

Учреждение образования
«Республиканский институт профессионального образования»
Факультет повышения квалификации и переподготовки кадров

Кафедра общей и профессиональной педагогики

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой

С.А.Пуйман

10.04.2020 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета

О.А.Беляева

10.04.2020 г.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ
ДИСЦИПЛИНЕ
«МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ»**

Составитель С.А. Пуйман, кандидат педагогических наук, доцент

для специальности переподготовки: 1-08 01 71 «Педагогическая деятельность
специалистов»

Рассмотрено и утверждено на заседании Совета УО РИПО 10.04.2020 г.,
протокол № 4

Минск, 2020

РИПО

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка	3
1. Теоретический раздел	5
1.1. Содержание лекционных занятий	5
Лекция 1. Методологические основы педагогического исследования. Методологические принципы, структура и логика исследования	5
Лекция 2. Составление программы и методики исследования	27
Лекция 3. Объект, предмет, цель, задачи, методы исследования	46
2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ	57
2.1. Тематика и содержание практических занятий	57
Практическое занятие 1. Анализ научно-педагогической литературы	57
Практическое занятие 2. Формулирование выводов и их использование в педагогической практике	58
Практическое занятие 3. Апробация и оформление результатов педагогического исследования	58
3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ	60
Материалы текущей аттестации по учебной дисциплине	
3.1. Требования к содержанию самостоятельной работы	60
3.2. Вопросы к зачету	61
4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	62
4.1. Фрагмент учебно-тематического плана	62
4.2. Содержание учебной программы дисциплины	63
4.3. Перечень учебных изданий и информационно- аналитических материалов, рекомендуемых для изучения учебной дисциплины	65
4.3. Глоссарий	67

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебно-методический комплекс (далее – УМК) по учебной дисциплине «Методология педагогического исследования» предназначен для обеспечения качества образовательного процесса при осуществлении переподготовки по специальности 1-08 01 71 «Педагогическая деятельность специалистов» с присвоением квалификации «Преподаватель в соответствии с квалификацией по основному образованию». Составлен на основе образовательного стандарта Республики Беларусь ОСРБ 1-08 01 71-2017 и соответствует типовому учебному плану специальности переподготовки «Педагогическая деятельность специалистов».

Учебная дисциплина «Методология педагогического исследования» выступает в качестве одной из дисциплин, формирующей знания и умения, необходимые для осуществления комплексного психолого-педагогического исследования.

Учебная дисциплина тесным образом связана с педагогикой, методикой преподавания общепрофессиональных и специальных дисциплин и психологией и опирается на полученные в процессе изучения данных дисциплин знания. В ходе изучения дисциплины рассматриваются методологические, теоретические и практические аспекты педагогических исследований, при этом осуществляется ориентация на особенности использования соответствующих знаний в профессиональной деятельности. Таким образом, слушатели получают возможность использовать приобретенные знания в процессе написания курсовой работы, а также при прохождении стажировки и подготовки к выступлению на конференциях.

Дисциплина содержит методологические основы педагогического исследования, его общую характеристику, теоретические и практические вопросы экспериментального и психолого-педагогического исследования.

Цель учебной дисциплины – усвоение слушателями основных теоретических подходов и овладение технологией и методикой проведения научных исследований и оформления их результатов в соответствии с общепринятыми нормами.

Учебно-методический комплекс предусматривает знакомство слушателей со спецификой научного познания, принципами и методами научных исследований, а также методикой подготовки и оформления научных работ.

Задачи учебной дисциплины:

- показать слушателям роль научно-методологических знаний в развитии педагогической науки и практики;
- вызвать интерес к методологическим проблемам в процессе анализа образовательной практики, осмысления результатов научного поиска и организации научно-исследовательской деятельности;
- ознакомить слушателей с содержанием и особенностями научно-исследовательской деятельности педагога, стимулировать их к самостоятельной научно-исследовательской деятельности;

- познакомить слушателей с логикой научного исследования, методами его проведения, сформировать у них исследовательские умения в области их профессиональной деятельности;
- ориентировать на творчество и научно обоснованное экспериментирование в сфере образования по психолого-педагогическим проблемам, на самостоятельный поиск и решение новых проблем в сфере образования на научно-методологической основе;
- научить слушателей выполнять различные виды научно-исследовательских работ.

Теоретический раздел учебно-методического комплекса содержит материалы для теоретического изучения учебной дисциплины и представляет собой курс с углубленным изучением вопросов, связанных с организацией и методологией проведения научно-педагогического исследования, обработкой, анализом и изложением полученных данных, а также оценкой результатов научной деятельности. Материалы для теоретического изучения каждой из тем учебной программы включают перечень рассматриваемых вопросов, основные понятия, содержание учебного материала по каждому из них, а также перечень изданий и информационно-аналитических материалов, которые являются источниками дополнительной информации для углубленного изучения каждой из тем.

Практический раздел включает материалы для проведения практических работ. Материалы для проведения практических работ включают цели, основные понятия и изучаемые вопросы.

Раздел контроля знаний содержит материалы для проведения текущей аттестации по дисциплине и средства организации самостоятельной учебной деятельности слушателей. В этом разделе представлены вопросы к зачету, а также критерии оценки знаний слушателей.

Вспомогательный раздел содержит перечень учебных изданий и информационно-аналитических материалов, рекомендуемых для изучения учебной дисциплины.

Методы обучения – объяснение, тематические дискуссии, анализ учебных ситуаций, самостоятельная работа, деловые игры и др.

При изложении учебного материала используются аудиовизуальные, мультимедийные, печатные **средства обучения**, авторефераты по педагогическим исследованиям, образцы анкет для педагогической диагностики, электронные базы данных правовой информации, электронные образовательные ресурсы.

Основные требования к результатам обучения.

Слушатель, освоивший дисциплину, должен обладать следующими академическими компетенциями:

- знать методологические основы, логику, этапы, методы педагогического исследования
- уметь планировать и осуществлять педагогическое исследование в соответствии с этическими принципами и нормами.

I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1.1 Содержание лекционных занятий

Лекция 1. Методологические основы педагогического исследования Методологические принципы, структура и логика исследования (2 ч.)

Вопросы лекции:

- 1.1. Методология педагогики: определение, задачи, уровни и функции.
- 1.2. Методологические принципы научного исследования.
- 1.3. Структура и логика педагогического исследования.

Основные понятия: методология; уровни методологического знания; основные методологические подходы в педагогике; общенаучные и конкретно-научные принципы, используемые в педагогическом исследовании; структура и логика научно-педагогического исследования.

1.1. Методология педагогики: определение, задачи, уровни и функции

Методологические проблемы педагогики всегда относились к наиболее актуальным, острым вопросам развития педагогической мысли. Изучение педагогических явлений с позиций диалектики, т. е. науки о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления, позволяет выявить их качественное своеобразие, связи с другими социальными явлениями и процессами. В соответствии с принципами этой теории обучение, воспитание и развитие личности обучающихся исследуются в тесной связи с конкретными условиями общественной жизни и профессиональной деятельности. Все педагогические явления изучаются в их постоянном изменении и развитии, выявлении противоречий и путей их разрешения.

Из философии знаем, что **методология** - это наука о наиболее общих принципах познания и преобразования объективной действительности, путях и способах этого процесса.

Важно далее уточнить что следует понимать под методологией, какова её сущность, логическая структура и уровни, какие функции она выполняет.

Термин “**методология**” греческого происхождения и означает “учение о методе” или “теория метода”. 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.

Однако 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 о методологии как учения о методе научного познания, направленного на преобразование мира.

Нельзя не учитывать того обстоятельства, что с развитием общественных наук появляются частные теории деятельности. Например, одной из таких теорий является педагогическая, включающая в себя ряд частных теорий воспитания, обучения, развития, управления системой образования и т.д. По-видимому, подобные соображения и привели к еще более узкому пониманию методологии как учения о принципах, построении, формах и способах научно-познавательной деятельности.

Что же представляет собой методология педагогики? Остановимся на этом более подробно.

Чаще всего методология педагогики трактуется как теория методов педагогического исследования, а также теория для создания образовательных и воспитательных концепций. По мнению Р. Барроу, существует философия педагогики, которая и разрабатывает методологию исследования. Она включает разработку педагогической теории, логику и смысл педагогической деятельности. С этих позиций методология педагогики означает философию образования, воспитания и развития, а также методы исследования, которые позволяют создавать теорию педагогических процессов и явлений. Исходя из этой предпосылки, чешский педагог-исследователь Яна Скалкова утверждает, что методология педагогики представляет собой систему знаний об основах и структуре педагогической теории. Однако такая трактовка методологии педагогики не может быть полной. Для раскрытия сущности рассматриваемого понятия важно обратить внимание на то, что **методология педагогики наряду со сказанным выполняет и другие функции:**

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

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

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

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

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

– в шестых, 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, систематизированной информации о педагогических процессах и явлениях.

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

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

– во-вторых, изучение всех процессов в исследовании с позиций их внутренней и внешней обусловленности, развития и саморазвития. При таком подходе, например, воспитание – развивающееся явление, обусловленное развитием общества, школы, семьи и возрастного становления психики ребенка; ребенок – развивающаяся система, способная к самопознанию и саморазвитию, изменяющая себя в соответствии с внешними воздействиями и внутренними потребностями или способностями; а педагог – постоянно совершенствующийся специалист, изменяющий свою деятельность в соответствии с поставленными целями и т. д.;

– в-третьих, рассмотрение образовательных и воспитательных проблем с позиции всех наук о человеке: социологии, психологии, антропологии, физиологии, генетики и т. д. Это вытекает из того, что педагогика – наука, объединяющая все современное человеческое знание и использующая всю научную информацию о человеке в интересах создания оптимальных педагогических систем;

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

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

– и, наконец, в-шестых, 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.

Из сказанного уже ясно, что наиболее широкое (философское) определение методологии нам не подходит. В лекции будем вести речь о педагогическом исследовании, и с этой точки зрения, рассматривать методологию в узком смысле, как методологию научного познания в указанной предметной области.

При этом более широкие определения нам не следует опускать из поля зрения, поскольку сегодня нужна такая методология, которая ориентировала бы педагогическое исследование на практику, на ее изучение и

преобразование. Однако делать это нужно содержательно, на основе глубокого анализа состояния педагогической науки и практики, а также основных положений методологии науки. Простое “наложение” тех или иных определений на область педагогики не может дать необходимых результатов. Так, например, возникает вопрос: если принципы и способы организации практической педагогической деятельности изучает методология, что же остается на долю самой педагогики? Ответить на это можно только признанием очевидного факта – изучением практической деятельности в области образования (практики обучения и воспитания), если рассматривать эту деятельность с позиций конкретной науки, занимается не методология, а сама педагогика.

Обобщая сказанное выше, приведем классическое определение методологии педагогики. По мнению одного из ведущих отечественных специалистов в этой области В. В. Краевского: “методология педагогики есть система знаний о структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики, методов и оценке качества исследовательской работы”.

В этом определении В.В. Краевский, наряду с системой знаний о структуре педагогической теории, принципах и способах добывания знаний, выделяет систему деятельности исследователя по их получению. Следовательно, предмет методологии педагогики выступает как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке.

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.* 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 следующие:

- 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 ученый может 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.

В структуре методологического знания Э.Г. Юдиным выделяются четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

Содержание *первого, высшего философского уровня* методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания.

Второй уровень – общенаучная методология – представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин.

Третий уровень – конкретно-научная методология, т.е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология конкретной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, такие, например, как проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях.

Четвертый уровень – технологическая методология – составляют методика и техника исследования, т. е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На

этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

Все уровни методологии педагогики образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение. При этом философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности.

1.2. Методологические принципы педагогических исследований

В методологическом знании особо важную роль играют принципы исследовательской деятельности. Они соединяют в единый поток теорию и практику, дают практике научно обоснованные ориентиры.

Принцип должен иметь глубокое и развернутое научное обоснование (выражать способ достижения социально значимых целей на основе учета объективных закономерностей) и носить обобщенный характер (быть применимым к исследованию всех ситуаций в данной сфере). Принцип всегда обязателен для исполнения.

Остановимся, прежде всего, на использовании в педагогических исследованиях общенаучных принципов.

Основополагающим принципом любого научного исследования является методологический **принцип объективности**. Он выражается во всестороннем учете порождающих то или иное явление факторов, условий, в которых они развиваются, исследовательских подходов и средств, позволяющих получить истинные знания об объекте, предполагает исключение субъективизма, односторонности и предвзятости в подборе и оценке фактов.

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. К примеру, в истории науки долгое время бытовало мнение, что объективная реальность, в том числе и внутренний мир человека непознаваем и что, в лучшем случае, эту реальность можно познать, уловить только самонаблюдением, самосозерцанием (такой метод называется интроспекцией). Естественно, что данный метод не соответствовал принципу объективности рассмотрения исследуемых явлений.

Принцип объективности, однако, не исключает субъективности, включенности в процесс исследования человека-исследователя с его творческой индивидуальностью, определенно ориентированным внутренним миром.

Принцип объективности диктует требование доказательности, обоснованности исходных посылок, логики исследования и его выводов. В связи с этим особое значение имеют установление и учет всех относящихся к изучаемым явлениям фактов и их правильное истолкование. Достоверность фактов есть необходимое, хотя еще недостаточное условие достоверности выводов.

Требование доказательности предполагает также альтернативный характер научного поиска. В общем смысле это требование выделить и

оценить все возможные варианты решения, выявить все точки зрения на исследуемый вопрос. Обычно в конкретном исследовании предварительный анализ позволяет выделить наиболее значимые для данных условий решения. Условие альтернативности научного поиска реализуется, если при анализе взглядов или путей решения проблемы приводятся не только совпадающие с принятой позицией или близкие точки зрения, но и несовпадающие, противоположные, если проверяются не только напрашивающиеся, но и скрытые, неочевидные способы решения. Часто альтернативность выражается в выявлении и рассмотрении возможных вопросов, возникающих при решении той или иной проблемы.

При определении логики исследования нужно проанализировать возможность иных логических вариантов, противопоставить проверяемому варианту альтернативные решения.

Другим методологическим принципом является близкий к рассмотренному выше **принцип сущностного анализа**. Соблюдение этого принципа связано с соотнесением в изучаемых явлениях общего, особенного и единичного, проникновением в их внутреннюю структуру, раскрытием законов их существования и функционирования, условий и факторов их развития, возможностей целенаправленного их изменения. Этот принцип предполагает движение исследовательской мысли от описания к объяснению, а от него – к прогнозированию развития педагогических явлений и процессов.

Будучи очень сложным, многофакторным и непрерывно изменяющимся, педагогический процесс глубоко динамичен по своей природе. Поэтому важным требованием является необходимость учета непрерывного изменения, развития исследуемых элементов и педагогической системы в целом. Функции многих элементов в процессе развития существенно меняются, а отдельные из них переходят в свою противоположность. Например, творческие задания, повторенные на том же уровне сложности, превращаются в репродуктивные, детальные инструкции, регламентирующие выполнение поручений, из средства развития умения очень быстро могут превратиться в препятствие, сковывающее развитие более высоких уровней самостоятельности и инициативы. Эффективное педагогическое средство уже на следующем, ближайшем этапе может, таким образом, оказаться не только малоэффективным, но и вредным.

Многообразие влияний и воздействий различных факторов на педагогические процессы требует выделения основных факторов, которые определяют результаты процесса, установления иерархии, взаимосвязи основных и второстепенных факторов в изучаемом явлении. Так, например, педагогические исследования показали, что микросреда, сфера личностного общения и особенно взаимовлияние сверстников в процессе неформального общения оказывают определяющее влияние на подростков, и это привело к изменению укоренившихся представлений о возможностях учреждения образования и целесообразных сочетаний прямых и косвенных воздействий на формирование личности учащегося.

Чтобы перейти от уровня изучения явлений к уровню познания сущности, исследование должно соответствовать требованию раскрытия противоречивости изучаемого предмета, его количественной и качественной определенности, взаимосвязи и взаимопереходов количественных и качественных изменений, движения к более высоким стадиям развития с сохранением всего положительного.

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

С генетическим подходом связан также **принцип единства логического и исторического**, который требует в каждом исследовании сочетать изучение истории объекта (генетический аспект) и теории (структуры, функций, связей объекта в его современном состоянии), а также перспектив его развития. Исторический анализ возможен только с позиций определенной научной концепции, на основе представлений о структуре и функциях тех или иных элементов и отношений, а теоретический анализ несостоятелен без изучения генезиса (происхождения, становления) объекта. Поэтому различие между историко-педагогическим и теоретико-педагогическим исследованием – лишь в акценте на тот или иной аспект единого исследовательского подхода.

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.

Из рассматриваемого принципа вытекает требование преемственности, учета накопленного опыта, традиций, научных достижений прошлого. «Новое», не выросшее на этой благодатной почве, оказывается очень чахлым и нежизнеспособным, несмотря на внешнюю привлекательность. Это «новое» оказывается либо беспочвенным прожектерством, либо переодетым, подкрашенным старым.

Одним из общих научных принципов является и **принцип концептуального единства исследования**, ибо, если исследователь не защищает, не проводит последовательно определенной концепции, вырабатывая ее сам или присоединяясь к одной из существующих, ему не удастся осуществить единство и логическую непротиворечивость подходов и оценок, он неизбежно соскальзывает на позиции эклектики. Принцип концептуальности внутренне противоречив, он представляет единство определенного, принятого как верное, и неопределенного, изменчивого. Это и отличает его от предвзятости. Принятые исходные положения проверяются, развиваются, корректируются в ходе поиска, а в случае необходимости и отбрасываются (происходит смена или модернизация концепции).

Многообразие сторон, элементов, отношений, внутренних и внешних факторов функционирования и развития социально-педагогического процесса определяет необходимость его системного изучения.

Принцип системности предполагает рассмотрение объекта изучения как системы, выявление определенного множества ее элементов, 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.

