

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Ульяновский государственный педагогический университет
имени И.И. Ульянова»

Е.И. АНДРИАНОВА

ПОДГОТОВКА И ПРОВЕДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Учебное пособие для вузов

Ульяновск
2013

А 65 Е.И. Андрианова. Подготовка и проведение педагогического исследования: учебное пособие для вузов. Ульяновск: УлГПУ, 2013. 115 с.

ISBN 978-5-86045-614-3

В данном учебном пособии рассматриваются теоретические и практические вопросы опытно-экспериментальной работы в образовательных учреждениях, описываются эмпирические методы педагогического исследования, их особенности, сущность и функции, требования к разработке и практическому применению, предлагается методический инструментарий для изучения дисциплины «Методология и методы психолого-педагогических исследований» в высшем учебном заведении.

Учебное пособие предназначено для подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование», студентов, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология», магистрантов. Оно также будет полезно практическим работникам, занимающимся инновационной исследовательской деятельностью.

УДК 37.012

Рецензенты:

Захарова Л.М. – заведующий кафедрой дошкольной педагогики УлГПУ им. И.Н. Ульянова, профессор, доктор педагогических наук.

Котлякова Т.А. – доцент кафедры дошкольного образования ОГБОУ ДПО УИИПКПРО, кандидат педагогических наук.

Шлейкова Н.Ю. – доцент кафедры технологий УлГПУ им. И.Н. Ульянова, кандидат педагогических наук.

ISBN 978-5-86045-614-3



9 785860 436143

© Андрианова Е.И.
© ФГБОУ ВПО
УлГПУ им. И.Н. Ульянова

Введение

Актуальность изучения методологии и методики психолого-педагогических исследований для бакалавров и магистрантов по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование» определяется тем, что научно-исследовательская деятельность является обязательным компонентом современного дошкольного образования. Практические работники и руководители дошкольных учреждений сталкиваются с необходимостью изучения теории и практики дошкольного образования, прогнозирования эффективности инновационной деятельности педагогов.

В данном пособии раскрываются теоретические и практические вопросы организации педагогического исследования и оформления его результатов. В нем выделяются два раздела: «Методология научного познания и педагогического исследования» и «Методы педагогического исследования».

Первый раздел «Методология научного познания и педагогического исследования» посвящен изучению философских основ педагогического исследования, принципов научного исследования. В этом же разделе рассматриваются вопросы построения концепции исследования, использования понятийного аппарата, уровни и этапы исследования, дается характеристика структурных компонентов и особенностей организации каждого этапа исследования. Второй раздел «Методы педагогического исследования» посвящен изучению методов исследования. Он предполагает знакомство с теоретическими основами вопроса, разновидностями методов, их особенностями и функциями.

В зависимости от учебного плана и количества часов дисциплины, вопросы, рассматриваемые в пособии, могут стать содержанием как лекционных, так и семинарских занятий. Тем не менее, хочется отметить, что пособие предназначено, прежде всего, для самостоятельного изучения методологии педагогического исследования и подготовки к семинарским занятиям. Именно поэтому в каждой теме выделяются вопросы для самостоятельного изучения, список литературы, теоретические основы темы, практические задания и тесты для самопроверки. Мы считаем уместным выделение теоретических основ темы, так как данный раздел является необходимым справочным материалом, прежде всего, для студентов заочного отделения и для самостоятельной подготовки к занятиям по методологии и при написании педагогического исследования. Теоретические основы каждой из тем являются выдержками из различных учебных пособий, указанных в библиографическом списке использованной литературы, носят реферативный характер, не претендуют на авторство и оригинальность, на исчерпывающее изложение вопроса, их цель – обобщение материала по каждой из тем. При необходимости данные материалы могут быть дополнены указанными выше учебными пособиями.

В пособие также включены фрагменты педагогических исследований в области дошкольного образования, помогающие проанализировать и понять

особенности описания того или иного метода в исследовании. В процессе изучения дисциплины предполагается самостоятельная работа с подлинными научными текстами: авторефератами диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, выполненными ранее выпускными квалификационными работами, методическими пособиями.

Практические задания и тесты предназначены для закрепления изученного материала и самостоятельной проверки полученных знаний. Поскольку пособие предназначено для бакалавров и магистрантов, обучающихся по профилю *Дошкольное образование*, практические материалы имеют именно эту направленность.

Автор данного пособия не ставит целью рассмотреть все вопросы курса методологии, заявленные в Федеральном образовательном стандарте. Акцент в пособии сделан на изучении эмпирических методов исследования, так как мы считаем, что при написании курсовых и квалификационных работ студентам и магистрантом анализ теоретических основ исследования дается сравнительно легко, тогда как описание практической работы вызывает наибольшие трудности.

Раздел I. Методология научного познания и педагогического исследования

Тема 1

Методология научного познания

Вопросы для изучения

1. Понятие о методологии научного исследования.
2. Философия как всеобщая методология научного исследования.

Литература

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2005. 414 с.
2. Давыдов В.П., Образцов П.И., Уман А.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. М.: Логос, 2006. 127 с.
3. Ерофеева Т.И. Семинарские и практические занятия по курсу «Методология и методика педагогического исследования»: Пособие для студентов факультетов дошкольного воспитания. М.: МПГУ, 2001. 110 с.
4. Новиков А.М. Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога – исследователя. М.: Просвещение, 1996.
5. Шипилина Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «педагогика». 3-е изд., стереотипное. М.: ФЛИНТА, 2011. 204 с. URL: <http://www.knigafund.ru/books/76570>

Теоретические основы темы

Метод - это способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности. В области науки метод есть путь познания, который исследователь прокладывает к своему предмету исследования. Учение о методе, т.е. методология, появляется впервые в Новое время. До этого не проводилось различия между наукой и научным методом.

В философской энциклопедии **методология** рассматривается как философское учение о методах познания и преобразования действительности, о применении принципов мировоззрения к процессу познания, к духовному творчеству и практике.

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

- 1) дает характеристику компонентов исследования - его объекта, предмета, задач исследования и т.д.;

- 2) формирует представление о последовательности движения в процессе решения исследовательских задач.

В.И. Загвязинский выделяет в методологии две взаимосвязанные стороны: теоретическую и нормативную.

Теоретическая сторона связана с установлением основных закономерностей как исходных посылок научного поиска; характеризуется как определенный подход к явлениям действительности. Она включает мировоззренческую функцию: выявление и оценка общественной значимости, роли теории и теоретического положения. По-другому теоретический аспект методологии можно назвать **дескриптивным**, или описательным (Э.Г. Юдин). Дескриптивная методология как учение о структуре научного знания, закономерностях научного познания служит ориентиром в процессе познания.

Нормативная сторона методологии понимается как изучение общих принципов подхода к различным объектам действительности, к различным классам научных задач, а также изучение системы общих и частных методов и приемов научного исследования. Иначе нормативный аспект методологии можно назвать **прескриптивным**. Прескриптивная методология направлена на регуляцию деятельности, это предписания, прямые указания к деятельности.

Методологию можно рассматривать с содержательной и формальной точек зрения.

С формальной точки зрения, методология не связана с сущностью знания о реальном мире, как, например, физика (наука о неживой природе) или биология (наука о живой природе). Она имеет дело с операциями, при помощи которых конструируется знание. Поэтому термином «методология» принято обозначать совокупность исследовательских процедур, техники и методов, включая приемы сбора и обработки данных. Тем не менее, нельзя сказать, что методология никак не связана с предметом исследования.

С содержательной точки зрения, в методологии реализуется эвристическая, то есть поисковая, функция предметной области исследования. С помощью методологии не только описывается и объясняется некоторая предметная область (например, путем физического эксперимента мы знакомимся со свойствами воды), но одновременно методология является способом добытия знаний, инструментом поиска нового знания (можно провести различные серии экспериментов и выявить новые закономерности). Каждый ученый самостоятельно выстраивает методологию собственного исследования, то есть можно говорить о творческой деятельности.

В структуре методологического знания Э.Г. Юдин выделяет **четыре уровня**: философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический.

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

Второй уровень - **общенаучная методология** (или общая методология всех наук) - представляет собой теоретические концепции, применяемые ко

всем или к большинству научных дисциплин. Общая методология - это определенная философская концепция, основные положения науковедения.

Третий уровень - *конкретно-научная* (или частная) *методология* - синтез общей методологии и принципиальных положений и методов отдельной науки.

Четвертый уровень - *технологическая методология*. Его составляют методика и техника исследования, то есть набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

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

Всеобщей методологией всех отраслей научного знания выступает *философия* в ее специфической функции метода познания окружающей действительности.

В процессе жизни у каждого человека формируется мировоззрение. Мировоззрение можно определить как совокупность взглядов, оценок, норм и установок, определяющих отношение человека к миру и выступающих в качестве ориентиров и регуляторов его деятельности.

По характеру формирования и способу функционирования можно выделить два уровня мировоззрения: жизненно-практический и теоретический.

Жизненно-практический уровень складывается стихийно, базируется на здравом смысле и повседневном опыте. Он носит неоднородный характер, так как неоднородны по характеру и воспитанию его носители. На его формирование оказывают влияние национальные, религиозные традиции, уровень образования и духовной культуры, характер профессиональной деятельности и многое другое. Жизненно-практический уровень мировоззрения помогает человеку ориентироваться в сложных жизненных обстоятельствах, но не отличается глубиной, систематичностью, обоснованностью, несет в себе противоречия и предрассудки.

Теоретический уровень мировоззрения включает в себя науку и философию. Философия претендует на теоретическую обоснованность как содержания, так и способов достижения обобщенных знаний о действительности, а также норм, ценностей, идеалов. Мировоззрение в философии выступает в форме знания и носит систематизированный, упорядоченный характер. Именно этот момент сближает философию и науку. Философия - мать науки, что подтверждается историей: первые естественные опыты были одновременно и философами.

Среди важнейших мировоззренческих вопросов, которые решала философия, одно из центральных занимала проблема познания (познаваем ли

мир? насколько верны представления человека об окружающем? и т.д.). Эти и другие вопросы решаются в рамках гносеологии, или теории познания.

В философии проблемы гносеологии рассматриваются под углом взаимодействия субъекта и объекта. Субъект - это активное самостоятельное существо, ставящее цели и преобразующее действительность. Объект - это сфера приложения активности субъекта. Результатом взаимоотношений субъекта и объекта являются знания. Знания - это проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение в мышлении человека.

В философии выделяют две формы знания: чувственное знание и рациональное знание. Эти формы рассматриваются как последовательные этапы формирования знания. Формы чувственного знания: ощущение, восприятие, представление. Формой рационального знания выступает мышление. Мышление опирается на результаты чувственного познания и дает обобщенное знание. Мышление - это целенаправленное, опосредованное и обобщенное отражение в сознании человека существенных свойств и отношений действительности. Формы мышления: понятие, суждение, умозаключение. Данные категории используются при проведении любого исследования.

Философские идеи обуславливают наиболее общие принципы познания, его направленность, руководящие идеи. Это принципы объективности, конкретности, всесторонности исследования, рассмотрении явлений в развитии, единства теории и практики и т.д.

Поскольку далее мы будем говорить о педагогике, то необходимо отметить, что раньше все научные исследования, в том числе и педагогические, проводились в рамках единой философской концепции (марксистско-ленинская философия). В настоящее время, в условиях обновления и вариативности дошкольного образования, необходимо четко определить рамки философской концепции исследователя, его взгляд на ребенка, на его духовное, социальное развитие, выяснить, каково отношение исследователя к педагогическим воздействиям.

Неудачи некоторых исследователей и практиков, использующих инновационные педагогические технологии, кроются в том, что заимствуется внешняя форма работы с детьми, и при этом игнорируются философские взгляды, на которых построены разные модели воспитания (антропософия в вальдорфской философии Р.Штейнера, взгляд на духовное развитие М. Монтессори, христианское понимание сущности человека в Пилотной школе Ховарда).

Хотя в современном мире параллельно существуют разные точки зрения, официальная отечественная педагогика изучает педагогические явления с позиции материалистической диалектики.

Таким образом, методология формулирует принципы и основы мировоззрения, что обеспечивает педагогическое видение, педагогическое мышление не только ученого, но и любого практического работника.

Практические задания к теме

1. Познакомиться с выполненными ранее педагогическими исследованиями.
2. Проверить усвоение теоретического материала темы с помощью теста «Методология научного познания»

Материалы для изучения темы: авторефераты диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, выпускные квалификационные работы прошлых лет, тест по теме «Методология научного познания»

Тест «Методология научного познания»

1. **Всеобщей методологией научного исследования является**
 - 1) философия;
 - 2) диалектика;
 - 3) идеология;
 - 4) религия.
2. **Проблемы познания окружающей действительности изучает**
 - 1) аксиология;
 - 2) гносеология;
 - 3) онтология;
 - 4) антропология.
3. **Ощущение, восприятие, представление — это формы**
 - 1) чувственного познания;
 - 2) рационального познания.
4. **Методология – это**
 - 1) учение о методах познания;
 - 2) философское учение о методах познания и преобразования действительности, о применении принципов мировоззрения к процессу познания, к духовному творчеству и практике;
 - 3) способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности.
5. **Методология как наука впервые появляется**
 - 1) Древней Греции;
 - 2) в Средневековье;
 - 3) в Новое время;
 - 4) в настоящее время.
6. **В методологии выделяет теоретическую и нормативную стороны**
 - 1) Э.Г. Юдин;
 - 2) В.И. Загвязинский;
 - 3) М.Н. Скаткин;
 - 4) Э.И. Монозон.

7. **Теоретическая сторона методологии связана**
 - 1) с установлением основных закономерностей как исходных посылок научного поиска; это учение о структуре научного знания, закономерностях научного познания;
 - 2) с изучением системы общих и частных методов и приемов научного исследования; это предписания, прямые указания к деятельности.
8. **Нормативная сторона методологии связана**
 - 1) с установлением основных закономерностей как исходных посылок научного поиска; это учение о структуре научного знания, закономерностях научного познания;
 - 2) с изучением системы общих и частных методов и приемов научного исследования; это предписания, прямые указания к деятельности.
9. **В структуре методологического знания выделяется 4 уровня:** философский,....., конкретно-научный, технологический.
10. **Конкретно-научная методология – это**
 - 1) общие принципы познания и категориальный строй науки в целом;
 - 2) теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин, основные положения науковедения;
 - 3) синтез общей методологии и принципиальных положений и методов отдельной науки;
 - 4) методика и техника исследования, обеспечивающая получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку.
11. **Технологическая методологии - это**
 - 1) общие принципы познания и категориальный строй науки в целом;
 - 2) теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин, основные положения науковедения;
 - 3) синтез общей методологии и принципиальных положений и методов отдельной науки;
 - 4) методика и техника исследования, обеспечивающая получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку.

Тема 2

Методология педагогического исследования

Вопросы для изучения

1. Понятие о методологии педагогики и методологии педагогического исследования.
2. Уровни педагогического исследования.
3. Виды педагогического исследования.
4. Определение эффективности педагогического исследования.
5. Принципы педагогического исследования.

Литература

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2005. 414 с.
2. Давыдов В.П., Образцов П.И., Уман А.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. М.: Логос, 2006. 127 с.
3. Краевский В.В. Методология педагогики. Новый этап: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2006. 393 с.
4. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. М.: Педагогика, 1987.

Теоретические основы темы

Официальная отечественная педагогика изучает педагогические явления с позиции диалектики. Диалектика как общая научная методология является основой формирования методологии педагогики.

Методология педагогики - это система знаний об исходных положениях, структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, верно отражающих изменяющуюся педагогическую действительность.

Методология педагогики - это учение о педагогическом познании. Она включает:

1. Учение о структуре и функциях педагогического знания.
2. Исходные, ключевые, фундаментальные, философские, общенаучные и педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие методологический смысл.
3. Учение о методах педагогического познания.

Таким образом, педагогическая методология - это учение об исходных положениях, структуре, функциях и методах научно-педагогического исследования, важная и неотъемлемая часть педагогической науки.

Задачи педагогической методологии

1. Определение предмета педагогики и ее места среди других наук, определение важнейшей проблематики педагогических исследований.
2. Установление принципов и способов добывания знаний о педагогической действительности, методов их преобразования и интерпретации.
3. Исследование структуры, способов построения и развития педагогической теории.
4. Выявление условий эффективного взаимодействия науки и практики, основных способов внедрения достижений науки в педагогическую практику.

Источником методологии педагогики (методологического знания) является педагогическое исследование.

Педагогическое исследование - это процесс и результат научной деятельности, направленный на получение общественно-значимых новых знаний о закономерностях, структуре, механизмах обучения и воспитания, теории и истории педагогики, ее методах.

Педагогическое исследование - это поиск путей совершенствования педагогического процесса с использованием научных данных, позволяющих делать поиск более успешным. Оно характеризуется

- целенаправленностью
- систематичностью
- взаимосвязью всех элементов, процедур и методов
- опирается на разработанную методику.

Цель педагогического исследования – раскрытие закономерностей педагогического явления.

Раскрытие закономерностей может осуществляться на различных уровнях. Существуют 3 уровня педагогического исследования: **эмпирический**, **теоретический** и **методологический**. Они отличаются по степени обобщенности получаемых знаний.

Эмпирический уровень связан со сбором фактического материала, описанием фактов. Оно направлено непосредственно на изучаемый объект (явление, процесс), и опирается на данные наблюдения и эксперимента. На данном уровне устанавливаются новые факты науки и на основе их обобщения формулируются эмпирические закономерности.

Теоретический уровень опирается на определенный способ анализа, систематизации. На этом уровне идет разработка новых систем образования и воспитания. Теоретическое исследование связано с совершенствованием понятийного аппарата педагогики и направлено на всестороннее познание объективной реальности в ее существенных связях и отношениях. На этом уровне выдвигаются и формулируются основные, общие закономерности, позволяющие объяснить ранее открытые факты и предвидеть будущие события и факты.

Методологический уровень связан с изучением самих педагогических теорий, разработкой путей их построения.

Все педагогические исследования можно разделить на 4 группы:

- фундаментальные
- прикладные
- разработки
- производственные

Данные виды исследований можно рассматривать как этапы общепедагогической деятельности.

Они различаются по задачам, виду результата, контингенту пользователей и по форме публикаций

Фундаментальные исследования

Задача: разработка и развитие научной концепции, гипотез, теорий.

Результат: идея, гипотеза, направление, закон, тенденция, концепция, дидактическая система.

Пользователи: научные сотрудники, преподаватели кафедр, методисты ИПКПРО.

Вид публикаций: монография, диссертация, научный отчет, статья.

Прикладные исследования

Задача: разработка и развитие методического предложения, выявление закономерностей.

Результат: терминология, методическая система, условия, требование, критерии, правило, предложение, метод.

Пользователи: работники образования.

Вид публикаций: диссертация, научный отчет, научное или методическое пособие, статья.

Разработки и производственные исследования

Задача: разработка и развитие конкретных предписаний, опытное конструирование, испытание, доработка и усовершенствование.

Результат: алгоритм, средство, методическая разработка, правило, предложение, прием.

Пользователи: учителя, воспитатели, учащиеся, дошкольники.

Вид публикаций: учебник, учебное пособие, сборники задач и т.д.

Эффективность педагогического исследования рассматривается в экономическом и социальном планах.

Экономический эффект можно оценить с помощью экономических показателей. Для этого сравниваются затраты на проведение исследования и прибыль, полученная от внедрения результатов в практику (например, рациональное размещение сети дошкольных учреждений).

Социальный эффект проявляется в повышении уровня развития, образования, культуры, в формировании положительных навыков и привычек.

Критериями эффективности педагогического исследования являются критерии актуальности, новизны и значимости.

Критерий актуальности указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития педагогической теории и практики. При обосновании актуальности педагогического исследования надо показать наличие социального заказа на решение данной проблемы, показать, почему данную тему необходимо изучать именно сейчас.

Критерий новизны отражает содержательную сторону результата. Он отражает то новое, что внес исследователь в теорию и практику педагогики. Критерий новизны относителен. Новое знание может выполнять различные функции: уточнять, конкретизировать, дополнять уже известное. Научной

ценностью обладают лишь те исследования, которые имеют общественно-значимые новые знания.

Критерий теоретической значимости показывает влияние полученного результата на теорию, то есть определяет вклад в педагогику.

Критерий практической значимости определяет влияние полученных результатов на педагогический процесс. Практическая значимость зависит от числа и состава пользователей, которые заинтересованы в результатах, от возможности внедрения результатов.

Педагогические исследования могут иметь ряд *недостатков*, которые могут поставить под сомнение их принадлежность к науке вообще. К ним относятся:

- неактуальность исследовательской части;
- абстрактные рассуждения по поводу уже установленных наукой истин;
- неопределенность формулировок гипотез;
- отсутствие четкой методики исследования;
- отсутствие ясных выводов, их неопределенность и недостоверность, малоубедительность рекомендаций;
- низкая практическая эффективность исследования;
- описательный, утилитарно-эмпирический уровень педагогической науки, самоочевидность гипотез и выводов.

Основной причиной выделенных недостатков является недостаточный уровень методологической культуры.

Методологические принципы представляют собой основные философские мировоззренческие положения, с позиции которых ведется научное исследование, определяется стратегия подходов в исследовании, выбор методов и интерпретация его результатов.

Принцип - способ достижения социально значимых целей на основе учета объективных закономерностей. Принцип должен иметь глубокое развернутое научное обоснование и носить обобщенный характер, то есть быть применим к исследованию всех ситуаций и вариантов педагогического явления.

Исследователи выделяют, называют и характеризуют разные принципы педагогического исследования. Обратимся к некоторым из них, рассмотренным Загвязинским В.И.

Основополагающим принципом любого научного исследования является *принцип объективности*. Этот принцип требует всестороннего учета факторов и условий, порождающих то или иное явление; анализа процесса развития явлений со вскрытием и всесторонним рассмотрением их внутренних противоречий, взаимосвязи и взаимозависимости явлений; адекватности исследовательских подходов и средств, позволяющих получить истинные знания об объекте; предполагает исключение субъективизма, односторонности и предвзятости в подборе и оценке факторов.

Достоверность - учет всех относящихся к изучаемым явлениям фактов и их правильное истолкование, не выхватывание тех фактов, которые выгодны исследователю, а анализ всех полученных материалов.

Доказательность связана с достоверностью. Предполагает обоснованность, аргументированность исходных посылок, каждого шага исследования и выводов. Исходные посылки определяются и формулируются на основе анализа исследований предшественников, научных школ и направлений.

Достоверность обеспечивает доказательность. В этом два названных принципа взаимосвязаны.

Альтернативность или альтернативный характер научного поиска предполагает требование выделить и оценить все возможные варианты решения, выявить все точки зрения на исследуемый вопрос.

В исследовании полезно, а порой и необходимо выдвижение альтернативных гипотез. В научном поиске важно проанализировать возможность разных вариантов решения исследовательской задачи.

Принцип сущностного анализа требует диалектического соотношения общего, особенного и единичного в педагогических явлениях, раскрытие законов, управляющих развитием педагогических явлений, условий и факторов развития. Предполагает движение исследовательской мысли от описания к объяснению.

Учет естественного изменения исследуемых элементов. Функции многих элементов в процессе развития существенно меняются. Некоторые из них переходят в свою противоположность. На изучаемое явление одновременно воздействуют специально созданные в исследовании условия и факторы. Вместе с тем педагогическая система в целом и каждый ее элемент находится в непрерывном развитии, изменяется под влиянием объективно существующих процессов. Поэтому возникает необходимость соотношения и анализа природы полученных эффектов, выяснение, какие изменения произошли за счет естественного развития самого объекта, а какие за счет специального (экспериментального) воздействия.

Выделение основных факторов. Многообразие различных факторов, влияющих на педагогический процесс или изучаемый объект, требует выделения из них основных, а также определения производных. Установление субординации, взаимосвязи между ними позволяет исследователю перейти от уровня изучения явлений к уровню познания сущности, раскрытие диалектики процесса, понимание противоречивости изучаемого предмета или явления.

Единство логического и исторического предполагает в каждом исследовании сочетать изучение истории объекта (его генезис) и его теории (структуры, функций, связей объекта в его современном состоянии), а также перспектив развития.

Исторический анализ возможен с позиций определенной педагогической концепции. Теоретический анализ несостоятелен без изучения генезиса (происхождения, становления) объекта.

Исследования делятся на историко-педагогические и теоретико-педагогические. Различие между ними лишь в акценте на ту или иную сторону единого исследовательского подхода.

Концептуальное единство. Этот принцип означает, что исследователь в процессе научной работы защищает определенную концепцию - систему взглядов. Она строится на единстве определенного (принятого как верное) и неопределенного (изменчивого, которое проверяется).

Концепция может стать детищем исследователя, если он самостоятельно вырабатывает ее. Ученый может присоединиться к одной из существующих концепций. В том и другом случае необходимо осуществлять единство и логическую непротиворечивость подходов и оценок.

Системный подход. Многообразие сторон, элементов, факторов педагогического процесса определяет необходимость его системного изучения.

Системы - совокупности компонентов, находящихся в таких связях и отношениях, при которых их взаимодействие порождает новое качество, не присущее этим компонентам. Системы бывают физическими, химическими, биологическими, техническими, социальными. Социальные системы включают в себя индивидов и общности людей; являются органическими; целенаправленными, сложно организованными, самоорганизующимися, динамичными, открытыми, вероятностными. К ним относится и воспитание как подструктура общества.

Для системного подхода характерны:

1. Целостность — неповторимость свойств системы в сумме свойств составляющих ее элементов;
2. Структурность — возможность описания системы лишь через анализ ее структуры как соотношения и взаимосвязей частей целого. Например, процесс обучения имеет такие элементы: цель, содержание, средства, деятельность ребенка, деятельность воспитателя. Все эти элементы принадлежат к системе обучения, но в разных системах обучения они имеют разное содержание. Элементы, их свойства зависят от их принадлежности к системе, а свойства системы не сводятся к свойствам ее элементов.
3. Взаимозависимость системы и среды — система формирует свои свойства во взаимодействии со средой;
4. Иерархичность — существуют во взаимопроникновении, каждый компонент любой системы является тоже системой, а она в целом — компонент большой системы.

Принципиальное значение для педагогических исследований имеет требование изучения педагогического процесса как целого. Это непростая задача для исследователя, так как педагогический процесс имеет множество компонентов и связей. Педагогический процесс относится к нелинейным системам: при изменении одного из объектов другие изменяются непропорционально, а по более сложному закону. При его изучении не должно быть формализма, которым можно подменить системный подход,

когда педагогический процесс разорван на отдельные элементы и не рассматривается в связях и отношениях с другими.

