на вопросы, когда вас попросят вернуться к определенному слайду. В автоматическом режиме обязательно проконтролируйте временной интервал своего доклада.

Немаловажную роль в публичном выступлении играет коммуникативное состояние студента, под которым понимается совокупность всех характеристик говорящего, которые оказывают влияние на его способность устанавливать контакт с аудиторией и поддерживать его. При формировании нужного коммуникативного состояния, которое позволит успешно взаимодействовать с аудиторией, необходимо:

- думать только о презентации;
- сосредоточить внимание на слушателях;
- следить за реакцией слушателей;
- убедить себя в том, что в данный момент нет ничего более важного и значимого, чем ваше выступление и внимание аудитории;
- вкладывать в речевое действие все физические и моральные силы;
- иметь наступательный волевой настрой, вести аудиторию за собой;
- понимать, что публичное выступление – это профессиональное действие, связанное с осуществлением вашего намерения, которое должно достичь цели.

Все эти составляющие внутреннего состояния говорящего находят отражение в выражении лица, мимике, взгляде, позе, осанке, движениях тела. Подобная информация считывается аудиторией на подсознательном уровне. Из этого следует, что провалить свое выступление можно даже до того, как будет произнесено первое слово. Нельзя выходить к аудитории и начинать говорить, чувствуя себя расслабленным, безвольным, равнодушным, безынициативным. Все это сразу ощутит аудитория (пусть даже сначала и не осознает), и ее реакция будет неблагоприятной, пассивной.

О контакте с аудиторией следует помнить еще при подготовке текста выступления. Существуют специальные речевые действия, к которым относятся: обращение, привет-

ствие, комплимент и прощание. Следует выбрать несколько вариантов каждого из этих действий и хорошо освоить их в интонационном отношении, в отношении стиля. Обращения могут и должны употребляться и в центральной части выступления, они активизируют внимание слушателей.

Очень важную роль при поддержании контакта играют *метатекстовые конструкции*. Метатекст – это текст о тексте. В нем говорится о построении речи. Хороший оратор всегда обозначает метатекстовыми конструкциями части своего выступления: «Хотел обратить ваше внимание на»; «Повторим еще раз»; «Теперь перейдем к вопросу о...»; «Во-первых»; «Во-вторых»; «В заключение хотелось бы сказать» и т. п.

Поскольку устная речь необратима, говорящий должен постоянно заботиться о том, чтобы она легко, с первого раза воспринималась слушателями. Обязанность выступающего – свести к минимуму затруднения при восприятии речи.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Основная рекомендуемая литература

1. Анисимов В. В., Грохольская О. Г., Никандров Н. Д. Общие основы педагогики: учеб. для вузов. М., 2006.
2. Борытко Н. М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. М., 2006.
3. Борытко Н. М., Моложавенко А. В., Соловцова И. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований / под ред. Н. М. Борытко. М., 2008.
4. Демидов А. Б. Философия и методология науки: курс лекций. Витебск, 2009.
5. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для вузов. 4-е изд., стереотип. М., 2007.
6. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2006.
7. Краевский В. В. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. М., 2006.
8. Кузнецов И. Н. Научное исследование: методика проведения и оформление. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2006.
9. Лукашевич В. К. Философия и методология науки: учеб. пособие. Минск, 2006.
10. Федотова Г. А. Методология и методика психолого-педагогических исследований. Великий Новгород, 2006.

Дополнительная рекомендуемая литература

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект. М., 1982.
2. Бережнова Е. В. Прикладное исследование в педагогике. Волгоград, 2003.
3. Бордовский В. А. Методы педагогических исследований инновационных процессов в школе и вузе. СПб., 2001.
4. Валеев Г. Х. Оформление автореферата диссертации. Уфа, 2000.
5. Введение в научное исследование по педагогике / под ред. В. И. Журавлева. М., 1988.

6. Вигман С. Л. Педагогика в вопросах и ответах: учеб. пособие. М., 2005.
7. Давыдов В. П. Основы методологии, методики и технологии педагогического исследования: научно-методическое пособие. М., 1997.
8. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М., 2001.
9. Загузов Н. И. Технология подготовки и защиты кандидатской диссертации. М., 2000.
10. Краевский В. В. Методология педагогической науки. М., 2001.
11. Краевский В. В. Общие основы педагогики. М., 2003.
12. Кузнецов И. Н. Диссертационные работы: Методика подготовки и оформления. 2-е изд. М., 2005.
13. Кузнецов И. Н. Научное исследование. Методика проведения и оформления. М., 2004. 432 с.
14. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Л., 1982.
15. Найн А. Я. Методология и методика научного исследования. Челябинск, 1993.
16. Новиков А. М. Методология образования. М., 2002. 320 с.
17. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях. М., 2004.
18. Педагогика: учеб. пособ. для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. 3-е изд. М., 2000.
19. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований. М., 1987.
20. Приходько П. Т. Азбука исследовательского труда. М., 1979.
21. Райзберг Б. А. Диссертация и ученая степень. 5-е изд., доп. М., 2005.
22. Рогожин М. Как написать курсовую и дипломную работы. СПб., 2005.
23. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю. М., 1987.
24. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования: пер. с чешск. М., 1989.
25. Тихонов В. А., Корнев Н. В., Ворона В. А., Остроухов В. В. Основы научных исследований: теория и практика. М., 2006.

Блок расширения

1. Андреев И. Д. Теория как форма организации научного знания. М., 1979.
2. Байбородова Л. В., Чернявская А. П. Методология и методы научного исследования. Ярославль, 2014.
3. Бургин М. С., Кузнецов В. И. Введение в современную точную методологию науки. М., 1994.
4. Валеев Г. Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований. Стерлитамак, 2012.
5. Дудченко В. С. Основы инновационной методологии. М., 1996.
6. Копнин П. В. Гносеологические и логические основы науки. М., 1974.
7. Космин В. В. Основы научных исследований: общий курс. 2-е изд. М., 2015.
8. Кочергин А. Н. Методы и формы научного познания. М., 1990.
9. Кравец А. С. Методология науки. Воронеж, 1991.
10. Кравец А. С. Наука как феномен культуры. Воронеж, 1998.
11. Кравцова Е. Д., Городищева А. Н. Логика и методология научных исследований. Красноярск, 2014.
12. Кузин Ф. А. Магистерская диссертация. Методика написания, правила оформления и процедура защиты. М., 1998.
13. Кыверялг А. А. Методы исследований в профессиональной педагогике. Таллин, 1980.
14. Магистерская диссертация: методы и организация исследований, оформление и защита / кол. авт.; под ред. В. И. Беляева. М., 2012.
15. Михайлычев Е. А., Механцев Б. Е. Математические методы в педагогическом исследовании. М., 2008.
16. Мягкова Л. И., Храленко Н. И. Методология научного познания. СПб., 1994.
17. Овчаров А.О., Овчарова Т.Н. Методология научного исследования. М., 2015.
18. Основы научных исследований / Б. И. Герасимов, В. В. Дробышева, Н. В. Злобина, Е. В. Нижегородов, Г. И. Терехова. М., 2011.
19. Пивоев В. М. Методология и методика научного исследования. Петрозаводск, 2006.
20. Шкляр М. Ф. Основы научных исследований. 5-е изд. М., 2014. (См. также Приложение 14.)

Заключение

Магистерская диссертация в качестве самостоятельного научного исследования квалифицируется как учебно-исследовательская работа, в основу которой заложено моделирование более или менее известных решений. Ее тематика и научный уровень должны отвечать образовательно-профессиональной программе обучения. Выполнение указанной работы должно не столько решать научные проблемы или задачи, сколько свидетельствовать о том, что ее автор способен надлежащим образом вести научный поиск, распознавать профессиональные проблемы, знать общие методы и приемы их решения.

Успешная защита выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) показывает, что ее автор умеет формулировать цель и задачу исследования; составлять план исследования; вести библиографический поиск с применением современных информационных технологий; использовать современные методы научного исследования, модифицировать имеющиеся и разрабатывать новые методы исходя из задач конкретного исследования; обрабатывать полученные данные, анализировать и синтезировать их на базе известных литературных источников; оформлять результаты исследований соответственно современным требованиям.

Положительный результат защиты выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) предполагает благополучность решения магистром профессиональных задач в области педагогической, научно-исследовательской, проектной и методической деятельности; владение общекультурными, профессиональными и общепрофессиональными компетенциями.

Успешная защита выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) предполагает, что выпускник

способен компетентно совершенствовать и развивать общеинтеллектуальный и общекультурный уровень; использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач; самостоятельно осваивать новые методы исследования, обладает способностью к самостоятельному освоению новых методов исследования, к изменению научного профиля своей профессиональной деятельности; готов формировать ресурсно-информационные базы для решения профессиональных задач; самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности; владеет гуманитарными и педагогическими технологиями в области обучения и воспитания, прогнозирования, развития субъектов образовательного процесса, проектирования индивидуальных маршрутов их обучения, воспитания и развития; способен исследовать, проектировать, организовывать и оценивать реализацию управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента в образовательных учреждениях среднего и высшего образования.

