

**УЧЕБНО – МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ПО НАПИСАНИЮ КУРСОВЫХ,
БАКАЛАВРСКИХ РАБОТ И МАГИСТЕРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ**

Л. А.Черных

Л. А.Черных

**УЧЕБНО – МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ПО
НАПИСАНИЮ КУРСОВЫХ, БАКАЛАВРСКИХ
РАБОТ И МАГИСТЕРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ**

Учебно – методическое пособие



Министерство образования и науки Луганской Народной Республики
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Луганской Народной Республики
«ЛУГАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»
ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ДЕФЕКТОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

Л. А.Черных

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ПО НАПИСАНИЮ КУРСОВЫХ, БАКАЛАВРСКИХ РАБОТ И МАГИСТЕРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ

*Учебно-методическое пособие
для студентов очной и заочной форм обучения по направлению
подготовки 44.03.03, 44.04.03
«Специальное (дефектологическое) образование»*



КНИТА
Луганск 2017

УДК 376 (072)

ББК 74.5 р3

У 91

Рекомендовано к печати Ученым советом Луганского национального университета имени Тараса Шевченко (протокол №7 от 16.02.2017 г.)

Рецензенты:

Туриянская О.Ф. – и. о. директора Института последипломного образования и дистанционного обучения ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», доктор педагогических наук, профессор.

Таловерова Л.И. – доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кандидат медицинских наук, доцент.

Решиков В.А. – доцент кафедры педиатрии с детскими инфекциями ГУ «Луганский государственный медицинский университет», кандидат медицинских наук, доцент.

Учебно-методическое пособие по написанию курсовых, бакалаврских работ и магистерских диссертаций по направлению подготовки 44.03.03, 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» /
У 91
Сост. Л. А. Черных. – Луганск, 2017. – 316 с.

Учебно-методическое пособие предназначено для использования студентами при написании, оформлении и защите курсовых, бакалаврских работ и магистерских диссертаций по направлению подготовки 44.03.03, 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Логопедия. Специальная психология» и «Коррекционная психопедагогика. Специальная психология».

Учебно-методическое пособие содержит: сведения о теоретическом и прикладном научном исследовании, их видах, способах проведения, общие положения о курсовой, бакалаврской работе, магистерской диссертации, требования к организации ее выполнения, правила оформления работы, обязанности студента и руководителя, особенности процедуры защиты курсовой, выпускной квалификационной работы, магистерской диссертации, типичные ошибки при написании научных работ, список рекомендованной литературы, приложения с примерами оформления структурных элементов работы, содержания, отзыва, рецензии, литературы, ориентировочные темы курсовых, выпускных квалификационных работ, магистерских диссертаций.

Учебно-методическое пособие будет полезно студентам психологических и педагогических специальностей, преподавателям вузов.

УДК 376 (072)

ББК 74.5 р3

© Черных Л.А., 2017

© ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», 2017

Содержание

Введение	5
Раздел 1. Основы научного исследования в специальной психологии и педагогике.....	10
1.1. Понятийный аппарат научного исследования, его содержание и характеристика	10
1.2. Методика проведения психолого-педагогического исследования.....	39
1.3. Использование эмпирических методов психолого-педагогического исследования в магистерской работе	70
1.4. Методы специальной психологии	118
1.5. Использование теоретических и сравнительно-исторических методов психолого-педагогического исследования	149
1.6. Качественный анализ экспериментальных данных	169
1.7. Педагогическое мастерство и культура исследователя ...	185
Раздел 2. Написание, оформление и защита курсовой работы	200
2.1. Общие положения	200
2.2. Организация выполнения курсовых работ	203
2.3. Обязанности студента и руководителя курсовой работы.....	206
2.4. Структура и содержание курсовой работы.....	207
2.5. Порядок изложения материала в соответствии со структурой работы.....	210
2.6. Требования к оформлению курсовой работы	219
2.7. Типичные ошибки при написании курсовых работ	226
2.8. Требования к защите и оцениванию.....	227
Раздел 3. Написание, оформление и защита выпускной квалификационной работы бакалавра	232
3.1. Общие положения	232
3.2. Организация выполнения выпускных квалификационных работ	233
3.3. Обязанности студента и руководителя выпускной квалификационной работы.....	234
3.4. Структура и содержание выпускной квалификационной работы.....	236
3.5. Рецензирование работ	239
3.6. Предзащита и защита выпускных квалификационных работ	239

3.7. Присвоение квалификации	241
Раздел 4. Написание, оформление и защита магистерской диссертации	243
4.1. Общие положения	243
4.2. Руководство магистерской диссертацией	246
4.3. Структура, содержание и правила оформления магистерской диссертации	251
4.4. Подготовка к защите магистерской диссертации	256
4.5. Итоговая государственная аттестация выпускников магистратуры	258
Литература.....	261
Приложения.....	264

Введение

В современном мире индустриализации, глобализации и информационных технологий растет приоритет высшего образования, а в связи с этим повышается конкуренция за рабочие места. Для того, чтоб быть конкурентноспособным, сегодняшнему студенту нужно не просто приобретать знания, умения и навыки в процессе обучения в высшей школе, но и заниматься научной работой с дальнейшим внедрением научных разработок в практику. Этому способствует программа обучения и учебные планы по специальности, где предусмотрены такие формы научной работы, как курсовая, дипломная, выпускная квалификационная работа бакалавра и магистерская диссертация.

Согласно Положению об организации учебного процесса в высших учебных заведениях ЛНР научная работа, предусмотренная учебными планами специальности, выполняется с целью закрепления, углубления и обобщения знаний, полученных студентами за время учебы, и их применения к комплексному решению конкретного профессионального задания.

Научная работа является обязательным компонентом и при обучении будущих коррекционных педагогов: дефектологов, логопедов, специальных психологов, сурдопедагогов, тифлопедагогов. Эти специалисты проводят учебную, воспитательную и психокоррекционную работу с детьми с особыми образовательными потребностями, к которым относятся: нарушение зрения, слуха, речи, моторные, интеллектуальные нарушения, нарушения эмоционально-волевой сферы и поведения. Научную работу таким студентам рекомендуется проводить в области педагогики, медицины и психологии, учитывая методологию этих наук и приоритет междисциплинарных исследований, наиболее полно охватывающих изучаемый феномен.

Методологические проблемы специальной психологии и педагогики всегда относились к наиболее актуальным, острым вопросам развития психолого-педагогической мысли. Изучение психологических и педагогических явлений с позиций диалектики, т. е. науки о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления, позволяет выявить их качественное своеобразие, связи с другими социальными явлениями и процессами. В соответствии с принципами этой теории обучение, воспитание и развитие детей с особыми образовательными потребностями исследуются в тесной связи с конкретными

условиями общественной жизни и профессиональной деятельности. Все психолого-педагогические явления изучаются в их постоянном изменении и развитии, выявлении противоречий и путей их разрешения.

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

В настоящее время роль методологии в определении перспектив развития педагогической науки существенно возросла.

Это связано, по мнению В. И. Загвязинского, прежде всего, с тем, что: во-первых, в современной науке заметны тенденции к интеграции знаний, комплексному анализу тех или иных явлений объективной реальности. В настоящее время, например, в общественных науках широко применяются данные кибернетики, математики, теории вероятностей и других наук, ранее не претендовавших на выполнение методологических функций в конкретном социальном исследовании. Заметно усилились связи между самими науками и научными направлениями. Так, все более условными становятся границы между педагогической теорией и общепсихологической концепцией личности аномального ребенка; между экономическим анализом социальных проблем и психолого-педагогическим исследованием личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья; между специальной педагогикой и генетикой, специальной педагогикой и физиологией, специальной педагогикой, психологией и психиатрией, нейропсихологией, патопсихологией, психопатологией и т. д. Причем в настоящее время интеграция всех гуманитарных наук имеет ясно выраженный объект – человека. Поэтому важную роль в объединении усилий различных наук при его изучении в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья играют специальная психология и педагогика.

Специальная психология и педагогика все больше опираются на достижения различных отраслей знания, усиливаются качественно и количественно, постоянно обогащая и расширяя свой предмет, поэтому необходимо сделать так, чтобы этот рост был осознан, скорректирован, управляем, что непосредственно зависит от методологического осмысления данного явления. Методология, таким образом, играет определяющую роль в психолого-педагогических исследованиях,

придает им научную целостность, системность, повышает эффективность, профессиональную направленность.

Во-вторых, усложнились сами науки специальная психология и педагогика: методы исследования стали более разнообразными, в предмете исследования открываются новые аспекты. В этой ситуации важно, с одной стороны, не потерять предмет исследования – собственно психолого-педагогические проблемы, а с другой – не утонуть в море эмпирических фактов, направить конкретные исследования на решение фундаментальных проблем специальной психологии и педагогики.

В-третьих, в настоящее время стал очевиден разрыв между философско - методологическими проблемами и непосредственной методологией психолого-педагогических исследований: с одной стороны – проблемы философии, психологии и педагогики, а с другой – специальные методологические вопросы психолого-педагогических исследований. Другими словами, специальные психологи и педагоги все чаще сталкиваются с проблемами, которые выходят за рамки конкретного исследования, т. е. методологическими, еще не решенными современной философией. А потребность в решении данных проблем огромна. В силу этого и требуется заполнить созданный вакуум методологическими концепциями, положениями в целях дальнейшего совершенствования непосредственной методологии психолого-педагогических исследований.

В-четвертых, в настоящее время специальная психология и педагогика стали своеобразным полигоном применения математических методов в социальных науках, мощным стимулом развития целых разделов математики. В этом объективном процессе роста, совершенствования методической системы данных наук неизбежны элементы абсолютизации количественных методов исследования в ущерб качественному анализу. Это особенно заметно в зарубежной специальной психологии и педагогике, где математическая статистика представляется чуть ли не панацеей от всех бед. Объясняется этот факт, прежде всего, социальными причинами: качественный анализ в психолого-педагогических исследованиях нередко ведет к неприемлемым для определенных властных структур выводам, а количественный, позволяя достичь конкретных практических результатов, дает широкую возможность для идеологического манипулирования в сфере этих наук и за их пределами.

Однако в силу гносеологических причин математические методы могут, как известно, не приблизить к истине, а удалить от нее. И чтобы этого не произошло, количественный анализ необходимо дополнять качественным – методологическим. В этом случае методология выполняет роль нити Ариадны, избавляет от заблуждения, не дает запутаться в бесчисленных корреляциях, позволяет выбрать для качественного анализа наиболее существенные статистические зависимости и сделать правильные выводы из их анализа. И если современные психолого-педагогические исследования не могут обойтись без обратного количественного анализа, то еще в большей степени они нуждаются в методологическом обосновании.

В-пятых, человек – решающая сила в профессиональной деятельности. Данное положение вытекает из общесоциологического закона возрастания роли субъективного фактора в истории, в развитии общества по мере социального прогресса. Но бывает и так, что, принимая это положение на уровне абстракции, некоторые исследователи отрицают его в той или иной конкретной ситуации, конкретном исследовании. Все чаще (правда, иногда и научно обоснованно) делается вывод, что наименее надежным звеном в конкретной системе «человек – машина» (в том числе компьютер) становится личность специалиста. Нередко это ведет к односторонней трактовке соотношения человека и техники в труде. В подобных тонких вопросах истина должна быть найдена как на психолого- педагогическом, так и на философско-социологическом уровнях. Правильно решить эти и другие сложные вопросы помогает методологическая вооруженность исследователей, которую они успешно применяют в научных работах по специальной психологии, коррекционной педагогике, логопедии, являющиеся обязательными при подготовке коррекционного педагога [9].

При выполнении научной работы по дисциплинам направления подготовки 44.03.03, 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Логопедия. Специальная психология» и «Коррекционная психопедагогика. Специальная психология» перед студентом возникает целый ряд вопросов относительно выбора темы работы, проработки литературных источников, составления плана, порядка организации выполнения и представления научной работы к защите в комиссию.

Целью написания данного учебно-методического пособия является предоставление учебно-методической помощи студентам при

написании курсовой работы по дисциплинам направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», выпускной квалификационной работы и магистерской диссертации, а также доведение их до логического завершения (защиты).

Учебно-методическое пособие состоит из четырех разделов.

Первый раздел посвящен теоретическим вопросам научного исследования в специальной психологии, специальной педагогике, логопедии. В нем студент узнает о том, что такое научное исследование, его структурные компоненты, основы теоретического и эмпирического исследования, его виды, способы, правила его организации и проведения.

Второй раздел посвящен написанию, оформлению и защите курсовой работы. В нем описаны общие положения о курсовой работе, организация ее выполнения, обязанности руководителя и студента при выполнении курсовой работы, ее структура и содержание, порядок изложения материала, требования к оформлению, защите и оцениванию курсовой работы.

Третий раздел посвящен написанию, оформлению и защите выпускной квалификационной работы. В нем описаны общие положения о выпускной квалификационной работе, организация ее выполнения, обязанности руководителя и студента при выполнении выпускной квалификационной работы, ее структура и содержание, порядок рецензирования, предзащиты, защиты выпускной квалификационной работы, присвоения квалификации «бакалавр».

Четвертый раздел посвящен написанию, оформлению и защите магистерской диссертации. В нем описаны общие положения о магистерской диссертации, руководство таким видом работ, структура, содержание и правила ее оформления, подготовка к защите, требования к итоговой государственной аттестации выпускников магистратуры.

В учебно-методическом пособии представлены список использованной литературы и приложения, куда включены образцы титульных страниц курсовой, выпускной квалификационной работ, магистерской диссертации, ориентировочные темы работ, правила оформления литературных источников, образцы отзыва научного руководителя и рецензии, акта внедрения результатов магистерского исследования.

Раздел 1. Основы научного исследования в специальной психологии и педагогике

1.1. Понятийный аппарат научного исследования, его содержание и характеристика

Научное исследование как особая форма познавательной деятельности в области педагогики. Наука, несмотря на все ее значение, не единственная форма духовного освоения мира. Для методологии педагогики проблема определения специфики и места научного познания в отличие от других форм отражения действительности — очень сложный и вовсе не «чисто академический» вопрос. Педагогическую науку упрекают в сухости, абстрактности, наукообразности. Ученых-педагогов призывают писать проще, понятнее. В ходу такое расхожее изречение: «Педагогика — массовая наука, и все всем в ней должно быть понятно» [10].

Что в подобных упреках справедливо, а что — нет? Чтобы понять это, нужно принять во внимание следующее: педагогическая деятельность — настолько вездесущая, всепроникающая сфера социального бытия, что правомерно выделить ее в особую сферу общественного сознания. В этой сфере сегодня выделяют, по крайней мере, три формы отражения:

- ◆ отражение педагогической действительности в стихийно-эмпирическом процессе познания;
- ◆ художественно-образное отражение педагогической действительности;
- ◆ отражение педагогической действительности в научном познании.

Опираясь на выводы, изложенные в работах В. И. Загвязинского, В. П. Кохановского, В. В. Краевского и других ученых, раскроем содержание названных форм отражения. При всем уважении к науке нельзя считать, что она может все. Наука — лишь одна из форм отражения, и бессмысленно было бы утверждать, что научная или какая-либо другая форма отражения лучше или «выше» другой. Требовать, чтобы В. Шекспир писал формулы, а А. Эйнштейн сочинял драмы и сонеты, одинаково нелепо. Суще-

твуют различия в характере использования, месте и роли опыта в науке, с одной стороны, и в художественном творчестве — с другой. Ученый исходит из информации, уже накопленной в данной науке, из общечеловеческого опыта. В художественном творчестве в соотношении общечеловеческого и личного опыта большее значение имеет опыт личный. Образец слияния личного опыта и его художественно-образного осмысления дал А.С.Макаренко в «Педагогической поэме». Эта линия продолжена в публицистических педагогических произведениях других авторов. Различие между двумя жанрами заключается в следующем: основная форма художественного обобщения — типизация, а в науке соответствующую функцию выполняет абстрактное, логическое мышление, выраженное в понятиях, гипотезах, теориях [9; 10; 12; 15].

Наиболее общим образом **науку** определяют как сферу человеческой деятельности, функцией которой являются выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности.

Деятельность в сфере науки — **научное исследование** — особая форма процесса познания, такое систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются средства и методы наук и которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах.

Другая форма познания — **познание стихийно-эмпирическое**. Нередко в педагогике эти два вида познания — **научное и стихийно-эмпирическое** — не различают достаточно четко: считают, что педагог-практик, не ставя перед собой специальных научных целей и не используя средства научного познания, может, тем не менее, выступать в роли исследователя. Подразумевается, что научное знание можно получить в процессе практической педагогической деятельности, не утруждая себя теоретическими рассуждениями; что педагогическая теория чуть ли не «вырастает» сама собой из практики. Это далеко не так. Процесс научного познания — особый процесс. Он складывается из познавательной деятельности людей, средств познания, его объектов и знаний. Остановимся на отличиях научного и стихийно-эмпирического познания [11].

Стихийно-эмпирическое познание первично. Оно существовало всегда и существует поныне. Это такое познание, при котором получение знаний не отделено от общественно-практической деятельности людей. Источником знания служат разнообразные практические действия с объектами. Из собственного опыта люди узнают свойства этих объектов, усваивают наилучшие способы действия с ними — их обработки, использования. Таким образом, в древности люди узнали свойства полезных злаков и правила их выращивания. Точно так же накапливались и медицинские знания. В памяти народа хранится множество рецептов и полезных знаний о целебных свойствах растений, многие из которых не устарели и по сей день. Стихийно-эмпирическое знание и в эпоху научно-технической революции сохраняет свое значение. Это не каное-то второсортное, а полноценное знание, проверенное многовековым опытом.

В области педагогики стихийно-эмпирическое знание живет в народной педагогике. Народная мудрость хранит множество педагогических советов (в виде пословиц и поговорок), выдержавших проверку временем. В них отражены определенные педагогические закономерности. Знание такого рода получает и сам учитель в процессе практической работы с детьми. Он узнает о том, как лучше поступить в ситуации определенного рода, какие результаты дает то или иное конкретное педагогическое воздействие на конкретных учащихся.

Специфика научного познания, в отличие от стихийно-эмпирического, состоит, прежде всего, в том, что познавательную деятельность в науке осуществляют не все, а специально подготовленные группы людей — научных работников. Формой ее осуществления и развития является научное исследование.

В науке создаются и разрабатываются специальные средства познания, методы научного исследования, в то время как стихийно-эмпирическое познание такими средствами не располагает. К числу средств научного познания относится, например, моделирование, применение идеализированных моделей, создание теорий, гипотез, экспериментирование.

Наука, в отличие от стихийно-эмпирического процесса познания, изучает не только те предметы, с которыми люди имеют дело в своей непосредственной практике, но и те, которые выявляются в ходе развития самой науки. Нередко их изучение предшествует практическому использованию. Так, например, практическому применению энергии атома предшествовал достаточно длительный период изучения строения атома как объекта науки [13].

В науке начинают специально изучать сами результаты познавательной деятельности — научные знания. Разрабатываются критерии, согласно которым научные знания можно отделить от стихийно-эмпирических знаний, от мнений, от умозрительных, спекулятивных рассуждений и т. д.

Научные знания фиксируются не только в естественном языке, как это всегда происходит в стихийно-эмпирическом познании, но и в специально создаваемых знаковых системах и системах символов (например, в математике, химии).

В отличие от таких наук, как математика, физика или логика, педагогическая наука пользуется естественным языком, общеупотребительными словами. Но в научном изложении *слова естественного языка* должны приобрести неотъемлемое качество научного термина — *однозначность*, позволяющую достичь единого понимания их всеми учеными данной отрасли. Слово общеупотребительной лексики, став научным термином, несет на себе отпечаток огромного научного труда. Поэтому нельзя понимать справедливый протест против наукообразности в изложении как *призыв к отказу от научной терминологии*.

Следует, однако, признать, что с научной терминологией в педагогике дело обстоит не лучшим образом. Довольно часто нагромождение в педагогической работе самой разнообразной терминологии — кибернетической, психологической, физиологической — прикрывает отсутствие у автора собственной мысли или новых результатов. Как правило, это можно обнаружить, если упростить изложение, пробравшись сквозь частокол терминов. Попытки таким способом намеренно или произвольно приукрасить мысль или прикрыть ее отсутствие лишь компрометирует *правильное и необходимое употребление научной терминологии*, не всегда, мо-

жет быть понятной всем, поскольку ее понимание требует от читателя *профессионализма* [14].

Чтобы в корне пресечь подобные попытки, в педагогике и в специальной педагогике иногда предлагают заменить научное изложение популярным, общедоступным, предполагая, что это позволит сразу выяснить, есть ли в работе что-либо новое. Считают также, что переход на популярное изложение будет способствовать сближению педагогической науки с практикой, с жизнью. Популяризация, конечно, нужна, но сводить к ней науку нельзя. Вопреки приведенному выше мнению, педагогика – вовсе не массовая наука. Это педагогическая деятельность массовая, и она может найти отражение как в научно-теоретическом знании, так и в популярной форме. Необходимость популяризации научных результатов не отменяет научного изложения этих результатов, а предполагает его. Сама эта необходимость появляется, когда есть что популяризировать, т. е. уже есть научные «непопулярные» знания. Стереть различие между педагогической наукой и ее популяризацией – значит вернуть ее в то состояние, когда она еще не была наукой.

Упрощение научной терминологии часто оказывается невозможным потому, что термин – своего рода формула, за которой стоит многолетний путь научной работы, абстрагирования, открытий. Попытки «своими, простыми, всем понятными словами» заменить научный термин, как правило, несостоятельны, поскольку для этого пришлось бы вместо краткой фразы писать целую книгу, а точнее, переписывать, так как книги, на основании которых принят этот термин, уже написаны [17].

Новое научное знание, которое дает исследователь, требует активного отношения, оно меньше всего приспособлено для пассивного восприятия. Без самостоятельного осмысления его читающими оно так и останется лежать мертвым грузом, малопонятным собранием ученых рассуждений.

Не следует думать, что сказанное не относится к популяризации. Поучительно было бы соотнести с нашей темой слова В.А. Сухомлинского, да и многих других, о бесплодности ухищрений педагога, направленных на то, чтобы в своем изложении (рассказе, объяснении) сделать буквально все совершенно понятным, нетруд-

ным и тем самым освободить учеников от необходимости мыслить. Усвоения нет, если учитель стремится до предела облегчить умственный труд учащихся.

Если представить читателя на месте учащегося, а автора — на месте учителя, станет ясно, что сказанное еще в большей степени относится к распространению педагогического знания, независимо от того, изложено ли оно в строго научной или же в популярной форме.

Существенным недостатком, все более сказывающимся на развитии педагогической науки, является нетребовательность к терминологической однозначности. Известно, что выработка строгой и однозначной терминологии есть непреложное требование научной методологии. Известно и то, что категория, изъятая из целостного контекста науки, перестает быть категорией и становится простым эмпирическим обобщением. В такое положение нередко попадают основные педагогические категории «воспитание» и «обучение», которые иногда получают неоднозначную трактовку даже в рамках одной и той же научной работы. Эмпирическое многообразие в трактовке этих категорий может стать помехой в работе по теоретическому и практическому соединению обучения и воспитания. Многозначность, допустимая в обычной речи, запрещена в науке, особенно если речь идет об отдельно взятой целостной концепции. Если исследователь допускает (без оговорок) терминологическую неоднозначность в одной и той же работе — это резко снижает ее качество.

Наконец, кардинальное отличие научного познания от стихийно-эмпирического состоит в том, что *научное исследование носит систематический и целенаправленный характер*. Оно направлено на решение проблем, которые сознательно формулируются как цель исследования.

Эмпирическое знание, если оно включено в систему науки, теряет свой стихийный характер. Если наблюдения за своей работой или работой других педагог-практиков осуществляет целенаправленно и систематически, с научных позиций, используя определенные средства научного познания, он получает эмпирический материал, который можно будет использовать для целей теоретиче-

ского анализа. Однако исследователь, который стремится вывести все теоретические построения только из наблюдений и опыта, обрекает себя на малопродуктивный труд, поскольку эмпирическое познание не может само по себе дать знание сущности [24].

Разрабатывая рекомендации относительно того, как следует действовать, чтобы получить лучшие результаты в обучении и воспитании, необходимо иметь в виду, что обращение к эмпирике, т. е. к непосредственно наблюдаемым фактам педагогической действительности, базирующееся на недостаточном знании теоретических основ, может существенно снизить практический эффект таких рекомендаций. Теория не освобождает от практики, от наблюдений, от эксперимента. Но, экономя силы и время, она, как образно сказано в одной книге по методологии науки, избавляет нас от необходимости перекапывать все поле и указывает, где зарыт клад, который мы ищем. Вот почему одинаково справедливы оба известных высказывания: «Факты – это все» и «Нет ничего практичнее хорошей теории». Сегодня, когда перед системой образования ставятся новые практические задачи, остро ощущается необходимость глубокой разработки педагогической теории.

Представление о различии стихийно-эмпирического и научного процессов познания – лишь первый, хотя и очень важный ориентир для оценки деятельности в области педагогики с точки зрения принадлежности процесса и результатов такой деятельности к сфере науки. *Основными признаками научного процесса познания выступают* [14]:

- ◆ характер целеполагания;
- ◆ выделение специального объекта исследования;
- ◆ применение специальных средств познания;
- ◆ однозначность терминов.