Соотнесение сущего и должного (В.В. Краевский). Этот принцип заключается в обязательном соотнесении двух планов - должного и сущего (существующего). Любое из педагогических явлений может быть верно понято и оценено только в сопоставлении с нормой (должное). Педагогические инновации, перспективы могут быть поняты и приняты только после сопоставления с существующим состоянием современной теории и практики (сущее).

Принцип соотнесения сущего и должного позволяет избегать неверных, а подчас спекулятивных теоретических построений, оторванных от практики реальной жизни, а также создавать эмпирические построения, лишённые глубины и перспективы.

Единство исследовательской и практической учебно-воспитательной работы.

Опытно-экспериментальная работа должна способствовать совершенствованию педагогического процесса, улучшению содержания, методов, форм организации работы с детьми. Каждый исследователь нацеливает исследование на позитивные результаты. Недопустимо заранее планировать негативные результаты. Безусловно, любое нововведение создает ситуацию риска. Но такой риск должен быть минимальным. Необходимо прогнозирование хода и результатов работы, сильных и слабых факторов, способных оказать существенное влияние на итог работы, своевременная диагностика может способствовать выявлению и коррекции негативных тенденций.

Практические задания к теме

1. В ранее выполненных исследованиях проанализировать теоретическую и практическую значимость.
2. Проверить усвоение теоретического материала темы с помощью теста «Методологические основы педагогического исследования»

Материалы для изучения темы: авторефераты диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, выпускные квалификационные работы прошлых лет, тест по теме «Методологические основы педагогического исследования».

*Тест «Методологические основы
педагогического исследования»*

1. Педагогическое исследование – это

- 1) систематическая исследовательская работа по проверке нововведений с точным фиксированием исходных и конечных результатов, варьированием фактов, влияющих на результат, намеренным созданием ситуации развития;
- 2) это сложный и целенаправленный процесс и результат научной деятельности, направленный на получение общественно-значимых знаний о закономерностях, структуре, механизмах обучения и воспитания, теории и истории педагогики, ее методик;
- 3) процесс и способы определения степени развития личностных качеств, затруднений в обучении, развитии, общении, освоении профессии, а также эффективности функционирования и развития психологических систем, технологий, методик, педагогических проектов.

2. Существуют 3 уровня педагогического исследования: эмпирический,, методологический.

3. Уровень педагогического исследования, связанный со сбором фактического материала, и опирающийся на данные наблюдения и эксперимента называется

- 1) эмпирическим;
- 2) теоретическим;
- 3) методологическим.

4. Уровень педагогического исследования, на котором выдвигаются и формулируются основные закономерности, совершенствуется понятийный аппарат, называется

- 1) эмпирическим;
- 2) теоретическим;
- 3) методологическим.

5. Уровень исследования, связанный с изучением самих педагогических теорий, разработкой путей их построения, называется

- 1) эмпирическим;
- 2) теоретическим;
- 3) методологическим.

6. Концепция - это

- 1) совокупность обобщенных положений, образующих науку или ее раздел;
- 2) система исходных теоретических положений, взглядов на что-либо, основная мысль, которая служит базой для исследовательского поиска;
- 3) задача научного характера, требующая проведения научного исследования.

7. Способ достижения социально-значимых целей на основе учета объективных закономерностей называется.....

8. Учет всех относящихся к изучаемым явлениям фактов и их правильное истолкование, анализ всех полученных материалов называется
- 1) доказательностью;
 - 2) достоверностью;
 - 3) объективностью;
 - 4) научностью.
9. Всесторонний охват компонентов и связей педагогической системы, познание характера и механизмов этих связей и отношений называется
- 1) принципом концептуального единства;
 - 2) принципом научности;
 - 3) принципом системного подхода.
 - 4) принципом объективности.
10. Изучение генезиса и структуры объекта или педагогического явления называется
- 1) принципом единства логического и исторического;
 - 2) принципом соотнесения сущего и должного;
 - 3) принципом учета естественного изменения исследуемых объектов;
 - 4) принципом концептуального единства.
11. Естественное изменение педагогической системы и ее элементов в ходе жизнедеятельности изучаемого объекта называется
- 1) принципом концептуального единства;
 - 2) принципом единства логического и исторического;
 - 3) принципом учета естественного изменения исследуемых объектов;
 - 4) принципом научности.
12. Сопоставление изучаемых явлений с нормой или идеалом, соотнесение с современным состоянием теории и практики называется
- 1) принципом достоверности;
 - 2) принципом соотнесения сущего и должного;
 - 3) принципом учета естественного изменения исследуемых объектов;
 - 4) принципом концептуального единства.
13. Единство и логическая непротиворечивость выбранных исследователем подходов и оценок полученных фактов называется
- 1) принципом концептуального единства;
 - 2) принципом научности;
 - 3) принципом системного подхода;
 - 4) принципом объективности.
14. Анализ многообразия влияний и воздействий факторов, установление субординации между звеньями изучаемого процесса называется
- 1) принципом объективности;
 - 2) принципом единства логического и исторического;
 - 3) принципом выделения основных факторов;
 - 4) принципом системного подхода.

15. Прогнозирование возникновения негативных тенденций в изучаемом объекте и стремление их избежать называется
- 1) принципом единства исследовательской и практической работы;
 - 2) принципом учета естественного изменения исследуемых объектов;
 - 3) принципом системного подхода;
 - 4) принципом объективности.
16. Обоснованность, аргументированность исходных положений каждого шага исследования, адекватность методов и непредвзятость выводов называется
- 1) принципом концептуального единства;
 - 2) принципом доказательности;
 - 3) принципом научности;
 - 4) принципом единства логического и исторического.
17. Критерий эффективности педагогического исследования, который указывает на своевременность и необходимость решения проблемы в настоящее время, называется
- 1) критерием новизны;
 - 2) критерием актуальности;
 - 3) критерием практической значимости.
18. Критерий эффективности педагогического исследования, который отражает вклад в теорию педагогики, называется
- 1) критерием новизны;
 - 2) критерием актуальности;
 - 3) критерием практической значимости.
19. Критерий эффективности педагогического исследования, который определяет влияние полученных результатов на педагогический процесс, называется
- 1) критерием новизны;
 - 2) критерием актуальности;
 - 3) критерием практической значимости.
20. Исследование, целью которого является разработка и развитие научных концепций, гипотез, теорий, называется
- 1) фундаментальным;
 - 2) прикладным;
 - 3) разработкой;
 - 4) производственным.
21. Исследование, целью которого является разработка и развитие методического предложения, выявление закономерностей, называется
- 1) фундаментальным;
 - 2) прикладным;
 - 3) разработкой;
 - 4) производственным.

Тема 3

Логическая структура педагогического исследования

Вопросы для изучения

1. Этапы педагогического исследования, их взаимосвязь.
2. Постановочный этап исследования.
3. Собственно - исследовательский этап исследования.
4. Оформительско - внедренческий этап исследования.

Литература

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2005. 414 с.
2. Давыдов В.П., Образцов П.И., Уман А.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. М.: Логос, 2006. 127 с.
3. Краевский В.В. Методология педагогики. Новый этап: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2006. 393 с.
4. Новиков А.М. Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога – исследователя. М.: Просвещение, 1996.

Теоретические основы темы

Эффективность научного поиска во многом обуславливается последовательностью исследовательских шагов, то есть *логикой исследования*. Можно выделить три этапа конструирования логики исследования: *постановочный, собственно исследовательский и оформительско - внедренческий*.

Первый этап начинается с выбора темы и заканчивается определением задач и гипотезы исследования. Он может осуществляться по общей для всех исследований логической схеме: проблема - тема - объект - предмет - научные факты - исходная концепция - ведущая идея и замысел - гипотеза - задачи исследования.

Логика собственно исследовательского этапа работы может быть задана только в самом общем виде, она весьма вариативна: отбор методов - проверка гипотезы - конструирование предварительных выводов - их опробование и уточнение - построение заключительных выводов.

Более однозначна логика заключительного этапа исследования. Она включает апробацию, оформление работы и внедрение результатов в практику.

Выясним последовательность шагов на **постановочном этапе исследования**.

Исследовательская работа начинается с выбора *объективной области* исследования, то есть с той сферы педагогической действительности, в которой

накопились важные, требующие решения проблемы. В системе образования в качестве таких сфер выступают дошкольное воспитание, учебный процесс в высшей или средней школе, процесс непрерывного образования и др. Выбор исследователем объектной области определяется объективными (наличие нерешенных проблем, новизна и др.) и субъективными факторами (образование, интересы исследователя, связь с научным коллективом и др.).

Последующие, тесно связанные между собой шаги, - определение **проблемы и темы** исследования. Тема должна содержать проблему, следовательно, для определения и уточнения темы необходимо выявление исследовательской проблемы.

Проблема - это нечто неизвестное в науке, требующее поиска новых знаний, это «знание о незнании». Проблема выступает как констатация недостаточности достигнутого к настоящему моменту уровня знаний, и требует выход за пределы имеющихся знаний, движение к новому знанию.

Научная проблема не выдвигается произвольно, а является результатом глубокого изучения состояния научной литературы и практики образования, следовательно, чтобы правильно поставить проблему, необходимо хорошо знать современное состояние науки и соотнести проблему с потребностями практики и развития самой науки.

Проблема исследования должна быть актуальной. *Актуальность* это ответ на вопрос, почему данную проблему надо изучать в настоящее время.

Следует различать актуальность *научного направления в целом* и *актуальность самой темы внутри данного направления*. Как правило, актуальность научного направления не нуждается в сложной системе доказательств, а вот при обосновании актуальности самой темы необходимо убедительно доказать, почему именно она самая насущная.

Также следует различать *научную* и *практическую* актуальность проблемы. Если решение проблемы заполняет пробел в теории педагогики, то говорят о научной актуальности, а если решение проблемы отвечает насущным потребностям практики, то - о практической. Практическая актуальность имеет место, когда проблема уже решена в науке, но не доведена до практики, а значит нужно не специальное исследование, а система внедрения в практику.

Правильная постановка проблемы - залог успеха научного поиска. В проблеме всегда заключено **противоречие**, требующее решения. Сущность проблемы - противоречие между установленными фактами и их теоретическим осмыслением. В каждой работе исследователь обязан выделить исходные основания (теоретические и практические предпосылки), чтобы доказать, что у него есть «поле» поиска.

Противоречие может быть выделено на трех уровнях:

- социально-педагогическом;
- научно-теоретическом;
- научно-методическом.

Как правило, проблема формулируется в виде вопроса, но проблема шире вопроса, так как на вопрос можно дать ответ, а ответа на проблему не существует, его нужно найти, проведя исследование.

Заключенное в проблеме противоречие прямо или косвенно должно найти отражение в *теме* исследования. Тема определяет рамки изучения проблемы. Тема должна быть более конкретизированной, привязанной к определенным этапам и условиям педагогического процесса, к конкретным объектам.

Следовательно, при написании квалификационной работы студент сначала должен выделить противоречие между чем-либо, например, противоречие между «доказанной наукой необходимостью и возможностью преемственности в формировании словаря между ДОУ и школой, с одной стороны, и не разработанностью методического аспекта данной проблемы, с другой» (из диссертации М.В. Максимовой на тему «Преемственность в формировании словаря у старших дошкольников и учащихся первого класса школы»). [7]

Затем следует указать, что данное противоречие определяет выбор темы исследования, назвать тему и сформулировать проблему исследования, можно в виде вопроса, например, «каковы педагогические условия осуществления преемственности в формировании словаря у детей старшего дошкольного возраста и первоклассников?» (из диссертации М.В. Максимовой). [7]

От формулировки научной проблемы и доказательства ее актуальности логично перейти к формулировке *цели* исследования. Уже в начале исследования очень важно по возможности конкретно представить себе общий результат научного поиска. Цель - это представление о результате. Часто цель формулируется как решение исследовательской проблемы: «Решение данной проблемы составляет цель нашего исследования».

Дальнейший процесс развития проблемы связан с определением *объекта* и *предмета* исследования.

Понятие «объект исследования» истожественно понятию «объектная область исследования». В качестве объекта познания выступают связи, отношения, свойства реального объекта, которые включены в процесс познания. Объект - это процесс или явление, выбранное для изучения исследователем. *Объект* исследования - это определенная совокупность свойств и отношений, которая существует независимо от познающего, но отражается им.

В.В. Краевский отмечает, что, определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос: что рассматривается? В качестве объекта могут выступать педагогические системы, явления, процессы, например, «словарь детей старшего дошкольного возраста и учащихся первого класса школы» (из диссертации М.В. Максимовой), «формирование творчества у детей дошкольного возраста» (из диссертации О.В. Дыбиной). [4,7]

Один и тот же объект исследования может быть изучен с различных сторон, например, «игровая деятельность детей старшего дошкольного возраста» может изучаться педагогами, психологами, этнографами. Чтобы ограничить область исследования, выделяют *предмет* исследования.

Объект и предмет исследования как категории научного процесса соотносятся между собой как общее и частное. В одном и том же объекте могут

быть выделены различные предметы исследования, следовательно, объект исследования шире, чем предмет исследования. В объекте выделяется та его часть, которая служит предметом исследования. Именно на нее направлено внимание исследователя, именно предмет определяет тему исследования. Предмет исследования либо совпадает с темой исследования, либо они очень близки по звучанию. Следовательно, **предмет** исследования - это совокупность элементов связей, отношений в конкретной области педагогического объекта, в которой выясняется проблема, требующая решения.

Сравним объект и предмет в выше названных исследованиях М.В. Максимовой и О.В. Дыбиной: объект - «словарь детей старшего дошкольного возраста и учащихся первого класса школы»; предмет - «преемственность в работе по формированию словаря у детей старшего дошкольного возраста и первоклассников» (из диссертации М.В. Максимовой); объект - «формирование творчества у детей дошкольного возраста», предмет - «система формирования творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром» (из диссертации О.В. Дыбиной). [4.7]

Таким образом, объект, предмет, проблема и цель исследования связаны между собой. Вначале выделяются противоречия, решение которых обосновывает актуальность исследования и служит основой для формулирования проблемы исследования. Затем выделяются объект и предмет, формулируется цель, в которой воплощается результат исследования.

Формулировка цели исследования позволяет осуществить построение **гипотезы**. Гипотеза - это обоснованное предположение о том, как, каким путем можно получить искомый результат. В гипотезе формулируется прогнозируемый процесс переноса выявленных закономерностей на объект исследования. **Гипотеза** - это предположительное суждение о закономерной (причинной) связи явлений, форма развития науки.

Истинность гипотезы не очевидна. Выдвинутая гипотеза подвергается экспериментальной или теоретической проверке, которая ее утверждает или опровергает. В начале работы гипотеза формулируется в общих чертах, а в ходе исследования уточняется и дополняется. В философской литературе различают рабочую гипотезу (временное предположение для систематизации научных фактов) и научную (или реальную гипотезу), которая создается, когда накоплен фактический материал. Таким образом, процесс создания гипотезы длителен, он часто совмещается с другими этапами исследования.

В методологии выделяют два вида гипотез: *описательные* (или функциональные) и *объяснительные*. Если гипотеза включает предположение о связи между условиями, мерами, содержанием, технологиям и результатом, но не раскрывает социально-психологических механизмов, определивших данный результат, то такая гипотеза носит эмпирический характер, и ее именуют функциональной. Если гипотеза включает предположение и о механизме исследуемых связей, их внутренней закономерности, то она носит теоретический характер, и ее именуют объяснительной гипотезой.

По своему характеру гипотеза может быть *выдвижением принципиально нового предположения* (революционизирующие гипотезы) или *модификацией*

уже известных законов. По логической структуре гипотезы могут носить *линейный характер*, когда выдвигается и проверяется одно предположение, или *разветвленной*, когда необходима проверка нескольких предположений.

Содержательную сторону гипотезы целесообразно рассматривать в единстве с ее языковым оформлением. Гипотезу можно формулировать по схеме: «Если..., то..., так как...». Данная схема позволяет реализовать описательную, объяснительную и прогностическую функции гипотезы, но лучше использовать следующие речевые обороты *«вероятно», «мы предположили, что...», «возможно сформировать...», «этому может способствовать».*

Например, в диссертации М.В. Максимовой, рассматриваемой нами выше, гипотеза сформулирована следующим образом: «Реализация принципа преемственности между ДОУ и начальной школой в процессе формирования словаря будет достигнута при соблюдении следующих условий:

- построения обучения на основе единых методических принципов и с учетом тенденций и динамики речевого развития детей 6 - 7 лет;
- определения содержания работы в ДОУ и в первом классе школы с учетом перспективности поступательности развития ребенка;
- формирования лексических значений слова с учетом особенностей его освоения в онтогенезе;
- учета особенностей функционирования слова в речи как единицы лексической системы;
- активизации словаря в связной речи». [7]

Научная гипотеза должна отвечать ряду требований: соответствие фактам, проверяемость, приложимость к широкому кругу явлений, возможная простота и т.д.

Важным и необходимым этапом исследования является конкретизация общей цели в системе исследовательских *задач*. *Задача* представляет собой звено, шаг, этап достижения цели исследования. Задачи исследования ставятся в определенной последовательности. В них просматривается логика исследования.

Задач может быть несколько, желательно не более 5 - 6, но обязательно должны быть выделены три группы задач. Первая группа - *историко-диагностическая* - связана с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий. Вторая - *теоретико-моделирующая* - связана с раскрытием структуры, сущности изучаемого. Третья группа - *практически-педагогическая* - направлена на создание, разработку конкретных методик педагогического действия, на разработку практических рекомендаций.

Обычно задачи формулируются в виде перечисления: *изучить, описать, установить, выявить* и т.п. Формулировки этих задач необходимо делать как можно более тщательно, поскольку описание их решения должно составить содержание глав выпускной квалификационной работы. Это важно также и потому, что заголовки таких глав рождаются именно из формулировок задач предпринимаемого исследования.

Вот как сформулировала задачи своего исследования М.В. Максимова:

1. Изучить теоретический аспект преемственности в формировании словаря у детей старшего дошкольного возраста и первоклассников.

2. Исследовать состояние проблемы преемственности в работе над словом с детьми старшего дошкольного возраста и учащимися первого класса школы в практике образования.

3. Определить, обосновать и экспериментально проверить педагогические условия осуществления преемственности в формировании словаря в ДОО и первом классе школы.

После того, как определена логическая структура исследования (сформулирована тема, определена цель, намечен объект и выделен его предмет, построена цепочка задач и т.д.), следует приступить к решению поставленных задач, т.е. собственно исследовательскому этапу.

Собственно исследовательский этап научной работы, прежде всего, предполагает тщательный теоретический анализ ранее опубликованных по этой проблеме работ.

Изучение специальной литературы следует начинать с работ теоретического характера, позволяющих сформулировать общее представление о сущности и содержании основных вопросов изучаемой темы.

Иногда обзор состояния исследуемой проблемы сводится к последовательному ряду кратких аннотаций на многочисленные книги. Такой обзор не представляет большой ценности для науки. Правильнее дать обобщенную характеристику литературы: выделить основные направления (течения, концепции, точки зрения), проанализировать и оценить наиболее фундаментальные работы этих направлений, а об остальных сказать кратко, отметив то оригинальное, что отличает их работу от остальных авторов. Автор при этом выражает свое отношение к излагаемым идеям: с одними соглашается, другие берет под сомнение или опровергает, третьи использует для доказательства.

Затем следует рассмотреть методические вопросы, которым будет посвящена экспериментальная работа с детьми. Для этого рекомендуется проанализировать не только современные образовательные программы и методические пособия, но и передовой педагогический опыт, опубликованный на страницах специальных периодических изданий («Дошкольное воспитание», «Ребенок в детском саду», «Обруч» и т.д.). Другими словами, исследователю следует произвести критический анализ литературных источников, который должен привести к выводу об актуальности дальнейшего исследования и наметить пути решения поставленных задач.

Итогом теоретического изучения проблемы является разработка методики экспериментальной работы в детском саду. Исследователю следует разработать собственную оригинальную методику исследования, однако при ее создании возможно творческое использование уже имеющихся методик и их комбинации.

Целью эксперимента является эмпирическое подтверждение или опровержение гипотезы исследования. *Эксперимент* - это целенаправленное воздействие на объект, призванное изменить его определенным образом. Примерами воздействия являются новые содержание и формы, методы, средства обучения и т.д.

Определение эффективности целенаправленного воздействия на объект исследования путем сопоставления данных на начальном и конечном этапах работы обуславливают необходимость выделения трех этапов опытно - экспериментальной работы: констатирующего, формирующего и контрольного.

На основе анализа экспериментальных данных исследователь делает выводы об эффективности использованных методик и приемов в работе с детьми.

Оформительско-внедренческий этап исследования является заключительным этапом педагогического исследования. Он предполагает оформление научной работы и ее защиту. Следует очень внимательно ознакомиться с требованиями к структуре, оформлению ссылок, списка литературы, поскольку их выполнение во многом определяет оценку выпускной квалификационной работы.

Структура научной работы

Выпускная работа или магистерская диссертация является квалификационным трудом, ее оценивают не только по научной ценности, актуальности темы и практической значимости, но и по уровню общеметодологической подготовки этого научного произведения, что, прежде всего, находит отражение в его композиции.

Традиционно сложилась определенная структура научной работы, основными элементами которой в порядке их расположения являются следующие:

1. Титульный лист.
2. Содержание.
3. Введение.
4. Главы основной части.
5. Заключение.
6. Список литературы.
7. Приложение.

Титульный лист является первой страницей выпускной квалификационной работы и заполняется по строго определенным правилам.

После титульного листа помещается ***содержание***.

Введение. Во введении обосновывается актуальность выбранной темы, цель и содержание поставленных задач, формулируется научный аппарат,

указываются методы исследования, сообщается, в чем заключается научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования.

Освещение *актуальности* должно быть немногословным. Начинать ее описание издали нет необходимости. Достаточно в пределах 1 - 2 страниц показать главное - суть проблемной ситуации, из чего и будет видна актуальность темы.

После формулировки *научной проблемы и темы* следует указать *цель* исследования.

Обязательным элементом введения является формулировка *объекта и предмета* исследования, а затем *гипотезы* и *задач* исследования.

Во введении необходимо указать *методы* исследования. Они служат инструментом в добывании фактического материала и являются условием достижения цели исследования. При выполнении квалификационной работы могут быть использованы *теоретические* (теоретический анализ и синтез, сравнение, моделирование, обобщение, классификация и т.д.) и *эмпирические* методы исследования (беседа, наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент, изучение документации и продуктов деятельности и т.д.).

После перечисления методов определяется *научная новизна, теоретическая значимость исследования и практическая значимость исследования*. Для их формулировки можно использовать следующие грамматические конструкции:

Научная новизна заключается в том, что:

- *научные новые данные о...*
- *обоснованы положения...*
- *раскрыты сущность, значение содержания, структура...*
- *разработана система мер по модернизации...*
- *раскрыта сущностная характеристика...*
- *разработана научно обоснованная эффективная методика...*
- *раскрыты возможности для дальнейшего исследования...*

Теоретическая значимость исследования может заключаться в том, что:

- *расширены или уточнены теоретические представления, понятия...*
- *выявлены и экспериментально обоснованы педагогические условия...*
- *разработаны уровни, критерии, показатели...*
- *определены педагогические технологии...*
- *разработаны научно-практические рекомендации.*

Практическая значимость исследования обусловлена тем, что...

- *содержащиеся в нем теоретические положения отражены в научно-методических рекомендациях, применение которых позволяет существенно улучшить процесс формирования (повысить эффективность, качественные показатели, уровни сформированности...)*
- *исследование сопровождалось разработкой и апробацией новых программ, учебных пособий, спецкурсов, методических материалов, в которых нашли отражение теоретические положения работы...*
- *результаты исследования могут быть использованы*

В главах *основной части* работы представлен теоретический анализ источников по проблеме исследования, подробно рассматривается методика исследования и обобщаются результаты. Содержание глав должно точно соответствовать теме работы и полностью ее раскрывать. В большинстве случаев работа состоит из двух глав: теоретической и практической. В теоретической главе представлен анализ литературы, а в практической - результаты экспериментальной работы, т.е. описание констатирующего, формирующего и контрольного этапов исследования.

Все главы и параграфы работы должны быть примерно соразмерны по объему. Кроме того, структурные элементы работы должны быть логически связаны между собой, т.е. результаты теоретического исследования, выполненного в первой главе, должны найти практическое применение во второй главе.

Выпускная квалификационная работа завершается заключительной частью, которая называется «*Заключение*» или «*Выводы*». Она выполняет роль концовки и носит форму синтеза накопленной в основной части информации. Этот синтез - последовательное, логически стройное изложение полученных итогов и их соотношение с общей целью и задачами, поставленными во введении. Итоговые результаты исследования часто оформляются в виде некоторого количества пронумерованных абзацев. Их последовательность определяется логикой построения исследования.

Заключительная часть также содержит итоговую оценку проделанной работы. Важно показать, в чем заключается ее главный смысл, какие новые задачи встают в связи проведением научного исследования. Заключение может включать в себя и практические предложения, что повышает ценность теоретических материалов.

После заключения принято помещать библиографический *список* использованной *литературы*. Этот список составляет существенную часть работы и отражает самостоятельную творческую работу исследователя (см. правила библиографического описания). Если автор делает ссылку на какие-либо замечательные факты или цитирует работы других авторов, то он должен обязательно указать в ссылке, откуда взяты приведенные материалы. Не следует включать в библиографический список те работы, на которые нет ссылок в тексте и которые фактически не были использованы. Не рекомендуется включать в этот список энциклопедии, справочники, научно-популярные книги, газеты. Если есть необходимость в использовании таких изданий, то следует привести их в подстрочных ссылках в тексте выпускной квалификационной работы (см. правила оформления библиографических ссылок).

Вспомогательные или дополнительные материалы, которые сопровождают основную текст работы, помещают в *приложение*. По содержанию приложения очень разнообразны. Это могут быть конспекты занятий, планы работы, протоколы обследования, детские работы и т.д. По форме они могут представлять собой текст, таблицы, графики.

Каждое приложение должно начинаться с нового листа с указанием в правом верхнем углу слова «Приложение» и иметь тематический заголовок. При наличии более одного приложения они нумеруются арабскими цифрами (без знака №), например, «Приложение 1». Нумерация страниц, на которых даются приложения, должна быть сквозной и продолжать общую нумерацию страниц основного текста.