Написание и защита выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) направлена на установление соответствия уровня профессиональной подготовки выпускников требованиям ФГОС ВО.

Библиографический список

1. Байбородова Л. В., Чернявская А. П. Методология и методы научного исследования. Ярославль, 2014.
2. Борытко Н. М., Моложавенко А. В., Соловцова И. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований / под ред. Н. М. Борытко. М., 2008.
3. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для вузов. 4-е изд., стереотип. М., 2007.
4. Космин В. В. Основы научных исследований: общий курс. 2-е изд. М., 2015.
5. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2006.
6. Краевский В. В. Методология педагогической науки. М., 2001.
7. Краевский В. В. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М., 2006.
8. Кузнецов И. Н. Научное исследование. Методика проведения и оформление. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2006. 460 с.
9. Кузин Ф. А. Магистерская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты. Практическое пособие для студентов-магистрантов. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1999. 304 с.
10. Магистерская диссертация: методы и организация исследований, оформление и защита / кол. авт.; под ред. В. И. Беляева. М., 2012.
11. Михайлычев Е. А., Механцев Б. Е. Математические методы в педагогическом исследовании. М., 2008.
12. Мягкова Л. И., Храленко Н. И. Методология научного познания. СПб., 1994.
13. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях. М., 2004.
14. Овчаров А. О., Овчарова Т. Н. Методология научного исследования. М., 2015.

15. Основы научных исследований / Б. И. Герасимов, В. В. Дробышева, Н. В. Злобина, Е. В. Нижегородов, Г. И. Терехова. М., 2011.
16. Педагогика: учеб. пособ. для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. 3-е изд. М., 2000.
17. Положение о выпускной квалификационной работе магистра (магистерской диссертации) в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева». URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2016/02/01/d17dbc85176213073b6c484f1b734151/polozhenie-o-vyipusknnoj-kvalifikatsionnoj-rabote-magistra-magisterskoj-dissertat.pdf> (дата обращения: 01.02.2016).
18. Пивоев В. М. Методология и методика научного исследования. Петрозаводск, 2006.
19. Федотова Г. А. Методология и методика психолого-педагогических исследований. Великий Новгород, 2006.
20. Шкляр М. Ф. Основы научных исследований. 5-е изд. М., 2014.

**Оформление титульного листа выпускной
квалификационной работы магистра**
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В. П. АСТАФЬЕВА**
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра общей педагогики и образовательных технологий

Фамилия Имя Отчество студента-магистранта

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

ТЕМА МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ

44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа

Управление и педагогика в среднем и высшем образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Студент

(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск 2016

**Образец оформления титульного листа выпускной
квалификационной работы**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В. П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра общей педагогики и образовательных технологий

Михайлова Светлана Ивановна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА
СРЕДСТВАМИ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО СЕМИНАРА-ТРЕНИНГА**

44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа

Управление и педагогика в среднем и высшем образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

доктор педагогических наук, профессор Шилов А.И.

26.05.2016 _____

Руководитель магистерской программы

доктор педагогических наук, профессор Шилов А.И.

26.05.2016 _____

(подпись)

Научный руководитель

кандидат педагогических наук, доцент Цвелюх И.П.

26.05.2016 _____

(подпись)

Студент

Михайлова С.И.

26.05.2016 _____

(подпись)

Красноярск 2016

Образец оформления оглавления ВКР

Оглавление

Введение	3
ГЛАВА 1. Теоретическое обоснование проблемы формирования профессиональной идентичности педагогов-психологов в образовательном процессе вуза	8
1.1. Сущность феномена профессиональной идентичности педагога-психолога	8
1.2. Особенности формирования профессиональной идентичности педагога-психолога в образовательном процессе вуза.....	29
1.3. Акмеологический семинар-тренинг как средство формирования профессиональной идентичности педагога-психолога в образовательном процессе вуза.....	38
Выводы по 1 главе	40
ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная проверка эффективности акмеологического семинар-тренинга.....	43
2.1. Методы диагностики и программа констатирующего эксперимента	43
2.2. Организация и методы формирующего эксперимента	54
2.3. Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы	65
Выводы по 2 главе	74
Заключение	75
Библиографический список	79
Приложение	85

**Отзыв научного руководителя на ВКР
ОТЗЫВ
на магистерскую диссертацию
Фамилия Имя Отчество**

на тему: _____
(полное наименование темы согласно приказу)

Содержание отзыва

Руководитель должен отразить в отзыве:

– достижения студента в научно-исследовательской деятельности, его способность к творческому мышлению, умение анализировать явления, настойчивость в достижении научной цели, его трудолюбие, инициативу, стремление повышать свою квалификацию;

– владение методами сбора, хранения и обработки информации, применяемыми в сфере профессиональной деятельности выпускника, в том числе компьютерными;

– умение студента работать с литературными источниками, справочниками и способности ясно и четко излагать материал;

– качество подготовленной работы, ее теоретическую и практическую ценность, оценку языка и стиля изложения, соответствие работы требованиям, предъявляемым к выпускным квалификационным работам такого рода;

– оценку подготовленности студента, инициативности, ответственности и самостоятельности решения задач МД, умение организовать свой труд.

Руководитель принимает решение о возможности присвоения автору квалификации _____
(указывается квалификация выпускника)

Руководитель МД _____
(фамилия, имя, отчество, ученая степень, звание, должность)

Дата

Подпись

Образец отзыва научного руководителя на ВКР

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В. П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В. П. Астафьева)
Институт психолого-педагогического образования
Кафедра общей педагогики и образовательных технологий

ОТЗЫВ

на выпускную квалификационную работу
студентки **Светланы Ивановны Михайловой** на тему:
**«Формирование профессиональной идентичности
педагогов-психологов средствами акмеологического
семинара-тренинга в образовательном процессе вуза»**

Время обучения в вузе – это возраст, в котором у молодых людей складывается образ самого себя, одним из компонентов которого является формирующаяся профессиональная идентичность. Она выступает важным фактором организации психики и поведения личности, поскольку определяет интерпретацию опыта и служит источником ожиданий человека. Влияя на мировосприятие в целом, обуславливает основы будущей жизни в профессии.

В процессе приобретения профессионального психолого-педагогического образования у студентов появляется ощущение призванности, определяется уровень притязаний, т. е. уровень сложности тех задач, которые студент ставит перед собой как будущий специалист, формируется набор самооценок и отношение к себе как профессионалу, а также идеальный образ профессионального Я, к которому студент стремится.

Профессиональная идентичность способствует гармоничному развитию личности, минимизации внутренних конфликтов, адекватному оцениванию себя и своих возможностей на пути к вершинам профессионального мастерства (акме).

На формирование профессиональной идентичности человека, обучающегося в вузе, могут влиять разные факторы: процесс обучения, выбранная специальность и социальное окружение. Свойственны этому периоду и кризисные моменты, и разочарования, особенно в середине студенческой жизни. Именно в это время профессиональная идентичность имеет шанс сформироваться как устойчивая характеристика личности.

Постановка проблемы формирования профессиональной идентичности у студентов педагогов-психологов и ее решение при помощи столь оригинального средства – акмеологического семинара-тренинга – свидетельствуют о наличии собственного профессионального самосознания и способности автора к творческому мышлению.

В первой главе С. И. Михайлова обстоятельно проанализировала психолого-педагогическую литературу, посвященную профессиональной идентичности, раскрыла особенности ее формирования у педагогов-психологов в образовательном процессе вуза, представила акмеологический семинар-тренинг в качестве особого педагогического средства, подтверждая свое умение работать с литературой, корректно излагать точки зрения разных авторов, последовательно доказывать свое видение проблемы.

Во второй главе автор представляет формирующий эксперимент и его результаты. Автор продемонстрировала высокий уровень диагностических навыков: умение адекватно выбирать методы и процедуры, правильно проводить обработку данных и их анализ. Предусмотренная в исследовании формирующая работа средствами акмеологического семинара-тренинга проведена квалифицированно, что подтверждает наличие у автора педагогических умений и навыков ведущего группы.

Таким образом, в работе над исследованием Светлана Ивановна показала себя серьезным, вдумчивым и ответственным исследователем, продемонстрировала умение анализировать явле-

ния, настойчивость и высокую работоспособность в достижении научной цели, трудолюбие, творческую инициативу, сформированность профессионального отношения к психологическим феноменам и педагогической реальности.

Отметим тщательность подготовки текста работы, который изложен грамотным языком в научном стиле.

Считаем, что работа является оригинальным, завершенным квалификационным исследованием, в полной мере соответствует требованиям, предъявляемым к квалификационным работам выпускника магистратуры. Ее автор, обладающий самостоятельностью и ответственностью в решении исследовательских задач, заслуживает присвоения искомой квалификации магистра (44.04.01 Педагогическое образование).

