

Методические рекомендации по написанию ВКР

Выпускная квалификационная работа в соответствии с ОПОП бакалавриата по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование выполняется в форме бакалаврской работы, которая представляет собой самостоятельное и логически завершенное научное исследование студента, имеющее практическую направленность в соответствии с выбранным профилем подготовки. Работа может основываться на обобщении выполненных курсовых работ и проектов и подготавливаться к защите в завершающий период теоретического обучения. Выпускная квалификационная работа предполагает:

- анализ и обработку информации, полученной в результате изучения широкого круга источников (документов, статистических данных) и научной и методической литературы;
- анализ, обработку, систематизацию данных, полученных в ходе наблюдений и экспериментального изучения объектов сферы профессиональной деятельности;
- разработку проекта/коррекционно-развивающей программы/комплекса коррекционных игр и упражнений, имеющих практическую значимость.

В процессе выполнения и защиты выпускной квалификационной работы, бакалавр должен продемонстрировать способность, опираясь на полученные знания, умения и сформированные общекультурные и профессиональные компетенции, самостоятельно решать на современном уровне задачи своей профессиональной деятельности, излагать информацию, научно аргументировать и защищать свою точку зрения.

Выполнение выпускной квалификационной работы является заключительным этапом обучения и имеет своей **целью**:

- повышение уровня подготовки к решению профессиональных задач в соответствии с профильной направленностью и видами профессиональной деятельности специального психолога;
- развитие общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО;
- углубление, расширение, систематизацию, закрепление теоретических знаний и приобретение навыков практического применения этих знаний при решении профессиональных задач;
- развитие навыков ведения самостоятельных теоретических и экспериментальных исследований;
- формирование готовности самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки;
- приобретение опыта обработки, анализа и систематизации результатов теоретических, прикладных и экспериментальных исследований, оценки их практической значимости и возможной области применения;
- приобретение опыта представления и публичной защиты результатов своей деятельности.

Необходимо, чтобы проверенная выпускная квалификационная работа содержала в себе не менее 60% оригинальности текста.

ВКР подлежит обязательному рецензированию.

подготавливаться к защите в завершающий период теоретического обучения.

Темы ВКР определяются выпускающей кафедрой, утверждаются приказом ректора СГПИ. Студенту может предоставляться право выбора темы ВКР в порядке, установленном институтом, вплоть до предложения своей тематики с необходимым обоснованием целесообразности ее разработки. Не допускаются закрепление за студентом темы ВКР, не соответствующей специализации выпускающей кафедры.

Для подготовки выпускной квалификационной работы студенту назначается руководитель и, при необходимости, консультанты.

ВКР, выполненная по завершению ОПОП ВО подготовки бакалавров и магистров, подлежит обязательному рецензированию.

Содержание и структура выпускной квалификационной работы

Содержание ВКР бакалавра должно учитывать требования ФГОС ВО к профессиональной подготовленности выпускника и включать в себя:

обоснование актуальности темы, определение объекта, предмета, цели, гипотезы и задач исследования на основе анализа научной литературы (в том числе периодических научных изданий) и с учетом актуальных потребностей практики;

теоретическую и (или) экспериментальную части, включающие методологические основы, методики, методы и средства исследования;

анализ полученных результатов;

выводы и рекомендации;

список использованных источников.

Общими требованиями к ВКР являются:

четкость построения;

логическая последовательность изложения материала;

убедительность аргументации;

краткость и точность формулировок, исключающих возможность субъективного и неоднозначного толкования;

конкретность изложения результатов работы;

доказательность выводов и обоснованность полученных результатов и рекомендаций.

Структура выпускной квалификационной работы, как правило, состоит из:

титульного листа;

оглавления;

введения, где отражена актуальность выбранной темы, поставлена цель и сформулированы задачи исследования, определены предмет и объект исследуемой проблемы, сформулирована гипотеза исследования, представлены этапы и база исследования;

основной части работы, состоящей из глав и параграфов:

- глава 1 – теоретические и методические основы изучения проблемы,

- глава 2 - разработка проекта/коррекционно-развивающей программы/комплекса коррекционных игр и упражнений по решению изучаемой проблемы;

заклучения, в котором представлены основные выводы и положения;

списка информационных источников, включающий ссылки на нормативные источники, монографии и научные статьи, учебную литературу последних пяти лет издания, Интернет-ресурсы и другие информационные источники;

приложений.

Написание текста ВКР следует начинать с введения и первой главы, последовательно прорабатывая все разделы основной части работы. Изложение материала в ВКР должно быть последовательным, логичным и опираться на практические результаты. При этом важно не просто описание, а их анализ и аналитическое обоснование. Все разделы должны быть связаны между собой. Особое внимание следует обращать на логические переходы от одной главы к другой, от параграфа к параграфу, а внутри параграфа - от вопроса к вопросу.

Оформление ВКР должно соответствовать требованиям нормативных документов:

ГОСТ 7.32-2017 Отчет о научно-исследовательской работе. Структура и правила оформления;

ГОСТ Р 7.0.100-2018 Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления;

ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;

ГОСТ Р 7.0.12-2011 Библиографическая запись. Сокращение слов и словосочетаний на русском языке. Общие требования и правила

Выпускная квалификационная работа может быть развитием курсовой работы, выполненной студентом на предыдущих курсах обучения. Также для подготовки выпускной квалификационной работы могут быть привлечены материалы исследований в проблемных группах, студенческих научных кружках, докладов на научных конференциях, а также материалы, собранные и экспериментально апробированные во время производственной практики.

Закрепленная за студентом приказом ректора выпускная квалификационная работа выполняется в соответствии с заданием по изучению объекта и предмета исследования и сбору теоретического и практического материала. Задание составляется совместно с руководителем выпускной квалификационной работы, утверждается заведующим кафедрой с указанием срока его выполнения.

В установленные сроки студент отчитывается перед руководителем и заведующим кафедрой, которые фиксируют степень готовности работы и информируют об этом декана факультета.

В течение учебного года работа студентов-выпускников должна пройти апробацию на заседаниях выпускающей кафедры, семинарах и конференциях (доклады, выступления, отчеты и др.)

Выпускная квалификационная работа должна полностью соответствовать утвержденной теме исследования, актуальной на современном этапе развития

специального и инклюзивного образования. Выпускная квалификационная работа должна раскрывать творческий замысел студента, содержать описание проведенных наблюдений и экспериментов, анализ полученных результатов, выводы.

Выпускная квалификационная (бакалаврская) работа включает в себя:

- Самостоятельно разработанный план исследования.
- Грамотно сформулированный методологический аппарат исследования.
- Анализ первоисточников и обзор основных новейших научных исследований по теме выпускной квалификационной работы.
- Анализ различных точек зрения по проблеме исследования, имеющихся в литературе.
- Аргументированный выбор основных позиций и наличие предлагаемого видения проблемы.
- Описание экспериментальной работы.
- Предполагаемые и полученные результаты исследования, их значимость.
- Выводы и заключение.

Выпускная квалификационная работа имеет следующую структуру: титульный лист, оглавление, введение, основной текст, заключение, список литературы, приложения.

Титульный лист содержит реквизиты учреждения, название факультета, кафедры, наименование темы ВКР, фамилию, имя, отчество автора работы с указанием курса, группы, формы обучения, должность, ученую степень, фамилию и инициалы научного руководителя, рецензента, графу "Дата защиты, год", "Оценка", место и год защиты.

Содержание включает названия глав, параграфов работы с указанием страницы начала каждой части.

Введение содержит научное обоснование проблемы, ее актуальность, цели и задачи исследования, определение методологической основы исследования, структуру и методы исследования, определение теоретической и практической значимости работы.

Основной текст представлен, как правило, теоретической и эмпирической главами. Их должно быть не менее двух. В каждой главе излагается состоятельный вопрос изучаемой темы. Параграфы по содержанию должны быть логически связаны между собой и завершаться выводами.

В заключении содержатся выводы по работе в целом, перспективы дальнейшего изучения, связь с практикой.

В списке литературы указываются все использованные студентом литературные источники. Список литературы оформляется в соответствии с требованиями ГОСТа к оформлению библиографии. Список обязательно должен быть пронумерован. Каждый источник упоминается в списке один раз, вне зависимости от того, как часто на него делается ссылка в тексте работы.

В приложение входят таблицы, схемы, графики, диаграммы, анкеты и другие материалы, иллюстрирующие или подтверждающие основные теоретические положения и выводы.

Рекомендуемый объем ВКР для обучающихся по программам бакалавриата составляет от 50 до 60 страниц текста. Объем ВКР считается без учета приложений.

Оформление основного текста ВКР.

Выпускная квалификационная работа должна быть оформлена на одной стороне листа бумаги формата А4. Текст следует печатать через 1,5 межстрочный интервал, шрифт - «Times New Roman», размер шрифта – 14 кегль, соблюдая следующие размеры полей: левое – 30 мм; правое – 15 мм; верхнее и нижнее – 20 мм. Текст должен быть отформатирован по ширине. Абзацный отступ должен быть одинаковым во всем тексте работы и составлять 1,25 мм.

Название каждой главы и каждого параграфа в тексте работы следует писать полужирным 14 кегль шрифтом.

Каждая новая глава начинается с новой страницы; это же правило относится и к другим основным разделам работы (оглавлению, введению, заключению, списку информационных источников и приложениям), кроме параграфов.

Все листы ВКР (за исключением приложений) должны быть пронумерованы. Нумерация начинается с титульного листа, а проставляется с содержания (номер «2») вверху страницы с форматированием по центру.

Написание буквенных аббревиатур.