Если в какой-либо работе, даже очень интересной и полезной для практики, отсутствует хотя бы один из этих признаков – значит, работу нельзя отнести к числу научных. Впрочем, это обстоятельство само по себе отнюдь не свидетельствует о ее «второсортности». Яркое художественное или публицистическое педагогическое произведение представляет большую, а не меньшую ценность, чем заурядная научная работа. Нужно только спокойно разобраться

в том, к какому жанру принадлежит выполненная работа. Хуже, когда автор претендует на научность, но признаков принадлежности к науке в его произведении нет.

Таким образом, **научные исследования в области педагогики** представляют собой специфический вид познавательной деятельности, в ходе которой с помощью разнообразных методов выявляются новые, прежде не известные стороны, отношения, грани изучаемого объекта. При этом **главная задача исследования** состоит в выявлении внутренних связей и отношений, раскрытии закономерностей и движущих сил развития педагогических процессов или явлений [5].

Любое научное исследование осуществляется в соответствии с теми или иными методологическими установками. Методология характеризует подход исследователя к анализу действительности. Она входит в самую ткань исследования, проявляется в его замысле, методике и результатах.

По своему характеру и содержанию исследования в области педагогики разделяются на фундаментальные, прикладные и разработки.

Фундаментальные исследования призваны разрешать задачи стратегического характера. Их основные отличительные *признаки*:

- ◆ теоретическая актуальность, выражающаяся в выявлении закономерностей, принципов или фактов, имеющих принципиально важное значение;
- ◆ концептуальность;
- ◆ историзм;
- ◆ критический анализ научно несостоятельных положений;
- ◆ использование методик, адекватных природе познаваемых объектов действительности;
- ◆ новизна и научная достоверность полученных результатов.

Однако главным критерием фундаментального исследования в области педагогики служит *решение перспективной задачи: подготовить развитие науки в течение ближайших 10-15 и более лет*, а также сделать теоретические выводы, которые внесут серьезные изменения в логику развития самой науки [8].

Основными признаками *прикладных исследований* являются:

- ◆ приближенность их к актуальным запросам практики;
- ◆ сравнительная ограниченность выборки исследования;
- ◆ оперативность в проведении и внедрении результатов и др.

Решая оперативные задачи педагогики, прикладные исследования опираются на исследования фундаментальные, которые вооружают их общей ориентацией в частных проблемах, теоретическими и логическими знаниями, помогают определить наиболее рациональную методику исследования. В свою очередь, прикладные исследования дают ценный материал для фундаментальных исследований.

К *разработкам* в педагогике относятся, как правило, методические рекомендации по тем или иным вопросам обучения и воспитания, инструкции, методические средства и пособия. Они опираются на прикладные исследования и передовой педагогический опыт. Отличительные черты разработок: целевая направленность, конкретность, определенность и сравнительно небольшой объем. Так, рекомендации, детерминируя деятельность преподавателей и обучающихся, в то же время предоставляют им возможности для творчества.

Особо следует отметить такой вид научно-педагогического исследования, как **изучение, обобщение и внедрение в практику передового опыта** обучения и воспитания. Специфика исследований подобного рода заключается в том, что они, как правило, вплетены в конкретную педагогическую практику и доступны каждому преподавателю [7].

Компоненты научного аппарата психолого- педагогического исследования. Анализ научных изысканий в области педагогики позволяет выделить минимальный перечень методологических категорий, выступающих в качестве *основных компонентов любого психолого-педагогического исследования* в процессе его проведения – это *проблема, тема, актуальность, объект* исследования, его *предмет, цель, задачи, гипотеза, научная новизна, теоретическая и практическая значимость, защищаемые положения*. Названные компоненты составляют своего рода «грамматику» нау-

чной работы и обеспечивают методологический минимум предъявляемых к ней требований. Опыт показывает, что этого необходимо и достаточно для обоснования методики, логики и программы планируемого научного исследования.

Рассмотрим каждый из названных компонентов.

Проблема исследования. Любое психолого-педагогическое исследование начинается с определения проблемы, которая выделяется для специального изучения. Ставя проблему, исследователь отвечает на вопрос: «Что надо изучить из того, что раньше не было изучено?»

Как правило, в науке (особенно такой, как педагогика, изучающей особый вид практической деятельности и призванной влиять на нее) исследователь непосредственно или опосредованно идет от запросов практики. Кроме того, решение любой научной проблемы, в конечном счете, способствует улучшению практической деятельности. Но практическая необходимость не является еще научной проблемой. Она служит стимулом для поисков научных средств решения практической задачи и поэтому предполагает обращение к науке.

Решить практическую задачу средствами науки — значит определить соотношение этой задачи с областью неизвестного в научном знании и в результате научного исследования получить знания, которые затем будут положены в основу практической деятельности. Эта область неизвестного в научном знании — «белое пятно на карте науки» — и есть *научная проблема*. Выявить ее и сформулировать совсем не просто. Для этого нужно, во-первых, обладать обширными знаниями в своей области деятельности, а во-вторых, знать, каких знаний не хватает. «Знание о незнании» — в этом суть научной проблемы. Выдвигая проблему, исследователь констатирует недостаточность достигнутого к данному моменту уровня знания. Констатацию этого факта обуславливают открытие новых факторов или связей, обнаружение логических изъянов имеющихся научных концепций или появление таких новых запросов общественной практики, которые требуют выхода за пределы уже полученных знаний и движения к новому знанию. Педагогика ориентируется на общественную практику, на необходимость пре-

одоления недостатков практической педагогической деятельности, проявляющихся в ее результатах. Изъяны педагогической теории тоже, как правило, обнаруживаются и осознаются в связи с конкретными проявлениями ее практической неэффективности [4].

Чтобы перевести практическую задачу на язык науки, соотнести ее с научной проблематикой, необходимо учесть все структурные звенья, связывающие науку с практикой, с их конкретным содержанием.

Одна практическая задача может быть решена на основе изучения множества научных проблем и наоборот: результаты решения одной научной проблемы могут способствовать решению множества практических задач.

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. Например, в качестве противоречий, существующих сегодня в системе образования, можно выделить такие:

- ♦ противоречие между объективной необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов и реально сложившейся практикой подготовки их в вузе с использованием традиционных форм и методов обучения;

- ♦ противоречие между усилением требований к самостоятельной работе студентов и недостатком у них знаний и умений по организации самостоятельной познавательной деятельности и т. д.

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. Вопрос о том, как назвать научную работу, отнюдь не праздный, поскольку проблема во всей ее сложности должна отражаться в теме исследования. Другими словами, в формулировке темы следует показать движение от достигнутого наукой к неизвестному, отразить столкновение старого знания с

новым. Поучительный пример трансформации первоначально предложенной темы кандидатской диссертации «Пути и средства стимулирования у школьников радости познания в педагогических трудах и опыте В.А. Сухомлинского» приводит В.В. Краевский. Приобщение детей к «радости познания» (слова В.А. Сухомлинского) — заслуга и идея известного педагога. Чтобы «вписать» эту идею в общий фонд педагогики, требовалось более четко обозначить как принадлежность идеи этому педагогу, так и ее место в педагогической науке. С учетом этого была предложена другая, более точная формулировка темы: «Идея стимулирования радости познания у школьников в педагогических трудах и опыте В.А. Сухомлинского» [12].

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, т. е. потребности ответить на вопрос: почему данную проблему нужно изучать в настоящее время?

Следует различать актуальность научного направления *в целом* и актуальность самой темы внутри данного направления. Актуальность направления, как правило, не нуждается в сложной системе доказательств. Иное дело — обоснование актуальности темы. Необходимо достаточно убедительно показать, что именно она среди тех, что уже исследовались, самая насущная. При этом в работах теоретико-прикладного характера, имеющих нормативную часть (к которым относятся педагогические исследования), важно различать практическую и научную актуальность темы. Какая-либо проблема может быть уже решена в науке, но не доведена до практики. В этом случае она актуальна для практики, но неактуальна для науки, и, следовательно, нужно не предпринимать еще одно исследование, дублирующее предыдущее, а принять меры к внедрению того, что уже имеется. Исследование можно считать *актуальным* лишь в том случае, если актуально не только данное научное направление, но и сама тема актуальна в двух отношениях: ее научное решение, во-первых, отвечает *насущной потребности практики*, а во-вторых, *заполняет пробел в науке*, которая в настоящее

время не располагает научными средствами для решения этой актуальной научной задачи [13].

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.

Вместе с тем анализ диссертационных, дипломных и курсовых работ свидетельствует, что во многих случаях в исследованиях обосновывается актуальность научного направления, а актуальность темы исследования остается как бы за кадром, т. е. обосновывается недостаточно или неубедительно. Часто нет указаний на практическую актуальность, или же она обозначена лишь в самом общем виде. Например, актуальность разработки новых видов познавательных заданий для лабораторных и практических работ обосновывается «важным значением лабораторных и практических работ», т. е. формально, или актуальность темы «Педагогические условия активизации познавательной деятельности подростков» автор обосновывает тем, что работа по активизации этой деятельности в школе находится на неудовлетворительном уровне. Нередко указание на практическую актуальность темы вообще отсутствует, дело сводится к указанию на недостаточную ее разработанность в науке, например: «Вопрос... не нашел достаточного освещения», «не раскрыты...», «не выявлены...» и т. п. При этом главный вопрос — стоит ли вообще «освещать», «раскрывать», «выявлять» — остается нерешенным. В педагогике исследование принимается не из «чистого» академического интереса, а ради преодоления каких — то недостатков, слабых мест в практической или исследовательской работе [16].

Не менее важно избегать и противоположной крайности, когда актуальность обосновывается лишь недостатками практики.

Например, приводятся точные данные о том, что большинство выпускников пединститутов не могут подготовить и провести проблемный урок, причем объясняется это в значительной мере тем, что педагогические вузы не дают будущим учителям полноценной подготовки для реализации проблемного обучения, но не указывается, кто до этого занимался (или вообще не занимался) этой проблемой. Остается неизученной вероятность того, что в науке вопрос разработан, но по тем или иным причинам «не дошел» до практики, т. е. где-то не «сработал» механизм внедрения.

В связи с вопросом об актуальности нужно вернуться к формулированию темы исследования, которая в первом приближении должна давать некоторое представление об актуальности. Иногда тема формулируется так, что можно судить лишь об актуальности направления, например: «Педагогические проблемы изучения и обобщения передового опыта учителей». Ясно, что задача изучения такого опыта актуальна, но какие конкретные проблемы исследуются и насколько эта тема актуальна внутри данного направления, сказать трудно. О теме «Пути совершенствования...» чего-либо (так озаглавлены многие диссертации и дипломные работы) можно сказать, что любой раздел педагогической деятельности можно и нужно совершенствовать, но по такой чисто практической формулировке невозможно понять, в чем состоит научная проблема и почему она актуальна. В этом случае границы исследуемого объекта размываются, ибо процесс совершенствования бесконечен, а отсюда возникает опасение, что подобное исследование в принципе нельзя завершить [9].

Объект и предмет исследования. Педагогическая действительность бесконечно разнообразна. Ученый же должен получить некоторые конечные результаты в ее исследовании. Если он не выделит в том объекте, на который направлено его внимание, главный, ключевой пункт, аспект или связь, он может, образно говоря, «расплываться мыслью по древу», пойти сразу во всех направлениях.

В качестве объекта познания, по мнению В.И. Загвязинского, выступают связи, отношения, свойства реального объекта, которые включены в процесс познания. В целом объект исследования – это определенная совокупность свойств и отношений, которая существ-

вует независимо от познающего, но отражается им, служит источником необходимой для исследования информации, своеобразным полем научного поиска [10].

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

В качестве объекта могут выступать, например, процессы обучения, воспитания или развития личности в особых условиях (высшая школа, дошкольное образование и т.д.), процессы становления новых образовательных и воспитательных систем, процессы формирования определенных качеств личности и т. п.

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. 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. Если это условие остается вне внимания исследователя, то его выводы лишь повторяют общеизвестные положения. А это

будет означать, что исследование фактически не состоялось, ибо не достигнута конечная цель, ради которой оно, собственно, и проводилось, – получение нового знания [3].

Необходимость получения нового знания определяет в исследовании все остальное. Поэтому, раскрывая любую характеристику 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; ставя проблему, определяют место и специфику недостающего знания. Предмет, как отмечалось, указывает на тот аспект объекта исследования, относительно которого будет получено новое знание, и т. д.

Другими словами, определяя объект исследования, следует ответить на вопрос, что рассматривается? Предмет же исследования 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, в том числе и 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 – преобразование учебного материала в процессе обучения – был выделен предмет: способы преобразования учебного материала, составляющего содержание школьного учебника, взятые в границах их дидактической целесообразности. В данном случае объект подвергается тройному ограничению: рассматривается не преобразование учебного материала в целом, а только способы преобразования; учебный материал ограничен содержанием учебника; способы анализируются с точки зрения их дидактической целесообразности [7].

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» [9].

Иногда возникает 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. Так, объект определяется в области психологии (например, профессиональная готовность учителя к обучающей деятельности), а предмет – в педагогике (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 присутствуют элементы смешения педагогических и психологических понятий. Так, например, предметом исследования является анализ различных типов построения учебного предмета и видов познавательной деятельности студентов [13].

Обобщая сказанное, подчеркнем, что предмет исследования должен формироваться на объективной основе самим исследователем, который придает ему определенную логическую форму выражения. Определение объекта и предмета исследования служит показателем степени углубления исследователя в сущность объекта и продвижения в самом исследовательском процессе.

Цель и задачи исследования определяются исходя из актуальности исследуемой проблемы, выбранных объекта и предмета исследования.

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 мотивированны.

Следовательно, целеполагание в психолого-педагогическом исследовании есть выбор наиболее оптимальных, с точки зрения изучаемой проблемы, способов преобразования реальной педагогической действительности в новое, требуемое состояние, в желаемое будущее. Такое преобразование, предвосхищающее, пока мысленно, желаемые результаты, и есть исследовательское целеполагание [15].

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

По существу, в цели формулируется общий замысел исследования. Поэтому она должна быть сформулирована лаконично и предельно точно в смысловом отношении. Как правило, определение цели позволяет исследователю окончательно определиться с темой своей научной работы.

Намечая логику исследования, ученый формулирует ряд частных исследовательских задач, которые в своей совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать для достижения цели. Таких задач рекомендуется выделять сравнительно немного, не более пяти – шести.

Первая задача, по мнению В.П. Давыдова, как правило, связана с выявлением, уточнением, углублением, методологическим обоснованием и т. п. сущности, природы, структуры изучаемого объекта; вторая – с анализом реального состояния предмета исследования, динамики и внутренних противоречий его развития; третья – со способами его преобразования, опытно-экспериментальной проверки; четвертая – с выявлением путей и средств повышения эффективности, совершенствования исследуемого явления, про-

цесса, т. е. с прикладными аспектами работы; пятая — с прогнозом развития исследуемого объекта или с разработкой практических рекомендаций для различных категорий работников образования [8].

По мнению В. И. Загвязинского, в психолого-педагогическом исследовании целесообразно выделять три группы задач. Как правило, первая группа — *историко-диагностическая* — связана с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования; вторая — *теоретико-моделирующая* — с раскрытием структуры и сущности изучаемого, факторов, модели структуры, функций и способов преобразования объекта исследования; третья — *практически-преобразовательная* группа задач — с разработкой и использованием методов, приемов и средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования, а также с разработкой практических рекомендаций. Представленные группы задач не противоречат друг другу, а лишь подчеркивают, что определять научные задачи необходимо, строго исходя из логики предполагаемого исследования, его объекта, предмета и цели [9].

Наряду со сказанным важно выстроить такую последовательность задач, которая позволяла бы определить «маршрут» научного поиска, его логику и структуру. В конечном счете, речь идет о конкретизации цели исследования для определения последовательности решения его частных задач.

Рассмотрим это на конкретном примере. В одной из научных работ по педагогике высшей школы (*Андреева Л. А. Дидактические игры как средство развития профессионально значимых качеств будущего специалиста: дис. ... канд. пед. наук. — Брянск, 1999*) цель обозначена так: выявить педагогические условия успешного применения дидактических игр, обеспечивающие развитие профессионально значимых качеств личности обучающегося в процессе изучения иностранного языка [32].

Последовательный ряд задач отразил логику исследования:

♦ проанализировать психолого-педагогическую теорию организации дидактической игры с позиции личностно-ориентированного обучения и определить ведущие условия влияния игровой деятельности 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.

Гипотеза исследования. Одним из методов развития научного знания, а также структурных элементов теории является гипотеза – 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-состоятельное предположение, предвидение хода исследования и его результата.

Слово «гипотеза» произошло от греческого *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 суждения, понятия, умозаключения, составляя, таким образом, целостную структуру. Научная гипотеза всегда выходит за пределы изученного круга фактов, не только объясняет их, но и выполняет прогностическую функцию. По мнению академика В.А. Ядова, гипотеза – это «главный мето-

дологический инструмент, организующий весь процесс исследования и подчиняющий его внутренней логике» [31].

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.

Очевидно, гипотеза не требуется в исследованиях по истории психологии и педагогики, сравнительных психологии и педагогике и при обобщении психолого-педагогического опыта, так как объяснение причинно-следственных зависимостей в этих ситуациях основывается не на формирующем эксперименте, а на констатирующем, а также на логических и исторических методах доказательства. Гипотеза не может быть истинной или ложной, поскольку утверждение, содержащееся в ней, носит 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 собой 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: *простые* и *сложные*. Первые по функциональной направленности можно классифицировать как описательные и объяснительные: одни кратко резюмируют изучаемые явления, описывают общие формы их связи, другие раскрывают возможные следствия из определенных факто-

ров и условий, т. е. обстоятельства, в результате стечения которых получен данный результат. Сложные гипотезы одновременно включают в свою структуру описание изучаемых явлений и объяснение причинно-следственных отношений. Помимо этих функций наука должна прогнозировать психолого-педагогическую мысль, однако гипотезы бессмысленно подразделять на прогностические и непрогностические, ибо любая из них содержит элементы предсказания.

Структура психолого-педагогической гипотезы может быть трехсоставной, т. е. включать: 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 существуют следующие причины... [8].

Можно выделить ряд стадий конструирования психолого-педагогической гипотезы. Первоначально исследователь фиксирует возникновение проблемной ситуации, затем доказывает невозможность объяснить причины нового явления с помощью известных приемов и средств научного исследования; всесторонне изучает новое явление, формулирует научное предположение о возможной причине его возникновения, 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.

Психолого-педагогическая гипотеза отличается от предположения. Она 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. Некое предварительное вступление перед формулировкой гипотезы часто становится излишним: «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 феноменов.

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 не исключается также возможность проверки с помощью логических операций и умозаключений [15].

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

- ♦ она не должна включать слишком много предположений (как правило, делается одно основное предположение, крайне редко – больше);

- ♦ в нее нельзя включать неоднозначные или не уясненные самим исследователем понятия и категории;

- ♦ при формулировке гипотезы следует избегать оценочных суждений;

- ♦ гипотеза должна адекватно отвечать на поставленный вопрос, соответствовать фактам, быть проверяемой и приложимой к широкому кругу явлений;

- ♦ оформление гипотезы должно быть стилистически безупречным, а также логически простым;

- ♦ гипотеза предполагает соблюдение преемственности с уже имеющимся знанием.

С выдвижением гипотезы заканчивается первый этап педагогического исследования. Его логика, как было показано, определяется в основном общими требованиями к научному поиску. Второй важный этап исследования – выработка методики его проведения – заслуживает самого серьезного внимания [24].

Научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования. На стадии завершения исследования необходимо 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 критериях.

Необходимости получить новое знание подчинен весь ход исследования и все его методологические характеристики. 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 отражается 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 конкретные ответы на вопросы о его научной новизне: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые? Если нет убедительного ответа на эти вопросы, 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 [12].

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

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»; «Определена эффективность игровых приемов обучения, применяемых в контексте современной методики руководства детской изобразительной деятельностью». Для целей методологичес-

кой 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 [13].

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, т. е. концептуальностью, доказательностью сделанных выводов, перспективностью результатов исследования для разработки вопросов прикладного плана [7].

Нередко определение новизны и теоретической значимости считаются одним целым, в лучшем случае дело фактически 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 результатам 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:

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

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

3) результаты не готовы к внедрению.

Таковы основные требования к оценке результатов научно-педагогического исследования [12].

Защищаемые положения. У молодых исследователей часто возникают вопросы о том, какие положения научной работы выносить на защиту, как их правильно сформулировать, сколько таких положений должно быть. Постараемся кратко ответить на эти вопросы. На защиту, как правило, выносятся 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, неочевидное, то, что нуждается в защите и что поэтому нельзя спутать с общепринятыми исходными положениями. Такие положения содержат утверждения о необходимых и достаточных условиях протекания педагогических процессов, о структурных элементах какого-либо вида педагогической деятельности, критериях, требованиях, границах, функциях и т. п.

Таким образом, на защиту следует выносить те положения, которые определяют научную новизну исследовательской работы, ее теоретическую и практическую значимость и которые ранее не были известны науке или педагогической практике и поэтому нуждаются в публичной защите. Формулировать эти положения необходимо логично, лаконично, но в то же время в них уже должны присутствовать элементы доказательности, обоснованности и достоверности. Количество положений, выносимых на защиту, определяет сам автор, но опыт показывает, что для диссертационной работы их может быть не более 3 – 5, а для курсовой и дипломной работ – не более 2 – 3.

Особенно важно обратить внимание на связь результатов исследования с такими его компонентами, как: цель, задачи, гипотеза и положения, выносимые на защиту. К сожалению, достаточно часто в авторефератах, дипломных и курсовых работах можно встретить полное или частичное несоответствие между ними. В частности, полученные результаты в терминологическом и в содержательном плане резко отличаются от тех конкретных задач, которые были определены исследователем на начальном этапе своей работы. Например, в задачах исследование провозглашается как необходимое для 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 у рецензентов,

официальных оппонентов, членов диссертационных советов, членов государственной аттестационной комиссии и других лиц при ознакомлении с научной работой вполне обоснованно возникают вопросы. Удалось ли автору решить заявленные им задачи исследования? Подтверждена или опровергнута гипотеза исследования? Удалось ли автору достичь той цели, которую он ставил перед собой, выбирая тему исследовательской работы? [11].

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

Завершая обзор методологических характеристик компонентов психолого-педагогического исследования, еще раз подчеркнем, что все они взаимосвязаны, дополняют и корректируют друг друга. Проблема проявляется в теме исследования, которая должна так или иначе отражать движение от достигнутого наукой 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 новое знание, которое намеревается получить исследователь. В определенном смысле предмет выступает как модель объекта. Таким образом, перечисленные компоненты научного аппарата исследования составляют систему, элементы которой в идеале должны не просто соответствовать друг другу, но и взаимно дополнять друг друга. 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 замысле, логике и методике проведения психолого-педагогического исследования, о чем более подробно мы будем говорить позже [9].

Изложенный выше материал не должен восприниматься как совокупность жестких предписаний, стесняющих свободу научного творчества. Методологические нормы – это не более чем азбука науки, то, без чего само творчество вряд ли возможно. Никто ведь

не считает, что орфографические правила или нормы грамматики ограничивают творчество писателя. Чтобы писать, он должен знать азбуку. Выразить себя в науке можно, лишь овладев методологической грамотой.

1.2. Методика проведения психолого-педагогического исследования

Замысел, структура и логика проведения психолого-педагогического исследования. Исследования в области психологии и педагогики — сложный процесс научно-познавательной деятельности, нацеленный на выявление, проверку и использование в педагогической практике новых способов, средств и приемов, совершенствующих систему воспитания, обучения и развития человека. Это трудный путь творческих исканий, включающий в себя ряд взаимосвязанных этапов работы, каждый из которых решает свои специфические задачи. Оптимальная последовательность этих этапов, ведущая к получению обоснованных результатов, т. е. методика психолого-педагогического исследования, обусловлена его замыслом.

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

Разработка замысла и логики исследования, воплощающих стратегию поиска, — сложный процесс, который не только предшествует, но и сопутствует всему исследованию, ибо характер и последовательность его этапов во многом предопределяются полученными уже в ходе работы результатами и возникшими труднос-

тиями. Тем не менее, основную работу по разработке замысла и логики педагогического исследования необходимо проделать в начале работы, опираясь на принцип моделирования конечного результата и предположительные представления о тех этапах изыскания, которые обеспечат его достижение [24].

Как правило, процесс психолого-педагогического исследования проходит следующие *этапы*:

1. Выбор, формулирование и обоснование темы исследования.

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

3. Углубленное изучение научной и научно-методической литературы, диссертационных, научно-исследовательских и курсовых работ, касающихся исследуемой проблемы.

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

5. Сбор, обработка и систематизация собственных исследовательских материалов.

6. Опытно-экспериментальная проверка результатов исследования.

7. Формулирование основных выводов по результатам исследования.

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

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

Часто в практике исследовательской работы вычлениют лишь несколько крупных этапов. На первом этапе обычно выбираются проблема и тема, определяются объект и предмет, цели и задачи исследования, а также разрабатывается гипотеза исследования.

На втором этапе работы выбираются методы и разрабатывается методика исследования, проверяется гипотеза, формулируются и уточняются предварительные выводы, обосновываются заключительные выводы и формулируются практические рекомендации.