Руководитель ВКР

Цвелюх И. П., канд. пед. наук, доцент,

доцент кафедры ОПиОТ

КГПУ им. В. П. Астафьева

25.05.201 _____

**Содержание рецензии на ВКР магистра
на магистерскую диссертацию**

Фамилия Имя Отчество

на тему: _____
(полное наименование темы согласно приказу)

Содержание рецензии

Рецензент должен сосредоточить внимание на качестве выполненной работы и изложить в рецензии:

– характеристику выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) в целом и отдельных ее разделов, научный (технический) уровень работы, актуальность темы, новизну предложенных методов решения задач. При этом особо отмечаются разработки, которые отличаются самостоятельностью решений, сложностью реализации, а также те разделы, которые требуют доработки;

– соответствие работы поставленным задачам. Следует указать те вопросы, которые не получили достаточного освещения в работе либо совсем отсутствуют.

Все составные части работы подлежат подробному рассмотрению. Особо следует остановиться на теоретической подготовке выпускника магистратуры и его умении самостоятельно использовать полученные теоретические знания при решении конкретных задач.

Следует отметить те разделы работы, которые характеризуют исследовательские способности выпускника:

– умение прогнозировать динамику, тенденции развития объекта (процесса, задач, проблем, их систем), пользоваться для этого формализованными моделями (задачами);

– умение корректно формулировать задачи своей деятельности (работы, проекта), устанавливать взаимосвязи, анализировать, диагностировать причины появления проблем;

- необходимо отметить системность, логическую взаимосвязь всех частей диссертационной работы друг с другом и с более общей задачей (проблемой), ясность изложения материала;
- следует рассмотреть работу с точки зрения завершенности, актуальности и возможности внедрения в практику;
- дать прямую оценку выполненной выпускником работы в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки;
- оценку уровня общей и специальной подготовки выпускника.

Рекомендации рецензента могут относиться как в целом к МД, так и к отдельным ее частям и разделам. Целесообразно указать предприятия, учреждения образования, где возможно использование исследований выпускника.

Рецензент должен дать общую оценку (в пятибалльной системе) выполненной магистерской диссертации и выразить свое мнение о присвоении автору квалификации.

(указывается квалификация выпускника)

Рецензент
фамилия, имя, отчество,
ученая степень,
звание, должность

(подпись)

Дата

Подпись рецензента д. б. заверена гербовой печатью по месту его работы

Образец рецензии на ВКР магистра

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
Институт психолого-педагогического образования

РЕЦЕНЗИЯ
На магистерскую диссертацию

МУХИНОЙ ОЛЬГИ АЛЕКСАНДРОВНЫ

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Актуализация значимости психологического сопровождения развития профессионализма специалиста в процессе внутрифирменного обучения есть необходимое условие достижения успеха в развитии организации. Процесс организации внутрифирменного обучения, направленного на решение проблем конкретной группы специалистов или конкретной организации, не смотря на унифицированность, все же зависит от общих правил организации процесса обучения. Именно в этом смысле междисциплинарный подход к пониманию роли психолого-акмеологического сопровождения развития профессионализма специалиста наиболее верный.

Автор определяет высокую значимость профессии бухгалтер в современной экономической действительности и обосновывает необходимость непрерывного мониторинга и сопровождения профессионального развития специалистов-бухгалтеров.

Структура и содержание работы тщательно продуманы, теоретическая и практическая части исследования логически выстроены и аргументированно представляют ход работы и основные выводы исследования.

Введение структурировано, оно представляет уровень исследования проблемы на настоящий момент времени. Автор исследует содержание психолого-акмеологического подхода и его возможности для решения определенных в исследовании задач. Задана архитектура исследования: определены основные методологические единицы, определившие цель и ход исследования. Выделенные противоречия и четко сформулированная цель определили рамки исследования.

Первая глава посвящена теоретическому освещению проблемы с позиции многоаспектности. Автором подробно и научно корректно исследуются личностные характеристики бухгалтера в контексте профессионализма в отечественной и зарубежной психологической литературе.

Автор работы внимательно и творчески наполняет содержанием исследуемое понятие, цитируя в своей работе его осмысление как современными авторами, так и в историческом аспекте. Высказывается предположение о том, что принадлежность бухгалтера к тому или иному психологическому типу личности может накладывать некоторые ограничения на учитываемые им объекты бухгалтерского учета. Это предположение может объяснить особенности организации психолого-педагогического сопровождения процесса повышения квалификации бухгалтера. Описанные психологические особенности развития профессионализма бухгалтера так же обосновывают важность правильной организации психолого-педагогического сопровождения.

Проведено подробное теоретическое исследование общепрофессиональных и профессиональных компетенций в деятельности бухгалтера.

Теоретический материал прекрасно иллюстрирован и систематизирован, что делает его более удобным для восприятия и использования.

Важно, что в работе объясняется возможность реализации принципа профессионального развития через единство развития личности и её деятельности.

Блочное формирование психолого-акмеологического сопровождения представляет четкое понимание автором длительности и глубины процесса.

Во второй главе описывается организация исследовательской и экспериментальной работы по теме.

Четкая программа диагностического обследования позволяет собрать данные, систематизировать и проанализировать результаты психолого-акмеологического сопровождения бухгалтеров в процессе повышения квалификации.

Корректно предлагается большой блок методик для первичного исследования. Продуманное предоставление выбора методик участниками с целью дальнейшего выбора ими же последующих сопровождающих мероприятий, представляет автора работы, как специалиста гуманистических взглядов, как психолога, умеющего предопределить и заранее предупредить возможное возникновение сопротивления участников.

О результативности сопровождения автор работы так же получил представление через анализ комплекса отчетных материалов.

Формы проведения экспериментальной работы автором выбраны традиционные. Создание акмеограмм подчеркивает прикладной характер выполненной работы. Исследованы корреляционные связи выделенных диагностических показателей.

Результаты научно систематизированы, сопровождаются качественным анализом.

Выводы аргументированы, соответствуют цели и задачам исследования.

Выполненная работа может занять достойное место среди прикладных психолого-акмеологических исследований в организации повышения

**Образец оформления заявления студента на закрепление темы
ВКР**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В. П. АСТАФЬЕВА**
(КГПУ им. В. П. Астафьева)
Институт психолого-педагогического образования
Кафедра общей педагогики и образовательных технологий

Декану (директору) ИППО
Н. А. Старосветской

Зав. кафедрой ОПиОТ
А. И. Шилову

Студента (ки) (Ф.И.О.)

Магистерская программа _____

заявление

Прошу Вас утвердить тему выпускной квалификационной работы

« _____

_____»

и назначить научным руководителем

« _____ » _____ 201__ г.

_____ (подпись)

СОГЛАСОВАНО:
Руководитель ВКР

подпись _____ Ф.И.О.

« _____ » _____ 201__ г.

Образец оформления задания на ВКР

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В. П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В. П. Астафьева)
Институт психолого-педагогического образования
Кафедра общей педагогики и образовательных технологий

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой

«__» _____ 201_ г.

**ЗАДАНИЕ НА ВЫПОЛНЕНИЕ
ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ**

Студенту _____
(фамилия, имя, отчество)

Тема: « _____
_____ »

закреплена приказом директора ИППО КГПУ им. В. П. Астафьева
от «__» _____ 201_ г. № _____

Исходные данные к работе: нормативно-правовые источники РФ, статистические данные, открытая информация Министерства образования и науки РФ, материалы с преддипломной практики, монографии, диссертационные исследования, учебники (учебные пособия), статьи в научных журналах и сборниках, справочные данные сети Internet-сайтов.

**Содержание пояснительной записки
(перечень подлежащих разработке вопросов)**

Целевая установка: _____

Основные вопросы, подлежащие разработке (исследованию):

- 1.
- 2.
- 3.
4. ...

Срок сдачи законченной работы на кафедру: _____

Научный руководитель _____
(подпись) (ученая степень, звание, ФИО)

Задание принял к исполнению _____
(подпись) (ФИО)

Образец оформления последнего листа ВКР

Выпускная квалификационная работа выполнена мной самостоятельно. Используемые в работе материалы из опубликованной научной литературы и других источников имеют ссылки на них.

Отпечатано в _____ экземплярах.

Библиография _____ наименований.

Один экземпляр сдан в кафедру.

_____/_____
(подпись) (Ф.И.О.)

« ____ » _____ 201__ г.
(дата)

**Образец оформления библиографического списка
(по алфавиту) ГОСТ 7.1–2003**

1. Иванов, А. Ф. Межэтническая интеграция – условия воспитания этнической толерантности [Текст] / А. Ф. Иванов // Вестник КГПУ. – 2012. – № 2. – С. 41–49.

2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения [Текст]: учебник для вузов. 2-е изд. Стандарт третьего поколения / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – СПб., 2015. – 464 с.

3. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата [Текст] / под общ. ред. Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина. – М., 2015. – 332 с.

1. Современные образовательные технологии: учебное пособие [Текст] / кол. авторов; под ред. Н. В. Бордовской. М., 2010. 432 с.

2. Шкерина, Т. А. Формирование исследовательской компетенции будущих бакалавров – педагогов-психологов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шкерина Татьяна Александровна. – М., 2013. – 23 с.

3. Teacher beliefs and technology integration [Text] // Teaching and teacher education. 2013; vol. 3. 2013. – P. 76–85.

4. Савенков, А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Исследовательская деятельность школьников (Исследователь.га) / Режим доступа: <http://www.researcher.ru/index.html> (дата обращения: 12.05.2012).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400.62 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 «марта» 2010 г. № 200 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe_new_list.plx?substr=050400&st=2010&qual=1 (дата обращения: 20.06.2012).