В процессе реализации системного подхода необходимо иметь в виду, что объект педагогического исследования и система не одно и то же (в объекте можно выделить несколько систем в зависимости от цели исследования); при выделении системы исследуемое явление искусственно отделяется от окружающей среды, то есть абстрагируется от нее; выделяя систему объекта исследования, устанавливаются ее элементы и элементы ее среды, системообразующие отношения между элементами системы, существенные отношения самой системы к среде. Каждый элемент системы в сложных процессах может быть самостоятельной системой, и ее качество определяется не только качеством отдельных элементов, но и отношениями элементов со средой.

Системный подход ориентирует исследователя и практика на необходимость подходить к явлениям жизни как к системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования. Предметный, функциональный и исторический аспекты системного подхода требуют реализации в единстве таких принципов исследования, как **историзм, конкретность, учет всесторонних связей и развития.**

Системный подход основан на положении о том, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а связана, прежде всего, с характером взаимодействия между элементами. На первый план, поэтому выдвигается задача познания характера и механизма этих связей и отношений, в частности отношений человека и общества, людей внутри определенного сообщества.

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

Сущность системного подхода находит выражение в следующих положениях, помогающих устанавливать свойства системных объектов и совершенствовать их.

1. Целостность системы по отношению к внешней среде, ее изучение в единстве со средой. Вопросы образования в свете этого положения составляют относительно самостоятельный круг вопросов, но изучаются в тесной связи с социальным и экономическим развитием, запросами общества.

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

3. Все элементы системы находятся в сложных связях и взаимодействиях, среди которых нужно выделить наиболее существенную, определяющую для данной системы, как говорят, системообразующую связь. В «открытой» образовательной системе такой связью выступает отношение личности и различных условий и источников воспитания, в «закрытой» – отношения «педагог – обучающийся» или «воспитатель – воспитуемый».

4. Совокупность элементов дает представление о структуре и организации системных объектов. Эти понятия выражают определенную упорядоченность системы, взаимозависимости и взаимоподчиненности ее элементов. Такова, скажем, система категорий, выражающих основные элементы любой целенаправленной, в том числе педагогической, системы: цели – содержание – условия – средства – способы функционирования и развития – результаты.

5. Специальным способом регулирования связей между элементами системы и тем самым изменений и самих элементов является управление, включающее постановку целей, выбор средств, контроль и коррекцию, анализ результатов. Педагогическое управление – важная сторона деятельности педагога, хотя оно не исчерпывает всего богатства этой деятельности и не допускает чрезмерной жесткости.

Системный подход требует реализации принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики. Педагогическая практика является действенным критерием истинности научных знаний, положений, которые разрабатываются теорией и частично проверяются экспериментом.

Системный подход предполагает выяснение вклада отдельных компонентов-процессов в развитии личности как системного целого. В этом отношении он тесно связан с личностным подходом. Личностный подход подразумевает ориентацию педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности педагогического процесса. Он предполагает признание уникальности личности, опору на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого условий.

Следует особо обратить внимание на необходимость целостного подхода к образовательным системам – иными словами, соблюдения **принципа целостности** в исследовании и очень осторожного подхода к вычленению в целях специального изучения отдельных сторон, элементов, отношений педагогического процесса. Само вычленение можно производить лишь условно, временно, постоянно соотнося получаемые результаты с ходом всего процесса в целом и его результатами. Требование целостного подхода обусловлено еще и тем, что структуру обучения и воспитания можно характеризовать как динамическую, развитие которой определяется постоянной сменой состояний неравновесия и относительного равновесия ее

противоположных внутренних сил и тенденций, которые невозможно понять и тем более влиять на их развитие изолированно.

Педагогический процесс является нелинейной системой (при изменении одного из элементов нелинейной структуры другие изменяются не пропорционально, а по более сложному закону), исследование ее структуры не может быть осуществлено изучением ее отдельных элементов, так как сумма действий компонентных причин, действующих отдельно, порознь, не равна тому следствию, которое получается при совместном действии.

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

В педагогическом процессе выявляются взаимодействия, изучаемые синергетикой – современной теорией совместного действия (от греч. synergos – совместно действующий; термин введен Г. Хакеном). Эта теория фокусирует внимание на неравновесности, нестабильности как естественном состоянии открытых нелинейных систем, на многовариантности и неопределенности путей их развития в зависимости от множества влияющих факторов и условий. Отсюда следует вывод о том, что любой системе, в том числе педагогической, нельзя навязывать способ поведения или развития, но можно выбирать и стимулировать один из заложенных в конкретных условиях вариантов, рассчитывая не столько на кибернетический (управленческий), сколько на синергетический (самоуправляемый) процесс, на несильные, но совпадающие с возможным вариантом развития воздействия (их называют резонансными).

Целостное изучение такого сложного комплекса явлений, как педагогический процесс, предполагает очень осторожный подход к формализации, введению строго выраженных показателей и зависимостей, математизации отдельных компонентов и тем более всего процесса. Формализация почти всегда связана с утратой известной части содержания, с обеднением исследуемых процессов и явлений. Поэтому формализация при изучении педагогического процесса оказывается полезной для выявления отдельных связей, зависимостей, но оказывается недостаточной для общих выводов о его протекании. Вот почему нужно очень осторожно подходить к попыткам выразить точно уровни воспитанности, нравственной зрелости, отзывчивости, зависимости между потенциалом развития личности и степенью его реализации, между влияниями среды и внутренней позицией личности и т. д. В педагогике, по крайней мере, на современном этапе развития, содержательные подходы должны играть ведущую роль по сравнению с формализованными.

Сложность предмета исследования, его многоплановость делает невозможным его непосредственное познание как целого. На практике такие попытки приводят к хаотичности и бессистемности анализа. Поэтому нет иного пути глубокого познания сложных явлений, кроме выделения определенных позиций для рассмотрения аспектов. Для конкретной темы должен быть свой ведущий аспект (угол зрения, ракурс).

Аспект изучения тесно связан с целями и характером исследования. Возможен, например, генетический аспект (изучение происхождения объекта и основных этапов его становления), прогностический аспект (предсказание перспектив развития явления), функциональный аспект (изучение функционирования социально-педагогических, психолого-педагогических явлений, способов управления ими в существующих условиях). В других случаях выделяют мотивационный, содержательный, операционный, управленческий аспекты в изучаемой системе.

Педагогическое исследование всегда комплексно, многоаспектно уже в силу своей междисциплинарности, привлечения к нему разных специалистов – психологов, социологов, врачей, педагогов, каждый из которых может иметь свою позицию, выделять свой аспект. При этом важно, во-первых, последовательно выдержать принятый аспект, во-вторых, учесть возможность других аспектов, в-третьих, реально оценивать полученные результаты как аспектные, понимая необходимость их соотнесения и синтеза с данными анализа изучаемых процессов в иных аспектах. При соблюдении указанных условий аспектность не превращается в односторонность, а выступает условием полного, многоаспектного, целостного изучения предмета. Именно синтез аспектного знания приводит к конкретному знанию.

Из целостного подхода к изучению педагогического процесса вытекает, таким образом, требование сочетания аспектного, под определенным углом зрения, анализа с многоаспектностью, многоплановой интерпретацией его результатов.

Мы рассмотрели содержательные характеристики общенаучных методологических принципов, которые являются универсальными, применимыми к широкому кругу наук с учетом особенностей, свойственных той или иной сфере научного познания. Указанные методологические принципы определяют общие ориентиры теоретического и эмпирического научного исследования, и соответствующей деятельности исполнителя. Естественно также и то, что имеется доля условности в выделении и содержательной характеристике методологических принципов: они кое в чем повторяют и дополняют друг друга, предупреждая тем самым возникновение ошибочных установок в организации научного исследования.

Методология исследования имеет также конкретно-научные формы: они проявляются в ориентации на систему знаний, создаваемых научными школами, которые имеют свои объяснительные принципы и конкретные способы организации научных исследований.

Выделим теперь некоторые принципы, связанные со спецификой педагогического исследования.

В педагогических исследованиях должен последовательно воплощаться **принцип сочетания сущего и должного** (В. В. Краевский). Этот принцип заключается в обязательном соотнесении плана должного и плана сущего (существенного), объяснительных и прогностических элементов в каждом исследовании, что не исключает возможности исследований, в которых одна из сторон или функций выступает как ведущая. Любое из существующих

педагогических явлений может быть верно понято и оценено только в сопоставлении с нормой или идеалом, а любая педагогическая перспектива не может быть обоснована и понята без соотнесения с существующим, без учета состояния современной теории и реальной практики.

Единство сущего и должного позволяет избегать как гипертрофированных или спекулятивных построений, оторванных от практики и ее реальных возможностей, так и узко эмпирических построений, лишенных творческой глубины и перспективы.

Основой, средством и решающим условием развития личности является деятельность, что обуславливает необходимость реализации в педагогическом исследовании и практике тесно связанного с личностным деятельностного подхода.

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

Сущность деятельностного подхода заключается в том, что исследуется реальный процесс взаимодействия человека с окружающим миром, который обеспечивает решение определенных жизненно важных задач. Человек в этом случае выступает как активное начало, как субъект взаимодействия, выполняющий определенную последовательность разного рода действий, в том числе психических. Все функциональные возможности психики включены и соподчинены решению задач осуществляемой деятельности.

Применительно к проблемам обучения деятельностный подход означает выявление и описание тех способов действия в деятельности, которые должны привести к раскрытию содержания понятия в изучаемом учебном материале и полноценному усвоению соответствующих знаний. Вместе с тем усвоение знаний приводит к закреплению известных действий, овладению новыми действиями, которые опосредуют становление общих способностей и способов поведения ученика. Знания не просто передаются, они добываются учеником в процессе его собственной деятельности (например, учебной). В процессе выполнения такой деятельности большое значение имеют умения, связанные с осуществлением содержательного анализа и проектирования продуктов деятельности.

Деятельностный подход требует перевода учащегося в позицию субъекта познания, труда и общения. Это, в свою очередь, требует реализации полисубъектного (диалогического подхода), который вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее, чем его деятельность. Полисубъектный подход основан на вере в позитивный потенциал человека, в неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования, которые развиваются только во взаимоотношениях, построенных по принципу диалога, с другими людьми.

Человек живет, учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу. В связи с этим культурологический подход трансформируется в этнопедагогический. В такой трансформации

проявляется единство интернационального (общепедагогического), национального и индивидуального.

Одним из возрождающихся является антропологический подход, который впервые разработал К.Д. Ушинский. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», - это положение является неизменной истиной педагогики.

В современных условиях, когда информация становится главным ресурсом научно-технического и социально-экономического развития, существенно влияет на ускоренное развитие науки, техники и различных отраслей хозяйства, играет значительную роль в процессах воспитания и образования, культурного общения между людьми, а также в других социальных областях, обоснованным является выделение принципа информационного подхода. Процесс воспитания и обучения является прежде всего особым, закрепленным в культуре способом оперирования информацией.

Педагогическое исследование (за исключением сугубо теоретического) обычно вписано, вплетено в реальный процесс обучения и воспитания. Такое педагогическое исследование должно удовлетворять требованию единства исследовательской и практической учебно-воспитательной работы. Это требует очень осторожного взвешенного подхода к нововведениям, чтобы минимизировать степень возможного риска, не навредить воспитанникам. Не соглашаясь с теми, кто вообще считает, что рисковать в работе с учащимися нельзя (без риска невозможно никакое исследование), мы полагаем, что принцип «Не навреди!» в педагогике, так же, как и в медицине, должен быть руководящим во всей работе.

Большую роль в успешном осуществлении педагогических исследований играет **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 педагогических исследований важно исходить не только из достижений педагогической теории, но и из развития практики. Без глубокого и всестороннего научного анализа практической деятельности невозможно наметить эффективные пути совершенствования образовательного процесса в учреждениях образования. Любое педагогическое исследование – не самоцель. Оно должно отражать передовую практику, проверяться ею и способствовать успешному решению учебных и воспитательных задач.

Одним из методологических принципов является **творческий, конкретно-исторический подход к исследуемой проблеме**. Опыт убеждает, что нельзя глубоко исследовать ту или иную проблему подготовки будущих специалистов, идя только проторенными путями, следуя выработанным шаблонам, не проявляя творчества. Если исследователь стремится по-

настоящему помочь проложить дорогу бурно развивающейся педагогической практике, он 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 педагогические исследования связаны с живыми людьми, а каждое общение с человеком должно его духовно обогащать. Творчество неразрывно с конкретно-историческим подходом к оценке педагогических явлений: то, что на определенном историческом этапе является прогрессивным, может быть в иных условиях реакционным. Иначе говоря, нельзя оценивать педагогические теории прошлого с позиций современности.

Успех педагогического исследования во многом зависит от реализации **принципа всесторонности** изучения педагогических процессов и явлений. Любой педагогический феномен связан многими нитями с другими явлениями и его изолированное, одностороннее рассмотрение неизбежно приводит к искаженному, ошибочному выводу. К примеру, образовательный процесс – сложное и динамичное явление, неразрывно связанное со многими факторами. Следовательно, его и надо изучать как определенное явление, относительно обособленное от внешней среды и в то же время тесно связанное с ней. Такой подход дает возможность моделировать изучаемые явления и исследовать их в состоянии развития и в разных условиях. Он позволяет осуществить многоуровневое и многоплановое изучение педагогического процесса, в ходе которого строится не одна, а ряд моделей, отражающих данное явление на разных уровнях и “срезах”. При этом возможен синтез этих моделей в новой целостной, обобщающей модели и, в конечном счете, в целостной теории, развивающей существо исследуемой проблемы.

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. Опыт убеждает, что нельзя успешно осуществлять исследование того или иного вопроса с помощью какого-то одного “универсального” метода.

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

Весьма плодотворен подход к исследованию педагогических явлений с позиций кибернетики, когда процесс обучения, воспитания и развития рассматривается как особый вид управления познавательной деятельностью обучающихся, формирования у них профессионально-этических качеств. Здесь проявляется специфика прямых и обратных связей в педагогическом

процессе, условия успешного функционирования учебной информации, изучаются средства, позволяющие повысить эффективность управления подготовкой будущих специалистов.

На базе всеобщих принципов сложились и более частные принципиальные требования, непременно учитываемые исследователями в области педагогики: принцип детерминизма; единства внешних воздействий и внутренних условий развития, активности личности; личностно-социально-деятельностного подхода и др. В чем суть данных принципов?

Принцип детерминизма обязывает исследователя учитывать влияние различных факторов, причин на развитие психолого-педагогических явлений. При исследовании личности необходимо учитывать три подсистемы детерминации его поведения: прошлое, настоящее и будущее, объективно отражаемое им.

Прошлое в личности оседает в ее жизненном пути, биографии, а также в ее личностных качествах, моральном и психологическом облике. Влияние прошлого, истории развития личности на ее поведение носит опосредованный характер. Непосредственное же влияние на поведение, поступки оказывает сознание, мотивы деятельности личности. Наряду с деятельностью и общением, внутренние условия развития личности составляют настоящую систему детерминации ее совершенствования. Наряду с внутренними, субъективными условиями развития личности, ее деятельностью, общением детерминирующее влияние на нее оказывают и внешние условия.

Исключительно велико влияние на развитие личности целей ее деятельности, которые в значительной степени устремлены в будущее. В этом смысле можно говорить о будущем как подсистеме детерминации развития личности. При этом сознательная цель как закон предопределяет способ, характер деятельности личности и оказывает существенное влияние в силу этого на ее развитие.

Все три подсистемы (прошлое, настоящее и будущее) детерминированы, взаимосвязаны между собой, взаимообуславливают друг друга.

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.

Связь внутренних условий с внешними опосредована историей развития личности. По этому поводу С.Л. Рубинштейн писал: “Поскольку внутренние условия, через которые в каждый данный момент преломляются внешние воздействия на личность, в свою очередь формировались в зависимости от предшествующих внешних взаимодействий, положение о преломлении внешних воздействий через внутренние условия означает вместе с тем, что психологический эффект каждого внешнего (в том числе и педагогического) воздействия на личность обусловлен историей ее развития”^{3[3]}.

По мере общественного развития человека все более сложной становится его внутренняя природа и удельный вес внутренних условий развития по отношению к внешним. Соотношение внутреннего и внешнего в

развитии личности изменяется как исторически, так и на различных этапах жизненного пути человека: чем больше он развит, тем в большей степени прогресс его личности связан с актуализацией внутренних факторов.

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. Влияние деятельности на личность огромно. Вне деятельности нет человека, но сущность человека не исчерпывается ею и не может быть к ней сведена и с ней полностью отождествлена. Педагогические воздействия на личность должны учитывать характер ее деятельности, и нередко наиболее эффективное воздействие заключается в изменении, коррекции той или иной деятельности человека.

Принцип развития диктует рассмотрение педагогических явлений в постоянном изменении, движении, в постоянном разрешении противоречий под влиянием системы внутренних и внешних детерминант. Принцип развития в 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 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 педагогических исследований, предопределяя их методику, исходные теоретические концепции, гипотезы.

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

а) исследовать процессы и явления такими, какие они есть на самом деле, со всеми позитивами и негативами, успехами и трудностями, без приукрашивания и без очернения; 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.

Обобщая эти требования можно определить методологические требования к результатам проведения педагогического исследования, которые ими обусловлены. К ним относятся объективность, достоверность, надежность и доказательность. Более подробно на этом мы остановимся в лекции, которая будет посвящена проблеме разработки педагогического исследования.

Реализация вышеназванных методологических принципов осуществляется во взаимосвязи с культурологическим подходом, культура при этом понимается как специфический способ человеческой деятельности. Освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов творческой деятельности.

Рассмотренные методологические принципы (подходы) позволяют выделить действительные проблемы педагогики, дают возможность целостно и в диалектическом единстве проанализировать всю совокупность наиболее значимых образовательных проблем и получить объективные знания.

