Документ подписан простой электронной подписью
Информация о владельце:
ФИО: Рукович Александр Владимирович
Должность: И.о. директора
Дата подписания: 25.09.2026 11:45:37
Уникальный программный ключ:
184c95f9790455a36aca7c7c4514e23047857c37

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Технический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри

ШАХМАЛОВА И.Ж., МАМЕДОВА Л.В.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

по организации практической и самостоятельной работы студентов по дисциплине

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

для студентов направления подготовки
44.03.05 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
(с двумя профилями подготовки)
НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОГРАММЫ - «Дошкольное образование и начальное образование»

(очная, заочная формы обучения)

Издательство ТИ (ф) СВФУ
Нерюнгри
2022

УДК 159.922.7
ББК 88.8
Ш 31

Утверждено учебно-методическим советом ТИ (ф) ФГАОУ ВО «СВФУ»

Рецензенты:
Стручкова В.Н., и.о. старшего педагога-психолога ГБУ РС(Я) «Центр социально-психологической поддержки семьи и молодежи» в МО «Нерюнгринский район
Соныгина Т.Н., педагог-психолог ГБОУ ЭШИ «Арктика» с углубленным изучением предметов гуманитарно-культурологического профиля

Подготовлено на кафедре ПиМНО ТИ (ф) ФГАОУ ВО СВФУ

Печатается в авторской редакции

Учебное пособие рассматривает основные методы психолого-педагогического исследования. В пособии рассмотрены такие методы исследования детей дошкольного и младшего школьного возраста как наблюдение, эксперимент, опрос и т.д.

Содержание каждого раздела данного пособия содержит теоретические материалы по актуальным вопросам психолого-педагогического исследования; перечень практических заданий и вопросов для самоконтроля, направленных на расширение знаний и закрепление навыков профессиональной деятельности обучающихся; тестовые задания, необходимые для проверки качества освоения разделов дисциплины.

Учебное пособие рекомендуется преподавателям и студентам педагогических направлений подготовки, изучающим дисциплины педагогической и социальной направленности.

© Технический институт (ф) СВФУ, 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Раздел 1. Общие представления о методологии науки. Теория, метод и методика, их взаимосвязь	6
Практическое задание для самостоятельной работы студентов	14
Раздел 2. Методологические принципы психолого-педагогического исследования	15
Практическое задание для самостоятельной работы студентов	25
Раздел 3. Классификация методов психолого-педагогического исследования	25
Практическое задание для самостоятельной работы студентов	34
Раздел 4. Измерительные методы и обеспечение их надежности в психолого-педагогическом исследовании	35
Практическое задание для самостоятельной работы студентов	50
Раздел 5. Методологическая культура исследователя	50
Практическое задание для самостоятельной работы студентов	67
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	68

ВВЕДЕНИЕ

Главная цель курса – повысить исследовательскую культуру студентов, а также познакомить их с конкретными методами, которые могут быть использованы в педагогическом исследовании. Поэтому курс строится на интерактивном взаимодействии и обсуждении конкретных примеров исследований и проблем. Как показывает опыт, наибольшие затруднения студентов связаны с методологическими аспектами: с постановкой проблемы, с выбором качественной или количественной стратегии исследования, с понятием педагогического эксперимента и требованиями к нему, с планированием своего эксперимента, с выбором методов, адекватных задачам исследования.

Поэтому и в курсе, и в данном пособии, рассматриваются эти первостепенной важности вопросы. Вторая же часть посвящена обзору различных конкретных методов, при этом главная цель их сопоставление, чтобы студент мог планировать свою работу, понимая особенности, сложности, преимущества, требуемые затраты при выборе того или иного метода.

Данное пособие призвано помочь в самостоятельной работе по проблематике курса, поскольку именно осмысленная самостоятельная работа является залогом глубокого и критичного освоения содержания.

Пособие открывается краткой аннотацией к курсу, учебно-тематическим планом, характеристикой ожидаемых результатов.

Завершает пособие список рекомендуемой литературы, к которому могут обратиться студенты, если пособие побудило более глубоко познакомиться с тем или иным аспектом.

Курс «Методология и методы психолого-педагогического исследования» предназначен для студентов по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) направленность программы - «Дошкольное образование и начальное образование».

В целом курс направлен на:

- осознание особенностей педагогического исследования;
- освоение ключевых понятий, связанных с педагогическим исследованием;
- освоение основных методов педагогического исследования;
- знакомство с конкретными методиками педагогических исследований.

Основные задачи курса:

- формирование и отработка умений анализа проблемных педагогических ситуаций, постановки проблем, анализа понятий, выдвижения гипотез, анализа данных;

- сравнительный анализ количественного и качественного подходов в педагогических исследованиях; рефлексия в вопросе выбора методов в своем исследовании;

- обзор частных методов и методик педагогических исследований;

- отработка умений анализа результатов эмпирических исследований, входящих в диссертационное исследование.

Раздел 1. Общие представления о методологии науки. Теория, метод и методика, их взаимосвязь

Исследование – целенаправленное познание, изучение какой-то выбранной части реальности (объекта) для выявления неизвестных исследователю фактов, свойств, закономерностей, характеризующих этот объект.

Целенаправленность исследования проявляется в том, что оно ставит своей целью ответить на какие-то вопросы, например:

1. Какой, каков (объект, предмет), каковы его основные черты?
2. Как связаны между собой те или иные объекты, процессы, явления?
3. Как (протекает какой-либо процесс)?
4. При каких условиях что-то имеет место?
5. Что влияет на тот или иной процесс, объект и как влияет?
6. Почему (если мы поднимаем вопрос о причинно-следственных связях, который обычно характерен для исследований, проводимых на высоком теоретическом уровне).

В целом, исследование необходимо тогда, когда есть нечто непонятное, неизвестное, что вызывает перечисленные вопросы.

Метод – от гр. methodos – в общем смысле это путь к чему-либо, способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность. Есть разные определения методов исследования, например, в словарях чаще метод исследования определяется как система правил теоретической и практической деятельности, направленная на изучение существенных характеристик изучаемого объекта. Иногда используются более узкие определения, например, определение: «основной способ сбора, обработки и анализа данных» применимо скорее к эмпирическим исследованиям.

Методы исследования можно делить по разным основаниям: методы теоретического исследования и методы эмпирического исследования, качественные и количественные, общенаучные и частные методы данной конкретной науки.

Следующие методы исследования можно отнести к общенаучным:

1) анализ;
2) сравнение, аналогия;
3) дедукция (переход от общего к частному);
4) обобщение и индукция (восхождение от частного к общему);
5) классификация;

6) синтез как новое качественное описание объекта на основе полученных знаний о его частях и их свойствах;

7) наблюдение;

8) эксперимент;

9) моделирование.

Самый распространенный общенаучный метод – это анализ.

Анализ – от гр. analysis – общий метод научного исследования, состоящий в мысленном или фактическом разложении целого на составные части. Т.е. это выявление существенных сторон, граней, функций какого-либо объекта, явления, понятия.

Вышеперечисленные методы образуют список, но пока нам не ясно, полон этот список или нет, рядоположены эти методы или образуют какую-то иерархию, каковы взаимосвязи между ними? Размышление над такими вопросами приводит нас к понятию методологии.

Понятие «методология» - от «метод» и «логия» – дословно означает учение о методах.

Оно употребляется, как правило, в 2 смыслах.

1. Методология как система общих принципов и правил (методов) исследовательской деятельности; иными словами, это – совокупность методов (плюс приемов, познавательных средств), использующихся в какой-либо науке.

В этом смысле говорят о методологии определенной науки, определенной научной теории, или даже одного исследования.

2. Методология как область знания, изучающая методы, принципы, средства организации познавательной и практическо-преобразующей деятельности; иными словами, это – изучение научного знания и научной деятельности в целом.

В этом смысле методология – это отдельная научная дисциплина, традиционно разрабатывающаяся в рамках философии.

Мы будем придерживаться первого смысла. Если под методологией исследовательской деятельности понимать общие принципы и правила такой деятельности, то, очевидно, они включают:

1) общую для всех наук часть – свод общих методологических правил;

2) специфическую для данной науки часть;

3) часть, специфичную для конкретного исследования.

При этом, здесь ясно выстроена иерархия, и специфические правила должны подчиняться наиболее общим. Для формирования

исследовательской позиции, грамотного использования конкретных методов и грамотного написания самой диссертации необходима рефлексия того, какие наиболее общие принципы и правила лежат в основе исследования.

Методология исследования определяет выбор конкретных методов и далее – методик. Под исследовательской методикой мы понимаем конкретизацию определенного метода для решения частных, локальных задач; методика – это «совокупность технических приемов, связанных с данным методом, включая частные операции, их последовательность и взаимосвязь» (Ядов В.А.).

Естественно, все науки, и педагогика в том числе, используют общенаучные методы. Что касается других, специфических методов, то их выбор диктуется логикой исследования, его этапами, зависят от проблемы и идеи ее решения.

Различные науки имеют существенно различающиеся методы.

Мы не рассматриваем методы педагогической деятельности, а рассматриваем методы педагогического исследования. Следующий вопрос, на который мы хотим найти ответ: как можно расклассифицировать методы различных наук, и к методам каких наук окажутся близки методы педагогического исследования?

В.М. Аллахвердов в своей книге «Сознание как парадокс» говорит о выделении следующих пяти классов путей познания, которые можно также назвать методами. Рассмотрим их вкратце.

1. Мистический путь познания - метод, в основе которого очевидность истины для познающего субъекта, открывающего эту истину «путем прозрения». Метод основан на доверии к собственным чувствам, с одной стороны, и на владении определенными техниками изменения сознания, вхождения в транс и т.п., ведущими к мистическим переживаниям и откровениям. Мистическое постижение истины возможно, и эту сторону познания, связанную с субъективными переживаниями, интуицией, очень ценили многие ученые, например, А. Эйнштейн. Рассматривая исследование как воссоздание некоей конструкции по неполным данным, можно видеть, что многое зависит от догадки, от ее правильности, а она подчас внерациональна. С другой стороны, какими бы рациональными доводами не снабжали мы теорию, в которую мы почему-то не верим, нам все доводы будут казаться неубедительными. Но, конечно мистический путь познания нельзя назвать научным (Вопрос: чем научное познание

отличается от ненаучного?). Мистическая истина субъективна, нам не с чем ее сверить, она существует только для того, кто ее нашел, а для других непостижима.

2. Логический путь: ориентация на формальную правильность, непротиворечивость, логические преобразования (правила формальной логики). Этот путь, несомненно, используется во всех науках. Теоретические построения первой главы Вашей будущей диссертации должны быть логичны. Однако логика основывается на постулатах, аксиомах, которые сама не может доказать, в этом ее ограниченность. Другой недостаток логического пути: малейшая случайная ошибка может привести к совершенно неверным выводам.

3. Естественнонаучный – самый разработанный с древнейших времен метод, применимый к научным исследованиям окружающего мира, природы. Метод опирается на логику и опыт, и ставит целью познание объективной истины (закономерностей, законов Природы). Исследователь старается быть вне ценностей, беспристрастным, для него критерий – истина. Как правило, изучается не единичный, уникальный объект, а явление в той или иной степени массовое, распространенное. Часто при этом работают с идеализированными объектами. «Истина» – закономерность или закон, который затем можно использовать в других аналогичных ситуациях. Установление закономерности часто требует «измерения» каких-то свойств, количественных расчетов и математического аппарата для обработки. Поэтому естественнонаучный метод познания тесно связан с количественными методами сбора и обработки данных.

Парадигма естественных наук, можно сказать, сводится к тому, что все утверждения надо проверять опытным, экспериментальным путем (т.е. логики недостаточно для построения какой-то теории, нужна практическая проверка). Более того, опыт должен быть повторяемым. С другой стороны, эмпирический факт становится научным, только если укладывается в какую-то теорию.

Противоречивость естественнонаучного метода в том, что с помощью логики и опытов он формирует знание, претендующее быть единственно-истинным, которое заведомо неверно и будет опровергнуто в будущем.

Движение вперед в науке идет путем опровержения старых теорий, выдвижения новых гипотез, порой «сумасшедших», отрицания авторитетных суждений (см. работу Т. Куна). В естественнонаучной

методологии старые теории ставятся под сомнение, когда выявляется некое противоречие (либо в самой теории, ее логике, либо – открываются новые факты, которые старая теория не может объяснить). И после долгих поисков у исследователя может родиться догадка, объясняющая новые факты, устраняющая противоречия, которая становится зародышем новой теории.

Известно, что Аристотель считал, что большие предметы падают быстрее, чем маленькие (ведь это казалось очевидным, подтверждаемым каждодневным опытом). Однако в этой теории возникает противоречие, если представить себе, что мы свяжем два предмета, большой и маленький, связка должна падать и быстрее, и медленнее, чем один большой предмет. Противоречие исчезнет, если предположить, что все тела падают с одинаковой скоростью. Как известно, к этой мысли пришел Галилей, но одних рассуждений в естественнонаучной парадигме мало для построения новой теории. Нужен опыт. И по легенде Галилей сбрасывал ядра и пули с Пизанской башни, чтобы опытным путем проверить свою теорию.

4. Можно выделить путь практический, с ориентацией на достижение результата и доказательство правоты эффективностью, практикой. Это путь всех так называемых прикладных наук. Например, для строительства домов не обязательно знать, что земля – шар, вполне можно считать ее плоской и преуспеть в строительстве.

5. Наконец, особым можно назвать путь гуманитарных наук, суть которого в стремлении к познанию смысла при опоре на традиции и идеалы. Вопрос об отличиях естественных и гуманитарных наук занимал многие умы. Кто-то считает, что разница – в объекте исследования (науки о природе и науке о духе, или о культуре), кто-то обращает внимание на уникальность объектов изучения в гуманитарных науках. По-видимому, самое существенное отличие все-таки лежит в области целей и способов обоснования теорий. Если для естественных наук цель – познание истины, а способы обоснования – логика и эмпирические проверки, то для гуманитарных наук целью является нахождение смысла, истолкование текстов. Объектом изучения в гуманитарных исследованиях является текст (в самом широком смысле), а любой текст принципиально допускает бесконечное число толкований, интерпретаций.