Связь основного текста с приложениями осуществляется через ссылки, которые употребляются со словом «смотри». Оно обычно сокращается и заключается вместе с цифрой в круглые скобки, например, (см. приложение 5).

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно определить **основные требования к оформлению научных работ**. Оформление научной работы должно соответствовать требованиям, предъявляемым к работам, направляемым в печать.

1. Оригинал набирается на компьютере, печатается на белой бумаге, через 1,5 интервала. Шрифт обычный, Times New Roman, размер шрифта – 14 пунктов.
2. Печать производится на листах формата А 4, площадью 297 * 210 мм, с полями: с левой стороны – 30 мм, с правой – 10 мм, верхнее – 20 мм, нижнее – 25 мм.
3. Нумерация страниц: по порядку. Все страницы нумеруются по порядку от титульного листа до последней страницы. На титульном листе цифра «1» не ставится, на следующей странице проставляется цифра «2» и т.д. Порядковый номер печатается в правом верхнем углу поля страницы, без каких-либо дополнительных знаков (тире, точки).
4. Заголовки и подзаголовки отделяются от основного текста сверху и снизу интервалом.
5. В конце страницы после заголовка должно быть не менее трех строк текста.
6. Нельзя начинать страницу неполной концевой строкой и заканчивать страницу первой строкой абзаца.
7. Таблицы, если их несколько, нумеруют арабскими цифрами в пределах всего текста. Над правым верхним углом таблицы помещают надпись «Таблица...» с указанием порядкового номера таблицы (например, «Таблица 3») без значка № перед цифрой и точки после нее. Если в тексте работы только одна таблица, то номер ей не присваивается и слово «таблица» не пишут.
8. Таблицы снабжают тематическими заголовками, которые располагают посередине страницы и пишут с прописной буквы без точки на конце. При переносе таблицы на следующую страницу головку таблицы следует повторить и над ней поместить слова «Продолжение таблицы 5». Если головка громоздкая, допускается ее не повторять. В этом случае пронумеровывают графы и повторяют их нумерацию на следующей странице. Заголовок таблицы не повторяют.
9. Аналогично оформляются рисунки.

Более подробно познакомиться с требованиями к оформлению научной работы можно на сайтах, посвященных оформлению авторефератов, диссертационных исследований, работ, готовящихся в печати.

Практические задания к теме

1. Разработать схему «Взаимосвязь этапов психолого-педагогического исследования»
2. Проанализировать структуру выполненного исследования, представленного в автореферате диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.
3. Проанализировать и оценить понятийный аппарат выполненной ранее выпускной квалификационной работы.
4. Разработать понятийный аппарат к курсовой работе (выпускной квалификационной работе, магистерской диссертации)
5. Проверить усвоение теоретического материала темы с помощью теста «Логика педагогического исследования».

Материалы для изучения темы: авторефераты диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, выпускные квалификационные работы прошлых лет, тест по теме «Логика педагогического исследования»

Тест «Логика педагогического исследования»

1. **Содержание и последовательность поисковых шагов, которые должны обеспечить решение поставленных задач, называются**
 - 1) методикой исследования;
 - 2) логикой исследования;
 - 3) программой исследования;
 - 4) концепцией исследования.
2. **Последовательность этапов педагогического исследования**
 - 1) начальный, собственно исследовательский, заключительный;
 - 2) постановочный, собственно исследовательский, оформительно-внедренческий;
 - 3) ориентировочный, диагностический, постановочный, преобразующий, итоговый;
 - 4) ориентировочный, диагностический, преобразующий, заключительный.
3. **Этап исследования, который включает в себя определение проблемы, темы, объекта, предмета, гипотезы и задач исследования, называется**
 - 1) постановочным;
 - 2) собственно исследовательским;
 - 3) оформительно-внедренческим.

4. **Этап исследования, который включает в себя отбор методов, экспериментальную проверку гипотезы, построение выводов, называется**
- 1) постановочным;
 - 2) собственно исследовательским;
 - 3) оформительно-внедренческим.
5. **Этап исследования, который включает в себя апробацию, оформление работы и внедрение результатов в практику, называется**
- 1) постановочным;
 - 2) собственно исследовательским;
 - 3) оформительно-внедренческим.
6. **Проблема исследования - это**
- 1) явление или достоверно зафиксированные связи между явлениями и событиями, истинность познания которых может быть научно доказана;
 - 2) конкретное знание о незнании, представление об узловых задачах, которые нужно решить, о существенных вопросах, на которые следует найти ответ;
 - 3) совокупность элементов связей и отношений в конкретной области педагогической деятельности;
 - 4) система исходных теоретических положений, взглядов на что-либо, основная мысль, которая служит базой для исследовательского поиска.
7. **Конечный результат исследования выражается**
- 1) в гипотезе исследования;
 - 2) в задачах исследования;
 - 3) в цели исследования;
 - 4) в предмете исследования.
8. **Определенная совокупность свойств и отношений, которая существует независимо от познающего, но отражается им, называется**
- 1) объектом исследования;
 - 2) предметом исследования;
 - 3) методом исследования;
 - 4) гипотезой исследования.
9. **Совокупность элементов связей и отношений в конкретной области педагогической деятельности, в которой выясняется проблема, требующая решение, называется**
- 1) объектом исследования;
 - 2) предметом исследования;
 - 3) методом исследования;
 - 4) гипотезой исследования.
10. **Объект и предмет исследования как категории научного процесса соотносятся между собой как общее и.....**
11. **Гипотеза - это**
- 1) представление о результате исследования;
 - 2) предположительное суждение о закономерной связи явлений, истинность которого не очевидна;

- 3) нечто неизвестное в науке, представление об узловых задачах, которые нужно решить в процессе исследования;
 - 4) система исходных теоретических положений, которая служит базой для исследовательского поиска.
- 12. Если выдвигается и проверяется одно предположение, то такая гипотеза называется**
- 1) линейной;
 - 2) разветвленной.
- 13. Если гипотеза заключает предположение о связи между условиями и результатами, то такая гипотеза называется**
- 1) описательной (функциональной);
 - 2) объяснительной.
- 14. Задача исследования - это**
- 1) идея, связанная с представлениями о способах ее реализации, существующая в сознании исследователя;
 - 2) способ достижения цели исследования;
 - 3) предположительное суждение о закономерной связи явлений, истинность которого не очевидна.
 - 4) звено, этап движения к цели, цель, заданная в конкретной, требующей решения ситуации;
- 15. В задачах исследования просматривается**
- 1) проблема исследования;
 - 2) структура, сущность изучаемого;
 - 3) логика исследования;
 - 4) конечный результат исследования;
- 16. В исследовании должно быть не менее**
- 1) 2 задач;
 - 2) 3 задач;
 - 3) 4 задач;
 - 4) 5 задач.

Раздел 2. Методы педагогического исследования

Теоретические основы темы

Метод - это способ достижения цели. В методологии под методом понимают способ сбора, обработки и анализа данных.

Метод исследования - совокупность определенных мыслительных и физических операций, которые зависят от характеристик объекта исследования, и используются для решения задач определенного класса (Л.Ф. Спирин).

От выбора и правильного использования метода зависит получение достоверных научных данных.

Метод может включать ряд приемов. Прием является частью метода или способом применения метода.

Следует отличать методы ведения научного исследования - *исследовательские методы* (беседа, наблюдение, эксперимент) от *методов обучения и воспитания* (словесные, наглядные, практические).

Метод исследования внутренне связан с содержанием и качественными особенностями изучаемого объекта и обусловлен задачами исследования.

Метод объединяет *субъективные* и *объективные* элементы познания. Метод объективен, так как в теоретическом плане позволяет изучить объекты, явления, видеть их взаимосвязи и зависимости. Метод субъективен, так как он используется конкретным исследователем, имеющим свой стиль мышления, свою логику.

Существует множество методов исследования. Их можно классифицировать по различным основаниям:

1) по отношению к предмету исследования выделяют методы

- общенаучные (наблюдение, эксперимент);
- методы отдельных наук.

2) по степени вмешательства исследователя в изучаемый процесс

- констатирующие;
- преобразующие.

3) по степени обобщенности

- частные;
- общие.

4) по уровню проникновения в сущность изучаемого

- эмпирические;
- теоретические.

Рассмотрим последнюю классификацию методов подробнее.

Эмпирическое исследование основано на опыте, практике, поэтому *эмпирическими методами* называют такие *методы, с помощью которых*

можно получить знание об основных параметрах исследуемых объектов, о поведении объектов.

Теоретические методы связаны с абстрагированием от чувственной реальности, с построением моделей, *проникновением в сущность изучаемого, с выявлением внутренних связей, структур, тенденций* и т.п.

Эмпирические методы исследования, в свою очередь, можно разделить на *общие и частные.*

К частным эмпирическим методам исследования относятся

- изучение литературы;
- изучение документов (письменные работы, статистические данные, кино-, фотодокументы, техническая документация);
- изучение результатов деятельности;
- наблюдение;
- беседа;
- опрос (письменный, устный);
- оценивание;
- тестирование.

Общие эмпирические методы исследования - это

- обобщение педагогического опыта;
- опытная педагогическая работа;
- эксперимент.

Теоретические методы исследования

- анализ и синтез;
- абстрагирование и конкретизация;
- моделирование;
- сравнение;
- индукция и дедукция;
- метод исчерпывания всех возможностей;
- метод мысленного эксперимента;
- метод противопоставления;
- метод прогнозирования без вмешательства исследователя;
- метод аналогий;
- метод черного ящика;
- метод целенаправленного построения систем новых теоретических представлений, синтезированных на совокупности элементов знания различной природы;
- метод переформулирования исходных данных и конечных требований научных задач в системе новых понятий, в которой объективно содержится их решение.

Задача исследователя состоит в том, чтобы для каждого этапа исследования определить оптимальный комплекс методов, который позволяет:

- выявить эволюцию изучения проблемы и прогнозировать ее дальнейшее исследование;
- получить разносторонние системные сведения об изучаемой проблеме.

Исследователю необходимо из отдельных методов сложить обоснованную *методику исследования*.

Методика исследования - это целенаправленная система методов, обеспечивающая достаточно полное и надежное решение проблемы.

Каждый этап исследования должен быть обеспечен соответствующим методом. Для выбора методов на каждом этапе педагогического исследования необходимо знать общие и конкретные возможности каждого метода, его место в системе исследовательских процедур.

Если речь идет об *установлении фактов*, то есть изучается исходный уровень развития объекта, то используют эмпирические методы исследования. Они создают фундамент для дальнейшего познания путем наблюдений, бесед, экспериментов и т.д.

Для *формулировки гипотезы* используется анализ и синтез, обобщение, мысленный эксперимент, то есть методы теоретического исследования.

Для *доказательства гипотезы* проводят опытную работу и эксперимент.

Выбор методов определяется и уровнем исследования: эмпирическим или теоретическим.

Любой метод - полуфабрикат, которых надо модифицировать применительно к задачам, предмету, условиям исследования.

Таким образом, общие требования к выбору методов будут следующие:

- адекватность объекту, предмету, задачам исследования;
- соответствие принципам исследования;
- соответствие логике исследования;
- оптимальное сочетание и гармоничная взаимосвязь методов.

Тема 4

Изучение литературных источников

Вопросы для обсуждения

1. Понятие о методе изучения литературы.
2. Порядок работы с литературой.
3. Правила оформления списка использованной литературы.

Литература

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2005. 414 с.

2. ГОСТ Р 7.0.5-2008. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. М.: Стандартинформ, 2008. 38 с. (Система стандартов по информ., библи. и изд. делу.)
3. Давыдов В.П., Образцов П.И., Уман, А.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. М.: Логос, 2006. 127 с.
4. Ерофеева Т.И. Семинарские и практические занятия по курсу «Методология и методика педагогического исследования»: Пособие для студентов факультетов дошкольного воспитания. М.: МПГУ, 2001. 110 с.
5. Новиков А.М. Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога – исследователя. М.: Просвещение, 1996.
6. Организация учебно-исследовательской деятельности студентов среднего специального учебного заведения: Методическое пособие для преподавателей и студентов ССУЗов / Сост. Н.А. Ролик. Ульяновск, 2006.
7. Усачева И.В., Ильясов И.И. Методика поиска научной литературы, чтения и составления обзора исследований. М., 1980.

Теоретические основы темы

Научное обоснование проблемы и темы исследования требует систематического и тщательного *изучения специальной литературы*. Научная литература позволяет сохранять, распространять и популяризировать научные знания, является средством общения ученых между собой.

Работа над литературными источниками является частью исследовательской деятельности *на всех этапах научного поиска*, а может быть особо выделена как *предварительный этап* любого научно - исследовательского труда. В этом случае изучение литературы позволяет выбрать и уточнить проблему, конкретизировать направление исследования, изучить историю вопроса, познакомиться с разными точками зрения, обнаружить «белые пятна», изучить современное состояние вопроса и степень разработанности отдельных аспектов, познакомиться с разными методами педагогического исследования, собрать фактологический и статистический материал.

Работа над литературой предполагается и в процессе *развернутого исследования*, но на более высоком уровне, а также *на завершающем этапе*, когда исследователем делается обобщение всего материала, формулируются окончательные выводы.

В настоящее время при поиске информации по теме исследования широко используются интернет-ресурсы, но искать необходимую литературу можно не только при помощи сайтов Интернета, но и при изучении или просмотре изданных в печати сборников тезисов или научных докладов, трудов; монографий, реферативных журналов, профессиональных журналов (последние номера года содержат перечень опубликованных материалов), списков литературы в диссертационных работах, справочных изданиях издательств.

Какой бы способ изучения литературы не был выбран исследователем, существует определенный *порядок работы с литературой*. Работа над литературой начинается с составления списка подлежащей изучению произведений, или составления библиографии.

Библиография — это научное описание книги и составление их перечней, указателей, перечень книг по какому-либо вопросу.

При работе с литературой целесообразно выделить три этапа:

1. Первичное изучение литературы.
2. Тщательное изучение литературы.
3. Оформление результатов изучения литературы.

При изучении литературы целесообразно использовать *различные виды и техники чтения*.

В зависимости от скорости выделяют *быстрое* и *медленное* чтение. К быстрому чтению относятся *беглое* и *ознакомительное* чтение, а к медленному – *изучающее* и *усваивающее*. Также выделяют *выборочное* и *сплошное* чтение, *предварительное* и *тщательное* чтение. Выбор техники чтения в каждом отдельном случае определяется задачами исследования и содержанием литературного источника.

Первичное изучение литературы предполагает ознакомление с аннотацией, введением, оглавлением, заключением, беглый просмотр содержания. Оно дает возможность определить способ проработки издания.

Тщательное изучение литературы связано с конспектированием источников, с выборочным изучением, сопровождающимся выписками; с аннотированием.

Рекомендуется использовать *системы выделения* наиболее важных и интересных положений. Это способствует более активному и сознательному усвоению материала, облегчает работу по его конспектированию.

Изученную литературу целесообразно фиксировать на отдельных *карточках* с точным указанием всех необходимых данных: точное и полное название произведения, фамилия и инициалы автора, редактора, выходные данные, год издания, количество страниц. Это избавит в дальнейшем от необходимости тратить много сил и времени на уточнение литературы к дипломной работе. Карточки хранятся по темам, проблемам или в алфавитном порядке. Такую картотеку легко пополнять и удобно работать с ней в течение длительного времени.

Выписки и цитаты требуют своего особого внимания. Цитата выписывается дословно, охватывается кавычками, делается пометка, с какой страницы источника она взята.

Следует подробнее остановиться на некоторых отдельных приемах медленного чтения, которое наиболее часто используется при написании курсовых и дипломных работ.

Медленное чтение, как уже было сказано выше, делится на *изучающее* и *усваивающее* чтение.

Результатом *изучающего чтения* является глубокое всестороннее понимание информации. Чтобы овладеть этим видом чтения, надо освоить приемы понимания текста:

- прием постановки вопросов к тексту;
- прием составления плана;
- прием составления графической схемы;
- составление тезисов к тексту;
- составление сводных таблиц;
- составление идеального конспекта.

Чтобы не только глубоко понять, но и прочно запомнить информацию, необходимо овладеть еще некоторыми важными приемами, которые лежат в основе *усваивающего чтения*:

- ответы на контрольные вопросы;
- реферативный пересказ (устный, письменный);
- составление аннотации к тексту, источнику информации;
- составление рецензии;
- составление рефератов по нескольким источникам;
- комментирование;
- составление сводной таблицы по нескольким источникам;
- составление идеального конспекта.

Приемы изучающего чтения используются, когда ставится задача понять информацию и уметь отвечать на вопросы. Приемы усваивающего чтения используются при подготовке к зачетам, экзаменам, выступлениям, когда стоит задача свободно (устно или письменно) воспроизводить усвоенную информацию.

Приемы изучающего чтения

Прием постановки вопросов – основной в процессе уяснения содержания, ведет к всестороннему пониманию учебного текста. Понимание текста складывается из понимания отдельных слов, предложений, параграфов, логической структуры всего текста, его основной идеи и смысла, а также подтекста и общего замысла автора.

Вопросы могут возникать к разным аспектам текста: к непонятным словам и предложениям, к непонятным логическим связям между предложениями и абзацами текста, к связям содержания читаемого текста с другими текстами на эту тему. Главное, чему учит этот прием - не пропускать ни одного непонятого места в тексте, тут же формулировать вопрос и искать на него ответ. В этом большой развивающий эффект данного приема.

Вопросы могут возникать примерно таких типов:

- О чем здесь говорится?
- Что именно об этом сообщается?
- Как это соотносится с тем, что я уже знаю?

- Чем это можно объяснить?
- Что из этого должно получиться?
- К чему это можно применить?
- Когда и как применять?
- Каким известным мне ранее фактам противоречит то, что я узнал из этого текста?
- Что нового я узнал из текста?
- Что меня особенно удивило? Заставило задуматься?

Следующим приемом, помогающим глубоко осмыслить и понять учебный текст, является *прием составления плана*.

План – это *перечисление всех текстовых субъектов* (т.е. тем текста).

Для того чтобы составить план, надо последовательно задавать себе в процессе чтения вопрос: «О чем здесь говорится?», вычленять с помощью этого вопроса субъекты высказывания и записывать их в виде пунктов плана.

Пункты плана формулируются в виде назывных или вопросительных предложений. План к тексту может быть различного уровня подробности. Если объем текста небольшой, то пункты плана обозначают арабскими цифрами (1,2,3...). Если же текст более объемный, то можно выделить в пунктах плана подпункты (1. 1.1, 1.2, 1.3., 2. 2.1, 2.2., 2.3.....)

Процесс *тезирования* состоит в формулировании основных тезисов. **Тезисы** — кратко сформулированные основные мысли, положения изучаемого материала.

Отличие тезисов от плана заключается в том, что пункт плана называет вопрос, но не раскрывает его содержания, в тезис, раскрывая содержание, дает ответ на вопрос.

Тезисы могут быть двух видов: *тезисы, сформулированные из суждений автора*, и *тезисы, сформулированные самим читателем*. В первом случае они пишутся в кавычках с указанием страниц, в виде прямых цитат. Если же тезисы формулируются самим читателем, то они излагаются в виде реферативного текста с помощью использования глаголов: автор анализирует, возражает, высказывает мнение, добавляет, доказывает, допускает, думает, констатирует, обсуждает, определяет, отличает, фиксирует и т.д.

Графическая схема – это *графическое изображение логических связей между основными текстовыми субъектами*. Средствами графического изображения являются абстрактные геометрические фигуры (прямоугольники и др.) и их соединения (линии, стрелки), а также символические изображения и рисунки предметов.

Графическая схема строится в виде линейной или разветвленной блок-схемы, графа, дерева и т.п.

Графическая схема отличается от плана наличием связей между

элементами. Связи придают картине целостность и наглядность.

В графической схеме нет ни определений, ни формул, а представлены только субъекты (о чем говорится в тексте) и наглядно показаны логические связи между ними. В основе составления графической схемы могут лежать следующие операции:

- операция деления понятия и его классификация (род-вид);
- операция описания внешних свойств объекта;
- операция описания структуры объекта (целое-часть);
- операция логического описания «причина-следствие» (если ..., то...);
- индуктивное умозаключение;
- дедуктивное умозаключение.

Форма графической схемы отличается наглядностью - возможностью очень быстро или даже мгновенно охватить взором всю картину. Тем не менее, сама графическая форма также может быть разной: формализованной и свободной, абстрактной и образной. Как бы то ни было, форма сама по себе может помочь в осмыслении содержания: она заставляет выделять элементы и соединять их в целостную картину.

В основе успешного овладения приемом составления графической схемы лежат сформированные логические операции деления понятий, классификации, деления целого на части и др.

Прием составления сводной таблицы используется для сопоставления различных точек зрения на исследуемую проблему, для обобщения и систематизации информации.

Процесс составления сводной таблицы состоит из отбора литературы по изучаемой проблеме, составления плана сводной таблицы с учетом содержания вопроса и работы с текстами (выделения главного содержания в тезисах, заполнения таблицы).

Результат работы с книгой воплощается в *конспекте*, позволяющем глубоко осмыслить и усвоить учебную информацию. При необходимости конспектирования какого-либо материала следует провести предварительную работу с текстом. Используется беглое просматривание всего материала в целом, делаются пометки, выделяются существенные фрагменты или отдельные части. Только после этого становится понятен общий объем работы и значимость каждой части текста.

Конспект - краткое, системное и осмысленное изложение книги или ее частей. Несколько упрощая, можно сказать, системность отражаются в плане и графической схеме, краткость - в тезисах, а осмысленность - в вопросах и комментариях. Вопросы, план, тезисы, графическая схема, комментарии и сводные таблицы составляют, по мысли И.В. Усачевой, основные части идеального конспекта.

Идеальный конспект (по И.В. Усачевой) отражает выполнение всех перечисленных приемов осмысления и глубокого понимания текста и

составляется по основополагающим, фундаментальным источникам. Он составляется по следующей схеме:

Схема конспекта

Вопросы к тексту	План к тексту	Выписки (тезисы)	Графические схемы и комментарии
Все возникающие вопросы	в виде перечисленных субъектов текстовых суждений	отдельные, наиболее существенные суждения (тезисы)	Свои комментарии к прочитанному и наглядно изображенные логические связи между субъектами

Очень важна в конспекте колонка «комментарии». Она отражает результат творческой работы над текстом, проявляющейся в развитии, уточнении, конкретизации или обобщении информации, которые самостоятельно делаются при размышлении над текстом. В этом и заключается *прием комментирования*.

Необходимо придерживаться определенного порядка при записи и хранении написанного, иметь перечень законспектированных произведений, тем, вопросов и точное указание места их хранения (папка, тетрадь, книжная полка и т.д.).

Приемы усваивающего чтения

Чтобы не только глубоко понять, но и прочно запомнить информацию, необходимо овладеть еще некоторыми важными приемами, которые лежат в основе *усваивающего чтения*:

- ответы на контрольные вопросы;
- реферативный пересказ (устный, письменный);
- составление аннотации к тексту, источнику информации;
- составление рецензии;
- составление рефератов по нескольким источникам;
- комментирование;
- составление сводной таблицы по нескольким источникам;
- составление идеального конспекта.

Мы видим, что *составление сводной таблицы* и *составление идеального конспекта* относятся к приемам и изучающего, и усваивающего чтения. Например, составление сводной таблицы будет приемом усваивающего

чтения, если исследователь использует материал из нее для выступления с докладом, при защите проекта и т.п., то есть пользуется результатами уже составленной таблицы. Поскольку они были рассмотрены выше, мы остановимся на тех приемах, которые наиболее часто встречаются при оформлении результатов изучения литературы.

Оформление результатов изучения литературы, как правило, предполагает подготовку *аннотации, реферата, рецензии*.

Реферат — это текст, раскрывающий определенную проблему на основании изучения одного или нескольких источников.

Суть реферата в том, чтобы сделать обзор литературы, изложить основные положения, выдвинутые автором или авторами в том или ином источнике. При подготовке реферата, рецензии, обзора нужно изложить суть важнейших положений, выявить основные точки зрения, вскрыть совпадения и различия в них, обозначить мало разработанные и дискуссионные положения. Важно подчеркнуть, что нового, оригинального вносит автор, высказать свое отношение к авторской позиции.

Работа над рефератом включает в себя несколько этапов:

- Выбор темы реферата.
- Составление плана реферата.
- Подбор литературы, составление списка литературы по теме реферата.
- Работа с источниками информации. Конспектирование, составление тематических карточек, размещение их в определенной последовательности в соответствии с планом реферата.
- Составление текста реферата.
- Оформление текста реферата.

В оформленном виде реферат должен иметь титульный лист, содержание (план) и список использованной литературы.

Рецензия — критическая оценка изучаемого материала.

В рецензии, как правило, дается изложение сути анализируемого материала (статья, книги, квалификационной работы, диссертации и т.п.), разбирается его содержание, форма, структура, отмечаются его достоинства и недостатки, делается обобщение.

Оценочные суждения в рецензии должны быть убедительно аргументированы. Как правило, рецензия состоит из трех частей: *общая часть, текстовый анализ и заключение*.

В общей части отмечается

- Актуальность темы и целесообразность создания рецензируемой работы.
- Практическая значимость работы.
- Соответствие содержания работы ее целевому назначению.

- Выдержанность дидактических принципов систематичности и последовательности, доступности, научная обоснованность, единство теории и практики.
- Уровень межпредметных связей.

Во второй части рецензии дается подробный перечень и разбор всех замеченных рецензентом недостатков работы.

В заключительной части должно быть четко указаны практическая значимость данной работы, уровень и границы ее применения.

Аннотация — краткая характеристика печатного издания, представляющее собой небольшое по объему (10-20 строк), связанное описание содержания книги или статьи, включающее иногда краткую оценку произведения.

Аннотация служит для ориентировки в поисках нового материала. Чаще всего содержание изложено в виде перечня вопросов, разбираемых в произведении. Аннотация включает сведения о содержании произведения, его авторе, достоинствах работы, носит пояснительный или рекомендательный характер.

Аннотация используется работниками информационных органов и библиотек для пропаганды и рекламы произведений печати. От того, насколько она интересна и содержательна, зависит и то, проявит ли читатель интерес к произведению.

Чтобы составить *устную аннотацию*, нужно ответить на следующие вопросы: Как называется книга? Где и когда напечатана? Чему посвящена? Какие вопросы рассматриваются в данной работе? Кому она адресована?