В тексте ВКР, кроме общепринятых буквенных аббревиатур, используются вводимые авторами аббревиатуры, сокращённо обозначающие какие-либо понятия из соответствующих областей знания. После первого упоминания полного наименования, аббревиатура указывается в круглых скобках и в дальнейшем употребляется в тексте без расшифровки.

Оформление таблиц и рисунков.

Таблицы и рисунки должны иметь названия и сквозную порядковую нумерацию (например, таблица 1, рисунок 1) по всему тексту ВКР.

Порядковый номер таблицы выравнивается по правому краю, ее название выравнивается по центру. В каждой таблице следует указывать единицы измерения исследуемых показателей. Если единица измерения в таблице является общей для всех числовых табличных данных, то её приводят в заголовке таблицы после названия. В тексте следует указывать ссылку на номер таблицы (например, табл.1). Таблица должна занимать не более двух страниц, в противном случае её следует перенести в приложение. При оформлении таблиц, размером более одной страницы, следует указать заголовок «Продолжение таблицы «номер таблицы», а также ее шапку.

Порядковый номер рисунка и его название проставляются под ним с выравниванием по центру.

Оформление ссылок (сносок) на источники информации.

Важным моментом при написании выпускной квалификационной работы является оформление ссылок на информационные источники. При использовании в тексте информации из источника, описание которого включено в список литературы, в тексте работы необходима библиографическая ссылка.

Библиографическая ссылка – это соответственное описание источника цитат, ее назначение – указать на источник используемого материала.

При цитировании текста цитата приводится в кавычках, а после нее в квадратных скобках указывается ссылка на литературный источник по списку информационных источников с указанием страницы, например [15, с.30]. Если цитата не прямая, то можно ограничиться лишь ссылкой на литературный источник по списку литературы, например [15].

Оформление списка информационных источников.

После заключения, начиная с новой страницы, необходимо поместить список информационных источников. В список включаются в определенном порядке все источники по теме, с которыми студент ознакомился при написании работы. Список оформляется в алфавитном порядке.

Оформление приложений.

По содержанию приложения могут быть разнообразны: диагностический материал, протоколы наблюдений, конспекты занятий, описание коррекционных игр и упражнений и т.д. По форме они могут представлять собой текст, таблицы, рисунки. Каждое приложение следует начинать с нового листа, в правом верхнем углу которого пишется слово «Приложение» и номер, обозначенный арабской цифрой, а также все приложения должны иметь тематический заголовок. Объем приложений не ограничивается. Приложения помещают после списка использованной литературы в порядке их упоминания в тексте. Связь основного текста с приложениями осуществляется через ссылки в тексте.

Методические рекомендации по написанию научного текста ВКР

Научный текст – это разновидность текста, написанного на общелитературном языке, обладающая грамматическими, лексическими, структурно-смысловыми и логико-композиционными особенностями. В научном тексте иначе, чем в тексте деловом, публицистическом или художественном, используются функциональные типы речи (описание, повествование, рассуждение, доказательство и др.). Здесь иной набор общеязыковых и собственно текстовых средств, активно используются такие приемы мышления, как аналогия и гипотеза; композиция такого текста, как правило, задана логикой научного доказательства (выдвижение версии, рабочей гипотезы, дедуктивные или индуктивные способы мышления, обоснование гипотезы, доведение ее до уровня достоверного теоретического знания и т. д.).

Основные текстовые характеристики научного текста: связность, структурированность, цельность, точность; выраженность научного стиля, обеспечивающего логичность, строгость, отвлеченность, обобщенность, информативность. Характерными чертами научного текста является и его высокая терминоведность – насыщенность терминами, стремление к синтаксической компрессии – к сжатию, увеличению объема информации при сокращении объема текста.

Связность – характеризует формально-структурную синтаксическую

организацию текста, которая обеспечивает логичность и строгость изложения, однозначную интерпретацию содержания.

В научных текстах наиболее широко представлена связь посредством лексического повтора, при которой определенное слово/словосочетание предшествующего предложения повторяется в последующем, например: Редукция - изменение артикуляционных и акустических характеристик звука, вызванное сокращением его длительности или ослаблением напряженности. Редукции подвергаются главным образом гласные, однако встречается редукция и согласных... Различают количественную редукцию - уменьшение длительности звука, вызванное его безударностью, и качественную редукцию - изменение характера артикуляции вследствие сокращения длительности.

Широкое распространение лексического повтора в научной речи связано с устойчивостью терминологии, нежелательностью синонимических замен ввиду стремления к однозначности, точности смысла. Использование синонимов (контекстуальных, окказиональных и др.) и антонимов позволяет избежать повторения, делает речь более выразительной, однако синонимы чаще встречаются в научно-популярной литературе, нежели в академических текстах.

Наиболее частотный и нейтральный вид связи - местоименная замена, так как, с одной стороны, употребление местоимения вместо повторения того же слова позволяет удалить стилистическое однообразие, сохранить терминологическую строгость и точность, а, с другой - использование местоимений для замены целых высказываний или их частей обеспечивает краткость и информационную емкость, необходимую в научных текстах. Кроме того, использование в указанном качестве местоимения это часто связано с переменной аспекта изложения, переходом к оценке, комментированию, пояснению (аналогичные функции могут выполнять указательные местоимения с частицей вот: вот кто, вот что, вот отчего и др.), например: В случае устных и графических результатов (тестирования. - Авт.) дополнительной трудностью является еще и необходимость их хранения в виде, доступном для последующей обработки, для последующего применения алгоритма формализации. Все это сдерживает внедрение ИТ (информационных технологий. - Авт.) ...для анализа результатов не тестовой природы...

Если повторы создают и поддерживают тематическое единство текста, то лексико-грамматические средства связи (союзы, союзные слова, вводные слова и словосочетания, наречия) обеспечивают логическую и композиционную организацию текстового материала, отражая широкий спектр отношений (условных, причинно-следственных, уступительных, сравнительных и т. п.). Это так называемые языковые скрепы, помогающие выстроить текст композиционно и структурно (во-первых, во-вторых, прежде всего, наконец и т. д.); пояснить способ рассмотрения автором проблемы (в частности, в этом смысле, в целом, с одной стороны, с другой стороны, однако, наоборот, напротив); сделать вывод, обобщение, подвести итог, (таким образом, следовательно, итак, значит, в целом, словом и т. д.); конкретизировать, уточнить, добавить (что-либо, именно, кроме того, сверх того, более того и т. д.). К ним примыкают клишированные выражения связи с предшествующей

информацией или указания на последующую (как быто сказано, как было показано, как уже отмечалось, как будет видно и т. д.).

К грамматическим средствам организации текста относят обычно порядок слов, синтаксический параллелизм, употребление определенных видовременных форм глагола. Порядок слов и предложений в тексте, отражая характер распределения информации, определяется коммуникативными целями автора. Для научных текстов характерен нейтральный порядок слов, при котором тема (исходная, известная информация) располагается в начале предложения, а рема (новая, важная, актуальная информация) - в его конце. В структурно-синтаксическом плане рема, как правило, совпадает с группой сказуемого, а тема - с подлежащим. Кроме того, порядок слов в предложении зависит от контекста и выполняет текстообразующие функции, участвуя в построении текстов с разной структурой.

Синтаксический параллелизм можно рассматривать как повтор, который проявляется в одинаковом синтаксическом строении предложений, следующих в тексте непосредственно друг за другом. Однотипность синтаксического строения, как правило, наблюдается в грамматической структуре предложения или его частей и в порядке слов. Связь между предложениями усиливается, если отдельные члены предложений имеют одинаковое лексическое наполнение, т. е. синтаксическая связь подкрепляется лексической. Связь этого вида не только обеспечивает смысловое единство текста, но и выполняет функцию выделения и усиления информативно насыщенных фрагментов текста, благодаря чему он становится выразительным. Например: Деление норм на регулятивные, охранительные и дефинитивные явно не является чистым. Поскольку все юридические нормы - правила поведения, постольку все они - и регулятивные, и охранительные, и дефинитивные - регулятивны. Разве уголовно-правовой запрет, являющийся типично охранительным, не регулятивен? Поскольку все юридические нормы включают в себя санкции, постольку все они - и охранительные, и регулятивные, и дефинитивные - охранительны. Разве правило, в соответствии с которым дети обязаны доставлять содержание своим нетрудоспособным родителям, будучи типично регулятивным, не является одновременно и охранительным? Поскольку все нормы опираются на конкретное понимание правовых феноменов, основанное на юридических определениях, постольку все они - и дефинитивные, и регулятивные, и охранительные - дефинитивны. Разве ст. 144 УК, устанавливающая ответственность за кражу, т. е. «тайное похищение чужого имущества», будучи «типичной» охранительной нормой, одновременно не дефинитивна⁴?

Таким образом, связность научного текста базируется прежде всего на внутренней логике предмета исследования. Кроме того, в реальных текстах связность обеспечивается совокупностью различных средств. В результате формируются смысловые, структурно-синтаксические и тематические признаки, позволяющие выделять разные типы структурной организации текста.

Структурированность – обуславливает неотъемлемое свойство любого сложного объекта выражать отношения, существующие между его частями

(элементами, единицами). В многоуровневой организации научного текста могут быть выделены разные элементы и определены отношения между ними, что позволяет построить различные структурные схемы одного и того же текста. В зависимости от отнесенности единиц текста к его теме, композиции или содержанию можно выделить тематическую, композиционную (логико-композиционную) и содержательную (смысловую) структуры.