Критерий выбора той или иной интерпретации – ее «вписываемость в теорию», соотносимую с другими существующими интерпретациями. Здесь немыслимо отделить ученого от его ценностных ориентаций, установок, преданности какой-либо традиции.

В гуманитарных науках возможно изучение уникального единичного объекта, проникновение в «суть» и смысл – не путем количественных измерений, а на качественном уровне – путем описания явления и встраивания его в свою систему, осмысление, открытие смысла.

В более поздних работах В.М. Аллахвердов добавляет выделение эмпирических наук типа геологии, зоологии или географии, и соответственно, методов исследований, принятых в этих науках. Главная цель в таких науках – построение различных классификаций и типологий, отражающих наиболее существенные признаки изучаемых явлений, выявляющих связи между признаками и таким образом упорядочивающих явления, строящих некоторую систематику. Эмпирические исследования неизбежны, когда нет какой-то ясной теории.

Рассматривая различные науки и их методы, мы, во-первых, параллельно раздумываем на общую тему – а чем же научное познание отличается от ненаучного? Во-вторых, мы примериваем различные методы и подходы к своему педагогическому исследованию.

Педагогика, как правило, демонстрирует нам противоречие и синтез естественнонаучного и гуманитарного подходов, методов эмпирических наук и практической направленности исследования.

В педагогических исследованиях в принципе могут быть использованы все методы. Но каждое конкретное исследование, естественно, тяготеет к какому-то определенному классу методов, подходу, и начинающему исследователю важно определить, что же ближе ему лично. Ибо только удовольствие, приносимое научным исследованием человеку, может служить некоторой гарантией, что человек не бросит начатое дело.

Например, исследование биографий конкретных людей, историческое исследование одного народа на протяжении какого-то отрезка времени, исследование уникального текста литературного произведения и т.п., может быть чисто качественным, без каких-либо количественных измерений.

Рассмотрим, в чем принципиальная разница между количественными и качественными методами.

Количественные методы исследуют свойства не единичного объекта, а совокупности, во-первых, определяется эта совокупность всех интересующих объектов – она называется генеральной совокупностью. Например, школьники РС(Я), учащиеся выпускных классов, учителя английского языка России и т.п. В последнем случае, исследование – это исследование не какого-то конкретного учителя, а всей совокупности (что

не равносильно изучению «среднего» учителя).

В исследовательской практике понятие качественного исследования трактуется достаточно широко и не всегда однозначно.

В книге В.В. Семеновой «Качественные методы: введение в гуманистическую социологию», качественное исследование понимается как исследование, которое включает три компонента:

1. Эмпирические неструктурированные свидетельства, полученные из разнообразных человеческих документов или «документов жизни»: текстовые записи интервью и наблюдений, личные и официальные документы, фотографии и т.д.

2. Аналитические и интерпретативные процедуры, используемые для анализа, включающие в себя разные техники, начиная от описания и комментирования до кодировки и категоризации.

3. Повествовательный отчет, выполненный в жанре интерпретации, размышления, теоретизирования о данном феномене социальной жизни.

Эмпирическими данными в качественном исследовании зачастую являются данные о субъективных мнениях людей, выраженные пространными высказываниями, а иногда - жестами и другими символами, отражающими их взгляды.

При этом если в количественном исследовании на вопросы: как часто? как долго? мы получаем достаточно объективный ответ, фиксирующий количество (в единицах счета «много-мало»), то в качественном исследовании на вопрос: как вам понравился фильм? мы получаем номинальный ответ, обозначающий качество отношения или, другими словами, субъективную ценность, значимость данного предмета для индивида в его собственных словах, исходя из его социального опыта (например, фильм скучный, интересный, любопытный и т. д.).

Такие данные анализируются не математически, а путем аналитического раскрытия их субъективного смысла.

Таким образом количественное исследование основано на статистическом сравнении характеристик различных объектов или случаев; качественное - на понимании тех же самых объектов или случаев исследователем, владеющим информацией.

Качественное исследование проводится, прежде всего, для изучения индивидуального аспекта социальной практики – реального опыта жизни конкретных людей в конкретных обстоятельствах. Но через анализ индивидуального могут исследоваться и более широкие социальные

проблемы.

Качественные методы необходимы там, где нужно понять природу неизвестного до сих пор феномена, детально описать новые аспекты уже известных проблем или раскрыть скрытые субъективные смыслы или механизмы функционирования социальной практики, что не может быть исследовано путем массовых опросов и количественных данных. В целом, это тонкий инструмент глубинного исследования узкого сегмента социальной жизни.

Качественный подход особое значение придает фигуре самого исследователя.

Любая техника качественного исследования основана на том, что нам необходимо приблизиться к адекватному пониманию смыслов, которые человек вкладывает в различные суждения и действия. Поступки и слова человека далеко не всегда адекватно осознаются им самим. Чтобы уяснить их глубинный смысл, надо приложить усилия для расшифровки внешне наблюдаемых действий и высказываний, и их интерпретации в рамках какой-то теоретической схемы.

Качественные исследования позволяют изучать новые явления или процессы, не имеющие массового распространения, особенно в случае резких социальных изменений.

По фокусу интереса или тактикам проведения качественного исследования обычно различают изучение случая (кейс-стади), этнографическое описание, историю жизни, историю семьи, историческое исследование (устная история), восхождение к теории (grounded theory).

Разделение на качественную и количественную стратегию – два существенно разных подхода к самому предмету науки. Что влияет на выбор стратегии?

Согласно В.А. Ядову [30], есть 4 группы факторов, определяющих данный выбор:

1. Теоретическая ориентация автора (методологические основы исследования). Если исходим из системно- структурного представления об обществе, изучаем социальные институты и их функции (образование, школа, семья и т.д. как социальные институты) – предпочтительнее количественный подход. Если хотим изучать реальность с позиций понимания людьми их жизненного мира – предпочтительнее качественный подход.

2. Цели исследования. Если мы проверяем гипотезы, подсказанные

теорией (дедуктивного типа) или хотим найти наилучшее решение практической проблемы (обоснование использования какой-либо методики обучения и т.п.) – преимущество у количественного подхода. Если у нас нет теории, нет гипотезы, мы изучаем нечто совсем новое или уникальное – целесообразно использовать качественный подход.

3. Наличные ресурсы. Количественные исследования требуют больше затрат в плане организации массовых наблюдений, опросов и т.п., и математической обработки. Качественные исследования – предполагают больше затрат личного времени исследователя и его творческих интеллектуальных умений, требуют большей общей и профессиональной культуры исследователя.

4. Амбиции, склад ума, личные способности. Человек с художественным, образным мышлением более склонен к качественным методам, с аналитическим мышлением – к количественным.

Практическая работа 1. Методология науки и научной деятельности

1. Что такое наука? Каковы закономерности развития науки?
2. Каковы структура научного знания, его критерии и классификация? Дайте характеристику формам организации научного знания.
3. Охарактеризуйте методологию как учение об организации деятельности.
4. Какова схема методологии научного исследования и основные его характеристики? Какие требования предъявляются к современному научному исследованию?
5. Сравните естественно-научную и гуманистическую парадигмы психологии.
6. Что такое средство познания? Какова роль материальных и информационных средств познания в научном исследовании?
7. С какой целью в научном исследовании используются математические средства познания?
8. Какова роль теоретического исследования в целостном научном исследовании?
9. Дайте краткую характеристику эмпирическим методам исследования по Б.Г. Ананьеву и по В.Н. Дружинину, сравните подходы этих исследователей к классификации данных методов.

Раздел 2. Методологические принципы психолого-педагогического исследования

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

Разница между принципом и требованием усматривается в том, что принцип должен иметь более глубокое и развернутое научное обоснование (выражать способ достижения социально значимых целей на основе учета объективных закономерностей) и носить более обобщенный характер (быть применимым к исследованию всех ситуаций в данной сфере). Принцип всегда обязателен для исполнения. Требование же может относиться к исследованию части педагогических или психолого-педагогических ситуаций и не быть столь глубоко обосновано в теоретическом плане. Конкретные требования, как правило, вытекают из того или иного принципа, но их использование во многом диктуется особенностями ситуации, допускаются отдельные исключения из общих правил, даже невыполнение каких-то требований с учетом конкретных обстоятельств.

Остановимся, прежде всего, на использовании в психолого-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, адекватности исследовательских подходов и средств, позволяющих получить истинные знания об объекте, предполагает исключение субъективизма, односторонности и предвзятости в подборе и оценке фактов. Например, в психологических исследованиях это становится возможным в силу того, что познание психических явлений достигается путем опосредованного изучения и анализа их объективных проявлений в процессе деятельности, в поведении, в продуктах деятельности, в общении. Это вытекает также из общепсихологического методологического принципа единства сознания и деятельности.

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. Так, идея «открытой» школы может быть реализована как путем вынесения части школьных занятий, жизнедеятельности учащихся в социум, так и путем привлечения, использования педагогических возможностей социума в школе. Возможно и сочетание указанных путей.

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 психолого-педагогические процессы требует выделения основных факторов, которые определяют результаты процесса, установления иерархии, взаимосвязи основных и второстепенных факторов в изучаемом явлении. Так, например, психологические и 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 школы и целесообразных сочетаний прямых и косвенных воздействий на формирование личности школьника.

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. К примеру, становление и развитие социальной педагогики, как отрасли педагогической науки, в нашей стране, связано с преодолением противоречий, сложившихся между процессом саморазвития личности и традиционным воспитанием, нацеленным на единые стандарты ее формирования. Это противоречие, как отмечает В.Г. Бочарова, усугубляется несоответствием между возможностями всех субъектов общества в реализации воспитательных задач и отсутствием механизмов их использования (возложение функции воспитания в основном на учреждения системы образования, отчуждение семьи, микросоциума от воспитательно-

образовательного процесса и пр.), несоответствием между необходимостью воспроизводства всего многообразия культурных ценностей общества и вульгарно-социологическим подходом к содержанию образования, и рядом других несоответствий и противоречий.

Для психолого-педагогических и психологических 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), например, выяснение генетических и социальных предпосылок возникновения индивидуальных психологических особенностей человека в онтогенезе. При организации психологического исследования следует учитывать то, что сами психические явления непрерывно изменяются. Классическим примером является отслеживание Л.С. Выготским особенностей эгоцентрической речи детей. Эгоцентрическая речь является одним из внешних проявлений эгоцентризма ребенка. С точки зрения Ж. Пиаже, эгоцентрическая речь не служит для детей средством общения и воздействия на других, а направлена на самого ребенка, сопровождает его действия и переживания. Ребенка удовлетворяет наличие интереса наблюдателя к его действиям. Эгоцентризм речи ребенка исчезает и уступает место децентрации к концу дошкольного возраста. Л.С. Выготский, исследуя внутреннюю речь и условия ее происхождения, установил, что эгоцентрическая речь является «речью ребенка для себя» и затем переходит во внутренний план, трансформируясь, превращаясь во внутреннюю речь. Как известно, внутренняя речь является регулятором мышления, интеллекта и поведения человека.

Генетический метод проявляется не только в том, что исследуется механизм возникновения уже сложившихся психических свойств, но и в том, что выявляются тенденции во вновь зарождающихся особенностях психики детей. Это позволяет предвидеть возможности развития, целенаправленно организовывать образовательный процесс в школе. Такие конкретные виды эксперимента, как обучающий и формирующий, обусловлены именно этим принципом, который создает возможность, как утверждал С.Л. Рубинштейн, «изучать детей, обучая их». Этим же может быть обусловлено применение метода «продольного», растянутого во времени, изучения (лонгитюдного метода).

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.

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 удается 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.

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 состоятельный 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 «учитель-ученик» 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, отражающих 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.

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 психолого-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.

Психолого-педагогический процесс является так называемой 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.

Здесь уместно напомнить выдвинутое А.С. Макаренко положение о том, что «основанием для советского педагогического закона должна быть индукция целого опыта».

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

В педагогическом процессе явно 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 психолого-педагогического процесса оказывается полезной для выявления отдельных связей, зависимостей (например, между эффективностью психологической защиты и частотой обращений в соответствующую службу за помощью и консультированием), 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 дня 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.

Психолого-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 многоаспектностъю, 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 психолого-педагогического исследования.

В психолого-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.

Деятельностный подход в психологических и психолого-педагогических исследованиях также является конкретно-научным методологическим принципом. 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.

Психолого-педагогическое исследование (за исключением сугубо теоретического) обычно вписано, вплетено в реальный процесс обучения и воспитания. Такое психолого-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 детям, воспитанникам. Не соглашаясь с

теми, кто вообще считает, что рисковать в работе с детьми 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.

Практическая работа 2. Методологические принципы психолого-педагогического исследования

1. Каково соотношение понятий «методология», «метод» и «методика» в психологической науке?
2. Что значит подобрать метод исследования, и каковы критерии объективности метода в психологии?
3. Какова специфика психолого-педагогического исследования?
4. Назовите основные виды психолого-педагогических исследований, дайте им краткую характеристику.
5. Какие требования предъявляются к психолого-педагогическому исследованию?
6. Как соотносятся принципы философской методологии с целями психолого-педагогического исследования?
7. Проведите сравнительный анализ естественно-научной и гуманитарной парадигм психологии. Оформите результаты своей работы в виде таблицы.

Раздел 3. Классификация методов психолого-педагогического исследования

Изучение литературы, рукописей, документов, материалов на электронных носителях и других источников, как средств, содержащих факты, характеризующие историю и современное состояние изучаемого объекта, служит способом создания первоначальных представлений и исходной концепции о предмете исследования, обнаружения белых пятен, неясностей в разработке вопроса.

Тщательное изучение литературы помогает отделить известное от неизвестного, зафиксировать установленные факты, накопленный опыт, четко очертить изучаемую проблему.

Работа над литературой начинается с составления списка подлежащих изучению произведений (библиографии), включающего книги, журналы, статьи в сборниках, реферативные обзоры, авторефераты диссертаций. Приходится обращаться к справочно-библиографическим указателям,

библиотечным и электронным каталогам, справочному и библиографическому аппарату книг.