1.3. Структура и логика педагогического исследования.

Любое исследование имеет определенную логику, включающую в себя последовательность задач и способов их решения.

Выделяют три этапа конструирования логики исследования: постановочный, собственно исследовательский и оформительский. Первый этап – от выбора темы до определения целей, задач и разработки гипотезы. Может осуществляться по общей для всех исследований логической схеме (проблема – тема – объект – предмет – научные факты – ведущая идея и замысел – гипотеза – цели и задачи).

Логика второго этапа исследования – от выбора методов до формулирования выводов может быть задана в общем виде: отбор методов – проверка гипотезы – конструирование предварительных выводов – их опытная проверка и уточнение – построение заключительных выводов.

Логика третьего этапа исследования включает в себя внедрение полученных результатов в практику и литературное оформление работы.

Остановимся на рассмотрении шагов первого этапа исследования.

Исследовательская работа начинается с выбора объектной области исследования, она определяется актуальностью, новизной, перспективностью научной проблемы, а также склонностями, интересами исследователя.

Затем определяется **проблема** и **тема исследования**. Тема должна содержать проблему.

Проблему не следует понимать как практическую задачу, это нечто неизвестное в науке. В основе любой проблемы всегда лежит противоречие между знанием и незнанием, между новыми фактами и старой теорией и пр. Подходить к научной проблеме можно из запросов практики или же самой науки. Критерием выбора проблемы является ее актуальность, т.е.

необходимость для дальнейшего развития науки, или для решения важного вопроса педагогической практики.

Актуальность темы доказывается по следующим направлениям: 1) выясняется, существует ли потребность в данном исследовании у большинства людей; 2) есть ли такая потребность у общества; 3) выясняется как этот вопрос решается массовой практикой; 4) выясняется его разработанность в науке.

В основу любого исследования положена ведущая идея, т.е. того, что наиболее существенно в исследовании. Ведущая идея определяет замысел исследования.

Замысел предназначен для выявления **предмета исследования и объекта исследования**. Как известно, в качестве объекта познания могут выступать связи, отношения, стороны, свойства реального объекта, которые включены в объект познания. Это то, что существует независимо от субъекта познания.

В педагогике такими объектами познания могут быть – некоторые явления, процессы, которые существуют независимо от субъекта познания. Приведите примеры (процесс обучения праву, процесс становления какой-либо образовательной технологии и пр.)

Можно ли объектом исследования называть школу или какое-то другое образовательное учреждение или учреждение дополнительного образования? Не все элементы этой сферы подлежат изучению в данной работе, это очень широкая сфера, поэтому называть ее объектом исследования не корректно, это скорее база научного исследования.

Предмет исследования – наиболее существенные отношения, стороны, свойства объекта, исследуемые с определенной целью. В одном и том же объекте могут быть выделены различные предметы исследования. Т.е. предмет исследования еще конкретнее по своему содержанию, чем объект. Как пишет В.И. Загвязинский, это своего рода ракурс, точка обозрения, позволяющая видеть специально выделенные связи, отношения, стороны изучаемого. Главное назначение предмета состоит в том, чтобы выделить ту сторону объекта, познание которой ведет к совершенствованию объекта в целом.

Таким образом, предмет исследования формируется на объективной основе самим исследователем. Сделать это можно, лишь опираясь на исходное теоретическое положение, концепцию. А для этого необходим теоретический анализ проблемы исследования, определение теоретических оснований работы, ее целевых установок.

Цель – это обоснованное предположение об общих конечных или промежуточных результатах поиска.

Важным этапом в исследовании является конкретизация общей цели в системе исследовательских задач. Задача – шаг, звено, этап достижения цели.

В исследовании выделяется не более 5-6 задач. Однако обязательно должны присутствовать три группы задач: историко-диагностическая - она связана с изучением истории и современного состояния проблемы

исследования, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования.

Теоретико-моделирующая она связана с раскрытием структуры, сущности изучаемого, факторов, способов его преобразования.

Практически-преобразовательная связана с разработкой и использованием методов, средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования и с разработкой практических рекомендаций.

Таким образом, дерево целей определяет маршрут поиска, уточняет какую последовательность задач нужно выстроить, чтобы решить проблему.

Различают научные и ненаучные (процессуальные) задачи. Процессуальные задачи носят вспомогательный характер, способствуют решению научных задач. Формулировка научных задач начинается словами – выявить, обосновать, разработать и пр. Формулировка вторых - со слов: проанализировать, изучить, систематизировать и пр.

Следующий этап в разработке замысла – разработка гипотезы, она выступает в роли основного предположительного решения проблемы.

Гипотеза тщательно продумывается одновременно с формулировкой цели и задач исследования. Поэтому проблема может быть представлена в виде ряда противоречий и вопросов, снятие которых может способствовать их разрешению.

В процессе анализа литературы и опыта работы школьной практики у исследователя возникают собственные соображения, мнения о вопросах, которые надо исследовать в первую очередь, формируются предварительные представления о связях между изучаемыми фактами.

Гипотеза – недоказанный тезис, возможный, предполагаемый ответ на вопрос, который исследователь поставил перед собой, и состоит из предполагаемых связей между изучаемыми фактами.

Построение гипотезы, таким образом, является творческой фазой в исследовательской работе, результатом мышления, это один из наиболее трудных этапов.

Гипотеза в исследовании необходима по трем причинам:

- 1) она является компасом, дающим направление деятельности;
- 2) хорошо сформулированная гипотеза предупреждает расплывчивость исследования;
- 3) она направляет мысли исследователя и организует сбор нужного материала.

Гипотезу желательно формулировать по схеме: если ..., то ..., так как ..., это позволяет реализовать описательную, объяснительную и прогностическую функцию гипотезы.

Возможны два типа гипотез. Описательные, в них описываются причины и возможные следствия. Объяснительные в них дается объяснение возможным следствиям и характеризуются условия, при которых эти следствия возникнут.

Важной частью исследования выступает **понятийно-терминологический аппарат**, ясное определение сущности каждого термина. Для педагогического исследования наиболее ценны функциональные определения, включающие процессы и операции, необходимые для их выявления. Работа над понятийным словарем в педагогике приобретает особое значение, т.к. он тесно связан с обывденным, общеупотребительским языком. Для уточнения понятий на теоретическом уровне проводится анализ существенных свойств и отношений, зафиксированных в понятиях. Раскрываются связи исследуемых понятий с другими, мера и точность, с которой они выражают сущность педагогических процессов и явлений. На эмпирическом уровне понятия сопоставляются с определенными фактами действительности, устанавливается соответствие объектов понятиям педагогической теории.

В программе исследования, наряду с методологической частью можно выделить и процедурную часть. Она включает в себя составление плана исследования, описание методов и техники сбора данных, способа их анализа, проведение эксперимента, анализ, интерпретация и обобщение его результатов (выбор методов исследования, проведение констатирующего эксперимента с целью установления исходного состояния предмета исследования; организацию и проведение преобразующего эксперимента; анализ, интерпретация и оформление результатов исследования и выработка практических рекомендаций).

Кроме теоретических концепций на этом уровне рассматривают и методы исследования.

Выделяются методы собственно педагогические и методы других наук: констатирующие и преобразующие, эмпирические и теоретические, качественные и количественные и т.д.

На заключительном этапе окончательно формулируются результаты исследования с учетом его цели и задач, намечаются возможные перспективы, новые вопросы, вытекающие из проведенного исследования.

Эффективность педагогического исследования можно рассматривать в экономическом и социальном плане.

Важнейшей характеристикой педагогического исследования является его результат – совокупность новых идей, теоретических и практических выводов, полученных в соответствии с его целями и задачами. Результат исследования должен быть обоснован, доказан, представлен таким образом, чтобы быть использованным в научной и практической педагогической деятельности, раскрыт с содержанием из внутренне связанной с ней ценностной стороной.

Критерий новизны педагогического исследования отражает содержательную сторону результата. Эту сторону полученных результатов, их место и соотношений с имеющимися знаниями характеризуют следующие показатели:

– **уровень новизны** – новый результат уточняет известное, конкретизирует отдельные теоретические или практические положения. При

этом изменения затрагивают частные вопросы, отдельные положения, не имеющие принципиального значения для понимания сути явления, процесса;

– **уровень дополнения** – новый результат не изменяет картину, а лишь расширяет известные теоретические положения, практические рекомендации, вносит дополнения в исследуемую проблему. Приращение знаний носит существенный характер, открывает новые аспекты, грани проблемы;

– **уровень преобразования** – характеризуется принципиально новыми в педагогической теории и практике подходами.

Критерий актуальности характеризует потенциальную ценность результатов исследования, степень расхождения между спросом на научные идеи, практические рекомендации и наличными средствами их удовлетворения, указывает на необходимость в своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития педагогической теории и практики.

Критерий теоретической значимости педагогического исследования показывает влияние результатов на существующие концепции, подходы, идеи, теоретические представления, определяет вклад исследования в развитие педагогической науки.

По степени и широте воздействия на теорию можно выделить несколько уровней педагогического исследования. Общепедагогический уровень теоретической значимости исследования оказывает воздействие на все области педагогики и выходит за рамки ее отдельных дисциплин. Дисциплинарный уровень теоретической значимости характеризует исследования, результаты которых вносят вклад в разработку отдельных педагогических дисциплин, раскрывают основные понятия и критерии, опорные положения, на которых строится данная область педагогики. Дисциплинарный уровень имеют, например, труды, в которых разработаны вопросы содержания образования, методы и формы организации обучения, его принципы и пр. Обще- и частнометодические уровни теоретической значимости имеют исследования, результаты которых изменяют существующие теоретические представления по ряду проблем внутри одной области педагогики, а также по отдельным частным вопросам. Теоретическая значимость педагогического исследования тесно связана с его новизной, концептуальностью, доказательностью полученных выводов, перспективностью результатов для разработки прикладных тем.

Практическая значимость характеризуется влиянием полученных результатов на учебно-воспитательный процесс, методику преподавания, организацию различных видов деятельности, социальной и экономической эффективностью результатов. Значимость исследования зависит от числа и состава пользователей, заинтересованных в результатах исследования; масштаба внедрения результатов; предполагаемого социально-экономического эффекта; готовности результатов к внедрению.

Выделяются несколько уровней практической значимости педагогического исследования в зависимости от области применения полученных результатов. Частнометодический уровень практической

значимости имеют исследования, результаты которых важны в пределах курса, дисциплины, методики преподавания. Дисциплинарный уровень практической значимости имеют исследования, результаты которых важны для педагогики и ее отраслей в целом.

Таким образом, просматривается следующая логика педагогического исследования. Вначале выявляются противоречия, разрешение которых обосновывает актуальность исследования и служит основой формулировки проблемы исследования. Затем выделяются объект и предмет, формулируется цель, в которой воплощается его результат. В гипотезе формулируется прогнозируемый процесс переноса выявленных закономерностей на объект исследования, т.е. прогнозируемый основной его вывод. Чем выше степень соответствия предмета изучения объекту, тем точнее выявленные закономерности отражают характер исследуемой сферы педагогической действительности.

Вопросы для самоконтроля

- 1. Сформулируйте определение понятия «методология» в широком и узком смысле этого слова.
- 2. Какие функции выполняет методология педагогического исследования?
- 3. Какие методологические принципы педагогического исследования Вы знаете? Перечислите и охарактеризуйте каждый из них.
- 4. Сформулируйте наиболее общие методологические требования к конкретному педагогическому исследованию.
- 5. Раскройте структуру и логику педагогического исследования.

Литература:

1. Беляев, А.В. Методологические основания педагогического исследования: учеб. пособие / А.В. Беляев, М.В. Гулакова, Г.И. Харченко. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2017.- 190 с.

2. Загвязинский, В.И. Методология педагогического исследования: учеб. пособие /В.И. Загвязинский. – Москва : Юрайт, 2017.- 117 с.

3. Старикова, Л. Д. Методология педагогического исследования : учебник для академического бакалавриата / Л. Д. Старикова, С. А. Стариков. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 287 с. — (Университеты России).

Лекция 2. Составление программы и методики исследования

Вопросы лекции:

- 2.1. Сущность и структура программы педагогического исследования.
- 2.2. Характеристика основных разделов программы.
- 2.3. Пример оформления программы педагогического исследования.

Основные понятия: методика педагогического исследования; программа исследования; методы научного исследования; составные элементы программы исследования; принципы составления программы наблюдений; специфика программ биографического интервью; этапы исследования; выбор общего направления исследования.

2.1. Сущность и структура программы педагогического исследования

Программа исследования— это ясное (по возможности) представление о сущности и структурных частях предстоящей работы над конкретной темой. Программа исследования представляет собой положения, которые определяют цели и задачи проводимого исследования, а так же предмет, условия, ресурсы и ожидаемые результаты исследования.

Она должна отвечать на вопросы:

1. Для чего необходимо проводить исследование?
2. Что должно подвергаться исследованию?
3. Какими средствами и методами должно проводиться исследование?

Так же программа исследования должна обосновывать его актуальность и важность проблемы предмета исследования, рассматривать условия для успешного и эффективного решения описанной проблемы.

Программа научного исследования выполняет такие функции, как:

1. **Методологическая.** Она заключается в констатировании цели и задач проекта, постановке проблемы, выдвижении гипотезы и определения оптимальных методов исследования, сравнение текущей работы с себе подобными (более ранними трудами).

2. **Методическая.** Она предполагает разработку логического плана: где и что описать, как показать или доказать, какие материалы использовать, какие методы и приемы позволят полноценно раскрыть тему и пр.

3. **Организационная.** Обеспечивает грамотный процесс исследования: поручение конкретных действий определенным людям (участникам исследования), распределение обязанностей между членами коллектива, контроль за ходом исследования.

Формирование программы — непростая задача, решение которой связано с умением предвидеть и рассчитывать свои действия, планировать ход работы в условиях неопределенности. Она разрабатывается на первом подготовительном этапе исследования.

Необходимым компонентом программы эксперимента является установление сроков исследования. Сроки должны быть достаточны для проверки воспроизводимости, надежности и стабильности результатов, их обсуждения и апробации. Программированию «подлежат» весь цикл работ — от определения темы до выводов, рекомендаций и внедрения результатов исследования (какими они будут, это представляется вначале совершенно неясным).

Программа **теоретико-прикладного исследования** обычно состоит из трех разделов:

- **1. Теоретико-методологический раздел включает:**
 - - формулировку и обоснование проблемы исследования;
 - - постановку цели и задач исследования;
 - - определение объекта и предмета исследования;
 - - логический анализ основных понятий (интерпретация и операционализация);
 - - формулировку рабочих гипотез.
- **2. Методический раздел программы включает:**
 - - выбор стратегии исследования (стратегический план исследования);
 - - обоснование выбора методов сбора, обработки и анализа данных.
- **3. Организационный (процедурный) раздел:**
 - - рабочий план исследования (распределение временных, трудовых и финансовых ресурсов);
 - - вспомогательные документы.

2.2. Характеристика основных разделов программы.

Остановимся на характеристике отдельных элементов программы исследования.

Формулировка и обоснование проблемы и темы исследования. Исходным пунктом всякого исследования является проблемная ситуация. Под проблемной ситуацией, в общем виде, подразумевается противоречие, способы разрешения которого не известны.

Постановка проблемы – творческий акт, который требует особого видения, специальных знаний и соответствующей квалификации. В ходе изучения проблемы необходимо дать характеристику степени исследованности проблемы в целом и отдельных ее аспектов. Особо выделить противоречия и неизученные вопросы.

Формулируя проблему исследования, надо стремиться к максимально точному отражению и самой проблемной ситуации, и определяющего ее реального противоречия. При этом важно избегать выдвижения проблем слишком широкого плана.

Таким образом, проблемная ситуация – это:

- 1) исходный пункт научного исследования;
- 2) то, что порождает проблему;
- 3) противоречие, возникающее между имеющимися новыми фактами и возможностью их объяснения с точки зрения имеющихся теорий:

- между существующими теориями (наличие альтернативных теорий);

Например: существование теорий, объясняющих возникновение агрессивных форм поведения с точки зрения биологических факторов, как основополагающих, и альтернативных, выделяющих социальные детерминанты.

- между полученными эмпирическими данными и попытками их теоретического объяснения;

Например, полученные эмпирические данные не выявляют зависимости успеваемости от познавательной мотивации подростков, что не соответствует имеющимся теоретическим положениям;

- между полученными эмпирическими данными;

Например, существуют эмпирические данные о том, что у мальчиков подростков в большей степени, чем у девочек выражено проявление физической агрессии, но в последнее время результаты эмпирических исследований свидетельствуют об обратном, преобладании физической агрессии у девочек-подростков;

- между потребностями и возможностями решения практических задач;

Например, необходимость разработки новых программ, методов, средств, приемов обучения, коррекции и т.п.

Правильная постановка и ясная формулировка проблемы исследования имеет важное значение, так как проблема определяет стратегию исследования, направление научного поиска.

Требование к формулированию проблемы (темы исследования).

1. Наличие проблемной ситуации.

2. Проблема должна формулироваться как выражение необходимости изучения определенной области явлений, разработки теоретических средств и практических действий, направленных на выявление причин, вызывающих противоречия, на их разрешение.

3. Необходимо отделить главное от второстепенного, выяснить, что уже известно и что пока неизвестно науке о предмете исследования.

4. Четкость и однозначность формулировки.

5. Использование терминологии научной дисциплины, в рамках которой проводится исследование.

Приведем примеры ошибочного формулирования темы исследования. Пример: «Стиль педагогического общения», «Профессиональная компетентность педагога» и т.п. В данном случае заявлены определенные явления, не содержащие конкретных противоречий. Возможно следующее формулирование тем научного исследования (проблем) в рамках представленных феноменов: «Взаимообусловленность стиля педагогического общения и академической успеваемости обучающихся», «Педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога». Возможны и другие варианты.

Определение цели и задач исследования.