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

Вместе с этим следует указать, что *логика каждого исследования специфична*. Исследователь исходит из характера проблемы, целей и задач работы, конкретного материала, которым он располагает, уровня оснащённости исследования и своих возможностей [13].

Что же характерно для каждого этапа работы?

Первый этап. На этом этапе обычно выбирают область, сферу исследования. Этот выбор обусловлен как объективными (актуальность, новизна, перспективность и т. д.), так и субъективными факторами (опыт, научные и профессиональные интересы, способности, склад ума исследователя и др.).

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

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

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

Избрав направление научной работы, исследователь определяет проблему и тему исследования. По сути, сама тема должна содержать проблему, следовательно, для сознательного определе-

ния и тем более уточнения темы необходимо выявить исследовательскую проблему [31].

Проблема исследования понимается как категория, означающая нечто еще не известное науке, то, что предстоит открыть, доказать. Иногда под проблемой понимают также новое решение актуальной научной психологической или педагогической задачи. Однако в отличие от ответа на вопрос решение проблемы не содержится в существующем знании и не может быть получено путем преобразования наличной научной информации. Требуется найти способ получения новой информации и реализовать его.

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

Проблема в ее характерных чертах отражается в теме исследования. Ее актуальность определяется приоритетностью (злободневностью), научной значимостью, перспективностью и неразработанностью. Удачная, точная в смысловом отношении максимально краткая формулировка темы уточняет проблему, очерчивает рамки исследования, конкретизирует его основной замысел и содержание, создавая тем самым предпосылки для успешной работы в целом. Тема определяет лицо исследователя, его престиж, но главное – социальную, практическую ценность его исследования на продолжительный период времени. Это связано с тем, что смена темы научной работы при современном уровне и темпах развития науки вообще и психологии и педагогики в частности иногда на несколько лет отбрасывает исследователя назад. Это как раз тот срок, который позволяет вжиться в тему, выйти на самые передовые рубежи ее разработки, творчески освоить все, что накоплено в этой области, как в отечественной, так и в мировой психологической и пе-

дагогической науках. Поэтому при выборе темы не надо спешить, но любое промедление отодвигает срок начала исследования, а значит, и время получения его конечного результата. Предпочтительнее вариант, если выбор темы научной работы обусловлен собственным убеждением исследователя в ее актуальности и перспективности. Разумеется, начинающий исследователь часто не обладает достаточным научным кругозором для столь ответственного, а главное, безошибочного выбора. В этом случае он руководствуется требованиями государственных и ведомственных нормативных документов, в которых определяются приоритетные участки научных изысканий в целях удовлетворения потребностей практики. В требованиях, как правило, отражаются «горящие» точки науки, запросы сегодняшнего и завтрашнего дня. Выбрать и сформулировать тему исследования помогают также консультации с научным руководителем, учеными, педагогами-практиками, методистами, тщательный анализ диссертационных и дипломных работ (в их завершающей части обычно формулируются перспективные направления исследования той или иной проблемы), участие в научной работе совместно с опытными учеными [20].

Большую помощь исследователю может оказать анализ пограничных проблем науки. В специальной психологии и педагогике, например, такая граница многогранна и многозначна. Она проходит между названными и другими науками: генетикой, медициной, физиологией, кибернетикой, социологией, экономикой, философией и др. Кроме того, специальная психология и педагогика сами разделяются на многие отрасли, а в межотраслевых проблемах кроются открытия самого высокого ранга. Однако при этом специальная психология и педагогика должны концентрировать свои усилия на прикладном приложении научных изысканий в интересах повышения качества работы с людьми, обосновании оптимальных путей, приемов достижения максимальных результатов. Это не значит, что психолого-педагогическая наука не должна заниматься фундаментальными исследованиями. Задача заключается в том, чтобы довести любое фундаментальное исследование до практики.

Опыт показывает, например, что окончательно формулировать тему научной работы целесообразно после того, как собрана

уже основная часть исследовательского материала. Нередко рабочее название темы впоследствии существенно уточняется в зависимости от выявленной сути научной проблемы. Этим объясняется тот факт, что в вузах, где организована подготовка научно-педагогических кадров, на выбор и обоснование тем аспирантам и соискателям отводится не менее полугода предварительной работы [21].

Дальнейший процесс исследования предполагает определение его объекта и предмета.

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

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

Предметом же исследований могут быть конкретные аспекты, стороны объекта изучения. Как правило, это конкретные качества личности человека, содержание, формы и методы педагогической деятельности; способы активизации познавательной деятельности обучающихся; методическая система подготовки конкретного вида специалистов; прогнозирование, совершенствование и развитие образовательного процесса; особенности и тенденции развития педагогической науки и практики и т. п. [8].

Важно иметь в виду, что объект и предмет исследования — понятия относительные, подвижные, меняющие свое содержание в историческом плане и корректирующиеся в каждом конкретном исследовании. В соотношении объекта и предмета много общего с соотношением объекта и предмета специальной психологии и педагогики как наук. В настоящее время, например, в специальной пе-

дагогике предмет исследования все чаще связывают с выявлением закономерностей образовательного процесса, развития и функционирования личности или группы в различных условиях образовательной и профессиональной деятельности. Раньше речь об этом не шла. Закономерности – самый сложный предмет исследования любой науки, цель развития ее как теории. Все более частый выбор психолого-педагогических закономерностей в качестве предмета исследований следует считать общей и весьма показательной тенденцией развития специальной психологии и педагогики. Открыть закономерность не просто. Это все равно, что найти самородок драгоценного металла. Но если самородок найден, его можно взять в руки и рассмотреть; если же его нет, то никто не сможет доказать обратное. В исследовании дело обстоит по-другому. Здесь исследователь иногда выдает желаемое за действительное, забегает вперед сделанного: закономерности возводит в закон, тенденцию – в закономерность, факт – в тенденцию. В таком случае наука не развивается, а засоряется сомнительными законами, закономерностями, тенденциями. В лучшем случае они живут не дольше самого исследователя, но нередко забываются гораздо раньше. Истинный же закон живет в науке вечно, пока существует сама наука. Этим объясняется тот факт, что даже в самых удачных исследованиях по специальной психологии и педагогике предметом анализа не всегда выбираются закономерности и тем более законы. Чаще предмет исследования связывают с особенностями, тенденциями развития психолого-педагогических явлений [10; 17].

Исходя из темы и проблемы научного труда, его объекта и предмета определяются цель и задачи исследования. **Цель** формулируется кратко и предельно точно в смысловом отношении, выражая то основное, что намеревается сделать исследователь. Она может быть сформулирована, например, так: «Обоснование новых концептуальных подходов в обучении и воспитании школьников»; «Разработка более совершенных методик и технологий образования, путей, средств и психолого-педагогических условий совершенствования управления образовательным процессом»; «Обоснование новых теоретических и прикладных положений, стимулиру-

ющих развитие новых форм и методов обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями» и т. п.

Цель конкретизируется и развивается в **задачах исследования** – «ступеньках», пройдя по которым можно достичь намеченной цели. Постановка конкретных задач осуществляется в творческом поиске решения частных вопросов исследования, без чего невозможно реализовать замысел, решить главную проблему. С этой целью изучается специальная литература, анализируются существующие точки зрения, позиции; выделяются те вопросы, которые можно решить с помощью уже полученных научных данных, и те, решение которых представляет прорыв в неизвестность, новый шаг в развитии науки и, следовательно, требует принципиально новых подходов и знаний, предвосхищающих основные результаты исследования. Иначе говоря, складывается, формируется **гипотеза исследования** – научно-состоятельное предположение, предвидение его хода и результата.

Формирование гипотезы – сложный и мало исследованный процесс. Здесь многое зависит от способностей исследователя, таких его личностных качеств, как творческое мышление, проблемное видение, интуиция, конструктивные и проектировочные умения и др. Все эти качества дают возможность обнаружить необходимые факты, обеспечить полноту их изучения и на этой основе выявить несоответствие (противоречие) накопленного фактического материала существующим в науке объяснениям.

Второй этап. На данном этапе вырабатывается методика исследования. Этот процесс имеет ярко выраженный индивидуализированный характер, поэтому не терпит следования жестко регламентированным правилам и предписаниям. И все же есть ряд принципиальных вопросов, которые необходимо учитывать.

Разработка методики обязательна, так как она дает ответ, каким образом требуется реализовать возможности различных методов для достижения поставленной научной цели. Исходя из этого, в исследовании мало выбрать совокупность методов, необходимо их сконструировать и привести в систему [13].

Таким образом, **методику исследования** необходимо рассматривать как совокупность приемов и способов исследования,

определяющих порядок их применения, и интерпретацию полученных с их помощью результатов. Она зависит от характера объекта изучения, методологии, цели исследования, разработанных методов и общей квалификации исследователя.

Методика каждого психолого-педагогического исследования всегда конкретна и уникальна. Нет методики вообще, есть конкретная методика исследования. И чем более оригинален исследователь, тем более оригинальные методики он создает, тем более он изыскан в интерпретации полученных результатов. Каждый человек вносит в методику нечто новое, идущее от его понимания проблемы, его исследовательских способностей.

Формальный подход к определению методики – переписывание одних и тех же методов из одного научного труда в другой – мало что дает, так как последние не находят полной реализации в ходе исследования и содержательного отражения в тексте научной работы.

Невозможно *обосновать методику исследования*, во-первых, без уяснения, в каких внешних феноменах проявляется изучаемое, каковы показатели, критерии его развития; во-вторых, без соотнесения методов исследования с разнообразными проявлениями исследуемого феномена. Только при соблюдении этих условий можно надеяться на достоверные научные выводы [21].

Методика психолого-педагогического исследования, несмотря на свою индивидуальность при решении конкретной задачи, имеет определенную *структуру*. Ее основными элементами являются:

- ◆ теоретико-методологическая часть, концепция, на основе которой строится вся методика;
- ◆ исследуемые явления, процессы, признаки, параметры;
- ◆ субординационные связи и зависимости между ними;
- ◆ совокупность применяемых методов, их координация;
- ◆ порядок применения методов и методических приемов;
- ◆ последовательность и техника обработки и обобщения результатов исследования.

Умелое определение содержания каждого структурного элемента методики, их соотношения составляет искусство исследова-

ния. Хорошо продуманная методика организует исследование, определяет его основные этапы, базу, обеспечивает получение необходимого фактического материала, на основе анализа которого и делаются научные выводы [7; 10].

В ходе исследования, как правило, составляется **программа исследования**, в которой отражается, какое психолого-педагогическое явление исследуется; по каким показателям; какие критерии при этом выбираются и используются; какие методы исследования применяются. В программе исследования нередко указывается и цель применения тех или иных методов.

Методика – это как бы *модель исследования*, развернутая во времени. Естественно, чем точнее и детальнее эта модель отражает действительность, тем результативнее, при прочих равных условиях, будет и само исследование. Определенная совокупность методов продумывается для каждого этапа исследования. При этом учитываются рациональность применения разработанной методики, достаточность и соответствие ее задачам исследования.

На выработку методики влияет много факторов, и, прежде всего, – предмет, цели и задачи исследования. Важно ясно и точно представлять то, что предстоит изучить, выявить.

Третий этап. Наиболее важным и значимым этапом реализации любой методики исследования является *поисково-преобразующий* этап работы. Он связан, как правило, с введением в педагогический процесс запланированных нововведений (инноваций). Его содержание специфично, зависит от целей, предмета, характера изучаемых процессов, особенностей предполагаемых нововведений, степени готовности к осуществлению их на практике. На этом этапе исследования определяются содержательная сторона нововведений (что вносится, каковы «носители» нового), временные рамки и технологии нововведений. Это может быть, например, разработка и опробование новых образовательных программ, освоение нетрадиционных технологий или методик обучения, способов стимулирования и оценивания успехов в воспитании и развитии учащихся и др.

На поисково-преобразующем этапе исследования требуется осознать, что было сделано на предшествующих этапах, какие уда-

лось создать условия, какие исследовательские задачи были решены, а какие – нет, каков уровень исследовательских подходов и умений у участников опытно-поисковой работы. Видимо, полезно сопоставить исследовательский проект, обозначенные в нем позиции и подходы с реально полученными результатами, конкретными трудностями, находками, ошибками. Жизнь всегда богаче и разнообразнее схем. Где-то и в чем-то, возможно, придется отойти от первоначально намеченной программы, где-то вернуться назад; возникнут новые проблемы и препятствия, обнаружатся и новые способы решения задач. Не решенные на предшествующих этапах задачи придется перенести на текущий этап. Результатом этой работы становятся скорректированные, обогащенные представления о путях их решения, об осуществлении общего замысла, уточнение логики и процедуры исследования [8].

Помимо учета непредвиденных обстоятельств, на этом этапе необходимо детально разработать документы, способствующие внедрению инноваций, последовательность исследовательских процедур, обеспечить их координацию и синхронизацию. Нельзя, скажем, сначала вводить новые программы, а потом – соответствующую замыслу технологию. Их следует вводить комплексно.

Для прогнозирования результатов поисково-преобразующего этапа исследования необходимо вести речь о процедуре, аналогичной той, которая используется при выдвижении гипотезы и представляет собой мысленное преобразование объекта, построение модели потребного будущего. Быть может, именно на этом этапе проявятся, оформятся конструктивные элементы замысла, промелькнет та «искра», которая придаст импульс дальнейшей работе. Это может быть оригинальный подход (например, раздельное обучение мальчиков и девочек по разным программам с учетом несинхронности их физиологического и интеллектуального созревания), представление о еще не достигнутых, но возможных результатах и многое другое.

Практическое преобразование предполагает «запуск» того новшества, ради которого велась вся подготовительная работа. Новшеством могут быть новые предметы, обновленные программы, учебники, технологии, средства обучения и воспитания и т. п.

Коррекция дальнейшей работы строится на основе анализа полученных результатов и оценки эффективности аппарата и процедур исследования. Вносятся изменения в практическую работу (компенсация недостатков, коррекция программ, уточнение тактики индивидуального подхода и др.), логику и методы исследования.

Психологический или педагогический эксперимент, предусмотренный методикой в рамках поисково-преобразующего этапа исследования, – наиболее сложная и длительная часть работы. Для проведения эксперимента может быть разработана специальная программа, в которой достаточно подробно описываются все этапы деятельности исследователя, а именно:

- ♦ выбор и обоснование цели и частных задач, техники проведения эксперимента, варьируемых и неварьируемых (изменяемых и неизменяемых) условий его проведения, зависимых и независимых переменных, базы экспериментальной работы, особенностей выбора экспериментальных и контрольных групп и т.д.;

- ♦ планирование необходимого числа наблюдений, порядка использования исследовательского инструментария (методы и методические приемы), математической модели эксперимента, форм и способов сбора и регистрации результатов и т. д.;

- ♦ анализ и обработка экспериментальных данных; вычисление статистических переменных, необходимых для проверки гипотезы; интерпретация результатов исследования.

Особое внимание при проведении эксперимента обращается на условия и факторы, обеспечивающие представительность выборки и репрезентативность результатов [21].

Факты – строительный материал исследования. Они должны быть точными, отличаться новизной и содержательностью. Научный факт, в отличие от факта вообще, не ограничивается только внешней стороной явления, а в определенной степени вскрывает его внутренние связи, движущие силы и механизм. Неповторимая конкретность факта дополняется выявлением сходства, общего, устойчивого в самом явлении или между отдельными явлениями.

К примеру, возникающие между студентами конфликты своеобразны, не похожи один на другой. Но при внимательном рассмотрении в этих конфликтах обнаруживается общее, типичное, т. е.

их причины: незнание и непонимание психологических особенностей друг друга, неумение эффективно применить психолого - педагогические средства влияния, особенно убеждения и т. д.

Научный подход к анализу фактов требует рассматривать их всесторонне, во всех отношениях, в многообразии диалектических связей внутри их и между ними.

Сбор и накопление фактов – один из ответственных этапов психолого – педагогического исследования, так как только научные факты дают возможность прийти к определенным теоретическим выводам. И.П. Павлов, наставляя молодых исследователей, говорил: «Изучая, экспериментируя, наблюдая, старайтесь не оставаться на поверхности фактов. Пытайтесь проникнуть в тайну их возникновения. Настойчиво ищите законы, ими управляющие».

Реализация методики исследования позволяет получить предварительные **теоретические и практические выводы**. Эти выводы должны быть:

- ◆ всесторонне аргументированными, обобщающими основные итоги проведенного исследования;
- ◆ целесообразными и правомерными;
- ◆ вытекать из накопленного материала, являясь логическим следствием его анализа и обобщения;
- ◆ апробированными и реальными для внедрения в массовую педагогическую практику [17].

При формулировании выводов важно не допустить две нередко встречающиеся ошибки: 1) своеобразное топтание на месте, когда из большого и емкого эмпирического материала делаются весьма поверхностные, ограниченные выводы частного порядка; 2) непомерно широкое обобщение, когда из незначительного фактического материала делаются неправоммерно значимые выводы.

Оценка и интерпретация полученных результатов, прежде всего положительных, а также причин ошибок и неудач, позволяют сформулировать предварительные теоретические и практические выводы. Эти выводы необходимо осмыслить в общей системе уже известных теоретических положений и практических подходов.

Предварительные выводы уточняются, проверяются опытной работой. Этот элемент методики исследования нельзя недооцени-

вать. К сожалению, еще нередки случаи, когда исследователь спешит представить первые результаты как окончательные, завершённые, особенно если они сформулированы в виде готовых однозначных решений. Поспешные действия, как правило, приносят больше вреда, чем пользы, ущемляют престиж науки. Поэтому опытная проверка основных результатов исследования должна быть обязательной.

Только после такой проверки результатов исследования появляется возможность выдвинуть на основе теоретических выводов практические рекомендации, определить условия их успешной реализации. Важно, чтобы эти рекомендации вытекали из материала исследования, были конкретными и реально применимыми в психолого-педагогической практике.

Интерпретация, апробация и внедрение полученных результатов исследования. Заключительный этап исследования связан с систематизацией его результатов, их интерпретацией и изложением.

Систематизация результатов заключается в их представлении в виде упорядоченной взаимосвязанной структуры, элементы которой должны соответствовать поставленным в исследовании задачам. Системно представленные результаты должны быть корректно интерпретированы.

Интерпретация (от лат. *interpretatio*) означает толкование, раскрытие смысла, разъяснение.

По существу, интерпретация должна служить приближению к истине, т. е. к раскрытию сущности исследуемого процесса или объекта.

В основе интерпретации лежит процедура объяснения полученных результатов на основе принятой в исследовании концепции, причем в чем-то нового, нетривиального объяснения. Например, факт резкого снижения учебной успеваемости учащихся при переходе из начальной школы в среднюю традиционно объясняется изменением системы отношений, снятием опеки педагога, трудностями привлечения к предметному (многопредметному) обучению. Процедура интерпретации, однако, требует сверки принятого концептуального толкования с иными, альтернативными толкования-

ми, с проверкой разных версий истолкования результатов. В случае с выпускниками начальной школы требует, например, проверки версия о влиянии возрастных психофизиологических изменений на работоспособность учащихся, версия об их недостаточной подготовке к систематическому овладению более сложным и значительным по объему материалом вследствие несформированности основных познавательных умений [9].

Первоначальная интерпретация, как правило, связана с объяснением результатов на основе рабочей гипотезы, однако последующее выведение следствий, мысленное проигрывание ситуаций зависит от изменения влияющих факторов, а иногда и от изменения гипотезы, уточнения концептуальных установок.

В задачи интерпретации входят: выявление объективного значения полученных результатов для теории и практики обучения и воспитания, степени их новизны и предполагаемой эффективности в использовании, а также смысла, т. е. значения для самого исследователя или круга лиц, заинтересованных в результатах исследования.

Особую трудность представляет интерпретация парадоксальных, не соответствующих ожиданиям принятой концепции результатов. Возникает необходимость их перепроверки или пересмотра концептуальных оснований. Несет в себе опасность и полное совпадение полученных результатов с ожидаемыми, ибо это не стимулирует дальнейшие поиски, вызывает соблазны поддаться «вектору» инерции, пойти по привычному пути.

Надежная **апробация результатов исследования** – одно из условий его корректности, состоятельности, истинности, один из самых реальных способов избежать серьезных ошибок, перекосов, преодолеть личные пристрастия исследователя, вовремя скорректировать и исправить допущенные промахи и недочеты.

Слово «апробация» латинского происхождения и дословно означает «одобрение, утверждение, установление качеств». В современном понимании – это установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методики и результатов работы. В роли ценителей, судей, критиков, оппонентов выступают отдельные, компетентные в области исследования уче-

ные и практики, а также научные и педагогические коллективы [13].

Апробация может проходить в форме публичных докладов, обсуждений, дискуссий, а также в форме рецензирования (устного или письменного) представленных работ. Официальная апробация выполненных работ часто связана с их публичной защитой (защита проекта, отчета, курсовой или выпускной работы, диссертации).

Основные формы информации о ходе и итогах научного поиска – выступления исследователя с лекциями, научными сообщениями. Непосредственный контакт с массовой аудиторией позволяет ему облечь свои выводы в наиболее доступную и убедительную форму, показать их практическую значимость путем показательных и инструктивных занятий и т. п. Одновременно анализируется реакция слушателей, проверяются и уточняются выдвинутые положения, сделанные выводы.

Большие возможности для апробации полученных результатов исследования представляют научные практические и методические конференции, дискуссии, творческие диспуты и другие формы обсуждения проблемы исследования или смежных с ней тем. В ходе этих мероприятий демонстрируются и разъясняются материалы, раскрывающие суть предлагаемых новинок и показывающие их преимущества перед привычным, давно используемым. В результате исследователь обретает еще большую уверенность в силах, стремится активнее продолжать работу, внедрять научные результаты в жизнь [31].

Немаловажную роль играет и неофициальная апробация: беседы, дискуссии со специалистами и коллегами.

Естественно, что для апробации должен быть представлен хотя бы в первом варианте оформленный текст доклада, отчета, сообщения, проекта, диссертации (квалификационной или курсовой работы).

Апробация включает осмысление и учет возникающих вопросов, позитивных и негативных оценок, возражений и советов. Она стимулирует доработку, более глубокое и аргументированное обоснование или пересмотр ряда положений исследования и способов доказательства, помогает либо утвердиться в признании ис-

тинности защищаемых положений, либо скорректировать или пересмотреть их. В данном случае речь идет об итоговой апробации исследования, хотя вообще-то очень полезна, нередко просто необходима, поэтапная апробация исходных положений, гипотез, методики исследования, его промежуточных результатов.

Положительные отзывы, если они не носят комплиментарного характера, приносят удовлетворение, придают уверенность, помогают раскрыть перспективы дальнейших поисков. Менее приятны, но, тем не менее, полезны критические замечания, советы и предложения. Очень полезен глубокий анализ возникших вопросов.

Есть основания утверждать, что, в конечном счете, полезны любые вопросы, возникшие в процессе представления работы. Все связано с тем, как они воспринимаются и используются исследователем. Среди вопросов можно выделить *уточняющие*, связанные с непониманием, неполным или неверным пониманием изложенного. Они побуждают к уточнению, поиску более четких формулировок, доработке стиля, т. е. помогают исследователю сделать изложение более конкретным и убедительным. Вопросы *дополняющие* представляют собой запрос на дополнительную информацию об источниках и перспективах развития, фактах, причинах, следствиях и т. д. Они побуждают исследователя вводить в оборот новые факты, давать дополнительные оценки и прогнозы. Такие вопросы расширяют диапазон оценок и подходов. *Корректирующие* вопросы побуждают к уточнению, усиливают аргументацию, устраняют двусмысленность. *Проблемные вопросы* вскрывают проблемы, нацеливают на более глубокую интерпретацию, выводят на новые проблемы и задачи.

Следует порекомендовать очень внимательно и благожелательно принимать как от соратников, так и оппонентов, все оценки, советы, рекомендации, в том числе критические. Однако реализовать следует те из них, которые помогают углубить исследование, повысить его корректность и доказательность, которые не противоречат принятой концепции и не делают работу эклектичной. Желание же угодить всем, отреагировать на каждое замечание может

значительно ухудшить или даже разрушить изложение результатов [32].

Практика, как известно, – критерий истины. Поэтому обязательным элементом решения любой научной проблемы является *внедрение разработанных положений и идей в педагогическую практику*. Это завершающий этап исследования, и его следует отличать от *внедрения результатов научной работы* после ее завершения. Первое уточняет, развивает, совершенствует психолого-педагогическую теорию и методику, второе претворяет в жизнь уже проверенные, отработанные выводы и рекомендации.

Результаты научно-педагогического труда могут выполнять следующие функции:

- ♦ уточнять, конкретизировать отдельные, как правило, несущественные теоретические и практические положения;

- ♦ дополнять, расширять и углублять известные теоретические положения и практические рекомендации, открывая тем самым новые аспекты, грани проблемы, выделяя новые элементы, части, которые ранее не были известны;

- ♦ преобразовывать психолого-педагогическую действительность, т. е. разрабатывать принципиально новые подходы, которых ранее в теории и практике не было и которые коренным образом отличаются от традиционных представлений в данной области науки и практики [5].