**Образец оформления библиографического списка
(по алфавиту) ГОСТ Р 7.0.5–2008**

1. Иванов А. Ф. Межэтническая интеграция – условия воспитания этнической толерантности // Вестник КГПУ. 2012. № 2. С. 41 – 49.
2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. 2-е изд. Стандарт третьего поколения / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. СПб., 2015. 464 с.
3. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина. М., 2015. 332 с.
4. Современные образовательные технологии: учебное пособие / кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовской. М., 2010. 432 с.
5. Шкерина Т. А. Формирование исследовательской компетенции будущих бакалавров – педагогов-психологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2013. 23 с.
6. Teacher beliefs and technology integration // Teaching and teacher education. 2013. Vol. 2013. P. 76–85.
7. Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Интернет-портал «Исследовательская деятельность школьников (Исследователь.га). URL: <http://www.researcher.ru/index.html> (дата обращения: 12.05.2012).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400.62 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 март» 2010 г. № 200. URL: http://www.edu.ru/db/cgibin/portal/spe/spe_new_list.plx?substr=050400&st=2010&qual=1 (дата обращения: 20.06.2012).

Правила презентации научного исследования
(по Р. Клайэму и И. Лудину)

«Проверка» подготовленности компьютерной презентации:

- убедитесь, что слайды вашей презентации выдержаны в едином стиле;
- содержат трудно воспринимаемую информацию – формулы, вычисления, таблицы, рисунки, схемы и т.п.;
- содержат много пустого места и не являются однообразными;
- включают графики / диаграммы, дающие визуальную поддержку и вносящие ясность;
- напечатаны достаточно крупно, чтобы все их могли прочесть;
- имеют не больше девяти элементов на странице (правило 7 + 2);
- имеют списки с отступами, показывающие иерархию.

При использовании слайдов:

- оставляйте слайд на виду, только пока он нужен;
- не читайте все, что представлено на слайде;
- используйте цвет, шрифт, чтобы подчеркнуть важные моменты.

Правила использования хэндаутов

Если вы раздаете хэндауты:

- не читайте все, что на них написано;
- обеспечьте их в достаточном количестве (каждому из присутствующих);
- сделайте их ясными, краткими и понятными;
- не допускайте противоречия содержания хэндаутов с текстом выступления;
- по возможности оставьте хэндауты слушающим.

Правила использования демонстрационных пособий

Пользуясь демонстрационными пособиями:

- проследите, чтобы все могли их видеть;

- держите их на виду, только пока они нужны;
- показывайте их по очереди;
- подготовьте их перед выступлением;
- говорите, повернувшись к слушателям, а не к пособию.

Борьба с вредными привычками

Избегайте следующих вредных привычек:

- вставлять в речь «э-э», «м-м», «значит»;
- крутить в руках ручки и карандаши;
- держать руки в карманах;
- перебирать в карманах мелочь;
- держаться за кафедру или опираться на нее;
- ходить взад-вперед;
- постоянно приглаживать волосы;
- нервно кашлять;
- размахивать указкой.

Борьба со страхом

Бороться со страхом перед аудиторией можно следующим образом:

- направляйте нервное напряжение в движение;
- направляйте нервное напряжение в голосовые модуляции;
- хорошо выспитесь перед выступлением;
- узнайте как можно больше о своих слушателях;
- пообщайтесь со слушателями перед выступлением;
- воспринимайте свой страх как нечто естественное;
- наберите воздуха, прежде чем начать говорить;
- рассматривайте свою аудиторию как одного человека.

Рекомендуемая литература

1. Аванесов В. С. Основы педагогической теории измерений // Педагогические измерения. 2004. № 1. С. 15 – 21.
2. Айвазян С. А., Мхитарян В. С. Прикладная статистика в задачах и упражнениях. М., 2001. 270 с.
3. Беляева М. А. Магистерская диссертация. Методы и организация исследований, оформление и защита (для магистрантов): учебное пособие. М., 2016. 264 с.
4. Бережнова Е. В., Краевский В. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник для студ. сред. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М., 2006. 128 с.
5. Волков Ю. Г. Как написать диплом, курсовую, реферат: методический материал. 3-е изд. Ростов н/Д, 2004. 128 с.
6. Волков Ю. Г. Диссертация: подготовка, защита, оформление: практическое пособие. М., 2015. 208 с.
7. Воронцов Г. А. Письменные работы в вузе: учебное пособие для студентов. Ростов н/Д, 2002. 192 с.
8. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 6-е изд., стер. М., 2010. 208 с.
9. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., испр. М., 2010. 176 с.
10. Зехин В. А. Практикум по многомерным статистическим методам. М., 2003. 76 с.
11. Ильина Н. Ф. Методология и методика научных исследований: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2012. 100 с.
12. Исследовательская деятельность студентов: учебное пособие / сост. Т. п. Сальникова. М., 2005. 96 с.
13. Кандаурова А. В. Методология и методы психолого-педагогического исследования: методические рекомендации для студентов. Тара, 2007. 34 с.
14. Кузнецов И. Н. Научное исследование: методика проведения и оформление: учебное пособие. 3-е изд. М., 2007. 460 с.

15. Марьянович А. Т. Диссертация: инструкция по подготовке и защите. М., 2009. 416 с.
16. Мультимедийные презентации в учебном процессе. Подготовка выпускных квалификационных работ студентов ФФКИС. Публичные выступления курсантов КВ ТУР ПНВ: методические указания. Красноярск, 2008. 28 с.
17. Невежин В. П. Как написать, оформить и защитить выпускную квалификационную работу: учебное пособие. М., 2016. 112 с.
18. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология: учебное пособие. М., 2007. 668 с.
19. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. М., 2009. 280 с.
20. Оформление курсовых и дипломных работ: методические рекомендации / сост. Н. Т. Селезнева, Т. П. Галкина, И. Г. Маланчук. Красноярск, 2008. 72 с.
21. Пастухова И. П., Тарасова Н. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. М., 2010. 160 с.
22. Реферативные, курсовые и выпускные квалификационные работы: методическая разработка / сост. Н. В. Мезенцева. Красноярск, 2010. 144 с.
23. Рузавин Г. И. Методология научного познания: учебное пособие для вузов. М., 287 с.
24. Сороков Д. Г. Работа с научной информацией. Написание и защита квалификационных работ по психологии: учебное пособие. М., 2014. 544 с.
25. Степашко Л. А. Историко-педагогическое теоретическое исследование: научный аппарат. Хабаровск, 2005. 60 с.
26. Шипилина Л. А. Методология психолого-педагогических исследований. 2-е изд. Омск, 2007. 204 с.

ГЛОССАРИЙ

А

Абстрагирование – прием мышления, который заключается в отвлечении от ряда свойств и отношений изучаемого явления с одновременным выделением интересующих нас свойств и отношений. Результатом абстрагирующей деятельности мышления является образование абстракций, которыми являются как отдельно взятые понятия и категории, так и их схемы.

Аксиология (от греч. *axia* – ценность и *logos* – учение) – 1) филос. учение о ценностях и об оценках в этике, которая исследует, в частности, смысл человеческой жизни; 2) пед. новое понятие, заимствованное из философии – учение о природе человеческих ценностей: о смысле жизни, о конечной цели и оправдании человеческой деятельности.

Актуальность исследования – указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики, характеризует противоречия, которые возникают между общественными потребностями (спросом на научные идеи и практические рекомендации) и наличными средствами их удовлетворения, которые могут давать наука и практика в настоящее время.

Актуальность темы – степень ее важности в данный момент и в данной ситуации для решения данной проблемы (задачи, вопроса).

Анализ продуктов деятельности – метод непосредственного эмпирического изучения человека через распремечивание, анализ, интерпретацию материальных и идеальных (тексты, музыка, живопись и т. д.) продуктов деятельности.

Аннотация (от лат. *annotation* – примечание, пометка) – краткая формулировка основного содержания источника в двух-трех предложениях.

Анкета – опросный лист для получения ответов на заранее составленную систему вопросов. Используется для получения

каких-либо сведений о том, кто ее заполняет, а также при изучении мнений больших социальных групп. Анкеты бывают открытые (свободные ответы отвечающего), закрытые (выбор ответа из предлагаемых) и смешанные.

Анкетирование – эмпирический социально-психологический метод получения информации на основании ответов на специально подготовленные и соответствующие основной задаче исследования, вопросы.

Апробация – одобрение, утверждение после проверки, испытания.

Б

Беседа – метод получения информации на основе вербальной (словесной) коммуникации. Виды беседы: катехизическая (репродуктивная), эвристическая, сократическая.

Библиографическая ссылка – совокупность библиографических сведений о цитируемом, рассматриваемом или упоминаемом в тексте документа другом документе (его составной части или группе документов), необходимых для его общей характеристики, идентификации и поиска.

Библиографические издания – содержат упорядоченную совокупность библиографических описаний, которые извещают специалиста о том, что издано по интересующему его вопросу. Библиографическое описание оповещает о появлении документов и сообщает необходимые сведения для их отыскания.