Структура научного текста отражает последовательность расположения смысловых блоков в тексте. Для научных текстов характерны типизированные схемы расположения содержательной информации, которые определяются жанровой принадлежностью. Основные письменные жанры научной речи (монография, научная статья, диссертация, реферат, рецензия) имеют свойственный им порядок расположения смысловых частей текста и соответственно более или менее стандартный набор языковых средств оформления переходов от одной содержательной части к другой. Научная статья как наиболее распространенная жанровая разновидность научного текста независимо от отрасли науки строится по схеме «введение - основная часть - заключение».

Необходимыми элементами статьи являются также заголовок и список использованной литературы. Каждый блок выполняет собственную функцию в структуре целого: заголовок отражает главное содержание текста или его тему, либо аспект темы; во введении обычно излагается история вопроса с необходимой степенью детализации, ставится задача, обосновываются ее актуальность и значение; основная часть содержит авторское решение поставленной задачи; в заключении подводятся итоги, формулируются выводы, подчеркивается значимость полученных результатов, прогнозируются возможности их использования.

Можно выделить стандартные выражения, сигнализирующие о переходе к следующей смысловой части: в данной статье ставится задача показать...; поскольку в данном исследовании нас интересует...; основной акцент здесь ставится на...; в дальнейшем мы будем рассматривать явления... (переход от введения к основной части); остается заметить, что...; не исключено, что именно на этом пути будет найдено решение...; итак, мы рассмотрели некоторые вопросы...

Выделяются методы логического построения научного текста: 1) дедуктивный; 2) индуктивный; 3) метод изложения на основе проблемного принципа; 4) метод аналогии.

Дедукция - это движение мысли от общего к частному. Дедуктивный метод изложения материала используется тогда, когда необходимо рассмотреть какое-то явление на основании уже известного положения или закона и сделать необходимые выводы. Дедуктивное рассуждение включает следующие этапы: 1) выдвижение тезиса (от греч. *thesis* - положение, истинность которого должна быть доказана) или гипотезы; 2) развитие тезиса (гипотезы), его обоснование, доказательство истинности или опровержение, с использованием таких аргументов, как толкование тезиса, ссылки на мнения авторитетов, доказательство от противного, приведение фактов и примеров, сравнения; 3) формирование выводов и предложений.

Дедуктивный метод изложения широко используется в теоретических статьях, научных дискуссиях, при проведении учебных и научных семинаров.

Индукция - это движение мысли от частного к общему, от знания единичных или частных фактов к знанию общего правила, к обобщению. Композиционно индуктивное рассуждение строится следующим образом: во вступлении определяется цель исследования; в основной части излагаются накопленные факты, рассказывается о технологии их получения, проводят анализ, сравнение и синтез полученного материала; на основании полученных результатов делаются выводы, устанавливаются закономерности, определяются свойства какого-либо объекта, признаки того или иного процесса и т. п. Индуктивное рассуждение активно используется в научных сообщениях, монографиях, квалификационных работах, научных отчетах.

Изложение на основе проблемного принципа - разновидность индуктивного метода. Оно предполагает выстраивание определенной последовательности проблем, исследуя (рассматривая) которые, автор может прийти к теоретическим обобщениям, формулированию правил и закономерностей. В ходе лекции, доклада, в процессе написания монографии, статьи, дипломного проекта, диссертации автор формулирует ту или иную проблему и предлагает ряд возможных путей ее решения (исследования). Выбрав оптимальный путь, автор подробно анализирует проблему (вскрывает ее внутренние противоречия, приводит данные, подтверждающие высказанные предположения, аргументированно опровергает другие точки зрения, не состоятельные, по мнению автора).

Метод аналогии (умозаключение по аналогии) основывается на следующем посыле: если два явления сходны в одном и более отношениях, то они, вероятно, сходны и в других отношениях. Умозаключения по аналогии имеют вероятностный, приблизительный характер. Этим можно объяснить их меньшую распространенность в жанрах собственно научного стиля речи.

При анализе логико-композиционной структуры текстов небольшого объема обращают внимание на место обобщающего смыслового блока в их структуре. В зависимости от позиции обобщающего блока выделяют пять типов текстовых структур: индуктивные, дедуктивные, рамочные (дедуктивно-индуктивные), стержневые (индуктивно-дедуктивные) и имплицитные (традуктивные) структуры.

В текстах, имеющих индуктивную структуру, обобщение расположено в конце, изложение информации идет от частного к общему. Тексты с дедуктивной структурой начинаются с обобщения. Далее в тексте конкретизируется, объясняется или доказывается ключевое положение. В текстах с рамочной структурой выделяют два фокуса: первый - обобщение, с которого начинается изложение (оно детализируется или развивается на материале частных положений), второй - обобщение информации в конце текста. В текстах со стержневой структурой изложение начинается с частных положений, за ними следует обобщение, которое затем уточняется и конкретизируется. В тексте, имеющем имплицитную структуру, обобщающий блок отсутствует (вербально он не выражен): предполагается, что читающий способен прийти к выводу, заключению или обобщению самостоятельно.

Ведущими типами в научной речи считаются дедуктивный и дедуктивно-индуктивный.

Для характеристики содержания текста требуется не только осмысление отдельных языковых выражений, но и больших отрезков текста, соответствующих подтемам и субподтемам, соотнесение их между собой и на этой основе осмысление текста в целом. С точки зрения характера содержания можно выделить научные тексты, которые соотносятся с эмпирическим и теоретическим уровнями научного познания. Например, тексты по биологии (классификация растений по определенным признакам, описание строения клетки) соотносятся с эмпирическим уровнем познания, тексты по психологии мышления (моделирование творческого процесса, процесса принятия решения и т. п.) - с теоретическим уровнем познания.

В текстах рассматриваются разные виды объектов: реальные объекты материального мира (явления, события, предметы), ментальные концепты (понятия сознания, правовой идеологии и т. п.) или теоретические конструкторы, опосредованно соотносящиеся с реальным предметом (декартова система координат и т. п.). Характер содержания соотносится с коммуникативной целью автора: эмпирические тексты, как правило, имеют описательный, констатирующий характер и служат целям формирования фрагмента картины мира определенной области знания; теоретические тексты, содержащие ментальные концепты и абстрактные понятия, также могут иметь констатирующий, информирующий характер, однако наиболее типичен для них объясняющий, убеждающий, оценивающий характер (это относится, например, к текстам по истории, философии). Осознание смысловой структуры научного текста - это путь к его пониманию и дальнейшему использованию полученных знаний.

Структура содержания. Содержание научного текста представляет собой отраженное и объективированное посредством языковых знаков знание о фрагментах действительности, об объектах материального мира, о теоретических понятиях и конструктах. Соответственно структура содержания текста отражает смысловые связи и отношения, которые устанавливаются между понятиями, явлениями, предметами реального мира, отображенными в тексте в виде языковых единиц разных уровней.

Итак, научный текст представляет собой единство тематической, логико-композиционной и смысловой организации. Тематическую структуру научного текста образуют предмет научного исследования и его аспекты. По этому принципу выделяют тексты о понятиях и категориях науки, о свойствах, строении, функционировании объектов, о событиях, явлениях, процессах. Логико-композиционная структура научного текста во многом определяется его принадлежностью к жанру (статья, монография, диссертация и т. д.), а также логикой изложения. В научных текстах преобладает дедуктивный стиль изложения. Содержательная структура отражает смысловые связи между объектами и понятиями, рассматриваемыми в тексте.

Цельность – отражает базовую характеристику текста как средства коммуникации. В противоположность связности, определяющей внешнюю организацию текста, цельность характеризует внутреннее, содержательное,

смысловое единство текста. В отличие от связности она является психолингвистической категорией, непосредственно не соотносится с лингвистическими единицами и возникает в процессе осознания и понимания текста как результат аналитико-синтетической деятельности воспринимающего.

В научном стиле речи появились и закрепились специальные языковые средства, облегчающие и упрощающие переход от внешней формы к цельности текста. Автор научного текста имеет в своем распоряжении как бы готовые формы, которые он «заполняет» собственным научным содержанием, а читатель, будучи членом того же научного сообщества, уже знает, как организовано содержание. В результате ускоряется и облегчается процесс понимания, при этом содержание структурируется и выражается в виде смысловых блоков разной степени обобщенности. Это свойство лежит в основе таких видов речевой и учебной деятельности, как реферирование и аннотирование текстов, выделение ключевых слов, составление различного вида планов. Создание так называемых вторичных текстов возможно именно благодаря тому, что в них сохраняется инвариант содержания первоисточника.

Цельность текста отражается в наборе ключевых слов (НКС), т. е. слов или словосочетаний, которые несут в данном тексте существенную смысловую нагрузку. Для ключевых слов характерно равномерное распределение по тексту: в научных текстах они, как правило, присутствуют в заголовке, первом предложении, а также в начальных предложениях каждого абзаца. Оптимальный объем НКС - 5 - 15 слов. Достижение смысловой однозначности и структурной цельности составляет главную задачу построения научного текста, что обусловлено потребностями научной коммуникации и обеспечивается использованием специальных языковых средств.

Точность предполагает *однозначность* понимания научного текста, отсутствие расхождения между словом и его пониманием. Поэтому в научных текстах, как правило, отсутствуют образные, экспрессивные средства; слова используются преимущественно в прямом значении, не используются синонимы основных терминов.

Жёсткие требования точности, предъявляемые к научному тексту, предъявляют ограничение на использование образных средств языка: [метафор](#), [эпитетов](#), художественных сравнений, [пословиц](#) и т. п. Но иногда такие средства могут использоваться в научных произведениях, так как научный стиль стремится не только к точности, но и к убедительности, доказательности. Иногда образные средства необходимы для реализации требования ясности, доходчивости изложения.