Успех внедрения результатов исследования в практику определяется, прежде всего, готовностью к этому теоретических и методических положений, доведенных до уровня конкретных нормативов, правил, предписаний и рекомендаций. Решающую роль в целенаправленном внедрении выводов и положений исследования играет исходная теоретическая концепция. Если она достигла высокой степени общности, хорошо систематизирована, выражена в форме психологических или педагогических принципов, правил и требований, если отработана методика ее претворения в жизнь и определены условия эффективности, то можно считать, что теоретическая основа исследования вполне готова для внедрения в практику. Методические рекомендации воплощаются в педагогическую

практику обычно путем разработки учебных, учебно-методических и методических пособий, методик обучения и воспитания.

Широтой, глубиной и объемом внедрения результатов исследования в практику определяется их научная новизна, теоретическая и практическая ценность.

Процесс внедрения результатов исследования в практику можно разделить на следующие этапы:

- ♦ ознакомление потребителей с выводами и рекомендациями исследования;

- ♦ формирование положительного отношения, интереса к ним;

- ♦ практическое обучение преподавателей умению использовать, применять новые идеи, правила, методы и приемы в практике воспитания и обучения;

- ♦ предъявление преподавателям требований об активном внедрении результатов исследования в образовательный процесс и контроль за выполнением этих требований.

Все эти звенья охватывают и информацию о результатах исследования, и организацию их внедрения в массовую практику.

Ознакомление общественности с материалами исследования – половина дела. После того как уяснена суть выводов и рекомендаций, необходимо научить руководителей, преподавательский состав практическому использованию предложенного, нового. Для этого используются показательные, пробные, открытые занятия, воспитательные мероприятия и т. п. Большую помощь в этом оказывают школы передового опыта, краткосрочные курсы повышения квалификации, университеты педагогического мастерства [4].

После усвоения новых психолого-педагогических рекомендаций к руководителям образовательного процесса предъявляются требования активного применения нововведений, внедрения их в жизнь. Одновременно организуется действенная помощь и контроль.

Внедрение нового всегда связано с преодолением косности мышления, возникающих трудностей. При этом возможны ошибки и просчеты, организационные неурядицы, способные поколебать намерения исполнителя внедрить предложенные ему рекомендации в жизнь: он может занять выжидательную позицию или отказаться

от них. Своевременная квалифицированная помощь такому человеку крайне необходима. Она позволяет не только правильно проанализировать его практическую работу, но и еще раз проверить, уточнить выводы исследования.

В организации помощи важен постоянный контроль за ходом работы по внедрению результатов исследования, осуществляемый как исследователем, так и соответствующими структурными подразделениями вуза.

Итоги проверки результатов исследования в экспериментальном, опытном порядке (в ходе экспертизы) окончательно определяют теоретическую и практическую значимость выполненного научного труда. Его выводы становятся обязательными требованиями к работе педагогов, доводятся до кафедр в форме методических и научно-практических рекомендаций, приказов и указаний руководства вуза, требований нормативных документов.

Разумеется, для выполнения всего комплекса работы по внедрению результатов исследования в массовую практику недостаточно энтузиазма и усилий одного лишь автора научного труда. Большая часть работы, определяющая роль здесь принадлежит руководству учебных заведений. Именно всесторонняя поддержка руководством нового, инициативность и смелость при внедрении результатов научных изысканий обеспечивает успех.

Оформление результатов научного труда. После того как исследование завершено и прошло апробацию, его результаты, а в определенной мере и ход исследования, должны быть оформлены в виде соответствующего научного труда либо различных научных или методических публикаций (методические пособия, статьи, брошюры и т. д.). Говорят, что любое исследование рождается дважды, и второе его рождение связано с умением доступно и ясно изложить результаты, правильно их использовать, вскрыть их теоретическое и практическое значение. Это не всегда удается сделать авторам, и тогда распространение новых научных идей и рекомендаций затягивается.

Педагог-исследователь или исследовательский коллектив должны быть популяризаторами своих идей и методов. Ведь иначе ценнейший опыт, интереснейшие находки, оригинальные идеи, ме-

тодики и приемы могут остаться неизвестными, невостребованными, а затем и уйти вместе с их создателями. Так, к сожалению, нередко и получается. И тот факт, что в современной педагогической науке значительное внимание уделяется не только проведению новаторского поиска, но умению исследователей глубоко, доступно и увлекательно о нем рассказать, немало способствует заметному влиянию новых идей и методов на широкую практику обучения и воспитания [8].

Сказанное определяет важность литературного оформления проделанной поисковой работы для ее дальнейшей судьбы. Такое оформление обычно выступает как заключительный этап, венец исследовательского процесса. Он начинается тогда, когда исследование или его относительно самостоятельная часть завершены, решены поставленные задачи, проверена гипотеза, продуманы, опробованы и апробированы рекомендации. Однако литературное оформление нельзя представлять себе только как изложение готового труда. На деле все гораздо сложнее. Оформление работы связано с уточнением логики, обоснований, обнаружением неясностей и белых пятен, оно стимулирует отработку, уточнение, убедительное раскрытие всех положений исследования. В ходе изложения мысль, как известно, не только формулируется, но и во многом уточняется, шлифуется, оттачивается. Вот почему литературное оформление – важная часть самого исследования. Авторам необходимо найти, а затем точно и доступно передать основные идеи, методы, выводы и рекомендации.

Все возникающие на этом этапе проблемы можно условно разделить на *содержательные* (о чем следует рассказывать) и *методические* (как лучше это сделать).

Прежде всего, остановимся на *основных требованиях к содержанию* излагаемого исследовательского материала. По мнению В.И. Загвязинского, к ним относятся: «концептуальная направленность, сущностный анализ и обобщение, аспектная определенность, сочетание широкого социального контекста рассмотрения с индивидуально-личностным, определенность и однозначность употребляемых понятий и терминов, четкое выделение нового и авторской позиции, мера в сочетании однозначности и вариативности,

конструктивность рекомендаций». Кратко раскроем каждое из названных требований. Концептуальная направленность определяется системой исходных положений и ведущих идей, служащих основой объяснения и преобразования действительности. Это может быть понимание воспитания как комплексного, интегративного явления, предполагающего мобилизацию всего арсенала средств и возможностей общества для формирования личности, не только адекватной сегодняшним требованиям, но и опережающей его развитие. Это понимание целей воспитания как формирования личности, способной к самореализации, самоутверждению, к преобразованию самой себя и окружающей действительности, умеющей адаптироваться к изменяющейся ситуации и выработать адекватную стратегию поведения. Идеи могут быть разные. Они могут быть результатом интеграции иногда противоположных подходов, если осознаны роль и функция каждого из них и найдена основа для их объединения. В этом случае для достижения концептуального единства следует ясно определить, какие подходы и концепции будут выступать в качестве базовых, какие будут взаимообогащать и дополнять друг друга, где следует определить приоритеты (например, приоритет гуманистического подхода перед технологическим), как расставить акценты (например, для современного развития вузовского обучения характерны акцент на творчестве, самостоятельности и инициативе, хотя никто не отрицает исполнительности и умения работать по образцу) [10].

Сущностный анализ и обобщение призваны обеспечивать глубокое рассмотрение, анализ, объяснение и обобщение фактов с тем, чтобы не оставаться на поверхности явления, не ограничиваться констатацией, а приходиться к выяснению причин, факторов и перспектив развития. Скажем, за ростом преступности, отчужденности молодежи от социальных ценностей можно обнаружить острейший конфликт личного и социально - общественного, издержки односторонней ориентации на коллектив или на собственную индивидуальность, недоучет потребностей подростков в самоопределении и общественном признании. За нежеланием части подростков продолжать обучение – игнорирование особенностей возраста,

специфических интересов и устремлений, перегрузка учебной работой.

Аспектная определенность предполагает рассмотрение проблемы, изложение опыта или поисковой работы с определенной точки зрения, в заданном ракурсе. Так, подростковый клуб может рассматриваться как поле развития способностей, как фактор социализации, как инструмент профилактики правонарушений и т. д. В одном исследовании может быть (а чаще и должно быть) несколько аспектов. Многоаспектный анализ придает исследованию глубину, усиливает его объективность, но при изложении нельзя упустить аспекты, перескакивать с одного на другой. В каждом конкретном отрывке (контексте) должен быть один аспект, хотя в итоге аспекты должны интегрироваться.

Сочетание широкого социального контекста рассмотрения с индивидуально-личностным задано в педагогике изначально. Это определяется пониманием сущности воспитания как единства процессов социализации и индивидуализации. Вот почему изолированное от социальной среды рассмотрение любых объектов и связей в нем неправомерно. Школа должна рассматриваться в связи с особенностями микрорайона, с семьей, предприятием, правоохранительными органами и т. д. То же можно сказать о подростковом клубе, семье, микрорайонных объединениях подростков и молодежи и любых других образовательных объектах. Обязателен и другой ракурс: как происходит становление личности, ее индивидуальные черты, как на нее влияет среда и как личность становится субъектом образовательного процесса.

Определенность и однозначность употребляемых понятий и терминов. Данное требование не является абсолютным, так как в педагогике многозначность терминологии пока не преодолена, а в каких-то случаях она даже неизбежна.

Полисемия (многозначность) вообще присуща русскому языку, что имеет для научного изложения как положительные (увеличиваются выразительные возможности языка), так и отрицательные последствия (неопределенность и многозначность терминов). Однако следует все же стремиться к определенности каждого понятия и к однозначности обозначающего это понятие термина, для чего

целесообразно в самом начале изложения привести четкие определение тех терминов, которыми исследователь будет оперировать, излагая материал.

Четкое выделение нового, найденного в исследовательском поиске, и авторской позиции. Это не обязательно новые идеи и подходы. Быть может, это формы или организационные структуры, способы адаптации уже найденных подходов к специфическим условиям или модернизированные методики. Если же поиск не привел к позитивным результатам, нужно выявить причины этого, проанализировать ошибки [9].

Есть два способа выделения авторского начала, авторской позиции, собственных подходов и положений: 1) либо добросовестно дать ссылки на источники (отсутствие ссылок свидетельствует о том, что приводимые факты, данные, оценки принадлежат автору), 2) либо указать источники суммарно, в общем списке (но тогда всякий раз выделять авторские мысли: «как нам представляется», «как удалось установить» и т. п.).

Мера в сочетании однозначности и вариативности во многом определяется сочетанием ведущих концептуальных положений, на которых исследователь настаивает и которые в его представлениях однозначно верны (например: человек – главное богатство и самоцель развития общества; значительная роль среды в формировании личности; суверенность личности; отношения как предмет педагогической деятельности и др.), и положений вариативных, меняющихся в зависимости от возможностей и условий воспитательной среды, ситуации развития и воспитания, особенностей воспитуемых, способностей воспитателей. Почти никогда нельзя утверждать, что найденное решение или используемый набор средств – самые лучшие и единственно разумные. Чаще всего, как говорят, возможны варианты.

Конструктивность рекомендаций. Сейчас почти все сильны в критике и недавно ушедших в прошлое, и существующих систем и структур, в разоблачении недостатков традиционных подходов. Критика нужна и полезна, но за ней должны следовать решения, проекты, советы и рекомендации, лучше всего проверенные

опытом или экспериментом, позволяющие преобразовать, обновить существующие институты, связи, отношения.

Выполнение указанных требований (хотя, может быть, они не являются исчерпывающими) позволяет обеспечить содержательность и глубину изложения.

Обоснуем требования к логике и методике изложения исследовательского материала.

Поставленных целей далеко не всегда удается достигнуть путем последовательного описания, воспроизводящего весь ход исследования. Изложение подчиняется иным, нежели само исследование, законам и обладает собственной логикой, вытекающей из содержания и логики исследования, но не воспроизводящей, не копирующей ее. Когда исследователь начинает писать научную работу (доклад, статью, отчет, курсовую работу, дипломный проект, диссертацию и т. п.), он уже знает результат, и этот результат так или иначе определяет способ изложения. Поэтому научное изложение, логика которого воспроизводит логику поиска от полученных результатов, отличается тем, что в нем не воспроизводятся все детали этого поиска. В нем как бы высвечивается самое существенное для понимания процесса и результатов поиска.

При изложении результатов научного исследования можно начать с теоретических исходных положений (постулатов, исходных единиц и т. д.). Тогда изложение будет нацелено не на описание хода исследования, а, прежде всего, на воспроизведение истории развития, происхождения, структуры и функций изучаемых процессов [21].

Как правило, выделяют три основных методических варианта изложения содержания научной работы:

- ◆ воспроизведение основных этапов и логики проведенного поиска;
- ◆ воспроизведение истории происхождения (генезиса) объекта;
- ◆ теоретическое воссоздание предмета и объекта исследования.

В связи с выбором вариантов изложения возникает еще один вопрос. Что предпочтительнее: открытая или до поры до времени скрытая, завуалированная позиция автора?

Вполне возможен такой вариант изложения, при котором позиция автора, полученные им решения раскрываются не сразу. Например, ставится проблема, излагаются варианты ее возможного решения, рассказывается о ходе поиска, удачах и потерях, находках и огорчениях. Иными словами, поставив проблему, автор воссоздаст в общих чертах реальный процесс исследования и уже затем, в конце, делает выводы, предлагает решения. Такое изложение может быть интересным, оно чем-то напоминает детектив, знакомясь с содержанием которого, читатель может только гадать, что будет дальше. Однако этот жанр все же обрекает читателя на роль потребителя готового. Не зная позиции автора, его выводов, он не может проверять решение на достоверность, аргументирование, не может поддержать его или оспорить. Вот почему при изложении предпочтительнее не скрытая, а открытая позиция автора, когда он прямо излагает положения, которые собирается защищать. Тогда легче проверить убедительность, доказательность аргументов, легче спорить с автором или найти основания с ним согласиться. Конечно, единого стандарта в логике и способах изложения быть не может, и каждый исследователь ищет оптимальную логику, убедительные, экономные и привлекательные способы изложения результатов своих изысканий.

И логика, и полнота, и язык изложения во многом зависят от вида оформляемой работы. Рассмотрим кратко основные виды изложения результатов исследования.

В **диссертации** (лат. *dissertatio* – рассуждение, исследование) излагаются результаты научной работы, подготовленной для публичной защиты на соискание ученой степени кандидата или доктора наук. Диссертация обязательно должна содержать обоснование актуальности темы, характеристику проблемы, объекта и предмета, задач исследования, формулировку гипотезы и выносимые на защиту положения, обоснование и описание методики, хода и результатов научных изысканий. Автор должен также обосновать

новизну, теоретическую и практическую значимость результатов исследования [23].

Кандидатская диссертация представляет собой оригинальную научную работу, содержащую новое решение актуальной научной задачи, имеющей существенное значение для соответствующей отрасли знания. Докторская диссертация – решение крупной научной проблемы или разработка нового научного направления.

Для ознакомления научной общественности с результатами исследования небольшим тиражом (100 экз.) издается автореферат, в котором кратко (1 – 2 печатных листа) излагается содержание диссертации.

Научный отчет (отчет по научно-исследовательской работе – НИР) – официальная форма представления результатов научной работы творческого коллектива ученых. Выполняется в виде подробного описания задач, методики, содержания, хода и результатов поисковой работы. Она содержит следующие разделы: характеристика авторского коллектива; обоснование актуальности темы, объекта, предмета, задач и методики исследования; аналитический обзор литературы; анализ существующей практики; теоретическое обоснование результатов работы, их характеристика – научная новизна, теоретическая и практическая значимость; научные выводы и рекомендации; библиография. Стиль изложения – научный [31].

Монография – научная работа одного автора или коллективный труд авторского коллектива, в котором более или менее подробно излагается одна научная проблема. Если монографическая работа по объему составляет менее четырех авторских листов, она называется брошюрой.

Курсовые и выпускные квалификационные (дипломные) работы – формы учебно-исследовательской деятельности студентов. Целью их подготовки являются углубление теоретических знаний обучающихся, формирование и развитие навыков исследовательской работы и интереса к ней. Выполняя работу, студенты приобретают умения по изучению педагогического опыта, учатся анализировать теории по выбранной проблеме, проводить опытно-экспериментальную работу, обобщать полученные данные, давая

их оценку, высказывать собственные суждения, делать выводы. Курсовые и дипломные работы подлежат публичной защите.

Учебное пособие – учебное издание, в котором систематически излагаются основы знаний в определенной предметной области, предназначенное для обучения студентов и учащихся. Структура и содержание пособия регламентируется содержанием государственного образовательного стандарта, а также программы учебной дисциплины, для изучения которой оно подготовлено.

Тезисы научных докладов, опубликованные в печати, – это краткое изложение определенных идей и положений, отраженных в научном труде. Эти идеи четко формулируются, кратко, но содержательно и аргументированно раскрываются, чтобы читатель мог получить представление об основных направлениях работы над исследуемой темой.

Научная статья раскрывает конкретные вопросы теоретической и прикладной работы исследователя. Ее структура обычно такова: актуальность освещаемых вопросов, подходы других ученых к решению данной научной задачи, перспективы развития конкретных направлений научного поиска, описание теоретической и экспериментальной работы, выводы и практические рекомендации по решению исследуемой проблемы.

Методические рекомендации оформляются в виде советов о том, как эффективнее использовать результаты исследования при решении психолого-педагогических задач. Они, как правило, адресованы определенной категории потребителей и поэтому учитывают их специфику.

Депонированная научная разработка осуществляется тогда, когда исследователь заинтересован в быстром издании труда. Она освещает важные, но частные вопросы. Издание результатов научной работы большим тиражом нецелесообразно, потому что они предназначены для узкого круга специалистов [32].

Рецензия – критическое рассмотрение одного или нескольких (обзорная рецензия) произведений в свете требований, представляющихся рецензенту обязательными. Рецензия может содержать советы и конструктивные предложения о путях разработки обсуждаемых проблем.

Любой вид более или менее развернутого изложения результатов работы содержит шесть основных частей:

- ◆ введение;
- ◆ теоретическое обоснование;
- ◆ описание опытно-экспериментальной работы и передового опыта;
- ◆ их анализ и обобщение;
- ◆ заключение;
- ◆ библиография.

Нередко справочный материал, таблицы, схемы, графики выносятся в приложение, чтобы не загромождать основной текст.

Введение содержит обоснование актуальности и проблемности выбранной темы, определение объекта и предмета, структуры и методов исследования, указывает, в чем новизна и практическая значимость полученных результатов.

Теоретическое обоснование включает анализ литературы и других источников по интересующей проблеме, изложение теоретических концепций (философских, социологических, педагогических, психологических, медицинских), составляющих теоретический базис исследования, анализ существующей практики, а также историю вопроса (если эти элементы даются в сжатом виде, они могут быть включены и во введение). В этой же части излагаются основные постулаты и гипотезы, обосновываются логика и условия поиска.

Далее следует описание опытной и экспериментальной работы, их анализ и обобщение.

В *заключении* делаются выводы, формулируется то новое, что внес исследователь или исследовательский коллектив в теорию, даются практические советы и рекомендации, указываются ведущие направления дальнейшей разработки проблемы.

Библиография содержит перечень использованных литературных и рукописных источников, материалов на электронных носителях, располагаемых либо последовательно по алфавиту, либо с подразделением на виды источников.

Наименования и полные выходные данные всех упоминаемых источников приводятся по последним изданиям (исключения

делаются для первоисточников, которые полезно приводить по первому изданию; для других случаев исключения должны быть особо обоснованы) и в соответствии с ГОСТом. Наиболее простой способ обеспечить выполнение тренировок – посмотреть, как оформлена библиография в последних научных изданиях [35].

При составлении плана изложения важно учесть следующее.

Название глав (разделов) должно соответствовать названию темы и не выходить за ее рамки. В то же время содержание глав (разделов) должно исчерпывать тему. Те же самые требования относятся к названию и содержанию параграфов внутри каждой главы (если речь идет о книге, диссертации, развернутом отчете).

Иногда текст каждого раздела снабжается подзаголовками, но даже если этого не делается, то для того, чтобы изложение было последовательным и логичным, намечаются рабочий план изложения каждого фрагмента или раздела и те вопросы, на которые нужно получить обоснованный ответ. В конце каждого раздела дается краткое резюме или выводы, а приводимые в заключении общие выводы не должны быть простым повторением выводов по главам (разделам) – они должны выйти на новый уровень обобщения и конкретизации. Целесообразно сразу, не откладывая, уточнить, проверить правильность оформления ссылок, составить список используемой литературы (библиографию).

Очень важно не допускать серьезных отступлений от главной линии изложения и не уходить от предмета исследования. Возможные отвлечения должны быть кратковременными и возвращать читателя к сквозной линии изложения. По этой же причине многие справочные и информационные материалы лучше указать в приложении. Несколько слов о самой технологии создания и совершенствования текста.

Существуют *два основных метода написания текста научной работы*: 1) конструктивно-синтетический и 2) критико-аналитический.

Конструктивно-синтетический метод необходим на этапе создания первоначального варианта. Когда накоплен материал для написания раздела или фрагмента, продуманы его план, основные мысли, система доказательств, важно все это зафиксировать на бу-

маге, не теряя общей нити изложения и логики. При этом главное – не упустить основного и не нарушить намеченной последовательности и системы. Это своего рода общий набросок, предварительная компоновка всего материала. Вслед за этим применяется *критико-аналитический метод*, идет уточнение отдельных частей и фраз, делаются необходимые дополнения и перестановки, убирается все лишнее. Иными словами, убираются «строительные леса». Наконец, наступает этап авторского редактирования, когда идет работа над точностью и выразительностью изложения, шлифуется язык, уточняются ссылки, составляются справочный аппарат и библиография [23].

Очень полезно не спешить с окончательной отделкой, дать тексту «вылежаться», а после этого постараться взглянуть на него глазами постороннего. Тогда вы увидите, что многие рассуждения, отдельные фразы и слова оказались неудачными, неточными, и их следует доработать или заменить. Как правило, многочисленные отступления, комментарии, описания деталей затрудняют понимание, делают логику изложения излишне усложненной, поэтому важно соблюсти меру и оставить самое необходимое.

Стиль изложения работы зависит от жанра, актуальности и содержания излагаемого материала. Так, в научном стиле, который отличается использованием специальной терминологии, логичностью, точностью и строгостью изложения, может быть написана статья для научно-теоретического журнала. При написании учебника или учебного пособия особое внимание уделяется сочетанию научности и доступности; в научно-популярной работе весьма существенную роль играют доступность и занимательность подачи материала. В этом случае нужно стремиться к тому, чтобы сочетать строгость научного анализа, конструктивность и конкретность установок с популярным раскрытием живого опыта. Сохраняя научный стиль в целом, полезно обогащать его элементами, присущими другим стилям, добиваться выразительности речевых средств (экспрессии), которые делают текст спокойным или полемически заостренным, предельно лаконичным или развернутым. Необходимо отметить, что в любой научной работе следует избегать излишней наукообразности, игры в «эрудицию». Приведение массы ссы-

лок, злоупотребление специальной терминологией затрудняют понимание мыслей исследователя, делают изложение громоздким [8].

Не следует забывать об авторской скромности: нужно отдать должное предшественникам, учесть все положительное, сделанное ими, и в то же время трезво и достаточно скромно оценить свой вклад в науку и практику.

Творческое использование изложенных положений и рекомендаций позволяет полно и ясно представить результаты проведенного исследования, способствуя тем самым признанию и распространению новых, более эффективных подходов и средств.

1.3. Использование эмпирических методов психолого-педагогического исследования в магистерской работе

Метод изучения психолого-педагогической научной и методической литературы, архивных материалов. Эмпирические знания есть знания об основных параметрах исследуемых фактов о функциональных связях между этими параметрами, о поведении объектов. В качестве эмпирических данных об изучаемом объекте выступают такие свойства, связи и отношения вещей и явлений, которые обнаруживаются в ходе практической деятельности, наблюдений и экспериментов. Характерный признак эмпирического объекта – возможность его чувственного отражения. Результаты анализа эмпирических данных в ходе исследования выражаются не только в форме установления фактов, но и в виде эмпирических обобщений».

К исследовательским методам, позволяющим получить эмпирические данные о психолого-педагогических процессах, можно отнести те, которые непосредственно связаны с реальностью, с практикой. Они обеспечивают накопление, фиксацию, классификацию и обобщение исходного материала для создания психолого-педагогической теории. К ним *относятся*: 1) научное наблюдение, 2) разные виды психологических и педагогических экспериментов, 3) работа с научными фактами – описание полученных результатов, классификация фактов, их систематизация, всевозможные способы анализа и обобщения; 4) опросы, беседы, изучение результатов деятельности конкретных лиц и др. [21].

Изучение психолого-педагогической научной и методической литературы, рукописей, архивных материалов, материалов на магнитных и других носителях, содержащих факты, которые характеризуют историю и современное состояние изучаемого объекта, служит способом создания первоначальных представлений и исходной концепции о предмете исследования, его сторонах и связях, обнаружения пробелов, неясностей в разработке выбранной для изучения проблемы. Тщательное изучение литературы помогает отделить известное от неизвестного, зафиксировать уже разработанные концепции, установленные факты, накопленный педагогический опыт, четко очертить грани предмета исследования.

Работа над литературой начинается с составления *библиографии* – списка подлежащих изучению произведений, их перечня, научного описания, приведения необходимых указателей. Библиография обычно включает книги, учебники, учебные и учебно-методические пособия, журналы, статьи в сборниках научных и методических трудов, тезисы докладов на различного уровня конференциях, монографии, реферативные обзоры, авторефераты диссертаций и др.