Библиографический список – элемент библиографического аппарата, который составляет одну из существенных частей диссертации, отражающий самостоятельную творческую работу ее автора и позволяющий судить о степени фундаментальности проведенного исследования.

В

Валидность информации – надежность информации, отсутствие в ней ошибок, связанных прежде всего с определением исходных теоретических предпосылок при разработке методики исследования.

Валидность эксперимента – достоверность (и степень достоверности) вывода, которую обеспечивают результаты реального эксперимента по сравнению с результатами безупречного эксперимента. Понятие «валидность» объединяет основные цели исследования с идеальными эталонами их достижения и реальными процессами проведения эксперимента.

Верификация (от лат. *veras* – истинный и *facio* – делаю) – проверка, эмпирическое подтверждение теоретических положений науки путем сопоставления их с наблюдаемыми объектами, чувственными данными, экспериментом.

Внедрение результатов исследования (опытов) – целенаправленное распространение нововведений, практическое использование прогрессивных идей, изобретений, результатов научных исследований в педагогической практике; система мер директивного характера, обеспечивающая обязательное применение новшеств всеми членами педагогического коллектива.

Выборка – испытуемые, отобранные из изучаемой популяции для участия в эксперименте. Выборку разделяют на экспериментальную и контрольную группы.

Вывод статистический – нахождение такой величины различия между значениями зависимой переменной, которая в случае подтверждения гипотезы может быть превышена только с вероятностью, задаваемой правилами статистического решения.

Выпускная квалификационная работа – итоговая аттестационная научная работа студента, выполненная им на выпускном курсе, оформленная в письменном виде с соблюдением необходимых требований, и представленная по окончании обучения к защите перед государственной аттестационной комиссией.

Г

Герменевтика (от гр. *hermeneutikos* – разъясняющий, истолковывающий) – искусство толкования текстов, учение о принципах их интерпретации.

Генетический метод (от гр. genesis – происхождение, развитие) – способ исследования природных и социальных явлений, основанный на анализе их развития. Генетический метод требует установления начальных условий развития, главных его этапов, основных тенденций, линий развития. Основная цель такого исследования – выявление связи изучаемых явлений во времени, изучение переходов от низших форм к высшим. Генетический метод используется в сочетании с методами структурно-функционального анализа, системного анализа, сравнительно-историческим методом.

Гипотеза – научное предположение, выдвигаемое для объяснения каких-либо явлений.

Гипотетико-дедуктивный метод – система методологических приемов, состоящая в выдвижении некоторых утверждений в качестве гипотез и проверке этих гипотез путем вывода из них, в совокупности с другими имеющимися знаниями, следствий и сопоставления этих последних с фактами. Оценка исходной гипотезы на основе такого сопоставления носит сложный и многоступенчатый характер, т. к. только достаточно длительный процесс испытания гипотезы может привести к обоснованному ее принятию или опровержению.

Гносеология – теория познания, раздел философии, изучающий взаимоотношение субъекта и объекта в процессе познавательной деятельности, отношение знания к действительности, возможности познания мира человеком, критерии истинности и достоверности знания.

Д

Дедуктивный метод – способ построения научных теорий, специфической особенностью которого является применение дедуктивной техники вывода (дедукция).

Дескриптор (от лат. describere – описывать) – 1) единица языка информационно-поисковой системы (ИПС), соответствующая определенному ключевому и базовому понятию, включенному в тезаурус этой системы; 2) термин со строго фиксированным значением, служащий для выражения основного смыслового содержания информационного документа и его идентификации; 3) хранимый в памяти ин-

формационный объект, указывающий, в каком виде запоминается та или иная информация (например, в массиве записи или в файле).

Детерминизм – учение о всеобщей закономерной связи, причинной обусловленности всех явлений.

Деятельностный подход – в психолого-педагогических работах психика субъекта или объекта может быть изучена наиболее правильно, понятно, только если она изучается в процессе деятельности. Она – продукт развития и результат деятельности.

Диалектика (от гр. *dialektike* – искусство вести беседу, спор) – теория и метод познания явлений действительности в их развитии и самодвижении, наука о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления.

Диссертация – научная квалификационная работа, в которой содержится решение задачи, имеющей существенное значение для соответствующей отрасли знаний, либо изложены научно обоснованные разработки, обеспечивающие решение важных прикладных задач.

Е

Естественный эксперимент – эксперимент, цель которого – проверить влияние какого-либо фактора на отдельные стороны учебно-воспитательного процесса в привычных для учащихся условиях; включается незаметно для испытуемого в его трудовую или учебную деятельность. Естественный эксперимент соединяет положительные черты метода наблюдения (естественность) и лабораторного эксперимента (целенаправленное воздействие на испытуемого). Недостатком этого метода является трудность незаметной постановки перед испытуемым экспериментальной задачи, а также вычленение отдельных элементов в деятельности испытуемого.

З

Закон – необходимое, существенное, устойчивое, повторяющееся отношение между явлениями в природе и в обществе.

Закономерность (общественная) – повторяющаяся, существенная связь явлений общественной жизни или этапов исторического процесса.

И

Идеализация – мысленное конструирование идеальных объектов, несуществующих в действительности (абсолютно твердое тело, абсолютно черное тело, электрический заряд, линия, точка и т. п.).

Идея – определяющее положение в системе взглядов, теорий и т. п. От других форм мышления и научного знания (понятие, теория и др.) идея отличается тем, что в ней не только отражен объект изучения, но и содержатся сознание цели, перспективы познания и практического преобразования действительности.

Индивидуальный план – основной руководящий документ, который определяет специализацию, содержание, объем, сроки обучения диссертанта и формы его аттестации. В нем также указывается, какие следует подготовить публикации и для каких конкретно органов печати.

Индукция – метод исследования и способ рассуждения, в котором общий вывод строится на основе частных посылок.

Интеграция (лат. integration – восстановление, восполнение) – 1) понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целом, а также процесс, ведущий к

такому состоянию; 2) процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами их дифференциации.

Интервьюирование – способ проведения социологического опроса как целенаправленной беседы интервьюера и опрашиваемого.

Исследовательская деятельность – это специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели. Определение конкретных способов и средств действий через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента,

описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверка полученного знания определяют специфику и сущность этой деятельности.

Исследовательская компетенция – интегральная характеристика личности, определяющая способность к исследовательской деятельности, включающая знания основных компонентов этой деятельности и умения их реализовывать, устойчивое признание ее значимости для решения исследовательских задач.

Исследовательские умения – сознательное владение совокупностью операций, являющихся способами осуществления умственных и практических действий (в том числе творческих исследовательских действий), составляющих исследовательскую деятельность, успешность формирования и выполнения которых зависит от ранее приобретенных умений.

Исследовательское задание – организованный комплекс исследовательских действий, сроки исполнения которых устанавливаются с достаточной степенью точности. Исследовательское задание имеет значение только в границах определенной исследовательской темы.

Исследовательское обучение – это обучение, в котором учащийся ставится в ситуацию, когда он сам овладевает понятиями и подходом к решению проблем в процессе познания.

Историография – обзор исследовательской литературы по истории.

Исторический метод – это метод, позволяющий получить представление об эмпирической истории объекта.

Исторический подход – определяет рассмотрение генезиса изучаемого процесса или явления в историческом аспекте. В исследовании преобладают конкретные исторические факторы.

К

Категориальный анализ (от греч. *kategoria* – высказывание, признак) – в психологии способ изучения развития психологического познания как деятельности, элементами которой выступают конкретные научные категории, воспроизводящие различные стороны психической реальности (образ, действие, мотив и др.).

Каузометрия (от лат. *causa* – причина и греч. *metreo* – измеряю) – метод исследования субъективной картины жизненного пути и психологического времени личности. Относится к числу библиографических методов, направлена на описание не только прошедших, но и предполагаемых будущих этапов жизненного пути.

Качественный подход – в основе лежит определение качеств, свойств, признаков, особенностей изучаемых явлений.

Квалиметрия (от лат. *quails* – какой, какого качества и *metron* – мера) – область науки, изучающая и реализующая методы количественной оценки качества продукта.

Классификация – система соподчиненных понятий (классов, объектов) какой-либо области знания или деятельности человека, используемая как средство для установления связей между этими понятиями или классами объектов. Научная классификация выражает систему законов, присущих отображенной в ней области действительности.

Кластерный анализ – математическая процедура многомерного анализа, позволяющая на основе множества показателей, характеризующих ряд объектов, сгруппировать их в классы (кластеры) таким образом, чтобы объекты, входящие в один класс, были более однородными, сходными по сравнению с объектами, входящими в другие классы. На основе численно выраженных параметров объектов вычисляются расстояния между ними, которые могут выражаться как в евклидовой метрике (наиболее употребляемой), так и в других метриках.

Компетентностный подход – подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

Компетентность (от лат. *competens* – надлежащий, способный) – мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. Включает, помимо сугубо профессиональных знаний и умений, такие

качества, как инициатива, сотрудничество, способность работать в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию. Понятие «компетентность» включает когнитивную, операциональную, технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие.