Эмоциональность, как и экспрессивность, в научном стиле, который требует объективного, «интеллектуального» изложения научных данных, выражается иначе, чем в других стилях. Восприятие научного произведения может вызывать определённые чувства у читателя, но не как ответную реакцию на эмоциональность автора, а как осознание самого научного факта. Хотя научное открытие воздействует независимо от способа его передачи, сам автор научного произведения не всегда отказывается от эмоционально-оценочного отношения к излагаемым событиям и фактам.

Языковыми средствами создания экспрессивного, эмоционального тона научной речи выступают: 1) формы превосходной степени прилагательных, выражающие сравнение (наиболее яркие представители вида); 2) эмоционально-экспрессивные прилагательные (*Развитие, инновации, прогресс – это замечательные, в сущности, явления*); 3) вводные слова, наречия, усилительные и ограничительные частицы (*Писарев полагал даже, что благодаря этому Россия может узнать и оценить Конта гораздо точнее, чем Западная Европа*); 4) "проблемные" вопросы, привлекающие внимание читателя (*Что же представляет собой этот феномен бессознательного?*).

Функционально-смысловые типы речи рассматриваются как универсальные типологические единицы текста, выделяемые на основе различных признаков (коммуникативно-прагматических, логико- или структурно-смысловых). Различают следующие смысловые типы речи: описание, повествование, рассуждение, доказательство и сообщение. При их выделении авторы оперируют различным в стилистическом и жанровом отношении материалом и используют разные основания для классификации: коммуникативное намерение, логические отношения между предложениями или более крупными частями текста и др.

В рамках многомерной классификации на первом уровне тексты делятся на описательные и аргументативные в зависимости от коммуникативной цели, намерения. Описательные тексты являются сообщающими, информирующими: они содержат информацию об объекте, его свойствах, признаках, характере, структуре. Аргументативные тексты - это тексты, убеждающие, доказывающие, объясняющие. На следующем уровне описательные и аргументативные тексты делятся по функциональным и структурным признакам.

Частные разновидности описательных текстов - определение, описание-дефиниция, собственно описание, пояснение.

Наиболее частотным в научном стиле является определение, цель которого – охарактеризовать научное понятие путем указания на его наиболее существенные признаки и свойства. Наиболее близка по значению к определению дефиниция. Ее отличие от определения состоит в том, что в дефиниции перечисляются только дифференциальные признаки объекта, выделяющие его посредством идентификации с другим родовидовым понятием. В дефиниции, как правило, отсутствует полноточный предикат: в ней устанавливаются отношения тождества.

Собственно описание в коммуникативно-смысловом отношении совпадает с дефиницией и определением, отличаясь от них на структурно-смысловом уровне. Если в основе определений и дефиниций лежат достаточно жесткие схемы построения, то описание строится в свободной форме, при этом сохраняется главная коммуникативная цель - дать характеристику предмета, понятия, явления с той или иной степенью точности и детализации. Определение и дефиниция могут входить в описание в качестве его составляющих. Коммуникативно-смысловая структура описания, как правило, представлена тематической прогрессией с элементами «кустового» типа, например: Предметом гражданского права, как и любой другой отрасли, являются общественные отношения, т. е. связи между членами общества.

Специфика гражданского права состоит в том, что оно регулирует отношения, связанные с каким-либо имуществом. Гражданское право регулирует все важнейшие стороны и виды имущественных отношений, в том числе: 1) правовое положение участников этих отношений; 2) основания возникновения и порядок осуществления права собственности и других вещных прав; 3) договорные и иные обязательства, связанные с отчуждением собственником имущества и его переходом к другому лицу: гражданину либо юридическому лицу. Особый вид гражданско-правовых отношений составляют отношения, вытекающие из наследования имущества.

Пояснение как разновидность описательного текста выделяется по функциональному признаку. Его цель - дополнить характеристику объекта, ввести второстепенные детали, уточняющие, иллюстрирующие информацию о свойствах и признаках объекта: временной план всех перечисленных текстов - план настоящего неактуального, настоящего постоянного. Например: Гражданское право регулирует все важнейшие стороны и виды имущественных отношений, в том числе: 1) правовое положение участников этих отношений. (Следующее предложение содержит пояснение. -Авт.) Здесь раскрываются понятие правоспособности граждан, условия возникновения дееспособности, закрепляется порядок признания граждан недееспособными, установления над ними опеки и попечительства.

К описательным текстам относится и сообщение, которое рассматривается иногда как трансформированное повествование. Это объясняется тем, что для научного текста абсолютно неактуальна простая констатация наличия субъекта или объекта в определенные промежутки времени без указания на его особенности, причины возникновения и последствия его перехода в другое состояние. Цель сообщения - информировать о каких-либо объектах, событиях, стадиях их изменения и признаках каждой стадии. При этом сообщение не передает последовательного движения (хода) отдельных фаз процесса, что характерно для повествования. Тип сообщения наиболее часто используется при описании конкретных явлений, когда требуется передать информацию о каких-либо обстоятельственных характеристиках событий, процессов, предметов. Например: ERP (Enterprise Resource Planning) означает планирование ресурсов предприятия. Исторически назначение автоматизированных систем, построенных по этому принципу, претерпевало изменения. В 60-70-х годах XX в. был разработан стандарт управления предприятием, получивший название MRP (Material Requirements Planning) - планирование потребностей в материалах для производства. Дальнейшая его эволюция привела к появлению стандарта ERP9.

К текстам аргументативного типа относят рассуждение, доказательство, объяснение. Иногда как отдельные типы рассматривают умозаключение, опровержение, подтверждение и обоснование. Тексты этого типа объединены целью передачи, демонстрации процессов мышления, логического вывода, убеждения в истинности отдельных положений теории, обоснования научной позиции. Коммуникативно-смысловая структура таких текстов подчинена логической: между высказываниями существуют причинно-следственные,

уступительные, условно-сопоставительные связи, синтаксически выражаемые соответствующими сложными конструкциями.

Базовую структуру доказательства образуют тезис (основное суждение, истинность которого должна быть доказана) и аргументы (положения, доказывающие тезис). Наиболее жесткая структура доказательства характерна для естественно-научных и научно-технических текстов: помимо тезиса и аргументов, в них есть еще два обязательных компонента: способ доказательства и вывод.

Рассуждение отличается от доказательства тем, что, во-первых, новое знание об объекте передается через операции логического вывода; во-вторых, базовая структура рассуждения включает посылки и вывод; части рассуждения связаны, как правило, причинно-следственными и условными отношениями; в-третьих, заключение не всегда является строго верифицированным, ибо зависит от посылок, которые могут быть как истинными, так и ложными. Сравним текстовые фрагменты.

Рассуждение: Ценности искажают восприятие природы, общества и человека, и для того, чтобы человек не обманывался в своем восприятии, он должен постоянно осознавать факт присутствия ценностей, должен понимать, какое влияние они оказывают на его восприятие, и, вооружившись этим пониманием, вносить необходимые коррективы. (Это была посылка, за ней следует пояснение.) (Говоря об «искажении», мы имеем в виду наложение личностного аспекта восприятия на реально существующие аспекты познаваемой человеком реальности). Изучение ценностей, потребностей, желаний, предубеждений, страхов, интересов и неврозов должно предшествовать научному исследованию.

Доказательство: Нормативность, будучи следствием естественно-исторического развития общества, не является специфическим свойством права. (Это был тезис, далее следует аргумент 1. -Авт.) Ею обладают и религия, и мораль, и эстетика, и даже литература. (Далее следует аргумент 2. - Авт.) Некоторые социальные нормы одновременно принадлежат нескольким нормативным системам. (Далее следует иллюстрация аргумента 2. - Авт.) Например, евангельские запреты «не убий», «не укради» - это и нравственные, и юридические правила. (Далее следует вывод. - Авт.) Поэтому для того, чтобы отличить право от прочих социальных феноменов, необходимы еще какие-то признаки. Один из них - общеобязательность. Это второе после нормативности свойство права.

В тексте-рассуждении первоначальная посылка должна приниматься читателем на веру; в тексте-доказательстве тезис подтверждается указанием на некие факты, на основании которых делается вывод о правильности тезиса.

Объяснение по логической структуре напоминает доказательство, однако аргументами здесь служат лишь конкретные примеры и факты, которые позволяют принять выдвинутый автором тезис.

Модальность — выражает характер отношения сообщаемого к действительности и автора текста — к предмету сообщения. В первом случае — это объективная модальность, во втором - о субъективная, или авторская, модальность текста.

Для научных текстов характерна слабо выраженная субъективная модальность, которая выражается часто не прямо, а путем употребления нейтральных слов, обозначающих эмоции или отношение: бесспорно, характерно, удивительно, несомненный интерес, не вызывает сомнения, к сожалению и т. п. Выражения такого типа, как правило, носят стандартный клишированный характер и широко используются во всех видах научных текстов. Экспрессивность научному тексту придает и использование лексических усилителей (ведь, же, только, абсолютно, резко, весьма и др.). Эмоциональный эффект имеют образные выражения научной речи, которые также можно считать стандартизированными (например, безоговорочное принятие, научная головоломка, ожесточенные споры, яркий пример). Среди форм субъективной модальности часто употребляются глаголы 1-го лица, множественного числа настоящего/будущего времени определенной семантики (проанализируем, рассмотрим, выделим и т. п.).