Для того чтобы охватить основную литературу по избранному направлению исследования, при работе в библиотеке используются два наиболее распространенных вида каталогов (составленных в определенном порядке перечня литературных источников): систематический и алфавитный. В первом литература расположена по проблемам или наукам, во втором – по алфавиту (фамилии автора или названию коллективной монографии, учебника или учебного пособия). Наряду с этими источниками, можно обратиться к справочно-библиографическим указателям, электронным библиотечным каталогам, информации о выходящей литературе и рецензиях на нее, а также к справочному и библиографическому аппарату книг, имеющихся в распоряжении самого исследователя [31].

Сведения о литературе выписываются обычно на карточки (стандартный размер 7,5 x 12,5 см), заполнять которые следует четко и правильно, либо они могут быть скомпонованы в отдельный файл и храниться в памяти компьютера. Важно точно указать автора или редактора книги, статьи, брошюры; название и год издания;

издательство, том, выпуск и номер издания. Если используются отдельные цитаты – то и номера страниц, на которых они приведены. Полезно указать и библиографический шифр издания.

Первичное ознакомление с литературой и другими источниками должно дать представление о проблематике, основном содержании того или иного произведения. Для этого полезно сначала ознакомиться с аннотацией, введением, оглавлением, заключением, бегло просмотреть содержание источника. После этого определяется способ проработки издания: тщательное изучение с конспектированием; выборочное изучение, сопровождающееся выписками; общее ознакомление с аннотированием и т. д.

Сведения для аналитической работы требуют иной системы записей. Интересующие исследователя положения, методики, тезисы, идеи записываются на отдельных листах, имеющих соответствующие графы: название источника, основное понятие или проблема, цитируемое положение или определение с указанием страницы, собственные комментарии цитируемого и др. То же самое можно сделать и на компьютере в виде отдельного файла (файлов).

Результаты этой работы систематизируются в соответствии со структурой научного труда. При изучении литературы особое внимание необходимо обращать на основные понятия, которые будут использоваться в исследовании. Они должны быть четкими и однозначными.

Результаты работы с литературой по каждому изучаемому вопросу желательно оформить в виде тематических обзоров, рефератов, рецензий и других источников, в которых излагаются основные интересующие исследователя научные положения. При этом важно вскрыть существующие противоречия в подходах к изучаемой проблеме, выявить совпадающие и несовпадающие точки зрения на предмет исследования, разработанные положения, существующие в них неясные и дискуссионные вопросы. Следует выделить, что нового автор каждой работы вносит в исследование проблемы, какие оригинальные подходы и решения он предлагает, в чем их научная новизна, теоретическая и практическая значимость. На этом же этапе целесообразно высказать и зафиксировать свое

отношение к авторским позициям, к полученным исследователями выводам [35].

Часто при анализе изучаемой проблемы наряду с *печатными материалами* приходится привлекать *материалы рукописные*. Это диссертационные работы по теме исследования, описание содержания которых дается в специальных авторефератах, а также отчеты о научно-исследовательских работах. Кроме того, могут широко использоваться материалы исторических и текущих архивов, в которых содержатся отчеты, протоколы заседаний, акты проверок, стенограммы выступлений, доклады и сообщения по вопросам исследуемой проблемы за определенные исторические этапы развития системы образования. Источниками фактических материалов служат разнообразная текущая документация учебных учреждений (планы работ, отчетно-учетная документация, приказы и распоряжения руководителей, журналы контрольных проверок и т. д.).

При изучении любых материалов, касающихся предмета исследования, важно четко определить цели и в соответствии с ними выделить показатели для сбора данных, выбрать способы их оформления (таблицы, графика, тематические обзоры и выборки и т. д.).

Изучение литературы и различного рода источников продолжается в ходе всего исследования. Вновь обнаруженные факты побуждают по-новому продумывать и оценивать содержание уже изученных книг и документов, стимулируют внимание к вопросам, на которые ранее не было обращено должного внимания, позволяют рефлексировать аналитическую деятельность самого исследователя. Основательная документальная база научной работы – важное условие ее объективности и глубины.

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

Особенностями наблюдения как научного метода являются:

- ◆ направленность к ясной, конкретной цели;
- ◆ планомерность и систематичность;

- ◆ объективность в восприятии изучаемого и его фиксации;
- ◆ сохранение естественного хода психолого-педагогических процессов.

Наблюдение может быть:

- ◆ целенаправленным и случайным;
- ◆ сплошным и выборочным;
- ◆ непосредственным и опосредованным;
- ◆ длительным и кратковременным;
- ◆ открытым и скрытым («инкогнито»);
- ◆ констатирующим и оценивающим;
- ◆ неконтролируемым и контролируемым (регистрация наблюдаемых событий по заранее отработанной процедуре);
- ◆ каузальным и экспериментальным;
- ◆ полевым (наблюдение в естественных условиях) и лабораторным (в экспериментальной ситуации) [7].

Наблюдение – процесс сложный: можно смотреть, но не видеть; смотреть вместе, а видеть разное; смотреть на то, что видели и видят многие, но, в отличие от них, увидеть новое и т. д. В психологии и педагогике наблюдение превращается в настоящее искусство: тембр голоса, движение глаз, расширение или сужение зрачков, чуть заметные изменения в общении с окружающими и другие реакции личности, коллектива могут служить основаниями для психолого-педагогических выводов. Чем опытнее наблюдатель, тем более точно он оценивает ход педагогического процесса по конкретным, иногда едва заметным проявлениям. У исследователя вырабатывается специальная система, механизм «чтения» психолого-педагогических явлений по их внешним проявлениям. Длительность наблюдения зависит от его вида. Способы фиксирования результатов наблюдения могут быть разными. К ним относятся схемы и протоколы наблюдения, техника записи, распределение по категориям и шкалам. Весь этот инструментарий повышает точность наблюдения, возможность регистрации и контроля его результатов. Так, серьезное внимание следует уделить форме ведения протокола, которая зависит от предмета, задач и гипотезы исследования, определяющих критерий наблюдения.

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

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

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

- ◆ четко определять цели наблюдения;
- ◆ составлять программу наблюдения в зависимости от цели;
- ◆ детально фиксировать данные наблюдения;
- ◆ применять системы категорий и оценочных шкал.

Программа наблюдения должна точно определять последовательность работы, выделять наиболее важные объекты наблюдения, способы фиксации результатов (протокольные записи, дневники наблюдений и т. д.) [17].

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

Беседа как метод исследования. Беседа – один из основных методов специальной психологии и педагогики, который предполагает получение информации об изучаемом явлении в логической форме как от исследуемой личности, членов изучаемой группы, так и от окружающих людей. В последнем случае беседа выступает как элемент метода обобщения независимых характеристик. Научная ценность метода заключается в установлении личного контакта с

объектом исследования, возможности получить данные оперативно, уточнить их в виде собеседования.

Беседа может быть формализованной и неформализованной. *Формализованная беседа* предполагает стандартизированную постановку вопросов и регистрацию ответов на них, что позволяет быстро группировать и анализировать полученную информацию.

Неформализованная беседа проводится не по жестко стандартизированным вопросам, что дает возможность последовательно ставить дополнительные вопросы, исходя из сложившейся ситуации. В ходе беседы этого вида, как правило, достигается более тесный контакт между исследователем и респондентом, что способствует получению наиболее полной и глубокой информации.

В практике психолого-педагогических исследований выработаны определенные *правила применения метода беседы*:

- ◆ беседовать только по вопросам, непосредственно связанным с исследуемой проблемой;

- ◆ формулировать вопросы четко и ясно, учитывая степень компетентности в них собеседника;

- ◆ подбирать и ставить вопросы в понятной форме, побуждающей респондентов давать на них развернутые ответы;

- ◆ избегать некорректных вопросов, учитывать настроение, субъективное состояние собеседника;

- ◆ вести беседу так, чтобы собеседник видел в исследователе не руководителя, а товарища, проявляющего неподдельный интерес к его жизни, думам, чаяниям;

- ◆ не проводить беседу второпях, в возбужденном состоянии;

- ◆ выбирать такое место и время проведения беседы, чтобы никто не мешал ее ходу, поддерживать доброжелательный настрой [11].

Обычно процесс беседы не сопровождается протоколированием. Однако исследователю можно при необходимости делать для себя некоторые пометки, которые позволят ему после окончания работы полностью восстановить весь ход беседы. Протокол или дневник как форму регистрации результатов исследования лучше всего заполнять после окончания беседы. В отдельных случаях могут использоваться технические средства ее регистрации – магни-

тофон или диктофон. Но при этом респондент обязательно должен быть проинформирован о том, что запись беседы будет осуществляться с применением соответствующей техники. В случае его отказа применение названных средств не рекомендуется.

В настоящее время в научной литературе уделяется явно недостаточное внимание анализу данного метода исследования. В то же время признано, что с помощью беседы можно получить весьма ценную информацию, которую порой нельзя добыть другими методами. Форма беседы, как никакого другого метода, должна быть подвижной, динамичной. В одном случае цель беседы – получение той или иной важной информации – может скрываться, так как при этом достигается большая достоверность данных. В другом случае, напротив, попытка получить объективную информацию с помощью косвенных вопросов может вызвать негативную, скептическую реакцию участников беседы. Особенно высока вероятность подобной реакции у людей с завышенной самооценкой. В таких ситуациях более достоверную информацию исследователь получит, если займет такую, например, позицию: «Вы знаете много, помогите нам». Подобную позицию подкрепляют обычно повышенной заинтересованностью в получении информации. Это, как правило, побуждает людей к большей откровенности и искренности.

Вызвать человека на откровенность и выслушать его – большое искусство. Естественно, что откровенность людей надо ценить и бережно, этично обращаться с полученной информацией. Откровенность беседы повышается, когда исследователь не делает никаких записей.

В беседе исследователь общается со специалистом. В процессе этого общения формируются определенные отношения двух личностей друг к другу. Они складываются из мелких штрихов, нюансов, сближающих двух людей или разъединяющих их как личностей. В большинстве случаев исследователь стремится к сближению в общении с личностью респондента. Однако бывают случаи, когда сближение, достигнутую откровенность надо «свернуть», вновь вернуться к определенной дистанции в общении. Например, иногда респондент, уловив искреннюю заинтересованность исследователя (а заинтересованность в большинстве случаев

психологически расценивается как внутреннее согласие с тем, что говорит ему опрашиваемый), начинает навязывать свою, как правило, субъективную точку зрения, стремится устранить дистанцию в общении и т. д. В этой ситуации идти на дальнейшее сближение неразумно, так как завершение беседы полной гармонией в общении, пусть даже чисто внешней, может привести к негативным последствиям. Поэтому исследователю психологически целесообразно заканчивать беседу с подобными людьми, установив определенную границу или не соглашаясь с чем-либо. Это обезопасит его от чрезмерной негативной реакции собеседника в будущем. Создать эти тонкие грани общения – настоящее искусство, которое должно базироваться на знании исследователем психологии людей [20].

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

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

Широкое применение методов опроса объясняется тем, что информация, получаемая от респондентов, чаще богаче и подробнее, чем та, которую можно получить с использованием других методов. Она легко поддается обработке, получить ее можно сравнительно оперативно и дешево [3].

Среди недостатков методов опроса можно указать следующие:

- ◆ субъективность получаемой информации: респонденты нередко склонны переоценивать значение некоторых фактов или явлений, своей роли в них;

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

- ◆ неизвестность необходимых сведений опрашиваемым.

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

Анкетирование – метод эмпирического исследования, основанный на опросе значительного числа респондентов и используемый для получения информации о типичности тех или иных психолого-педагогических явлений.

Этот метод дает возможность установить общие взгляды, мнения людей по тем или иным вопросам; выявить мотивацию их деятельности, систему отношений.

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

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

Анкета должна включать три смысловые части:

◆ *вводную*, в которой содержится цель и мотивировка анкетирования, подчеркивается значимость участия в нем респондента, гарантируется тайна ответов и четко излагаются правила заполнения анкеты;

◆ *основную*, состоящую из перечня вопросов, на которые надлежит дать ответы;

◆ *социально-демографическую*, призванную выявить основные биографические данные и социальное положение опрашиваемого.

Практика показывает, что при разработке анкеты исследования целесообразно учитывать следующие основные требования:

◆ провести апробирование (пилотаж) анкеты с целью проверки и оценки ее обоснованности (валидности), поиска оптимального варианта и объема вопросов;

◆ разъяснить перед началом опроса его цели и значение для результатов исследования;

◆ корректно ставить вопросы, так как это предполагает уважительное отношение к респондентам;

◆ оставлять возможность анонимных ответов;

◆ исключить возможность двусмысленного толкования вопросов и использования специальных терминов и иностранных слов, которые могут быть непонятны респондентам;

◆ следить за тем, чтобы в вопросе не предлагалось оценивать несколько фактов сразу или высказывать мнение о нескольких событиях одновременно;

◆ строить анкету по принципу: от более простых вопросов к более сложным;

◆ не увлекаться многословными, длинными вопросами и предложенными вариантами ответов на них, так как это затрудняет восприятие и увеличивает время на их заполнение;

◆ ставить вопросы линейным (каждый последующий вопрос развивается, конкретизирует предыдущий) и перекрестным (ответ на один вопрос проверяет достоверность ответа на другой вопрос) способами, что создает у опрашиваемых благоприятную психологическую установку и желание давать искренние ответы;

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

Опыт проведения опросов свидетельствует о том, что респондент дает более полные и содержательные ответы, когда анкета включает небольшое количество вопросов (не более 7 – 10).

При составлении анкеты используются несколько вариантов построения вопросов. Это открытые, закрытые и полузакрытые вопросы, а также вопросы-фильтры и вопросы на ранжирование [21].

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

Закрытыми называются вопросы, к которым в анкете предлагаются возможные варианты ответов. Они используются в тех случаях, когда исследователь четко представляет себе, какими могут быть ответы на вопрос, или когда надо оценить что-либо по определенным, важным для изучения признакам и т. д. Преимуществами закрытых вопросов являются: возможность исключить неправильное понимание вопроса, сопоставить ответы различных групп респондентов, а также простота заполнения анкеты и обработки полученных данных.

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

Количество вариантов ответов в закрытых и полузакрытых вопросах не должно быть слишком большим – максимум 15. Кроме того, в любом вопросе закрытого или полузакрытого типа следует дать альтернативу: «Затрудняюсь ответить». Это нужно для того, чтобы респонденты, которые не знают, как ответить на вопрос, или

не имеют определенного мнения по затронутой в нем проблеме, могли отразить свою позицию [32].

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

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

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

Анкетный опрос доступный, но и более уязвимый для всякого рода субъективистских «риффов» метод исследования. Его нельзя абсолютизировать, увлекаться «анкетоманией». Исследователю целесообразно прибегать к нему лишь в случаях, когда возникает необходимость выявить мнение большого количества незнакомых ему людей. Иначе говоря, нельзя подменять изучение реальных фактов изучением мнения о них. При правильном применении анкетирования можно получить достоверную и объективную информацию.

Интервью – разновидность метода опроса, специальный вид целенаправленного общения с человеком или группой людей.

В основе интервью лежит обычная беседа. Однако, в отличие от нее, роли собеседников закреплены, нормированы, а цели определяются замыслом и задачами проводимого исследования.

Специфика интервью состоит в том, что исследователь определяет заблаговременно лишь тему предстоящей беседы и основные вопросы, на которые он хотел бы получить ответы. Все необходимые сведения, как правило, черпаются из информации, полученной в процессе общения лица, берущего интервью (интервьюера), с лицом, дающим его. От характера этого общения, от тесноты контакта и степени взаимопонимания сторон во многом зависит успех интервью, полнота и качество полученной информации [4].

Интервью имеет свои достоинства и недостатки по сравнению с анкетированием. Главное различие между ними – в форме контакта. При анкетировании общение исследователя и опрашиваемого опосредуются анкетой. Вопросы, содержащиеся в ней, их смысл респондент интерпретирует самостоятельно в пределах имеющихся у него знаний. Он формирует ответ и фиксирует его в анкете тем способом, который указан в тексте анкеты, либо объявлен лицом, проводящим опрос. При проведении интервью контакт между исследователем и человеком – источником информации, осуществляется при помощи специалиста (интервьюера), который задает вопросы, предусмотренные программой исследования, организует и направляет беседу с респондентами, а также фиксирует полученные ответы согласно инструкции.

В этом случае четко выявляются следующие *преимущества интервью*: во-первых, в ходе работы с опрашиваемыми удается учесть уровень их подготовки, определить отношение к теме опроса, отдельным проблемам, зафиксировать интонацию и мимику. Во-вторых, появляется возможность гибко менять формулировки вопросов с учетом личности опрашиваемого и содержания предшествующих ответов. В-третьих, можно поставить дополнительные (уточняющие, контрольные, наводящие, поясняющие и т. п.) вопросы. В-четвертых, приближенность интервью к обыденному разговору способствует возникновению непринужденной обстановки общения и искренности ответов. В-пятых, интервьюер может вести

наблюдение за психологическими реакциями собеседника и при необходимости корректировать беседу.

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

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

Одним из наиболее эффективных методов сбора информации в психолого-педагогическом исследовании является **экспертный опрос**, предполагающий получение данных с помощью знаний компетентных лиц.

Под ними понимаются не обычные респонденты, а высококвалифицированные, опытные специалисты, которые дают заключение при рассмотрении какого-либо вопроса. Результаты опросов, основанные на суждении специалистов, называются **экспертными оценками**. Поэтому этот метод нередко называют методом экспертных оценок [31].

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

- ◆ уточнения основных положений методики исследования, определения процедурных вопросов, выбора методов и приемов сбора и обработки информации;
- ◆ оценки достоверности и уточнения данных массовых опросов, особенно когда существует опасность их искажения;
- ◆ более глубокого анализа результатов исследования и прогнозирования характера изменений изучаемого психолого - педагогического явления;
- ◆ подтверждения и уточнения сведений, полученных с помощью других методов;
- ◆ анализа результатов исследования, особенно если они допускают различное толкование.

В каждом из упомянутых случаев экспертный опрос подчинен целям и задачам конкретного исследования и является одним из инструментов для сбора информации об изучаемом объекте. Повышение достоверности результатов экспертного опроса достигается

тся с помощью логических и статистических процедур, подбора специалистов, организации опроса, обработки полученных данных.

Практика показывает, что чем больше экспертов привлечены к оценке, тем более точен общий результат, тем точнее диагностируется уровень развития личности человека, группы респондентов. Учесть мнение всех экспертов по всем оцениваемым параметрам – задача трудная. С целью оптимизации обобщения мнений экспертов обычно применяются количественные оценки. Экспертам предлагается выразить свое мнение в пятибалльной (иногда – трех – , четырехбалльной) дискретной шкале. Для оценки качества личности обычно применяют следующую шкалу:

5 – очень высокий уровень развития данного качества личности, оно стало чертой характера, проявляется в различных видах деятельности;

4 – высокий уровень развития данного качества личности, но проявляется оно еще не во всех видах деятельности;

3 – оцениваемое и противоположное качество личности выражены не рельефно и в целом уравниваются друг друга;

2 – заметно более выражено и чаще проявляется качество личности, противоположное оцениваемому;

1 – противоположное оцениваемому качеству четко выражено и проявляется в различных видах деятельности, стало чертой характера личности.

Это самые общие критерии для формализации мнений экспертов. В каждом конкретном случае при оценке тех или иных параметров определяются более конкретные и содержательные критерии.

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

Формализация мнений экспертов позволяет использовать при обработке результатов исследования математико-статистические методы и современную вычислительную технику. Она может производиться не только в шкале порядка, но и путем ранжирования личностей (групп или микрогрупп), т. е. путем расположения их в

порядке возрастания (или убывания) того или иного их признака [21].

Важно, чтобы эксперты обладали наблюдательностью, жизненным опытом, практикой работы с людьми, их мнение не было деформировано конфликтными отношениями с оцениваемыми личностями или отношениями внеслужебной зависимости. Таким требованиям в наибольшей степени отвечают руководители коллективов. Однако весьма важны и полезны оценки сокурсников респондентов. Сильное различие в оценках «снизу» и «сверху» может быть признаком незнания существенных особенностей оцениваемой личности [30].

Полагают, что точность экспертных оценок зависит от количества экспертов. В некоторых случаях используют мнение 15 – 20 экспертов. Это объясняется тем, что отношения между респондентами носят в большинстве случаев многогранный характер. Количество ранжируемых личностных качеств или других признаков, как правило, не должно быть более 20, и наиболее надежна эта процедура, когда их число меньше 10.

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

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

Взаимоотношения людей предопределяются объективной необходимостью совместной деятельности (она рождает официальную структуру групп) и эмоциональным фактором – симпатиями и антипатиями (этот фактор порождает неофициальные взаимоотношения в группе). Узнать неофициальные взаимоотношения людей, структуру их взаимоотношений, симпатий и антипатий можно с помощью простых вопросов типа: «С кем бы вы желали провести

свободное время?», «С кем бы вы желали работать?» и т. п. Эти вопросы и есть критерии социометрического выбора. Они могут быть самыми разнообразными.

Для исследования структуры взаимоотношений в группе применяется социометрия в двух вариантах: параметрическая и непараметрическая. *Параметрическая социометрия* состоит в том, что испытуемым предлагается сделать строго определенное количество выборов по заданному критерию. Например, назвать пять товарищей, с которыми он хотел бы вместе проводить свободное время. *Непараметрическая социометрия* позволяет выбирать и отвергать любое число лиц при условии, что испытуемые положительно относятся к исследованию. В противном случае могут быть ответы: «Выбираю всех» или «Отвергаю всех», которые существенно искажают результаты обследования [20].

Важно, чтобы социометрический выбор происходил по значимым критериям. Это связано с тем, что структура межличностных отношений, вскрытая по разным критериям, будет неодинакова. И подбирая какой-то вопрос – критерий социометрического выбора, исследователь как бы прогнозирует, какую структуру группы он желал бы вскрыть: ту, которая проявляется в процессе отдыха или же в процессе совместной учебной деятельности. Если социометрическая процедура проводится по двум и более критериям, то для каждого критерия составляется отдельная матрица.

При проведении социометрического опроса целесообразно обеспечить конфиденциальность полученной информации с целью повышения объективности исследования. Результаты исследования должны интерпретироваться осторожно [8].

Достоинствами социометрии считаются:

- ♦ возможность за короткое время собрать значительный материал, который поддается статистической обработке и может быть представлен наглядно;

- ♦ возможность регистрации отношений между всеми членами группы.

К недостаткам социометрии относятся:

- ♦ фиксация преимущественно эмоциональных отношений, выраженных в симпатиях и антипатиях;

- ◆ невозможность выявить истинные мотивы выборов;
- ◆ то, что число взаимных выборов может отражать не столько сплоченность группы, сколько дружественные связи отдельных микрогрупп.

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

Личность и группа – специфические объекты психолого-педагогического исследования, обладающие существенными особенностями, что предопределяет применение ряда специальных методов изучения продуктивности системы воздействия на эти объекты. Один из них – метод тестирования.

Метод тестирования – выполнение испытуемым заданий определенного рода с точными способами оценки результатов и их числового выражения.

Этот метод позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности, а также их соответствие определенным нормам путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий. Такие задания принято называть тестами.

«Тест – это стандартизированное задание или особым образом связанные между собой задания, которые позволяют исследователю диагностировать меру выраженности изучаемого свойства у испытуемого, его психологические характеристики, а также отношения к тем или иным объектам. В результате тестирования обычно получают некоторую характеристику, показывающую меру выраженности исследуемой особенности у личности. Она должна быть соотносима с установленными для данной категории испытуемых нормами».

Следовательно, с помощью тестирования можно определить имеющийся уровень развития некоторого свойства у объекта исследования и сравнить его с эталоном или с развитием этого качества у испытуемого в более ранний период [23].

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

По направленности тесты делятся на тесты достижения, тесты способностей и тесты личности.

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

Тесты способностей чаще всего связаны с диагностикой познавательной сферы личности, особенностей мышления и обычно называются интеллектуальными. Они позволяют судить не только о результатах в усвоении определенного учебного материала, но и

о предпосылках респондента к выполнению заданий данного типа, класса.

К ним относятся, например, тест Равена, тест Амтхауэра, субтесты Векслера и др. [2].

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

Метод тестирования является наиболее спорным и одновременно широко распространенным при исследовании личности. В чем же спорность этого метода? Какие трудности стали осознаваться в тестологии? Что тормозит его распространение?

Во-первых, успешное решение теста в обычных условиях не означает успешность аналогичных умственных усилий в сложной обстановке. Респондент, получивший высокий балл по результатам тестирования в обычных условиях, может оказаться эмоционально неустойчивым к стрессам, теряться в опасной ситуации. Разумеется, в целях приближения условий решения теста к реальным социальным условиям можно создавать напряженность у испытуемых в процессе тестирования, сокращать время на решение теста, вводить элементы имитации этих условий и т. д., но это значительно осложняет применение тестовых методик.