Компетенция (от лат. *competentia* – принадлежность по праву) – 1) круг полномочий, прав и обязанностей конкретного государственного органа; 2) круг вопросов, в которых данное должностное лицо обладает познаниями, опытом; 3) способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Комплексный подход – исследовательский метод; учет взаимодействия разнохарактерных факторов, обуславливающих эффективность профессионального образования.

Конкретизация (от лат. *concretus* – сгущенный, уплотненный) – возвращение мысли от общего и абстрактного к конкретному с целью более определенного, наглядного раскрытия содержания.

Контент-анализ (от англ. *contents* – содержание) – метод выявления и оценки специфических характеристик текстов и других носителей информации (видеозаписей, теле- и радиопередач, интервью, ответов на открытые вопросы и т. д.), в котором в соответствии с целями исследования выделяются определенные смысловые единицы содержания и формы информации. Затем производится систематический замер частоты и объема упоминания этих единиц в определенной совокупности текстов или другой информации.

Корреляционный анализ (от лат. *correlation* – соотношение) – статистический метод оценки формы, знака и тесноты связи исследуемых признаков или факторов.

Концепция – система взглядов на что-либо, основная мысль, когда определяются цели и задачи исследования и указываются пути ведения.

Корреляция (от лат. correlation – взаимосвязь, соотношение) – понятие, отражающее наличие связи между явлениями, процессами и характеризующими их величинами.

Коэффициент (от лат. coefficient – содействующий) – показатель, фактор, параметр, представляющий соотношение двух однородно исчисленных величин.

Коэффициент научности – отношение фактической степени абстракции, на которой ведется преподавание, к степени абстракции, достигнутой в отрасли науки, порождающей учебный предмет.

Критерий новизны – характеризует одну из основных содержательных сторон результата диссертации – новые теоретические положения и практические (нормативные) рекомендации, которые ранее не были известны и не зафиксированы в науке и практике.

Критерий практической значимости – указывает на изменения, которые произошли или могут быть достигнуты в результате внедрения полученных результатов в практику, в учебно-воспитательный процесс, методику преподавания. Практическая значимость результатов диссертационных исследований зависит от числа и состава пользователей, заинтересованных в результатах работы; масштаба внедрения (области, республика, государство); степени готовности результатов к внедрению (начальный, основной, завершающий); предполагаемого социально-экономического эффекта от внедрения.

Критерий теоретической значимости – показывает влияние результатов исследования на существующие концепции, подходы, идеи, теоретические представления в области теории и истории педагогики, методики, характеризует ценностную сторону результатов исследования. Этот критерий позволяет судить о сущности и закономерностях процесса обучения и воспитания, тесно связан с новизной, степенью сформированности теоретических положений, т. е. концептуальностью, доказательностью полученных выводов, перспективностью результатов исследования для разработки прикладных тем.

Л

Личностно-деятельностный подход – в основе лежит учет личностных особенностей, позиций всех его участников-учеников, учителей, преподавателей. Учитывается, что процесс обучения ведется во взаимосвязывающей деятельности обучаемых и обучающихся.

Личностный подход – особое отношение к личности. Личность доминирует, учитываются личностные факторы.

Лонгитюдное исследование (от англ. longitudinal – продольный) – вид непрерывного научного исследования, рассчитанного на достаточно длительный срок, исчисляемый месяцами или годами. В лонгитюдном исследовании изменение одного и того же объекта рассматривается, прежде всего, как функция времени.

М

Магистр (от лат. magister – начальник, учитель) – академическая степень, присваиваемая в высших учебных заведениях: это специалисты, обладающие фундаментальной научной базой, владеющие методологией научного творчества, а также знакомые с современными информационными технологиями и методами получения, обработки и хранения научной информации. В некоторых странах в настоящее время присуждается степень магистра после окончания университета, дополнительного курса обучения и защиты диссертации. В отечественной системе образования подобная степень появилась в 90-е годы XX столетия. Делается попытка введения западной системы подготовки специалистов через систему бакалавриата и магистратуры, но в иной интерпретации: как ступени получения высшего образования.

Магистерская диссертация – особая разновидность диссертационного научного произведения. Она представляет собой выпускную квалификационную работу, которая является самостоятельным научным исследованием, выполняемым под руководством научного руководителя (для работ, выполняемых на стыке направлений, – с привлечением одного или двух научных кон-

сультантов). Защита магистерских диссертаций и сдача выпускных экзаменов в высших учебных заведениях, имеющих государственную аккредитацию, происходит публично на заседании Государственной аттестационной комиссии.

Магистратура – форма подготовки магистров, т. е. специалистов, подготовленных к научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности.

Математические методы – применяются для обработки полученных методом опроса и эксперимента данных, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Они помогают оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основание для теоретических обобщений. К математическим методам относят методы: регистрации, ранжирования, шкалирования (см. регистрация, ранжирование, шкалирование).

Метод идеализации – основан на абстрагировании, но предполагающий также мысленное конструирование таких объектов, в которых это свойство, состояние представлены в предельном виде.

Метод исследования – способ применения старого знания для получения нового знания.

Метод формализации – метод изучения самых разнообразных объектов путем отображения их содержания и структуры в знаковой форме, при помощи самых разнообразных «искусственных» языков (язык математики, математической логики, химии, радиотехники и ряда др. наук).

Метод экспертных оценок – это разновидность опроса, связанная с привлечением к оценке изучаемых явлений, процессов наиболее компетентных людей, мнения которых, дополняющие и перепроверяющие друг друга, позволяют достаточно объективно оценить исследуемое. Использование этого метода требует, прежде всего, тщательного подбора экспертов – людей, хорошо знающих оцениваемую область, изучаемый объект и способных к объективной, непредвзятой оценке.

Методология – учение о правилах мышления при создании теории науки; как совокупность приемов исследования, как учение о методах научного познания и преобразования мира, как учение о способах получения и организации знаний о мире.

Методологические основы исследования – это те концепции и теории, которые легли в основу исследования. Имеются в виду не все те публикации, на которые диссертант ссылается, а только те (их обычно бывает одна, две или три, но не более четырех), которые действительно лежат в основе диссертационной работы.

Методология педагогики – учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, способах объяснения (создания концепции) и практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания. В методологии выделяют две взаимосвязанные стороны: теоретическую и нормативную. Теоретическая сторона педагогической методологии характеризуется как определенный подход к явлениям действительности, установление основных закономерностей как исходных посылок научного поиска. Нормативная сторона понимается как учение о принципах применения мировоззрения к процессу подхода к различным объектам действий общих и частных методов и приемов научного исследования.

Методологические характеристики исследования – проблема, тема исследования, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, методы, этапы, защищаемые положения, новизна, значение для науки, практическая значимость. Все характеристики исследования взаимосвязаны, они дополняют друг друга.

Методы статистические – применяются при обработке массового материала – определения средних величин, полученных показателей: среднего арифметического, медианы – показателя середины ряда, подсчета степени рассеивания около этих величин – дисперсии, т. е. среднего квадратического отклонения, коэффициента вариации и др. Для проведения подсчетов имеются соответствующие формулы, применяются справочные таблицы. Результаты, обработанные с помощью этих методов, позволяют показать количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц и т. п.

Моделирование – изучение объекта (оригинала) путем создания и исследования его копии, модели, замещающей оригинал с определенных сторон, интересующих познание. Модель всегда соответствует объекту – оригиналу в тех свойствах, которые подлежат изучению, но в то же время отличается от него по ряду других признаков, что делает модель удобной для исследования изучаемого объекта.

Мониторинг – постоянный надзор, регулярное отслеживание состояния объекта, значений отдельных его параметров с целью изучения динамики происходящих процессов, прогнозирования тех или иных событий, а также предотвращения нежелательных явлений.

Монография – научное издание, в котором какая-то одна проблема рассматривается достаточно разносторонне и целостно. Монография может иметь одного или несколько авторов.

Мысленный эксперимент – специфический теоретический метод, конструирующий идеализированные, неосуществимые ситуации и состояния, исследующий процессы в «чистом виде».

Н

Наблюдение – эмпирический метод целенаправленного восприятия явлений объективной действительности, в ходе которого получают знания о внешних сторонах, свойствах и отношениях изучаемых объектов.

Надежность эксперимента – устойчивость результатов эксперимента при его многократном проведении.

Научная теория – система абстрактных понятий и утверждений, которая представляет собой не непосредственное, а идеализированное отображение действительности.

Научное исследование – процесс выработки новых научных знаний. Основными компонентами исследования являются: постановка задачи, предварительный анализ информации, условий и методов решения задач данного класса; формулировка исходных гипотез; теоретический анализ гипотез; планирование и организация эксперимента; анализ и обобщение полученных

результатов; проверка исходных гипотез на основе полученных фактов; окончательная формулировка новых фактов и законов; получение объяснений или научных предсказаний; внедрение полученных результатов в производство.

Научно-исследовательская работа (НИР) – работа научного характера, связанная с научным поиском, проведением исследований, экспериментов, в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, проверки научных гипотез, установления закономерностей, проявляющихся в природе и обществе, научных обобщений, научного обоснования проектов.

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) – научно-исследовательская работа студента, выполняемая вне учебного плана, но по заданию и под руководством преподавателя при имеющихся научных лабораториях.