В *письменных аннотациях* два первых вопроса заменяет библиографическое описание. Особенностью аннотации является использование в ней стандартизированных оборотов речи (речевых клише), например

- *Статья (работа) опубликована (помещена, напечатана) в журнале (газете)...*
- *Монография вышла в свет в издательстве....*
- *Статья посвящена вопросу (теме, проблеме)...*
- *Статья представляет собой обобщение (обзор, изложение, анализ, описание)...*
- *Автор ставит (освещает) следующие проблемы...*
- *В статье рассматривается (затрагивается, обобщается...), говорится..., дается оценка, представлена точка зрения, поставлен вопрос...*
- *Статья адресована..., предназначена, может быть использована ..., представляет интерес...*

В аннотации не только указываются вопросы, раскрываемые в книге, но и уровень раскрытия материала, который может быть полным, глубоким, обзорным, схематичным, а также определяется круг читателей.

Библиографический список использованной литературы является необходимым элементом оформления реферата, курсовой или дипломной работы.

Библиографический список - элемент библиографического аппарата, который содержит библиографическое описание использованных источников и помещается после заключения.

Библиографический список литературы оформляется в соответствии с нормативными документами, последним из которых является ГОСТ Р 7.0.5 – 2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления».

Библиографический список является существенной частью исследования, поскольку отражает самостоятельную творческую работу автора и позволяет судить о степени тщательности проведенного исследования. Он составляется непосредственно по произведениям печати или выписывается из каталогов, карточке и библиографических указателей полностью, без пропусков каких-либо элементов, сокращений заглавий и т.д.

Используются следующие **способы построения** библиографических списков:

- По алфавиту фамилий авторов или заглавий.
- По тематике.
- По видам изданий.
- По характеру содержания.
- Списки смешанного построения.

Наиболее часто употребляется следующая последовательность расположения литературы в списке:

- Законы, указы, законодательные акты.
- Все остальные источники в алфавитном порядке.

Нумерация библиографического списка использованной литературы **сплошная** от первого до последнего названия. В библиографическом списке литературы перед фамилией автора или названием работы ставится **порядковый номер арабскими цифрами с точкой**.

Каждый литературный источник начинается **с красной строки**.

Все публикации располагаются в **алфавитном порядке** по фамилии авторов. Сначала указывается фамилия автора, а затем его инициалы.

При совпадении первых букв фамилий исследователей происходит ориентировка на вторую букву, а при их совпадении – на третью и т.д. При полном совпадении фамилий расположение источников происходит, исходя из алфавитного порядка инициалов.

Публикации *одного автора* располагаются в *хронологическом порядке*.

Книга коллективного автора, написанная под редакцией, располагается в том месте списка, который соответствует первой букве заглавия.

После фамилии автора ставится *инициалы автора*, затем название источника *без кавычек*, далее - *дополнительные сведения, сведения об ответственности и выходные данные*.

Часто, кроме основного заглавия, в названии источника содержатся *дополнительные сведения*, раскрывающие или поясняющие основное заглавие. Сведения, относящиеся к заглавию, приводятся после основного заглавия. Перед дополнительным сведением ставится двоеточие, после двоеточия первое слово пишется со строчной буквы.

После дополнительных сведений указываются *сведения об ответственности*, то есть сведения о редакторах, составителях, переводчиках и т.п. Перед ними ставится косая черта (/), перед косой чертой точка не ставится, после косой черты слова «под ред.» пишутся со строчной буквы.

Если данное издание отличается от других изданий того же произведения, то это отражается следующим образом: 3-е изд., исп. и доп.

Любой литературный источник имеет *выходные данные*. Область выходных данных содержит сведения о том, где, когда и кем была опубликована книга, ее количественную характеристику (объем в страницах). Сначала указывается место издания, затем название издательства и год издания. Названия городов пишутся *полностью*, исключения составляют Москва, Ленинград, Санкт-Петербург, Лондон, Париж, Нью-Йорк. Они обозначаются буквами: М., Л., СПб., Л., Р., NI. Название издательства пишется *без кавычек*, год издания - без слова «год», без обозначения «г.».

К выходным данным также относится *объем источника*. При оформлении списка литературы следует также указывать количество страниц источника или, если это статья из сборника или журнала, страницы, на которых она расположена.

Таким образом, каждое библиографическое описание состоит из ряда обязательных элементов: *Автор. Заглавие: сведения, относящиеся к заглавию / сведения об ответственности (/ под ред. ..., составители, переводчики, отв. ред.). Сведения об издании. Место издания: Издательство, год издания. Объем. (Серия)*.

Описание источников зарубежных авторов приводится в списке литературы на языке оригинала и помещается в конце списка.

Источником необходимых сведений для оформления списка использованной литературы может являться вторая страница литературного источника. В соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5 – 2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления», допускается не ставить тире между обязательными элементами источника.

Если использовались электронные ресурсы, то для обозначения электронного адреса используют аббревиатуру «URL» (Uniform Resource

Locator – унифицированный указатель ресурса). Затем идёт собственно электронный адрес представленный таким образом, чтобы пройдя по нему, можно было сразу попасть на цитируемый источник, а не только на сайт, на котором он размещён. Обязательно указывается и дата обращения к ресурсу.

Примеры библиографического описания книг

С одним автором

Арсентьева В. П. Игра - ведущий вид деятельности в дошкольном детстве: учеб. пособие для пед. Вузов. М.: Форум, 2009. 142 с. (Высшее образование)

Авторский коллектив под редакцией

Диагностика готовности ребенка к школе: пособие для педагогов дошкол. учреждений / авт. кол.: А. И. Бульчева и др.; под ред. Н. Е. Вераксы. М.: Мозаика-синтез, 2007. 288 с. (Библиотека «Программы воспитания и обучения в детском саду»).

Материалы конференции

Современное детство: развитие, образование, культура: материалы Всерос. научно - практ. конф. (заочной). Ульяновск: Корпорация технологий продвижения, 2004. 200 с.

Автореферат

Мишанина В.И. Развитие познавательной активности дошкольников средствами телевидения в условиях семьи: автореф. дис... канд. пед. наук. М., 1996. 22 с.

Статья из журнала

Берулаева М. Общедидактические подходы к гуманизации образования // Педагогика. 1994. №5. С. 21-25.

Электронные ресурсы

Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 10 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910> (дата обращения: 08.09.2009.)

Юридический советник [Электронный ресурс]. -1 электрон. опт. диск (CD-ROM): зв., цв. –прил.: Справочник пользователя / сост. В.А. Быков. -32 с.

Практические задания

1. Дать определение, используя различные справочники и словари, следующим терминам: автореферат, аннотация, библиография, выписка, график, диаграмма, диссертация, доклад, картотека, конспект, монография, отзыв, отчет (научный), список, статья, схема, таблица, тезис, цитата.
2. Составить список литературы по теме курсовой работы, включающий в себя несколько (минимум 10 источников): статью из сборника научных трудов; 2 статьи из разных журналов; главу из учебного пособия, монографию; 2 работы одного автора; книгу, написанную коллективом

авторов под редакцией; сборник научных трудов, автореферат диссертационного исследования, один том из многотомного издания. Оформить данный список в соответствии с требованиями.

3. Составить аннотацию на любую статью из составленного самостоятельно списка литературы.
4. Написать «идеальный конспект» любой статьи из педагогического журнала в виде таблицы, используя рекомендации И.В. Усачевой.
5. Оценить качество списков литературы в квалификационных работах прошлых лет.
6. Проверить усвоение теоретического материала темы с помощью теста «Изучение литературных источников»

Материалы для изучения темы: выпускные квалификационные работы прошлых лет (списки использованной литературы), образцы библиографических списков использованной литературы в печатных изданиях, тест «Изучение литературных источников»

Тест «Изучение литературных источников»

1. Краткое, системное и осмысленное изложение книги или ее частей называется
 - 1) тезисами;
 - 2) рефератом;
 - 3) конспектом;
 - 4) рецензией.
2. Дословный фрагмент текста в авторской редакции, заключенный в кавычки, называется
 - 1) выпиской;
 - 2) конспектом;
 - 3) тезисом;
 - 4) цитатой.
3. Критическая оценка изучаемого материала называется
 - 1) рецензией;
 - 2) аннотацией;
 - 3) отзывом;
 - 4) конспектом.
4. Доказываемое положение или утверждение называется
 - 1) рецензией;
 - 2) аннотацией;
 - 3) тезисом;
 - 4) конспектом.
5. Научный труд одного или нескольких авторов, углубленно разрабатывающий одну тему, ограниченный круг вопросов, называется

- 1) авторефератом;
 - 2) монографией;
 - 3) рецензией;
 - 4) диссертацией.
- 6. Краткое изложение научного произведения самим автором называется**
- 1) авторефератом;
 - 2) монографией;
 - 3) рецензией;
 - 4) диссертацией.
- 7. Методические рекомендации – это**
- 1) научное сообщение по результатам исследования на научной конференции;
 - 2) изложение содержания научной работы, книги, статьи с собственным критическим анализом основных положений, отражением своих позиций в отношении к высказываемому;
 - 3) форма научно-популярного изложения о способах эффективного внедрения достижений науки в практику учебно-воспитательной работы, например, об условиях, необходимых для получения высоких результатов.
- 8. Рабочий документ, в котором фиксируется наблюдаемое явление, процесс выполнения задания, действия или высказывания испытуемого называется**
- 1) протоколом;
 - 2) бланком;
 - 3) таблицей;
 - 4) графиком.
- 9. Лист с частично напечатанным текстом, в остальной части подлежащий заполнению, называется**
- 1) таблицей;
 - 2) графиком;
 - 3) протоколом;
 - 4) бланком.
- 10. При составлении списка литературы публикации различных авторов располагаются**
- 1) в алфавитном порядке;
 - 2) в хронологическом порядке.
- 11. При составлении списка литературы публикации одного автора располагаются**
- 1) в алфавитном порядке;
 - 2) в хронологическом порядке.
- 12. При составлении списка литературы сначала пишутся**
- 1) инициалы автора;
 - 2) фамилия автора.

Тема 5 Метод наблюдения

Вопросы для обсуждения

1. Понятие о наблюдении как методе исследования.
2. Виды наблюдений.
3. Требования к организации наблюдения.

Литература

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2005. 414 с.
2. Давыдов, В.П., Образцов П.И., Уман А.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. М.: Логос, 2006. 127 с.
3. Ерофеева Т.И. Семинарские и практические занятия по курсу «Методология и методика педагогического исследования»: Пособие для студентов факультетов дошкольного воспитания. М.: МПГУ, 2001. 110 с.
4. Методы педагогических исследований [Текст]: Лекции для студентов педагогических институтов / Под ред. В.И. Журавлева. М.: Просвещение, 1972.

Теоретические основы темы

Наблюдение является одним из самых распространенных методов исследования в педагогике и психологии.

Наблюдение – метод познания педагогической действительности на основе восприятия ее органами чувств с одновременной изначальной первичной переработкой материала в сознании исследователя (В. И. Журавлев).

Наблюдение осуществляется на основе восприятия, но отличается от него, так как восприятие - это психический процесс, а наблюдение - метод познания педагогического процесса.

Научное наблюдение отличается от обыденной фиксации явлений *систематичностью, целенаправленностью, опорой на определенную концепцию, аналитическим, комплексным характером.*

Основная **функция** наблюдения - избирательный отбор сведений об изучаемом процессе в условиях прямой и обратной связи исследователя с объектом наблюдения.

Особенностью наблюдения является то, что оно используется как самостоятельный способ решения исследовательской задачи и как составная часть других методов.

В методологии психолого-педагогического исследования выделяют разнообразные *виды наблюдений*, которые можно классифицировать по самым различным основаниям:

1) по типу связи между объектом наблюдения и его исследователем выделяют

- *непосредственное* наблюдение;
- *опосредованное* наблюдение.

Непосредственное наблюдение – это наблюдение, которое осуществляется самим исследователем. При непосредственном наблюдении выделяют 3 позиции исследователя:

- 1) исследователь - свидетель (нейтральное лицо);
- 2) исследователь - руководитель педагогического процесса;
- 3) исследователь - участник педагогического процесса, включенный в состав испытуемых.

Опосредованное (косвенное) наблюдение - это наблюдение, которое осуществляется через полномочных лиц, работающих по программе и заданию исследователя. Успех опосредованного наблюдения определяется качеством подготовки полномочных лиц.

2) по временной организации выделяют

- *непрерывное* наблюдение;
- *дискретное* наблюдение.

Наблюдение называют *непрерывным*, если оно отражает педагогическое явление в законченном виде: начало, развитие и завершение (например, занятие в ДОУ).

Наблюдение называют *дискретным* (прерывистым), когда в качестве предмета исследования выступает более продолжительный процесс, и когда сам педагогический процесс скрыт, а взору наблюдателя открываются его явления в определенной ситуации (например, исследование взаимодействия детей в группе).

3) по объему выделяют

- *широкое* наблюдение;
- *узкоспециальное* наблюдение.

В процессе *широкого* наблюдения исследователь изучает явление комплексно, одновременно фиксируя различные стороны педагогического процесса (например, при наблюдении занятия одновременно исследуется общий фон занятости детей и контролируется индивидуальная деятельность каждого ребенка, а в результате сопоставления данных выясняется перегрузка одних детей и недогрузка других).

В процессе *узкоспециального* наблюдения наблюдается одно явление, в изоляции от всего остального (например, наблюдается познавательная деятельность отдельного ребенка).

4) по характеру осознанности факта присутствия исследователя выделяют

- *открытое* наблюдение;
- *скрытое* наблюдение.

Открытое наблюдение происходит в условиях осознанного педагогом или ребенком факта присутствия постороннего наблюдателя. Это может вызывать искажение реальной картины, поэтому для получения достоверных сведений необходим этап привыкания.

Скрытое наблюдение - это наблюдение за деятельностью людей, не осознающих факт подконтрольности.

5) по наличию структуры выделяют

- *структурное (контролируемое)* наблюдение;
- *неструктурное* наблюдение.

Структурное (контролируемое) наблюдение – это наблюдение, которое проводится по определенной схеме, матрице, таблице, по выделенным заранее критериям.

Неструктурное наблюдение - это наблюдение, при котором запись наблюдаемого ведется в свободной форме.

Ограниченность наблюдения как метода исследования проявляется в том, что

- ему доступны лишь внешние проявления процесса. Мотив поступка, эмоциональное состояние, ход мыслей от исследователя часто скрыты;
- оно не позволяет активно вмешиваться в изучаемый процесс.

Существуют определенные *требования к организации наблюдения*. Исследователю необходимо разработать программу и методику наблюдения. Методика наблюдения - это система действий для реализации метода наблюдения. Ее строй, виды, направления, техника определяются:

- особенностями объекта наблюдения;
- опытом исследователя;
- условиями, в которых приходится работать.

Необходимо разработать программу наблюдения, которая должна включать в себя ряд компонентов.

Программа наблюдения

1. Характеристика наблюдения (включенное, открытое...).
2. Цель наблюдения.
3. Объект наблюдения.
4. Время проведения наблюдения (продолжительность и периодичность).
5. Подготовка к проведению наблюдения.
6. Инструкция (методика, процедура).

Следует описать, как должен себя вести и что делать исследователь. Надо обратить внимание на поведение экспериментатора в случайных ситуациях, описать технику фиксирования наблюдаемого. Фиксировать получаемые данные можно по-разному. Это может быть протокольная запись, выборочное фиксирование реальных действий, матричная система фиксирования результатов. Можно использовать технические средства обучения, кино- и фото- регистрацию, аудиозапись урока или занятия. Надо продумать, как фиксировать не проявленные качества, как обрабатывать полученные результаты.

Таким образом, наблюдение - один из самых распространенных методов исследования, но продуктивность его зависит от того, как исследователь комбинирует его с другими методами.

Практические задания к теме

1. В выполненных исследованиях проанализировать использование авторами метода наблюдения.
2. Изучить методику одномоментных срезов структуры группы, описанную в книге «Отношения в группе детского сада. Опыт социально-психологического исследования / Под ред Т.А. Репиной. М.: Педагогика, 1978».
3. Проанализировать лист наблюдения, приведенный ниже, определить вид наблюдения.
4. Разработать методику исследовательского наблюдения, инструкцию и форму протокола наблюдения по теме курсовой (квалификационной) работы.

Материалы для изучения темы: протоколы наблюдений для проведения Дня диагностики, регулирования и коррекции в МДОУ № 83 г. Ульяновска, выполненные ранее выпускные квалификационные работы.

Лист наблюдения
непосредственно образовательной деятельности дошкольников
 для проведения Дня диагностики, регулирования и коррекции по проблеме «Культура отношений в образовательной деятельности в системе воспитатель-воспитанник»
 в МДОУ № 83 г. Ульяновска

Дата _____
 Группа _____
 Воспитатель _____

№№ п/п	Показатели	Оценки	
		1 образовательное мероприятие	2 образовательное мероприятие
1.	Гуманность форм организации:		
	1.1. авторитарная		
	1.2. демократическая		
	1.3. либеральная		
	Итого:		
2.	Гуманность методов:		
	2.1. учет скорости познавательной деятельности детей		
	2.2. учет права детей на мнение		
	2.3. использование наглядности		
	2.4. использование игровых методов и приемов		
	2.5. опора на интересы детей		
	Итого:		
3.	Культура отношений в системе:		
	3.1. субъект-субъект		
	3.2. субъект-объект		
	Итого:		
4.	Фон отношений:		
	4.1. благоприятный		
	4.2. нейтральный		
	4.3. отрицательный		
	Итого:		
5.	Коррекция неправомерно сформированных представлений или особенностей поведения:		
	5.1. параллельно с образовательной деятельностью		
	5.2. после занятия		
	5.3. не проводит		
	Итого:		
6.	Привлечение детей:		
	6.1. к самооценке		
	6.2. к самоконтролю		
	Итого:		
	Всего:		

1 балл - низкий уровень
 2 балла - допустимый уровень
 3 балла - оптимальный уровень

Протокол наблюдения
от «__» _____ 20__ г.
в _____ группе МДОУ № _____

для проведения Дня диагностики, регулирования и коррекции по проблеме «Взаимоотношения между воспитателем и воспитанниками» в МДОУ № 83 г. Ульяновска

№	Наименование режимных моментов	Деятельность воспитателя	Реакция детей	Оценка в баллах
1.	Прием детей <ul style="list-style-type: none"> • Как встречает • Интересуется ли самочувствием, настроением • Введение ребенка в группу • Распределение внимания между детьми 			
2.	Непосредственно образовательная деятельность <ul style="list-style-type: none"> • Использование средств невербального общения • Учет индивидуальных особенностей детей • Гуманность цели деятельности • Объективность оценки деятельности детей 			
3.	Совместная деятельность в ходе режимных моментов <ul style="list-style-type: none"> • Обращается ли ребенок за помощью воспитателя • Организует ли воспитатель свободную деятельность • Умеет ли воспитатель урегулировать конфликтные ситуации 			

- 1 балл - низкий уровень
2 балла - допустимый уровень
3 балла – оптимальный уровень

Тема 6 Метод беседы

Вопросы для обсуждения

1. Понятие о беседе как методе исследования.
2. Виды бесед.
3. Подготовка к беседе и методика ее организации.

Литература

5. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2005. 414 с.
6. Давыдов, В.П., Образцов П.И., Уман А.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. М.: Логос, 2006. 127 с.
7. Ерофеева Т.И. Семинарские и практические занятия по курсу «Методология и методика педагогического исследования»: Пособие для студентов факультетов дошкольного воспитания. М.: МПГУ, 2001. 110 с.
8. Методы педагогических исследований [Текст]: Лекции для студентов педагогических институтов / Под ред. В.И. Журавлева. М.: Просвещение, 1972.

Теоретические основы темы

Беседа - двусторонняя или многосторонняя форма общения, средство обнаружения фактов при изучении психолого-педагогических закономерностей или особенностей какого-либо явления или личности.

Беседа выступает как самостоятельный метод или в сочетании с другими эмпирическими методами: наблюдением, лабораторным и естественным экспериментом, анкетированием, анализом продуктов деятельности.

Эффективность беседы зависит от многих **факторов**:

- Предварительная подготовка исследователя, тщательный отбор вопросов.
- Наличие опыта у исследователя в проведении бесед.
- Психологическая подготовка исследователя (умение создать атмосферу доверия и взаимопонимания, умение поддержать доброжелательные отношения в процессе беседы, предупреждать возникновение психологической отчужденности).
- Эмоциональная и мотивационная значимость предмета беседы для испытуемого.
- Степень откровенности испытуемого.
- Личная привлекательность экспериментатора.

Подготовка беседы и разработка ее методики требует

- постановки цели;
- определения содержания;
- выделения признаков, получаемых путем наблюдения

(черты поведения во время беседы, желание уйти от ответа, перевести разговор на другую тему, невольная пауза, особенности мимики, особенности речевого поведения, эмоциональные реакции).

Целесообразнее начинать беседу с вопросов, интересных собеседнику, а затем переходить к темам, представляющих исследовательский интерес. Чтобы побудить испытуемого к высказыванию суждений, можно завязать разговор косвенным путем с использованием примеров из литературы, прессы. Поскольку беседа предполагает непосредственный контакт с испытуемым, исследователь имеет возможность быстро реагировать на высказывания и вносить изменения в намеченный ход беседы в зависимости от полученных ответов или вопросы.

Структура и характер беседы определяется *содержанием* и *видом вопросов*, которые задаются опрашиваемым. Поэтому главной трудностью является подбор и формулировка вопросов, предварительная проверка их доступности и надежности.

По *направленности на реализацию* поставленной цели выделяют вопросы

- *целевые*;
- *поддерживающие*.

Целевые вопросы направлены на реализацию поставленной задачи - выявления представлений, понятий, правил, суждений, отношений, оценок испытуемого.

Поддерживающие вопросы помогают вести беседу.

По *совпадению содержания вопроса и интереса исследователя* вопросы могут быть

- *прямые*;
- *косвенные*.

Прямые вопросы – это вопросы, в которых содержание вопроса и объект интереса исследователя совпадают.

Косвенные вопросы – это вопросы, в которых содержание задаваемого вопроса и объект интереса исследователя расходится. Подбор косвенных вопросов и их формулировка является одной из труднейших проблем построения беседы.

По *отношению к реальности* выделяют вопросы

- *безусловные*;
- *условные (проективные)*.

Безусловные вопросы – это вопросы, заданные в реальной ситуации. Например, «В какой группе детского сада Вы работаете?»

Условные (проективные) вопросы – это вопросы, в котором формулировка вопроса или инструкция предполагает некоторую нереальную в данный момент ситуацию.

Условные (проективные) вопросы имеют своей основой психологический феномен проекции, который состоит в избирательном искажении когнитивных процессов (восприятия, мышления, воображения) в зависимости от разных факторов. Типичным проективным вопросом является предложение завершить незаконченное высказывание, выбрать подпись под рисунком или придумать заголовок рассказа. Анализ ответов на проективные вопросы позволяет судить о влиянии разных факторов.

Вопросы, подобранные для беседы, образуют **вопросник**. В вопросник, прежде всего, включают целевые вопросы. Кроме того, надо стремиться включить в вопросник разнообразные виды вопросов (см. описание беседы в исследовании по фрагменте исследования).

Существуют различные **способы фиксации результатов беседы**. Обычно процесс беседы не сопровождается протоколированием, чтобы не нарушать естественность обстановки. Протокол беседы составляют после беседы. Экспериментатор не только записывает дословные ответы испытуемого, но наблюдает и фиксирует его мимику, интонацию, взгляды, жестикуляцию. Эти косвенные данные помогут объективно оценить информацию, полученную в беседе.

Существуют и другие способы фиксации результатов беседы - диктофон, помощник - стенографист, видеозапись, однако их следует использовать, если экспериментатор уверен, что они не нарушат психологическую атмосферу. Также можно ввести шкалу оценок, определить ее критерии и по оценкам заносить результаты беседы в таблицу.

При осмыслении данных беседы обязательно учитывают сведения, полученные другими методами: в процессе наблюдения, тестирования и т.п.

Таким образом, беседа как метод исследования требует тщательной подготовки, но при правильной организации беседа может предоставить богатый материал для исследования. Исследовательская беседа в известной мере - искусство, которым должен владеть каждый педагог.

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

Практические задания к теме

1. В выполненном исследовании проанализировать использование автором метода беседы (см. Фрагмент исследования)

2. Разработать вопросник беседы, инструкцию и процедуру проведения беседы по теме курсовой (квалификационной) работы. Включить в вопросник различные виды вопросов (прямые, косвенные, условные).

Материалы для изучения темы: фрагмент исследования, выполненные ранее выпускные квалификационные работы.

Фрагмент исследования

Описание беседы в диссертационном исследовании Е.И. Русиной (Адриановой)

Анализируя взаимодействие воспитателей с детьми в процессе познавательной деятельности, мы косвенным путем попытались выяснить, насколько значима для дошкольников познавательная информация, которую они получают от педагогов, и насколько значим сам воспитатель как носитель познавательной информации. Мы также старались выяснить наиболее доступные для ребенка источники познавательной информации и способы ее получения.

С этой целью была разработана методика беседы с ребенком на тему «Как я познаю мир» («Кто и как помогает мне узнать больше?»).

Для проведения беседы не требуется специального оборудования. Она проводится индивидуально с каждым ребенком в свободное время, при проведении беседы желательно использовать диктофон.

В процессе беседы мы выясняли, кто рассказывает ребенку об окружающем, кто отвечает на его вопросы, как организовано познавательное общение в семье. Мы также пытались определить отношение детей к сверстникам как к источнику познавательной информации (см. ниже **Вопросы для беседы**).

Было опрошено 245 детей в возрасте от 5 до 7 лет, в том числе дети экспериментальной и контрольной групп, работа с которыми была продолжена на формирующем этапе исследования.

Выяснилось, что большинство дошкольников считают себя людьми знающими. На вопрос «Ты много знаешь?» 71% детей отвечали утвердительно: «Да, много, я уже взрослая», «Достаточно, я скоро в школу пойду». Почти все дети (98,9%) уверены, что и взрослые знают много: «Они, наверное, все знают, особенно те, которые по телевизору рассказывают». Только отдельные дети считают, что взрослые «не все знают», «наполовину», и совсем немногие позволили себе критические замечания типа «папа ничего не знает, только спит».

К наиболее информированным («Кто знает больше всех?») дети относят разные категории лиц: 16% детей считают, что больше всех знает папа, столько же (16%) отдают предпочтение маме, некоторые дошкольники (8,5%) самыми знающими считают «старых людей», в том числе своих бабушек и дедушек, или «мудрого старика», который «читает много книг, узнал много и состарился»; некоторые (8%) - учителей и ученых. Были и такие, которые заявили, что

больше всех знает «Бог» или «Президент Путин».