Библиографию по теме исследования лучше составлять, выписывая необходимые данные о каждой книге или статье на отдельную карточку или занося их в базу компьютера. Важно точно указать автора или редактора книги, статьи, брошюры, название, место и год издания, издательство, том, выпуск и номер издания. Полезно указать и библиографический шифр.

Первичное ознакомление с литературой и другими источниками должно дать представление о проблематике, основном содержании того или иного произведения. Для этого полезно ознакомиться с аннотацией, введением, оглавлением, заключением, бегло просмотреть содержание книги. После этого определяют способ проработки издания: тщательное изучение с конспектированием, выборочное изучение, сопровождающееся выписками, общее ознакомление с аннотированием и т.д. Все необходимое следует выписать на карточках или отдельных листах бумаги с точными ссылками на источник после каждой записи или занести в компьютер. Тут же или на отдельных листах полезно зафиксировать свои мысли и замечания, возникающие в процессе изучения литературы. В собственных книгах допускаются отдельные пометки на полях простым карандашом, закладки.

Результаты изучения литературы по каждому вопросу полезно оформить в виде тематических обзоров, рецензий, рефератов, в которых, изложив существо отдельных положений, нужно четко выявить основные точки зрения, вскрыть совпадающее и различающееся в них, обозначить мало разработанные, неясные и дискуссионные положения. Важно подчеркнуть, что нового, оригинального вносит автор каждой работы, высказать свое отношение к авторским позициям, к полученным исследователями выводам.

При изучении материала важно четко поставить цель и в соответствии с ней выделить показатели для собирания данных, определить способы их оформления (таблицы, тематические выборки и т.д.).

В ходе систематизации и анализа полученных данных выявляются особенности деятельности педагогов, учащихся образовательных учреждений, воспитанников социальных центров, испытываемые ими характерные затруднения и их причины, тенденции изменения характера и результатов деятельности и многое другое.

Изучение литературы и документов продолжается в ходе всего исследования. Вновь обнаруженные факты побуждают по-новому продумывать и оценивать содержание изученных источников, стимулируют внимание к вопросам, на которые ранее не было обращено достаточно внимания.

Основательная документальная база исследования – важное условие его объективности и глубины.

Следует иметь в виду, что изучение литературы и других источников научного и методического характера является важной составляющей подготовительного этапа исследовательской работы, на котором в качестве отдельной задачи выступает необходимость выполнения литературного обзора, обоснование актуальности поставленного вопроса и соответственно проводимой исследовательской работы.

Наблюдение

Наблюдение является одним из основных исследовательских методов в психологии и педагогике, да и не только в этих науках.

Наблюдение в психологии и педагогике есть целенаправленное и систематическое восприятие исследователем действий и поведения человека или особенностей протекания изучаемого явления, или процесса, и их специфических изменений. Наблюдение не только направлено на восприятие чувственно данных явлений, оно должно также привести к психологическому, педагогическому или психолого-педагогическому осмыслению зафиксированных данных и их научному объяснению, т. е. к установлению фактов. Применение метода наблюдения завершается анализом и установлением взаимосвязи между фактами наблюдения, и высказыванием предположений или утверждений, приближающих исследователя к пониманию оснований возникновения и протекания исследуемого явления или особенностей поведения изучаемого человека.

Наблюдение может проявляться и в косвенном восприятии явлений через их описание другими, непосредственно наблюдавшими их лицами. Такое наблюдение можно интерпретировать и как предварительное изучение исследователем имеющихся материалов.

Наблюдение может быть направлено на изучение динамики процесса, отсроченных результатов нововведений, изменений объекта в течение определенного времени. В таком случае результаты наблюдений, проведенных в разное время, сопоставляются и анализируются. При организации наблюдений должны быть заранее намечены их объекты,

поставлены цели, составлен план наблюдений. Объектом наблюдения служит чаще всего сам процесс деятельности педагогов, учащихся и воспитанников, о ходе и результате которого судят не только по действиям, поступкам, результатам выполнения заданий, но и по отношению, эмоциональным реакциям, волевым усилиям участников. Цель наблюдения определяет преимущественное сосредоточение на той или иной стороне деятельности, на тех или иных связях и отношениях (уровень и динамика интереса к предмету, способы взаимопомощи в коллективной работе, соотношение информационной и развивающей функций преподавания и т. д.). Заранее планируется последовательность наблюдения, порядок и способ фиксирования его результатов. Как правило, они фиксируются в виде текстовых записей, заполнения разработанных форм, записей на магнитную ленту хода наблюдаемого процесса за определенное время, но несколько подробнее выделяются интересующие наблюдателя стороны. Использование хронометража, магнитофонных записей, фото-, кино- и видеосъемок повышает достоверность данных и результатов наблюдения. Каждый исследователь, по мере накопления опыта, вырабатывает для себя наиболее приемлемую форму записей данных наблюдения, фиксирования процесса и выводов.

Видов наблюдений существует много. Их выделяют по различным признакам. По признаку «временной» организации различают наблюдение непрерывное и дискретное. По объему – широкое (например, ведутся наблюдения за группой в целом или за процессом развития личности как таковым) и узкоспециальное, направленное на выявление отдельных сторон явления или отдельных объектов (монографическое наблюдение за детьми в группе, за интересом к деятельности и др.). По типу связи наблюдателя и наблюдаемого различают наблюдения невключенные и включенные. В невключенном наблюдении позиция исследователя открыта, и участники, особенно на первых порах, ощущают неудобство, понимая, что за ними наблюдают. Это в определенной степени может сковывать и искажать естественный ход процесса. Наблюдать же исподтишка, «в замочную скважину», и неэтично, и неудобно. Выгоднее всего позиция так называемого включенного наблюдения – когда исследователь выступает участником деятельности коллектива, например, ведет экскурсию, творческую студию, проводит консультации, что делает его исследовательскую позицию скрытой. Такая же естественная ситуация

легко создается и при проведении наблюдения во время уроков, сборов, походов, дискуссий и др.

Наблюдение, как исследовательский метод, имеет ряд существенных черт, которые отличают его от обыденного восприятия человеком происходящих событий. Назовем некоторые из них.

1. Целенаправленность наблюдения. Она заключается не только в преимущественной направленности наблюдений на выбранные объекты, но и в том, что их описание проводится в свете определенной педагогической или психологической концепции, в ее понятийно-терминологической системе. Наблюдатель уже имеет определенные представления об истории предмета, его развитии и структуре. Это позволяет сделать наблюдение не просто фиксированием воспринимаемого, а средством отбора необходимого, способом его первоначальной интерпретации.

2. Аналитический характер наблюдения. Из общей картины наблюдатель выделяет отдельные стороны, элементы, связи, которые анализируются, оцениваются и объясняются уже в ходе наблюдения.

3. Комплексность наблюдения. Эта черта вытекает из целостного характера социально-педагогического процесса и требует не выпускать из поля зрения ни одной его существенной стороны или связи.

4. Систематичность наблюдения. Необходимо не ограничиваться разовым «снимком» наблюдаемого, а на основе более или менее продолжительных (пролонгированных) наблюдений выявлять статистически устойчивые связи и отношения, обнаруживать изменение и развитие наблюдаемого за определенный период.

Эти и другие черты одновременно являются требованиями, которым надо следовать при организации наблюдения. Стремление исследователя к соблюдению требований и обеспечению условий для проведения полноценного наблюдения, освоению способов и приемов его осуществления приводит к формированию важной особенности личности и профессионального качества, называемого наблюдательностью. Наблюдательность проявляется в умении человека замечать в воспринимаемом объекте малозаметные, но существенные для достижения поставленной цели, особенности предметов и явлений.

Как и любой метод, наблюдение имеет свои сильные стороны и недостатки. Наблюдение позволяет изучить предмет в его целостности, в его естественном функционировании, в его многогранных связях и проявлениях. В то же время этот метод не позволяет активно вмешиваться

в изучаемый процесс, изменять его или намеренно создавать определенные ситуации, делать точные замеры. Поэтому результаты наблюдений нужно сопоставлять с данными, полученными другими методами, дополнять и углублять их.

Беседа

Беседа как исследовательский метод позволяет глубже познать психологические особенности личности человека, характер и уровень его знаний, интересов, мотивов действий и поступков путем анализа данных, полученных в ответах на поставленные и предварительно продуманные вопросы.

Сама беседа отличается сравнительно свободным построением плана, взаимным обменом мнениями, оценками, предложениями и предположениями. С помощью беседы можно собрать достаточное количество фактов, касающихся убеждений, стремлений, отношений к окружающей действительности и происходящим событиям, условий жизнедеятельности исследуемого лица, класса, группы, коллектива. Беседа проходит в форме личного общения по специально составленной программе.

Успешность проведения беседы зависит от соблюдения ряда условий.

Поскольку в беседе помимо выявления опыта и точек зрения возможны обсуждения, споры, элементы дискуссий, постольку ее проведение требует располагающего к открытости контакта исследователя с испытуемым, раскрепощенности эмоциональных реакций, доверия и взаимопонимания.

Исследователь должен стремиться, чтобы во время беседы поддерживать доброжелательные отношения, предупреждать возникновение психологической отчужденности и барьеров общения. Например, проведение беседы в традиционной официальной обстановке, где преобладают ролевые установки, может способствовать возникновению барьера и поэтому для его преодоления предпочтительнее выбрать другое место, которое позволило бы собеседнику чувствовать себя свободнее и раскованнее, а может быть, и на равных с тем, кто проводит беседу. Целесообразнее беседу начинать с тем, интересных собеседнику, а затем перейти к темам, представляющим исследовательский интерес. Это еще раз подтверждает важность предварительной серьезной подготовки исследователя к предстоящей беседе. Беседа, разумеется, предполагает непосредственный контакт с испытуемым, что позволяет при

необходимости быстро реагировать и вносить изменения в намеченный ход беседы, в зависимости от получаемых ответов на вопросы и высказываемых собеседником суждений. Для того чтобы побудить собеседника к высказыванию суждений по интересующим исследователя вопросам, более эффективным является не формулирование прямого вопроса, а завязывание разговора косвенным путем с использованием, например, описания соответствующего события в прессе, литературе.

Обычно процесс беседы не сопровождается протоколированием, протокол составляют после беседы. При осмыслении данных беседы учитываются все сведения, полученные другими методами. Беседа может планироваться с целью подтвердить или опровергнуть данные, полученные ранее с помощью других методов.

Метод беседы в зависимости от характера вопросов и самого исследования может превращаться в метод опроса.

Опрос

Метод опроса используется в двух основных формах: в виде интервью (устного опроса) и в виде анкетирования (письменного опроса).

Интервью – разновидность опроса, в котором ставится цель выявить опыт, оценки, точку зрения, опрашиваемого по его ответам на какой-либо заранее сформулированный вопрос или группу вопросов. В отличие от беседы двух или более собеседников, каждый из которых в принципе равноправен и должен высказать свое суждение, дать оценку, определить позицию, интервьюера интересует именно мнение и оценка лица, которого опрашивают (респондента).

Анкетирование – разновидность опроса, в котором ставятся и достигаются те же цели на основе анализа письменных ответов респондентов.

Каждая из этих форм имеет свои сильные и слабые стороны. Сильные стороны устного опроса – в живом контакте исследователя и испытуемых (респондентов), в возможности индивидуализации вопросов, их варьирования, дополнительных уточнений, оперативной диагностики достоверности и полноты ответов.

Сильные стороны письменного опроса – в возможности охватить исследованием большое количество опрашиваемых, а следовательно, выявить массовые явления, на основе анализа которых устанавливаются факты.

Слабой стороной интервью (как, впрочем, и беседы) оказывается возможность внушения респондентам позиции исследователя и трудность охвата опросом широкого круга лиц. Слабой стороной анкет являются их стандартный характер, отсутствие живого контакта исследователя с опрашиваемыми, что не всегда обеспечивает достаточно исчерпывающие и откровенные ответы.

Во всех формах опроса целевая установка исследователя выражается в виде гипотезы (или гипотез), выделяются признаки, наличие или отсутствие которых позволяет делать выводы об искренности и достоверности ответов. К числу таких признаков в интервью относят и поведение опрашиваемых, например, заинтересованные, активные ответы, или, напротив, желание уйти от ответа, невольные паузы, особенности мимики и жестикуляции, характер поведения, эмоциональные реакции (т. е. невербальная информация).

При использовании опроса очень важна однозначная, ясная, четкая постановка вопроса. Нельзя задавать вопросы подсказывающего характера. Далеко не всегда полезно ставить вопросы в лоб. Например, нецелесообразно спрашивать подростка: «Как ты относишься к родителям? Следуешь ли их советам?». Предпочтительнее предложить ему: «Назови наиболее авторитетных людей, к которым можно обратиться за советом». И таким образом выяснить, попадают ли в эту категорию родители. Вопросы косвенные, выявляющие интересующие исследователя оценки, отношения, мнения через сведения об иных объектах, отношениях, как правило, более результативны.

Об интересе к определенной сфере деятельности можно судить, выяснив названия прочитанных школьниками книг, их осведомленность о новейших достижениях науки и техники, установив, какие факультативы, кружки, секции, студии они посещают или хотели бы посещать, как используют свободное время. Как видно, исследовательская цель и непосредственная тема опроса могут не совпадать.

При подготовке и проведении опроса, как и при использовании любого исследовательского метода, предназначенного для сбора фактического (эмпирического) материала, следует учитывать данные, полученные другими исследователями. Совокупность имеющихся данных и предположения о возможных изменениях, в связи с особенностями социальной ситуации, нового периода развития, локальными особенностями позволяет подготовить вопросы к интервью и вопросники

(анкеты) к анкетированию, адекватные поставленным исследовательским задачам.

Вопросы и вопросники (анкеты) могут быть открытого типа, в которых ответ формулируется самим опрашиваемым (в интервью всегда вопросы предлагаются открытыми). Открытые вопросы являются обычно прямыми и выявляют непосредственно осознаваемые особенности испытуемых или их суждения по поводу исследуемых процессов. Они требуют самостоятельного формулирования ответа. Например, таким является вопрос: «Хотите ли вы учиться вместе со своими нынешними одноклассниками в следующем учебном году?»