Цель исследования – модель ожидаемого конечного результата (решения проблемы), который может быть достигнут только с помощью проведения исследования. Желаемый, конечный результат может быть теоретико-познавательным или прикладным, практическим. Ожидаемым результатом теоретически ориентированного исследования может быть новое знание о структуре, функциях, формах и условиях развития объекта. Методически ориентированное исследование направлено на разработку методики, отработку отдельных процедур, инструментария. В качестве продуктивного результата прикладного исследования могут выступать прогноз развития

объекта, программа его совершенствования, отдельные практические рекомендации, валидизация методик.

Таким образом, основными видами целей исследования могут быть следующие (по Л.В. Куликову):

1) определение характеристик явления (основанием для такой цели может служить неполнота описания характеристик изучаемого явления, противоречия между эмпирическими данными).

Например: выявить специфику субъект-субъектных взаимоотношений участников образовательного процесса.

2) выявление взаимосвязи изучаемых явлений (при этом в число задач должно быть включено определение направленности, устойчивости взаимосвязей, определение центральной взаимосвязи, объяснение целостности, структуры взаимосвязей).

Например: определить взаимосвязь между стилем саморегуляции деятельности и особенностями учебной деятельности студентов.

3) изучение динамики явления;

Например: определить динамику мотивации учебной деятельности учащихся учреждения профессионального образования.

4) описание нового феномена, эффекта (задачами при этом могут быть выявление факторов, определяющих наличие/отсутствие эффекта, определение силы, разнообразия, устойчивости и условий его проявления, объяснение феномена);

Например: определить содержание профессиональной компетентности педагога.

5) открытие новой (другой) природы явления;

Например: определить причины педагогического конфликта.

6) обобщение (выведение более общих закономерностей, нежели описанные на сегодняшний день в литературе);

Например: определить закономерности воспитательного процесса.

Четкое формулирование цели – одно из важнейших требований к программе педагогического исследования.

Типичные ошибки: 1. Неопределенность, расплывчатость формулировок.

Например: «разработать эффективные пути, систему мер...», «изучить причины школьной тревожности...», «рассмотреть взаимосвязь ...».

2. Подмена намечаемого научного результата (нового научного знания) чисто практическими целями. Итог любого научного исследования – новое научное знание, которое при определенных условиях может стать основой для решения задач практики.

Порядок проведения, этапы исследования, характер результатов определяются задачами исследования. Поэтому формулированию задач уделяется большое внимание. Задача - это часть цели и она не должна быть шире цели. Задача исследования – это выбор путей и средств для достижения цели в соответствии с выдвинутой гипотезой. Задачи лучше всего формулировать в виде утверждения того, что необходимо сделать, чтобы цель

была достигнута. Постановка задач основывается на дроблении цели исследования на подцели. Перечисление задач строится по принципу от наименее сложных к наиболее сложным, трудоемким, а их количество определяется глубиной исследования.

Задачи исследования – конкретные требования, предъявляемые к анализу и решению сформулированной проблемы. Задачи носят инструментальный характер, указывают на потенциальные возможности достижения цели с помощью процедур исследования. Если исследователь подходит к решению задач поэтапно, то приступить к решению последующей задачи можно только после достижения результата предыдущей.

Задачи раскрывают содержание предмета исследования, согласуются с гипотезой. Целесообразнее формулировать задачи после того, как сформулированы цель и гипотеза, они логически определяют его задачи: Что необходимо сделать для достижения цели и для проверки гипотезы?

Конкретные задачи, которые предстоит решать в соответствии с этой целью обычны в форме перечисления (анализировать... определить..., изучить... описать... установить..., выявить..., вывести формулу... объяснить, разработать, провести сравнение, проверить, и т.п.). Задачи должны быть конкретными и сформулированы таким образом, чтобы под них можно было подобрать или разработать соответствующие средства (например, методику), и представить, каким требованиям должен отвечать результат их решения (что мы намерены получить). Формулировки этих задач необходимо делать как можно более тщательно, поскольку описание их решения должно составить содержание глав научной работы. Это важно также и потому, что заголовки таких глав рождаются именно из формулировок задач предприняемого исследования. В рамках курсовой и дипломной работы достаточно решения 3-4 задач. В их число входят: а) анализ современных подходов к определению исследуемого понятия, к исследуемой проблеме; б) разработка планов-конспектов уроков, внеклассных мероприятий, серии наглядных 3 пособий по конкретной теме; в) проведение эксперимента по изучаемой проблеме; г) выявление психологических особенностей познавательных процессов младших школьников и др.

Например, задачи исследования:

- проанализировать психолого-педагогические источники;
- проанализировать программно-методическое обеспечение процесса формирования коммуникативных умений преподавателя учреждения профессионального образования.

Типичные ошибки:

1. Цели и задачи смешиваются.

Например: «цели и задачи нашей работы следующие ...».

2. Подмена изложения исследовательских задач описанием плана предстоящей работы.

Например: «проанализировать литературу по теме»; «провести эксперимент»; «обработать эмпирические данные»; «проанализировать полученные данные и сделать выводы». Это последовательность шагов

любого научного исследования. Необходимо описать конкретные шаги для данного конкретного исследования. Например, «Дать характеристику понятия «академическая неуспеваемость»; «провести экспериментальное исследование, направленное на выявление причин академической неуспеваемости подростков».

Формулировка объекта и предмета исследования. Объект научного исследования - это часть реальности, подвергаемая изучению со стороны исследователя. Объект исследования - это то, на что направлен процесс познания.

Формулировки объектов теоретико-эмпирических и прикладных исследований существенно отличаются. В теоретико-эмпирических исследованиях объектами могут быть различного вида педагогические процессы, или область педагогической действительности, или межличностные взаимоотношения, порождающие проблемную ситуацию.

Объект прикладного исследования необходимо конкретизировать, т.е. локализовать по каким-либо признакам (образовательный процесс учреждения образования, возрастная группа и т.д.).

Существуют следующие требования к выбору и формулировке объекта исследования:

- 1. Объект должен давать возможность решить сформулированную проблему.
- 2. Признаки, по которым локализуется объект, зависят от темы и цели исследования.

Предмет исследования - это наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства стороны, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению. Он включает в себя те стороны и свойства объекта, которые наиболее полно выражают рассматриваемую проблему (скрывающееся в ней противоречие) и подлежат изучению. Обычно предмет содержит в себе центральный вопрос проблемы, связанный с предположением о возможности обнаружить в нем закономерность или центральную тенденцию.

Например, предметом прикладного педагогического исследования может быть поведение обучающегося, учебно-познавательная деятельность, эмоционально-ценностные отношения, ценностные ориентации и установки и т.д.

Логический анализ основных понятий. Адекватное воспроизведение объекта в мышлении предполагает некоторое преобразование исходных чувственных данных, а идеальное воссоздание объекта (теоретическая модель) выступает как результат познавательной деятельности, определенных логических операций. Движение познания от исходных чувственных данных к идеальному воссозданию объекта в виде системы понятий, от эмпирического уровня знания к теоретическому уровню не означает отход от объекта, а выступает как движение по слоям самого объекта, от поверхностных - к более глубоким.

Чем сложнее вид планируемого исследования, тем более емкой и разветвленной оказывается структура анализа основных понятий. Понятие наиболее абстрактного уровня называется родовым, а полученные путем его расчленения более конкретные понятия - видовыми. Логический анализ основных понятий базируется на методе дедукции. Он включает в себя две довольно сложные методологические процедуры – **интерпретацию** и **операционализацию** основных понятий, фигурирующих в определении предмета исследования.

Интерпретация понятий - это истолкование сущности и смысла категорий. В прикладных исследованиях интерпретация понятий выполняет специфическую функцию - она позволяет установить, по каким направлениям анализа должен осуществляться сбор данных, необходимых для количественно-качественного анализа социальных явлений, и оказывает непосредственное воздействие на логику построения всего инструментария сбора первичной информации.

Пытаясь выразить сущность изучаемого предмета, исследователь обращается к понятиям, которые служат ключом к теоретическому осмыслению интересующих его педагогических явлений и процессов. Это позволяет описать основные свойства предмета, уточнить направление дальнейшего анализа. Чтобы успешно решить данную задачу, необходимо дать трактовку самим используемым понятиям. Здесь на помощь приходят либо справочники, энциклопедии, толковые словари, учебники, специальная литература, либо логика, научная позиция, а порой и жизненный опыт исследователя. Из-за абстрактности и даже субъективности (например, с позиций тех или иных научных школ) определения многих понятий в педагогике уместно говорить не о соблюдении естественнонаучной строгости метода, а об интерпретации, то есть процедуре, всегда носящей логико-познавательный характер, независимо от лежащих в ее основе парадигм или теоретических концепций.

Одна из причин недостаточно строгой научной интерпретации того или иного понятия - широко распространенное, прижившееся в массовом сознании обыденное представление, раскрывающее его содержание не полностью. И если исследователь изберет его единственным ориентиром, то неминуемо столкнется с немалыми трудностями.

Есть и другая причина, затрудняющая процесс интерпретации, - различный уровень абстракции понятий.

Интерпретация понятий может носить довольно общий описательный характер. Однако необходимо учитывать, что интерпретация основных понятий есть опосредованное выявление интересующих исследователя сторон и свойств предмета изучения. Поэтому она должна быть максимально полной и точной. Ошибочная, не адекватная объективной реальности интерпретация может нарушить логику всего исследования, увести в сторону от его истинной цели. Более того, допущенная здесь ошибка скажется в дальнейшем на инструментарии сбора первичной информации.

Операционализация понятий - определение понятия через указания правил фиксирования соответствующих эмпирических признаков. Другими словами, это процедура разложения его теоретического содержания на эмпирические эквиваленты, доступные для фиксации и измерения. Операционализация понятий позволяет уточнить, детализировать смысл основных понятий. Детализация заключается в расчленении ранее выделенных составляющих основного понятия на элементы. Получаемые при этом менее абстрактные понятия или термины принято называть операциональными. Кроме того, операционализация понятий - это «специфическая научная процедура установления связи концептуального аппарата исследования с его методическим инструментарием. Включает в себя операции, которые используются при построении того или иного инструмента исследования: анкеты, индекса, шкалы и т.д.».

Последовательность действий при уточнении основных понятий, интерпретации их смысла в наблюдаемых показателях заключается в следующем:

- 1. Анализ соответствующей литературы по предмету, уточнение смысла понятий в рамках данного теоретического подхода (или множественности смыслов в разных парадигмах, из которых мы избираем одну либо формулируем свое «рабочее определение»). Это предполагает возможность избежать ошибки смешения общеупотребительного смысла понятия с его научным, педагогическим значением.
- 2. Поиск конкретных проявлений данного теоретического конструкта в педагогической реальности.
- 3. Выстраивание упорядоченной системы характеристик, свойств интерпретируемого явления или объекта.
- 4. Осуществление выбора прямых показателей каждой из выделенных характеристик, т.е. переход к операциональным уточнениям: какими конкретными методами и техническими приемами следует (можно) фиксировать выделенные свойства.
- 5. Построение так называемых индексов или составных показателей, формируемых путем определенной комбинации частных показателей, которые были выделены в предыдущей операции.

Формулировка гипотезы исследования. После детального анализа понятий можно сформулировать некоторые предположения о возможных результатах педагогического исследования, т.е. гипотезы. Это предположение, которое может оказаться либо истинным, либо ложным.

Гипотеза является формой предположения или допущения, в которой содержащееся знание носит вероятностный характер, но пригодный для рассуждения о непонятном, неясном, ставшем предметом исследования. Гипотеза - предварительный «проект» решения поставленной проблемы, истинность которого предстоит проверить. Она может быть эффективным средством поиска путей решений проблемы, подходов к ее пониманию.

Любое прикладное исследование строится на предварительных предположениях о характере и причинах возникновения изучаемой проблемы,

то есть на гипотезах. В ходе исследования гипотезы требуется подтвердить или опровергнуть. Она помогает четко выделить объект исследования и правильно выбрать методы сбора первичной информации. Однако важно, чтобы гипотеза не сковывала мысль исследователя, не предопределяла заранее направленность результатов его работы. Формулировки гипотез должны быть четкими, не двусмысленными. Логическая конструкция гипотезы представляет собой условно-категорическое умозаключение «Если..., то...». Первая посылка выдвигает условие, а вторая утверждает следствие из данного условия.

Гипотеза формулируется утвердительно и не может носить оценочный характер («хорошо – плохо»). Можно выносить предположения о наличии:

- определенного педагогического явления;
- связи между явлениями (например, зависимости интеллекта детей от интеллекта родителей)
- причинной связи между явлениями и факторов, влияющих на данные явления
- определенной динамики явления (например, особенности адаптации обучающихся к образовательному процессу) и др.

Хорошо сформулированная гипотеза конкретна, её можно либо подтвердить, либо опровергнуть. В гипотезу не включают понятия, не являющиеся однозначными, не уясненные самим исследователем.

Сформулируем некоторые общие требования, которым должна удовлетворять удачная гипотеза, подлежащая прямой эмпирической проверке:

Гипотеза не должна содержать понятий, которые не получили эмпирической интерпретации, иначе она непроверяема.

Она не должна противоречить ранее установленным научным фактам.

Из предыдущего правила вытекает требование простоты гипотезы.

Хорошая гипотеза приложима к более широкому кругу явлений, нежели та область, которая непосредственно наблюдается в исследовании.

Гипотеза должна быть принципиально проверяема при данном уровне теоретических знаний, методической оснащенности и практических возможностях исследования.

В формулировке рабочей гипотезы следует указать и способ ее проверки в данном исследовании.

Выбор стратегии исследования. В зависимости от основной цели исследования выделяют пять основных вариантов стратегии исследовательского поиска, которым соответствуют определенные виды стратегических планов:

- 1. Разведывательный - выявление проблем, формулировка гипотез на основе структурирования предмета исследования.
- 2. Описательный - качественно-количественное описание объекта, его свойств, состояний.
- 3. Экспериментальный - поиск управленческих решений на основе констатирующего или активного преобразующего эксперимента.

- 4. Прогнозный - выявление функциональных и причинных взаимосвязей.
- 5. Повторно-сравнительный - выявление общности и специфики педагогических явлений в сравниваемых объектах и тенденций социальных изменений во времени.

В зависимости от характера исследуемых объектов и используемых методов выделяют количественную и качественную стратегию. Они могут использоваться как самостоятельные или дополнять друг друга.

Проведение эксперимента осуществляется по плану.

Основанием плана являются этапы исследования.

Первый этап — подготовительный — включает в себя выбор проблемы и темы, определение и подготовку объекта и предмета, разработку целей и задач, гипотезы исследования, подготовку инструментария, обучение участников исследования, выбор методов и разработку методики исследования.

Второй этап — конструирующий (постановочный, создающий) — содержит непосредственно исследование (возможна и его разбивка на этапы).

Третий этап — корректирующий: это формулирование предварительных выводов, их апробирование и уточнение.

Четвертый этап — контрольный.

Пятый — заключительный — подведение итогов и оформление результатов.

Пример:

«Исследование осуществлялось в три этапа:

1-й этап — поисково-теоретический (анализ литературы, изучение проблемы);

2-й этап — опытно-экспериментальный (психолого-педагогический эксперимент);

3-й этап — заключительно-обобщающий (систематизация материала исследования обобщение результатов, формулирование выводов и рекомендаций прикладного характера».

Формулировка ожидаемых результатов эксперимента связана с целями исследования, критерии оценки должны задаваться до начала эксперимента. Показателями эффективности любого эксперимента могут быть критерии результативности и критерии затрат времени.

Пример

«Обобщая полученные данные, можно сделать вывод о том, что не всегда существует корреляция между высокими показателями интеллекта и высокими показателями креативности. Однако существует положительная корреляция между низкими результатами интеллекта и низкими результатами креативности».

Характеристика методов сбора, обработки и анализа данных. В методическую часть программы включается также характеристика используемых методов и приемов сбора первичной информации и логическая структура методического инструментария, из которой видно, на выявление

каких характеристик предмета исследования направлен тот или иной блок вопросов. Сам инструментарий прилагается к программе в качестве самостоятельного документа.

В группу методов сбора информации входят: опрос, педагогическое наблюдение, анализ содержания документов (документальный метод) и педагогический эксперимент. Методы сбора информации обладают разными познавательными возможностями, преимуществами и недостатками.

Во-первых, ни один из методов сбора данных не является универсальным по отношению к предмету педагогического исследования. Именно специфика отражения объективной реальности в источниках информации требует от педагога-исследователя комплексного применения различных методов для освоения максимально разнообразных источников информации и в конечном счете для наиболее полного постижения сущностных свойств изучаемого предмета или явления.

Во-вторых, специфика отражения изучаемой реальности в источниках информации порождает в рамках каждого из основных методов множество его технических разновидностей. При этом каждая техническая разновидность метода не безразлична к его познавательным возможностям, имеет свои плюсы и минусы, влияющие на качество получаемой информации, на экономико-организационные затраты при проведении исследования.

Наряду с методами сбора информации в программе уместно обозначить и логические схемы обработки собранной информации с тем, чтобы показать предполагаемый диапазон и глубину анализа данных. Методы обработки и анализа также зависят от стратегии исследования.

Заключительный раздел программы исследования (организационный или процедурный) включает рабочий план исследования, с помощью которого планируется распределение временных, трудовых и финансовых ресурсов исследования, а также вспомогательные документы, к которым относятся расчеты различных нормативов и инструкции.

Таблица 1 **Программа педагогического исследования**

№	Структурный компонент программы (раздел)	Комментарии к содержанию структурных компонентов (разделов) программы
1.	Тема исследования	Формулируется на основе противоречий (проблем), обнаруженных в образовательном процессе. <i>В теме может выразиться конечный результат (цель) работы.</i>
2.	Обоснование актуальности темы	Актуальность определяется : практической направленностью (научной потребностью практики); отсутствием соответствующего готового решения.