Но все-таки больше всех знают, по мнению дошкольников, их близкие люди. Членов семьи, включая мам, пап, бабушек, дедушек, назвали 62% детей.

Некоторые дети, называя своих близких, упоминали воспитателя (13,6%), и совсем немного тех, кто именно воспитателя считают самым информированным человеком (8,5%).

Чаще всего дети обращаются с вопросами к родителям и членам семьи (82,6%), 13,7% назвали вместе с членами семьи воспитателя, четко определив при этом свое местонахождение: «Дома отвечает мама, а в детском саду - воспитатель».

В основном все дети (89%) удовлетворены тем, как взрослые отвечают на их вопросы: «Да, взрослые знают все, рассказывают много интересного», однако есть и недовольные (11%): «Когда как отвечают. Мне кажется, они много не говорят» или «Я люблю, когда подробно мне говорят». Но, оказывается, для некоторых подробные ответы хороши тем, что «самому думать не надо!».

Важным является не только информированность взрослых, но и их отношение к ребенку, их ответы нравятся, «если они добрые». Случалось, что дети обижались на взрослых: «Иногда мне не отвечают, говорят, некогда нам, иди у кого-нибудь другого спроси».

Самыми интересными собеседниками большая часть детей (73%) считают опять-таки членов своей семьи: «Мама и бабушка расскажут что-нибудь интересное», «Папа интересно рассказывает про машины и самолеты», причем треть (36%) отдает предпочтение маме. Некоторым детям (17%) интереснее всего беседовать с друзьями.

К сожалению, совсем немного детей (7%) упомянули воспитателя как источника информации наряду со своими близкими, зато уж если вспоминали педагогов, то объясняли, почему это так: «С С.В. интереснее всего беседовать, она всегда еще и картинки покажет, и объяснит все», «Интересно, когда ходили на опыты», «Е.А. много нам рассказывает, у мамы и папы нет времени».

Дошкольники считают, что новое можно узнать из самых разнообразных источников, и четверть опрошенных (25,5%) называют сразу несколько: книги, энциклопедии, телевидение, радио, компьютер, взрослых, в том числе учителей и воспитателей.. Наиболее часто называемый источник - телевизор, его упоминают 26% детей, немногим телевизору уступают книги - 24,5%. Еще четверть детей (25,5%) считают, что можно узнать новое от других взрослых: мамы, бабушки, папы, «дяденьки в очках, кто в очках, они много знают». Про воспитателя вспомнили 9,7% детей.

Все без исключения дошкольники смотрят дома телевизор («Как же без этого?!»), среди предпочитаемых передач называют мультфильмы, передачи о животных, детские передачи «Спокойной ночи, малыши», «Дисней-клуб», развлекательные программ для взрослых «Последний герой», «Слабое звено», «Поле чудес», очень часто упоминают «Новости». Детские передачи дошкольники в основном смотрят самостоятельно, всего 11% детей сказали,

что смотрят телевизор вместе с родителями.

Только 23,5% детей сказали, что читают книжки вместе с родителями и назвали ряд произведений, в основном сказки, а некоторые откровенно признавались, что «телевизор дома смотрим, а книжек вместе не читаем, только мама или папа» и что «я смотреть люблю телевизор дома, а в садике люблю, когда мне читают книги». Книги дома не читают, потому что «маме некогда, она варит суп, а папа смотрит телевизор».

Об экскурсии в музей, зоопарки вспомнили 6,1% детей, а некоторые даже объяснили, почему не ходят: «В музей ходить денег не хватает».

На вопрос «О чем интересном ты недавно узнал?» затруднились ответить почти половина детей (44%). Они либо говорили, что «ничего интересного», либо «не знаю». Некоторые (15%) называли события бытовой и семейной жизни, собственно познавательную информацию об окружающем вспомнили 28,5% дошкольников. Кто-то рассказал об интересных опытах, которые они делали вместе с воспитателем («Если на листе написать молоком, ничего не видно, а если подержать потом над свечкой - проявляется»), кто-то поделился знаниями о животных («В Африке змея есть - одной кашей яда может убить», «Жирность молока слона в два раза выше, чем у коровы»), кто-то узнал «откуда берутся дети» и «что означают имена и фамилии».

Были дети, которые на уточняющий вопрос «Что нового рассказал тебе воспитатель?», отвечали, что ничего нового в ДООУ они не узнают («Нет, я много знаю из книг, и хорошо читаю»), некоторые противопоставляли интересную информацию занятиям («Нет, ничего нового не узнаю, только Е.В. учит нас на занятиях считать десятками»).

По данным беседы оказалось, что сверстники для дошкольников гораздо менее значимы в плане познавательного общения по сравнению со взрослыми. Большинство детей обращаются к сверстникам с вопросами, но содержание этих вопросов редко носит познавательный характер. Чуть более трети детей (38 %) не видят в сверстниках источник информации и не хотят что-либо у них спрашивать («Нет, потому что мои друзья знают меньше, чем взрослые»).

Треть старших дошкольников (37 %) никогда не пытались самостоятельно найти ответ на свой вопрос («Как? Я же читать не умею!»), они не знают, как это сделать («Не знаю как, мне мама помогает»), не видят в этом необходимости («Нет. Зачем? Взрослые все знают!», «Я сразу к сестренке или воспитателю обращаюсь»). Зато половина опрошенных (51 %) проявляет в познании окружающего самостоятельность и активность («Я пробовал найти ответ на вопрос. У меня мозги легкие, подумав и нахожу ответ, всегда сам думаю»), четко выделяет при этом источники информации («Да, смотрю книги, включаю телевизор, там много интересного показывают и рассказывают», «Книги смотрела про музыкальные инструменты, когда хотела узнать про пианино»).

Анализируя в целом результаты беседы, можно сделать вывод, что приоритетное место в познавательном общении дошкольники отдают родителям. Как показывают полученные данные, дети не слишком высоко оценивают воспитателей в качестве источника информации. С другой стороны,

дошкольники понимают, что на занятиях им сообщают новое. Можно предположить, что традиционный способ проведения занятий не позволяет воспринимать материал как лично-значимый, как интересный, поскольку его осознание вступает в противоречие с формой преподнесения. Если же дети вспоминали занятия, то это были те, на которых демонстрировались опыты, действительно для них интересные.

Также нам показался интересным тот факт, что дети практически не называли сверстников в качестве источника познавательной информации. В действительности это не совсем так. В старшем дошкольном возрасте существуют возможности для взаимообучения, и дети пользуются информацией, полученной от сверстников. Судя по всему, информация, полученная от сверстника, не воспринимается ребенком как познавательная, или точнее, не выделяется ее познавательный аспект. Мешать активному и доброжелательному выслушиванию сверстника может также чувство зависти, возникающее у дошкольника при столкновении с более знающим ребенком. Таким образом, истинные причины, препятствующие детскому познавательному общению, могут быть скрыты, и задача педагога - помочь дошкольникам наладить процесс обмена знаниями в эмоционально благоприятной ситуации общения.

Подтверждением необходимости теплой эмоциональной атмосферы в процессе познания служит то, что дети дают очень высокую оценку родителям в плане познавательного общения. Мы же, опираясь на полученные данные, можем предположить в большинстве случаев его невысокую педагогическую ценность. В условиях семьи познавательное общение часто ограничивается бессистемным просмотром телепередач, который вытесняет книгу как источник знания, дети редко ходят на экскурсии в музеи и зоопарки.

Вопросы для беседы с дошкольниками

«Как я познаю мир» («Кто и как помогает мне узнать больше?»)

1. Скажи, пожалуйста, сколько тебе лет?
2. Ты уже совсем взрослый, и, наверное, много знаешь. Как ты думаешь, ты много знаешь?
3. По-твоему, взрослые знают много или мало?
4. Кто из взрослых знает больше всех?
5. Если тебе бывает что-то непонятно, кто отвечает на твои вопросы?
6. Кому ты чаще задаешь вопросы: папе, маме, воспитателю или кому-нибудь еще?
7. Тебе нравится, как взрослые отвечают на твои вопросы?
8. С кем интереснее всего беседовать?
9. Откуда можно еще узнать что-то новое и интересное?
10. О чем интересном ты недавно узнал?
11. Что нового рассказал тебе воспитатель?
12. Вы смотрите все вместе дома телевизор, читаете книги, ходите в музеи, гости?

13. Ты спрашиваешь о непонятном своих друзей?
14. Ребята из группы обращаются к тебе с вопросами?
15. Ты пробовал сам найти ответ на свой вопрос? Как?

Тема 7 Методы опроса

Вопросы для обсуждения

1. Своеобразие метода опроса.
2. Метод интервью, его виды. Использование метода интервью в психолого-педагогическом исследовании.
3. Анкета. Виды анкет, принципы составления анкет, методика использования.
4. Метод ранговых оценок.
5. Метод выбора или голосования.

Литература

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2005. 414 с.
2. Ерофеева Т.И. Семинарские и практические занятия по курсу «Методология и методика педагогического исследования»: Пособие для студентов факультетов дошкольного воспитания. М.: МПГУ, 2001. 110 с.
3. Ядов, В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. Самара: Самарский государственный университет, 1995.

Теоретические основы темы

Опрос — исследовательский метод, позволяющий получить информацию о субъективном мире людей, их склонностях, мотивах деятельности на основе их ответов на предложенные устные и письменные вопросы.

Технология сбора информации путем опроса населения впервые была разработана социологами. При изучении педагогической деятельности опросы начали применяться давно. Уже в 1899 году было опубликовано исследование, основанное на анализе мнений более 600 учителей о мотивах педагогической деятельности. Технике социологического опроса много места уделено в работах А.Л. Свентицкого, В.А. Ядова, в публикациях Советской социологической ассоциации. В настоящее время в социологической и социально-психологической литературе определены основные принципы и правила, которые необходимо учитывать и в педагогических исследованиях.

К числу важнейших социологических методов, широко применяемых в педагогических исследованиях, относится использование **интервью и анкет**. Интервью и анкета составляются только после предварительной фазы исследования (формулировки проблемы, рабочей гипотезы, составления плана исследования). Интервью, как правило, предшествует анкете (анкета

предварительно проверяется методом интервью). Анкета и интервью часто используются после постановки педагогического эксперимента для сбора дополнительной информации о его результатах.

Интервью — разновидность исследовательского метода опроса в психологии и педагогике, позволяющего в процессе *устного опроса* выявить опыт, оценку и точку зрения опрашиваемого.

Исследователя, который проводит интервью, называют **интервьюером**, а опрашиваемого в процессе интервьюирования или анкетирования — **респондентом**.

В психолого-педагогических исследованиях используются различные **виды** интервью.

По целям интервью делят на

- **интервью мнений**;
- **документальные интервью**.

Интервью мнений направлено на выяснение отношений людей к тому или иному явлению.

Документальные интервью уточняет факты и события. В педагогических исследованиях применяются оба вида интервью.

По структуре различают

- **нестандартизованное (неформальное) интервью**;
- **стандартизованное (категоризованное) интервью**;
- **полустандартизованное интервью**.

Нестандартизованное интервью предполагает предварительное продумывание вопросов исследователем, формулировка и последовательность которых затем, в ходе беседы, могут измениться.

Педагогическое интервью чаще всего начинается именно с нестандартизованного интервью, поскольку оно ближе к жизненным ситуациям, его можно вести в непринуждённой форме. Но результаты интервью трудно количественно обрабатывать, в ходе опросов возникает много побочной информации, не имеющей прямого отношения к задачам исследования (когда собеседник увлекается и уходит в сторону). Такое интервью трудно или невозможно зафиксировать. Чаще всего оно записывается по памяти.

Нередко применяется и так называемое **интенсивное** (или качественное, глубинное, свободное) интервью, для которого вообще специально не готовят заранее сформулированных вопросов. Оно служит для более глубокого изучения позиции личности и мотивов поведения.

Полустандартизованное интервью включает в себя как чётко сформулированные вопросы, которые не должны изменяться, так и вопросы, которыми исследователь может свободно маневрировать.

Стандартизованное интервью состоит из формулировок вопросов, предъявляемых в определённой последовательности. Результаты его легче поддаются регистрации, количественной обработке и сравнению.

Нестандартизованное интервью используется при первом знакомстве с проблемой; стандартизованное - там, где хорошо изучена среда.

Существует определённая **методика проведения интервью**. В процессе опроса особое внимание уделяется **формулировке вопросов**, так как они переводят цели исследования в ряд конкретных словесных стимулов, которые направлены на получение нужной информации. При проведении интервью следует помнить, что не следует цель исследования трансформировать в слишком прямые вопросы.

Начинать интервью рекомендуется с наиболее **общих вопросов**, вводящих респондента в круг проблем и вместе с тем вызывающих у него интерес. Первые вопросы должны способствовать установлению контакта.

Не рекомендуется начинать интервью с общих данных о возрасте, месте работы и т.п., ими лучше интересоваться в заключение интервью или получать их другим способом. Переход к **специальным вопросам** следует осуществлять постепенно.

В **процессе интервью** рекомендуется:

- избегать слов с двойным значением;
- избегать слишком длинных вопросов;
- разъяснять вопрос, если он сложен или непонятен для респондента;
- спрашивать не вообще, а в связи с конкретным опытом опрашиваемого;
- направлять внимание респондента на интересующий предмет, активно его слушать и остановить, когда нужно, при этом не высказывая своего мнения по выясненному вопросу.

Запись интервью необходимо делать в его ходе или сразу по окончании. Запись ответов производится ассистентом или с помощью аппаратуры. Интервьюер заучивает вопросы и задает их свободно, не заглядывая в блокнот.

Анкетирование — разновидность исследовательского метода опроса в психологии и педагогике, позволяющего на основе **письменных ответов** на предложенные вопросы выявить точки зрения и тенденции, имеющие место в группе опрашиваемых.

В процессе анкетирования особое внимание уделяется **формулировке вопросов**, так как они переводят цели исследования в ряд конкретных словесных стимулов, которые направлены на получение нужной информации. При проведении анкетирования используют различные виды вопросов.

Вопросы в анкете могут быть

- **открытыми;**
- **полуоткрытыми;**
- **закрытыми.**

Открытый вопрос – это вопрос, в котором ответ формулируется самим опрашиваемым. В этом случае характер и количество ответов, их вид и форма заранее не предусмотрены.

Полузакрытый вопрос - это вопрос, в котором респонденту предлагается выбрать один или несколько ответов из ряда предложенных, и в тоже время предоставляется возможность высказать собственное мнение.

Закрытый вопрос - это вопрос, в котором предусматривается выбор одного или нескольких ответов только в предложенных формулировках.

В зависимости от вида вопросов, которые используются в анкете, анкеты бывают

- **открытые;**
- **полузакрытые;**
- **закрытые.**

Иногда в анкетах используются различные виды вопросов. В этом случае анкета будет называться **смешанной**.

Разработка анкеты может опираться на **принципы**, описанные В.А. Ядовым.

1. Программная логика вопросов не всегда совпадает с логикой построения анкеты.

Опросный лист (анкетный лист) строится под углом зрения психологии восприятия опрашиваемого. В анкетном листе могут содержаться вопросы – «фильтры». Например, первая группа вопросов относится со всем, поэтому не имеет специального пояснения. Вторая группа вводится фразой: «Следующие вопросы относятся только к тем, кто...», третья - снова может предваряться «фильтром»: «Эти вопросы адресуются тем, кто...» В заключение вводится снова пояснение: «Последние пять вопросов относятся к всеми опрашиваемым».

2. Учет специфики культуры и практического опыта опрашиваемой аудитории.

Данный принцип относится к стилистике и лексике вопросов. Для массового опроса научные цели проводимой работы не раскрываются. Для специалистов, экспертов указываются и практические, и научные цели исследования.

3. Последовательность расположения вопросов

Одни и те же вопросы, расположенные в разной последовательности, дадут разную информацию. Общие суждения, с которых начинается рассмотрение какого-либо предмета, явления, могут повлиять на оценку частных особенностей обсуждаемого, снизить ее. Целесообразнее **частные вопросы** ставить **первыми, а обобщающие - в конце блока**, например: «А теперь просим Вас оценить в целом, в какой мере Вы относитесь к...»

Оценка частных элементов заставляет респондента более ответственно подойти к итоговой оценке, помогает разобраться в собственных суждениях.

4. Смысловые «блоки» анкетного листа должны быть примерно одного объема.

Преобладание в одном из блоков количества вопросов или их сложность неизбежно сказывается на качестве ответов по другим блокам. При доминировании одного из блоков может произойти опосредованное давление на респондентов, а в результате этого – искажение полученной информации.

5. Распределение вопросов по степени их трудности.

Первые вопросы должны быть более простыми, далее следуют более сложные, затем - еще сложнее (например, мотивационные), потом - спад (снова вопросы событийного, фактологического характера) и в конце – наиболее сложные вопросы (один - два, после чего - завершающей блок по сбору информации об опрашиваемом, так называемая «паспортичка»).

Существует определенная последовательность смысловых блоков в анкете. Анкета включает в себя:

- **введение;**
- **основную часть (вопросы);**
- **блок по сбору информации о респонденте («паспортичку»).**

Введение. Во введении указывается, кто проводит опрос (организация, учреждение, группа, лаборатория, институт), а также для чего проводится опрос, как будут использоваться данные. Предлагается инструкция по заполнению анкеты и способ его возврата.

Цель опроса объясняется популярно без использования сложной или научной терминологии. Фраза: «Нас интересует то-то...» скорее отпугнет или насторожит респондента, чем вызовет у него желание помочь. Целесообразнее прибегнуть к такому обороту, который подчеркнет активную позицию самого опрашиваемого, например: «Ваши суждения помогут улучшить работу в такой-то области» или «Ваши ответы позволят изучить такую-то проблему». Не следует также озаглавливать анкету, а в конце указывать фамилии составителей.

Указание *организации*, проводящей опрос, и *целей исследования* достаточно для того, чтобы создать деловую атмосферу.

В большинстве случаев проводится анонимный опрос, поэтому во введении подчеркиваются гарантии *анонимности* анкетирования. Уместно также выражение благодарности за сотрудничество в проведении опроса.

Основная часть. Основная часть начинается с *вступительных вопросов*. Они предназначены для того, чтобы заинтересовать респондента и максимально облегчить ему включение в работу. Поэтому не следует сразу в самом начале анкеты ставить трудные или беспокоящие вопросы. Наиболее целесообразны вопросы событийного содержания общего характера.

Не рекомендуется также начинать опрос с «паспортички», что нередко тревожит опрашиваемых. Сведения о демографических данных опрашиваемого полезно относить в заключение анкетного листа.

В заключительной части используются относительно нетрудные вопросы. Уместны здесь различные шкалы оценок и другая информация в закрытых вариантах.

Блок по сбору информации о респонденте («паспортчика») занимает последнюю страницу или последние строки. Она лаконична, не требует особого напряжения и свидетельствует о завершении опроса.

Сведения, полученные в паспортнике, при анализе анкет используются для их группировки по выделяемому признаку. Например, распределяются все опрашиваемые по стажу работы, по образованию, по профессии, по половой принадлежности, возрасту и т.п. Затем происходит анализ полученных материалов в выделенной группе, отыскивая общее или различное в высказываниях респондентов.

Каждый из видов опроса: и интервью, и анкетирование - имеет свои **преимущества** и **недостатки** при сравнении друг с другом.

Преимущества интервью как метода исследования по сравнению с анкетированием:

- Непосредственный контакт исследователя и испытуемого, неформальная обстановка. Люди охотно сообщают о себе сведения во время устного опроса.
- Возможность индивидуализации вопросов, их варьирования, уточнения.
- Возможность оперативной диагностики достоверности и полноты ответов. Интервьюер может наблюдать за поведением опрашиваемого, что значительно упрощает интерпретацию данных.
- Отвечающий устно в большинстве случаев серьезнее относится к задаваемым вопросам, поскольку кто-то счел нужным потратить время на беседу с ним.
- Уменьшается число вопросов, оставленных без ответов, т.к. интервьюер может возвратиться к пропущенным первоначально вопросам.

Недостатки интервью по сравнению с анкетой:

- Возможность внушения респондентам позиции исследователя.
- Трудность охвата широкого круга лиц.
- Требуется больших затрат времени и материальных затрат.

Основным **преимуществом анкеты** по сравнению с интервью является возможность охвата исследованием большого количества людей, и, следовательно, возможность выявить массовые явления.

Недостатки анкетирования по сравнению с интервью:

- Стандартный характер вопросов.
- Отсутствие живого контакта исследователя с респондентом, что не всегда обеспечивает полные и откровенные ответы.
- Отсутствие знаний о ситуации, в которой респондент будет отвечать на вопросы.
- При рассылке анкет нельзя заранее предвидеть, как к ней отнесутся, какую часть возвратят заполненной.

Интервью и анкетирование имеют и **общие недостатки**, свойственные методу опроса в целом:

- Трудно контролировать надежность полученных данных и интерпретировать их.
- Сложно точно определить достаточное число опрашиваемых лиц, чтобы получить достоверные выводы.

К методам опроса также относятся *ранжирование, метод выбора и оценивание*.

Ранжирование, или метод ранговых оценок, заключается в том, что измеряемые явления, свойства, качества располагаются респондентом в порядке возрастания или убывания величины признака. Каждому признаку приписывается число, обозначающее место в ряду, «ранг». Таким путём изучается отношение к различным учебным предметам, писателям, композиторам, художникам, произведениям литературы и изобразительного искусства, театральным спектаклям и кинофильмам и т.д.

Метод выбора используется в том случае, когда респонденту предлагают из названного списка объектов, показателей, признаков и т.д., выбрать те, которым он отдает предпочтение. Существуют несколько вариантов метода выбора:

- *Неограниченный выбор*. Число выборов определяет сам респондент. Из названных объектов можно выбрать неограниченное количество.
- *Ограниченный выбор*. Предлагается выбрать не больше названного числа объектов, например, не более пяти.
- *Метод единственного выбора*. Предлагается выбрать только один объект из предложенных.

Метод выбора прост в обработке, т.к. достаточно подсчитать частоту выборов каждого объекта, чтобы определить предпочтение. (см. образец 2)

Оценивание (рейтинг, метод независимых экспертов или компетентных судей) – это исследовательский метод, связанный с привлечением к оценке изучаемых явлений наиболее компетентных людей, мнения которых позволяют объективно охарактеризовать изучаемое.

Рейтинг состоит в том, что исследователь обращается к «судьям» с просьбой оценить те или иные качества другого, хорошо знакомого им человека. Оценивание проводится сразу в целом и по нескольким специфическим признакам. Оценки могут быть качественными (характеристика) и количественными (в баллах). Важен выбор удобной системы оценок и шкал, на которых «судьями» обозначается «место» индивида.

Достоинством рейтинга является то, что здесь судьями - наблюдателями могут выступать люди без специальной психологической подготовки, но имеющие знания о людях, с которыми они работают. Главный недостаток рейтинга видят в том, что, используя его, делаются выводы на основании субъективных мнений компетентных лиц.

Использование в рейтинге шкал бальности с возможностью выборочной оценки позволяет получить разностороннюю информацию по изучаемому

вопросу.

Обычный инструмент рейтинга имеет два компонента: ряд переменных (перечень качеств), которые нужно оценить; и образец ответа на выбор (оценки), который можно давать.

Используются также *графические шкалы* (вертикальные или горизонтальные), на которых компетентный судья отмечает место, по его мнению, соответствующее оцениваемому качеству. Вертикальные графические шкалы считаются более удобными, так как на них есть возможность более подробно описать сами оцениваемые качества.

Практические задания к теме

1. Проанализировать и оценить качество разработки образцов анкеты, метода выбора, бланка ранжирования (см. образцы 1,2, 3).
2. В выполненном исследовании проанализировать и оценить использование автором методов анкетирования и ранжирования (см. фрагмент исследования).
3. Разработать анкету, описать методику ее проведения и обработки результатов по теме курсовой (квалификационной) работы.
4. Разработать бланк для проведения метода выбора по теме курсовой (квалификационной) работы.

Материалы для изучения темы: образцы анкеты, метод выбора, бланк ранжирования, фрагмент исследования.

Образец 1

Анкета для руководителей ДОУ

Уважаемые педагоги!

Факультет дошкольной педагогики УлГПУ изучает проблему организации лично-ориентированного взаимодействия с дошкольниками. Нам важно знать Ваше мнение, поскольку оно позволит совершенствовать массовую практику дошкольного образования. Ответьте, пожалуйста, на вопросы, подчеркнув один из вариантов ответа. Недостающее можно дописать. Большое спасибо за помощь и сотрудничество.

1. Что Вы понимаете под лично-ориентированным взаимодействием с дошкольниками?

2. Насколько актуальна, по Вашему мнению, эта проблема в настоящее время?

- Актуальна.
- Скорее актуальна, чем не актуальна.
- Скорее не актуальна, поскольку была поднята больше десяти лет назад.
- Не актуальна.
- Затрудняюсь ответить.

3. Как Вы помните, в Концепции дошкольного воспитания рассматривалась необходимость изменения стиля взаимодействия с дошкольниками. Как, на Ваш взгляд, осуществляется ли в настоящее время в ДОУ лично-ориентированное взаимодействие с дошкольниками?

- Да, осуществляется.
- Скорее осуществляется, чем не осуществляется.
- Скорее не осуществляется, чем осуществляется.
- Не осуществляется.
- Затрудняюсь ответить.

4. Как Вы считаете, осуществляется ли в руководимом Вами ДОУ лично-ориентированное взаимодействие с дошкольниками?

- Да, осуществляется.
- Скорее осуществляется, чем не осуществляется.
- Скорее не осуществляется, чем осуществляется.
- Не осуществляется.
- Затрудняюсь ответить.

5. Что Вы, как руководитель, сделали для внедрения лично-ориентированных технологий взаимодействия с дошкольниками в Ваш ДОУ?

- ДОУ взял за основу работы современную лично-ориентированную образовательную программу
- ДОУ взял за основу работы современную лично-ориентированную образовательную программу
- Организовали в ДОУ повышение квалификации воспитателей через различные формы методической работы Организовали повышение квалификации воспитателей за пределами ДОУ (курсы повышения квалификации, учеба в образовательных учреждениях и т.п.)
- Создали необходимую материально – техническую базу
- Другое (укажите, что именно)

6. Как Вы в качестве руководителя побуждаете воспитателей к реализации лично-ориентированного взаимодействия с дошкольниками?

7. Есть ли у Вас возможность материально заинтересовать воспитателей во

внедрении инновационных технологий?

- Да, есть
- Нет

8. Какие методы морального стимулирования Вы используете?