Выделяют также вопросы и вопросники полузакрытого типа, при работе с которыми ответ можно выбрать из предложенных вариантов или сформулировать свой собственный, если предложенные готовые ответы не устраивают респондента, и закрытого типа, когда опрашиваемым необходимо выбрать один из предлагаемых готовых ответов. Например, в опроснике «Изучение отношения к учебным предметам» (по Н.Г. Казанцевой) вопрос - утверждение сформулирован так: «Назови из всех изучаемых в школе предметов твои самые: – А. Любимые. – Б. Нелюбимые» (далее исследователь предлагает перечень учебных предметов, изучаемых в данном классе). Анкеты с закрытыми вопросами, естественно, ограничивают возможности отвечающих, но такие анкеты лучше поддаются математической обработке.

Встречаются анкеты, в которых используются вопросы закрытого типа, требующие альтернативного ответа «да» или «нет», а также ответов по балльной системе (обычно по трехбалльной: 3 балла – «да»; 2 балла – «не знаю»; 1 балл – «нет»; или по пятибалльной системе: 5 баллов – уверенно «да»; 4 балла – больше «да», чем «нет»; 3 балла – «не знаю», «не уверен»; 2 балла – больше «нет», чем «да»; 1 балл – уверенно «нет»). Применение таких вопросников приближает, а иногда и возвращает исследователя к использованию исследовательского метода тестирования.

Вопросы анкет должны быть взаимосвязаны и частично по содержанию перекрывать друг друга, что позволяет проверить достоверность ответов. Вся анкета (вводная часть, стиль вопросов и т. д.) должна быть построена так, чтобы располагать респондентов к откровенности, но и не внушать им ответ. При этом опрашиваемые должны быть уверены, что их откровенность не будет использована против них,

поэтому многие анкеты могут быть анонимными, без указания фамилии респондента. Вот образец вводной части одной из анкет.

«Уважаемый друг!

Мы проводим изучение интересов и предпочтений подростков микрорайона. Твои ответы на вопросы анкеты окажут большую помощь в организации досуга и полезных занятий. Истинность результатов исследования в большей степени зависит от искренности и продуманности ответов, качества заполнения анкеты.

Нельзя пропускать вопросы, не отвечая на них. По каждому вопросу приведены варианты ответов. Обведи кружком номер варианта, соответствующего твоему мнению.

Заранее благодарим за помощь. Фамилию можно не проставлять».

Анкетирование дает возможность предложить вопросники сразу большому числу людей, однако нет оснований утверждать, что все они могут дать искренние и полные ответы. Тем не менее полученные письменные ответы анализируются, обрабатываются методами математической статистики и могут служить основой для получения ориентировки в проблеме, выявления имеющей место тенденции в группе и формулирования определенных выводов. Погрешность от неверных, неискренних и неточных ответов будет тем меньше, чем больше будет охвачено респондентов и чем представительнее будет их состав.

Очень часто при оценке и использовании ответов важно знать, кому принадлежит оценка, мнение, совет или предложение, насколько в них отразилась позиция той или иной группы. Поэтому в анкету (обычно анонимную) полезно включить общие данные, характеризующие респондента (пол, возраст, стаж, профессия, должность, участие в том или ином виде деятельности, степень успешности в этой деятельности и др.).

Практическая работа 3. Классификация методов психолого-педагогического исследования

1. Какие методы исследования и почему С.Л. Рубинштейн назвал главными методами психологии?
2. Дайте общую характеристику классификации методов психологического исследования по Б.Г. Ананьеву.
3. Опишите более подробно организационные методы исследования.
4. Каково назначение эмпирического исследования?

5. Чем классификации методов по Б.Г. Ананьеву и В.Н. Дружинину отличаются друг от друга?

6. Назовите классификационные основания методов исследования в современной психологии.

7. Чем отличается классификация методов психологического исследования, предложенная М.С. Роговиным и Г.В. Залевским от других авторских классификаций?

8. Что является предметом научного знания в теоретическом психолого-педагогическом исследовании?

Раздел 4. Измерительные методы и обеспечение их надежности в психолого-педагогическом исследовании

В количественном исследовании мы говорим об измерении, т.е. числовом выражении свойств исследуемых объектов и случаев. В количественном исследовании мы должны обеспечить возможность с определенной степенью надежности распространять или переносить наши выводы, основанные на наблюдении некоторых частных случаев, на предполагаемое поведение всей генеральной совокупности – это свойство называется генерализуемостью.

Для этого мы должны разработать процедуру формирования репрезентативной выборки, т.е. выяснить, каковы те немногие представители огромного множества объектов, изучив которые, мы получим выводы, применимые ко всей совокупности. При этом мы должны решить, сколько объектов нужно изучить и как следует их отбирать.

В общем случае, совокупность – это любая группа людей, организаций, интересующих нас событий, относительно которых мы хотим сделать выводы, а случай, или объект, – любой элемент такой совокупности. Выборка – любая подгруппа совокупности случаев (объектов).

Тогда репрезентативная выборка – это такая выборка, в которой все основные признаки генеральной совокупности, из которой извлечена данная выборка, представлены приблизительно в той же пропорции или с той же частотой, с которой они присутствуют в этой генеральной совокупности.

В той степени, в какой выборка является репрезентативной, выводы, основанные на изучении этой выборки, можно без всяких опасений считать применимыми ко всей совокупности. Это распространение результатов и есть генерализуемость.

Выводы, полученные на нерепрезентативной выборке, могут при переносе их на всю совокупность привести к огромным ошибкам.

Ярче всего это может быть продемонстрировано на примере катастрофы, постигшей в 30-е годы журнал «Литэрари дайджест», который организовал опрос общественного мнения относительно результатов выборов. Журнал провел широкомасштабный общенациональный опрос, в ходе которого более чем миллиону человек по почте рассылались избирательные бюллетени с просьбой отметить, чья кандидатура на предстоящих президентских выборах для них предпочтительнее. В 1936 г. с большим перевесом голосов (60% к 40%) победа была предсказана кандидату от республиканской партии Альфу Ландону. На выборах Ландон проиграл Франклину Д. Рузвельту практически с тем же результатом, с которым должен был победить. Ошибку можно объяснить нерепрезентативностью выборки, несмотря на ее огромный размер: почтовые открытки рассылались людям, чьи имена были извлечены из двух источников – телефонных справочников и списков регистрации автомобилей (наиболее обеспеченная часть общества).

Как в социальных науках формируют репрезентативную выборку? Ведущий принцип – это принцип случайности. Случайная выборка должна быть построена таким образом, чтобы любой человек или объект в пределах совокупности имел равные возможности быть отобранным для анализа. Например, если у нас имеется совокупность, состоящая из 1000 человек, чье поведение мы хотим изучить, исследовав репрезентативную выборку, мы могли бы написать имена всех 1000 членов на листочках бумаги одинакового размера, сложить их в барабан, хорошо перемешать и отобрать 100 человек в нашу в выборку случайным образом.

Иногда используется экспертная выборка, когда исследователь просто выбирает те объекты, которые он по какой-то причине считает типичными или репрезентативными для той совокупности, из которой они извлечены. Необходимо, однако, помнить, что такого рода выборки не являются действительно репрезентативными (в самом деле, в противоположность случайным выборкам степень репрезентативности этих выборок неопределенна) и поэтому они менее предпочтительны.

Иногда полезной оказывается квотная выборка, когда члены совокупности классифицируются в соответствии с несколькими существенными, с точки зрения исследователя, характеристиками (такими, как пол, возраст, район, тип школы) и лица, обладающие такими

свойствами, отбираются в количестве, пропорциональном их доле в совокупности.

Вопрос об установлении необходимого объема выборки в значительной степени требует привлечения сложных статистических понятий, которые выходят за рамки данного пособия. Однако на интуитивном уровне мы можем понять суть проблемы.

Чтобы установить необходимый объем выборки, следует учитывать несколько факторов.

1. Один из наиболее важных – гомогенность – степень близости друг к другу членов данной совокупности, с точки зрения изучаемых нами характеристик. Если каждый объект в совокупности в точности такой же, как все остальные, то, выбрав всего лишь один объект, мы получим репрезентативную выборку. С другой стороны, если каждый объект в совокупности абсолютно не похож ни на какой другой, то здесь репрезентативная выборка будет совпадать со всей совокупностью. Разумеется, в реальных исследованиях мы располагаемся между этими двумя полюсами. И чем гомогеннее наша совокупность, т.е. чем меньше различий между ее членами, тем меньшая по объему выборка необходима для ее представления.

2. Второй важный фактор заключается в «размерности объекта исследования»: чем больше признаков, параметров мы хотим исследовать, тем больше должна быть выборка. Это естественно, поскольку, увеличивая разнообразие и тонкость наших измерений, мы подчеркиваем гетерогенность исследуемой совокупности.

3. Третий фактор – требуемая в исследовании точность: чем большая точность нам требуется, тем больше должна быть наша выборка.

Каждая выборка дает нам некоторую оценку характеристик совокупности, однако вследствие того, что никакие две выборки не будут в точности одинаковы, эти оценки будут несколько отличаться одна от другой и от оценки совокупности в целом. Это последнее отличие есть так называемая ошибка выборки.

Уровни измерения

Измерение – это в целом процедура сравнения двух объектов, когда один выступает в роли эталона. С другой стороны, измерение – это алгоритмическая операция, которая данному наблюдаемому состоянию объекта ставит в соответствие определенное обозначение: число, номер или символ.

Таким образом, измерение в принципе может быть и нечисловым. Хотя некоторые авторы приводит более узкое определение: Измерение – это процедура, с помощью которой измеряемый объект сравнивается с некоторым эталоном и получает числовое выражение в определенном масштабе или шкале. Можно сказать, что любому символу можно сопоставить число, тогда второе и третье определения по сути тождественны. Существенно не то, символ или число сопоставлено, а то, какие операции с этими числами можно делать.

В педагогике проблема измерения вызывает дискуссии, поскольку «измеряются» сложные социальные явления (соответствующие достаточно абстрактным и не всегда однозначным понятиям), для которых готового эталона не существует. Что взять в качестве эталона? Идеал? Существующий стандарт? А если их нет? Часто «назначить» эталон может только сам исследователь, исходя из своих идеалов, методов.

Три составляющие потенциально определяют измерительную процедуру:

1. Объект измерения – он обладает большей или меньшей определенностью и «сам диктует границы измерения». Какие-то свойства его поддаются количественному измерению, какие-то – могут быть оценены только качественно.

2. Субъект измерения – в лице теоретика, сборщиков информации. Мы должны отдавать себе отчет об исключительно большом субъективизме в социальных науках. Методы понижения субъективизма - обращение к различной литературе, к различным экспертам, повторные эксперименты.

3. Измерительные средства, т.е. метод сам по себе; уровень измерения; внешние условия измерения.

Процедуры измерения предоставляют средство категоризации и упорядочения явлений. Вместе с тем одни процедуры дают возможность выявить более тонкие и детальные различия между событиями, чем другие. Поэтому нам приходится констатировать различные уровни измерения. Основные уровни измерения носят название номинального, порядкового и интервального.

С понятием уровня измерения сопрягается понятие измерительной шкалы. Множество обозначений, используемых для регистрации состояний наблюдаемого объекта, называется измерительное шкалой.

Измерительные шкалы в зависимости от допустимых на них операций различаются по их силе (или по уровню измерения). По уровню измерения

обычно рассматриваются шкалы следующих соответствующих уровням измерений типов: номинальные, порядковые, интервальные (иногда еще рассматриваются пропорциональные шкалы).

Номинальное измерение (номинальная шкала).

Номинальное измерение – это простое наименование объектов в соответствии с заранее заданной схемой классификации. Национальность обычно «измеряется» на номинальном уровне посредством классификации людей на англичан, швейцарцев, бразильцев и т. п. Это «измерение» не сообщает, насколько характеристика «национальность» свойственна разным людям, и не позволяет упорядочивать их. Использование номинального измерения всего лишь дает возможность объединить объекты в классы, обозначенные так, как это принято в классификационной схеме. По ним можно судить только об отношениях равенства и неравенства.

Каждый элемент шкалы существует как бы сам по себе, и в целом шкала не упорядочена. Единственное условие состоит в том, что все элементы должны иметь единое основание для выделения.

Чтобы быть полезными, схемы номинального измерения должны основываться на множествах категорий, которые являются взаимоисключающими и исчерпывающими.

Номинальная шкала служит предпосылкой всех шкальных процедур. Она устанавливает отношения равенства между явлениями, которые включены в один класс. Пункты шкалы – эталоны качественной классификации свойств.

Операции с числами для номинальной шкалы следующие.

1. Нахождение частот распределения по пунктам шкалы с помощью процентирования или в натуральных единицах.

Подсчитывается численность каждой группы и отношение этой численности к общему ряду распределения.

2. Поиск средней тенденции по модальной частоте. Модальной (Мо) называют группу с наибольшей численностью.

Круговую (секторную диаграмму используют как правило в тех случаях, когда каждый объект попадает только в один класс, тогда площади секторов соответствуют процентному распределению. Столбиковая диаграмма позволяет отразить распределения, в которых сумма процентов может превышать 100, т. е. когда некоторые обследуемые могут попасть в несколько секций шкалы одновременно.

3. Установление взаимосвязи между рядами свойств, расположенных

неупорядоченно, в данном случае является самым сильным способом количественного анализа.

Порядковое измерение предоставляет больше информации, чем номинальное, так как дает возможность не только категоризовать, но и упорядочивать, или ранжировать, явления.

Располагая порядковым измерением, мы можем сказать, какие объекты характеризуются большим (или меньшим) количеством измеряемого свойства по сравнению с какими-то другими объектами; мы можем также расположить объекты по порядку, в зависимости от количества того свойства, которое их характеризует.