К языковым средствам выражения оценки относятся слова, близкие по семантике к базовым понятиям оценки «хорошо - плохо». Здесь также могут быть выделены стандартные выражения оценки с использованием словосочетаний типа удачная форма, убедительный пример, корректный вывод и др. Оценочность - основной признак жанра рецензии, юбилейной статьи, однако конкретный характер проявления оценочности как в рецензионном жанре, так и в стандартном научном тексте определяется личностью автора.

Методические рекомендации по разработке программы психолого-педагогического исследования

Научное психолого-педагогическое исследование – вид познавательной деятельности, направленный на обнаружение новых фактов и обоснование объективных закономерностей в сфере обучения, воспитания и развития, объясняющих эти факты.

Различают три уровня психологических и педагогических исследований:

- *эмпирический* – устанавливаются и описываются новые факты в структуре психологической и педагогической практике с последующим их объяснением;
- *теоретический* – формулируются общие закономерности в сфере обучения, воспитания и развития, позволяющие объяснить ранее обнаруженные факты и обосновать новые феномены и явления, которые будут иметь место при соблюдении требуемых условий и стечении определенных обстоятельств;
- *методологический* – формулируются и обосновываются общие и частные принципы и методы исследования психологических и педагогических явлений в сфере обучения, воспитания и развития.

В качестве основных структурных компонентов, лежащих в основе планирования и разработки любого психолого-педагогического исследования (разработки программы исследования) выделяются: актуальность исследования, его проблема, тема, объект и предмет исследования, цель,

гипотеза, задачи, научная и практическая значимость результатов исследования. Названные компоненты составляют своего рода лоцию научной работы, определяют его логику и обеспечивают методологическую грамотность.

Рассмотрим каждый из названных компонентов.

Важным элементом психолого-педагогического исследования выступает определение и формулировка его проблемы.

Прежде всего, необходимо разграничить понятия «практической» и «научной» проблем. Практическая проблема – это противоречие, лежащее сугубо в плоскости практической деятельности, это что-то, что препятствует или мешает нормальной (хорошей, продуктивной, эффективной) работе, и это что-то вполне понятно и явно выражено. Таким образом, далеко не всякое практическое противоречие порождает проблемную ситуацию в научном смысле слова. Некоторые практические противоречия не требуют производства нового научного знания и не стимулируют его поиск, нужно просто воспользоваться уже имеющимся знанием, делать что-то именно так, как это обосновано наукой и практикой.

Пониманию научной проблемы исследования предшествует особое соотношение науки и практики, получившее название проблемной ситуации. Это такая ситуация, когда появляются практические вопросы, на которые психолого-педагогическая наука не может ответить в силу отсутствия или неполноты необходимого знания. Такое противоречие и является движущей силой исследования.

Проблемная ситуация порождает проблему, которая представляет собой выявленное противоречие между запросами практики к теории, с одной стороны, и ограниченными возможностями теории (в силу ее неполноты) в ответе на эти запросы. Сформулированная проблема – исходная, начальная точка любого научного исследования.

Таким образом, исходную позицию исследования составляют поиск, осознание и формулировка проблемы исследования. В содержании этого акта научного творчества выделяются три относительно обособленных плана:

Первый состоит в изучении, выявлении, осознании и формулировке актуальных практических проблем.

Второй – в анализе теории объекта, метатеории и смежных наук с целью выявления (установления) границ познанного в исследуемой области, осознания этих границ и фиксации (описания) установленной ограниченности.

Третий, сопоставительный план – вычленение собственно проблемных вопросов практики, обращенных к теории, которые *требуют, но не имеют теоретического решения*.

Разумеется, указанные планы в реальной научной работе переплетаются и взаимосвязаны.

Проблема исследования. Сущность процедуры определения научной проблемы состоит в следующем. С предельной возможной глубиной ведется параллельное изучение состояния практики исследуемой области и состояния теории, отражающей эту сферу реальности. Получаемые данные постоянно сопоставляются в плане соотношения запросов практики и возможностей

теории. Необходимо в конечном итоге осознать практические проблемы, имеющиеся в этой области, и вычленив из них те, которые не имеют теоретического решения. Последние, будучи осознанными, и составляют научную проблему. Четко и точно определить проблему исследования – это выявить то объективно существующее в избранной предметной области противоречие (противоречия), разрешению которого и будет посвящена научная работа. Для этого требуется выяснить – что именно неизвестно, что надо доказать, какие научные знания для этого необходимы, имеются ли эти знания в науке на сегодняшний день? Если они есть, то насколько полны и достаточны? Иначе говоря, исследователь должен быть убежден в том, что он начинает работу на действительно неизведанном “поле” научного поиска.

Существуют ряд вариантов изложения проблемы исследования. Для психолого-педагогических исследований наиболее распространенным является следующий:

- излагается характеристика состояния теории исследуемого объекта;
- учитывая запросы практики к теории, дается характеристика «белых пятен» в ней;
- приводится, если это возможно, краткая совокупная характеристика выявленной проблемы.

Следовательно, в психолого-педагогическом исследовании должна быть выявлена научная проблема как объективное противоречие между запросами практики и ограниченными возможностями науки. Научная проблема должна быть обоснована и четко сформулирована: проведен обзор литературы, свидетельствующий о достигнутом наукой уровне теории объекта; показаны те практические проблемы (запросы практики), на которые наука не может дать ответа в силу своей неполноты. Научная проблема должна быть структурирована, т.е. должны быть обозначены составляющие ее подпроблемы, с которыми далее будут сопоставлены соответствующие пункты гипотезы. Научная проблема должна быть «переведена» с языка практических вопросов, обращенных к теории, на язык теории.

В качестве одного из основных критериев существования проблемы следует рассматривать наличие объективно существующих противоречий, которые могут быть разрешены средствами науки. Если есть такое противоречие, значит, есть и проблема, подлежащая исследованию. Таким образом, речь, как правило, идет, об объективно существующих противоречиях между потребностями и возможностями, между новыми требованиями и сложившейся системой, между необходимостью и наличием способов и средств, позволяющих реализовать что-то в новых условиях и т. д.

Тема исследования. Проблема в ее характерных чертах должна найти отражение в теме исследования. Вопрос о том, как сформулировать тему научной работы, отнюдь не праздный. Тема должна, так или иначе, отражать движение от достигнутого наукой к неизвестному, содержать момент столкновения старого знания с новым.

Актуальность исследования. Все рассматриваемые характеристики научного исследования взаимосвязаны между собой. Они, как бы дополняют и корректируют друг друга. Выдвижение проблемы и формулирование темы

предполагают обоснование актуальности исследования – потребности ответить на вопрос: почему данную проблему нужно изучать в настоящее время, какая польза будет от этого изучения для общества, науки и практики, каким образом и кем результаты исследования будут использоваться для решения каких-то актуальных проблем.

Социальная значимость – это уровень востребованности результатов исследования обществом (обществом в целом, теми или иными социальными институтами, в частности, семьей, школой и т.д.) для решения актуализировавшихся по тем или иным причинам и остро вставших социально ориентированных проблем (проблемы действенности и эффективности факторов, ситуаций, механизмов развития, социализации и воспитания личности; форм и методов воспитания и обучения; форм, методов и приемов социального и педагогического общения и взаимодействия; успешности и целесообразности формирования и развития социальной групп и коллективов и т.д.). При этом важно показать, что выявленные в контексте исследования социальные проблемы находятся в безусловной взаимосвязи с научными проблемами, стоящими непосредственно перед исследователем.

Научная значимость – это уровень востребованности результатов исследования наукой. В рамках раскрытия данного аспекта значимости результатов проводится анализ научной литературы по спектру исследовательского поля, в ходе которого показывается и обоснуется, что в рассматриваемой научной области есть ещё нерешённые, но требующие незамедлительного решения проблемы. Решение тех или иных научно-теоретических задач, которые будут поставлены в исследовании, поможет дополнить, обогатить или же разработать новые научные подходы, модели, концепции и теории, что обеспечит движение научной мысли вперед.

Следует различать актуальность научного направления в целом, с одной стороны, и актуальность самой темы внутри данного направления – с другой. Актуальность направления, как правило, не нуждается в сложной системе доказательств. Иное дело – обоснование актуальности темы. Необходимо достаточно убедительно показать, что именно она среди других, некоторые из которых уже исследовались, самая насущная. При этом в работах теоретико-прикладного характера, имеющих нормативную часть (к которым относятся педагогические и психологические исследования), важно различать научную и практическую актуальность темы. Какая-либо проблема может быть уже решена в науке, но не доведена до практики. В этом случае она актуальна для практики, но не актуальна для науки и, следовательно, нужно не предпринимать еще одно исследование, дублирующее предыдущее, а принять меры к внедрению того, что уже имеется в науке.

Практическая значимость – это уровень востребованности результатов исследования профессионалами-практиками (педагогами, психологами), которые смогут получить новый или усовершенствованный, но необходимый им инструментарий, технологии, методики, средства работы в ракурсе рассматриваемых в исследовании проблем.

Исследование можно считать актуальным лишь в том случае, если актуально не только данное научное направление, но и сама тема актуальна в

трех отношениях: ее научное решение отвечает насущной потребности практики (результатами исследования воспользуются практические работники), будет заполнен пробел в том разделе науки, который в настоящее время не располагает научными знаниями для решения этой актуальной научной задачи, все это в совокупности позволит решить какие-то значимые для общества проблемы (для школы, для семьи, тех или иных институтов воспитания и социализации), которые и существуют в силу того, что наука не знает, как надо эти проблемы решать, а у практиков нет соответствующего обоснованного инструментария решения этих проблем.