9. Достаточно ли в руководимом Вами ДОУ современной психолого-педагогической и методической литературы и материального обеспечения для осуществления лично-ориентированного взаимодействия с дошкольниками?

- Да, вполне достаточно.
- Скорее достаточно, чем не достаточно.
- Есть отдельные книги и пособия.
- Недостаточно
- Затрудняюсь ответить.

10. Если, на Ваш взгляд, материальное обеспечение недостаточное, что мешает Вам его пополнить?

- Отсутствие финансирования.
- Отсутствие необходимой литературы и пособий.
- Да, для этого созданы все необходимые условия.
- Возможности и время специально выделяются, но используются воспитателями недостаточно эффективно.
- Возможности ограничены.
- Нет возможностей в силу объективных причин (укажите, каких).
- Затрудняюсь ответить.

11. Есть ли у воспитателей Вашего ДОУ время и возможность познакомиться с современными образовательными технологиями лично-ориентированного взаимодействия с дошкольниками?

- Да, для этого созданы все необходимые условия.
- Возможности и время специально выделяются, но используются воспитателями недостаточно эффективно.
- Возможности ограничены.
- Нет возможностей в силу объективных причин (укажите, каких).
- Затрудняюсь ответить.

12. Что, на Ваш взгляд, следует сделать для более успешной организации лично-ориентированного взаимодействия с дошкольниками?

Большое спасибо за участие. Укажите, пожалуйста (нужное подчеркнуть):

1. Ваш возраст (19-29, 30-39, 40-49, 50-60)
2. Ваш стаж административной работы (от 0 до 2 лет; от 2 до 5 лет; от 5 до 10 лет; от 10 до 15 лет; от 15 до 20 лет; от 20 лет и более)
3. Ваше образование (среднее, среднее специальное, незаконченное высшее, высшее педагогическое, иное (укажите какое))
4. Когда Вы закончили специальное педагогическое учебное заведение

(колледж, вуз), проходили курсы повышения квалификации, аттестацию и т. п.)? (получаю (или продолжаю образование) в настоящее время; не более 2 лет назад; не более 5 лет назад; более 5 лет назад; более 10 лет назад)

Образец 2

Метод выбора

Уважаемые воспитатели!

Факультет дошкольной педагогики УлГПУ изучает особенности организации познавательной деятельности дошкольников. Мы просим Вас помочь в данном исследовании. На данном бланке указаны различные формы и приемы, используемые при организации познавательной деятельности дошкольников. Отметьте, пожалуйста, те из них, которые Вы используете чаще всего (от 5 до 10). Большое спасибо за сотрудничество.

- Придумываем истории, сочиняем сказки
- Наблюдаем за тем, что происходит на прогулке
- Читаем книги
- Слушаем радиопередачи, записи на пластинках, магнитофонных кассетах
- Помогаем детям читать
- Загадываем и отгадываем загадки
- Беседуем
- Наблюдаем и ухаживаем за животными
- Собираем различные предметы и составляем коллекции
- Делаем опыты
- Ходим на экскурсии, в музеи, на выставки
- Играем в интеллектуальные настольные игры
- Читаем книги и беседуем по ходу чтения
- Играем в электронные игры
- Рассматриваем альбомы, детские журналы, книги с иллюстрациями
- Ходим в походы
- Смотрим телепередачи, мультфильмы, кинофильмы
- Мастерим, конструируем, строим
- Посещаем театр, кинотеатр
- Решаем проблемно-практические ситуации

Большое спасибо за участие. Укажите, пожалуйста (нужное подчеркнуть):

1. **Ваш возраст** (19-29, 30-39, 40-49, 50-60)
2. **Ваш стаж работы** (от 0 до 2 лет; от 2 до 5 лет; от 5 до 10 лет; от 10 до 15 лет; от 15 до 20 лет; от 20 лет и более)
3. **Ваше образование** (среднее, среднее специальное, незаконченное высшее, высшее педагогическое, иное (укажите какое))
4. **Когда Вы закончили специальное педагогическое учебное заведение (колледж, вуз), проходили курсы повышения квалификации,**

аттестацию и т. п.)? (получаю (или продолжаю образование) в настоящее время; не более 2 лет назад; не более 5 лет назад; более 5 лет назад; более 10 лет назад)

Образец 3

Бланк ранжирования

Уважаемые педагоги! Факультетом дошкольной педагогики УлПУ изучаются причины, затрудняющие работу каждого конкретного педагога по организации личностно-ориентированного взаимодействия с дошкольниками. Мы просим Вас высказать свое мнение по этому вопросу. В бланке названы некоторые причины трудностей. Расположите их в порядке значимости для Вашей профессиональной деятельности, присвоив каждой причине порядковый номер (номер ранга). Номер «один» присвойте причине, в наибольшей степени затрудняющей личностное взаимодействие с дошкольниками, а далее присваивайте номера по степени убывания значимости. Большое спасибо за сотрудничество.

№ ранга	Причины, затрудняющие организацию личностно-ориентированного взаимодействия с дошкольниками
а	Излишняя регламентация деятельности воспитателей со стороны администрации
б	Отсутствие у воспитателей педагогической рефлексии (осознание себя, эффектов воздействий на детей)
в	Слабая материально-техническая база ДЮУ
г	Недостаточная информированность воспитателей о существующих технологиях личностно-ориентированного взаимодействия с дошкольниками
д	Неготовность воспитателей к диагностике личностных особенностей воспитанников и построению индивидуального стиля взаимодействия
е	Недостаточное количество психолого-педагогической литературы по вопросам личностно-ориентированного взаимодействия с дошкольниками
ж	Отсутствие поддержки и помощи со стороны администрации, невнимания к данной проблеме
з	Нехватка времени для личного общения с каждым воспитанником
и	Отсутствие у воспитателей навыков партнерского взаимодействия с дошкольниками
к	Недостаточно четкое описание технологии взаимодействия с детьми в современных образовательных программах
л	Нежелание администрации внедрять инновационные технологии взаимодействия с детьми
м	Нежелание воспитателей менять стиль собственной педагогической деятельности
н	Отсутствие поддержки и понимания со стороны родителей дошкольников
о	Слабая материальная заинтересованность воспитателей во внедрении инновационных технологий
п	Отсутствие поддержки коллег
р	Отсутствие у воспитателей потребности в саморазвитии
с	Невозможность изучения новой литературы и технологий в связи с перегрузкой воспитателей
т	Негативное отношение коллег к переменам к новому

Большое спасибо за участие. Укажите, пожалуйста (нужное подчеркнуть):

- Ваш возраст** (19-29, 30-39, 40-49, 50-60)
- Ваш стаж работы** (от 0 до 2 лет; от 2 до 5 лет; от 5 до 10 лет; от 10 до 15 лет; от 15 до 20 лет; от 20 лет и более)
- Ваше образование** (среднее, среднее специальное, незаконченное высшее, высшее педагогическое, иное (укажите какое))

4. Когда Вы закончили специальное педагогическое учебное заведение (колледж, вуз), проходили курсы повышения квалификации, аттестацию и т. п.)? (получаю (или продолжаю образование) в настоящее время; не более 2 лет назад; не более 5 лет назад; более 5 лет назад; более 10 лет назад)

Фрагмент исследования

Описание анкетирования и ранжирования в монографии Е.И. Русиной (Адриановой)

В процессе анкетирования выяснялось, что делают *руководители ДОО* для внедрения личностно-ориентированных технологий в практику воспитания детей. Оказывается, многие руководители берут за основу работы детского сада современные личностно-ориентированные программы (38%), пытаются создать необходимую материально-техническую базу (27%), организуют разнообразные методические мероприятия (49%). Они рассчитывают на эффективность своей работы и уверены (почти все!), что в руководимом ими ДОО реализуется новая модель взаимодействия. Тем не менее, анализируя ответы, мы ясно видим ориентацию на традиционные формы работы, низкий процент оригинальных и современных способов организации педагогического процесса и высокий процент — отказов назвать способы побуждения воспитателей к деятельности.

Действительно, руководители находятся в сложной ситуации. Материально заинтересовать воспитателей во внедрении инновационных технологий заведующие не могут, низкая зарплата воспитателей уже стала «притчей во языцех», а присвоение очередного квалификационного разряда не решает проблемы материального стимулирования. Но, к сожалению, многие руководители забывают, что существует еще моральное стимулирование сотрудников. В настоящее время, в период социально-экономического кризиса общества, оно остается едва ли единственным способом стимулирования к деятельности. Тем не менее, администрация затрудняется в выборе методов, о чем ярко свидетельствует эмоциональное высказывание одной заведующей: «Говорим «Молодец!» и что еще?!».

Большие трудности у руководителей вызвало предложение назвать способы повышения эффективности организации личностно-ориентированного взаимодействия с дошкольниками. Более половины из них вообще не смогли ответить. Высказывания остальных сводились к риторическим предложениям сокращения числа детей в группе, создания материальной базы, повышения материального и профессионального уровня воспитателей. Очень незначительное число заведующих (3%) предложили уделить данной проблеме больше внимания, проанализировать собственную педагогическую деятельность и начать работу с себя: «Побольше самой знать об этом».

Таким образом, очевидно, что, судя по высказываниям педагогов, с организацией личностно-ориентированного взаимодействия с

дошкольниками в детском саду не все благополучно, теоретическая готовность и воспитателей, и руководителей, оставляет желать лучшего.

Чтобы выяснить *основные причины*, препятствующие организации личностно-ориентированного взаимодействия с дошкольниками, мы предложили воспитателям и руководителям бланк ранжирования, расположив на нем в случайном порядке 18 причин, затрудняющих личностное общение с детьми (см. выше бланк ранжирования).

Мы выделили 3 группы причин: *первая* отражала сложности взаимоотношений воспитателей и администрации; *вторая* — причины, связанные с недостаточным развитием материально-технической базы ДОУ; *третья группа* выявляла причины, обусловленные недостаточной психолого-педагогической подготовкой воспитателей. В процессе обработки полученных данных использовалась таблица значений рангов в нормальной шкале C_i ($m_0=2$, $\lambda=5$).

К *первой группе* причин относятся:

- излишняя регламентация деятельности воспитателей со стороны администрации;
- отсутствие поддержки и помощи со стороны администрации, невнимание к данной проблеме;
- нежелание администрации внедрять инновационные технологии взаимодействия с детьми;
- отсутствие поддержки коллег;
- негативное отношение коллег к переменам к новому.

К *второй группе* причин относятся:

- слабая материально-техническая база ДОУ;
- недостаточное количество психолого-педагогической литературы по вопросам личностно-ориентированного взаимодействия с дошкольниками;
- нехватка времени для личностного общения с каждым воспитанником;
- недостаточно четкое описание технологии взаимодействия с детьми в современных образовательных программах;
- слабая материальная заинтересованность воспитателей во внедрении инновационных технологий;
- невозможность изучения новой литературы и технологий в связи с перегрузкой воспитателя.

К *третьей группе* причин относятся:

- отсутствие у воспитателей педагогической рефлексии (осознания себя, своих действий, эффектов воздействия на детей);
- недостаточная информированность воспитателей по вопросам личностно-ориентированного взаимодействия с дошкольниками;
- неготовность воспитателей к диагностике личностных особенностей воспитанников и построению индивидуального стиля взаимодействия;
- нежелание воспитателей менять стиль собственной педагогической деятельности;

- отсутствие у воспитателей навыков партнерского взаимодействия с дошкольниками.

Отдельно выделялась причина, затрагивающая сложность взаимоотношений с родителями воспитанников: отсутствие поддержки и взаимопонимания со стороны родителей дошкольников.

Интересно отметить, что на I место выдвинулась недостаточная информированность воспитателей по вопросам личностно-ориентированного взаимодействия с дошкольниками. Следует напомнить, что новая парадигма образования изучается в педагогических колледжах и вузах, широко обсуждается на страницах печати. Полученные данные не только подтверждают актуальность проблемы, но и заставляют задуматься о качестве преподавания в учебных заведениях.

Помимо вышеназванной, первые значения рангов распределились между слабым развитием материально-технической базы ДОУ и недостаточно четким описанием технологии взаимодействия с детьми в современных образовательных программах.

С одной стороны, воспитатели выделяют действительно объективно существующие причины, препятствующие личностно-ориентированному взаимодействию, которые нельзя решить в рамках отдельно взятого педагогического коллектива, а с другой - в значительной степени снимают с себя ответственность за построение взаимоотношений с детьми. Это подтверждается тем, что причины 3 группы, связанные с недостаточной психолого-педагогической подготовкой воспитателей, занимают преимущественно последние значения рангов.

Оказалось, что для молодых педагогов самыми значимыми причинами являются недостаточная информированность, неготовность к диагностике личностных особенностей воспитанников, нехватка времени и недостаточно четкое описание технологии взаимодействия с детьми в современных образовательных программах.

С увеличением возраста и стажа недостаток времени воспринимается уже как меньшая трудность, перемещаясь с первых позиций на последние, зато повышается значимость материального стимулирования профессиональной деятельности и хорошей материально-технической базы.

Следует отметить, что чем выше уровень образования, тем выше оценивается значимость педагогической рефлексии как умения, необходимого для личностно-ориентированного взаимодействия, и тем в большей степени требуется свобода деятельности.

Таким образом, данные ранжирования в целом совпадают с результатами анкетирования, и подтверждают, что педагоги плохо информированы по вопросам личностно-ориентированного взаимодействия с дошкольниками.

Тема 8 Тестирование

Вопросы для обсуждения

1. Понятие о методе тестирования.
2. Виды тестов.
3. Требования к проведению тестирования.

Литература

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2005. 414 с.
2. Давыдов В.П., Образцов П.И., Уман А.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. М.: Логос, 2006. 127 с.
3. Юдина, Е.Г., Степанова, Г.Б., Денисова, Е.Н. Педагогическая диагностика в детском саду: Пособие для воспитателей дошкол. образ. Учреждений. М.: Просвещение, 2002. 144 с.

Теоретические основы темы

Тест — стандартизированное задание, позволяющее получать сопоставимые количественные и качественные показатели степени развитости изучаемых свойств.

Под стандартизацией имеется в виду то, что они всегда и везде должны применяться одинаковым образом, начиная от ситуации и инструкции, получаемой испытуемым, кончая способами вычисления и интерпретации получаемых показателей.

Сопоставимость означает, что оценки, получаемые при помощи теста, можно сравнивать друг с другом независимо от того, где, когда, как и кем они были получены, если, разумеется, тест применялся правильно.

Тестирование — исследовательский метод в психологии и педагогике, позволяющий выявить уровень знаний, умений, способностей, качеств личности путем анализа выполнения испытуемыми ряда тестов.

Существует много *разновидностей* тестов, которые разделяются на группы по нескольким основаниям:

- *по предмету тестирования* (тому качеству, которое оценивается с помощью данного теста);

- *по особенностям* используемых в тесте *задач*;
- *по материалу*, предъявляемому испытуемым;
- *по объекту оценивания*.

По *предмету* тестирования тесты делятся на

- интеллектуальные;
- личностные;
- межличностные.

Интеллектуальные тесты (тесты способностей) предназначаются для оценки уровня развития психических функций, познавательных процессов (восприятие, внимание, воображение, память, речь и т.д.). К ним относятся тест Равенна, соответствующие субтесты теста Векслера, а также тесты-задания на обобщение, классификацию и т.п.

Личностные тесты связаны с психодиагностикой устойчивых индивидуальных особенностей человека, определяющих его поступки; сюда относятся тесты темперамента, характера, мотивации, эмоции, способностей.

Среди тестов встречаются такие, которые дают разностороннюю, комплексную оценку состояния личности или степени развитости ее отдельных свойств. Комплексными, например, являются тест Кеттелла, ММРП и другие. К числу *частных* можно отнести тесты, с помощью которых оцениваются отдельные черты личности человека, мотивы, эмоции, например, акцентуации характера, тревожность, локус контроля, мотив достижения успеха, агрессивность и другие.

Межличностные тесты позволяют оценивать человеческие отношения в различных социальных группах, например, социометрический тест, тест социально-психологической самооаттестации группы как коллектива.

По *особенностям* используемых *задач* выделяют

- практические;
- образные;
- словесные (вербальные) тесты.

Практические тестовые задания включают в себя задачи и упражнения, которые испытуемый должен выполнить в наглядно действенном плане, т.е. практически манипулируя реальными материальными предметами или их заместителями.

Образные задания содержат в себе упражнения с образами, с картинками, схемами, представлениями. Они предполагают активное использование воображения, мысленных преобразований образов.

Вербальные тесты включают в себя задания на оперирование словами. Они предполагают, например, определение понятий, умозаключения, сравнение объема и содержания различных слов, выполнение с понятиями различных логических операций и т.п.

Многие задания, которые используются в тестах, имеют *комплексный характер*, т.е. включают в себя и практические, и теоретические, и образные, и вербальные действия и упражнения. Это связано с тем, что большинство задач, с которыми сталкивается человек в реальной жизни, являются комплексными по характеру, а тестирование проводится для того, чтобы предсказать поведение и возможные достижения человека не в искусственной лабораторной ситуации, а в реальной жизни.

По *характеру тестового материала*, предъявляемого испытуемым, тесты делятся на

- бланковые;
- аппаратурные.

Бланковыми называются такие тесты, при использовании которых испытуемый получает тестовый материал в форме различных бланков: рисунков, схем, таблиц, опросников и т.п.

Аппаратурные – это такие тесты, в которых используется различного рода аппаратура для предъявления и обработки результатов тестирования, например аудио- и видеотехника, электронно-вычислительные машины.

По *объекту оценки* тесты делятся на

- процессуальные тесты;
- тесты достижений;
- тесты состояний и свойств.

Процессуальными называют тесты, с помощью которых исследуется какой-либо психологический или поведенческий процесс, и ему в результате дается точная качественная или количественная характеристика, например процесс запоминания человеком материала, процесс межличностного взаимодействия индивидов в группе.

Тесты достижений - это такие тесты, в итоге применения которых оцениваются успехи человека в том или ином виде деятельности, в той или иной сфере познания.

Тесты достижений часто используются в педагогике при организации учебного процесса для проверки качества знаний обучающихся, например, тестовые экзаменационные испытания.

Есть ряд *правил*, которые необходимо учитывать при составлении подобных тестов:

1. Задания должны быть сформулированы кратко, четко и недвусмысленно.
2. Не следует переносить в текст задания параграфов или части параграфов из учебника;
3. После того, как задания составлены, нужно убедиться, что ни в одном из них не содержится ответа на другое.
4. Нельзя также задания, рассчитанные на проверку знаний, составлять так, чтобы на них можно было правильно ответить по догадке, и, наоборот, задания, испытывающие умение рассуждать, нельзя перегружать чрезмерным

количеством ссылок, требующих припоминания фактических данных.

Задания с выбором ответов позволяют построить тест не только на знание, но и на понимание. Нужно подобрать такие ответы, чтобы испытуемый мог выбрать правильный только после внимательного прочтения и обдумывания.

Тесты состояния и свойства касаются диагностики более или менее стабильных психологических качеств человека, таких, например, как черты личности, свойства темперамента, способности и т.п.

В особую группу выделяются *проективные тесты*. Они основаны не на прямой, а на косвенной оценке тех или иных психологических качеств человека. Такая оценка получается в результате анализа того, как данный человек воспринимает и интерпретирует некоторые многозначные объекты: сюжетно неопределенные картинки, бесформенные пятна незавершенные предложения и др. Предполагается, что в оценки и интерпретации подобных объектов человек бессознательно «вкладывает» или «проецирует» самого себя. К этой группе тестов относится, например, тест чернильных пятен Роршаха, Тематический Ассоциативный Тест, фрустрационный тест Розенцвейга и многие другие. К проективным тестам обращаются тогда, когда дело касается психодиагностики скрываемых или не осознаваемых испытуемыми психологических особенностей.

Процессуальные тесты применяются в тех случаях, если исследователя интересуют особенности протекания психических и поведенческих процессов у испытуемых, а тесты достижений – когда решается задача оценки способностей, умений и навыков людей.

Из всех возможных психодиагностических методик к тестам предъявляются самые строгие **требования**, касающиеся *валидности, надежности, точности и однозначности*. Как к методам точной психодиагностики, к тестам предъявляются *особые требования*.

Первое требование – *социокультурная адаптированность* теста.

Это словосочетание означает соответствие тестовых заданий и тестовых оценок, особенностям культуры, сложившимся в том или ином обществе, где данный тест используется, будучи заимствованным в другой стране. Если, например, созданный в Европе тест интеллекта впервые применяется в стране, где доминирующим в структуре интеллекта является не словесно-логическое, а образное или практическое мышление, то он обязательно должен быть социокультурно адаптирован. В противном случае, применяя его в неадаптированном варианте, мы, скорее всего, получим низкие результаты, которые не будут соответствовать уровню развития мышления у жителей данной страны. И, наоборот, используя в качестве теста интеллекта такой, где преобладают задания на практическое мышление, в стране с доминированием вербального интеллекта, мы там можем получить неадекватные показатели умственного развития.

Если тест повторно используется в условиях, которые существенно отличаются от тех, где он был первоначально создан, то почти всегда требуется

соотнесение этих условий друг с другом или адаптация теста к новым условиям. В первую очередь это касается бланковых тестов, заимствованных из другой страны и написанных в оригинале на ином языке. Перевод словесных формулировок тестовых заданий с одного языка на другой никогда не бывает точным по значениям и смысловому содержанию понятий. Для того чтобы снять это неизбежное в силу самой природы языка несоответствие, приходится иногда отказываться от буквального перевода и делать его относительно произвольным, близким не по значениям слов, а по их смыслам.

Второе требование к тестам – *простота формулировок и однозначность тестовых заданий.*

Согласно данному требованию в словесных и иных заданиях теста не должно быть таких моментов (слов, рисунков и т.п.), которые могут по-разному восприниматься и пониматься людьми.

Третье требование – *ограниченное время выполнения тестовых заданий.*

Здесь речь идет о том, что полное время выполнения заданий психологического теста не должно превышать полутора – двух часов, так как в течение большого времени человеку трудно сохранить свою работоспособность на достаточно высоком уровне.

Четвертое требование – *наличие тестовых норм* для данного теста.

Под такими нормами понимаются репрезентативные средние показатели по данному тесту, т.е. показатели, представляющие большую совокупность людей, с которыми можно сравнивать показатели данного индивида, оценивая уровень его психологического развития. Норма теста обычно определяется в результате тестирования большой выборки испытуемых определенного возраста и пола и усреднения полученных оценок с их последующей дифференциацией по возрасту, полу и ряду других релевантных показателей.

Норма теста – это средний уровень развития большой совокупности людей, похожих на данного испытуемого по ряду социально демографических характеристик.

Всякая норма со временем, как правило, изменяется вместе с теми, которые с годами происходят в психологическом развитии людей. Так, нормы интеллектуального развития, установленные в первой четверти нашего века, не подходят для его последней четверти, так как за это время уровень развития мышления людей значительно возрос. Существует эмпирически установленное правило, в соответствии с которым как минимум один раз в пять лет нормы теста, особенно интеллектуального, должны пересматриваться.

Кроме требований, предъявляемых к нормам теста, существуют определенные, строгие *правила проведения тестирования*, обработки и интерпретации его результатов.

Наиболее важные из этих правил следующие:

- Прежде чем применять тот или иной тест, психологу необходимо познакомиться с ним и попробовать его на самом себе или на другом человеке. Это позволит в дальнейшем избежать возможных ошибок,

связанных с проведением тестирования и обусловленных недостаточно хорошим знанием его нюансов.

- Для каждого теста должна существовать обоснованная и выверенная процедура обработки и интерпретации результатов, позволяющая избежать ошибок, возникающих на этом этапе тестирования.
- Необходимо предупредить распространение полученной в результате тестирования информации, обеспечить ее конфиденциальность.
- Прежде чем приступить к тестированию, необходимо провести определенную *подготовительную работу*.

Вначале испытуемым представляют тест и объясняют, для чего он предназначен, с какой целью проводится тестирование, какие данные в результате него могут быть получены и каким образом они могут быть использованы в жизни.

Затем дают инструкцию и добиваются того, чтобы она была правильно понята всеми испытуемыми.

Убедившись в том, что инструкция понята, психолог приступает к тестированию, строго следя за ее соблюдением и всех указанных выше условий, обеспечивающих достоверность получаемых результатов.

- Во время проведения тестирования необходимо обеспечить следить за тем, чтобы все испытуемые работали самостоятельно, независимо друг от друга и не оказывали друг на друга влияния, сохранять нейтральное отношение к тестируемым, избегать подсказок и помощи.
- Испытуемого необходимо познакомить с результатами тестирования, сообщить ему или ответственному лицу полученную информацию с учетом принципа «Не навреди!»

Практические задания к теме

1. В выполненном исследовании оценить использование автором теста, проанализировать качество обработки и описания полученных данных (см. Фрагмент исследования).
2. Подобрать тест или любую диагностическую методiku и провести микроследование в малой группе (3-5 человек), проанализировать и обобщить полученные данные в письменном виде.
3. Подготовить обзор сборников диагностических материалов для детей дошкольного возраста.
4. Разработать или подобрать тест по теме курсовой (квалификационной) работы.
5. Проверить усвоение теоретического материала темы с помощью теста «Методы педагогического исследования».

Материалы для изучения темы: фрагмент исследования с описанием проективной рисуночной методики, тест по теме «Методы педагогического исследования»

Фрагмент исследования

Описание проективной рисуночной методики в диссертационном исследовании Е.И. Русиной (Андреановой)

На наш взгляд, *определить эмоционально-психологический климат* в группе дошкольного учреждения лучше всего помогают проективные рисуночные методики. Рисуночные методики очень информативны. Изображая тот или иной объект, человек невольно, а иногда и сознательно, передает свое отношение к нему. Проективная рисуночная методика «Моя любимая группа», разработанная нами, является модификацией теста «Рисунок семьи». При его разработке мы опирались на труды Р.Ф. Беляускайте, А.Л. Венгера и Р.Хоментаскуса, посвященные использованию рисуночных проб для диагностики развития личности ребенка и его отношений с окружающими.

Цель проективной рисуночной методики - выявить отношение ребенка к воспитателям группы и степень эмоционального комфорта во время пребывания в детском саду. Для ее проведения требуется лист белой бумаги, цветные карандаши, ластик. Исследование организуется индивидуально с каждым ребенком в группе (или на участке в теплое время года), его продолжительность 15-20 минут.