		<i>Актуальность темы базируется на целевых установках, реализуемых в процессе исследования.</i>
3.	Объект исследования	Та область (часть) , в рамках которой осуществляется исследование. <i>Это может быть образовательный процесс УО, группа учащихся и т.д.</i>
4.	Предмет исследования	Конкретный процесс, положение, часть объекта, который исследуется. <i>Содержание конкретного учебного предмета (дисциплины), организация обучения, система оценивания, использование технологии и т.п.</i>
5.	Цель исследования	Конечный результат (на основе представлений автора). <i>Цель должна быть обладать конкретными характеристиками (её можно просчитать, т.е. подвергнуть количественному анализу).</i>
6.	Гипотеза	Научное предположение о способах достижения цели. <i>Описание возможных изменений качественных характеристик объекта и предмета исследования. Представляется в форме сложноподчинен-ной конструкции типа: Если..., то..., так как...</i>
7.	Задачи исследования	Поэтапная реализация целей (какие конкретные вопросы нужно рассмотреть в совокупности, чтобы реализовать цель) <i>Задачи должны быть конкретными.</i>
8.	Методы исследования	Выбор адекватных методов решения конкретных задач. <i>Методы должны по своему определению соответствовать поставленной цели и обладать качественно и количественно анализируемыми характеристиками.</i>
9.	База исследования	Указание точного места проведения исследования. <i>Возможно указание факторов, способствующих проведению исследования.</i>
10.	Руководитель исследования	Назвать Ф.И.О. педагога, осуществляющего исследование, указать должность, категорию, стаж работы, нагрузку. <i>Если в исследовании участвует группа</i>

		<i>педагогов, то указать статус каждого(можно ранжировать).</i>
11.	Сроки и этапы исследования	Указать временные промежутки, в которые проводится исследование.
12.	Критерии оценки ожидаемых результатов	Критерий результативности (<i>можно давать в сравнении с предыдущими результатами</i>) Критерий затрат времени (<i>исходя из принципа рациональности</i>) <i>Можно рассматривать и другие критерии (дополнить)</i>
13.	Прогнозируемый результат	Описать выполнение целей. <i>К каким изменениям привела реализация поставленных целей и задач ?</i>
14.	Возможные затруднения	Прогнозирование трудностей, с которыми придется столкнуться в процессе исследования

Таблица 2 План действий (схема реализации программы)

№/№	Содержание работы	Сроки	Исполнитель	Мониторинг (контроль и анализ)
Подготовительный этап (перечислить мероприятия):				
1.				
2.				
...				
Ход исследования (перечислить основные мероприятия):				
1.				
2.				
3...				
Подведение итогов исследования (перечислить мероприятия):				
1...				
7.	Задачи исследования	Поэтапная реализация целей (<i>какие конкретные вопросы нужно рассмотреть в совокупности, чтобы реализовать цель</i>) <i>Задачи должны быть конкретными.</i>		
8.	Методы исследования	Выбор адекватных методов решения конкретных задач. <i>Методы должны по своему определению соответствовать поставленной цели и обладать</i>		

		<i>качественно и количественно анализируемыми характеристиками.</i>
9.	База исследования	Указание точного места проведения исследования. <i>Возможно указание факторов, способствующих проведению исследования.</i>
10.	Руководитель исследования	Назвать Ф.И.О. педагога, осуществляющего исследование, указать должность, категорию, стаж работы, нагрузку. <i>Если в исследовании участвует группа педагогов, то указать статус каждого(можно ранжировать).</i>
11.	Сроки и этапы исследования	Указать временные промежутки, в которые про –водится исследование.
12.	Критерии оценки ожидаемых результатов	Критерий результативности (<i>можно давать в сравнении с предыдущими результатами</i>) Критерий затрат времени (<i>исходя из принципа рациональности</i>) <i>Можно рассматривать и другие критерии (дополнить)</i>
13.	Прогнозируемый результат	Описать выполнение целей. <i>К каким изменениям привела реализация поставленных целей и задач ?</i>
14.	Возможные затруднения	Прогнозирование трудностей, с которыми придется столкнуться в процессе исследования

2.3. Пример составления программы исследования.

При работе над программой исследования слушатели испытывают определенные трудности, т.к. впервые сталкиваются с логикой научного познания. Поэтому рассмотрим конкретный пример составления программы исследования.

1. Поиск проблемы исследования. Предположим, что Вы хотите найти ответ на некий житейский вопрос. Например: «почему подростки так агрессивно себя ведут?» Переформулируйте житейский вопрос в исследовательский, воспользуйтесь педагогическими терминами. Т.е. перед Вами стоит задача «перевести» термины с повседневного языка на научный. В нашем примере стоит четко для себя прояснить, интересует Вас агрессивное поведение в определенных педагогических ситуациях, межличностных отношениях, агрессивность как личностная черта и т.д. Иначе Вы столкнётесь со многими трудностями при изучении литературы.

2. Для формулировки цели необходимо определить основные понятия. Вы можете воспользоваться словарно-справочной литературой. Кроме того, нужно выявить эмпирические индикаторы (признаки) понятия. Это поможет Вам структурировать свою работу.

В нашем примере можно сформулировать цель следующим образом: изучить особенности агрессивного поведения подростков. При этом мы уже определились с понятиями и знаем, что нас интересует именно поведение подростков. Поведение может быть объективно зафиксировано, «измерено» путем наблюдения.

Мы можем направить исследователя в учреждение образования, где этот человек будет наблюдать за учащимися и определять их агрессивность в разных ситуациях, при воздействии разных факторов. Он может просто оценивать поведение обучающихся (например, по пятибалльной шкале, от очень агрессивного до совершенно неагрессивного); использовать видеокамеру; фиксировать агрессивные проявления в карте наблюдений и др. Проведя несколько наблюдений, можно будет сделать вывод о том, что влияет на проявления агрессивности у подростков.

3. Задачи исследования. Наша цель - выявить особенности агрессивного поведения подростков. Для того чтобы этого добиться, нам нужно:

- проанализировать подходы к пониманию агрессии и агрессивного поведения подростков в педагогике;

- выявить особенности подростковой агрессии;

- выявить факторы, влияющие на агрессивное поведение подростков.

4. Определим объект исследования. Если мы опираемся на подход, предполагающий в качестве объекта указывать изучаемый феномен, то наш объект – агрессивное поведение.

5. Для формулировки предмета исследования нужно определиться с тем, что будет изучаться у объекта. В данном случае это особенности агрессивного поведения подростков.

6. Формулируем гипотезу. Еще до проведения исследования, в ходе анализа литературы по проблеме, мы можем предположить каковы особенности агрессивного поведения подростков. Возможно, это частое использование физической агрессии, быстрая эскалация агрессии и преобладание групповых форм агрессивного поведения.

Теперь можем записать программу исследования.

Цель исследования: изучить особенности агрессивного поведения подростков

Задачи исследования:

- проанализировать подходы к пониманию агрессии и агрессивного поведения в психолого-педагогической литературе;

- выявить особенности подростковой агрессии;

- выявить факторы, влияющие на агрессивное поведение подростков.

Объект исследования: агрессивное поведение или подростки (в зависимости от подхода)

Предмет исследования: особенности агрессивного поведения подростков

Гипотеза исследования: для подростковой агрессии характерны частое использование физической агрессии, быстрая эскалация агрессии и преобладание групповых форм агрессивного поведения.

Основная часть

Основная часть включает несколько глав и параграфов. Главы по содержанию и количеству соответствуют поставленным задачам. Каждый параграф отражает изучение какого-то аспекта проблемы.

Традиционно первая глава посвящена анализу психологической литературы по проблеме, вторая – проведенному исследованию.

Задания

1. Проведите примерную конкретизацию следующих тем педагогических исследований:

а) роль учебной мотивации в развитии творческой деятельности обучающихся;

б) развитие интеллектуальной одаренности в раннем юношеском возрасте;

в) проблемы оценивания знаний в учреждении профессионального образования;

г) отношения сотрудничества в педагогическом процессе.

2. Подберите показатели к следующим критериям успешности реализации педагогических проектов: успешность обучения, здоровьесбережение, психологический комфорт, воспитанность.

3. Сформулируйте несколько тем исследования, в которых присутствуют такие элементы: развитие познавательных способностей; исследовательские задания; проектирование содержания спецкурса; общедидактические принципы.

4. По выбранной теме исследования составить программу исследования, заполнив таблицу.

Стратегия исследования

Объектная область исследования	Сфера науки и практики , в которой проводится исследование	В данной колонке заполнение конкретными примерами (либо свой, либо по выбранной книге)
Проблема и противоречие	«Знание о незнании», нечто неизвестное, знание о такой области действительности сущностные характеристики которой неизвестны, их надо установить. Несоответствие	

	<p>между сторонами действительности. Формулируется в виде вопроса, ответ на который неочевиден</p>	
<p>Тема исследования (локализация темы)</p>	<p>Тема должна быть актуальна, разработана до некоторой степени, чтобы можно было найти литературу, в теме должны быть обозначены объект и предмет исследования, в неявном виде – проблема исследования.</p>	
<p>Объект исследования</p>	<p>Определенная совокупность свойств и отношений педагогической действительности, существующих независимо от исследователя, но отражаемых им в работе. В педагогических исследованиях это какой-либо процесс.</p>	
<p>Предмет исследования</p>	<p>Более конкретное, узкое понятие, чем объект исследования. Отдельные связи или отношения, те которые в данном исследовании изучаются, становятся ведущими, устанавливают границы поиска. Изучение предмета должно опираться на какую-либо теорию.</p>	
<p>Цель исследования</p>	<p>Форма предвосхищения результат. В структуре имеет целевое действие. целевой предмет и целевой объект. Направлена на преобразование, совершенствование предмета исследования.</p>	
<p>Гипотеза исследования</p>	<p>Форма предвосхищения результата. Формулируется в виде умозаключения, в</p>	

	<p>котором содержится способ достижения цели. Это развернутый замысел исследования. Должна быть гипотетична, вызывать сомнение. Формулы гипотезы: «А возможно, если будут В,С, Д»; реже «А есть Б»</p>	
Задачи	<p>Это шаги достижения цели. Три группы задач: историко - диагностическая, теоретико-моделирующая, практикопреобразовательская.</p>	
Выбор критериев эффективности результатов исследования	<p>Образовательный критерий (качество профессиональной подготовки, знания. умения), социологический (адаптация к профессиональной среде, умения строить взаимоотношения), валеологический, индивидуального развития, роста (интересы, кругозор, выраженный стиль индивидуальной деятельности, развитие креативности, адекватность самооценки), кр. психологического комфорта.</p>	
Теоретическая база исследования	<p>Основные положения философских, психологических, педагогических теорий, на которые опирается исследование</p>	
Методы исследования	<p>Совокупность методов эмпирического и теоретического уровня, которые составляют методику исследования</p>	
Базовые понятия исследования	<p>Выделяются те понятия, которые будут детально раскрыты в содержании работы</p>	

Литература:

1. Гринько, Е.П. Методика и техника научного исследования: Учебно-методическое пособие /Е.П. Гринько. – Брест: БрГУ имени А.С. Пушкина, 2014.- С. 60-70.

2. Мокий, М.С. Методология научных исследований: учебник для магистратуры / М. С. Мокий, А. Л. Никифоров, В. С. Мокий; под ред. М.С. Мокого. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 255 с.

3. Новиков, А.М. Методология научного исследования. 3-е изд. / А.М.Новиков, Д.А. Новиков. - М.: Книжный дом Либроком, 2015. - 272 с.

Лекция 3. Объект, предмет, цель, задачи, методы исследования

Вопросы к лекции:

1. Объект и предмет педагогического исследования.
2. Цель и задачи педагогического исследования.
3. Методы исследования и особенности их использования.

Основные понятия: цель и задачи исследования; объект, предмет исследования; формулировка целей, задач исследования; особенности использования методов научно-педагогического исследования; классификация методов исследования; экспериментальные и неэкспериментальные методы исследования.

1. Объект и предмет педагогического исследования.

Объект исследования в педагогике — это, как правило, процесс, некоторое явление, которое существует независимо от субъекта познания и на которое обращено внимание исследователя.

В качестве объекта могут выступать, например, процессы обучения, воспитания или развития личности в особых условиях (учреждение профессионально-технического или среднего специального образования и т. д.), процессы становления новых образовательных и воспитательных систем, процессы формирования определенных качеств личности и т. п.

Понятие **предмет исследования** ещё конкретнее по своему содержанию: в предмете исследования фиксируется то свойство или отношение в объекте, которое в данном случае подлежит глубокому специальному изучению.

Объект и предмет исследования соотносятся между собой как общее и частное. В объекте выделяется та его часть, которая служит предметом исследования. Именно предмет исследования определяет тему работы, обозначаемую на титульном листе как ее заглавие.

Предмет исследования как бы задает определенный «угол зрения» объекту. Иначе говоря, это определенный аспект изучения объекта.

В одном и том же объекте могут быть выделены различные предметы исследования. Поэтому в предмет включаются только те элементы, которые подлежат непосредственному изучению в данной работе. Следовательно,

определение предмета исследования означает и установление границы поиска, и предположение о наиболее существенных в плане поставленной проблемы связях, и допущение возможности их временного вычленения и объединения в одну систему.

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

Объектами научно-педагогического исследования являются педагогические системы, явления, процессы (воспитание, образование, развитие, формирование личности, коллектива); **предметом** – совокупность элементов, связей, отношений в конкретной области педагогического объекта, в которой вычленяется проблема, требующая решения.

В предмет включаются только те элементы, связи и отношения объекта, которые подлежат изучению в данной работе. Поэтому определение предмета исследования означает:

- установление границ поиска,
- предположение о наиболее существенных в плане поставленной проблемы связях,
- допущение возможности их временного вычленения и объединения в одну систему.

В предмете в концентрированном виде заключены направления поиска, важнейшие задачи, возможности их решения соответствующими средствами и методами. Предмет исследования — это своего рода ракурс, точка обзора, позволяющая видеть специально выделенные отдельные стороны, связи изучаемого. Иначе говоря, это определенный аспект изучения объекта.

Например. При создании и экспериментальной проверке проекта социально-педагогического комплекса в качестве относительно самостоятельных предметов исследования могут быть выделены:

определение функциональных направлений и приоритетов в деятельности комплекса (целевой аспект),

уточнение видов образовательных услуг и направлений работы (содержательный аспект),

способы создания условий социальной реабилитации, комфортного общения, полноценного образования и развития, удовлетворения интересов обучающихся (деятельностно-операционный аспект).

Предметом педагогического исследования могут быть:

- отношения в коллективе,
- формирование единого коллектива взрослых и детей в совместной деятельности,
- педагогизация социальной среды,

- связи между факторами, влияющими на образование и развитие детей, и полученными результатами (например, влияние среды на развитие познавательных интересов или характера общения на самооценку и уровень притязаний воспитанников; зависимость эффективности запоминания предметного материала от организации познавательной деятельности; специфика и динамика решения интеллектуальных задач партнерами в условиях интеллектуально-игрового противоборства).

Предмет педагогического исследования непременно должен включать связи воспитательного института с внешней средой, собственно педагогические, социальные и психологические факторы и связи в их сцеплении и взаимодействии.

Предмет исследования, таким образом, формируется на объективной основе самим исследователем, придающим ему определенную логическую форму выражения. Сделать это можно, только опираясь на определенные исходные положения, на некоторую, пусть приблизительную, гипотетическую концепцию изучаемого. Приступая, скажем, к разработке проблемы разновозрастного сотрудничества в объединениях по месту жительства, исследователь должен опираться на положения об определяющей роли деятельности в формировании личности, о ведущей роли отношений сотрудничества в совместной деятельности, о решающей роли мотивации и целеполагания и на ряд других положений, а также учитывать потребность подростков в самоопределении.

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.

Таким образом, выделение одного или нескольких предметов исследования — это уже начало теоретического анализа, определения некоторых оснований и целевых установок последующей исследовательской работы.

2. Цель и задачи педагогического исследования.

После формулирования проблемы, определения объекта и предмета исследования устанавливается его цель. ***Цель есть предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия.*** Цель исследования — это то, что необходимо достигнуть в итоге научной работы. Часто исследовательские цели подменяются целями практической деятельности по обучению и воспитанию, которые не являются целями научного исследования.

Цель исследования отражает то знание об объекте, которое предполагает получить ученый.

Цель формулируется кратко и предельно точно в смысловом отношении, выражая то основное, что намеревается сделать исследователь. Не следует ставить глобальные цели. Их достигнуть невозможно. Цель должна быть

сформулирована корректно, достижимо. Не следует формулировать цель исследования слишком коротко, а, следовательно, слишком широко. Необходимо давать подробное описание поставленной цели: чем более детализирована сформулирована цель, тем более узко очерчиваются поставленные границы, тем более достижимо и реально окажется исследование.

В качестве цели исследования обычно формулируется в самом общем виде тот научный результат, который был получен в итоге проведенного исследования. Обычно при этом применяются следующие формулировки:

- разработка педагогических (научно-методических, организационно-педагогических, социально-педагогических) основ формирования (воспитания, развития) у кого-либо чего-либо;
- выявление, обоснование и экспериментальная проверка педагогических (дидактических, методических, методологических) условий (предпосылок и условий) формирования (воспитания, развития)...;
- обоснование содержания, форм, методов и средств...;
- разработка методики (методической системы) формирования (применения) чего-либо; определение и разработка педагогических (дидактических) средств (системы средств)...;
- разработка теоретической модели чего-либо;
- разработка требований, критериев; педагогическое обоснование чего-либо.

Работа «Проект как средство развития познавательного интереса у обучающихся в процессе изучения специальных дисциплин» была направлена на достижение следующей цели: «определить эффективность проектной технологии в развитии познавательных интересов учащихся».

Таким образом, *цель - это обоснованное представление об общих конечных или промежуточных результатах поиска.*

Важным и необходимым этапом исследования является конкретизация общей цели через постановку исследовательских задач. Задачи представляют собой декомпозицию цели исследования.