Порядковая шкала устанавливает отношения равенства между явлениями в каждом классе и отношения последовательности в понятиях «больше» и «меньше», между всеми без исключения классами. Так, перечень профессий можно упорядочить по их сложности, по уровню квалификации, по разрядам и пр.

Порядковые шкалы часто употребляются в социологических исследованиях при опросах общественного мнения. Вот обычные наименования пунктов таких шкал: «вполне согласен», «пожалуй, согласен», «затрудняюсь ответить», «пожалуй, не согласен», «совершенно не согласен»; или: «уверен, что так», «думаю, что так», «затрудняюсь сказать», «думаю, что не так», «уверен, что не так» и т. п.

Ранговая, или порядковая, шкала устанавливает соотношение между выделенными признаками, в соответствии с некоторым общим логическим основанием. Например, рассмотрим следующий фрагмент анкеты: «Скажите, пожалуйста, помогло ли вам обучение на подготовительном отделении поступить в институт?»

- Да, подготовительное отделение дает хорошую подготовку и благодаря ему я поступил(а) в институт - 1

- Подготовительное отделение, безусловно, дает знания, но не очень хорошие, и их недостаточно для поступления в институт - 2

- В целом подготовительное отделение не дает хорошей подготовки, можно было поступить и без него - 3

Коды, проставленные справа, одновременно представляют собой ранги позиций вопроса альтернатив. С точки зрения эффективности подготовительного отделения для поступления в институт, первая позиция более значима, чем вторая, а вторая более значима, чем третья. Но числовое обозначение альтернатив не позволяет нам утверждать, что первая позиция

по крайней мере на треть значительнее, чем вторая, и на две трети, чем третья.

Хотя мы приписали позициям числовые коды – «1», «2» и «3», на самом деле с этими числами не все математические операции допустимы. Интервалы между позициями «на самом деле не равны».

Порядковое измерение не основано ни на какой стандартной для данной переменной единице и не позволяет установить, насколько далеко в терминах этой переменной отстоят друг от друга разные объекты. Оно лишь позволяет говорить, что у одних объектов данная переменная имеет большее или меньшее значение, чем у других.

Некоторые авторы выделяют следующие разновидности порядкового шкалирования (измерения):

- ранжирование (в ряд),
- группировка (ранжирование по группам),
- парное сравнение,
- метод рейтинга,
- метод полярных профилей.

Ранжирование.

Часто употребляемая разновидность шкал порядкового типа – ранговые, которые предполагают полное упорядочение каких-то объектов: они располагаются в ряд, по степени выраженности какого-либо качества.

Задание на ранжирование респонденту часто формулируется так: «Из перечисленных ниже суждений выберите самое для Вас предпочтительное, затем – наименее предпочтительное, а остальные расположите от первого к последнему».

При обработке данных шкала в цифровом выражении может быть «перевернута» в обратном порядке, т. е. последнему, низшему рангу, можно приписать наименьшее числовое значение – 1, а первому – наибольшее.

Следует помнить, что численность объектов для ранжирования не может быть слишком большой, скажем – 15. В противном случае данные ранжирования крайне неустойчивы. При этом всегда более устойчивы первые и последние ранги (при повторных опросах опытных групп они обычно приписываются тем же объектам), а срединная зона, как правило, менее устойчива.

Иногда необходимо ранжировать множество объектов, существенно больше 15. В таком случае можно прибегнуть к более трудоемкой для анализа, но более простой для респондента и более надежной процедуре

ранжирования методом парных сравнений.

Ранжирование методом парных сравнений состоит в том, что предлагается попарно сопоставить предпочтительность объектов путем всех возможных их парных комбинаций.

Допустим, что у нас имеется 25 объектов, которые надо ранжировать по какому-то свойству. Сделать это непосредственно - психологически почти невыполнимая задача. Тогда предлагается рассматривать все возможные комбинации пар, и из каждой пары выбирать более предпочтительный объект, приписывая ему, например, балл +1. Затем все объекты ранжируются в соответствии с набранной суммой баллов. Естественно, может случиться, что одинаковые значения получат несколько объектов. Доказано, что результаты такого ранжирования весьма устойчивы.

Таким способом мы можем сопоставлять учащихся друг с другом по какому-то качеству. Например, если учащиеся признаются одинаковыми в отношении рассматриваемого свойства, то каждый получает по баллу. Если у одного этого качества больше, чем у другого, первый получает два балла, второй - 0 (как при спортивных играх по круговой системе). Суммируя полученные каждым баллы, получаем количественное выражение уровня развития данного качества у каждого учащегося (его ранг).

Следующим способом ранжирования является группировка всей совокупности объектов наблюдения в несколько рангов, достаточно ясно отличающихся друг от друга по степени измеряемого признака. Примеры: разделение учащихся согласно пятибалльной системе на отличников, хорошистов и т. д.; разбиение респондентов в результате анкетирования на группы «абсолютно согласных» с каким-либо утверждением, «скорее согласных», «скорее не согласных» и «категорически не согласных».

Частными случаями ранжирования являются методы рейтинга и метод полярных профилей. В первом приеме оценка объекта производится путем усреднения оценочных суждений группы компетентных экспертов. Имея общие критерии оценки (в порядковой шкале, в баллах), эксперты независимо друг от друга (в устной или письменной форме) выносят свои суждения. Усредненный результат экспертной оценки является достаточно объективным и называется рейтингом.

Метод полярных профилей предполагает применение для оценки условной шкалы, крайними точными которой являются противоположные значения признака (например, добрый - злой, теплый - холодный и т. п.).

Промежуток между полюсами делится на произвольное количество частей (баллов). Например, оценка различных качеств учителя учениками дается в полярной шкале:

1. Числа поддаются монотонным преобразованиям: их можно заменить другими, с сохранением прежнего порядка (поэтому ранговые шкалы являются порядковыми).

Так, вместо ранжирования от 1 до 5 можно упорядочить тот же ряд в числах от 2 до 10 или от (-1) до (+1). Отношения между рангами останутся неизменными. Это свойство важно в тех случаях, когда данные, измеренные шкалами с различным числом интервалов, приходится приводить к «общему знаменателю», т.е. выражать в одной шкале с постоянной величиной заданных интервалов. При этом суммарные оценки по ряду ранговых шкал – допустимый и хороший способ измерять одно и то же свойство по набору различных индикаторов.

2. Для работы с материалом, собранным по упорядоченной шкале, можно использовать, помимо модальных показателей, поиск средней тенденции с помощью медианы (Me), которая делит ранжированный ряд пополам.

3. Наиболее сильный показатель для ранговых (порядковых) таких шкал – корреляция рангов (по Спирмену или по Кендаллу).

Ранговые корреляции указывают на потенциальное наличие или отсутствие связей в двух рядах признаков, измеренных ранговыми (порядковыми) шкалами.

Интервальное измерение предоставляет исследователю больше информации, чем порядковое или номинальное. Оно основано на представлении о существовании некоторой стандартной единицы измеряемого свойства. Оно несет информацию о «расстоянии» между ними. Хороший пример такого рода – переменная доход (или возраст).

Если измерять возраст с помощью порядкового измерения, разделяя людей по их возрасту на такие категории, как моложе 20 лет, от 20 до 40 лет и т.д., мы сможем сказать, что у человека 1-й категории возраст меньше, чем у человека 2 категории и т.д., при этом «расстояние» между категориями мы выбрали в 20 лет и на самом деле не сможем сказать точно, насколько эти люди различаются по возрасту, так как не знаем, где именно находится человек внутри своей категории. То есть разницу в соотношении ответов в близких интервалах не всегда можно квалифицировать как содержательное различие.

Таким образом, шкала интервалов (иногда ее называют метрическая шкала равных интервалов) представляет собой полностью упорядоченный ряд с одинаковыми интервалами между пунктами, причем отсчет начинается с произвольно избранной величины (нет «естественного нуля» на шкале). Она позволяет проводить более строгие математические операции с получаемой информацией. Главная трудность в построении таких шкал – обоснование равенства или разности дистанций между пунктами.

Чаще всего интервальную шкалу используют для снятия информации по четко фиксируемым количественными методами социальным характеристикам, например, по возрасту, зарплате, образованию, стажу работы и пр. Однако всегда возникает проблема, например, при оценке возраста, брать в качестве «цены» деления пять или десять лет и т.п.

В целом, метрические шкалы в социально-педагогических исследованиях используются гораздо реже, чем порядковые.

Следует заметить, что неопытные исследователи принимают иногда за интервальную шкалу шкалы балльных оценок. Но это псевдометрическая шкала. Так, один из вариантов псевдошкалы с равными интервалами – «термометр общественного мнения». Это шкала, например, в 100 делений, где крайние точки (100 и 0) словесно интерпретируются как минимальное и максимальное одобрение. Например, «если вы категорически согласны с приведенным суждением, укажите свое положение на термометре как 100», «если вы категорически не согласны, укажите 0».

В действительности, нет оснований полагать, что лица, отметившие по термометру 35° и 42°, столь же различаются в своих оценках, как отметившие, скажем, 45° и 52°. Одни люди обладают высокой способностью дифференцировать свои оценки, а другие вовсе не могут различать нюансы. Данная шкала измеряет не что иное, как ранги, т.е. является упорядоченной номинальной или ранговой шкалой.

Числа в таких шкалах допускают линейные преобразования: $y=ax+b$. Появляются новые возможности корреляционного и регрессионного анализа. Вместо рангового коэффициента можно использовать более чувствительный коэффициент парной корреляции по Пирсону и коэффициенты множественной корреляции.

Наконец, существует шкала пропорциональных оценок (идеальная метрическая), которая напоминает шкалу равных интервалов, но с одним преимуществом: отсчет в этой шкале начинается не с произвольной точки,

а с экспериментально установленного нулевого пункта.

Для таких шкал применимы решительно все операции с числами, так как можно определить, на сколько или во сколько данный пункт на шкале превышает другой. Подобные шкалы приняты в точных науках, где нулевой пункт экспериментально зафиксирован. Идеальные метрические шкалы успешно применяются для измерения некоторых физиологических и психических свойств человека. Точка отсчета определяется в этих случаях как порог восприятия и порог насыщения. Известно, например, что существует среднестатистический порог восприятия звуковых колебаний. То же относится и к некоторым психическим реакциям людей (например, порог различения сходных фигур).

В социально-педагогических исследованиях шкалы такого рода имеют весьма ограниченное применение. Ими пользуются для измерения протяженностей во времени и пространстве, для отсчета натуральных единиц (денежных единиц, продуктов деятельности, поступков). Во всех этих случаях нулевой пункт четко фиксируется.

Операции с числами для идеальных шкал не имеют никаких ограничений. Можно использовать все доступные математике операции с натуральными числами.

Когда речь идет о сравнении явлений, измерения номинального уровня – наименее полезный тип измерения.

Наша задача состоит в том, чтобы там, где это возможно и удобно, стремиться к операционализациям, позволяющим осуществлять измерение интервального уровня.

Естественно, не следует довольствоваться операционализацией, дающей номинальное измерение, когда теоретически оправданно и технически возможно порядковое или интервальное измерение.

Для этого на этапе построения теории мы должны прежде всего спросить себя, лежит ли в основе различий, наблюдаемых в отдельных случаях, некий континуум. Если да, то мы можем предложить для данного понятия порядковое или даже интервальное измерение, в противном случае в качестве измерения может выступать лишь номинальная шкала.

Восприятие шкал имеет свои особенности, которые надо учитывать исследователю.

Во-первых, размышляя о том, давать или не давать словесные наименования каждому элементу шкалы, надо помнить, что представление шкалы без наименований в общем неверно, поскольку респондент все равно

осознанно или неосознанно переводит "голую" шкалу в шкалу с наименованиями, придавая то или иное словесное выражение ее элементам. Само по себе число не имеет содержательного значения. Оно существует в сознании человека только в некоторой смысловой определенности и находит выражение в конкретном контексте.

Во-вторых, большое значение имеет длина шкалы. В быту мы чаще всего оперируем трехбалльной шкалой. «Нравится ли Вам мой новый костюм?» - спрашиваем мы у приятеля, и, как правило, ответ легко укладывается в такую градацию: «понравился», «не очень понравился», «не понравился». Иногда добавляются две крайние позиции «очень понравился» или «очень не понравился». И только специалист-модельер может привести более дробные градации.

Применение той или иной шкалы имеет прежде всего содержательное, а не формальное значение. Иначе говоря, чем богаче содержание того или иного явления, тем тоньше должна быть шкала, тем больше градаций в ней должно заключаться. В школе при существующей пятибалльной системе оценок учителя фактически используют восьми - десятибалльную систему, вводя "нелегально" к оценкам плюсы и минусы и тем самым увеличивая общее количество баллов.

Необходимо учитывать также, насколько конкретный респондент способен воспринять многомерную шкалу. Восприятие зависит и от его общей культуры, и от уровня образования, и от умения аналитически мыслить, и от степени информированности, порога чувствительности и т.п. В вопросах об оценках того или иного явления, в определении согласия с каким-то мнением и т.д. (наиболее распространенные вопросы в социально-педагогических опросах) наиболее хорошо себя зарекомендовали пятибалльные шкалы. Например, для ответа на вопрос: «Скажите, пожалуйста, насколько Вы устаете на занятиях в институте?» - лучше предлагать пятибалльную шкалу: «очень устаю»; «устаю, но не очень»; «немного устаю»; «практически не устаю»; «совсем не устаю».

При очень дробной шкале, когда респондент не может достаточно тонко оценить какое-то явление или определить отношение, происходит огрубление предлагаемой шкалы. Например, в десятибалльной шкале по изучению дружеских отношений в коллективе, разница между девятой и десятой позициями редко воспринимается респондентами как существенная, также, как и разница между первой и второй. Нередко респондент обводит общим кружком и первую, и вторую позиции или

девятую и десятую, показывая тем самым, что не видит особых различий между ними.

Можно дать несколько общих советов по выбору измерительных шкал.

1. Приступая к разработке шкалирования, следует продумать, какие явления, свойства и объекты реально варьируют по их интенсивности, распространенности, состояниям выраженности, а какие могут быть фиксированы лишь на качественном уровне.