Научный кружок (научное общество) – содружество обучающихся и обучающихся, занимающихся исследовательской деятельностью. В научных кружках и обществах формируются начальные навыки научно-исследовательской деятельности.

Научный отчет (доклад на научной, исследовательской конференции) – сообщение о собственных самостоятельных исследованиях в различных областях знаний.

Научный семинар – форма учебного процесса, построенная на изучении обучающимися отдельных исследовательских вопросов, проблем, тем с последующим оформлением материала в виде доклада, реферата и его совместного обсуждения.

Научный факт – событие или явление, которое является основанием для заключения или подтверждения. Является элементом, составляющим основу научного знания.

О

Обобщение – прием мышления, в результате которого устанавливаются общие свойства и признаки объектов.

Объект исследования – процесс или явление, порождающие проблемную ситуацию и избранные для изучения.

Опрос – сбор первичной информации путем постановки стандартизированной системы вопросов (применяется в социологических, психологических, педагогических и др. исследованиях). Методики опросов подразделяются на два основных типа: анкетирование и интервьюирование.

Отчет научный – документ ограниченного распространения, содержащий наиболее полные сведения о процессе и результатах исследования. Выполняется ежегодно непосредственно после завершения темы или ее отдельных этапов. Отчеты о НИР содержат наиболее полные сведения о процессе и результатах исследования, методики проведения эксперимента, другие фактографические данные.

II

Парадигма (от гр. *paradeigma* – пример, образец) – понятие современной науки, означающее особый способ организации научного знания, задающий то или иное видение мира и, соответственно, образцы, или модели постановки и решения исследовательских задач. Смена парадигмы рассматривается как научная революция.

Пилотажное исследование – пробно-поисковое исследование проводится до основного и является его упрощенной формой; применяется для установления необходимого объема выборки, уточнения содержания анкет, тестов. Пилотажное исследование – важнейшая часть в планировании любого экспериментального исследования; обеспечивает определение главного направления, принципов организации и методов основного исследования, уточняет наиболее важные гипотезы.

Плагиат (от лат. *plagium* – кража, похищение) – умышленное присвоение авторства на чужое произведение науки, литературы или искусства в целом или в части. По законодательству РФ влечет гражданско-правовую и уголовную ответственность. Принуждение к соавторству также рассматривается как плагиат.

Практическая значимость исследования – определяет значимость полученных в ходе исследования результатов для производства и практики.

Предмет исследования – та сторона, тот аспект, та точка зрения, «проекция», с которой исследователь познает целостный объект, выделяя при этом главные, наиболее существенные признаки объекта.

Проблема – крупное обобщенное множество сформулированных научных вопросов, которые охватывают область будущих исследований. Различают следующие виды проблем: исследовательская, комплексная научная, научная.

Проблемная группа – группа обучающихся, объединенных деятельностью по решению той или иной рассматриваемой (исследовательской) проблемы.

Проблемный семинар – обсуждение сравнительно небольшой группой участников подготовленных ими научных докладов, сообщений, проводимое под руководством ведущего ученого, специалиста. Научные семинары могут быть как разовыми, так и постоянно действующими.

Прогнозирование – специальное научное исследование конкретных перспектив развития какого-либо явления.

Противоречие – это взаимодействие между взаимоисключающими, но при этом взаимообуславливающими и взаимопроникающими друг в друга противоположностями внутри единого объекта и его состояний. Научное противоречие – это важная логическая форма развития научного познания.

Р

Рабочий план исследования – это своеобразная наглядная схема предпринимаемого исследования. Такой план используется на первых стадиях работы, позволяя эскизно представить исследуемую проблему в различных вариантах, что существенно облегчает научному руководителю оценку общей композиции и рубрикации будущей диссертации.

Разработки – оказывают непосредственное влияние на практику. Как правило, педагогическое исследование заканчивается разработками: конкретные указания, правила, рекомендации по обучению, воспитанию, другим видам педагогической деятельности.

Ранжирование – расположение в определенной последовательности (убывания или нарастания) показателей, зафиксированных в ходе исследования; определение места (рейтинга) в этом ряду изучаемых объектов.

Регистрация – выявление наличия определенного качества у каждого члена группы и общий подсчет тех, у кого данное качество имеется или отсутствует.

Результат исследования – совокупность теоретических положений и практических рекомендаций, полученных в работе. Этот результат должен быть представлен таким образом, чтобы он мог быть использован в научной и практической деятельности, раскрыт с содержательной и внутренне связанной с ней ценностной стороны. Только при таком условии новые знания могут быть включены в общенаучный фонд, взяты на вооружение научными и практическими работниками.

Репрезентативность (от фр. *representatif* – представительный) – представительность выборки людей, на которых проводится какое-либо исследование по отношению к той большой совокупности людей, на которую предполагается распространить результаты проводимого исследования. Существуют статистические методы определения р. выборки.

Респондент – участник исследования в качестве опрашиваемого. В зависимости от характера исследования респондент выступает в разных качествах: испытуемого, клиента, информанта, пациента, собеседника и др.

Референтометрический метод (референтометрия) (от лат. *referens* – сообщающий и гр. *metreo* – измеряю) – способ выявления референтности членов группы для каждого входящего в нее индивида. Р.м. включает две процедуры. На предварительной (вспомогательной) – с помощью опросного листа выявляются позиции (мнения, оценки, отношение) каждого члена группы по поводу значимого объекта, события или человека. Вторая процедура выявляет лиц, позиция которых, отраженная в опросном листе, представляет данные, полученные с помощью р.м., которые обрабатываются автоматически и могут быть выражены графически.

Реферат – один из начальных видов представления результатов научной работы в письменной форме. Основное назначение реферата – показать эрудицию начинающего ученого, его умение самостоятельно анализировать, систематизировать, классифицировать и обобщать имеющуюся научную информацию. Различают несколько видов рефератов по их тематике и целевому назначению: обзорный, методический, информационный, библиографический, полемический и др.

Рецензия – аргументированный отзыв на научную работу. В процессе рецензирования работы определяются актуальность излагаемой проблемы, структура и логика ее изложения и аргументации, оценивается степень новизны, оригинальности авторского подхода, практическая научная значимость.

С

Синтез – соединение ранее выделенных частей (сторон, признаков, свойств или отношений) предмета в единое целое.

Система – множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство.

Системный анализ – совокупность методов и средств, используемых при исследовании и конструировании сложных и сверхсложных объектов, прежде всего, методов выработки, принятия и обоснования решений при проектировании, создании и управлении социальными, экономическими, человеко-машинными и техническими системами. Важной особенностью системного анализа является единство используемых в нем формализованных и неформализованных средств и методов исследования.

Системный подход – методологическое направление в науке, основная задача которого состоит в разработке методов исследования и конструирования сложноорганизованных объектов-систем разных типов и классов. Системный подход представляет собой определенный этап в развитии методов познания, методов исследовательской деятельности и конструкторской деятельности, способов описания и объяснения природы анализируемых или искусственно создаваемых объектов.

Сравнение – это метод познания, позволяющий установить сходство и различие предметов и явлений действительности. В результате сравнения устанавливается то общее, что присуще двум или нескольким объектам.

Сравнительно-исторический метод – способ исследования и объяснения различных явлений, при котором на основе установления сходства этих явлений по форме делается вывод об их генетическом родстве, т. е. об их общем происхождении. Особенность сравнительно-исторического метода, применяемого при исследовании явлений культуры, состоит в том, что его исходным пунктом служит восстановление и сравнение древнейших элементов, общих для различных областей материальной культуры и знания. В современном научном исследовании сравнительно-исторический метод используется с другими методами.

Структурно-функциональный анализ – метод исследования системных объектов, прежде всего социальных систем. Структурно-функциональный анализ различных форм общественной жизни строится на основе выделения в социальных системах структурных составляющих и их роли (функции) относительно друг друга. Структурно-функциональный анализ – особенно действенное средство изучения социальных явлений при переходе от постановки проблем в рамках теории к конкретным социальным исследованиям.

Социометрия – эмпирический метод изучения внутригрупповых межличностных связей.

Структура (от лат. *structura* – строение, порядок) – совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность; строение, внутреннее устройство, сложение; социальная структура; совокупность устойчивых и упорядоченных связей между элементами социальной системы, обусловленных отношениями социальных групп.

Структура деятельности – совокупность ориентировочных, исполнительных и контрольных действий.

Т

Таксономия, систематика (от гр. *taxis* – расположение по порядку и *nomos* – закон) – теория классификации и систематизации сложноорганизованных областей действительности, имеющих обычно иерархическое строение, построенная на основе их естественной взаимозависимости и использующая для описания объектов категории, расположенные последовательно, по нарастающей сложности (т. е. по иерархии); понятие «таксономия» заимствовано из биологии.

Тезаурус – 1) лингвистический словарь языка с полной смысловой информацией; 2) полный систематизированный набор данных о какой-либо области знания, позволяющий свободно ориентироваться в нем человеку или машине; 3) словарь учебной дисциплины, государственного образовательного стандарта.