Во-вторых, зная характер тестовых процедур (а скрыть их при массовых исследованиях практически невозможно), испытуемому можно просто подготовиться к решению аналогичного теста, а в некоторых случаях – узнать результат заранее. Одним словом, может возникнуть эффект, когда некоторые респонденты лучше решают тест не в силу своих способностей, а в силу своей предусмотрительности, находчивости, смекалки, а иногда и хитрости, беспринципности. И чем больше зависит судьба этого респондента от результатов тестирования, тем выше вероятность проявления им «изворотливости». Данный факт заставляет идти создателей тестов на различные ухищрения, например, создавать тесты с дублирующими друг друга вопросами. Однако создать высококачественный

тест не так-то просто, не менее сложно и соизмерить результаты, полученные при его решении.

В-третьих, результаты тестирования в данный момент (диагностика) могут существенно различаться с результатами подобных испытаний через значительный промежуток времени в силу неравномерного развития способностей у людей. Одним словом, психолого-педагогическая диагностика не учитывает развития личности, обладает незначительными прогностическими возможностями, имеет как бы ближнюю границу действенности.

В-четвертых, большинство параметров, которые надежно диагностируются тестовыми методиками, не являются ведущими, определяющими качества личности. Часто качества личности являются отдельными функциями психики, параметрами, регистрирующими изменения в личности. Допустим, можно путем тщательного и долговременного тестирования отобрать людей с развитыми способностями к поиску математических зависимостей. Но значит ли это, что они будут лучшими даже в области, требующей аналогичных способностей? Нет, не всегда. Специалист может уметь быстро и точно мыслить, но он не хочет напрягать свой интеллект, не имеет интереса к своей специальности, не обладает достаточной ответственностью и т. д. Следовательно, отбирать их необходимо с учетом личностных качеств, направленности, мотивов деятельности. Но как раз эти параметры не могут быть диагностированы разработанными тестовыми методиками [24].

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

Надежность теста – его фундаментальная характеристика, показывающая, в какой степени ответы одной и той же личности совпадают при ее неоднократном тестировании данным тестом. Например, если ответить на вопросы известного теста Айзенка с перерывом в несколько дней или месяцев, то не все ответы на поставленные вопросы будут совпадать. Несовпадение результатов тестирования будет особенно заметно, если испытания проходили в разных условиях, допустим, первое – при стеническом эмоциональном состоянии личности, а второе – астеническом. Конечно, во

время тестирования важно создавать спокойную обстановку, снимать воздействие на психику внешних раздражителей, давать однотипный инструктаж испытуемым. Но все это совсем не гарантирует полного совпадения ответов одного и того же испытуемого при его тестировании через определенный промежуток времени. Корреляционная зависимость между результатами первого и второго тестирования определяет его надежность. Нередко надежность измеряют и с помощью процентов – высчитывается процент вопросов, на которые испытуемый дал один и тот же ответ. У лучших тестов надежность, выраженная коэффициентом корреляции, составляет от 0,6 до 0,9. Если тест не достиг данного уровня надежности, то его применение некорректно [2].

Валидность теста – пригодность теста для измерения свойства, качества, явления, которое хотят измерить. Допустим, решая тест на нахождение математических закономерностей, пять респондентов получили следующие результаты.

Валидность находится путем вычисления коэффициента корреляции между результатом тестирования и действительным уровнем развития диагностируемого качества личности после всестороннего и многопланового исследования испытуемых по данному свойству. В этом случае валидность, найденная с помощью коэффициента корреляции Спирмена, равна 0,9 (она также может быть найдена с помощью коэффициента корреляции Пирсона). Это довольно высокий результат. Таким образом, тестовые методики могут быть эффективным инструментом психолого-педагогического исследования.

Возможности метода тестирования нельзя переоценивать. Тесты должны применяться в совокупности со всеми другими методами [22].

Целесообразно применять не отдельный тест, а их совокупность, т. е. *батарею тестов*, добиваться их высокой надежности и валидности, повышать квалификацию исследователей. Все это создает предпосылки для широкого применения тестовых методик в психолого-педагогических исследованиях.

Таковы основные характеристики лишь некоторых, наиболее часто применяемых методов опроса. Эти специальные методы ис-

пользуются в комплексе с другими методами психолого-педагогических исследований, представляя их составную часть.

Методы изучения продуктов деятельности и обобщения передового педагогического опыта. К эмпирическим методам, применяемым при проведении психолого-педагогических исследований, относится группа методов, связанная с изучением и обобщением передового педагогического опыта, а также с изучением педагогической документации и продуктов деятельности человека. Кратко охарактеризуем каждый из этих методов с точки зрения их значимости для получения достоверной информации об объекте и предмете проводимого исследования.

Метод изучения продуктов деятельности – это исследовательский метод, позволяющий опосредованно изучать сформированность знаний, навыков и умений, интересов и способностей человека, развитие различных психических качеств и свойств личности на основе анализа продуктов его деятельности.

Следует заметить, что в той или иной степени все методы психологии и педагогики направлены, в конечном счете, на анализ деятельности. В этом смысле данный способ исследования является синтезирующим. По мнению В.И. Загвязинского, «особенность этого метода заключается в том, что исследователь не вступает в непосредственный контакт с самим человеком, а имеет дело с продуктами его предшествующей деятельности или размышлениями о том, какие изменения произошли в самом испытуемом в процессе и в результате его включенности в некоторую систему взаимодействий и отношений». Из сказанного следует, что изучение продуктов деятельности человека в широком смысле есть не что иное, как изучение последствий предпринятых им усилий, которые внесли изменения, повлекли реальные сдвиги в его жизненных позициях, позволили изменить свое отношение к системе ценностей и т. д. В более узком плане речь может идти о материализованных результатах деятельности человека. Например, в качестве объекта изучения могут рассматриваться продукты детской деятельности: сочинения, контрольные и проверочные работы, рисунки, тетради по отдельным дисциплинам, поделки, различные модели, детали и т. п. В частности, просмотр нарисованных детьми рисунков может

оказать существенную помощь в определении их способностей в художественном творчестве, выработанности навыков, уровня развития творческих возможностей. Если же обратить внимание на то, как дети используют различные цветовые оттенки в изображении предметов, то можно получить дополнительную информацию о развитии у них отдельных психических качеств и свойств [9].

Использование метода анализа продуктов детской деятельности поистине требует настоящего искусства. По объективным результатам исследователь должен восстановить не только сам процесс протекания деятельности (часто она недоступна наблюдению), но и динамику мотивов, субъективного ее компонента. Сравнительный анализ позволяет более конкретно выявить условия и предпосылки повышения эффективности деятельности определенного вида. Исследователю важно соотнести продукт детской деятельности с мотивами, условиями этой деятельности, с поведением ребенка, группы.

Вместе с тем изучение продуктов деятельности позволяет судить о достигнутом уровне деятельности и о самом процессе выполнения поставленных исследовательских задач. При этом «важно получить представление об уровне готовности ребенка к определенным видам деятельности, о характере заданий и условиях, в которых они выполнялись. Имея эти сведения, исследователь может судить о добросовестности и упорстве в достижении цели, о степени инициативы и творчества в выполнении работы, т. е. о сдвигах в развитии личности». Представления о креативных способностях и возможностях ребенка, его чувствах и помыслах, выраженных в продуктах деятельности, дают основания для переосмысления и переоценки исследовательских данных и понятие о его основных личностных характеристиках [10].

Сочетание метода изучения продуктов деятельности с наблюдением, беседой, педагогическим экспериментом и т. д. дают возможность исследователю изучать особенности и последовательность выполнения различных видов действий непосредственно в процессе деятельности. Это позволяет получить представление не только о механизмах выполнения отдельных действий, но и об условиях реализации деятельности в целом. Поскольку единичный

продукт деятельности может быть получен случайно, желательно проведение анализа разных продуктов деятельности одного и того же ребенка. Сохранение продуктов детской деятельности обеспечивает возможность их последующего сравнения, оценки динамики развития творческих и других способностей ребенка.

Сегодня в психолого-педагогических исследованиях при обращении к методу изучения продуктов (результатов) деятельности все более широко используются фотографирование, киносъемка, телевидение и звукозапись, компьютерная техника. Технические средства используются в том случае, когда их применение органически входит в методику исследования и нет возможности получить необходимые данные другим способом. Определение влияния различных перегрузок на организм, формирование навыков и умений действовать в сложных условиях, фиксация специфики проявления психических процессов у детей – все это невозможно исследовать без данных, полученных путем применения современных технических средств.

Фотоснимки дают возможность запечатлеть и охарактеризовать многие детали действий ребенка, зафиксировать проявление его эмоций, воли и т. д. Киносъемка позволяет точно зафиксировать и проследить динамику действий и изменений в поведении. Видеозапись и ее просмотр позволяют исследователю как бы со стороны анализировать события, в которых он сам принимал участие. Средства звукозаписи способствуют анализу содержательного и фонетического аспектов речи детей. Компьютеры позволяют значительно ускорить обработку эмпирического материала. Кроме того, данные, полученные при помощи технических средств, сохраняются и могут быть повторены столько раз, сколько потребуется исследователю. Они объективны и представляют большую научную ценность.

К методам изучения продуктов деятельности можно отнести **метод изучения педагогической документации** (отчетно-учетной, нормативной и др.). В процессе работы исследователь сталкивается с необходимостью изучать различные документы: служебные характеристики; личные дела, медицинские карты, автобиографии, ученические дневники; журналы контрольных про-

верок, приказов и распоряжений руководства образовательных учреждений; протоколы собраний и заседаний и т. п. Анализ этих документов позволяет выявить динамику развития личности обучающегося, сопоставить официальные мнения, получить объективные данные, характеризующие реально сложившуюся практику организации образовательного процесса. Следует заметить, что информация, полученная из различных документов, обычно обширна, объемна. Непросто запомнить биографические данные даже одного человека. Когда же обследуются десятки и сотни людей, то эта задача усложняется до предела. Помимо этого, характеристики и другие документы пишутся в произвольной форме, что создает трудности при их сопоставлении, анализе и оценке. Здесь помогает только опыт, интуиция, автоматизация обработки и хранения данных документов с помощью ЭВМ [5].

В качестве одного из методов работы с документами, в частности с текстами, в психолого-педагогических исследованиях широко применяется **метод контент-анализа**, позволяющий получить достоверную информацию путем ее специальной выборки. Контент-анализ (англ. *Content* – содержание, *analysis* – разложение) – метод выявления и оценки специфических характеристик текстов и других носителей информации (видеозаписей, интервью, ответов на открытые вопросы анкеты и т.д.). При его использовании на больших массивах информации (например, текстов) в соответствии с целями исследования выделяются определенные смысловые единицы содержания и формы информации (например, отдельные психологические характеристики, виды взаимодействия людей и т. д.). Далее для выявления существующих тенденций определяются частота и объем их употребления. Контент-анализ дает возможность выявлять в текстах отдельные психолого-педагогические характеристики личности, коллектива и т. д. В отличие от содержательного анализа, этот научный метод используется для получения информации, отвечающей некоторым качественным критериям – объективности, надежности и валидности [24].

Метод изучения и обобщения передового педагогического опыта. Для начала обратимся к понятию педагогического опыта, его сущности, видам и особенностям.

В Российской педагогической энциклопедии **педагогический опыт** определяется как «совокупность практических знаний, умений, навыков, приобретаемых педагогом в ходе повседневной учебно-воспитательной работы; один из источников развития педагогической науки».

Встречаются и другие определения этого понятия. Так, по мнению Э.И. Моносзона, педагогический опыт – это практическая педагогическая деятельность и результат этой деятельности, выражающийся в качестве личности воспитуемого, обучаемого. М.Н. Скаткин различает понятие педагогического опыта в широком смысле, определяя его как практику обучения и воспитания, и в узком – как мастерство педагога, приобретенное в результате более или менее длительной работы (синоним опытности). И.К. Журавлев разводит понятия передового педагогического опыта и педагогической практики, считая второе более широким понятием, так как передовой опыт содержится в практике. В.И. Загвязинский различает такие понятия, как положительный опыт и передовой: «*Положительный опыт* – это опыт, позволяющий, опираясь на традиционные подходы, получать результаты, отвечающие современным требованиям. Он, как правило, опережает тот уровень, который достигнут в массовой педагогической практике. *Передовой опыт* – это опыт, реализующий прогрессивные тенденции развития воспитания и социальной помощи, опирающийся на научные достижения, создающий нечто новое в содержании, средствах, способах социально-педагогического процесса, в силу этого позволяющий достигать оптимально возможных в конкретных условиях и ситуациях результатов» [9].

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

Приведем критерии (требования, признаки, показатели и т.д.), которым должен удовлетворять, по мнению В.И. Загвязинского, передовой педагогический опыт:

- ◆ актуальность и перспективность;

- ◆ новизна в постановке целей, отборе содержания, выборе средств и форм организации педагогического процесса;
- ◆ соответствие основным положениям современных социальных наук;
- ◆ устойчивость и стабильность достижения положительных результатов;
- ◆ возможность творческого применения опыта в сходных условиях, его переносимость на другие объекты;
- ◆ оптимальное расходование сил, средств и времени педагогов и обучающихся для достижения положительных результатов [10].

И.К. Журавлев дополняет названные критерии еще тремя: создание целостной системы всестороннего развития личности обучающегося; открытие новых педагогических фактов и явлений и создание новых педагогических ценностей.

Особого внимания заслуживают две полярные разновидности педагогического опыта: *передовой* и *отрицательный*. Рассмотрим их подробнее. Педагогическая наука всегда стремилась к поиску и тщательному изучению опыта работы лучших преподавателей. И это естественно, ибо находки отдельного педагога, становясь достоянием его коллег, становятся источником качественного улучшения образовательного процесса. Передовой педагогический опыт может быть результатом творчества отдельного педагога, группы, педагогического коллектива, а иногда – коллективов вузов и школ районов, городов, областей. Передовой опыт не следует понимать в буквальном смысле, т. е. только как опережающий массовую практику. Передовой – это одновременно и эффективный, позволяющий достигать хороших результатов в учебно-воспитательной работе при сравнительно невысоких затратах сил, средств и времени [14].

Исследователь, обобщивший передовой опыт, дает в руки своим коллегам практически новый инструмент. Благодаря ему обновляется педагогический процесс, преподаватели учатся работать иначе, с большей эффективностью, поскольку им не надо тратить силы и время на поиск того, что уже найдено.

При изучении передового педагогического опыта исследователь имеет дело с содержанием, процессами, условиями, качеством и результатами работы конкретных людей. Во внимание принимаются следующие *основные компоненты передового педагогического опыта*:

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

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

Фактически передовой опыт в своем развитии и массовом освоении пересекается с отрицательным опытом. С одной стороны, он обязан ему своим возникновением, ибо, как известно, новое приходит на смену старому, преодолевает его, чтобы занять место того, что перестало удовлетворять. С другой стороны, после общественного признания передового педагогического опыта происходит его столкновение с опытом отрицательным, устаревшим. Таким образом, отражение педагогической действительности будет более глубоким и разносторонним, если объектом специального научного анализа станет наряду с передовым и его антипод – отрицательный педагогический опыт. С гносеологической точки зрения такой подход не только правомерен, но и единственно правилен. Он отвечает известному требованию рассматривать исследуемое во всех его связях.

В общем цикле научного исследования опыт стоит в его начале и в конце. Это значит, что педагогический опыт, т. е. практи-

ка, выступает как источник познания и как объект преобразования на основе научного обобщения образцов. Такова типичная логика познавательного процесса, основанного на законах гносеологии.

Группируя педагогический опыт по разным основаниям, В.И. Журавлев предлагает следующую его классификацию:

◆ *по качеству*: передовой, положительный, эффективный, неэффективный, рациональный, нерациональный, отрицательный. Отрицательный, в свою очередь, может быть устаревшим, негативным, отстающим, ошибочным;

◆ *по масштабу*: единичный, типичный, индивидуальный, групповой, коллективный, массовый;

◆ *по новизне и значимости*: новаторский и модифицирующий.

Для примера рассмотрим содержание классификации передового опыта по критерию новизны и значимости. *Новаторский опыт* — это опыт разработки и реализации новых педагогических систем обучения и воспитания или систем, содержащих существенные элементы новизны. *Опыт модифицирующий* содержит менее выраженные, менее оригинальные элементы нового. Он построен на серьезном усовершенствовании, развитии существующих форм и подходов, однако полезен и относительно легче распространяется.

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

Естественно, что исследователь, проводя эту работу, опирается на официальные оценки опыта со стороны ученых, руководства учебных заведений, административных органов народного образо-

вания и т. п. Однако нередко опыт успешного решения преподавателем педагогических задач, особенно в микромасштабе, не попадает в поле зрения названных лиц и организаций. В этом случае исследователь как лицо, заинтересованное в выявлении передового опыта, ведет поиск самостоятельно [32].

Обратимся к *источникам изучения* передового педагогического опыта и дадим их краткий обзор. Все их разновидности можно отнести к одной из трех групп:

- ◆ зафиксированный в письменной форме;
- ◆ зафиксированный в памяти лиц, способных устно освещать его содержание;
- ◆ незафиксированный живой опыт конкретной деятельности, поддающийся визуальному наблюдению и описанию.

В первой группе значительный интерес для научного анализа представляют *рукописные (машинописные) формы отражения* передового педагогического опыта. В каждом городе, области, крае, республике и в стране систематически проводятся различные научные и методические конференции. Доклады ученых, педагогов, руководителей учебных заведений – неиссякаемый, непрерывно пополняющийся фонд педагогического творчества, мудрости, открытий, находок. С материалами или тезисами докладов этих конференций можно ознакомиться в библиотеках. Их изучение и обобщение представляется важнейшей задачей исследователей.

Административные органы народного образования (например, областное управление по общему и профессиональному образованию, городские и районные комитеты народного образования и т. п.), а также методические службы учебных заведений, как правило, постоянно фиксируют и представляют на различного рода конференциях, выставках и других мероприятиях передовой опыт педагогов в специальных изданиях, методических разработках, отчетах, описаниях, иллюстрациях, образцах дидактических наглядных форм, схем, моделей, технических средств, приспособлений, приборов, учебно-методических комплексов и т. д. Было бы неверным недооценивать подобные продукты педагогического творчества. Вообще говоря, исследование опыта создания инструментов технической, наглядной оснащенности педагогического процесса – одна

из интереснейших и перспективнейших задач современной педагогики [8].

Определенную информацию исследователь может извлечь из создаваемых в методических кабинетах большинства учебных заведений картотек передового педагогического опыта. Как правило, в специальных карточках приводятся сведения о теме, авторе или авторах опыта, его адрес, степень эффективности. Но размер таких карточек не позволяет раскрыть содержание опыта. В лучшем случае они содержат аннотацию – краткое изложение сути опыта. Поэтому исследователь, найдя необходимые сведения, ищет контакты с теми, чей опыт зарегистрирован в картотеке для изучения его на содержательном уровне. К числу новейших систем накопления, хранения данных передового педагогического опыта относятся так называемые *банки педагогического опыта*, которые ведутся в ряде учебных заведений. Такой банк, данными которого могут пользоваться и педагоги-профессионалы, содержит упорядоченное множество текстов с кратким изложением сути опыта. Существуют системы так называемого *пакетного хранения текстов* с образцами творчества педагогов, зафиксированными в памяти компьютера.

Вторая группа источников ознакомления с опытом – *устные формы его освещения*. В практике сложился ряд устойчивых способов организации таких сообщений. К ним относятся выступления авторов передового опыта на различного рода совещаниях, мастер-классах, методических межвузовских и межшкольных конференциях, семинарах по обмену опытом, курсах повышения квалификации преподавателей и т. д. Часть ценного материала может быть опубликована в печати или включена в текст доклада, представленного в методические фонды учебных заведений или административные органы народного образования. Немало ценнейших находок творчески работающих преподавателей исследователь может обнаружить благодаря личному участию в общении и беседах с ними.

Наконец, третью группу источников познания передового педагогического опыта составляет *непосредственная профессиональная деятельность преподавателей*, т. е. конкретные процессы учебной и воспитательной работы. Ведущим методом накопления

фактов передового опыта выступает наблюдение, т. е. непосредственное восприятие педагогических ситуаций [15].

Однако обнаружить ценное в практике деятельности педагогического коллектива – это лишь первый шаг. Необходимо определенным образом зафиксировать опыт, т. е. отразить его содержание таким образом, чтобы обеспечить возможность следующего этапа работы – обработки, обобщения, интерпретации, оценки накопленных фактов.

Чаще всего для этого используется стенограмма педагогического процесса, но следует исходить из темы, предмета, объекта, цели конкретного исследования. Она представляет собой подробную протокольную запись содержания, методов, приемов, средств, действий, операций участников педагогического процесса. При этом подлежит фиксированию не только то, что выступает собственно предметом исследования, а весь процесс, куда органически включено исследуемое явление. В ряде случаев эффективными оказываются фото- и киносъемки, видеозаписи педагогических ситуаций. Реже используются звукозапись и фонограммы.

Работа исследователя по изучению опыта, освещенного в публикациях, по существу не отличается от анализа сообщений в научной печати. Она заключается в конспектировании, цитировании, составлении справок, аннотировании, реферировании, использовании формально-логических моделей, матриц сопоставимых данных, ксеро- и фотокопирования.

Одним из условий успеха изучения передового педагогического опыта является накопление достаточных по количеству, качеству и разнообразию фактов. Это касается работы над объектом любого масштаба: опыта большого числа педагогов или только одного из них, опыта, отражаемого монографически, или опыта успешного решения преподавателем какой-либо конкретной педагогической задачи.

По логике научной работы за накоплением и фиксированием разнородной информации о передовом педагогическом опыте следует обработка всех имеющихся в распоряжении исследователя материалов. Необходимо подчеркнуть, что данный компонент исследовательского цикла, как правило, вызывает специфический по-

знавательный интерес, он захватывает, ибо здесь исследователь непосредственно подходит к открытиям. Основная цель обработки образцов педагогического опыта заключается в том, чтобы превратить конгломерат фактов в упорядоченную систему, позволяющую видеть типичное, тенденцию, устойчивую связь между профессиональными действиями педагога и результатами его деятельности [17].

Первый шаг по упорядочению разрозненных фактов – как правило, их классификация. Проводится она по разным основаниям, но главным образом по принадлежности материала к тем или иным типичным педагогическим операциям, действиям, к участникам образовательного процесса, к педагогическим категориям. Таким образом, перед исследователем стоит задача разработать удобный классификатор, который и станет инструментом обработки фактов.

К наиболее распространенным видам классификаторов педагогических данных относятся координатный, понятийно-смысловой и саморазвивающийся классификаторы.

Разрабатывая *координатный классификатор*, исследователь строит координатную сеть, каждая клетка которой отводится для расположения в ней однородных по цели элементов опыта работы испытуемого. Классификатор удобен тем, что он позволяет одновременно достигать двух целей: упорядочения (группировки) фактов и их индексирования по горизонтальной и вертикальной осям.

В результате применения метода координатного индексирования образуется матрица с наглядным изображением более или менее строго разнесенных фактов. Это позволяет получить системно-структурное изображение определенного комплекса элементов опыта и увидеть в нем целое.

Иначе строится *понятийно-смысловой классификатор*. Сначала исследователь выделяет базовые понятия предметного, операционного и атрибутивного характера по теме, а после этого распределяет зафиксированное содержание опыта по принадлежности к тому или иному базовому понятию [24].

При изучении системы работы конкретного преподавателя, педагогического коллектива практикуется схема – модель основ-

ных параметров, по которым собирается, а затем классифицируется фактический материал, характеризующий целостный процесс деятельности авторов опыта. Например, подобная модель для анализа опыта новаторской работы преподавателя может содержать следующие пункты, по которым группируется фактический материал:

- ◆ данные о личности педагога-мастера: возраст, специальность, педагогический стаж, группы, которыми педагог руководил ко времени изучения опыта;

- ◆ данные о характере действий и операции: как планирует работу, как изучает обучающихся, как проектирует и реализует учебное занятие, какие методы, формы и средства при этом применяет и т. д.

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

Завершающим этапом научного рассмотрения обработанных фактов, раскрывающих содержание педагогического опыта, считается его обобщение. Понятие *обобщение передового педагогического опыта* неоднозначно. Чаще всего под этим термином подразумевается нахождение общего, типичного, того, что может быть доступно для исполнения другими педагогами, а не обусловлено талантом конкретного педагога. Под *обобщением* понимается выведение из конкретных методических, организационных, образовательных решений своеобразной общей идеи, которая может стать основой продуктивного осуществления ряда педагогических задач. Итогом обобщения передового педагогического опыта может стать тенденция, закономерная связь явлений, установленная исследователем [21].

Подводя итоги проделанной работы, полезно оценить опыт по уровню его обобщения (например, новаторский или модифицирующий), по адресной направленности (для кого пригоден опыт, условия его использования), а также внести предложения по корректировке опыта, его совершенствованию и развитию.

Метод эксперимента в психолого-педагогическом исследовании. «Психолого-педагогический эксперимент – комплекс-

ный метод исследования, который обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности обоснованной в начале исследования гипотезы. Он позволяет глубже, чем другие методы, проверить эффективность тех или иных нововведений в области обучения и воспитания, сравнить значимость различных факторов в структуре педагогического процесса и выбрать наилучшее (оптимальное) для соответствующих ситуаций их сочетание, выявить необходимые условия реализации определенных педагогических задач. Эксперимент позволяет обнаружить повторяющиеся, устойчивые, необходимые, существенные связи между явлениями, т. е. изучать закономерности, характерные для педагогического процесса» [4] (Ю.К. Бабанский, 1982).