2. Определяя тип шкалы, нужно соизмерять его не только с природой объекта, но и с целями исследования и возможностями последующего количественного анализа: излишняя квантификация – напрасная трата усилий, недостаточная – упущенные возможности более обстоятельного изучения объекта.

3. Лучше опираться на достоверные и менее детальные сведения, чем на детальные и малодостоверные: отсюда – указания к выбору приемлемого типа шкал и дробности их метрики.

4. Самое главное состоит в том, что количественный анализ не самоцель, но лишь средство качественного: качественный анализ предшествует квантификации, качественным анализом завершается изучение количественных распределений и связей.

Количественный анализ данных может вводить в заблуждение, если ему не предшествовала тщательная проверка валидности и надежности разработанного инструментария.

Ошибки появляются при измерении всегда, но большое их число может привести, в конце концов, к ошибочным выводам.

Существует несколько основных источников ошибок измерения:

1. Если характер ответов сильно зависит, скажем, от интеллектуального уровня респондента или от его осведомленности в определенных вопросах.

2. Если ответы на вопросы зависят от настроения или состояния здоровья отвечающего.

3. Если вопросы сформулированы неоднозначно, и респонденты могут дать им разные интерпретации.

4. Различия в условиях проведения измерения (например, может влиять пол и возраст интервьюера и т.п.).

5. Ошибки и неоднозначности в инструкциях по применению конкретного инструмента.

6. Ошибки кодировки, ввода данных в компьютер.

Различные ошибки, происходящие из перечисленных источников, обычно подразделяются на систематические и случайные. Систематические ошибки – это ошибки, которые появляются каждый раз, когда используется данный инструмент, и постоянно сопутствуют объектам и исследованиям, в которых используется данное измерение.

Случайные ошибки обусловлены преходящими характеристиками объектов, ситуационными различиями, ошибками в проведении измерения и обработке данных и другими факторами.

Как же избежать такого потенциально разрушительного воздействия на наши результаты ошибок измерения, чтобы оно не превратилось в бесполезное или ошибочное? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо рассмотреть такие понятия как валидность и надежность измерения, и обсудить проблемы их обеспечения.

Термин валидность используется для обозначения степени соответствия измерений понятиям, которые эти измерения должны отражать. Интересоваться валидностью измерения – то же самое, что интересоваться, действительно ли с помощью данного измерения мы измеряем то, что предполагали измерять. Обеспечение валидности – одна из основных проблем, связанных с измерениями в социально- педагогических исследованиях.

Чтобы быть валидным, измерение должно быть исчерпывающим и полным. Обеспечение этих свойств происходит на этапе операционализации основных понятий: именно на этом этапе надо позаботиться о полноте. Получение уместных и относительно полных операционализаций зависит как от хорошего знания объекта нашего исследования, так и от осуществления тщательного логического анализа альтернативных операционализаций.

Процесс оценки валидности измерений называется валидизацией. Существует несколько видов валидизации:

1) в прагматической валидизации мы сверяем результаты, полученные с использованием нашего инструментария, с результатами, полученными путем использования какого-то другого показателя, признанного в качестве валидного измерения соответствующего понятия;

2) внутренняя конструктная валидизация предполагает соотнесение нашего показателя с несколькими другими показателями для того же самого понятия, использующего множественные показатели;

3) внешняя валидизация заключается в соотнесении нашего показателя с показателями для других понятий, с которыми измеряемое понятие теоретически должно быть связано.

Все данные способы валидизации имеют один «маленький недостаток»: проверить валидность наших измерений можно лишь после того, как собраны данные.

С одной стороны, это говорит о необходимости специальных «пилотных» исследований до проведения основного эксперимента, целью которых должна быть апробация разрабатываемого исследовательского инструментария, определение его валидности и надежности.

С другой стороны, поскольку в педагогических исследованиях часто мы не располагаем возможностью проводить такие специальные исследования, особую значимость приобретает так называемая «очевидная валидизация» – признание валидности, исходя из непосредственной очевидности показателя. По сути она сводится к теоретическому обоснованию, к убеждению научного сообщества в том, что это валидный показатель для рассматриваемого понятия.

Когда говорят о надежности измерения, имеют в виду устойчивость получаемых с его помощью значений (воспроизводимость результатов при повторном наблюдении или на другой аналогичной выборке).

Если при неоднократном применении некоторого измерения один и тот же объект не получает одного и того же значения, это измерение является ненадежным показателем соответствующего понятия.

Заметим, что измерение может быть надежным, не будучи валидным, но не может быть валидным, не будучи надежным. Если измерение валидно, оно должно быть надежно.

Чтобы предотвратить угрозу ненадежности, следует продумывать реальный процесс измерения и проводить предварительное тестирование инструментов измерения для выявления возможных причин случайных ошибок.

Существует три типа методов установления надежности измерений:

1) метод неоднократного тестирования;

2) одно и то же измерение применяется к разным группам объектов;

3) метод подвыборки. Этот метод заключается в том, что, сформировав выборку из объектов, мы делим ее на несколько подвыборок таким образом, чтобы все они были похожи друг на друга. Затем мы применяем одно и то же измерение ко всем подвыборкам и используем

сходство или различие результатов для подвыборок как показатель надежности измерения.

Надежность измерений, как и валидность, важно установить до того, как будет начат основной эксперимент. Это требует предварительного тестирования измерения посредством сбора данных, предназначенных исключительно для оценки инструментов, которые будут использоваться в самом исследовании. Предварительное тестирование валидности и надежности измерения не обязательно только в том случае, если в исследовании используются измерения, которые были где-то убедительно валидизированы, что отражено в соответствующих публикациях.

Практическая работа 4. Измерительные методы и обеспечение их надежности в психолого-педагогическом исследовании

1. Какие основные процедуры входят в систему психологического измерения?

2. Дайте характеристику основным типам измерительных шкал.

3. Какие требования предъявляются к тесту, как измерительной методике?

4. Сравните кумулятивно-аддитивную и вероятностную модели тестов.

5. Назовите основные виды психологических тестов.

6. Какова специфика применения тестов в зависимости от исследовательской задачи и ситуации?

7. Сформулируйте основные методические принципы процедуры тестирования.

8. Составьте анкету для изучения отношений студентов к научно-исследовательской деятельности; проведите анкетирование в студенческой группе, обработайте и проанализируйте полученные результаты, сформулируйте полученные выводы.

Раздел 5. Методологическая культура исследователя

Категория культуры.

В науке, да и в обыденной жизни, трудно найти термин, который по частоте употребления и многозначности толкования мог бы сравниться с категорией «культура». Некоторые исследователи насчитывают более 350 определений этого понятия. Педагогический анализ позволяет рассматривать культуру как универсальную характеристику деятельности,

которая раскрывает два ее аспекта: результативный (например: история культуры, национальная культура, культура древних греков) и/или процессуальный (например: культура производства, культура голоса у певцов, физическая культура, культура речи).

Культура характеризует деятельность в двух аспектах: *результативном* (на достижение какого результата направлена) и *процессуальном* (как выполняется).

Говоря о методологической культуре, мы должны понимать следующие положения.

1. Методология рассматривается не как система знаний об основаниях и структуре научной теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а как специальная познавательная деятельность по получению этих знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных психолого-педагогических исследований.

При этом демократическому обществу свойственны плюрализм научных подходов, концепций, теорий, взглядов. *Методологическая культура исследователя проявляется в понимании объективного характера такой множественности подходов,* в способности сочетать эти подходы для раскрытия различных аспектов многомерной педагогической действительности.

2. Характеристика этой деятельности направляет к рассмотрению ценностных ориентиров исследователя, системы образцов исследовательских действий (методов, приемов), которыми он руководствуется. В этом отношении мы вправе говорить о различных парадигмах педагогического мышления или типах методологической культуры в зависимости от ведущих ценностей, которые регулируют эту деятельность.

Тип культуры отражен в методологических подходах, которые рассматривались ранее. Здесь методологическая культура больше характеризует определенное сообщество исследователей, объединенное общими установками в исследовательской деятельности (например, научную школу), и принадлежность конкретного исследователя к данному сообществу.

Когда речь идет о методологической культуре, то говорят о продуктивности соответствующего подхода в сопоставлении с исследуемой проблемой, о грамотном сочетании различных подходов, концепций и

теорий для достижения целей исследования, о системности в их применении.

3. Процессуальный аспект отражает степень (как правило, высокий уровень) овладения деятельностью, и в этом отношении категория культуры приближается к компетентности. В характеристике этого аспекта деятельности уместны такие термины, как «уровень», «высокое развитие», «умение», «умелость», «квалификация», «совершенство», «профессионализм».

Культура характеризует уровень владения соответствующими исследовательскими процедурами, гибкость в их выборе и применении, богатство исследовательской «палитры» (т.е. приемов и методов, которыми владеет исследователь), подготовленность к профессиональному выполнению и сочетанию методов эмпирического и теоретического поиска, способность к усовершенствованию имеющихся и разработке новых способов исследования.

В этом понимании говорится о совершенствовании методологической культуры, о ее развитии у конкретного исследователя. Очевидно, что данный аспект методологической культуры связан с опытом исследовательской деятельности и ее рефлексией, осмыслением, осознанием границ применимости конкретных подходов или методов, уверенностью применения исследовательского аппарата.

4. В категории «культура», как правило, результативный и процессуальный аспекты деятельности не разделяются, а рассматриваются в их целостности: способы выполнения исследований оцениваются в соотношении с результатами (проектируемыми и получаемыми), а выбор ориентиров в получении исследовательского результата производится с учетом имеющихся в распоряжении исследователя средств научного поиска и степени владения ими.

Интеграция в категории «методологическая культура» двух аспектов позволяет использовать ее для характеристики субъектного характера исследовательской деятельности – не только ее результативного и конструктивного характера, но такие приверженности определенным критериям, системе ориентиров, присущей избранному методологическому подходу, концепции, теории. В исследовательской работе подобный эффект отражается как «теоретическая значимость результатов исследования».

Специфика методологической культуры исследователя. Необходимо различать понятия «методологическая культура ученого» и «методологическая культура учителя». Различие это обусловлено тем, что

первый производит научные педагогические знания, а второй их использует.

Для учителя обладать методологической культурой значит знать методологию педагогики и уметь применять это знание в процессе решения педагогических ситуаций.

Высшим уровнем профессиональной готовности педагога является наличие у него методологической культуры, основными признаками которой выступают:

1) понимание процедур, «закрепленных» за категориями философии и за основными понятиями, образующими концептуальный каркас педагогической науки;

2) осознание различных понятий образования как ступеней восхождения от абстрактного к конкретному;

3) установка на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности;

4) направленность мышления педагога на генезис педагогических форм и их «целостнообразующие» свойства;

5) потребность воспроизводить практику образования в понятийно-терминологической системе педагогики;

6) стремление выявить единство и преемственность педагогического знания в его историческом развитии;

7) критическое отношение к «самоочевидным» положениям, к аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания;

8) рефлексия по поводу предпосылок, процесса и результатов собственной познавательной деятельности, а также движения мысли других участников педагогического процесса;

9) доказательное опровержение антинаучных позиций в области человекознания;

10) понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики.

Овладевая методологией, учитель начинает мыслить, опираясь на ее принципы, и в этом отношении его мышление становится «принципиальным», отличающимся надситуативной активностью. На уровне частной научной методологии особенно значимым является освоение принципов единства образования и социальной политики, целостного подхода, расширения совокупного субъекта образования, приоритета воспитательных целей в целостном педагогическом процессе.

Формирование методологической культуры будущего педагога опирается на понимание сущности методологии познания и преобразования педагогических процессов. Важно преодолеть бытующие еще представления о методологии как системе принципов, относящихся лишь к логике научного исследования, раскрыть их значение для повседневной практики обучения и воспитания, совершенствования управления целостным педагогическим процессом.

Основными критериями методологической культуры учителя можно назвать следующие:

1) выработка концепции своей профессиональной деятельности;

2) осознание роли методологии в этом процессе;

3) концептуальный анализ, моделирование, проектирование и реализация педагогического процесса;

4) творчество и системность педагогической деятельности.

Методологическая культура учителя-практика заключается в его стремлении и умении вести методологический поиск, направленный на отыскание личностных смыслов педагогических явлений, необходимых для развития ученика. В условиях поиска новых целей, содержания, реформирования всей образовательной системы, в котором принимают участие учителя-практики, их методологическая культура играет решающую роль.

Таким образом, методологическая культура педагога-практика становится мощным фактором его активной профессиональной адаптации, интеграции в профессиональную среду, когда происходит гармонизация его личностных смыслов и профессиональных норм, выработка системы педагогических ценностей. Исследовательская деятельность педагога-практика обеспечивает получаемым профессиональным знаниям мировоззренческий характер, а через это формируется предрасположенность к разумности, терпимости, тактичности, взвешенности, критичности его профессиональной деятельности, поведения и отношений.

Методологическая культура ученого влияет на успешность выполнения его основной деятельности – поиска нового знания.

Можно выделить следующие критерии методологической культуры ученого:

1) принадлежность к одной из научных школ и глубокое владение присущим ей аппаратом исследования;

2) ориентация в существующих в педагогической науке методологических подходах, концепциях и теориях; видение их особенностей в исследовании определенного типа педагогических объектов;

3) корректное использование педагогической терминологии;

4) способность выделять и обосновывать актуальность исследовательских проблем;

5) прогностичность мышления;

6) способность формулировать гипотезу, планировать и осуществлять ее проверку;

7) умение выполнять исследование в соответствии с такими методологическими ориентирами, как «объект и предмет исследования», «цель», «актуальность», «новизна»;

8) умение представить результаты исследования в виде педагогического проекта.

Овладение методологической культурой. Очевидно, что для овладения методологической культурой следует иметь соответствующую философскую и специальную методологическую подготовку, изучить методы исследовательской деятельности и способы их отбора, ориентироваться в соответствующем категориальном аппарате, в существующих методологических подходах, концепциях и теориях.