Тезисы докладов (сообщений) – сборник, содержащий материалы научной конференции, семинара, съезда или симпозиума, опубликованные до начала его работы для предварительного ознакомления. Тезисы – документ от одной до трех страниц машинописного (компьютерного) текста. Основная задача при написании тезисов – в очень сжатой, конспективной форме изложить самые главные результаты исследования, которые докладчик, выступающий хочет доложить участникам конференции, семинара или симпозиума.

Тенденция (*tendentia* – направленность) – направление развития какого-либо явления, мысли, идеи.

Теория познания (гносеология, эпистемология) – раздел философии, в котором изучаются закономерности и возможности познания, отношения знания к объективной реальности, исследуются ступени и формы процесса познания, условия и критерии его достоверности и истинности.

Тестирование – эмпирический метод, диагностическая процедура, заключающаяся в применении тестов. Тесты обычно задаются испытуемым либо в виде перечня вопросов, требующих кратких и однозначных ответов, либо в виде задач, решение которых

не занимает много времени и также требует однозначных решений, либо в виде каких-либо краткосрочных практических работ испытуемых, например квалификационных пробных работ. Тесты различаются на бланочные, аппаратурные и практические; для индивидуального применения и группового.

Тесты достижения – одна из методик психологической диагностики, выявляющая степень владения испытуемым конкретными знаниями, умениями, навыками.

Тесты интеллекта – методики психологической диагностики, предназначенные для выявления умственного потенциала индивида.

Тесты креативности (от англ. creative – творческий) – совокупность методик для изучения и оценки творческих способностей личности.

Тесты критериально-ориентированные – методики психологической диагностики, выявляющие, насколько испытуемый владеет знаниями, навыками умственных действий, которые необходимы и достаточны для выполнения определенных классов учебных и профессиональных заданий. Критерием служит наличие или отсутствие этих знаний.

Тесты личностные – методы психологической диагностики, с помощью которых измеряются различные стороны личности индивида: установки, ценности, отношения, эмоциональные, мотивационные и межличностные свойства, типичные формы поведения.

Тесты проективные (от лат. projection – выбрасывание вперед) – совокупность методик целостного изучения личности, основанного на психологической интерпретации результатов проекции.

Типология – классификация предметов или явлений по общности каких-либо признаков.

У

Учебно-исследовательская работа студентов (УИРС) – учебно-исследовательская работа студентов, планируемая и включенная в учебный план и расписание занятий.

Ф

Факт (от лат. *factum* – сделанное, совершившееся) – различают понятия объективного и научного факта. Под объективным фактом принято понимать некоторое событие, явление, фрагмент реальности, которые составляют объект человеческой деятельности или познания. Научный факт – это отражение объективного факта в человеческом сознании, т. е. его описание посредством некоторого языка. Научные факты служат основой теоретических построений, которые были бы без них невозможны. Будучи единственным явлением или событием, факт необходимо связан многообразными отношениями с другими фактами.

Фактор – причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные его черты.

Факторный анализ – метод многомерной математической статистики, применяющийся для измерения взаимосвязей между признаками педагогических или социальных объектов, и классификации признаков с учетом этих взаимосвязей.

Феноменологический подход – направлен на описание внешних наблюдаемых характеристик, процессов.

Фундаментальные исследования – общетеоретические разработки сложных и малоизученных проблем, создающие концептуальный аппарат и методологическую основу для будущих исследований, направленные на постижение общих закономерностей развития образования, и дающие ключ к пониманию предметной области и задач научных дисциплин, изучающих его отдельные стороны, процессы, аспекты.

Ц

Целесообразность – свойство процессов и явлений приводить к определенному результату, цели в широком или узком смысле слова. Целесообразность специфически проявляется в органическом мире, общественных системах, действиях человека. Высшая форма целесообразности – целесообразность человеческой деятельности, где в причинно-следственную связь в качестве ее важнейшего звена включается сознательная цель. Все действия

человека, соответствующие некоторой цели, «целесообразны» в широком смысле. В более узком смысле «целесообразна» лишь деятельность, отвечающая не только условиям данного момента, но и общему направлению развития, основывающаяся на знании объективных законов и потребностей развития.

Целостность – внутреннее единство объекта, его отдифференцированность от окружающей среды, а также сам объект, обладающий такими свойствами. Понятие «целостность» играет существенную роль в тех случаях, когда задача исследования заключается в получении синтетического знания об объекте и когда сам объект является достаточно сложным. Методологическое значение представления о целостности состоит в указании на необходимость выявить внутреннюю детерминацию свойств объекта и на недостаточность объяснения специфики объекта извне.

Целостный подход – философский принцип несводимости целой и простой суммы частей. Целое обусловлено объединением частей в сложный комплекс со взаимным влиянием этих частей.

Цель исследования – выявление причинно-следственных связей; это то, что в самом общем виде должно быть достигнуто в итоге работы.

Ш

Шкала (от лат. *scala* – лестница) – инструмент для измерения непрерывных свойств объекта; представляет собой числовую систему, в которой отношения между различными свойствами объектов выражены свойствами числового ряда. Шкалы используют для изучения различных характеристик социально-психологических явлений; различаются математическими свойствами и разными способами сбора информации. Выделяют четыре шкалы измерения: шкала наименований (номинальная шкала), порядка (ординальная), интервалов (интервальная) и отношений (пропорциональная).

Шкала измерения – это числовая система, в которой отношения между различными свойствами изучаемых явлений, процессов переведены в свойства того или иного числового ряда. Шкала измерений делится на четыре основных класса: шкала отно-

шений, шкала интервалов, шкала порядка (шкала рангов), шкала наименований.

Шкала интервалов – применяется довольно редко. Примером ее является шкала температур по Цельсию. Реомюру или Фаренгейту.

Шкала наименований – не связана с понятием «величина» и используется только с целью отличить один объект от другого.

Шкала отношений – позволяет оценивать, во сколько раз измеряемый объект больше (меньше) другого объекта, принимаемого за эталон, единицу. Одновременно здесь возможно и сравнение: на сколько один объект больше (меньше) другого. Шкалами отношений измеряются почти все физические величины – время, линейные размеры, площади, объемы, мощность и т. д.

Шкала оценок – методический прием, позволяющий распределять совокупность изучаемых объектов по степени выраженности общего для них свойства. Такое распределение основывается на субъективных оценках данного свойства, усредненных по группе экспертов.

Шкала рангов – шкала, относительно значений которой уже нельзя говорить о том, ни во сколько раз измеряемая величина одного объекта больше (меньше) другого, ни насколько она больше (меньше). Такая шкала только упорядочивает расположение объектов, приписывая им те или иные ранги. Шкалы порядка широко используются в педагогике, психологии, медицине и др. науках, не столь «точных», как, например, физика и химия.

Шкалирование – введение цифровых показателей в оценку отдельных сторон изучаемых явлений. Для этой цели испытуемым задают вопросы, отвечая на которые они должны выбрать вариант из указанных оценок.

Э

Эксперимент – центральный эмпирический метод научного исследования. Апробирование, испытание изучаемых явлений в контролируемых и управляемых условиях. В эксперименте стремятся выделить изучаемое явление в чистом виде, с тем

чтобы было как можно меньше препятствий в получении искомой информации.

Эксперимент констатирующий – определение исходных данных для дальнейшего исследования. Данные этого эксперимента используются для организации других видов эксперимента: обучающего, контролирующего, сравнительного.

Эксперимент контролирующий – с помощью него через какой-то промежуток времени после обучающего эксперимента определяется уровень знаний и умений учащихся, развития какого-либо качества личности по материалам обучающего эксперимента.

Эксперимент сравнительный – форма экспериментальных и контрольных групп, при которой в одних группах в учебно-воспитательный процесс вводится новый экспериментальный фактор, а в других группах этот фактор не вводится. При этом важно, чтобы за вычетом вводимых исследователем факторов остальные условия, влияющие на результаты учебной работы, были для тех и других групп одинаковыми.

Эксперимент обучающий (формирующий) – при котором обучение проводится с введением нового фактора (новый материал, новые средства, приемы, формы обучения) и определяется эффективность их применения.

Экспертные оценки – количественные и качественные (обычно в баллах или порядковых номерах, рейтингах) оценки процессов и явлений, показателей, выполняемые экспертами на основе суждений. Чаще всего к таким оценкам приходится прибегать, когда анализируемая величина не поддается непосредственному измерению, учету.

Экстраполяция (от лат. extra – сверх меры и polio – приглаживаю, измеряю) – метод научного исследования, заключающийся в распространении выводов, получаемых из наблюдений над одной частью явления, на другую часть его или на все явления в целом.

Учебное издание

Александр Иванович Шилов
Татьяна Ивановна Петрова
Ирина Петровна Цвелюх
Светлана Викторовна Шандыбо
Татьяна Александровна Шкерина

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ
Методы и организация исследований, методика написания,
оформление и процедура защиты

Учебное-методическое пособие

Редактор *М.А. Исакова*
Корректор *Ж.В. Козуница*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подписано в печать 30.06.17. Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 21,75. Бумага офсетная.
Тираж 100 экз. Заказ № 06-РИО-003

Отпечатано в типографии «Литера-принт»,
т. 295-03-40