В отличие от обычного изучения педагогических явлений в естественных условиях путем их непосредственного наблюдения эксперимент позволяет искусственно отделять изучаемое явление от других, целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых.

Педагогический эксперимент требует от исследователя высокой методологической культуры, тщательной разработки его программы и надежного критериального аппарата, позволяющего фиксировать эффективность образовательного процесса.

Таким образом, **сущность эксперимента** заключается в активном вмешательстве исследователя в психолого-педагогический процесс с целью его изучения в заранее запланированных параметрах и условиях. В эксперименте в совокупности используются методы наблюдения, беседы, опросов и т. д. И.П. Павлов, отмечая преимущества эксперимента перед наблюдением, утверждал: «Наблюдение собирает то, что ему предлагает природа, опыт же берет у природы то, что он хочет». Исследователь в процессе эксперимента по своей воле вызывает или формирует те или иные психолого-педагогические явления в различных, заранее определенных условиях (которые в большинстве случаев также находятся под его влиянием). Эксперимент позволяет варьировать факторы, которые воздействуют на изучаемые процессы и явления, воспроизводить их неоднократно. Его сила в том, что он дает возможность создавать новый опыт в точно учитываемых условиях.

В педагогике выделяют несколько основных видов эксперимента. Прежде всего, различают естественный и лабораторный эксперименты. **Естественный** эксперимент проводится в реальных для испытуемых условиях деятельности, но при этом создается или воссоздается то явление, которое следует изучать. Этот вид эксперимента в силу того, что проводится в обычных условиях деятельности испытуемых, дает возможность замаскировать его содержание, цели и при этом сохранить суть, которая заключается в активности исследователя в изменении условий выполнения изучаемой деятельности. Таким образом, «на первой стадии эксперимента исследователь изучает начальное состояние деятельности – поведение обучающихся, уровень сформированности у них знаний, навыков, умений или других характеристик, которые вытекают из содержания научной работы. Затем он один или совместно с коллегами осуществляют преднамеренные изменения в содержании, формах, методах или средствах изучаемого вида деятельности. После проведенных изменений вновь изучается, например, уровень воспитанности, развитости или успешности обучения и делается вывод об эффективности применяемой в естественных условиях системы мер» [12].

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

В психолого-педагогических исследованиях выделяют также **констатирующий** и **формирующий** эксперименты. В первом случае исследователь экспериментальным путем устанавливает только состояние изучаемой педагогической системы, констатирует факты наличия причинно-следственных связей, зависимости между явлениями. Полученные данные могут служить материалом для описания ситуации как сложившейся и повторяющейся или быть основой для исследования внутренних механизмов становления тех или иных свойств личности или качеств педагогической деятельности. Это дает основание для такого построения исследования, которое

позволяет прогнозировать развитие изучаемых свойств, качеств, характеристик. Когда же исследователь применяет специальную систему мер, направленных на формирование у испытуемых определенных личностных качеств, повышение результативности учебной или трудовой деятельности, речь идет уже о формирующем эксперименте. Он ориентирован на изучение динамики развития изучаемых психологических свойств или педагогических явлений в процессе активного воздействия исследователя на условия выполнения деятельности. Следовательно, основная особенность формирующего эксперимента заключается в том, что сам исследователь активно и позитивно влияет на изучаемые явления. В этом проявляется активная роль педагогики как науки, активная жизненная позиция ученого, осуществляющая принцип единства теории, эксперимента и практики.

Существуют и другие подходы к классификации педагогических экспериментов. В частности, В.И. Загвязинский предлагает различать **зондирующий** и **проверочный** эксперименты [10]. Первый по своим задачам близок констатирующему, а второй предполагает проверку выдвинутых предложений, частных гипотез, для чего необходимо получение или уточнение отдельных фактов. Он выделяет также **сравнительный** и **перекрестный** эксперименты. О сравнительном эксперименте речь идет в тех случаях, когда исследователь осуществляет выбор наиболее оптимальных условий или средств педагогической деятельности, сравнивая между собой контрольный и экспериментальный объекты. В качестве таких объектов могут выступать группы обучающихся или воспитываемых. Как правило, в этом случае в экспериментальных группах организуются специальные педагогические изменения, которые, по мнению исследователя, должны привести к позитивным результатам. В контрольных группах подобные изменения не осуществляются. В этом случае появляется возможность сравнить полученные результаты. Существует и другой способ проведения сравнительного педагогического эксперимента: контрольного объекта нет, а сравниваются несколько экспериментальных вариантов, чтобы можно было отобрать лучший. Если у исследователя нет возможности подобрать примерно однородные по количественным и качественным

показателям контрольные и экспериментальные группы (их состав определяется по предварительным контрольным срезам), то проводится перекрестный эксперимент. В этом случае контрольные и экспериментальные группы меняются местами в каждой последующей серии экспериментов. Если получен позитивный результат в экспериментальных группах разного состава, то это свидетельствует об эффективности используемого исследователем нововведения.

В.П.Давыдов выделяет два основных типа педагогического эксперимента – классический и многофакторный – с точки зрения логической структуры [8].

Классический эксперимент предполагает, во-первых, изолирование изучаемого явления от влияния побочных, несущественных и затемняющих его сущность факторов, т. е. изучение его в «чистом» виде; во-вторых, многократное воспроизведение процесса в строго фиксированных, поддающихся контролю и учету условиях; в-третьих, планомерное изменение, варьирование, комбинирование различных условий в целях получения искомого результата.

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

В классическом эксперименте после того, как контрольная и экспериментальная группы сформированы, последняя подвергается воздействию нового фактора или наоборот, изолируется от влияния какого – либо фактора. При этом важно, чтобы другие факторы, влияющие на контрольные и экспериментальные группы, оставались относительно неизменными. Тем самым достигается чистота эксперимента. На практике достичь этого весьма трудно, так как те

или иные факторы всегда варьируются в процессе исследования, тем более, если оно достаточно длительное. Поэтому, чтобы доказать, что полученный в эксперименте эффект не случаен, при его разработке планируют применение специальных статистических методов обработки полученных результатов.

Эксперимент, результаты которого обрабатываются с помощью методов математической статистики (математическая теория расширяет возможности эксперимента, придает ему аналитико – синтезирующий характер) называется **многофакторным**. В современной психолого-педагогической теории и практике происходят процессы, механизм которых нельзя изучать прямо, так как в них взаимодействует множество различных элементарных процессов, которые в реальных условиях не могут быть ограничены. Здесь и необходим многофакторный эксперимент. Исследователь в этом случае подходит к задаче эмпирически – варьирует большое количество факторов, от которых, как он считает, зависит ход педагогического процесса. Он пытается найти оптимальные условия протекания этого процесса с точки зрения его результата. В этом случае, как правило, и предусматривается широкое использование современных методов математической статистики [21].

В ходе психолого-педагогического эксперимента решается ряд задач:

- ♦ установить неслучайные взаимосвязи между воздействием исследователя и достигаемыми при этом результатами; между определенными условиями и полученной эффективностью в решении педагогических задач;

- ♦ сравнить продуктивность двух или нескольких вариантов психолого-педагогического воздействия и выбрать оптимальный из них по критериям результативности, времени, приложенным усилиям, используемым средствам и методам;

- ♦ обнаружить причинно-следственные, закономерные связи между явлениями, представить их в качественной и количественной формах.

Среди наиболее важных условий эффективности проведения педагогического эксперимента можно выделить:

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

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

◆ четкое формулирование задач эксперимента, разработка признаков и критериев, по которым будут оцениваться результаты, явления, средства и пр.;

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

◆ умение организовать в ходе эксперимента непрерывную циркуляцию информации между исследователем и объектом экспериментирования, что предупреждает прожектерство и односторонность практических рекомендаций, затруднения в использовании выводов. Исследователь получает возможность не ограничиваться лишь сообщением о средствах и методах, результатах их применения, а вскрыть в ходе психолого-педагогических воздействий возможные затруднения, неожиданные факты, важные аспекты, нюансы, детали, динамику исследуемых явлений;

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

Проведение психолого-педагогического эксперимента предполагает три основных этапа работы.

Первый этап – подготовительный, на котором решаются следующие задачи:

◆ формулирование гипотезы, т. е. того положения, выводы о правильности которого следует проверить;

◆ выбор необходимого числа экспериментальных объектов (числа испытуемых, учебных групп, учебных заведений и др.);

◆ определение необходимой длительности проведения эксперимента;

- ◆ разработка методики его проведения; выбор конкретных научных методов для изучения начального состояния экспериментального объекта: анкетный опрос, интервью, экспертная оценка и др.;

- ◆ проверка доступности и эффективности разработанной методики эксперимента на небольшом числе испытуемых; определение признаков, по которым можно судить об изменениях в экспериментальном объекте под влиянием соответствующих педагогических воздействий [21].

Второй этап – непосредственное проведение эксперимента. Этот этап должен дать ответ на вопросы об эффективности новых путей, средств и методов, вводимых экспериментатором в психолого-педагогическую практику. На этом этапе создается экспериментальная ситуация. Суть ее заключается в формировании таких внутренних и внешних условий эксперимента, в которых изучаемая зависимость, закономерность проявляется наиболее чисто, «без примеси» воздействия случайных, неконтролируемых факторов.

На данном этапе необходимо последовательно решать такие задачи:

- ◆ изучить начальное состояние условий, в которых проводится эксперимент;

- ◆ оценить состояние самих участников педагогических воздействий;

- ◆ сформулировать критерии эффективности предложенной системы мер;

- ◆ проинструктировать участников эксперимента о порядке и условиях его эффективного проведения (если эксперимент проводит не один человек);

- ◆ осуществить предлагаемую автором систему мер по решению определенной экспериментальной задачи (формирование знаний, умений или воспитание определенных качеств личности, коллектива и др.);

- ◆ зафиксировать полученные на основе промежуточных срезов данные о ходе эксперимента, которые характеризуют изменения, происходящие в объекте под влиянием экспериментальной системы мер;

- ◆ указать затруднения и возможные типичные недостатки, которые могут возникнуть в ходе проведения эксперимента;

- ◆ оценить текущие затраты времени, средств и усилий.

Третий этап – завершающий, когда подводятся итоги эксперимента:

- ◆ описываются результаты осуществления экспериментальной системы мер (конечное состояние уровня знаний, умений, навыков, уровня воспитанности и др.);

- ◆ характеризуются условия, при которых эксперимент дал благоприятные результаты (учебно-материальные, гигиенические, морально-психологические и др.);

- ◆ описываются особенности субъектов экспериментального воздействия (педагогов, воспитателей и др.);

- ◆ предоставляются данные о затратах времени, усилий и средств;

- ◆ указываются границы применения проверенной в ходе эксперимента системы мер.

Следует отметить, что возможен и более сложный способ проведения педагогического эксперимента [5]. Этот способ предусматривает проверку двух или даже трех вариантов мер с целью выбора того, который дает наилучшие результаты за меньшее время. Эксперимент *по проверке оптимальности предлагаемой системы мер* включает следующие этапы:

- ◆ формулирование критериев оптимальности предлагаемой системы мер с точки зрения ее результативности, затрат времени, средств и усилий;

- ◆ выбор возможных вариантов решения поставленной перед экспериментатором задачи (разработка двух – трех методических подходов к изучению данной учебной темы, разработка нескольких возможных вариантов проведения различных педагогических мероприятий и др.);

- ◆ осуществление выбранных вариантов примерно в одних и тех же условиях (в двух примерно одинаковых по уровню подготовленности учебных группах и др.);

- ◆ оценка результативности по каждому из вариантов эксперимента;

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

При подготовке эксперимента перед исследователем всегда встают два вопроса: *как осуществить репрезентативную (показательную для всей совокупности) выборку экспериментальных объектов* (сколько испытуемых включать в эксперимент, сколько педагогов должно участвовать в нем, сколько учебных заведений должно быть охвачено экспериментальной работой и т. п.); *какова должна быть длительность эксперимента?*

Однозначного ответа на эти вопросы дать невозможно, поскольку указанные критерии зависят от многих факторов: гипотезы, целей и задач эксперимента, явлений, подлежащих изучению, избранных методов исследования, предполагаемых результатов и т. п.

Можно предложить несколько практических рекомендаций, которые помогут исследователю сориентироваться в решении этих задач.

1. Количество испытуемых в контрольной и экспериментальной группах, с одной стороны, желательно иметь как можно большее (так как только в этом случае с достаточной надежностью можно избежать воздействия на результат эксперимента неконтролируемых, случайных факторов, существенно искажающих их, и получить статистически надежные результаты). Но с другой – эти группы не должны быть чрезмерно большими, так как в этом случае существенно усложняется управление экспериментом. Однако если качество управления и контроль за ходом эксперимента достаточно эффективны, то наука и практика только выигрывают от широты эксперимента.

Вместе с тем экспериментальная выборка должна быть достаточно представительной. Например, если исследователь проводит проверку новой системы мер, которую он желает затем распространить на все типы средних школ страны, то в эксперименте должны принять учащиеся дневных и вечерних, городских и сельских школ. Если экспериментатор осознает невозможность осуществле-

ния такого широкого эксперимента, то он конкретизирует задачу исследования и сужает ее до изучения реально возможного числа объектов и их характера: оставляет лишь городские или только сельские школы, только младшие, средние или старшие классы. Таким образом, задачи эксперимента и число объектов, включаемых в него, тесно взаимосвязаны и могут влиять друг на друга. Однако решающим элементом все же являются задачи эксперимента, которые исследователь намечает заранее. Именно они определяют необходимый характер выборки [3].

Далее исследователь должен сузить число экспериментальных объектов до минимально необходимого. Например, из числа сельских школ взять не десять, а две или одну школу, из числа младших классов – не три, а два или даже один. Как же правильно выбрать это минимально необходимое число школ, классов, учеников? Для этого важно учитывать специфику темы исследования. Если речь идет, например, о проверке методики изучения какой-либо темы по курсу истории, физики или другому предмету, то в этом случае можно ограничиться одним экспериментальным и одним контрольным классами. В экспериментальном классе проводятся необходимые изменения в соответствии с разработанной системой, а в контрольном идет обычный процесс. Очень важно, чтобы экспериментальный класс был типичным, т. е. не превосходил контрольный класс по уровню успеваемости.

Если исследователь хочет выявить типичные причины неуспеваемости учащихся современной школы, то ему придется собрать информацию об учащихся каждой возрастной группы, из городских, сельских школ и др. В этом случае с помощью специального опроса требуется получить данные о причинах неуспеваемости школьников всех классов – с первого по выпускной. Например, в ходе одного экспериментального исследования нужно было охватить три тысячи учеников. Но когда по таблице случайных чисел были выбраны примерно 250 человек из трех тысяч, то распределение причин неуспеваемости стало повторяться. Это дало основание остановиться на информации о 250 учениках для более углубленного анализа. Как правило, в случаях изучения проблем дидактики минимальное количество человек в контрольной и экспериментальной

льной группах должно быть не менее 60 человек. Только при таком количестве респондентов начинает рельефно проявляться закон больших чисел, и, следовательно, достигается статистическая надежность исследования [8].

Если речь идет об эксперименте по воспитательным проблемам, то возможны случаи, когда в эксперимент вовлекаются лишь 30 – 40 человек (при такой выборке возможно обрабатывать статистические данные). Обычно в эксперименте должен принять участие какой – то сформировавшийся коллектив – учебный класс, возрастная группа. Если же исследователь разрабатывает рекомендации для целой возрастной группы, то в эксперимент надо включать представителей каждого отдельного возраста.

Таким образом, нет и не может быть какого-то единого, шаблонного, стандартного решения о выборе числа экспериментальных объектов. Однако важно знать и помнить, что при проведении психолого-педагогического исследования всегда требуется доказывать репрезентативность выборки как с точки зрения представительности всех категорий испытуемых, так и с точки зрения объективности результатов, которые могут быть получены в ходе экспериментальной работы.

Между тем следует предостеречь не только от занижения числа выбираемых для эксперимента объектов, но также и от завышения этого числа, так как в последнем случае экспериментатор чрезвычайно перегружается, недостаточно глубоко анализирует ход эксперимента и дает малодоказательные рекомендации.

2. Определяя необходимую *длительность* эксперимента, следует иметь в виду, что слишком краткий его срок приводит к необъективным научным рекомендациям, к преувеличению роли и значения отдельных педагогических факторов. Слишком длительный срок отвлекает исследователя от решения других задач, повышает трудоемкость работы. Поэтому в каждом исследовании следует специально доказывать минимально необходимую продолжительность эксперимента.

Это возможно сделать, во-первых, путем анализа предшествующего опыта проведения аналогичных экспериментов, в которых были сделаны корректные научно-практические выводы; во-

вторых, путем соотнесения цели и задач эксперимента с необходимой его длительностью. Если, например, исследователь изучает особенности восприятия учебного материала младшими школьниками, то ему целесообразно вести эксперимент в течение трех лет, охватив 1-е, 2-е и 3-й классы. Соответственно избирается длительность эксперимента и для других возрастных групп. Правда, этот срок можно сократить, если исследователь имеет возможность одновременно вести эксперимент во всех классах возрастной группы или если доказано, что классы, в которых ведется работа, равны по их качественному и количественному составу. Как видим, длительность эксперимента и число экспериментальных классов взаимосвязаны между собой, и исследователю важно определиться, по какому из критериев следует осуществлять выбор [8].

Если в процессе эксперимента изучается влияние обучения на формирование фактических знаний, то необходимо охватить наиболее типичные и вариативные разделы данного учебного предмета, а не ограничиваться одной наиболее простой темой. В то же время, если изучается методика преподавания одной темы, то, естественно, длительность эксперимента должна распространиться на весь период ее изучения. Причем полезно провести повторный срез в том же году в подготовительном классе или в следующем году для большей убедительности полученных данных.

Когда исследуется влияние каких-то педагогических средств на развитие мышления, воли, эмоциональной, мотивационной сферы, то эксперимент (как показывает опыт предшествующих исследований) должен длиться не менее года, а обычно – в течение двух лет, так как трудно обнаружить действительные изменения в психической сфере личности за короткий срок.

То же самое можно сказать и о воспитании личностных качеств. Здесь, как правило, также требуется один – два года, чтобы получить существенные сдвиги в положительную сторону. Хотя и возможен эффект от применения метода взрыва, о котором в свое время писал А.С. Макаренко, экспериментатор все равно должен продолжить наблюдение и закрепление полученного результата, чтобы доказать прочность и действенность применяемой системы воспитательных мер.

В заключение подчеркнем, что результаты педагогических экспериментов в психолого-педагогических исследованиях не следует абсолютизировать. Они обязательно нуждаются в подкреплении и проверке с использованием других научных методов педагогики и психологии. Эффективность экспериментальной работы в решающей степени зависит от мастерства исследователя, его методологической и методической оснащенности.

1.4. Методы специальной психологии

Общая характеристика методов специальной психологии.

Научный метод – это исторически сложившийся способ получения достоверных фактов, которые, по образному выражению И. П. Павлова, являются «воздухом любой науки». История научного познания выработала много методов, каждый из которых имеет свои разрешающие возможности, достоинства и недостатки, в сравнении с другими методами. В этом смысле нелепо говорить о хороших и плохих методах, как, впрочем, и о поиске одного универсального инструмента, он может быть эффективен лишь при условии совершенного владения им. Использование метода среди прочего подразумевает способность отдавать отчет в том, где и когда следует его применять, насколько достоверные данные можно получить с его помощью.

Психология в своей практике использует две группы методов – общенаучные и собственно психологические. Первые используются большинством наук, как естественных, так и гуманитарных, – эксперимент, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности, опрос, самонаблюдение и др.

Именно поэтому, говоря о методах специальной психологии, мы ограничимся кругом общенаучных. Хорошо известно, что своеобразие их применения в психологии определяется, прежде всего, особыми свойствами психических явлений (идеальность, субъективность и непосредственная ненаблюдаемость), в отличие, скажем, от химических, физических, биологических.

Это своеобразие должно быть хорошо известно будущим психологам из курсов общей, возрастной и педагогической психологии. Оно свойственно для всех отраслей психологической науки,

и в том числе для специальной психологии. Поэтому можно говорить не об особенностях методов как принципиальных способов получения фактического материала, а о специфике методик и техник их воплощения.

Понятие «методика» обозначает конкретную форму реализации метода. Если метод эксперимента существует в единственном числе, то экспериментальных методик необозримое множество. Вряд ли можно серьезно рассуждать о том, что эксперимент как таковой по своей сути в специальной психологии отличается от эксперимента в юридической, инженерной или педагогической и т. д. Но его реализация имеет свою специфику. Кроме того, в зависимости от характера и тяжести нарушения в развитии пропорции использования тех или иных методов могут меняться. В ряде случаев не всегда возможно провести классическое экспериментальное исследование из-за трудностей вступления в контакт с ребенком, как это бывает при тяжелых проявлениях синдрома раннего детского аутизма, общей расторможенности, выраженных степенях умственной отсталости т. д. Само состояние ребенка в подобных ситуациях не позволяет целенаправленно выполнять экспериментальное задание, поэтому процедура либо существенно модифицируется, либо основной упор делается на методах наблюдения и сбора психологического анамнеза. Тем не менее, эксперимент в специальной психологии занимает ведущее место [18].

Говоря о проблемах использования в рамках данной отрасли конкретных экспериментальных методик, многие авторы справедливо отмечают относительную бедность их арсенала. Подавляющее большинство методик создаются и рассчитываются налицо с нормальным психическим развитием. Поэтому их применение в практике специальной психологии требует определенных модификаций. Банк техник, изначально предназначенных для оценки различных параметров дизонтогенеза, крайне невелик. Их разработка представляет собой одну из актуальных теоретических и прикладных задач специальной психологии, от решения которой во многом зависит дальнейшее развитие этой научной дисциплины. Модификационным изменениям подлежат не только сама методическая процедура, что в ряде случаев вполне очевидно, но и характер ин-

терпретации полученных данных. Так, например, широко используемые рисуночные пробы могут быть информативны в отношении когнитивного и эмоционального развития ребенка. Но в тех случаях, когда у испытуемого имеют место даже слабо выраженные двигательные нарушения или несформированность сенсомоторной координации, не говоря уже о недостатках остроты центрального зрения или цветоразличения, характеристики его графической продукции могут отражать совсем иные свойства его психического развития, нежели в условиях нормального онтогенеза. Другими словами, клиническая картина, наслаиваясь на психологическую, делает последнюю еще более неоднозначной, чем это бывает в случаях нормы [18].

Говоря об организации экспериментальной процедуры, нужно учитывать, что последняя должна быть адекватна реальным возможностям обследуемого. Прежде всего, исследователю необходимо удостовериться в том, что испытуемый понял сущность предлагаемого ему задания. Весьма часто в силу самых разных причин сенсорных, речевых, интеллектуальных, эмоциональных нарушений обычно доступная для нормального ребенка инструкция оказывается не вполне понятной, хотя это не всегда осознается детьми с отклонениями в развитии. Вследствие чего проба выполняется совершенно неудовлетворительно. В этом случае отрицательный результат отражает не сами возможности обследуемого, а степень точности понимания предложенного задания, что может быть причиной диагностической ошибки.

Экспериментальная процедура должна быть адекватной возможностям испытуемого по характеру стимульного материала и последовательности его подачи. И исследователю необходимо учитывать наличие тех или иных нарушений зрения, слуха, двигательной сферы. В противном случае методика становится попросту невалидной. При серьезных нарушениях речи и слуха следует использовать задания, не требующие речевого отчета. Инструкция может подаваться в форме демонстрации образца действий, которые должен повторить испытуемый.

Другой и весьма распространенной особенностью многих детей с отклонениями в развитии, накладывающей свой отпечаток на

результаты эксперимента и требующей учета, как при его организации, так и при интерпретации полученных данных, является незрелость их мотивационной сферы, ее неустойчивость, низкий уровень познавательных интересов. Связь мотивационных и операциональных компонентов психической деятельности общеизвестна. Как высокая, так и низкая заинтересованность испытуемого во время эксперимента способна привести к снижению его результативности. Именно неустойчивость может быть истинной причиной чрезвычайного разброса полученных показателей у одного и того же испытуемого [18].

Сказанное означает, что организация экспериментальной процедуры с неизбежностью требует учета состояния мотивационной сферы обследуемого. Причинами отсутствия интереса может быть непонимание смысла предложенного задания, о чем говорилось выше, снижение уровня общей работоспособности, быстро развивающееся утомление и связанное с ним чувство эмоционального дискомфорта. Экспериментатор должен помнить об этом и заранее предупреждать развитие утомления. Именно поэтому проведение эксперимента в специальной психологии носит дозированный, парциальный характер.

Как известно, *метод эксперимента* подразделяется на: индивидуальный и групповой; лабораторный и естественный; констатирующий и формирующий. Все перечисленные виды экспериментальной работы, так или иначе используются в специальной психологии, но преимущество отдается индивидуальной форме. Исключения составляют те ситуации, когда в качестве объекта исследования выбираются такие социально-психологические феномены, как общение, отношение, интерперсональная перцепция и т. п. Равное значение имеют как лабораторный, так и естественный эксперимент, хотя последний в работе детьми с отклонениями в развитии более предпочтителен в силу указанных выше особенностей мотивационной сферы.