Под задачей понимается данная в определенных конкретных условиях цель деятельности; задачи исследования выступают как частные, сравнительно самостоятельные цели по отношению к общей цели исследования в конкретных условиях проверки сформулированной гипотезы.

Формулируя задачи, ученый обозначает логику своего исследования, ставит как бы ряд промежуточных целей, выполнение которых необходимо для реализации общей цели.

Задача, по существу, является звеном, шагом, этапом достижения цели. Задача — это ситуация, требующая своего преобразования для достижения определенной цели. Задача всегда содержит известное (обозначение условий ситуации) и неизвестное, искомое, требуемое, рассчитанное на совершение определенных действий, приложение усилий для продвижения к цели, для разрешения поставленной проблемы. Реализованная с учетом конкретных

условий задача синтезирует содержательную, мотивационно-побудительную и операционную стороны исследовательской деятельности.

Процедура целеполагания и определения порядка реализации целей (определение задач исследования) требует глубокого проникновения в исследуемую область и смежные области знания, учета специфики каждого исследования.

В педагогическом исследовании рекомендуется выделять не более пяти-шести задач. Однако обязательно должны быть выделены три группы задач:

- *историко-диагностические* - связаны с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования;

- *теоретико-моделирующие* - отражают раскрытие структуры, сущности изучаемого, факторов его преобразования, модели структуры и функций изучаемого и способов его преобразования;

- *практически-преобразовательные* - направлены на обработку и использование методов, приемов, средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования и с разработкой практических рекомендаций.

Правильно поставленные задачи определяют точный «маршрут» исследовательского поиска, уточняют, какую последовательность действий нужно выстроить, чтобы решить проблему. Составление перечня задач чаще всего проводится путем выяснения того, что нужно узнать, установить для получения результата (цели). Затем происходит своего рода «обратное восхождение» от цели к исходным позициям.

Задачи рекомендуется формулировать как можно точнее, так как каждая задача в определенной степени отражает содержание одной из глав научной работы (курсовой, дипломной работы). Задачи целесообразно формулировать в глагольной форме: уточнить..., проанализировать..., сравнить..., выявить..., исследовать... и т.п.

Приведем пример методологически корректной постановки цели и задач педагогического исследования социально-педагогической проблематики.

Тема: «Педагогические условия формирования гражданской ответственности у обучающихся колледжа».

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и апробировать педагогические условия формирования гражданской ответственности у обучающихся колледжа.

Задачи исследования:

Раскрыть сущность понятия «гражданственность».

Исследовать особенности формирования гражданской ответственности у обучающихся колледжа.

Выявить оптимальную совокупность педагогических условий формирования гражданской ответственности у обучающихся колледжа.

Обобщить существующий педагогический опыт по формированию гражданской ответственности.

Разработать программу реализации педагогических условий формирования гражданской ответственности у обучающихся колледжа.

Апробировать программу реализации педагогических условий формирования гражданской ответственности у обучающихся колледжа.

3. Методы исследования и особенности их использования.

Обязательным требованием к тексту введения является указание **методов**, которыми в ходе проведения исследования пользовался автор. Такие методы могут быть как общенаучными, так и конкретно-научными, как аналитическими, так и дескриптивными (описательными). В любой работе найдет место сравнительно-исторический метод, методы анализа, сравнения, обобщения, дедукции, индукции. Слушателю необходимо выбрать те методы, которые обеспечивают максимальный эффект достижения цели исследования.

Обычно методы подбираются для каждого этапа и части исследования.

Применение научно обоснованных методов исследования является существенным условием получения новых знаний, поэтому их выбор имеет решающее значение для конечных результатов исследования. Если слушатель планирует делать выводы из полученных фактов только на основе собственных, «доморощенных» методов, это, скорее всего, сделает его исследование ненаучной работой.

Под **методами исследования** понимаются сами способы изучения явлений, получения научной информации с целью установления закономерных связей, отношений, построения научных теорий.

В исследовательской работе слушателя, как правило, используют известные методы психолого-педагогических и социологических исследований. Повышению теоретического уровня исследования способствует применение методов математической статистики.

Все методы исследования разделяются на теоретические и эмпирические (практические). Также в педагогических исследованиях используются и методы математической статистики.

Методы теоретического исследования необходимы для определения проблем, формулирования гипотез и для оценки собранных фактов.

Теоретический анализ – это выделение и рассмотрение отдельных сторон, признаков, особенностей, свойств явлений. Анализ проявляется в мысленном расчленении целого (явления, свойства, процесса или отношения между предметами) на составные части, выполняемом в процессе познания и позволяет получить информацию о структуре объекта исследования.

Анализ сопровождается синтезом и позволяет проникнуть в сущность изучаемого вопроса.

Синтез — процесс (как правило — целенаправленный) соединения или объединения ранее разрозненных вещей или понятий в нечто качественно новое, целое или представляющее набор. В дополнении к анализу, метод синтеза позволяет получить представления о связях между составляющими объекта исследования.

Индуктивный метод – метод познания, построенный на индукции, предполагающей движение мысли (процесс логического вывода) от частных суждений к общим.

Дедуктивный метод – способ построения научных теорий на основе применения дедуктивной техники (дедукции) – системы логических умозаключений от общих суждений к частному выводу. Началом (посылками) дедукции являются аксиомы, постулаты или просто гипотезы, имеющие характер общих утверждений, а концом — следствия из посылок, теоремы, выводы. Если посылки дедукции истинны, то истинны и ее следствия. Дедукция — основное средство доказательства.

Сравнение — метод познания, лежащий в основе суждений о сходстве или различии объектов. С помощью сравнения выявляются качественные и количественные характеристики предметов.

Обобщение — метод познания, приводящий к выделению и означиванию относительно устойчивых свойств объекта. В курсовых и дипломных работах часто прибегают к использованию этого метода при обобщении понятий – логической операции, посредством которой в результате исключения видового признака получается понятие более широкого объема, но меньшего содержания.

Абстрагирование — это метод познания, представляющий собой мысленное выделение существенных свойств и связей предмета и отвлечение от других его свойств и связей, признаваемых «частными», несущественными. Это теоретическое обобщение позволяет отразить основные закономерности исследуемых объектов или явлений, изучать их, а также прогнозировать новые, неизвестные закономерности. Можно сказать, что абстракция позволяет мысленно отвлечься от несущественных свойств предмета и выделить существенные, основные свойства, признаки, связи.

Конкретизация - наполнение схематизированной когнитивной картины какого-либо предмета частными признаками, за счет чего оказывается возможным движение от одной схемы к другой, более оптимальной для решения конкретных задач.

Систематизация — метод объединения, сведения групп однородных по неким признакам единиц (параметрам, критериям) к определенному иерархизированному единству в функциональных целях, на основе существующих между ними связей и/или взаимодополняющих связей с внешним миром.

Классификация — метод группировки объектов исследования или наблюдения в соответствии с их общими признаками. В результате разработанной классификации создается классифицированная система (классификация).

Моделирование – исследование каких-либо объектов на их моделях (от лат. modis, фр. modele - образец), то есть на условных образах, схемах или физических конструкциях, аналогичных исследуемому объекту, с применением методов аналогии и теории подобия при проведении и обработке данных экспериментов. Моделирование применяется тогда, когда по каким-

либо причинам трудно или невозможно изучать предмет в естественных условиях, или тогда, когда необходимо облегчить процесс исследования объекта.

Модель отражает главные, с точки зрения решаемой задачи, свойства объекта моделирования в более простом, уменьшенном виде. При этом в модели отражается структура, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта. Исследуемый объект, по отношению к которому изготавливается модель, называется *оригиналом, образцом, прототипом*. Моделирование осуществляется с помощью знаков, символов, чертежей (схем).

Теоретические методы связаны с изучением и анализом соответствующей литературы, позволяющей узнать, какие проблемы в исследуемой области и в каких аспектах уже достаточно изучены, по каким ведутся научные дискуссии, что устарело, а какие вопросы еще не решены.

Работа с литературой предполагает такие методы, как:

составление библиографии – перечня источников, отобранных для работы в связи с исследуемой проблемой;

реферирование – сжатое переложение основного содержания одной или нескольких работ по общей тематике;

конспектирование – ведение более детальных записей, основу которых составляет выделение главных идей и положений работы;

аннотирование – краткая запись общего содержания книги или статьи;

цитирование – дословная запись выражений, фактических ли цифровых данных, содержащихся в литературном источнике.

Эмпирические методы — это исследовательские методы, основанные на описании фактов, практической деятельности, реально складывающегося опыта организации чего-либо (без последующих заключений и теоретических обобщений, т.к. это уже теоретические методы исследования).

Беседа – проводится по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения, но при этом допускается импровизация, то есть незначительное отхождение от плана, поэтому беседа ведется в свободной форме без записи ответов респондентов.

Интервью (является разновидностью беседы) исследователь придерживается заранее намеченных и записанных вопросов, задаваемых в определенной последовательности и фиксирует ответы респондентов.

Анкетирование – метод массового сбора материала с помощью анкеты, в которой вопросы предъявляются опрашиваемым в письменном виде. При анкетировании можно пользоваться как анкетами, разработанными другими авторами, так и собственными, самостоятельно разработанными.

Изучение документации – метод исследования, при котором изучается различная документация организационного и практического характера, нормативные и инструктивно-методические документы. При этом делаются обобщения, выводы, обращается внимание на структуру документа, указываются основные положения, актуальные для данного исследования и т.д.

Научное наблюдение – общенаучный метод сбора первичной информации путем непосредственной регистрации исследователем событий, явлений и процессов, происходящих в определенных условиях. Получение эмпирической информации происходит с использованием органов чувств человека, различного рода научных приборов и операциональных средств для фиксации и количественной оценки поступающей информации. Научное наблюдение отличается четкостью поставленной цели, систематичностью, при необходимости - использованием приборов. Наблюдение бывает *включенное*, если работу проводит сам исследователь и *не включённое*, если его идеи реализует в практике другой специалист. Также к данному методу относится изучение и обобщение опыта.

Эксперимент – метод научного исследования, с помощью которого в естественных или искусственно созданных условиях (контролируемых и управляемых) исследуется явление, процесс, ведется поиск нового, более эффективного способа решения какой-либо проблемы. Эксперимент представляет собой специально организованную проверку того или иного метода, приема работы специалиста. Он предполагает активное вмешательство в реальную систему, поэтому его *сущность* заключается в изменении условий, в которых находится изучаемый объект, а *основная функция* – проверить эффективность (или неэффективность) этого вмешательства. При этом контроль и управление за всеми экспериментальными факторами осуществляется планомерно, эффекты (положительные или отрицательные) изменения объекта должны быть измерены с помощью обоснованного квалитетического инструментария и научно интерпретированы.

Отметим ведущее отличие эксперимента от наблюдения. В ходе эксперимента исследователь вводит новые факторы в процесс и наблюдает, фиксирует и описывает последствия своего вмешательства, а в ходе наблюдения исследователь только наблюдает, фиксирует и описывает то, что происходит в реальной действительности без какого – либо вмешательства.

Экспериментальный метод направлен на исследование причинно-следственных отношений между изучаемыми объектами. В нем присутствуют черты, характерные для теоретического познания: выделение стороны объекта (явления), интересующей исследователя, и абстрагирование от других его сторон. В процессе познания эксперимент и теория взаимодействуют: эксперимент подтверждает или опровергает теорию, находящуюся на стадии гипотезы, дает материал для ее развития.

В курсовой работе, как правило, достаточно лишь представить **программу эксперимента**(разработать методику исследования и план эксперимента, методы сбора и обработки полученных результатов), описать **констатирующий эксперимент** (изучается наличное состояние объекта исследования, устанавливается реальное состояние дел с целью получения первичного материала для дальнейшего осмысления и организации формирующего эксперимента) и при необходимости провести **пробный (пилотажный) эксперимент**, позволяющий проверить отдельные аспекты и

готовность к *основному (формирующему, преобразующему) эксперименту*, в процессе которого и будет производиться проверка выдвинутой гипотезы, ее введенных условий и их влияний на объект исследования, целесообразности. Результаты и описание основного эксперимента, количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и практических рекомендаций представляются уже в дипломной работе.

Математические и статистические методы (методы *статистической обработки данных экспериментальной работы*) применяются для обработки полученных данных методами опроса и эксперимента, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Наиболее распространенными из математических методов являются:

- **регистрация** – запись, письменная фиксация данных эксперимента с целью учета, научного наблюдения;
- **ранжирование** – расположение данных исследования в последовательности в соответствии с нарастающей или убывающей их значимостью;
- **шкалирование** – расположение величин, цифр в восходящем или нисходящем порядке.

С помощью статистических методов определяются *средние величины* полученных показателей: *среднее арифметическое*; *медиана* (показатель середины ряда); *степень рассеивания* (дисперсия – отклонение от среднего значения определяющей для исследования величины показателя, коэффициент вариации и др.).

Вопросы и задания

1. В педагогических исследованиях нередко возникают затруднения при определении и разграничении объекта и предмета. Объясните различия между объектом и предметом исследования.

2. Определите, о каких компонентах исследования (база, объект, предмет) идет речь в следующих фрагментах:

- коллектив педагогов и учащихся профессионально-технического лицея № 2 г. Речицы;
- процесс становления гимназии на базе средней школы с профильным обучением;
- психолого-педагогические условия комплексной реабилитации хронически больных детей в оздоровительно-образовательном центре;

3. Выделите предположительный предмет (или предметы) изучения в следующих исследовательских темах:

- формирование диагностической компетентности преподавателей общепрофессиональных и специальных дисциплин;
- использование новых информационных технологий в проблемном обучении.

4. Как могут быть сформулированы тема и объект исследования, в котором выделен следующий предмет: педагогические условия адаптации

зарубежных гуманистических систем образования к особенностям белорусской действительности.

5. Что такое метод научного исследования? Перечислите, и кратко охарактеризуйте принципы выбора методов научно-педагогического исследования.

6. Какие методы относятся к традиционно-педагогическим?

7. В чём сущность педагогического наблюдения?

8. Что такое педагогический эксперимент? Назовите основные виды эксперимента.

9. В каких целях применяется эксперимент?

10. Что такое педагогическое тестирование?

11. Для каких целей применяется в педагогике анкетирование?

12. Что такое социометрический метод?

Литература:

1. Байбородова, Л.В. Основы учебно-исследовательской деятельности: учеб. пособие для СПО /Л.В. Байбородова, А.П. Чернявская.- 2-е изд., испр. и доп.- Москва : Юрайт, 2018.- С. 47-177.

2. Бахтина, И.Л. Методология и методы научного познания [Текст] : учебное пособие / И.Л. Бахтина , А.А.Лобут, Л.Н. Мартюшов,; Урал. гос. пед. ун – т. – Екатеринбург, 2016. – С. 47-79.

3. Гринько, Е.П. Методика и техника научного исследования: Учебно-методическое пособие /Е.П. Гринько. – Брест: БрГУ имени А.С. Пушкина, 2014.- С. 30-42, 71-97.

II. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

2.2. Темы и содержание практических занятий

Тема 1 Анализ научно-педагогической литературы (2 ч.)

Цель: Научиться анализировать научную литературу и фиксировать изученный научный теоретический материал.

Основные понятия: типы источников литературы; словарно-справочная литература по педагогике; планирование поиска литературы; план, тезисы, конспект, цитата и другие выписки из текста источника; составление библиографии.

Методическое обеспечение: программа учебной дисциплины, учебно-методическая литература, мультимедийные средства обучения, Internet-ресурсы, презентации в Power Point, тестовые задания.

Вопросы :

1. Основные источники научно-педагогической информации. Типы источников литературы (первичные, вторичные и третичные).
2. Планирование поиска литературы.
3. Исследование литературных источников и способы фиксации изученного материала (аннотирование, тезирование, конспектирование, цитирование, реферирование (подготовка рефератов)).
4. Изучение и анализ документальных и архивных материалов

Практические задания:

1. По избранной ранее теме научного педагогического исследования провести анализ основных понятий в справочной (энциклопедической), научной и научно-методической литературе.
2. Выявить основные подходы, концепции, взгляды ведущих ученых, исследовавших избранную вами научную проблему.
3. На основе проанализированной литературы (не менее 5-7 источников) сформулировать выводы по сути рассматриваемой проблемы.
4. Составить библиографию по изучаемой теме.
5. Составить 5 библиографических карточек по изучаемой литературе по теме исследования.
6. Законспектировать из 2-х источников материал, касающийся сути исследуемой проблемы.
7. Осуществить тезирование 2-3 разделов одного источника по теме исследования.
8. Выполнить цитирование наиболее важных мыслей по проблеме исследования одного из научных источников.

Тема 2 Формулирование выводов и их использование в педагогической практике (2 ч.)

Цель: формирование умения делать умозаключения и выводы по проведенному исследованию.

Основные понятия: аргументированность, обобщение итогов педагогического исследования; проверка выводов в процессе опытно-экспериментальной работы.

Методическое обеспечение: программа учебной дисциплины, учебно-методическая литература, мультимедийные средства обучения, Internet-ресурсы, презентации в Power Point, тестовые задания.

Задания:

1. Сформулируйте и в письменном виде оформите требования, предъявляемые к теоретическим и практическим выводам научно-педагогического исследования:

а) всесторонняя аргументированность;

б) обобщение основных итогов проведенного исследования;

в) целесообразность и правомерность;

г) связь с накопленным материалом, логическое следствие его анализа и обобщения;

д) апробация и реальное внедрение в массовую педагогическую практику.

2. На примере одного из авторефератов диссертации по педагогическим наукам проанализируйте выводы и определите условия их успешной реализации.

3. Составьте памятку «Как развивать умения делать выводы».

4. Подберите и прокомментируйте афоризмы об умении делать выводы.

Тема 3 Апробация и оформление результатов педагогического исследования (3 ч.)