Критерий актуальности динамичен, подвижен, зависит от времени, учета конкретных и специфических обстоятельств. В самом общем виде актуальность характеризует степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время. Наиболее убедительным основанием, определяющим актуальность исследования, является социальный заказ, отражающий самые острые, общественно значимые проблемы, требующие безотлагательного решения.

В связи с вопросом об актуальности нужно вернуться к формулированию темы исследования, которая должна давать некоторое, в первом приближении, представление об актуальности. Тема должна отражать предмет и проблему исследования.

Объект и предмет исследования. Педагогическая действительность бесконечно разнообразна. Исследователь же должен получить некоторые конечные результаты в ее исследовании. Если он не выделит в том объекте, на который направлено его внимание, главный, ключевой пункт, аспект или связь, он может, образно говоря “расплыться мыслью по древу”, пойти сразу во всех направлениях. И исследование будет осуществляться, как иногда образно выражаются, «галопом по европам».

В качестве объекта познания, по мнению В.И. Загвязинского, выступают связи, отношения, свойства реального объекта, которые включены в процесс познания. Объект исследования – это определенная совокупность свойств и отношений, которая существует независимо от познающего, но отражается им, служит источником необходимой для исследования информации, своеобразным полем научного поиска.

Объект исследования. Сначала выбирается объект исследования – некоторая сфера деятельности, представляющая собой целостную систему.

Объект исследования в педагогике и психологии – это, как правило, процесс, некоторое явление, которое существует независимо от субъекта познания и на которое обращено внимание исследователя (образовательный процесс, процесс подготовки, процесс воспитания, процесс познания, процесс развития личности, педагогическая система в особых условиях - высшая школа, школьное или дошкольное образование, процессы функционирования образовательных и воспитательных систем, процессы формирования определенных качеств личности и т.п.).

Наряду с понятием «объекта» (в связи с неполнотой его теории) вводится понятие «предмет исследования». Часто предметом исследования является

некий новый угол зрения на исследуемый объект или его новая «проекция». Это так называемый *аспектный способ* выделения предмета исследования. Некоторые авторы считают, что под предметом исследования всегда следует понимать лишь новый угол зрения на объект исследования. Существует и *объектный способ* выделения предмета, когда им выступает *сфера реальности*, представляющая собой часть исследуемого объекта, за рамки которого он не выходит, и в отношении которого нет теории или теория неполна.

Понятие предмет исследования еще конкретнее по своему содержанию: в предмете исследования фиксируется то свойство или отношение в объекте, которое в данном случае подлежит глубокому специальному изучению. В одном и том же объекте могут быть выделены различные предметы исследования. Поэтому в предмет включаются только те элементы, которые подлежат непосредственному изучению в данной работе. Предметом исследований могут выступить конкретные качества личности человека, содержание, формы и методы педагогической деятельности; способы активизации познавательной деятельности обучающихся; методические приемы и средства обучения и воспитания, подготовки специалиста; содержание, формы и методы совершенствования и развития образовательного процесса и т.п. Следовательно, определение предмета исследования означает и установление границы поиска, и предположение о наиболее существенных в плане поставленной проблемы связях, и допущение возможности их временного вычленения и объединения в одну систему. В предмете в концентрированном виде заключены направления поиска, важнейшие задачи, возможности их решения соответствующими научными средствами и методами.

Необходимо различать, с одной стороны, всю объективную сферу, на которую направлено внимание исследователя, а с другой – то, относительно чего он обязуется получить новое педагогическое знание. Для решения конкретных задач исследования потребуются привлечь многие другие, уже не новые, знания, полученные наукой, и не только педагогической. Но новое слово будет сказано лишь о чем-то одном, выделяемом как специальный и оригинальный предмет изучения. Это и будет реальный вклад в педагогическую науку. Когда это условие остается вне внимания исследователя, как раз и получается, что его выводы повторяют общеизвестные положения. А это означает, что исследование фактически не состоялось, ибо не достигнута конечная цель, ради которой оно, собственно, и приводилось – получение нового знания.

Необходимость получения нового знания определяет в исследовании все остальное. Поэтому, раскрывая любую характеристику психолого-педагогического исследования, непременно нужно установить отношение данной характеристики к такому знанию. Определяя актуальность, исследователь думает о том, насколько остра потребность науки и практики в новом знании, место и специфику недостающего знания определяют, ставя проблему. Предмет, как отмечалось, указывает на тот аспект объекта исследования, относительно которого будет получено новое знание и т. д.

Определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос: что

рассматривается? А предмет обозначает аспект рассмотрения, дает представление о том, как исследуется объект, какие новые отношения, свойства и функции объекта изучаются.

Точное определение предмета избавляет исследователя от заведомо безнадежных попыток “объять необъятное”, сказать все, притом новое об объекте, имеющем в принципе неограниченное число элементов, свойств и отношений. Формулирование предмета исследования – результат учета задач, реальных возможностей и имеющихся в науке эмпирических описаний объекта, а также других характеристик исследования. Так, например, в объекте, каким является преобразование учебного материала в процессе обучения, был выделен предмет: способы преобразования учебного материала, составляющего содержание школьного учебника, взятые в границах их дидактической целесообразности. Объект здесь подвергается тройному ограничению: не все о преобразовании учебного материала, а только о способах преобразования; о способах преобразования не любого учебного материала, а лишь составляющего содержание учебника; о способах, рассматриваемых определенным образом, в определенных границах.

Учитывая все сказанное, нельзя признать удачным выделение в качестве предмета широкого участка действительности без указания на аспект или способ рассмотрения этого фрагмента изучаемой объектной сферы. Слишком широко обозначен предмет исследования, например, в следующих формулировках: содержание принципа соединения обучения с производительным трудом учащихся и дидактические условия его реализации или перспективные познавательные задачи, их дидактические функции и условия применения в процессе обучения.

Иногда исследователями допускается разрыв между объектом и предметом исследования, они выделяются в разных научных отраслях, что ведет к нарушению целостности и концептуальности работы, системности получаемых результатов, к аморфности изложения и тем самым к заметному снижению уровня теоретической и практической значимости исследования. Чаще всего подобное “расщепление” происходит в плоскостях педагогики и психологии.

Объект определяется в области психологии, например, как профессиональная готовность учителя к обучающей деятельности, а предмет – процесс подготовки студентов физико-математических факультетов педагогических институтов к использованию проблемного обучения в школе. Встречается и обратное соотношение – объект в педагогике, а предмет в психологии, например: объект – процесс целенаправленного совершенствования познавательной деятельности старших школьников, предмет – познавательная деятельность учащихся в условиях применения системы заданий развивающего характера. Встречаются случаи, когда в самом предмете исследования присутствует грубое смешение педагогических и психологических явлений. Иллюстраций такого примера выступает следующий предмет исследования: анализ различных типов построения учебного предмета и видов познавательной деятельности студентов.

Цель и задачи исследования. Исходя из актуальности исследуемой проблемы, проблемы, объекта и предмета исследования, определяются его цель

и задачи.

Как известно, целенаправленность – важнейшая характеристика любой деятельности человека. Прежде чем достигнуть чего-то, он создает мысленный образ потребного ему будущего, строит его в своей голове, совершает, так называемое, опережающее отражение действительности. Все эти положения в полной мере относятся и к психолого-педагогическому исследованию. Подлинная исследовательская деятельность возникает лишь тогда, когда действия ученого целенаправленны и внутренне мотивированы.

Следовательно, целеполагание в психолого-педагогическом исследовании – есть выбор наиболее оптимальных, с точки зрения изучаемой проблемы, способов преобразования реальной педагогической действительности из существующего положения в новое, требуемое состояние, в желаемое будущее. Такое преобразование, предвосхищающее, пока мысленно, желаемые результаты, и есть исследовательское целеполагание.

Таким образом, *цель исследования – это обоснованное представление об общих конечных и/или промежуточных результатах научного поиска*. По существу, в цели формулируется общий замысел исследования с точки зрения обозначения того результата, который должен быть достигнут по его окончании. Поэтому она должна быть сформулирована предельно точно в смысловом отношении. Как правило, определение цели позволяет исследователю окончательно определиться и с названием научной работы, ее темой.

Намечая логику исследования, исследователь формулирует ряд частных исследовательских задач, которые в своей совокупности должны дать представление об исследовательских шагах, о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

Т.е. *задачи исследования – это алгоритм достижения цели исследования*. Каждая задача – это целостное исследовательское действие, направленное на преобразование или разрешение какой-то конкретной ситуации в рамках очерченного проблемного поля. В рамках этого действия обозначается, какая конкретная исследовательская проблема (подпроблема) и с какой целью будет решается (выявление современного состояния изучаемого вопроса в теории и практике образования; выявление гуманистической, развивающей сущности, потенциала или направленности; определение базовых или сопровождающих противоречий в структуре изучаемого явления; определение эффективности, продуктивности разрабатываемых подходов, программ, моделей и т.д.), какие именно исследовательские операции для этого будут производиться (сбор эмпирических данных, их анализ, сопоставление; выявление тех или иных зависимостей; анализ подходов, концепций, теорий и т.д.; разработка и обоснование моделей; построение классификаций; разработка исследовательских методик и их реализация; выработка рекомендаций; составление предложений и т.д.). Завершение данного действия предполагает получение конкретного результата теоретического или практического плана и означает продвижение к цели.

В грамотно выстраиваемом исследовании задачи, как правило, группируются в два блока: основные (решают центральные вопросы

исследования) и дополнительные (носят вспомогательный, обслуживающий характер).