При этом создается база для отказа от абсолютизации преимуществ какого-либо одного подхода, от догматизации и стереотипизации, а также для признания множественности содержательно-смыслового толкования педагогических фактов и явлений, вариативности педагогической деятельности. Однако все это – только предварительный этап методологической грамотности.

Овладеть методологической культурой можно лишь через анализ опыта применения методологического знания в процессе собственной исследовательской деятельности:

- для студента – это выполнение учебно-исследовательских, курсовых, бакалаврских и дипломных работ:

- для педагога-практика – описание и анализ реального педагогического опыта (своего и других педагогов), разработка образовательных программ и программ деятельности образовательных учреждений, написание квалификационной работы, методических разработок и статей;

- для ученого – диссертационные исследования, работа над научно-методическими статьями, книгами, пособиями, исследовательскими проектами (например, разработка программно-методических комплексов). Овладевая способами исследовательской деятельности и анализируя процесс научного поиска, исследователь совершенствует свою методологическую культуру.

В общем смысле методологическая культура нередко определяется как культура мышления, основанная на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия собственной исследовательской деятельности.

Стремление педагогов понять сущность своей профессиональной деятельности, ее приоритетные задачи, определить адекватные им средства и пути их эффективного использования, считает Н.К. Сергеев, позволяет объединить усилия в решении профессиональных задач на основе взаимопонимания субъектов педагогической деятельности. Аналогичное значение рефлексия имеет для совершенствования исследовательской деятельности, для овладения методологической культурой.

Этические нормы в исследовательской деятельности.

При проведении эмпирических исследований полезно учитывать ряд важных этических ограничений, которые являются ориентирами в рефлексии и регулировании профессионального поведения. Среди них можно выделить следующие (И.В. Бачков, И.Б. Гриншпун, Р.С. Немов, Н.С. Пряжников):

- личная ответственность за проводимую диагностику и, полученные в исследовании выводы и результаты;

- конфиденциальность, нераспространение диагностической информации без прямого согласия самого испытуемого;

- научная обоснованность применяемых исследовательских методов и методик (соответствие требованиям надежности, валидности, дифференцированности и точности результатов);

- максимальная объективность в рамках интерпретации результатов, выводов, которые должны соответствовать полученным показателям и не зависеть от чьих-либо субъективных установок;

- профессиональная компетентность (самоуважение и самоограничение), т.е. запрет на использование исследовательских методик, которыми ученый не владеет, на передачу диагностических методик неподготовленным специалистам, а также на выработку

заключений и рекомендаций по вопросам, выходящим за рамки компетентности;

- ненанесение ущерба, что означает запрет на использование информации и выводов во вред включенным в проведение эксперимента людям;

- позитивное принятие ребенка, педагога, образовательной реальности, стремление принять и понять их такими, какие они есть, уважение права человека на оригинальность, неповторимость;

- обеспечение прав людей, привлекаемых к экспериментальным действиям: добровольность участия в обследовании, профилактический характер изложения результатов (деликатность, адекватность и доступность языка), предупреждение о возможных последствиях выдачи такой информации самим обследуемым кому-либо, о правах лиц, заинтересованных в результатах обследования.

Эти нравственно-этические правила дискутируются среди педагогов и в педагогической печати.

1. К примеру, нельзя подвергать человека психологическому обследованию против его воли или обманным путем, за исключением особых случаев, оговоренных законом, а также судебной или медицинской практики.

Миниатюрные технические средства, в частности видеокамеры, позволяют осуществлять скрытое наблюдение и запись данных. Но диагностируемые участники педагогического процесса не преступники, за которыми с санкции прокурора по закону может быть установлено негласное наблюдение. Скрытое наблюдение нарушает права человека. Поэтому педагогическая этика требует информировать объект наблюдения (индивидов, группу) о записи его поведения.

2. Требование конфиденциальности также часто становится причиной конфликтов в образовательных учреждениях, в которых проводятся исследования. Эти конфликты могут привести к отказу администрации учреждений и педагогов от участия в научных исследованиях. Спорным является как некритичное разглашение полученной в исследовании информации, так и ее чрезмерное сокрытие.

Во-первых, материал, полученный в работе с ребенком, его родителями, с педагогом на основе доверительных отношений, не подлежит разглашению вне согласованных условий. Во-вторых, требование конфиденциальности не предполагает «скрывать все, что только можно

скрыть»: в исследовании важны обоснованные рекомендации по дальнейшей работе с ребенком, а не сами материалы.

Чтобы обеспечить конфиденциальность, на всех материалах диагностического характера и заключениях исследователь указывает не фамилию и имя испытуемого, а присвоенный ему код. При этом документ, где указываются данные и код, оформляется в единственном экземпляре, который хранится отдельно от экспериментальных материалов, в месте, недоступном для посторонних.

При оформлении результатов психолого-педагогических исследований, как правило, называется имя и первая буква фамилии испытуемого: Елена А., Сергей К. и т. п.

3. Требование компетентности фактически перекликается с известным принципом «Не навреди!» и тем самым определяет границы профессионального творчества ученого в исследовании. Экспериментальная ситуация, создаваемая специалистом, не должна ухудшать положение диагностируемых, вести к росту напряженности и конфликтам, экстремальным ситуациям, угрожающим жизни и здоровью людей.

Это требование, в частности, касается непрофессионально составленных анкет и других опросников, применяемых в образовательных учреждениях. Зачастую они разработаны людьми, не имеющими соответствующей подготовки, или некритично взяты из профессиональной литературы (без учета требований к их использованию). В лучшем случае такое обследование ничего не дает, гораздо чаще наносит прямой вред состоянию участников и педагогическому процессу в целом.

В настоящее время появилось множество анкет закрытого типа, заимствованных из иностранных источников, и представляющих собой практически буквальный перевод («кальку») с какого-либо иностранного языка, в частности английского. Вследствие этого респонденты часто затрудняются выбрать правильный вариант ответа или выбирают неправильный. Кроме того, такие анкеты не учитывают особенностей национального мировосприятия (менталитета); по этой причине также возникают затруднения с выбором ответа, неприятие тех или иных утверждений или восприятие некоторых из них как несерьезных.

4. К нарушению прав учащегося и педагога приводит «навешивание ярлыков» по результатам обследования – как самим исследователем, так и теми, кому он передает диагностическую информацию.

5. В системе оценивания академических успехов учащихся американской школы широко применяется рейтинг. Учитель не вызывает ученика к доске: он ставит всем условные оценки во время дискуссии, и ученики это знают. Раз в две недели или раз в месяц ставится итоговая гласная рейтинговая оценка, в которую входит (но не выделяется) оценка по поведению.

Гласность итоговой оценки означает, что учитель ее конфиденциально сообщает каждому ученику или вывешивает ранговый список, где вместо фамилии ученика стоит его код «Ай-Ди», известный только учителю, ученику и его родителям. Оценка – «приватная информация», она не должна ущемлять самолюбие ученика, вызывать нездоровый дух соперничества.

Преимущество рейтинга заключается в том, что он более информативен и предохраняет от амбиций: учиться, например, только на пятерки, и тогда первая же четверка вызывает стресс. При рейтинге нет никакого страха, никакой суеты: не надо срочно исправлять «двойку», чтобы затем успокоиться до следующей. В ранговом списке ученик видит свое место и понимает, что разница с теми, кто немного впереди или сзади, невелика, есть возможность подняться на следующую высоту. А поможет в этом учитель.

6. Любой человек, если это не оговорено законом, имеет право знать результаты проведенной с ним диагностики, а также то, где, кем и как они могут быть использованы. Результаты психолого-педагогической диагностики предоставляет обследуемому тот, кто ее проводит, в доступной для адекватного понимания форме. К примеру, при тестировании несовершеннолетних детей их родители, или заменяющие их лица, имеют право соглашаться или не соглашаться на диагностику, а также знать результаты тестирования ребенка.

7. Важно помнить, что человек, как правило, психологически не готов принять отрицательную информацию. Поэтому необходимо каждый раз продумывать способы соответствующей подготовки обследуемого к восприятию такой информации и предпринимать особые меры против случайного ее распространения и некомпетентного использования. Пренебрежение этой стороной исследовательской деятельности может повлечь нежелательные последствия не только педагогического, но и правового характера.

Этические нормы следует соблюдать не только при проведении психолого-педагогической диагностики, но и в работе с источниками и

литературой. Так, при изложении фактических данных, взятых из разного рода документов (например, в исследовании по истории образования), необходима их тщательная проверка.

В теоретических исследованиях также следует придерживаться определенных норм и правил. Чаще всего этические ошибки проявляются при обращении к идеям и работам других исследователей, ученых (или необращении к ним). Используя работу Е.В. Титовой, выделим некоторые из них.

1. Искажение идеи и позиции автора – произвольная трактовка. Например, исследователь пишет: «Если принять позицию N, что воспитание – это деятельность, обеспечивающая...» (далее следует собственное суждение). Однако настоящая позиция N не имеет ничего общего с тем, как «изложил» ее исследователь.

Как правило, подобная ошибка допускается, когда начинающий исследователь старается обосновать актуальность своего подхода. Для этого он приписывает другим авторам ошибочные (порой – противоположные действительным) взгляды и утверждения. Подобный прием допускается часто и в устной полемической дискуссии. Подмена действительных взглядов, выводов и суждений других авторов собственными домыслами – не только распространенная, но и очень узнаваемая ошибка. Она серьезно подрывает авторитет того, кто ее допускает.

2. Некорректное цитирование – «выдергивание» фраз из контекста при цитировании; отсутствие ссылки на автора и источник; указание ссылки не на месте (например, в начале текста, вследствие чего неясно, где заканчиваются мысли автора, на которого ссылается исследователь). Сюда же относится игнорирование авторов, известных своими исследованиями в данной сфере.

Подобная ошибка граничит с нарушением правовых норм – заимствованием материала без указания на автора и источник заимствования (плагиатом), к которым мы обратимся ниже. Игнорирование авторов, известных своими работами в сфере, к которой обращается исследователь, не только этическая ошибка, но и нарушение положений нормативных актов. Это связано также с тем, что «предложенные автором новые решения должны быть строго аргументированы и критически оценены по сравнению с другими известными решениями». Несогласие с выводами игнорируемых авторов или напряженные отношения с ними научного руководителя, работающего с молодым исследователем, не могут служить оправданием.

3. Эклектика – соединение разнородных, внутренне не связанных и, возможно, несовместимых взглядов, идей, концепций, стилей и т.д. Частный случай – объединение оппонентов: в одном перечислении или обзоре ставятся в ряд ученые, чьи научные позиции несовместимы, противоположны.

К примеру, исследователь пишет, что свой научный поиск он проводит в русле методологии личностно-ориентированного образования, и приводит в скобках перечень фамилий: Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, И.Д. Демакова, В.В. Сериков, И.А. Колесникова, И.С. Якиманская и др. Между тем концепции Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова и И.С. Якиманской настолько различны, что никак не могут быть единым основанием для всего исследования (нужно указывать, какие их идеи использованы при раскрытии тех или иных вопросов), И.Д. Демакова знаменита многими трудами, но не в теории личностно-ориентированного образования, к разработке которой она непричастна, а Н.М. Борытко и И.А. Колесникова в своих работах неоднократно, весьма скептически, оценивали восторги в адрес этой теории и никак не могут быть отнесены к ее приверженцам.

4. Историческая некорректность – в одном ряду вперемешку перечисляются классики педагогики прошлых веков и современники, например: Аристотель, А.Г. Козлова, Я.А. Коменский, В.В. Сериков, К.Д. Ушинский, или сопоставляются их точки зрения.

Конечно, чрезвычайно важно использовать выводы, полученные как в предшествующие периоды развития научно-педагогической мысли, так и нашими современниками. Однако сравнивать их можно лишь в исторической ретроспективе. Тем более несуразно звучат часто встречающиеся в работах начинающих исследователей обвинения типа «Я.А. Коменский не смог осознать...» или «И.Г. Песталоцци не сумел технологически обосновать...». А почему они должны были осознать, обосновать и т. п.? Каждый из них действовал в рамках своих социальных запросов, основываясь на имеющейся к тому времени научной базе.

5. «Я хороший потому, что они плохие» – это умозаключение просматривается там и тогда, когда исследователь обращается к работам других авторов, которые изучали тот же объект (к примеру, процесс обучения старшеклассников), но в иных, чем его собственное исследование, аспектах (имели другие предметы исследования). Далее следует вывод об ограниченности взглядов этих авторов, так как не увидели того, что увидел наш исследователь, чем (по его собственному мнению) подтверждается его научная гениальность.

Подобная ошибка не только смешна, но и трагична, поскольку выдает методологическую безграмотность автора, не различающего объект, предмет и цели исследования. Кроме того, цитировавшиеся авторы ведь не обвиняются в безграмотности их собственных работ. А то, что они некоторые вопросы благородно оставили для других, создав теоретическую базу для их исследований, – так это заслуживает лишь искренней благодарности, никак не критики.

Правовые ограничения в исследовательской деятельности.

С морально-этическими нормами тесно соприкасаются и гражданские права участников исследования, нарушение которых влечет за собой ответственность по закону. Причем взаимоотношения в процессе исследований регламентируются не только Законом Российской Федерации «Об образовании», но также семейным, гражданским и уголовным законодательством, нормы которого педагогу следует знать и учитывать в своей работе.

Так, п. 3 ст. 56 Закона Российской Федерации «Об образовании» от 10.07.1992 г. № 3266-1 (ред. 10.01.2003) предусматривает в качестве дополнительного основания для увольнения педагогического работника образовательного учреждения по инициативе администрации этого учреждения, до истечения срока действия трудового договора (контракта) «применение, в том числе однократное, методов воспитания, связанных с физическим и (или) психическим насилием над личностью обучающегося, воспитанника». Эта же норма закреплена ст. 336 Трудового кодекса Российской Федерации от 21.12.2001 г.

Психическое насилие – это такое воздействие на человека, которое причиняет ему душевное страдание, в частности может понижать его нравственный (духовный), социальный статус. Психическое насилие может привести к формированию у обучающегося (воспитанника) патологических черт характера, определяющих выбор агрессивного или суицидального (самоагрессивного) поведения, может затормозить развитие личности.