Цель: сформировать практические навыки и показать способы апробации и оформления результатов научно-педагогического исследования.

Основные понятия: интерпретация и апробация результатов исследования; методы обработки результатов педагогического исследования; требования к текстам научного жанра; оформление научно-исследовательской работы.

Методическое обеспечение: программа учебной дисциплины, учебно-методическая литература, мультимедийные средства обучения, Internet-ресурсы, презентации в Power Point, тестовые задания.

Вопросы:

1. Сущность, виды и формы интерпретации и апробации научно-педагогических исследований.

2. Методы обработки результатов педагогического исследования.

3. Особенности научного стиля в связи с целями и задачами его применения. Основные компоненты лексики научного стиля.

4. Требования к текстам научного жанра: тезисам, статьям, рефератам, диссертациям.

5. Оформление научно-исследовательской работы. Реферат, статья, отчет как виды оформления результатов научного исследования.

6. Знакомство с видами научно-исследовательских работ: диссертация, автореферат, статья, доклад, научный отчет. Особенности работы с научными текстами.

7. Дневник как форма фиксации результатов исследования.

8. Проблема оценки результатов исследований в педагогике. Методы оценки эффективности исследования: мониторинг и рейтинговое оценивание.

9. Научный этикет. Нормы научной этики.

Задания:

1. На основе теоретического материала проанализировать особенности апробации результатов исследования.

2. Подготовьте рецензию на научную работу по теме педагогического исследования, придерживаясь следующего плана.

План рецензии

1. Формулировка основного тезиса. (Центральным вопросом работы, где автор добился наиболее существенных (заметных, ощутимых...) результатов, является... В работе обоснованно на первый план выдвигается вопрос о...).

2. Краткое содержание работы. Общая оценка. (Оценивая работу в целом... Суммируя результаты отдельных глав... Таким образом, рассматриваемая работа... Автор проявил умение разбираться в... систематизировал материал и обобщил его... Безусловной заслугой автора является новый методический подход (предложенная классификация, некоторые уточнения существующих понятий...), Автор, безусловно, углубляет наше представление об исследуемом явлении, вскрывает новые его черты... Работа, бесспорно, открывает...).

3. Недостатки, недочеты. (Вместе с тем, вызывает сомнение тезис о том... К недостаткам (недочетам) работы следует отнести допущенные автором... (недостаточную ясность при изложении...), Работа построена нерационально, следовало бы сократить... (снабдить рекомендациями), Существенным недостатком работы является... Отмеченные недостатки носят чисто локальный характер и не влияют на конечные результаты работы... Отмеченные недочеты работы не снижают ее высокого уровня, их скорее можно считать пожеланиями к дальнейшей работе автора... Упомянутые недостатки связаны не столько с... сколько с...).

Выводы. (Представляется, что в целом статья... имеет важное значение... Работа удовлетворяет всем требованиям... а ее автор, безусловно, имеет (определенное, законное, заслуженное, безусловное, абсолютное) право...)

III. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Материалы текущей аттестации по учебной дисциплине

3.1. ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

№	Тема программы	Содержание самостоятельной работы	Рекомендуемая литература	Форма предъявления результатов
1	Методологические основы педагогического исследования. Методологические принципы, структура и логика исследования (2 ч.)	Анализ условий и факторов, влияющих на эффективность педагогических исследований	Основная: 3, с. 15-45; 4, с. 51-58. Дополнительная: 2, с. 15-126	Таблица «Методологические принципы»
2	Составление программы и методики исследования (2 ч.)	Определить взаимосвязь между проблемой, целью, предметом и объектом исследования	Основная: 2, с. 60-70	Программа исследования
3	Анализ научно-педагогической литературы (2 ч.)	Ознакомление с литературой и написание обзора литературных источников	Основная: 1, с. 6-27.	Аннотированный список литературы Краткий обзор публикаций
4	Апробация и оформление результатов педагогического исследования (2 ч.)	Ознакомление с авторефератами диссертаций по педагогике	Основная: 1, с. 6-27; 2, с. 126-139	Конспект

3.2. ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ

1. Научно-исследовательская деятельность педагога.
2. Опытная работа педагога.
3. Экспериментальная работа педагога.
4. Опытно-экспериментальная работа педагога.
5. Деятельность педагога по внедрению и апробации нового (в содержании, методах, формах организации учебно-воспитательного процесса, в системе контроля и оценки учебной деятельности обучаемого, в управлении и др.).
6. Типы нововведений в современной образовательной практике.
7. Критерии и показатели эффективности педагогических инноваций.
8. Анализ педагогических инноваций в Беларуси и за рубежом.
9. Способы отражения педагогической действительности в процессе познания.
10. Что значит изучать педагогическую реальность в научном смысле?
11. Что такое научный поиск педагога?
12. Научно-педагогическое исследование как особый вид познавательной деятельности педагога.
13. Методологические признаки научно-педагогического исследования.
14. Виды педагогических исследований.
15. Этапы проведения педагогического исследования.
16. Логика педагогического исследования.
17. Методы педагогического исследования.
18. Требования к текстам научного жанра – тезисам, статьям, магистерским диссертациям.
19. Специфика и логическая структура научного текста
20. Теоретические и прикладные проблемы педагогической инноватики. Принципы управления инновационными процессами.
21. Характеристика эмпирических методов педагогического исследования (наблюдения, опросных методов, изучения документации, ранжирования, социометрии и др.).
22. Сущность педагогического эксперимента. Виды экспериментов. Этапы проведения экспериментального исследования.
23. Понятие о логике исследования.
24. Проблема, тема и актуальность исследования.
25. Объект и предмет исследования.
26. Цель и задачи исследования.
27. Идея, замысел и гипотеза как теоретическое ядро исследования.
28. Методы изучения литературы и других источников.
29. Метод наблюдения.
30. Методы беседы и опроса (устного и письменного).
31. Изучение и использование передового опыта.
32. Интерпретация результатов исследования и апробация работы.
33. Оформление результатов исследования.
34. Требования к написанию научных работ разного уровня.

4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

4.1. Фрагмент учебно-тематического плана по специальности переподготовки 1- 08 01 71 «Педагогическая деятельность специалистов»

Фрагмент учебно-тематического плана **переподготовки** в соответствии с типовым учебным планом переподготовки, утвержденным 28.03.2017 г. рег.№25-13/82

Специальность переподготовки 1- 08 01 71 «Педагогическая деятельность специалистов»

Квалификация: преподаватель в соответствии с квалификацией по основному образованию"

Форма получения образования: заочная

Продолжительность обучения: 22 месяца

РИПО

№ п/п	Наименования разделов, дисциплин, тем и форм текущей аттестации	Количество учебных часов										Этапы	Кафедра (цикловая комиссия)	
		Всего	Распределение по видам занятий											
			Аудиторные занятия											самостоятельная работа
			лекции	практические занятия	семинарские	круглые столы тематические	лабораторные	деловые	тренинги	конференции				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1.	ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ													Д
2.3.	Методология педагогического исследования	20	6	6							8	3	ОПП	
2.3. 1	Методологические основы педагогического исследования. Методологические принципы, структура и логика исследования	4	2								2	3		
2.3. 2	Составление программы и методики исследования	4	2								2	3		
2.3. 3	Объект, предмет, цель, задачи, методы исследования	2	2									3		
2.3. 4	Анализ научно-педагогической литературы	4		2							2	3		
2.3. 5	Формулирование выводов и их использование в педагогической практике	2		2								3		
2.3. 6	Апробация и оформление результатов педагогического исследования	4		2							2	3		
	форма текущей аттестации	зачет										3	опп	

4.2. Содержание учебной программы дисциплины «Методология педагогических исследований»

Тема 1. Методологические основы педагогического исследования. Методологические принципы, структура и логика исследования (2 ч.)

Сущность методологии. Уровни методологического знания: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

Методология как система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности. Основные методологические подходы в педагогике: системный, деятельностный, личностный, полисубъектный (диалогический), культурологический, этнопедагогический, антропологический, компетентностный.

Общенаучные принципы, используемые в педагогическом исследовании: объективности, сущностного анализа, единства логического и исторического, генетический, концептуального единства исследования.

Виды исследований. Фундаментальные и прикладные исследования. Теоретическое и эмпирическое исследование. Поисковое исследование. Описательное исследование.

Сущность и структура научно-педагогического исследования. Признаки научности педагогического исследования.

Актуальность педагогического исследования. Новизна результатов исследования. Теоретическая значимость результатов педагогических исследований. Практическая значимость результатов педагогического исследования.

Этапы и логика педагогического исследования.

Тема 2. Составление программы и методики исследования (2 ч.)

Понятие «методика». Концепция программы исследования. Методы научного исследования.

Составные элементы программы исследования. Принципы составления программы наблюдений. Специфика программ биографического интервью.

Этапы исследования: выделение объекта и предмета, постановка проблемы (темы), развитие гипотезы, построение новой или дополнение существующей теории. Этапы познания: изучение объекта исследования, уточнение проблемы (темы) исследования, выдвижение гипотезы, построение модели для проверки гипотезы.

Выбор общего направления исследования (просмотр тем проектов прошлых лет, обсуждение с преподавателями, мониторинг литературы, ведение тетради «идей», и др.). Формулировка темы исследования. Признаки хорошей темы исследования. Формулировка контрольных вопросов. Формулировка цели и задач исследования. Составление плана (программы) проведения исследований.

Тема 3. Объект, предмет, цель, задачи, методы исследования (2 ч.)

Цель и задачи исследования.

Объект, предмет исследования. Формулировка целей, задач, гипотезы исследования.

Особенности использования методов научно-педагогического исследования. Классификация методов исследования. эмпирические и теоретические методы исследования.

Наблюдение как специально организованное восприятие исследуемого объекта, процесса или явления в естественных условиях. Анализ педагогического опыта. Изучение первоисточников. Изучение документации учреждения образования. Изучение творчества обучающихся. Беседа. Интервью: стандартизованное, нестандартное. Педагогическое тестирование. Методы изучения коллективных явлений (социологические): Анкетирование. Метод групповой дифференциации. Статистические методы.

Эксперимент, его виды, методика подготовки и проведения. Комплексный педагогический эксперимент. Лабораторный и естественный эксперименты. Этапы педагогического эксперимента: констатирующий, формирующий, контрольный.

Тема 4. Анализ научно-педагогической литературы (2 ч.)

Планирование поиска литературы.

Поиск информации по теме научного исследования: работа с библиотечными каталогами, библиографическими и полнотекстовыми базами данных, справочной литературой, библиографической информацией, образовательными ресурсами Интернет. Последовательность поиска источников по теме исследования. Изучение и систематизация отобранных материалов.

Составление информационного запроса. Специфика чтения научного текста. Обработка и фиксация научной информации.

Сбор литературы и ее оценка. Определение ценности отобранной литературы. Ведение записей для составления в последующем библиографии исследования. Составление списка литературы. Понятия: план, тезисы, конспект, цитата и другие выписки из текста источника.

Анализ научно-педагогической литературы как важнейший этап и метод научно-педагогического исследования. Ознакомление с литературой и написание обзора литературных источников.

Типы источников литературы (первичные, вторичные и третичные). Преимущества и недостатки использования вторичных данных. Оценка качества источников вторичных данных.

Тема 5. Формулирование выводов и их использование в педагогической практике (2 ч.)

Требования, предъявляемые к теоретическим и практическим выводам научно-педагогического исследования.

Формулирование выводов и их использование в педагогической практике. Проверка выводов исследования в процессе опытно-

экспериментальной работы. Формулирование практических рекомендаций, определение условий их успешной реализации.

Развитие умений делать выводы, осуществлять оценочные действия (работа в группах, дискуссия).

Тема 6. Апробация и оформление результатов педагогического исследования (2 ч.)

Формы апробации результатов исследования. Методы обработки результатов педагогического исследования.

Требования к текстам научного жанра: тезисам, статьям, рефератам, диссертациям.

Оформление научно-исследовательской работы.

Реферат, статья, отчет как виды оформления результатов научного исследования. Знакомство с видами научно-исследовательских работ: диссертация, автореферат, статья, доклад, научный отчет.

Способы и методы описания хода и результатов опытно-экспериментальной части педагогического исследования.

Подготовка отчета и презентации о проведенном исследовании.

Графики, таблицы, формулы как инструмент формализации данных. Техника построения графиков, таблиц, формул. История появления графиков, таблиц и формул в научных публикациях. Виды диаграмм, выбор диаграммы.

Виды и формы письменных представлений научной информации.

Критерии новизны и значимости педагогических исследований. Эффективность исследования.

Проблема оценки результатов исследований в педагогике.

Обработка, интерпретация и анализ результатов исследования. Составление заключения и практических рекомендаций на основе исследовательских данных. Методы оценки эффективности исследования: мониторинг и рейтинговое оценивание.

4.3. Перечень учебных изданий и информационно-аналитических материалов, рекомендуемых для изучения учебной дисциплины

ОСНОВНАЯ

Рекомендуемая литература	Объем для самостоятельного изучения по темам/разделам
1. Беляева, О.А. Дипломная работа: метод. рекомендации / О.А. Беляева, Т.А. Бобрович, Ж.Е. Завадская. – 2-е изд., испр. - Минск: РИПО, 2015. – 47 с.	Разделы 1-2, с. 6-27

2. Гринько, Е.П. Методика и техника научного исследования: учеб. – метод. пособие /Е.П. Гринько. – Брест: БрГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – 160 с.	Раздел 2, с. 23-45; раздел 3, с. 46-52, раздел 4, с. 53-59
3. Ковалевич, М.С. Методы педагогического исследования. Электронный учебно-методический комплекс / М.С. Ковалевич; Брест. гос. ун-т, 2015. – 175 с.; с. 15-45 для самостоятельного изучения.	Тема 1, с. 15-29; тема 2, с. 29-45; тема 3, с. 45-121
4. Листратенко, В.А. Педагогика современной школы: учеб. пособие для студентов учр. высш. образования по специальности «Педагогика» /В.А. Листратенко, С.А. Пуйман.- Минск: ООО «Печатный Дом «Вишневка», 2017. – 240 с.; с. 51-58 для самостоятельного изучения.	Тема 6, с. 51-58

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ

Рекомендуемая литература	Объем для самостоятельного изучения по темам/разделам
1. Загвязинский, В.И. Методология педагогического исследования : учебное пособие для вузов / В. И. Загвязинский. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2018. — 117 с.	Тема 1, с. 11-25; Тема 4, с. 52-63.
2. Матюшкина, М.Д. Методы педагогического исследования : Учебное пособие /М.Д. Матюшкина. – Санкт-Петербург, 2012.- 178 с.	Часть 1, с. 15-126
3. Новиков, А.М., Методология научного исследования / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – Москва : Либроком. – 280 с.	Глава 3, с. 73-105; глава 4, с. 106-178
4. Федотова, Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований: Учебное пособие для студентов психолого-педагогических факультетов высших учебных заведений /Г.А. Федотова. - Великий Новгород: НовГУ, 2010. – 114 с.	Раздел 1, с. 4-20; раздел 2, с. 21-38; раздел 3, с. 38-42; раздел 4, с. 42-80

5. Юдина, О.И. Методология педагогического исследования: учебное пособие /О.И. Юдина; Оренбургский гос. Ун-т.- Оренбург: ОГУ, 2013.- 141 с.	Модуль 1, с. 9-23; модуль 2, с. 23-35; модуль 3, с. 35-48; модуль 7, с. 90-115; модуль 8, с. 115-124
---	--

4.4. ГЛОССАРИЙ

АБСТРАКЦИЯ [*лат. abstractio – удаление, отвлечение*] - процесс мысленного отвлечения от ряда свойств предметов или признаков предмета от самого предмета, от других его свойств. Она может быть в форме чувственно-наглядного образа (напр. модель межличностных взаимоотношений в группе), в форме суждения («У этого человека темперамент меланхолический»), в форме понятия (когда абстрагирована совокупность признаков, свойств, сторон и связей предмета или класса предметов: «мотив», «одарённость», «проблема»), в форме категории (наиболее широкого понятия определённой науки: «воспитание», «обучение», «развитие»).

АКТУАЛЬНОСТЬ – важность, значительность чего-либо (*свойства, явления, процесса* и т.п.) для настоящего момента, современность, существенность, злободневность.

АНАЛИЗ [*гр. analysis – разложение, расчленение*] – 1) метод научного исследования, состоящий в мысленном или фактическом разложении целого на составные части; анализ наряду с синтезом имеет большое значение в научном познании; 2) разбор, рассмотрение чего-либо.

АНАЛОГИЯ [*греч. analogia – соответствие*] – 1) сходство между предметами, явлениями и т.д.; 2) форма умозаключения, когда на основании сходства двух предметов, явлений в каком-либо отношении делается по аналогии вывод об их сходстве в других отношениях. А. не даёт достоверного знания, умозаключения по аналогии являются проблематичными, хотя и правдоподобными.

АНКЕТИРОВАНИЕ - метод сбора первичного материала в виде письменного опроса большого количества респондентов с целью сбора информации с помощью анкеты о состоянии тех или иных сторон воспитательного процесса, отношения к тем или другим явлениям. Анкетой можно охватить широкий круг людей, что даёт возможность свести к минимуму нетипичные проявления, при этом не обязателен личный контакт с респондентом.

АПРОБАЦИЯ - это установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методики и результатов исследования. Официальная апробация может проходить в форме докладов, обсуждений, дискуссий, устного или письменного рецензирования работы. В роли судей, критиков и оппонентов выступают компетентные ученые и практики, научные и педагогические коллективы и аудитории. Неофициальная апробация может проходить в форме бесед и споров со специалистами и коллегами.

БЕСЕДА — в педагогике, вопросно-ответный метод обучения; применяется с целью активизации умственной деятельности учащихся в процессе приобретения новых знаний или повторения и закрепления полученных ранее.