В свою очередь в основных рекомендуется выделять три группы задач (В.И.Загвязинский):

- *историко-диагностическая* – связана с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования;
- *теоретико-моделирующая* – с раскрытием структуры, сущности изучаемого, факторов и механизмов его преобразования, модели структуры и функций изучаемого и способов его преобразования;
- *практико-преобразовательная* – с разработкой и использованием методов, приемов, средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования и с разработкой практических рекомендаций.

Самих задач рекомендуется выделять сравнительно немного, не более пяти–шести. По мнению В.П. Давыдова в обобщенном плане можно выделить следующие пять типов задач:

1. Выявление (уточнение, углубление, методологическое обоснование и т. п.) сущности, природы и структуры изучаемого объекта.
2. Анализ реального состояния предмета исследования, динамики и внутренних противоречий его развития.
3. Способы его преобразования, опытно-экспериментальная проверка.
4. Выявление путей и средств повышения эффективности, совершенствования исследуемого явления, процесса.
5. Прогноз развития исследуемого объекта или разработка практических рекомендаций для различных категорий работников образования.

Представленные подходы не противоречат друг другу, а лишь подчеркивают необходимость подходить к определению научных задач строго исходя из логики предполагаемого исследования, его объекта, предмета и цели.

Наряду со сказанным, важно выстроить такую последовательность задач, которая позволяла бы определить “маршрут” научного поиска, его логику и структуру. В конечном итоге речь идет о декомпозиции цели исследования на последовательность решения его частных задач.

Рассмотрим это на конкретном примере. В одной из научных работ по педагогике высшей школы *цель* обозначена так: выявить педагогические условия успешного применения дидактических игр, обеспечивающие развитие профессионально значимых качеств личности обучающегося в процессе изучения иностранного языка.

Последовательный ряд *задач* отразил логику исследования:

- с позиции личностно-ориентированного обучения проанализировать психолого-педагогическую теорию организации дидактической игры и определить ведущие условия их влияния на развитие профессионально значимых качеств будущего специалиста;
- спроектировать и реализовать систему дидактических игр на занятиях иностранного языка в вузе, обеспечивающую развитие профессионально значимых качеств будущего специалиста;

– экспериментально выявить и обосновать педагогические условия и факторы, обеспечивающие успешность становления профессионально значимых качеств будущего специалиста в процессе игровой учебной деятельности;

– разработать методические рекомендации в помощь преподавателям иностранного языка по использованию дидактических игр для развития профессионально значимых качеств обучающихся в вузе.

Сама формулировка задачи, как правило, имеет двусоставную структуру, первый элемент которой указывает на то, что будет делаться, т.е. какая исследовательская операция будет осуществляться (провести комплексный анализ системы взаимодействий в ученическом коллективе старших подростков...), а второй содержит указание на то, что будет (должно быть) получено в результате исследовательской операции (... вскрыть и описать основные проблемы взаимодействий по гендерному признаку).

Таким образом, *цель исследования* по своей гносеологической природе состоит в решении его проблемы, т.е. в получении некоторого нового научного знания. Формулирование цели состоит в том, чтобы кратко и содержательно раскрыть искомый результат, искомое решение проблемы. А *задачи исследования* представляют собой структурно-логические компоненты исследования.

Гипотеза исследования. Слово гипотеза греческого происхождения – hypothesis – “основание, предположение”. Оно означает достоверно не доказанное объяснение причин каких-либо явлений, утверждаемое предположение, имеющее научное обоснование, прием познавательной деятельности. Гипотеза возникает из потребностей общественной практики, отражает научные абстракции, систематизирует имеющиеся теоретические представления, включает в себя суждения, понятия, умозаключения, представляя собой целостную структуру. Гипотеза – это предположение, при котором на основе ряда фактов делается вывод о существовании объекта, связи или причины явления, причем этот вывод нельзя считать вполне доказанным.

Следовательно, *гипотеза исследования* – научно обоснованное предположение о конечном итоге исследования, предвидение его хода и результата. Научная гипотеза всегда выходит за пределы изученного круга фактов, не только объясняет их, но и выполняет прогностическую функцию. По мнению В.А. Ядова, гипотеза – это “главный методологический инструмент, организующий весь процесс исследования и подчиняющий его внутренней логике”.

Научная гипотеза всегда требуется в тех случаях, когда психолого-педагогическое исследование опирается на формирующий эксперимент, если предварительно выдвигаются предположения в качестве научно обоснованного ориентира. Она возникает вследствие обобщения накопленного фактического материала, активно влияет на формирование новой теоретической концепции, систематизацию научного знания, накопление новых фактов до тех пор, пока не будет отвергнута или на ее основе не будет обоснована новая научная теория. Следовательно, гипотеза незаменима в ситуации, когда необходимо объяснить причинно-следственные зависимости педагогического явления, а существующих

знаний для этого недостаточно.

Гипотеза не может быть истинной или ложной, поскольку утверждение, содержащееся в ней, носит проблематичный характер. О гипотезе можно говорить лишь как о корректной или некорректной по отношению к предмету исследования.

Первоначальные подходы к решению научной проблемы еще не представляют гипотезы, их можно назвать всего лишь догадками. Любая гипотеза проходит стадию предположения. Она выражается в форме проблематичных суждений, истинность или ложность которых еще не доказана, однако эти суждения имеют большую долю вероятности, так как основаны на уже доказанных предшествующих знаниях.

По структуре гипотезы можно разделить на описательные и объяснительные. Первые по функциональной направленности кратко резюмируют изучаемые явления, описывают общие формы их связи, вторые – кроме описательной части, раскрывают возможные следствия из определенных факторов и условий, т.е. обстоятельства, в результате стечения которых получен данный результат. Т.е. главное во вторых гипотезах – вскрытие причинно-следственных связей и отношений.

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

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

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

Первое *требование – логической простоты* – предполагает, что гипотеза не

должна содержать в себе ничего лишнего. Ее назначение – объяснять как можно больше фактов возможно меньшим числом предпосылок, представлять широкий класс явлений, исходить из немногих оснований. Часто излишним является некое предварительное вступление перед формулировкой гипотезы: в результате констатирующего эксперимента сделано предположение, что..., в результате предварительного изучения указанной проблемы и анализа предмета исследования выдвинута гипотеза... и т. п.

Требование логической непротиворечивости расшифровывается следующим образом: во-первых, гипотеза есть система суждений, где ни одно из них не является формально-логическим отрицанием другого; во-вторых, она не противоречит всем имеющимся достоверным фактам, в-третьих, соответствует установленным и устоявшимся в науке законам. Однако последнее условие нельзя абсолютизировать, иначе оно станет тормозом для развития науки.

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

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

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

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

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

Опираясь на эти требования можно сформулировать *ряд практических рекомендаций для описания гипотезы исследования*:

- она не должна включать в себя слишком много предположений;
- в нее нельзя включать понятия и категории, не получившие достаточной теоретической и эмпирической интерпретации в науке, не являющиеся однозначно понимаемыми, не уясненные самим исследователем;
- при формулировке гипотезы следует избегать ценностных суждений;
- гипотеза должна быть адекватным ответом на поставленный вопрос, соответствовать фактам, быть проверяемой и приложимой к широкому кругу явлений;
- требуется ее грамотное стилистическое оформление, логическая простота;
- соблюдение преемственности с уже имеющимся знанием.

С выдвижением гипотезы заканчивается первый этап разработки

программы психолого-педагогического исследования. Его логика, как видно, определяется в основном общими требованиями к научному поиску. Вторым важным этапом исследования является выработка методики его проведения.

На стадии завершения исследования возникает необходимость, подвести итоги, четко и конкретно определить, какое новое знание получено и каково его значение для науки и практики. В этом случае в качестве главных критериев оценки результатов научной работы выступают – научная новизна, теоретическая и практическая значимость, готовность результатов к использованию и внедрению. Кратко остановимся на этих аспектах оценки результатов научного исследования.

Необходимости получения нового знания подчинен весь ход исследования и все его методологические характеристики. В первом приближении вопрос о научной новизне результатов исследования, как правило, возникает еще на стадии определения предмета исследования – необходимо обозначить, относительно чего будет получено такое знание. Новое знание в виде предположения о нем выдвигается в гипотезе. Но вот завершен определенный этап исследования или выполнена вся работа в целом. Теперь, при осмыслении и оценке промежуточных и окончательных результатов, нужно дать конкретный ответ на вопрос о его научной новизне: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые? Если нет убедительного ответа на этот вопрос, может возникнуть серьезное сомнение в смысле и ценности всей работы. И здесь проявляется соотнесенность основных методологических характеристик: чем конкретнее сформулирована проблема и выделен предмет исследования, показана практическая и научная актуальность темы, тем яснее самому исследователю, что именно он выполнил впервые, каков его конкретный вклад в науку.

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

Нужно различать два способа представления научной новизны результатов исследования: описание новизны и ее содержательное изложение. Простое описание (упоминание) полученных исследователем научных результатов уместно в том случае, когда новые результаты входят в состав других характеристик исследования, например, защищаемых положений или заключения о теоретической значимости работы. Приведем примеры описания научной новизны результатов исследования: “выявлены два типа построения заданий, связанных с формированием теоретических знаний”, или “определена эффективность игровых приемов обучения, применяемых в контексте современной методики руководства детской изобразительной деятельностью”. Для целей методологической рефлексии подобное описание может оказаться достаточным, поскольку оно в общем виде включает и содержание полученных новых результатов. Без самих результатов описание их было бы невозможно.