Экспериментатор обращается к ребенку со следующими словами: «Ты давно ходишь в детский сад, в свою группу. Каждое утро тебя встречают воспитатели. Пока мама и папа на работе, ты проводишь целый день в детском саду и занимаешься самыми разными делами. Нарисуй, пожалуйста, один день из жизни твоей группы в детском саду. Рисунок можно будет назвать «Моя любимая группа».

Дальнейшее разъяснение не требуется. Если ребенок будет задавать вопросы «А что мне нарисовать?», следует отвечать: «Рисуй то, что вы делаете в группе, что больше всего тебе нравится, за что ты любишь свою группу».

Если ребенок отказывается от рисования, следует выяснить причину, осторожно побудить его к действию, а в случае сопротивления - предложить нарисовать рисунок на свободную тему. Отказ от рисования на предложенную тему указывает на негативное отношение к группе, а тема, выбранная ребенком для рисования самостоятельно, является для исследователя важным источником информации, т. к. определяет области эмоциональной компенсации.

В процессе рисования ведется протокол, в котором фиксируются последовательность рисования деталей, паузы более 15 секунд, стирание

деталей, спонтанные комментарии ребенка, эмоциональные реакции и их связь с изображенным содержанием.

После завершения работы с ребенком следует обсудить результаты деятельности и задать ему следующие вопросы: Скажи, кто тут нарисован? Где они находятся? Что они делают? Кто это придумал? Им весело или скучно? Почему? Где ты на рисунке? Чем ты занимаешься? Покажи, пожалуйста, где на рисунке воспитатель? Что делает воспитатель? Почему ты не нарисовал воспитателя (если так произошло)? Где же в это время находился воспитатель?

Для более полного выяснения эмоционального самочувствия ребенка в группе и его отношений с воспитателем, можно задать дополнительные вопросы: Ты любишь ходить в детский сад? Тебе нравятся твои воспитатели? Почему? Тебе хотелось бы, чтобы вместо ваших воспитателей с вами был какой-либо другой человек? Какой? Что тебе больше всего нравится делать вместе с воспитателями? Как ты думаешь, воспитатель тебя любит? Почему ты так решил(а)?

При обработке данных внимание обращается на следующие параметры:

1. Выбор цвета (желтый, красный, зеленый - ассоциируются с положительными эмоциями; коричневый, черный, серый - негативные эмоциональные состояния).
2. Тщательность прорисовки линий или небрежность рисунка, использование деталей.
3. Расположение в общей композиции себя, сверстников, воспитателя; их наличие или отсутствие.
4. Содержание рисунка, виды деятельности персонажей.
5. Высказывания ребенка и их соответствие содержанию рисунка.

На основании анализа полученных данных делается вывод об отношении ребенка к воспитателю и сверстникам в группе, о степени его эмоционального комфорта во время пребывания в ДОУ и области эмоциональной компенсации.

Проективной рисуночной методикой было охвачено 308 детей старшего дошкольного возраста, посещающих ДОУ г. Ульяновска, из них 45 человек - дети экспериментальной и контрольной групп, с которыми была продолжена работа на формирующем этапе исследования. Рисунки детей экспериментальной и контрольной групп анализировались отдельно.

Личностно-ориентированное взаимодействие предполагает, что субъекты педагогического процесса (дети и воспитатель) должны быть представлены в деятельности в равной степени. Опираясь на основные принципы и критерии обработки рисуночных проективных тестов, мы предположили, что при наличии благоприятной эмоциональной атмосферы в группе и доверительных отношений с педагогом на рисунке должны быть изображены сам ребенок, другие дети (его друзья) и воспитатель. Наличие на рисунках каждого из субъектов педагогического процесса является важным показателем положительного отношения дошкольников к детскому саду. Мы положили его в основу

классификации рисунков.

Анализ детских рисунков показал, что все работы можно разделить на 8 групп в зависимости от того, кто представлен на рисунке:

1. ребенок изобразил себя, других детей и воспитателя;
2. ребенок изобразил себя и других детей;
3. ребенок изобразил себя и воспитателя;
4. ребенок изобразил только себя;
5. ребенок изобразил других детей и воспитателя;
6. ребенок изобразил только других детей;
7. ребенок изобразил только воспитателя;
8. ребенок изобразил групповую комнату или здание ДОУ без людей.

К сожалению, рисунков, свидетельствующих об эмоциональном благополучии и хорошем взаимодействии с воспитателями, оказалось очень мало: себя, других детей и воспитателя изобразили только около 18% детей. В этих рисунках полностью отсутствуют симптомокомплексы, по которым можно диагностировать тревожность, конфликтность, чувство неполноценности или враждебности. На рисунках изображена общая деятельность всех членов группы, отсутствует штриховка, наблюдается хорошее качество линии, преобладают яркие цвета (см. рис. 1)

Другие 22% дошкольников нарисовали как себя, так и своих друзей: «Я играю с девочками на ковре в группе, а воспитатель в спальне рисует». На вопрос «Где же в это время находился воспитатель?», дети отвечали, что «она ушла звонить», «пишет за столом задания», а на вопрос «Почему ты ее не нарисовал(а)?», говорили, что «забыла», «воспитатель не уместилась», «долго рисовать» (см.рис.2).

Известно, что отсутствие на рисунке члена группы предполагает конфликтность, его неприятие, невключенность в общую деятельность, что очень ярко прозвучало в одном из детских ответов: «Не нарисовала воспитателя, потому что она не играет с нами в жмурки, а сидит за столом в спальне».

Некоторые дети нарисовали себя и воспитателя, упустив из виду других детей (9,5%): «Это я и воспитатель. Мы рисуем, нам весело. Мне нравится заниматься и рисовать». На вопрос «Где другие дети?», испытуемые отвечали, что они «ушли гулять», «в спальне». Подобные работы могут свидетельствовать о напряженных отношениях со сверстниками, их недостаточной значимости для ребенка.

Небольшой процент дошкольников (12,2%) нарисовали только себя в групповой комнате или на прогулке. Часть из них объясняли данную ситуацию реально («Воспитатель с другими детьми в игровой комнате играют»), некоторые - прибегли к фантазированию («Вулкан взорвался и все разбежалось. Я сам хотел уйти, но вышло солнце»). В беседе конфликтное отношение к педагогу часто не проявлялось: («Воспитателя нет, потому что он разговаривает в группе с няней»), но иногда дети прямо высказывали свои чувства: «Это я в спальне. Детей нет, потому что спят, воспитателя нет, я не знаю, где она... Не нарисовала

почему? Потому что не хочу, чтобы она здесь была!», (см. рис. 3).

Треть детей (33,4%) не нарисовали себя, причем причины своего отсутствия объяснялись по-разному: «Я в другой комнате», «вышел в раздевалку за самолетом», «меня уже забрали домой» и т.п.

На 11% рисунков изображены только дети, а сам ребенок - автор рисунка - и воспитатели отсутствуют: «Дети забежали на веранду, воспитатель еще не вышла, а я за цветком спряталась, подожду, пока воспитатель придет».

Следует особо подчеркнуть, что весьма часто в детских рисунках или объяснениях педагог находится за столом. С одной стороны, дети воссоздают внешнюю атрибутику ситуации, а с другой - стол выступает в качестве барьера, за которым взрослый занимается своими делами (пишет или рисует). Очень часто стол, судя по детским высказываниям, находится в другой комнате (спальне).

На некоторых детских работах люди вообще отсутствовали, а представлены лишь только неживые объекты (13,3%). Дети рисовали здание детского сада или пустую групповую комнату, и на вопрос: «Где же ты, другие дети и воспитатель?» отвечали, что «мы с воспитателем внутри, я играю в космонавтов, а воспитатель рассказывает о космосе» или «дети наказаны и спят, плохо вели себя за обедом, а воспитатель ходит по группе», (см. рис.4). Преобладание на рисунках предметов и полное отсутствие людей также свидетельствуют о конфликте в отношениях, хотя противопоставление автора рисунка детям и воспитателю на словах проявлялось не всегда: «Все ушли на улицу, воспитатель с нами гуляет», «Я со всеми внутри» (имеется ввиду здание детского сада).

В общей сложности, воспитатель не изображен в 59% случаев, другие дети — в 41 %, а сам автор — на трети (33%) рисунков. Следовательно, процент рисунков, демонстрирующих благополучную эмоциональную ситуацию и теплые, доверительные взаимоотношения между ребенком и воспитателем, оказался очень низким.

Анализ рисунков детей экспериментальной и контрольной групп подтвердил результаты массовой выборки.

Для удобства сопоставления данных мы составили сводную таблицу.

Таблица 1

Представленность субъектов педагогического процесса в детских рисунках в массовой выборке и экспериментальной и контрольной группах (констатирующий эксперимент)

Кто изображен	Я+Д+В	Я+Д	Я+В	Я	Д+В	Д	В	Неживые объекты	Отказ от темы
Массовая выборка (%)	17,9	22	9,5	12,2	3,4	11	5,7	11,3	-
Эксперим. группа (%)	-	17,4	4,3	21,7	4,3	17,4	-	31,8	-
Контрольная	-	27,3	4,5	27,3	9	-	-	18,2	13,6

группы (%)								
------------	--	--	--	--	--	--	--	--

По целому ряду показателей значения таблицы близки, однако необходимо отметить, что в произвольно выбранных нами группах эмоциональная ситуация оказалась менее благополучная, чем в массовой практике. Рисунков, на которых были бы изображены все субъекты педагогического процесса, в данных группах не оказалось.

В экспериментальной группе выявлен достаточно высокий процент работ, на которых изображены неодушевленные предметы (31,8%) («Это мозаика. Я люблю играть с мозаикой. С воспитателем весело, я люблю слушать книги. Когда я играю, воспитатель пишет что-нибудь»).

В контрольной группе часть детей (13,6%) отказалось рисовать на предложенную тему. Дошкольники рисовали своих мам, бабушек, как они гуляют во дворе, плавают на корабле. Очевидно, что дети рисовали себя дома или членов семьи в качестве компенсации эмоционального дискомфорта, хотя на словах явно агрессивно не выражали: «Это я дома. Воспитатель нравится. В детском саду нравится играть с детьми».

Хотя данные экспериментальной и контрольной групп также близки между собой, в целом уровень эмоционального благополучия ниже в экспериментальной группе. Это хорошо видно при сравнении обобщенных показателей. В целом, в экспериментальной группе не нарисовали себя 56,5% детей, воспитателя - 91,3%, сверстников -60,8%; а в контрольной данные соответственно 27,2%, 72,8% и 50%. В сравнении с массовой выборкой получается следующее:

Таблица 2

Отсутствие субъектов педагогического процесса на детских рисунках в массовой выборке и экспериментальной и контрольной группах (констатирующий эксперимент)

%	Отсутствует автор	Отсутствует воспитатель	Отсутствуют дети
Массовая выборка	33,4	58,5	40,7
Экспериментальная группа	56,5	91,3	60,8
Контрольная группа	27,2	72,8	50

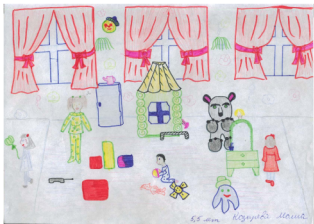
Результаты анализа рисунков вышеуказанных групп свидетельствует о недостаточном эмоциональном благополучии детей и низком уровне личностного взаимодействия с дошкольниками.

Таким образом, с помощью проективной рисуночной методики «Моя любимая группа» был выявлен общий эмоциональный фон взаимодействия педагогов и детей, на котором происходит познавательное развитие

дошкольников. Полученные данные показали, что в большинстве случаев ребенок не чувствует себя подлинным субъектом педагогического процесса и не видит в воспитателе партнера по деятельности.



Рис. 1



5,5-ам Козыбаи Намба

Рис. 2



Рис. 3

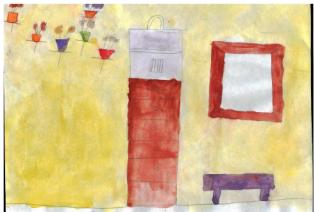


Рис. 4

Тест «Методы педагогического исследования»

- 1. Метод исследования - это**
 - 1) способ сбора, обработки и анализа данных;
 - 2) цель, заданная в конкретной, требующей преобразования, ситуации;
 - 3) последовательность всех операций, общая система действий и способов организации исследования;
 - 4) руководство для экспериментатора, организующего и проводящего эксперимент.
- 2. Исследовательские методы — это**
 - 1) наблюдение, рассказ, объяснение, показ;
 - 2) наблюдение, эксперимент, анкетирование, тестирование.
- 3. Методы исследования делят на констатирующие и преобразующие**
 - 1) по отношению к предмету исследования;
 - 2) по степени обобщенности;
 - 3) по степени вмешательства исследователя в изучаемый процесс;
 - 4) по цели исследования.
- 4. Эмпирические методы исследования — это**
 - 1) изучение литературы, дедукция, наблюдение, опрос;
 - 2) метод мысленного эксперимента, абстрагирование, конкретизация, анализ, синтез;
 - 3) наблюдение, анализ, тестирование, моделирование;
 - 4) тестирование, анкетирование, наблюдение, опрос.
- 5. Теоретические методы исследования — это**
 - 1) обобщение педагогического опыта, анализ, синтез, эксперимент;
 - 2) анализ и синтез, моделирование, индукция, дедукция;
 - 3) тестирование, опрос, абстрагирование, синтез;
 - 4) моделирование, дедукция, наблюдение, анализ.
- 6. Метод наблюдения строится на основании**
 - 1) мышления;
 - 2) памяти;
 - 3) восприятия;
 - 4) воображения.
- 7. По типу связи между объектом наблюдения и его исследователем выделяют**
 - 1) непрерывное и дискретное наблюдение;
 - 2) непосредственное и опосредованное наблюдение;
 - 3) широкое и узкоспециальное наблюдение;
 - 4) кратковременное и длительное наблюдение.
- 8. Если наблюдение происходит в условиях неосознанного педагогом или ребенком факта присутствия постороннего наблюдателя, то такое наблюдение называют**
 - 1) открытым;
 - 2) дискретным;
 - 3) непрерывным;
 - 4) скрытым.

9. Вопросы беседы, которые направлены на реализацию поставленной задачи (выявление представлений, понятий, правил, оценок испытуемого), называются
- 1) целевыми;
 - 2) поддерживающими;
 - 3) условными;
 - 4) безусловными.
10. Если содержание вопроса беседы и объект интереса исследователя расходятся, то такой вопрос называется
- 1) прямым;
 - 2) безусловным;
 - 3) условным;
 - 4) косвенным.
11. Анкетирование - это
- 1) исследовательский метод, позволяющий получить информацию о субъективном мире людей, их склонностях, мотивах деятельности на основе их ответов на предложенные устные и письменные вопросы;
 - 2) двухсторонняя или многосторонняя форма общения, средство обнаружения фактов при изучении какого-либо явления;
 - 3) разновидность исследовательского метода опроса, позволяющего на основе письменных ответов на предложенные вопросы выявить точки зрения и тенденции, имеющие место в группе респондентов;
 - 4) разновидность исследовательского метода опроса, позволяющего в процессе устного общения выявить опыт, оценку и точку зрения опрашиваемого (респондента).
12. Вопрос анкеты называют закрытым, если при ответе респондент
- 1) сам формулирует ответ;
 - 2) если ответ можно выбрать из предложенных или сформулировать свой собственный;
 - 3) если необходимо выбрать ответ из предлагаемых готовых ответов.
13. При анкетировании паспортные данные респондент указывает
- 1) по введению к анкете;
 - 2) при завершении работы с анкетой.
14. Проводимая по определенному плану беседа, предполагающая прямой контакт интервьюера с респондентом, называется
- 1) опросом;
 - 2) интервью;
 - 3) анкетированием;
 - 4) оценением.
15. Исследовательский метод, который позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности путем анализа способов выполнения испытуемыми ряда специальных заданий, называется
- 1) анкетированием;
 - 2) оценением;

- 3) тестированием;
 - 4) ранжированием.
- 16. Совокупность психологических тестов, ориентированных на выявление уровня сформированности конкретных знаний, умений, навыков, называется**
- 1) личностными тестами;
 - 2) проективными тестами;
 - 3) интеллектуальными тестами;
 - 4) тестами достижений.

Тема 9

Педагогический эксперимент

Вопросы для обсуждения

1. Роль эксперимента в педагогическом исследовании.
2. Основные виды эксперимента:
 - 2.1. Лабораторный эксперимент.
 - 2.2. Естественный эксперимент.
3. Этапы педагогического эксперимента:
 - 3.1. Констатирующий этап.
 - 3.2. Формирующий этап.
 - 3.3. Контрольный этап.
4. Требования к организации эксперимента.

Литература

1. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2006. 173 с.
2. Давыдов В.П., Образцов П.И., Уман А.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. М.: Логос, 2006. 127 с.
3. Теория и практика педагогического эксперимента / Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. М.: Педагогика, 1979.
4. Шипилина Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований [Электронный ресурс]: учебное пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «педагогика» / Л.А. Шипилина. 3-е изд., стереотипное. М.: ФЛИНТА, 2011. 204 с. URL: <http://www.knigafund.ru/books/76570>

Теоретические основы темы

Эксперимент - это целенаправленное воздействие на объект, призванное изменить его определенным образом. Примерами воздействия являются новые содержание и формы, методы, средства обучения и т.д.

Эксперимент является преобразующим методом исследования, предполагает активное вмешательство исследователя-экспериментатора в изучаемый процесс, поиск оптимальных решений на основе точно фиксируемых характеристик и параметров его протекания. Преимущества эксперимента перед констатирующими методами исследования, например, перед наблюдением, очевидны.

- Эксперимент дает возможность получать такие комбинации обстоятельств, условий, явлений, которые не встречаются в обычных условиях.
- Эксперимент позволяет устранять какие-либо обстоятельства и наблюдать явления без них, в «чистом виде». Изолирование различных условий имеет огромное значение при познании причинной связи.
- Знание условий эксперимента позволяет в любое время воспроизвести явление для его дальнейшего изучения

Педагогический эксперимент используется тогда, когда возникает необходимость определения и сравнительного анализа влияния отдельных факторов или условий на ход и результативность процесса, а также более точного измерения параметров и результатов процесса.

Виды эксперимента в зависимости от его назначения и способов организации многообразны.

По *способу организации* различают эксперимент *лабораторный*, протекающий в специально организованных условиях (часто с использованием аппаратных методик), и эксперимент *естественный*, проводимый в обычных ситуациях процесса обучения и воспитания, когда учащийся (воспитуемый) может и не догадываться о том, что он стал участником эксперимента.

По *времени действия* эксперимент может быть *кратковременным* и *длительным*

По *цели* исследования различают *констатирующий эксперимент*, помощью которого фиксируется достигнутый на данное время уровень развития обучаемых (воспитуемых) или характеристики, *преобразующий (формирующий) эксперимент*, в процессе которого реализуется система педагогической работы, призванная изменить что-либо в изучаемом объекте, и *контрольный эксперимент*, целью которого является определение эффективности работы, проведенной в процессе формирующего эксперимента.

Характерными признаками эксперимента являются

- Точное фиксирование исходного уровня и условий протекания процесса.
- Внесение запланированных изменений (независимых переменных).
- Варьирование условий и изменений.
- Воспроизводимость процесса и результатов.
- Точное фиксирование результатов (в том числе зависимых переменных).
- Интерпретация результатов с выделением «веса» влияющих (варьируемых) факторов (не во всех видах эксперимента).

Эффективность эксперимента зависит от следующих **условий**:

1. Предварительный тщательный теоретический анализ явления, его истории, изучение массовой практики.
2. Конкретизация *гипотезы* с точки зрения ее новизны, необычности по сравнению с привычными установками.
3. Четкое формулирование *задач* эксперимента, разработка *признаков и критериев*, по которым будут оцениваться результаты, явления, средства. Критериями могут быть уровень сформированности знаний, умений, навыков, качеств воспитанников, а показателями - выраженность качества в баллах, время выполнения заданий, число правильных ответов и т.д.
4. Корректное определение минимально необходимого, но достаточного числа экспериментальных объектов с учетом целей и задач эксперимента, а также минимально необходимой длительности. Минимальное количество контрольной и экспериментальной групп – 30-60 человек. При таком количестве исследуемых начинает рельефно проявляться закон больших чисел, достигается статистическая надежность исследования. Если контроль за ходом эксперимента и качество управления эффективны, то желательна широта эксперимента.
5. Умение организовать непрерывную циркуляцию информации между исследователями и объектом исследования.
6. Доказательство доступности сделанных выводов и рекомендаций, их преимущества перед традиционными решениями.

Подготовка к проведению эксперимента состоит из:

- нахождения базы экспериментального исследования;
- выбора необходимого числа экспериментальных объектов;
- определения необходимой длительности проведения эксперимента;
- выбора методик для изучения начального состояния экспериментального объекта;
- проверки доступности и эффективности методик на небольшом числе испытуемых (проведение поискового эксперимента).

При проведении эксперимента исследователю необходимо доказать, что изменения в исследуемом объекте произошли именно в результате произведенного им воздействия. Чтобы выделить в явном виде результат целенаправленного воздействия на объект, необходимо взять аналогичный объект и посмотреть, что происходит с ним при отсутствии воздействий.

Традиционно эти два объекта в экспериментальных исследованиях называют *экспериментальной* группой (в которой работа проводится по предложенной методике) и *контрольной* группой (в которой работа проводится по традиционной методике). Поэтому исследователь должен:

1. На основании сравнения 1 установить совпадение начальных состояний экспериментальной и контрольной групп.

2. Реализовать воздействие на экспериментальную группу.
3. На основании сравнения 2 установить различие конечных состояний экспериментальной и контрольной групп.

Уравнивание факторов в экспериментальной и контрольной группах - дело нелегкое. Сложно уравнивать такие субъективные факторы, такие как *личность педагога* (опыт, творческий потенциал, отношение к нововведениям), *заинтересованность экспериментатора*. Кроме того, нужно обязательно уравнивать *состав обучаемых или воспитываемых*.

Нужно так подобрать группы, чтобы достигнутые ранее результаты были либо приблизительно одинаковы, либо лучше в контрольной группе. Сравнение уровней развития двух групп производится на основании диагностики. В качестве экспериментальной берут более слабую группу.

Важно определить условия в контрольной группе. Они должны соответствовать современным требованиям. Нужно стремиться доказать, что предлагаемый экспериментальный вариант лучше хорошо поставленного традиционного.

Определение эффективности целенаправленного воздействия на объект исследования путем сопоставления данных на начальном и конечном этапах работы обуславливают необходимость выделения трех этапов опытно - экспериментальной работы: *констатирующего, формирующего и контрольного*.

Целью *констатирующего* этапа эксперимента является определение начального состояния изучаемой проблемы, «снятие копии» явления. На констатирующем этапе может определяться уровень знаний и умений, воспитанность отдельных качеств личности или коллектива, изучение условий, в которых проводится эксперимент, формулироваться критерии эффективности предложенной системы мер. Для получения достоверных результатов рекомендуется использовать различные методы исследования: беседу, анкетирование, опросы, изучение документации, разнообразные виды наблюдений, тестирование, социометрические методы и т.д. Рекомендуется тщательно описать методику сбора экспериментального материала, четко изложить задания, которые будут предложены детям. При этом следует стремиться к предельно полной и объективной фиксации педагогических явлений, особенностей поведения и деятельности детей, методических приемов, применяемых воспитателем. Полученный в ходе экспериментальной работы материал оформляется в виде протоколов наблюдений, таблиц, графиков.

Констатирующий эксперимент может проводиться не только в начале исследования, но и в процессе его проведения в виде срезов для определения результативности экспериментальной работы.

Решающее значение для педагогического эксперимента имеет второй этап исследования - *формирующий*. Его цель - апробация и внедрение новых педагогических воздействий, например, содержания, форм, методов, средств и условий организации воспитательно - образовательного процесса в ДОУ.

Заключительной частью опытно - экспериментальной работы является **контрольный** этап. Его цель - выявление качественных и количественных различий в экспериментальной и контрольной группах. Контрольный этап работы позволяет выяснить характер и направленность изменений в развитии детей в связи с использованием тех или иных методов педагогического воздействия. На основе анализа полученных данных исследователь делает выводы об эффективности использованных методик и приемов в работе с детьми экспериментальной группы.

Практические задания к теме

1. Изучить особенности лабораторного и естественного экспериментов, изучив рекомендованную к теме литературу, и заполнить сравнительную таблицу. Параметры сравнения можно дополнить.

Таблица

Сравнительный анализ лабораторного эксперимента и естественного эксперимента

Параметры сравнения	Лабораторный эксперимент	Естественный эксперимент
Предмет исследования		
Место проведения		
Наличие специального оборудования		
Направленность		
Количество испытуемых		
Возможность точной фиксации условий и факторов		
Возможность повторения эксперимента		
Осознание факта исследования испытуемыми		
Длительность		

2. Оценить качество проведенного эксперимента в выполненном исследовании.
3. Сформулировать цели и задачи каждого этапа экспериментального исследования по теме курсовой (квалификационной) работы (констатирующий, формирующий и контрольный этапы).
4. Проверить усвоение теоретического материала темы с помощью теста «Педагогический эксперимент».

Материалы для изучения темы: авторефераты диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, выпускные квалификационные работы прошлых лет, тест «Педагогический эксперимент».

Тест «Педагогический эксперимент»

- 1. Педагогический эксперимент - это**
 - 1) способ достижения социально-значимых целей на основе учета объективных закономерностей;
 - 2) процесс и способы определения степени развития личностных качеств, затруднений в обучении, развитии, общении;
 - 3) исследовательский метод, который заключается в том, чтобы путем активного вмешательства создать исследовательскую ситуацию и сделать возможным изучение явления;
 - 4) опыт, опирающийся на педагогические инновации и позволяющий получить результаты, отвечающие современным требованиям.
- 2. Эксперимент, протекающий в специально создаваемых и контролируемых условиях, с применением аппаратуры и приборов, называется**
 - 1) лабораторным;
 - 2) естественным;
- 3. Эксперимент, протекающий в реальных для испытуемых условиях деятельности, называется**
 - 1) лабораторным;
 - 2) естественным;
- 4. Правильная последовательность этапов психолого-педагогического эксперимента**
 - 1) констатирующий, контрольный, формирующий;
 - 2) констатирующий, формирующий, контрольный;
 - 3) формирующий, констатирующий, контрольный;
 - 4) контрольный, формирующий, констатирующий.
- 5. Этап эксперимента, целью которого является «снятие копии», определение актуального уровня развития изучаемого свойства или параметра, называется**
 - 1) констатирующим;
 - 2) формирующим;
 - 3) контрольным.
- 6. Этап эксперимента, целью которого является апробация и внедрение новых педагогических воздействий, называется**
 - 1) констатирующим;
 - 2) формирующим;
 - 3) контрольным.