ВАЛИДНОСТЬ [< англ. valid – пригодный] – один из основных критериев качества измерения, валидность понимается как точное соответствие содержания задаваемой контрольным заданием (тестом) пробы смыслу и содержанию выявляемого признака.

ВЕРИФИКАЦИЯ – проверка, проверяемость, способ подтверждения, проверка с помощью доказательств, каких-либо теоретических положений, алгоритмов, программ и процедур путем их сопоставления с опытными (эталонными или эмпирическими) данными, алгоритмами и программами.

ВНЕДРЕНИЕ – использование в производстве, в практике результатов каких-либо экспериментов, исследований; использование в практической деятельности; распространение нововведений; достижение практического использования прогрессивных идей, изобретений, результатов научных исследований, инноваций.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ТЕОРИЯ - система обобщающего знания, включающая описание, объяснение и прогнозирование личностного становления воспитанников, как управляемого и самоорганизующего процесса.

ВОСХОЖДЕНИЕ от АБСТРАКТНОГО к КОНКРЕТНОМУ - метод, при котором конкретное понимается как всестороннее отражение сущности изучаемого явления, а абстрактное как пока еще самое контурное описание его. Данный метод опирается на последовательное использование системно-структурного анализа. Осуществляется он с помощью последовательного ряда приемов и процедур.

ВЫБОРКА – множество случаев (испытуемых, объектов, событий, образцов), с помощью определённой процедуры выбранных из генеральной совокупности для участия в *исследовании*.

ГЕНЕТИЧЕСКИЙ МЕТОД – способ исследования, основанный на анализе процессов возникновения, становления предмета, изучение переходов от низших ступеней развития к высшим.

ГИПОТЕЗА [< греч. hypothesis – основание, предположение] – положение, выдвигаемое в качестве предварительного, условного объяснения некоторого явления или группы явлений; предположение о существовании некоторого явления. Она выдвигается на основе определенного знания об изучаемом круге явлений и служит руководящей идеей, направляющей дальнейшие наблюдения и эксперименты.

ГИПОТЕЗА АЛЬТЕРНАТИВНАЯ – гипотеза, согласно которой различия между выборками являются значимыми, т.е. отражают соответствующее различие между популяциями, из которых взяты эти выборки. Обычно альтернативная гипотеза соответствует рабочей гипотезе исследователя

ГИПОТЕЗА НУЛЕВАЯ – гипотеза, согласно которой различия между выборками обусловлены только случайностью и не отражают действительных различий между популяциями, из которых взяты эти выборки. Обычно нулевая гипотеза выдвигается с целью ее опровержения в пользу альтернативной гипотезы.

ГИПОТЕЗА СТАТИСТИЧЕСКАЯ – утверждение, касающееся распределения популяции или различия между двумя популяциями, основанное на данных, полученных на выборках из этих популяций; существует в форме нулевой гипотезы и альтернативной гипотезы.

ГНОСЕОЛОГИЯ – *теория* научного познания (синоним – эпистемология), одна из составных частей *философии*. В целом гносеология изучает закономерности и возможности познания, исследует ступени, формы, методы и средства процесса познания, условия и критерии *истинности* научного знания. Методология науки как учение об организации научно-исследовательской деятельности – это та часть гносеологии, которая изучает процесс научной деятельности (его организацию).

ГРАФЫ - методы, которые являются вполне приемлемыми для педагогики. Графом называют расположенную на плоскости геометрическую конструкцию, которая состоит из вершин, соединенных определенным образом ориентированными линиями. С помощью графов можно изображать связи между определенными разделами и темами данного учебного предмета.

ДЕДУКЦИЯ [*лат. deductio – выведение*] – один из основных способов рассуждения (умозаключения) и методов исследования. В широком смысле под дедукцией понимается любой вывод вообще, в узком смысле – доказательство или выведение утверждения (следствия) из одного или нескольких других утверждений (посылок). Метод дедукции применяется в процессе перехода от знания более общих положений к знанию менее общих положений.

ДИНАМИЧЕСКИЙ ПОДХОД - важное положение методологии анализа причины неуспеваемости. Это явление, в котором идет рассмотрение его типичных причин не в застывшей раз и навсегда данной форме, а в движении, изменении под влиянием многообразных факторов и обстоятельств.

ДИССЕРТАЦИЯ – рукописное научное произведение одного автора, содержащее систематизированное изложение выполненных им научных исследований и их результатов, представляемое для публичной научной экспертизы (защиты) на соискание академической степени *магистра* (магистерская диссертация) и учёных степеней кандидата и доктора наук (кандидатская и докторская диссертации). По результатам публичной научной экспертизы (защиты) диссертации полномочный орган выносит решение по присуждению автору исследования искомой академической степени.

ДОКАЗАТЕЛЬСТВО – метод исследования – теоретическое (логическое) действие, в процессе которого истинность какой-либо мысли обосновывается с помощью других мыслей. Всякое доказательство состоит из трех частей: тезиса, доводов (аргументов) и демонстрации. По *способу*

ведения, доказательства бывают прямые и косвенные, по форме умозаключения – индуктивными и дедуктивными.

ДОКУМЕНТАЦИОННЫЙ МЕТОД – один из методов отбора экспертов. Предполагает оценку качества эксперта на основании таких документальных данных, как число публикаций и ссылок на работы эксперта, ученая степень, стаж, успешность карьеры, занимаемая должность и т.д.

ДОСТОВЕРНОСТЬ. Признак *достоверности* научной теории означает, что в научной теории истинность ее основных положений достоверно установлена. В этом отношении научная теория отличается от научной гипотезы, где истина устанавливается с той или иной степенью достоверности.

Окончательным критерием достоверности научной теории является ее реализация в практике.

ЗАКОНОМЕРНОСТЬ - устойчивая, повторяющаяся связь явлений, в результате которых обеспечивается существование и функционирование явлений.

ИДЕАЛИЗАЦИЯ – одна из основных мыслительных операций – мысленное конструирование представлений об объектах, не существующих или неосуществимых в действительности, но таких, для которых существуют прообразы в реальном мире. Процесс идеализации характеризуется отвлечением от свойств и отношений, присущим объектам реальной действительности и введением в *содержание* образуемых понятий таких признаков, которые в принципе не могут принадлежать их реальным прообразам.

ИДЕНТИФИКАЦИЯ – отождествление, установление совпадения, соответствия чего-либо с чем-либо. В теории управления идентификация систем заключается в построении (уточнении параметров и/или *структуры*) модели системы по результатам измерений.

ИМИТАЦИЯ – (от лат. *imitatio* – подражание, подделка) – воспроизведение *характеристик* некоторой системы, ситуации, события или явления в обстановке, отличной от той, в которой протекает реальное явление.

ИНДЕКС ЦИТИРУЕМОСТИ – количество связей у объекта, входящего в некоторую структуру. В научном мире, когда «объектом» является ученый (или его научный труд – книга, статья и т.д.), величина индекса цитируемости определяется количеством ссылок на фамилию ученого/труд в других источниках из соответствующей предметной области и условно характеризует «вес», «меру значимости» этого ученого/труда.

ИНДУКЦИЯ [\leftarrow лат. *inductio* – наведение] – один из типов умозаключения и методов исследования, путь опытного изучения явлений, в ходе которого от отдельных фактов совершается переход к общим положениям, отдельные факты как бы наводят исследователя на общее положение.

ИНТЕРВЬЮИРОВАНИЕ [\leftarrow англ. *interview*] в научных исследованиях разновидность беседы с целью сбора материала для изучения и обобщения. В

беседе идет разговор, то есть взаимообмен информацией, каждый из участников может задать или ответить на вопрос.

КАТЕХИЗИЧЕСКАЯ БЕСЕДА- заучивание вопросов и ответов на них (в католических школах в видоизменённой форме применяется до сих пор).

КВАНТИФИКАЦИЯ [< лат. quantum – сколько + fasere – делать] – количественное выражение качественных признаков (напр., оценка в баллах).

КЛАССИФИКАЦИЯ [< лат. classis – разряд и facio – делать] – процесс и результат разбиения всего множества объектов (исследования или наблюдения) на непересекающиеся классы на основании общности признаков классифицируемых объектов. Распределение предметов какого-либо рода на классы в соответствии с наиболее существенными признаками, присущими предметам данного рода и отличающими их от предметов других родов, при этом каждый класс в свою очередь делится на подклассы. Классификация представляет собой особый случай применения логической операции деления объема понятия, представляющий собой некоторую совокупность делений (деление некоторого класса на виды, деление этих видов). Обычно в качестве оснований деления выбирают признаки, существенные для данных предметов. В этом случае классификация называется естественной, она выявляет существенные сходства и различия между предметами и имеет познавательное значение. Классификация может применяться и для систематизации предметов. В этом случае в качестве основания выбирают признаки удобные для этой цели, но несущественные для самих предметов.

КОНКРЕТИЗАЦИЯ [<лат. concretus – густой, твёрдый, сросшийся] – логическая форма, являющаяся противоположностью абстракции. Конкретизацией называется мыслительный процесс воссоздания предмета из вычлененных ранее абстракций. Способом теоретического воспроизведения в сознании целостного объекта является восхождение от абстрактного к конкретному, которое является всеобщей формой развертывания научного знания, систематического отражения объекта в понятиях.

КОНСИЛИУМ - метод, который предполагает коллективное обсуждение результатов изучения воспитанности школьников по определенной оптимальной по своему объему программе и по единым признакам, коллективное оценивание тех или иных сторон личности, выявление причин возможных отклонений в сформированности тех или иных черт личности, а также коллективную выработку средств преодоления обнаруживаемых недостатков.

КОНТРОЛЬНЫЕ ЛАБОРАТОРНЫЕ работы - метод, который применим для изучения уровня сформированности у учащихся опытно-экспериментальных умений и навыков.

КОРРЕЛЯЦИЯ – связь между двумя или более переменными, *факторами* (в последнем случае корреляция называется множественной). *Цель* корреляционного анализа – установление наличия или отсутствия этой связи, то есть установление факта зависимости каких-либо явлений, процессов друг от друга или их независимости.

МЕТОД [< гр. methodos] – 1) способ познания, исследования явлений природы и общественной жизни; 2) прием, способ или образ действия.

МЕТОД АНАЛОГИЙ – метод научного исследования, основанный на сходстве предметов (явлений, процессов и т.д.) в каких-либо свойствах – аналогий. При умозаключении по аналогии знание, полученное из рассмотрения какого-либо объекта («модели»), переносится на другой, менее изученный (менее доступный для исследования, менее наглядный и т.п.) в каком-либо смысле, объект.

МЕТОДОЛОГИЯ – система знаний о основных или отправных положениях педагогической теории, о принципах и подходов рассмотрения педагогических явлений и методов их исследования, а также путях внедрения добытых знаний в практике обучения, воспитания, образования.

МОДЕЛЬ [< лат. modulus – мера, образец, норма] а) в широком смысле – любой мысленный или знаковый образ моделируемого объекта (оригинала); к их числу относятся гносеологические образы (воспроизведение, отображение исследуемого объекта или системы объектов в виде научных описаний, теорий, формул, систем уравнений), схемы, чертежи, графики, планы; б) специально создаваемый или специально подбираемый объект, воспроизводящий характеристики изучаемого объекта.

МОНИТОРИНГ [< англ. monitoring] – постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям.

МОДЕЛИРОВАНИЕ а) совокупность методов построения моделей и изучения на них соответствующих явлений, процессов, систем объектов (оригиналов); б) совокупность методов использования результатов изучения моделей для определения или уточнения характеристик самих объектов исследования, для улучшения управления ими, для проверки соответствующих гипотез об оригинале, для рационализации способов построения вновь конструируемых объектов. Моделирование может быть выражено в физической или знаковой форме.

НАБЛЮДЕНИЕ – один из важнейших методов сбора информации в процессе исследования в сфере образования. Психолого-педагогическое наблюдение заключается в непосредственном восприятии явлений с помощью органов чувств или в их косвенном восприятии через описание другими, непосредственно наблюдавшими людьми.

ОБОБЩЕНИЕ – мыслительная операция, переход от мысли об индивидуальном, заключенном в понятии, суждении, норме, гипотезе, вопросе, к мысли об общем; от мысли об общем к мыслям о более общем; от ряда фактов, ситуаций, событий к их отождествлению в каких-то свойствах с последующим образованием множеств, соответствующих этим свойствам. Путем индуктивного О. образуются также и суждения.

ОБУЧАЮЩИЙ эксперимент - важное средство диагностики. Суть его состоит в том, что учащиеся в ходе обычного обучения ставятся в такие условия, при которых они должны самостоятельно добывать новые знания,

«открывая» для себя тот или иной новый принцип, новое правило или закономерность.

ОБЪЕКТ исследования – то, на что направлена познавательная и иная деятельность субъекта. Он противостоит познающему субъекту в его познавательной деятельности. Это та часть практики или научной теории, с которой исследователь имеет дело. Начинаящий исследователь при формулировании объекта легко может уйти в область иной науки – психологии, социологии, экономики т.д. Один и тот же объект науки может быть предметом разных исследований. Объект педагогического исследования – область целенаправленного учебно-воспитательного процесса: конструирование учебно-воспитательного процесса, взаимодействие педагога и учащихся, усвоение знаний и способов деятельности, развитие обучаемых.

ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ исследовании - стратегия исследования, изучение процесса, базовая методологическая ориентация определяющая позицию педагога - исследователя.

ПРЕДМЕТ исследования – это не просто сторона, часть объекта, а такая сторона, через которую виден объект. (В предмет отдельного исследования включаются только те элементы, связи, отношения объекта, которые подлежат изучению в данной работе.). В структуру предмета изучения включаются история развития объекта и учения о нем; существенные свойства, качества и законы развития объекта; логический аппарат и методы, необходимые для формирования предмета. Один и тот же объект может быть предметом разных исследований, разных научных направлений. Такой объект, как «учебный процесс» изучают дидакты, методисты, психологи, физиологи, однако у них у всех разный предмет исследования. Предмет исследования часто совпадает с его темой, перекликается с ним по формулировке.

ПРИЧИННО - СЛЕДСТВЕННЫЙ анализ - поиск наиболее приемлемых сфер для вполне научного применения математики в педагогике, оставляя главную роль за качественным педагогическим анализом. Причиной называется то явление, которое вызывает или изменяет другое явление. Явление, вызываемое или изменяемое определенной причиной, называется следствием.

ПРОБЛЕМА [от греч. Problēma – трудность, преграда, задача, задание] – это форма научного знания, в которой определяются границы достоверного и прогнозируются пути развития нового знания. **ПРОГРАМИРОВАННЫЙ контроль** - метод, при котором используются перфокарты, механические викторины, машины с карточками, контрольные линейки.

РЕПРЕЗЕНТАТИВНОСТЬ [< фр. representatif – представительный; показательный] в статистике, в экспериментальных исследованиях – показательность каких-либо наблюдений; соответствие характеристик, полученных в результате частичного (выборочного) обследования какого-либо объекта, характеристикам этого объекта в целом, позволяющее распространить выводы частичного обследования на весь изучаемый объект.

РЕЙТИНГ - метод оценки тех или иных сторон деятельности компетентными судьями (экспертами).

СИСТЕМАТИЧЕСКИЙ (*систематизированный, интервальный*) **отбор** - метод систематического отбора заключается в том, что выборку из совокупности производят путем отбора объектов через фиксированный интервал, что можно применить при исследовании упорядоченных объектов (например, пачка тетрадей с контрольными работами), или переписанных объектов (список фамилий учащихся).

СИНТЕЗ [*греч. synthesis - соединение, составление, сочетание*] – мысленное воссоединение, объединение в единое целое частей, свойств, отношений, расчленённых посредством анализа. Он имеет большое значение не только при получении новых фактов, но и при формулировании проблем, конструировании гипотез, разработке теорий, также заключается в объединении различных теоретических утверждений, в результате чего осуществляется межсистемный перенос знаний и рождается новое знание.

СОКРАТИЧЕСКАЯ беседа - с помощью системы специально подобранных вопросов доведение до абсурда неправильных ответов учащихся с целью наведения их на правильный путь рассуждения.

СРАВНЕНИЕ – сопоставление объектов с целью выявления сходства и различия между ними. Оно является важной предпосылкой обобщения, играет большую роль в умозаключении по аналогии, также используется в качестве приема дополняющего, а иногда и заменяющего определение. Сравнение изучаемого предмета с другими по принятым параметрам помогает выделить и ограничить объект и предмет исследования.

СРАВНИТЕЛЬНО - ИСТОРИЧЕСКИЙ анализ - метод теоретического поиска. Накопление данных об успеваемости в школах на конец учебного года и выявление общей тенденции ее эволюции, также получение данных об эволюции успеваемости в каждом классе за тот же период и группировка этих данных по младшим, средним и старшим классам.

ТЕСТ (от англ. test - "испытание", "проверка") — стандартизированные, краткие, ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных и качественных индивидуальных различий.

ЦЕЛЬ - есть предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия. Цель исследования – это то, что необходимо достигнуть в итоге научной работы **ЭКСПЕРИМЕНТ** experimentum – проба, опыт] – один из основных (наряду с наблюдением) методов научного познания вообще, педагогического исследования в частности. Экспериментом в науке называется изменение или воспроизведение явления с целью изучения его в наиболее благоприятных условиях. Специфика его заключается в активном вмешательстве в ситуацию со стороны исследователя, осуществляющего целенаправленные изменения педагогических условий. Он предоставляет возможность многократного воспроизведения исследуемых явлений в варьируемых условиях. Досконально продуманный эксперимент позволяет проверять гипотезы о причинно-следственных отношениях.

ЭКСТРАПОЛЯЦИЯ [экстра...+ лат. polire – делать гладким, отделять] – метод научного исследования, заключающийся в распространении выводов, полученных из наблюдения над одной частью явления, на другую его часть.

При составлении глоссария использовано издание: Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология: словарь системы основных понятий. – М.: Либроком, 2013. – 208 с