Для экспертизы качества исследовательской работы может потребоваться содержательное изложение новых результатов, объединенное с их описанием, чтобы читатель мог ясно представить, в чем конкретно они состоят. Приведем пример такого изложения: “Определены дидактические основания требований к всесторонней проверке усвоения теоретических знаний в общественных науках. К их числу относятся: а) конкретизированный перечень целей изучения теоретических знаний в общественных науках; б) типология теоретических знаний, обеспечивающая всестороннюю их проверку у учащихся; в) требование усвоения знаний до готовности их к творческому применению”.

Следующие два критерия, определяют значимость результатов исследования для науки и практики.

Критерий теоретической значимости определяет влияние результатов исследования на имеющиеся концепции, идеи, теоретические представления в области теории и истории педагогики. Он дает возможность судить о сущности и закономерности психолого-педагогических процессов и явлений, непосредственно связан с научной новизной и степенью сформированности теоретических положений, то есть концептуальностью, доказательностью сделанных выводов, перспективностью результатов исследования для разработки вопросов прикладного плана.

Нередко определение новизны и теоретической значимости идут под одной рубрикой и, фактически, в лучшем случае дело сводится к научной новизне. Например, указывается, что “научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в следующем: обоснована сущность самовоспитания молодых педагогов ..., охарактеризована специфика направленности самовоспитания..., раскрыты педагогические условия наиболее успешного и эффективного осуществления самовоспитания молодых специалистов в области педагогики...”. Подобный подход допустим только в том случае, если исследование носит явно выраженный теоретический характер. Более правильным будет сначала выделить положения, которые ранее отсутствовали в науке и получены исследователем в результате научного поиска, а затем показать их теоретическую значимость для дальнейшего развития науки.

Критерий практической значимости определяет изменения, которые стали реальностью или могут быть достигнуты посредством внедрения результатов исследования в практику. Прикладная значимость результатов зависит от числа и категорий лиц, заинтересованных в результатах научного труда, масштаба внедрения, степени готовности к этому результатов исследования, предполагаемого социально-экономического эффекта.

Определяя значение проведенного исследования для практики, ученый отвечает на вопрос: “Какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании результатов?” Поэтому простое упоминание о том, где можно использовать результаты исследования, недостаточно, поскольку оно не дает представления о том, как и для каких практических целей можно применить результаты именно этой научной работы.

Критерий готовности результатов психолого-педагогического исследования к использованию и внедрению определяет степень этой готовности:

- а) результаты работы готовы к внедрению, разработаны нормативные материалы, программы, учебные пособия;
- б) результаты исследования в основном готовы к внедрению, разработаны психолого-педагогические указания, методические предписания;
- в) результаты не готовы к внедрению.

Таковы основные требования к оценке результатов научно-педагогического исследования.

Представление основных положений исследования и их защита. К представлению, как правило, выносятся те положения, которые могут служить показателями качества исследовательской работы. Они должны представлять собой по отношению к гипотезе тот ее преобразованный фрагмент, который содержит “в чистом виде” что-то спорное, не очевидное, что нуждается в защите и что, поэтому, нельзя спутать с общепринятыми исходными положениями. Такие положения содержат утверждения о необходимых и достаточных условиях протекания педагогических процессов, о структурных элементах какого-либо вида педагогической деятельности, критериях, требованиях, границах, функциях и т.п.

Таким образом, к представлению следует выносить те положения, которые определяют новизну исследовательской работы, ее теоретическую и практическую значимость, которые ранее не были известны в науке или педагогической практике и поэтому нуждаются в публичной защите. Формулировать эти положения необходимо кратко, логично, лаконично, но в тоже время, чтобы в них уже присутствовали элементы доказательности, обоснованности и достоверности. Количество положений, выносимых на защиту, определяет сам автор, но, опыт свидетельствует, что для диссертационной работы их может быть порядка 3-5.

Особенно важно обратить внимание на связь результатов исследования с такими его компонентами как цель, задачи, гипотеза и положения, выносимые на защиту. В частности, полученные результаты в терминологическом и в содержательном плане резко отличаются от тех конкретных задач, которые были определены исследователем на начальном этапе своей работы. Например, в задачах исследования провозглашается необходимость разработки методики проведения учебных занятий с использованием современных информационных средств обучения, а в теоретической и практической значимости результатов исследования речь уже идет о спроектированной автором информационной технологии обучения или о программе поэтапного внедрения в учебный процесс информационных средств. Такие же несоответствия часто встречаются между сформулированной гипотезой и полученными научными результатами. В этом случае вполне обоснованно у рецензентов, официальных оппонентов, членов диссертационных советов, членов государственной аттестационной комиссии и других лиц при ознакомлении с научной работой, возникают вопросы: Удалось ли автору решить заявленные им задачи исследования? Подтверждена или опровергнута гипотеза исследования? Удалось ли автору достичь той цели, которую ставил перед собой, выбирая тему исследовательской работы?

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

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

Методические рекомендации по организации психолого-педагогического эксперимента

При проведении любого психолого-педагогического эксперимента для получения объективных и достоверных данных существенную роль играет планирование эксперимента. Планом эксперимента определяется характер отдельных фаз эксперимента и порядок их проведения.

При планировании психолого-педагогического эксперимента исследователь должен определить:

- количество экспериментируемых;
- способы отбора экспериментируемых;
- этапы проведения эксперимента.

Чем более четко спланирован эксперимент, тем более объективные результаты он дает.

План эксперимента должен включать:

- цель и задачи эксперимента;
- место и время проведения эксперимента и его объем;
- характеристики участвующих в эксперименте;
- описание материалов, используемых для эксперимента;
- описание методики проведения эксперимента и применения частных методов исследования;
- методику наблюдения, тестирования и т.п. в ходе эксперимента;
- описание методики обработки результатов эксперимента.

Психолого-педагогический эксперимент представляет собой комплекс методов исследования, предназначенный для объективной проверки гипотезы исследования: наблюдение, опросы, изучение продуктов деятельности и т.д.

Наиболее важные условия эффективности эксперимента:

- предварительный тщательный анализ явления, его исторический обзор,

изучение массовой практики с целью максимального изучения поля эксперимента и его задач;

- конкретизация гипотезы. Гипотеза не просто постулирует, что данное средство улучшит результаты процесса, а высказывает предположение о том, что это средство из ряда возможных окажется наилучшим для определенных условий;

- четкое формулирование задач эксперимента;

- определение признаков, критериев, по которым будут изучаться явления, средства, оцениваться результат.

Программа эксперимента представляет систему мероприятий, предусматривающую порядок, последовательность, сроки и средства их выполнения.

При разработке программы эксперимента исследователю необходимо ответить на следующие вопросы:

- что будет являться предметом экспериментальной работы, по каким значимым параметрам (свойства, характеристики, признаки) можно будет судить о продуктивности психолого-педагогических воздействий;

- в чем будет заключаться эксперимент, какие именно психолого-педагогические воздействия будут подвергаться проверке;

- какие методы получения и обработки информации будут применяться;

- какова будет логическая схема эксперимента;

- как будет оформляться и оцениваться результат эксперимента.

В проведении экспериментальной работы можно выделить несколько этапов.

Подготовительный этап предполагает планирование эксперимента. Определяется цель, задачи эксперимента. Выбираются объекты эксперимента (обучающиеся, классы, группы) в качестве экспериментальных и контрольных групп. Обозначается предмет экспериментального исследования. Устанавливаются признаки, по которым можно судить об изменениях, происшедших в объекте. Выбираются конкретные методики (анкеты, опросники и т.д.) диагностирования этих изменений. Определяется длительность эксперимента. Определяются формы фиксации результатов эксперимента.

На первом (констатирующем) этапе основной целью является определение (констатация) начального уровня всех параметров и факторов, которые подлежат отслеживанию в эксперименте.

При проведении констатирующего этапа эксперимента устанавливается реальное состояние дел, изучается начальное состояние исследуемого объекта, констатируется наличие или отсутствие исследуемых параметров.

Для этого разрабатывается программа изучения, продумываются признаки, по которым можно определить степень сформированности исследуемых параметров, описываются критерии их оценки.

Только после подробного описания начального уровня можно приступить ко второму этапу эксперимента – формирующему (созидательному, преобразующему), т.е. непосредственной реализации разработанной системы мер по формированию исследуемых параметров.

В течение формирующего эксперимента исследователь следит за изменением интересующих его параметров, может делать промежуточные срезы тех или иных характеристик и вносить коррективы в эксперимент. По ходу формирующего эксперимента исследователь фиксирует полученные результаты [1].

Третий (контрольный) этап эксперимента подтверждает или опровергает предположения относительно эффективности экспериментальных мер. На этом этапе сравниваются результаты, полученные на этапе констатации с результатами формирующего эксперимента. Для получения достоверных результатов исследования необходимо привлечение большого числа исследуемых, поэтому результаты нужно интерпретировать очень корректно.

Система экспериментальных мер осуществляется в экспериментальной группе, в которой проводятся все необходимые изменения в соответствии с программой эксперимента. Очень важно, чтобы экспериментальная группа была типичной по успеваемости, наполняемости, по составу и т.п. Полученные данные сопоставляются с результатами контрольной группы, где условия обучения и воспитания остаются прежними. Такой вид эксперимента называется параллельным.

В практике может быть использован и последовательный эксперимент, когда сопоставляются данные, полученные в одном и том же классе (группе) до и после эксперимента.

Обобщающий этап. Завершается эксперимент анализом его итогов:

- описанием результатов осуществления экспериментальных мер (конечное состояние исследуемого объекта);
- характеристикой условий, при которых эксперимент дал благоприятные результаты;
- описанием особенностей субъектов эксперимента;
- данными о затратах времени, средств;
- разработкой адресных рекомендаций.