7. Этап эксперимента, целью которого является выявление изменений в связи с использованием новых форм и методов работы, называется
 - 1) констатирующим;
 - 2) формирующим;
 - 3) контрольным.
8. Обобщенный показатель развития системы, успешности деятельности, предполагающий выделение ряда признаков, называется
 - 1) категорией;
 - 2) аспектом;
 - 3) критерием;
 - 4) качеством.
9. Величины или особенности, характеризующее основное свойство системы, явления, объекта, называются
 - 1) показателями;
 - 2) параметрами;
 - 3) критериями;
 - 4) аспектами.
10. Чтобы выделить в явном виде результат целенаправленного воздействия на исследуемый объект, необходимо взять аналогичный объект и посмотреть, что происходит в нем при отсутствии воздействий. Эти два объекта в экспериментальных исследованиях называются экспериментальной группой и группой.
11. Если при сравнении уровней развития двух групп испытуемых одна из них окажется более слабой, то для проведения формирующего этапа исследования необходимо выбрать
 - 1) более слабую группу;
 - 2) более сильную группу.
12. Необходимость выделения экспериментальной и контрольной групп при проведении эксперимента определяется, прежде всего,
 - 1) принципом соотнесения сущего и должного;
 - 2) принципом единства исследовательской и практической учебно-воспитательной работы;
 - 3) принципом учета естественного изменения исследуемых объектов;
 - 4) принципом системного подхода.

Тема 10 Изучение педагогического опыта

Вопросы для изучения

1. Понятие о педагогическом опыте, значение обобщения передового педагогического опыта в научном исследовании и путях его становления.
2. Виды педагогического опыта.
3. Пути и формы выявления, распространение передового педагогического опыта.
4. Уровни обобщения передового педагогического опыта.
5. Опыт-поисковая работа.

Литература

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2005. 414 с.
2. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2006. 173 с.
3. Ерофеева Т.И. Семинарские и практические занятия по курсу «Методология и методика педагогического исследования»: Пособие для студентов факультетов дошкольного воспитания. М.: МПГУ, 2001. 110 с.
4. Краевский В.В. Методология педагогики. Новый этап: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2006. 393 с.

Теоретические основы темы

Богатейшим источником совершенствования образования, разрешения его актуальных проблем служит *педагогический опыт*, знания, личностные качества педагогов, родившиеся на основе практики. Передовая практика усилена «впитывала» новые идеи, генерировала их в совместной работе с учеными, становилась источником и даже творцом научного знания. Таковы новаторские педагогические системы А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковского, Е.А. Ямбурга и многих других менее известных педагогов-новаторов.

Следует остановиться на значении понятия «опыт». Состав слова «о-пыт» открывает его смысл. Общий корень роднит его со словами испытать, попытаться, т.е. всякий опыт – это действительное вмешательство в окружающую жизнь, это практика, причем практика осознанная, целенаправленная.

В философии *опыт* понимается как взаимодействие общественного объекта с внешним миром и как результат такого взаимодействия. Опыт сливается с совокупной общественной практикой и служит средством обогащения науки, развития теории.

Педагогический опыт, по определению Э.И. Моносова, – практическая деятельность по воспитанию, образованию и обучению человека и результат этой деятельности, выражающийся в качествах личности воспитанника (его общеобразовательной, политехнической подготовки, мировоззрения, эстетическом и физическом развитии, эмоционально-волевой сфере, чертах характера и т.д.).

Нет сомнения, что процесс воспитательного воздействия является одним из самых сложных, поэтому проблема изучения педагогического опыта требует своего решения. Одним из первых исследователей педагогического опыта был Е.А. Аркин. По мнению Е.А. Аркина, путь любого педагогического опыта складывается из следующих этапов: зарождение опыта, т.е. возникновение самой идеи о нем; планирование или организация опыта; осуществление опыта в жизни; анализ; подведение итогов (синтез). Каждый этап сопровождается фиксированием, или записью, опыта. Стадии условны, грани могут сливаться. Рассмотрим подробнее каждый из этапов.

Всякий опыт рождается из изучения потребности, ее нужно четко осознавать. Идею опыта надо вынашивать, как вынашивается художественный образ или научная мысль. Воспитатель должен дать себе ответ на вопросы: «Чего я добиваюсь?», «Какую цель ставлю?». Чем яснее цель, тем больше шансы достичь ее.

Организация опыта включает в себя:

1. выбор пути воспитательного воздействия для достижения намеченной цели;
2. создание условий, в которых это воздействие должно проявляться в наиболее эффективной форме;
3. выбор объектов наблюдения, то есть того ребенка или тех детей, которые будут находиться в центре внимания.

На этапе *осуществления* опыта необходима запись опыта. Фиксирование должно начинаться с первого этапа. В большинстве отчетов картина зарождения опыта отсутствует, в записях – пробелы, затрудняющие его оценку и не позволяющие использовать. Частый пробел – отсутствие индивидуальных характеристик детей. Важно, чтобы записи сопровождалась документами: образцами рисунков, описанием игр, точными высказываниями детей, отзывами родителей.

Под *анализом* педагогического опыта понимается критический разбор пройденного пути. Анализ должен показать, в какой мере каждый этап является действительно необходимым звеном, не было ли внесено в нем чего-нибудь лишнего, что является балластом. При анализе следует обращать внимание не только на методы и приемы работы, но и на выжжение личности воспитанника, которые часто играют большую роль в достижении результатов.

За анализом следует *синтез*. Когда все этапы разобраны, пробелы заполнены, лишнее устранено – картина вырисовывается в целости и возможна оценка опыта.

Обобщать опыт следует очень осторожно. Неправильно обобщенный опыт может привести к разочарованию или трафарету. Е.А. Аркин отмечал, что сбор и обработка опытного материала, документы часто носят чисто описательный характер, нет целенаправленности, живых детей, анализа, поэтому необходимо тщательно и правильно фиксировать все этапы педагогической деятельности.

В настоящее время вопросы изучения, обобщения и распространения педагогического опыта рассматривались в работах В.И. Загвязинского, А.М. Гельмонта, М.А. Мельникова, Э.И. Моносзона, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского и др.

Изучение и обобщение массового педагогического опыта может проводиться в двух направлениях.

Первое направление – изучение опыта как неотъемлемая составная часть любого педагогического исследования. Его значение связано с необходимостью в каждом педагогическом исследовании отталкиваться от состояния той или иной проблемы в практике учебно-воспитательной работы. Исследователь обращается к опыту на всех этапах исследования. Изучение опыта помогает при

- выявлении актуальной проблемы; постановке проблемы или темы;
- формулировании гипотезы, ее доказательстве;
- построении программы преодоления недостатков;
- разработке рекомендаций к совершенствованию педагогического процесса;
- внедрении результатов исследования в практику.

Второе направление – изучение опыта как особый вид педагогического исследования, ставящего своей задачей выявление и пропаганду достижений педагогов-практиков в области обучения и воспитания.

Исследователи должны:

- четко охарактеризовать содержание опыта;
- раскрыть сущность в определенных теоретических положениях;
- показать, при каких условиях были достигнуты оптимальные результаты;
- выявить трудности;
- предположить варианты творческого использования конкретного опыта.

Исследователи выделяют различные **виды** педагогического опыта. Так, М.Н. Скаткин различает педагогический опыт в *широком* смысле слова - как практику воспитания и обучения, и в *узком* смысле - как мастерство педагога, приобретенное в результате более или менее длительной работы.

В.И. Загвязинский полагает, следует различать опыт **передовой** и опыт **положительный**. Если первый представляет собой эффективное решение актуальных проблем образования на основе в чем-то новых, нестандартных, оригинальных решений, подходов, средств, то второй содержит возможность решения этих проблем традиционными подходами и методами, как правило, обогащенными уже освоенными элементами

инновационного характера. В его работах выделены *критерии передового опыта*:

- новизна (различной степени: новаторство, системная модернизация, частные усовершенствования);
- устойчивость положительных результатов (несколько лет, с различным составом обучаемых или воспитанников и др.);
- соответствие гуманистическим традициям и современным концепциям образования;
- актуальность тем, проблем, решений и их перспективность (хотя бы на ближайшие 3 - 5 лет);
- оптимальность расходования сил педагогов и обучаемых, времени, затрат труда и иных ресурсов;
- переносимость, то есть возможность «отделения» идей, замыслов, решений от его создателей, возможность их использования другими и в несколько измененных условиях.

В.И. Загвязинский поясняет некоторые критерии. Соответствие современным концепциям, то есть стратегии, целям, представлению о ценностях и результатах, содержании и средствах развития личности, достижение гармонии личного и общественного, человека и социума, должно быть положено в основу поиска, служить его теоретической базой. Это не исключает, а предполагает поиски иных подходов, новых идей, возможностей и средств.

По поводу переносимости и отделения опыта от его создателей можно сказать, что опыт, вопреки распространенному мнению, не должен быть полностью связан с личностью его создателя, а иметь объективное содержание, которое можно отделить от личности творца. Иначе он непередаваем. Еще К.Д. Ушинский подчеркивал, что опыт не может быть передан непосредственно, что передается не опыт, а мысль, выведенная из опыта, то есть его идея и замысел. Стоит прибавить, что в современных условиях могут быть выделены и переданы также модели, технологии, алгоритмы и отдельные элементы методики, ибо их легче четко зафиксировать и воспроизвести.

Переносимость опыта в новую ситуацию связана со степенью готовности самого исследователя или коллектива к принятию и переработке новых идей, моделей, технологий. Процедура работы с выбранным для освоения опытом выглядит следующим образом: выявление → анализ по критериям передового опыта → анализ, направленный на выявление педагогического потенциала, → обобщение → творческая переработка → создание нового опыта (авторского). В этом отношении В.И. Загвязинский особенно выделяет систему гуманно-личностного обучения Ш.А. Амонашвили, которая предлагает ведущие ориентиры, но специально рассчитана на авторскую разработку основных идей, на выработку собственного стиля, подхода, поиск педагогических новаций.

Важнейший признак понятия «передовой опыт» – новизна. Так считают Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, Э.И. Монозон, М.Н. Скаткин и др. В опыте могут содержаться различные уровни новизны: от внесения нового в развитие педагогической науки до рационализации отдельных сторон педагогического труда. По уровню творческой новизны выделяются следующие виды передового педагогического опыта:

- 1) **репродуктивный опыт** - высокое качество работы в пределах известных форм и методов педагогической деятельности;
- 2) **новаторский опыт** - творчество, выходящее за пределы известных форм и методов педагогической деятельности, ведущее к усовершенствованию.

Новаторство проявляется, когда

- вносится нечто новое в существующую практику, прогрессивная педагогическая идея (Макаренко А.С., Шацкий С.Т., Сухомлинский В.А.);
- наблюдается творческое эффективное применение современных научных данных;
- наблюдается творческое использование опыта других работников;
- осуществляется рационализация отдельных сторон педагогического труда.

Специфическими критериями **передового репродуктивного опыта** являются:

- добросовестное и качественное выполнение своих служебных обязанностей (эффективное применение известных форм и методов работы, их умелое комбинирование);
- эффективное применение в практике работы требований педагогической науки;
- эффективное использование передового педагогического опыта без каких-либо преобразований.

Таким образом, репродуктивный опыт тоже в известной мере - проявление творческого подхода к делу. Он отличается от новаторского лишь меньшей степенью новизны.

В педагогике методика выявления, описания, обобщения и использования передового опыта хорошо известна и широко используется. Выделяются следующие **пути и формы** выявления и **распространение передового педагогического опыта**:

- педагогические чтения;
- педагогические экспедиции;
- научно-практические конференции;
- работа методических объединений;
- творческие проблемно-тематические семинары;
- демонстрация опыта практических работников (открытые просмотры);
- научно-популярные издания;

- творческие отчеты;
- выступления в средствах массовой информации (в периодической печати, на телевидении, радио и т.п.);
- размещение информации в Интернете.

Качество обобщения опыта работниками школ, ДОУ, методических кабинетов ИПК ПРО требует постоянного и серьезно совершенствования. При обобщении педагогического опыта необходим теоретический анализ. Во всех формах обобщения педагогического опыта следует четко выделять теоретические положения и формулировать обоснованные научно-методические рекомендации.

Выделяют три уровня обобщения передового педагогического опыта: *научный, методический и практический*

Научный уровень связан с накоплением и теоретическим анализом фактов, лежащих в основе опыта; выявлением его сущности, ведущей педагогической идеи, раскрытием практической новизны и значения для развития теории. На таком уровне обобщение могут осуществлять научные работники и наиболее подготовленные в теоретическом плане методисты.

Методический уровень предполагает описание системы конкретных педагогических действий автора опыта, четко выделенный порядок действий, описание конкретной методики. Кроме того, необходимо показать связь методики с результатом, выделить ведущую педагогическую идею, дать характеристику условий реализации опыта, сформулировать методические рекомендации по осуществлению и исследованию опыта.

Практический уровень представляет собой конкретное описание определенной системы педагогических действий, показ результативности данного опыта и раскрытие его преимуществ и перспектив использования.

Таким образом, педагогический опыт является важнейшим источником совершенствования системы образования, и изучать его должны все категории работников образования: ученые-педагоги – чтобы проникнуть в суть явлений, раскрыть закономерности, разработать эффективные модели будущего педагогического процесса; руководители образовательных учреждений – чтобы повысить уровень руководства; рядовые практическим работникам – чтобы не было рутины в собственной педагогической деятельности.

Опытно-поисковая работа - наиболее распространенная методика практического педагогического поиска.

В отличие от педагогического опыта, который обычно складывается на основе чисто практических задач и побуждений, опытно-поисковая работа изначально конструируется как *исследовательский поиск*, основанный на осознании проблемы, разработке исходной теоретической концепции, выдвижении целей, задач, гипотезы, плана исследования. Он предполагает *внесение преднамеренных изменений* в образовательный процесс или в организацию систем образовательной деятельности, ведущих к позитивным сдвигам: более высоким результатам, снижению затрат времени и сил,

сохранению здоровья участников процесса. Ее часто именуют педагогическим или социально-педагогическим экспериментом. Это, строго говоря, неверно и оправданно только в качестве расширительного толкования эксперимента как всякого педагогического поиска, основанного на внесении определенных изменений в педагогический процесс.

В отличие от эксперимента, в опытной работе

- учитывается только общий - суммарный или интегративный эффект нововведений;
- не ставится цель выявления того, какой фактор или факторы сыграли ведущую роль в достижении эффекта;
- тем более не измеряется величина влияния на результат каждого из факторов и их внутренние корреляции.

Далеко не всегда и не везде есть условия и кадры для проведения подлинного эксперимента, да и не всегда есть в нем необходимость. Важно, чтобы поисковая работа была актуальна, перспективна, основывалась на современных научных положениях, выводила на конкретные, практические приемлемые решения, чтобы она способствовала преобразованию действительности и сопровождалась глубоким анализом промежуточных и итоговых результатов (М.Н. Скаткин), чтобы она давала основания для эффективных педагогических решений и рекомендаций. Поэтому в ней должны выдерживаться все требования к проектированию и реализации исследовательских процедур: определения темы, проблемы, целей, задач, идей, замысла, гипотезы, способов ее проверки и т.д.

Практические задания к теме

1. Оценить качество обобщения передового опыта в предложенных пособиях.
2. Проверить усвоение теоретического материала темы с помощью теста «Изучение педагогического опыта»

Материалы для изучения темы: методические пособия, содержащие обобщение передового педагогического опыта дошкольных учреждений, тест «Изучение педагогического опыта»

Тест «Изучение педагогического опыта»

1. **Важнейшим признаком новаторского педагогического опыта являются**
 - 1) эффективность;
 - 2) актуальность;
 - 3) новизна;
 - 4) экономичность.

2. Опыт работы типичных школ, ДООУ, внешкольных учреждений называется

- 1) передовым педагогическим опытом;
- 2) эффективным педагогическим опытом;
- 3) рациональным педагогическим опытом;
- 4) массовым педагогическим опытом.

3. Добросовестное и качественное выполнение своих служебных обязанностей, эффективное применение в практике работы требований педагогической науки являются критериями

- 1) передового новаторского опыта;
- 2) передового репродуктивного опыта.

4. Если при обобщении педагогического опыта выделена ведущая педагогическая идея, представлена система конкретных педагогических действий, даны рекомендации по использованию опыта, то это

- 1) научный уровень обобщения опыта;
- 2) методический уровень обобщения опыта;
- 3) практический уровень обобщения опыта.

5. Если обобщение педагогического опыта представляет собой конкретное описание определенной системы педагогических действий, показ результативности данного опыта и раскрытие его преимуществ и перспектив использования, то это

- 1) научный уровень обобщения опыта;
- 2) методический уровень обобщения опыта;
- 3) практический уровень обобщения опыта.

6. Если при проведении практической работы учитывается только общий эффект нововведений, не ставится цель выявления того, какой фактор или факторы сыграли ведущую роль в достижении эффекта, не измеряется величина влияния на результат каждого из факторов и их внутренние корреляции, то это

- 1) педагогический эксперимент;
- 2) опытно-поисковая работа.

Словарь терминов

Автореферат диссертации — научное издание в виде брошюры, содержащее составленный автором реферат проведенного им исследования, представляемого на соискание ученой степени.

Анкетирование — разновидность исследовательского метода опроса в психологии и педагогике, позволяющего на основе письменных ответов на предложенные вопросы выявить точки зрения и тенденции, имеющие место в группе респондентов.

Аннотация — небольшое по объему, связанное описание содержание книги или статьи, включающее иногда их краткую оценку.

Беседа — двухсторонняя или многосторонняя форма общения, средство обнаружения фактов при изучении какого-либо явления;

Библиография — научное описание книги и составление их перечней, указателей, перечень книг по какому-либо вопросу.

График — диаграмма, изображенная при помощи кривых, количественные показатели развития, состояния чего-либо.

Диаграмма — чертёж, наглядно изображающий соотношение каких-нибудь величин.

Диагностика психолого-педагогическая — процесс и способы определения степени развития личностных качеств, затруднений в обучении, развитии, общении, освоении профессии, а также эффективности функционирования и развития психологических систем, технологий, методик, педагогических проектов.

Диссертация — научное произведение, выполненное в форме рукописи, научного доклада, опубликованной монографии или учебника. Служит в качестве квалификационной работы, призванной показать научно-практический уровень исследования, представленного на соискание ученой степени.

Достижений тесты — совокупность психологических тестов, ориентированных на выявление уровня сформированности конкретных знаний, умений, навыков.

Изучение продуктов деятельности — исследовательский метод, который позволяет опосредованно изучать сформированность знаний, навыков, интересов и способностей человека на основе анализа продуктов его деятельности.

Интеллектуальные тесты — совокупность психологических тестов, предназначенных для диагностики уровня развития познавательной сферы и интеллекта человека.

Интервью — разновидность исследовательского метода опроса в психологии и педагогике, позволяющего в процессе устного опроса выявить опыт, оценку и точку зрения опрашиваемого (респондента).

Картотека — системное собрание карточек с какими-нибудь сведениями, материалами.

Каталог — составленный в определенном порядке перечень каких-либо однородных предметов.

Конспект — расчлененное, краткое, системное и осмысленное изложение книги или ее частей.

Личностные тесты — совокупность психологических тестов, предназначенных для выявления свойств личности человека.

Метод — способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности.

Монография — научное исследование, посвященное одному вопросу, теме.

Наблюдение — исследовательский метод, который заключается в систематическом и целенаправленном восприятии изучаемого объекта с целью сбора информации, фиксации действий и проявлений поведения объекта для изучения его.

Опрос — исследовательский метод, позволяющий получить информацию о субъективном мире людей, их склонностях, мотивах деятельности на основе их ответов на предложенные устные и письменные вопросы.

Отзыв — мнение о ком, чем-нибудь, оценка кого, чего-нибудь.

Оценивание — исследовательский метод, связанный с привлечением к оценке изучаемых явлений наиболее компетентных лиц, мнения которых, дополняя друг друга, позволяют объективно охарактеризовать изучаемые явления.

План — перечисление всех тестовых субъектов, т.е. тем текста.

Протокол — рабочий документ, в котором фиксируется наблюдаемое явление, процесс выполнения задания, действия или высказывания испытуемого.

Реферат — это текст, раскрывающий определенную проблему на основании изучения одного или нескольких источников.

Рецензия — критическая оценка изучаемого материала.

Список — списанный откуда-либо текст, рукописная копия; письменный перечень кого или чего-нибудь.

Статья — научное, публицистическое сочинение небольшого размера в сборнике, журнале или газете.

Таблица — сведения о чем-либо, расположенные по графам.

Тезисы — кратко сформулированные основные мысли, положения изучаемого материала.

Тест — стандартизированное задание, позволяющее выявить наличие или отсутствие каких-либо характеристик у изучаемого объекта, знаний, умений, способностей, а также отношение к тем или иным объектам.

Тестирование — исследовательский метод в психологии и педагогике, позволяющий выявить уровень знаний, умений, способностей, качеств личности путем анализа за способами выполнения испытуемыми ряда специальных заданий.

Цитата — точная, буквальная выдержка из какого-либо текста.

Ключи к тестам

Ключ к тесту «Методология научного познания»

1. 1
2. 2
3. 1
4. 2
5. 3
6. 2
7. 1
8. 2
9. общенаучный
10. 3
11. 4

Ключ к тесту «Методологические основы педагогического исследования»

1. 2
2. теоретический
3. 1
4. 2
5. 3
6. 2
7. принципом
8. 2
9. 4
10. 1
11. 3
12. 2
13. 1
14. 3
15. 1
16. 2
17. 2
18. 1
19. 3
20. 1
21. 2
22. 3

**Ключ к тесту
«Логика педагогического исследования»**

1. 2
2. 2
3. 1
4. 2
5. 3
6. 2
7. 3
8. 1
9. 2
10. частное
11. 2
12. 1
13. 2
14. 4
15. 3
16. 2

Ключ к тесту «Изучение литературных источников»

1. 3
2. 4
3. 1
4. 3
5. 2
6. 1
7. 3
8. 1
9. 4
- 10.1
11. 2
12. 2

Ключ к тесту «Методы педагогического исследования»

1. 1
2. 2
3. 3
4. 4
5. 2
6. 3

- 7. 4
- 8. 1
- 9. 4
- 10. 3
- 11. 3
- 12. 2
- 13. 2
- 14. 3
- 15. 4

Ключ к тесту «Педагогический эксперимент»

- 1.3
- 2.1
- 3.2
- 4.2
- 5.1
- 6.2
- 7.3
- 8.3
- 9.1
- 10. контрольной группой
- 11.1
- 12.3

Ключ к тесту «Изучение педагогического опыта»

- 1.3
- 2.4
- 3.2
- 4.1
- 5.3
- 6.2

Список использованной литературы

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2005. 414 с.
2. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2006. 173 с.
3. Давыдов В.П., Образцов П.И., Уман А.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. М.: Логос, 2006. 127 с.
4. Дыбина О.В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром: автореф. дис...докт. пед. наук / МГОПУ. М., 2002. 46 с.
5. Ерофеева Т.И. Семинарские и практические занятия по курсу «Методология и методика педагогического исследования»: Пособие для студентов факультетов дошкольного воспитания. М.: МПГУ, 2001. 110 с.
6. Краевский В.В. Методология педагогики. Новый этап: учеб. пособие для вузов. - М.: Академия, 2006. 393 с.
7. Максимова М.В. Пресметственность в формировании словаря у старших дошкольников и учащихся первого класса школы: автореф. дис...канд. пед. наук / МПГУ. М., 2004. 20 с.
8. Методы педагогических исследований: лекции для студентов педагогических институтов / Под ред. В.И. Журавлева. М.: Просвещение, 1972.
9. Методы педагогических исследований / Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. М.: Педагогика, 1979.
10. Новиков А.М. Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога – исследователя. М.: Просвещение, 1996.
11. Организация учебно-исследовательской деятельности студентов среднего специального учебного заведения: Методическое пособие для преподавателей и студентов ССУЗов / Сост. Н.А. Ролик. Ульяновск, 2006.
12. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. М.: Педагогика, 1987.
13. Русина (Андрианова) Е.И. Личностно-ориентированное взаимодействие педагогов с дошкольниками в процессе познавательной деятельности: Монография. Ульяновск: Издательство УлГПУ, 2008. 126 с.
14. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. М.: Педагогика, 1986.
15. Теория и практика педагогического эксперимента / Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. М.: Педагогика, 1979.
16. Усачева И.В., Ильясов И.И. Методика поиска научной литературы, чтения и составления обзора исследований. М., 1980.
17. Шипилкина Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «педагогика». 3-е изд., стереотипное. М.: ФЛИНТА, 2011.

204 с. URL: <http://www.knigafund.ru/books/76570>

18. Юдина Е.Г., Степанова Г.Б., Денисова Е.Н. Педагогическая диагностика в детском саду: Пособие для воспитателей дошкол. образ. Учреждений. М.: Просвещение, 2002. 144 с.
19. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. Самара: Самарский государственный университет, 1995.

Содержание

Введение.....	3
Раздел I. Методологии научного познания и педагогического исследования.....	5
Тема 1. Методология научного познания.....	5
Тема 2. Методология педагогического исследования.....	10
Тема 3. Логическая структура педагогического исследования.....	20
Раздел 2. Методы педагогического исследования.....	34
Тема 4. Изучение литературных источников.....	36
Тема 5. Метод наблюдения.....	50
Тема 6. Метод беседы.....	56
Тема 7. Методы опроса.....	63
Тема 8. Тестирование.....	78
Тема 9. Педагогический эксперимент.....	93
Тема 10. Изучение педагогического опыта.....	100
Словарь терминов.....	108
Ключи к учебным тестам.....	110
Список литературы.....	113

Введение.....	3
Раздел I. Методологии научного познания и педагогического исследования.....	5
Тема 1. Методология научного познания.....	5
Тема 2. Методология педагогического исследования.....	10
Тема 3. Логическая структура педагогического исследования.....	20
Раздел 2. Методы педагогического исследования.....	34
Тема 4. Изучение литературных источников.....	36
Тема 5. Метод наблюдения.....	50
Тема 6. Метод беседы.....	56
Тема 7. Методы опроса.....	63
Тема 8. Тестирование.....	78
Тема 9. Педагогический эксперимент.....	93
Тема 10. Изучение педагогического опыта.....	100
Словарь терминов.....	108
Ключи к учебным тестам.....	110
Список литературы.....	113