Диагностическая деятельность педагога, участвующего в исследованиях, может быть признана формой психического насилия, если включает в себя угрозы в адрес учащегося (воспитанника), его преднамеренную изоляцию, предъявление к нему чрезмерных требований, не соответствующих возрасту, оскорбление и унижение человеческого достоинства, использование результатов для систематической необоснованной критики ребенка, выводящей его из душевного равновесия, постоянную негативную характеристику обучающегося; демонстративное

негативное отношение к нему, запугивание ребенка. Исследователю, организующему диагностику, не следует провоцировать педагогов на такие действия.

Требование конфиденциальности предполагает неразглашение результатов диагностики без прямого согласия на это самого диагностируемого, если он совершеннолетний. Если же речь идет о несовершеннолетних, то на разглашение результатов их диагностики обязательно требуется согласие родителей или заменяющих их лиц (опекунов, попечителей), которые согласно Семейному кодексу Российской Федерации от 29.12.1995 г. № 223-ФЗ (ст. 56) осуществляют защиту прав и законных интересов ребенка. Исключение составляют лишь случаи выявления угрозы жизни и здоровью участникам исследовательского процесса. Не является разглашением результатов использование их в научных целях или как части статистического обследования, когда не указываются точные имена и фамилии диагностируемых или испытуемых.

Исследователю следует понимать, что неумелое использование диагностических данных может обернуться клеветой, оскорблением, нарушением неприкосновенности частной жизни и повлечь за собой ответственность, согласно Уголовному кодексу РФ от 13.06.1996 г. № 63-ФЗ (например, по ст. 129. Клевета; ст. 130. Оскорбление; ст. 137. Нарушение неприкосновенности частной жизни; ст. 140. Отказ в предоставлении гражданину информации) или Кодексу Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 г. № 195-ФЗ (ст. 5.39. Отказ в предоставлении гражданину информации).

Клеветой может быть признано преднамеренное искажение или неадекватная интерпретация полученных данных; оскорблением – унижение чести и достоинства ребенка или его родителей, выраженное в неприличной форме; а нарушением неприкосновенности частной жизни – незаконное собирание или распространение сведений о частной жизни лица, составляющих его личную или семейную тайну, без его согласия либо распространение этих сведений в публичном выступлении, публично демонстрирующемся произведении или средствах массовой информации. Учет этих правовых норм предъявляет особые требования к профессионализму педагога в применении эмпирических методов исследования, а также использовании их результатов.

При написании работы, используя выводы других авторов, исследователь обязан делать ссылки на источник заимствования. Указанные ссылки должны делаться также и в отношении научных работ самого соискателя независимо от того, выполнены они в соавторстве или

единолично. В отношении кандидатских и докторских диссертаций «Положение о порядке присуждения ученых степеней» устанавливает, что «в случае использования заимствованного материала без ссылки на автора и источник заимствования, диссертация снимается с рассмотрения, вне зависимости от стадии ее рассмотрения, без права повторной защиты» (п. 12).

Прямое, т.е. текстуальное, заимствование – не единственная форма научной недобросовестности. Встречается также завуалированное заимствование чужих научных результатов, положений, идей. Оно устанавливается путем сопоставления содержания произведений.

Федеральный закон РФ от 9.01.1993 г. №5351-1 «Об авторском праве и смежных правах» в редакции Федерального закона от 19.07.1995 г. № 110-ФЗ устанавливает права соавторов (п. 1, 2 ст. 10): «Авторское право на произведение, созданное совместным творческим трудом двух или более лиц (соавторство), принадлежит соавторам совместно независимо от того, образует ли такое произведение одно неразрывное целое или состоит из частей, каждая из которых имеет самостоятельное значение.

Часть произведения признается имеющей самостоятельное значение, если она может быть использована независимо от других частей этого произведения. Каждый из соавторов вправе использовать созданную им часть произведения, имеющую самостоятельное значение, по своему усмотрению, если иное не предусмотрено соглашением между ними. Право на использование произведения в целом принадлежит соавторам совместно. Взаимоотношения соавторов могут определяться соглашением между ними. Если произведение соавторов образует одно неразрывное целое, то ни один из соавторов не вправе без достаточных к тому оснований запретить своему соавтору использование произведения».

Много напряженности в научной деятельности создают вопросы о возможности и правомерности использования научным руководителем в своих печатных работах результатов, полученных исследователями, которые работают под его руководством. Здесь следует учитывать юридическую консультацию, содержащуюся в Бюллетене ВАК СССР (1978, № 6). В ней отмечается, что материалы таких исследований могут использоваться, даже если они не были опубликованы в соавторстве с соискателем. При этом научный руководитель вправе использовать только те научные результаты, которые принадлежат лично ему в творческом плане (идеи, постановка проблемы, методика эксперимента, выводы и обобщения и т.д.). В таких случаях в диссертации научного руководителя должны

содержаться ссылки на соавторов проведенных исследований, а если в соавторстве с ними опубликованы научные работы, – то и на эти работы.

Исследователи должны быть корректными в отношении отражения авторства научных результатов, которые включены в их публикации, это важно и в профессиональном, и в этическом, и в правовом аспектах. Вместе с тем не следует ссылаться на авторство после каждого слова, которое уже было напечатано другим автором, – авторское право распространяется только на выводы, полученные другими исследователями. В связи с этим «дурным тоном» считается ссылка на автора, у которого прочитан данный материал, а не на того, который сделал эти выводы. Особенно аккуратно следует цитировать учебники и учебные пособия, которые могут и не содержать выводов, полученных в собственных исследованиях их авторов.

Стереотипы в исследовательской деятельности.

Исследователь, работающий в технократическом варианте традиционной стратегии, как правило, обращается не к ребенку, а к его образу. Чаще всего этот образ складывается по отдельным наблюдаемым характеристикам, никак не связанным между собой (послушный – непослушный, вежливый – грубый и т.д.). Но даже когда педагог использует теоретические знания, статистические закономерности, типовые модели, вместо изучения реального ребенка он пользуется стереотипами.

Джон ХОЛТ (по кн.: Learning all the Time / пер. А. Короткова // Первое сентября. – 1999. - № 24) пишет, что школьные стереотипы возникают в результате ошибок, основанных на метафорах, воображаемых картинках, которым мы верим куда больше, чем самой жизни.

Метафора 1. Конвейер. Школа представляется как конвейер, через который проходят ученики, и в их головы (ну точь-в-точь как в пустые бутылки) требуется залить определенные ингредиенты: чтение, правописание, математику, историю, естественные науки.

Исследование в этом случае направлено на выявление «объема» полученного (и недополученного) содержания образования, пропорционального соотношения его «ингредиентов». Учащиеся оцениваются с точки зрения способности воспринимать это содержание в требуемом программой темпе, объеме, с нормативной глубиной, системностью и т.д.

Метафора 2. Подопытные животные. Образовательный процесс строится по принципу выработки условных рефлексов «стимул – реакция»: задача, награда, наказание. «Положительное подкрепление» – это улыбки учителей, хорошие оценки на экзаменах, перспектива поступить в

престижный колледж, найти хорошую работу, преуспеть и зарабатывать много денег. «Отрицательное подкрепление» – это замечания учителя, оскорбительный смех товарищей, страх остаться на второй год.

Исследование при этом направлено на выявление степени «восприимчивости» к стимулирующим воздействиям, степени их продуктивности. При этом ребенок также не признается в качестве субъекта своей жизни.

Метафора 3. Больница. Взгляд на школу как на особое место, где исправляют, лечат мозги, – это, пожалуй, самое опасное заблуждение. В школе бытует странное предубеждение, что если ученика удалось чему-то выучить, то это всецело заслуга педагогов («Если ты умеешь читать, скажи спасибо учителю»). Если же ребенок остался неучем, то это исключительно его вина. Убеждение таких учителей выражается типичной фразой: «Дети плохо учатся, потому что они ленивы, неорганизованны и не способны сосредоточиться».

Здесь исследование применяется для выявления и оценки уровня способностей ребенка, а не с целью поиска эффективных способов помощи в изучении им себя и окружающего мира.

Стереотипы в целом имеют и положительное значение, если они становятся, к примеру, нормативной моделью для диагностики реального состояния объекта исследования. Если действительность совпадает со стереотипом, то относительно плодотворными могут быть и соответствующие исследовательские действия. Однако чаще всего ребенок, педагог, образовательный процесс не соответствуют тем представлениям, которые имел о них исследователь, а сам он оказывается не готовым к поиску вариативных моделей исследовательской деятельности. Вместо этого он навешивает «ярлык» и, занимаясь исследованием, уже ищет не достоверную информацию, а подкрепление предварительных оценочных суждений. Выводы, которые не подтверждают предварительных установок и гипотезу, не анализируются.

Жесткая ориентация исследователя на принятую норму приводит к тому, что его деятельность направлена на «подгонку» к стереотипам. Причем к принятию такой позиции его зачастую провоцируют многочисленные условия: сроки проведения исследования, недостаток соответствующего исследовательского аппарата, потребность в скорой защите и т.д. Однако эти причины не оправдывают некомпетентную работу и не обеспечивают признание исследователя в научном сообществе.

Практическая работа 5. Методологическая культура исследователя

1. Дайте определение понятию «методологическая культура», какими признаками она характеризуется на уровне деятельности (исследование) и на уровне ее субъекта (исследователь)?
2. Каковы признаки методологической культуры исследователя?
3. Дайте характеристику основным составляющим методологической культуры психолога-исследователя.
4. Сравните критерии методологической культуры психолога как ученого и как практика.
5. Что такое научная этика, и какова ее роль в организации и проведении научного исследования?
6. Сформулируйте этические принципы для научного психолого-педагогического исследования.
7. Каковы этические нормы проведения исследований человека и социальных групп?
8. Дайте характеристику личностным особенностям успешного исследователя с учетом специфики психолого-педагогического исследования.
9. Каковы этические нормы группового взаимодействия в коллективном научном исследовании психолого-педагогической направленности?
10. Создайте проект по выбранной теме. Напишите обоснование психолого-педагогического исследования, спроектируйте его по этапам и стадиям:

Список литературы:

1. Аллахвердов В.М. Сознание как парадокс. – СПб: «Издательство ДНК», 2000. — 528 с.

2. Белановский С.А. Метод фокус-групп. - М., Издательство Магистр, 1996. - 272 с.

3. Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований: Учебное пособие для студентов 3–5-х курсов педагогических вузов по специальности «031000 – Педагогика и психология» – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002 – 134 с.

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

5. Вершловский С.Г. Метод наблюдения в педагогическом исследовании: Учебное пособие. Школа молодого исследователя. – СПб, 2011. – 60 с.

6. Вершловский С.Г., Матюшкина М.Д. Анкетный опрос в социально-педагогическом исследовании: Учебное пособие. Школа молодого исследователя. – СПб., 2005.

7. Вершловский С.Г., Матюшкина М.Д. Контент-анализ в педагогическом исследовании. Учебное пособие. – СПб., 2006.

8. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. М.: Прогресс, 1976.

9. Давыдов В.В., Образцов И.И., Уман А.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования. М., 2006.

10. Девятко И.Ф. Методы социологического исследования. М.: КДУ, 2003, стр.112 – 160.

11. Добреньков В.И., Кравченко А.И. Методы социологического исследования М., 2004.

12. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога. Учебное пособие. - М.: Издательский центр «Академия», 2006.

13. Загвязинский В.И., Атаханов Р.А. Методология и методы психолого- педагогического исследования. – М. ACADEMIA, 2001.

14. Зыкова Н.Ю., Лапкова О.С., Хлоповских Ю.Г. Методы математической обработки данных психолого-педагогического исследования. Учебное пособие для вузов. – Воронеж, 2008.

15. Зягузов Н.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Современные диссертационные исследования по педагогике. – М.: ИРПО, 2003.

16. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М., 1991.

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

18. Куликов Л.В. Психологическое исследование. Методические рекомендации по проведению. - СПб, 1995.

19. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1975.

20.Майерс Д. Социальная психология /Пер.с англ. – СПб.: «Питер», 2000.

21. Мангейм Дж.Б., Рич Р.К. Политология. Методы исследования: Пер. с англ. / Предисловие А.К. Соколова. – М.: “Весь Мир”, 1997.

22. Михеев В.И. Методы теории измерения в педагогике: Учебное пособие. - М: Логос, 2003. - 64 с.

23. Новейший философский словарь / Под редакцией Грицанова А.А. – Минск: «Книжный дом», 2003.

24. Новиков Д.А. «Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи)». М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

25. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – М. – СПб: Питер, 2004.

26. Григорьев С.И. Основы современной социологии. Изд. Алтайского гос. ун-та. 2001.

27. Саганенко Г.И. Многообразие возможностей социологического изучения сферы образования, часть 1. СПб., 2004.

28. Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. - М. «Добросвет», 1998.

29. Сиденко А.С., Новикова Т.Г. Эксперимент в образовании: Учебное пособие для директоров инновационных учебных заведений,заместителей директоров по научной и экспериментальной работе, учителей-экспериментаторов. – М.: АПКиПРО, 2002. – 94 с.

30. Скалкова Я. и др. Методология и методы педагогического исследования / Пер. с чешск. - М., 1989.

31. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М., 1986.

32. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – М.: «Добросвет», 2003.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ
по организации практической и самостоятельной работы студентов
по дисциплине
МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ
для студентов направления подготовки
44.03.05 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
(с двумя профилями подготовки)
НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОГРАММЫ - «Дошкольное образование и начальное образование»

(очная, заочная формы обучения)

ШАХМАЛОВА И.Ж., МАМЕДОВА Л.В.

Технический редактор: И.А. Литвиненко

Подписано в печать 31.12.2022. Формат 60x84/16.
Бумага тип. №2. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная.
Печ. л. 4,4. Уч.изд.л 5,5. Тираж 6 экз. Заказ 540.
Издательство ТИ (ф) СВФУ, 678960, г. Нерюнгри, ул. Кравченко, 16.

Отпечатано в ТИ (ф) ФГАОУ ВО «СВФУ»
г Нерюнгри