Особым является вопрос о соотношении констатирующего и формирующего эксперимента. И та и другая формы употребляются в практике специальной психологии. Однако их разрешающая способность и направленность различны, поэтому выбор зависит от

конкретных целей исследования. Известно, что констатирующий эксперимент в своей основе направлен на выявление наличных возможностей ребенка. Говоря словами Л.С. Выготского, он диагностирует зону актуального развития, то есть спектр его знаний, умений, навыков на данный конкретный момент времени. Для специальной психологии, как в научно-фундаментальных, так и в прикладных исследованиях, задача определения зоны актуального развития особо важна, благодаря этому можно достоверно оценить степень отставания ребенка от нормативных характеристик данного возраста, определить, какие стороны его психики и поведения в большей степени нарушены, а какие остаются относительно сохраненными и т. д., что, в свою очередь, дает возможность организовать адекватную и целенаправленную коррекционную помощь [7].

Но развитие подразумевает превращение настоящего в будущее, потенциального в актуальное. Именно поэтому помимо диагноза важен еще и прогноз, раскрытие потенциальных возможностей. Эта задача универсальна почти для всех видов прикладной психологии, но для специальной – в особенности. Та или иная форма неблагополучия ребенка бывает уже очевидна еще до проведения какой-либо диагностики. Здесь важно учитывать причины этого неблагополучия и перспективы дальнейшего развития. Ответить на эти вопросы на уровне констатирующего эксперимента можно лишь отчасти, определив степень и причины отставания от нормы. Прогноз возможен лишь на уровне формирующего эксперимента, который является естественным и необходимым продолжением констатирующего.

Формирующий эксперимент воплощает хорошо известную идею Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка. Сама процедура состоит в моделировании ситуации обучения. Экспериментатор оказывает ребенку разные формы дозированной помощи. При этом предполагается, что степень принятой ребенком помощи воспроизводит его потенциальные возможности. Проще говоря, то, что ребенок выполнил при участии взрослого, составляет зону его ближайшего развития и может со временем перейти в зону актуального развития [7].

Формирующий эксперимент приобрел в специальной психологии особое значение. Он стал неотъемлемой частью дифференциальной диагностики. Его использование позволяет качественно оценить психические явления, раскрыть характер самого процесса выполнения задания, а не только фиксировать статичный результат, каким бы выразительным он ни был. Кроме того, использование схем формирующего эксперимента дает возможность выявить качественный профиль отклоняющегося развития. Это весьма трудоемкая задача по дифференциации в единой структуре психического развития трех основных компонентов – возрастного, индивидуального и патологического. Ребенок с той или иной формой отклонения, прежде всего, принадлежит к определенной возрастной категории и ему свойственно все то, что свойственно его сверстникам. Такие характеристики называются возрастными особенностями. Вместе с тем, среди детей одного возраста нельзя найти похожих друг на друга ребят, ибо даже ровесники обладают неповторимыми индивидуальными чертами. И, наконец, кроме возрастных и индивидуальных свойств есть такие, которые обусловлены основным нарушением. Клинические характеристики, конечно, тоже вариабельны, и они модифицируют проявления и возрастных, и индивидуальных свойств ребенка, но не отменяют и не изменяют их природу.

Особо подчеркнем, что задача по дифференциации обозначенных характеристик не может решаться одномоментно, хотя бы потому, что формирующий эксперимент требует больших временных затрат. Следует добавить, что эффективность использования схемы формирующего эксперимента повышается, если она (схема) сочетается с лонгитюдной стратегией. Именно это позволяет отделить возрастные и индивидуальные свойства от свойств, связанных с основным нарушением. Напомним, что *лонгитюдный подход или метод продольных срезов* состоит в повторении одной и той же (или почти одной и той же) экспериментальной процедуры на одной группе испытуемых через определенные интервалы времени [21].

Говоря о *требованиях*, предъявляемых к методикам в сфере специальной психологии, следует отметить, что своеобразие этих

требований во многом зависит от области их применения. Прикладная сфера, в отличие от научно-фундаментальной, помимо названных условий выдвигает еще одно – высокий уровень разрешающей способности той или иной методики для целей дифференциальной диагностики и отбора детей в коррекционно – образовательные учреждения. Такая диагностика предполагает, прежде всего, качественный, а не сугубо количественный подход в анализе полученных в эксперименте данных. Безусловно, качественного анализа вне количественного не бывает. Один вырастает из другого и представляет собой продукт интеллектуальной деятельности экспериментатора, его творчество, умение за оцифрованными показателями увидеть психологическую реальность.

Достаточно часто в литературе феноменологический (описательный) уровень научного познания противопоставляется объяснительному. При этом последний трактуется как высший. Реальность исследовательского процесса все же такова, что их правильно было бы обозначить как последовательные этапы. Без методичного и всестороннего описания перейти к объяснению познаваемых явлений невозможно. Кроме того, неизбежная потребность в уточнении и углублении сведений об изучаемом возвращает процесс познания снова к описательному этапу. Реализация качественного подхода в эксперименте возможна через объяснительный способ мышления, последнее же достигается путем тщательного описания. При осуществлении психологического анализа клинического материала требования к феноменологии особенно высоки.

Касаясь других методов исследования, таких как опрос, беседа, социометрия, анализ продуктов деятельности и прочее, следует подчеркнуть, что они достаточно широко используются в практике специальной психологии и характеризуются скорее формальным, чем содержательным своеобразием. На первый план выступает техническая сторона их воплощения, зависящая от психофизиологических особенностей испытуемых. Так, например, анкетный опрос лиц с глубокими нарушениями зрения можно осуществить, если текст будет представлен в специальной системе письма Л. Брайля. Кроме того, заполнение подобной анкеты требует больших временных затрат, как и процесс ее обработки, предполагаю-

щий, прежде всего, перевод брайлевского шрифта в обычный – плоскопечатный. Заполнение анкеты самим психологом со слов незрячего нарушает конфиденциальность и снижает уровень достоверности полученного материала. Проведение подобных опросов среди лиц с ограниченными интеллектуальными возможностями также может быть связано с определенными трудностями: отсутствие посторонней помощи не всегда гарантирует правильность понимания поставленных вопросов. Поэтому в подобных случаях к формулировке последних предъявляются особые требования [18].

Отдельно следует остановиться на использовании в специальной психологии стандартизированных техник (тестов). Это особенно важно в силу чрезвычайной популярности последних.

В области специальной психологии стандартизированные методики традиционно используются весьма широко, так как именно здесь они впервые и появились. Но применение тестовых технологий требует высокого профессионализма и осторожности.

Прежде всего, трудности возникают в отношении самой стандартизованности, жестко унифицированного характера проведения всего тестового обследования, начиная от неизменности формулирования инструкции, времени выполнения того или иного задания, качества стимульного материала и кончая вынесением «сырых» оценок и пр. Стандартизация позволяет поставить всех испытуемых в равные условия и тем самым провести ранговые сравнения, сопоставить результаты одного испытуемого с результатами других. Нельзя не признать, что в определенных условиях это весьма важно, как, например, в ситуации профессионального отбора.

Сами параметры стандартов (форма, скорость подачи инструкции, ее содержание, а также метрические характеристики стимульного материала) всегда соотношены с возможностями нормального в психофизиологическом отношении человека. Поэтому ребенок с отклонениями в развитии с самого начала тестового обследования попадает в несоответствующую его возможностям ситуацию. Например, он не может на слух воспринять инструкцию или не понимает ее с первого раза, или размер картинок для него слишком мал и т. д. В этом случае низкие результаты отражают не

снижение диагностируемой способности, а неадекватность условий особенностям ребенка. В такой ситуации их стандартные характеристики следует изменить. Часто это приводит к новым проблемам. Внеся изменения в стандарт, индивидуальный результат уже нельзя сопоставить с имеющимся в тесте нормативом. Делались попытки создать стандартизированные методики для отдельных групп детей с отклонениями в развитии: например, модифицированный тест Векслера для незрячих. Однако он не нашел широкого применения в силу чрезвычайной громоздкости. Кроме того, полученные с его помощью результаты слепых испытуемых невозможно сравнить с результатами зрячих, добытых с использованием обычного варианта теста Векслера.

В повседневной работе специальные психологи часто используют не весь тест, а лишь его отдельные фрагменты, наиболее адекватные возможностям ребенка, или несколько изменяют стандартные условия. При этом в обоих случаях приходится ориентироваться не на тестовые нормативные данные, а собирать «внутренний» норматив, с которым соотносятся новые индивидуальные результаты.

Ограниченное использование тестовых технологий связано также с содержательными компонентами изучения лиц с отклонениями в развитии. Тест, как правило, фиксирует конечный итог какой-то деятельности. Сам же процесс его получения остается недоступным для анализа. Еще раз подчеркнем, что для практики специальной психологии важно не само знание о низком результате, а понимание причин, породивших его. В противном случае эффективная коррекционная работа невозможна. Профессиональный психолог не должен упускать из виду преимущество экспериментального подхода в сравнении с тестовым. Эксперимент не только позволяет, он предполагает постоянное варьирование условий проведения. Именно дает возможность воспроизвести не только результат, но и сам процесс его достижения или нарушения этого процесса [7].

И, наконец, самое важное. Подавляющее большинство стандартизированных технологий отражают лишь наличный уровень психического развития испытуемого, зону его актуального разви-

тия. Но для практики специальной психологии и особенно коррекционной педагогики этого мало: необходимо иметь прогноз, сведения о потенциальных возможностях ребенка, о зоне его ближайшего развития. От этого зависит не только эффективность дифференциальной диагностики, но и направление коррекционной работы и оценка ее продуктивности. Решение этих задач возможно только путем экспериментальной стратегии и, прежде всего, формирующего (обучающего) эксперимента.

Все вышесказанное не должно восприниматься как полное отрицание стандартизированных технологий вообще. Профессионализм, среди прочего, состоит в четком осознании поставленной цели и в умении отобрать для ее достижения наиболее адекватные и эффективные методы, каковыми тесты, взятые сами по себе, в решении основных проблем специальной психологии не являются.

В.И. Лубовский справедливо замечает, что тесты «не приспособлены для выявления специфики отставания в психическом развитии, связанной со своеобразием дефекта (то есть они, например, не могут обнаружить различий между психологическими особенностями ребенка с ЗПР и с нарушенным развитием речи при сохраненных возможностях интеллектуального развития)» [18].

Таким образом, стандартизированные методики в специальной психологии могут использоваться с определенными ограничениями, в виде вспомогательного средства при ведущей роли экспериментального подхода и качественного анализа полученного материала.

Еще более проблематично обстоит дело с использованием в данной отрасли проективных методик. В современной специальной психологии, особенно в области ее научно-исследовательской практики, применение методик Роршаха, Розенцвейга, Сонди, ТАТ, Люшера и др. давно уже перестало быть редкостью (речь идет о поисковой практике, одной из целей которой является проверка и оценка дифференциально-диагностических возможностей данных инструментов) [2].

Использование проективных методик, например, в целях отбора в коррекционные учреждения, весьма ограничено и затруднено из-за их низкой дифференциально-диагностической разрешаю-

щей способности, что, безусловно, не закрывает путь их употребления в качестве вспомогательного методического средства (например, методики проективных рисунков и т. д.). Основными теоретическими проблемами, от решения которых зависит дальнейшее использование этих технологий в специальной психологии, являются проблемы своеобразия отклонений на уровне бессознательной психической активности, как и каким образом изменяется процесс проекции при разных формах дизонтогенеза; какие стороны психической реальности воспроизводятся в процессе проекции в условиях отклоняющегося развития – идет ли речь об обычных скрытых переживаниях или дизонтогенетических симптомах и т. д.

В зарубежной психодиагностике делались единичные попытки создания специальных проективных методик для лиц с отклонениями в развитии. Для незрячих был сконструирован трехмерный апперцептивный тест (гаптический аналог теста Роршаха) и аудиторный апперцептивный тест (слуховая версия ТАТ), но распространения среди профессиональных пользователей они не получили [2].

В конце 70-х годов по мере развития детской нейропсихологии ее схемы, принципы и методы стали постепенно использоваться и в специальной психологии. *Принцип синдромного и факторного анализа*, разработанный А.Р. Лурией в процессе использования нейропсихологических проб, оказался весьма эффективным при изучении разных форм дизонтогенеза. Исследование состояний высших психических функций с использованием нейропсихологического подхода существенно дополняет и расширяет наши представления о структурной организации тех или иных отклонений в психическом развитии [19].

Будучи основным, экспериментальный метод, в специальной психологии все же не может рассматриваться в качестве единственного. Его эффективность определяется тем, насколько он дополняется другими техниками, в частности, теми, которые способны в определенной мере восполнить его ограничения. В данном случае речь идет о методе наблюдения как целенаправленного восприятия изучаемого объекта. Наблюдение, в силу пассивной позиции исследователя по отношению к объекту познания, безусловно, проиг-

рывает эксперименту во Временных затратах. Но оно имеет и весьма важное преимущество. Эксперимент, в какой бы форме он ни реализовывался, всегда несет элемент искусственности, что не может не сказаться на характере и качестве результатов. Наблюдение воспроизводит объект изучения в естественных условиях, что повышает его экологическую валидность.

Как уже отмечалось, наблюдению в специальной психологии придается особое значение, так как в ряде случаев не всегда удается организовать и провести традиционную экспериментальную процедуру в силу тяжести и выраженности того или иного нарушения в развитии испытуемого. Кроме того, ориентация на качественный анализ полученных экспериментальных фактов предполагает дополнение последних результатами наблюдений.

Как и вообще в психологии, наблюдение может быть эффективным, если отвечает ряду требований. Прежде всего, оно должно быть целенаправленным, то есть исследователь наблюдает не вообще за всем многообразием поведения индивида, а выбирает лишь определенные, необходимые для изучения фрагменты. Другой важной особенностью процесса наблюдения является его объективность. В отношении психологической реальности это требование выполнить весьма трудно. Сознание самого наблюдателя не только фиксирует факт поведения, но и мгновенно его интерпретирует. Подмена увиденного мыслимым происходит почти бессознательно. Вид улыбающегося человека вызывает мысль о том, что ему весело. Эмоциональная экспрессия принимается за полный аналог внутреннего субъективного состояния. Но между этими двумя рядами фактов (внешнего поведения и внутреннего состояния) на уровне одноразового наблюдения далеко не всегда существует причинно-следственная связь. Определенная степень достоверности суждений о внутренних субъективных состояниях индивида может быть достигнута только путем многократной, беспристрастной регистрации поведенческих проявлений, а не их интерпретации. Сам процесс интерпретации представляет собой сложный интеллектуальный акт, следующий за периодами накопления большого фактического материала результатов объективного наблюдения [20].

Перечисленные условия относятся к процессу психологического наблюдения независимо от его цели и объекта. В специальной психологии этот метод сопряжен с дополнительными трудностями. Прежде всего, существенно возрастают временные затраты в силу увеличения сложности поведенческих актов. На первых этапах у исследователя может даже складываться ощущение непрозрачности, оторванности поведения ребенка от наличной ситуации. Требуется богатый клинический опыт и знания, а также весьма длительное время, чтобы увидеть закономерность, «логику» в рисунке поведения ребенка с отклонениями в развитии.

Еще одна сложность организации и проведения процесса наблюдения может быть условно определена как «дефект-центризм». Смысл этого искусственно сконструированного термина состоит в следующем. Как правило, наблюдатель заранее знает о неблагополучии ребенка, которого собирается изучать. Именно это знание и создает установку, искажающую процесс наблюдения, – все своеобразное поведенческого рисунка всецело объясняется за счет основного нарушения. «Дефект-центризм» – сложный установочный феномен, приводящий к смешению возрастных и индивидуальных характеристик действий ребенка с клиническими симптомами.

Не менее продуктивно в сравнении с другими техниками в специальной психологии используются и методы беседы, сбора психологического анамнеза.

Беседа выступает как в качестве дополнения к эксперименту, так и вполне самостоятельно. Ее проведение требует высокого профессионализма. Прежде всего, психолог должен установить хороший контакт с ребенком, создать атмосферу доверия и безопасности. Собеседник должен чувствовать заинтересованное отношение к себе. Следует просто и доходчиво объяснить причину, по которой с ним проводят данный разговор. Задаваемые вопросы должны быть понятны. Здесь также необходимо точно определить цель, основное содержание беседы, характер и последовательность предлагаемых вопросов, которые формулируются в процессе подготовки. Психолог тактично направляет беседу в нужном направлении, если исследуемый уходит в сторону, переформулирует вопросы, если они оказываются неясными. В процессе беседы фиксируются

эмоциональные реакции, интонации испытуемых. Беседа не должна быть чрезмерно длительной, ибо ребенок может устать и утратить интерес к ее содержанию. Использование данного метода в специальной психологии иногда требует от специалиста особых навыков. Так, при работе с глухими необходимо хорошее знание дактильной и жестовой речи [18].

В подобной форме чаще всего проводится сбор психологического анамнеза – истории психического развития ребенка. Беседа с родителями, учителями, воспитателями и другими взрослыми, знающими ребенка, может предоставить немало ценной информации. Сложность состоит в том, что эти данные не структурированы. Начинающему психологу иногда кажется, что стоит задать родителям вопрос, как развивался их ребенок, и он получит развернутый ответ. Опыт показывает, что это далеко не всегда так. Родителям зачастую трудно выделить главное, многие путают историю болезни с историей психического развития своего ребенка. Именно поэтому психолог должен точно направлять их рассказ, задавая конкретные вопросы об этапах и сторонах развития. Анамнестические сведения можно существенно пополнить, если история развития ребенка воспроизводится разными людьми (отцом и матерью, одним из родителей и учителем и т. д.). При сборе психологического анамнеза в процессе беседы с родителями психолог не должен забывать, что тема, касающаяся специфичности их ребенка, может быть для них весьма болезненной. Поэтому формулирование вопросов должно быть предельно деликатным. Беседа – это праздное любопытство и немеханическое регистрирование сведений о ребенке [17].

Сбор анамнеза в процессе работы с учителями всегда более продуктивен в силу их профессиональной подготовки. Тем не менее, и здесь возникают определенные трудности. Педагоги склонны рассматривать развитие в контексте процесса обучения, что делает анамнез несколько односторонним.

Метод самонаблюдения в специальной психологии занимает отнюдь не привилегированное место. Достаточно долго отношение к нему было крайне негативным. Нетерпимость к интроспекционизму и феноменологии автоматически переносилась на данную тех-

нику, которой отказывали в научности и достоверности. При этом игнорировался очевидный факт исключительной роли самонаблюдения в организации и регуляции поведения и деятельности. Тем не менее, в процессе беседы или анкетного опроса мы имеем дело именно с результатами самоанализа испытуемого.

Следует иметь в виду, что возможности использования данных самонаблюдения в специальной психологии, как и в детской, весьма ограничены. Его эффективность напрямую зависит от уровня развития самосознания, являющегося достаточно поздним новообразованием в психическом развитии. Тогда как есть все основания полагать, что любая форма дизонтогенеза в той или иной степени затрагивает разные стороны развития самосознания. Поэтому данные самонаблюдения чаще всего фиксируют лишь уровень развития последнего и не могут рассматриваться в качестве объективного достоверного факта. Исключения составляют лишь случаи зрелого возраста в сочетании с полной интеллектуальной сохранностью. Одними из самых выразительных примеров такого глубокого и тонкого психологического самоанализа можно считать книги О.И. Скороходовой «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир» и А.М. Щербины «Слепой музыкант Короленко» [18].

Все экспериментальные исследования обычно строятся как сравнительные. Чтобы результаты психологического эксперимента или наблюдения были полноценными и плодотворными, данные, полученные при изучении какой-то определенной группы детей с недостатками развития, обязательно должны сопоставляться с результатами выполнения точно таких же заданий группой нормально развивающихся сверстников, т.е. в исследованиях в специальной психологии для сравнения всегда организуются контрольные группы.

Особенно продуктивны исследования, в которых одно и то же психическое явление изучается с привлечением детей разных категорий. Такие исследования позволяют более четко видеть специфические особенности детей каждой категории и особенно важны как для диагностики нарушений развития, так и для определе-

ния своеобразия коррекционно-педагогических воздействий, необходимых для успешного обучения этих детей.

Важную методологическую проблему специальной психологии составляет разработка и применение невербальных психологических методик. Поскольку у нескольких категорий детей с отклонениями развития имеются значительные недостатки словесной речи, затрудняющие понимание ими словесных инструкций и ответы на задания в словесной форме, трудно, а то и невозможно выявить уровень умственного развития этих детей, используя словесные задания.

Невербальные задания, решение которых может быть выражено в форме практических действий, позволяют обойти эти трудности и получить представление, например, об интеллектуальных возможностях ребенка или об особенностях восприятия [7].

Прямо противоположная ситуация имеет место при изучении детей с глубокими недостатками зрения. Применение зрительно воспринимаемых заданий становится невозможным. Часть заданий наглядного характера может быть представлена в рельефной форме, воспринимаемой осязательно. Однако не все методики могут быть преобразованы таким путем. Поэтому гораздо большее значение, чем при исследовании лиц с нормальным зрением, приобретают вербальные задания и особый их подбор с учетом своеобразия речи незрячих.

Методы специальной психологии можно подразделить на три большие группы: 1) методы исследования, 2) методы профилактики и 3) методы воздействия. В свою очередь, *методы исследования* слагаются из *методов сбора информации* и *методов ее обработки*.

Методы специальной психологии во многом совпадают с аналогичными методами возрастной психологии, изучающей нормальное развитие. Но они имеют и свою специфику. Здесь мы остановимся лишь на общей характеристике этих методов.

Методы сбора информации. Методы сбора информации обеспечивают предварительное знакомство с ребенком, выделение проблемы и ориентировочные данные для диагностики его развития. К таким методам относятся:

- ◆ изучение документации на ребенка (анамнез, педагогическая характеристика);
- ◆ изучение продуктов его деятельности (рисунков, поделок, учебных работ);
- ◆ наблюдение за ребенком;
- ◆ беседа с ним, его родителями и учителями;
- ◆ эксперимент (констатирующий и формирующий);
- ◆ тесты.

Выбор метода обуславливает и способы обработки полученных результатов.

Изучение документов имеет большое значение, так как в них содержатся анамнестические сведения о ребенке. Специалисты разного профиля получают таким путем информацию об истоках нарушения развития и его динамике. Анализируются медицинские заключения о развитии ребенка, состоянии его здоровья, функционировании органов и систем, которые могут быть ответственны за нарушение психического развития в конкретном случае. Изучение характеристики ребенка педагогами важно для составления мнения о том, насколько ребенок умеет воспользоваться помощью взрослых, и о темпах его развития при обучении.

Изучение продуктов деятельности детей (творческих работ) и успеваемости по разным предметам дает представление об актуальном уровне их развития. Это субъективно-объективный метод. Объективность проявляется при оценке развития моторных и сенсорных навыков, скорости усвоения учебного материала. Субъективность имеет место при интерпретации рисунков и других творческих работ, отражающих отношение ребенка к действительности и его проблемы.

Для повышения объективности оценки деятельности детей необходимо учитывать:

- ◆ психологические механизмы получения результата;
- ◆ навыки, развитие которых предполагает обучение;
- ◆ типичные затруднения в усвоении школьных знаний разными группами учащихся.

Метод наблюдения позволяет зафиксировать спонтанную деятельность ребенка, его естественные психические проявления.

Научное наблюдение отличается тем, что сбор сведений определяется задачей исследования и направлено на установление закономерности в изучаемых явлениях.

Результативное наблюдение возможно только при четком его планировании в сочетании с гибкостью исследовательского подхода, диктуемой самим ходом событий.

Как заметил П.П. Блонский: «Чтобы не разбрасываться в наших наблюдениях, мы должны заранее составить предварительный план их ...хотя бы в общих чертах, наметить, что мы будем наблюдать, и на какие стороны нам следует обратить особое внимание. Конечно, этот план будет только предварительным, и самый ход наблюдений подскажет нам, как изменить этот план. Плох тот полководец, который в бою упорно держится заранее намеченного плана, но еще хуже тот, кто идет без всякого плана» [14].

В процессе наблюдения важно уметь разграничивать сами факты, отношение к ним, осмысление фактов и их последствий.

Важнейшая задача наблюдения – регистрация фактов и объективное их описание. Главной проблемой в применении метода наблюдения является выделение его объектов (что и как наблюдать) и обеспечение такой фиксации результатов наблюдения, чтобы при «прочтении» протокол наблюдения был понятен всем профессионалам – участникам процесса взаимодействия с проблемным ребенком.

Вопрос о единицах наблюдения обсуждается в различных областях психологии. В специальной психологии он должен решаться для каждого конкретного случая в зависимости от предмета исследования. Наиболее продуктивным в аспекте проблематики специальной психологии является активное наблюдение, представляющее собой модификацию психолого-педагогического эксперимента, разработанного А.Ф. Лазурским. Этот вид наблюдения предполагает целенаправленное изучение реакций ребенка при выполнении заданий, относящихся к тем видам деятельности, которые непосредственно связаны с развитием и обучением [11].

Ценность данного метода состоит в том, что исследователь в течение относительно короткого промежутка времени может изучить особенности и возможности развития ребенка, создавая спе-

циальные условия для этого. Результаты подобного наблюдения позволяют обосновать целенаправленную программу обучения ребенка, определить зону ближайшего развития и его темп. Метод наблюдения особенно актуален для изучения игровой деятельности, общения и работоспособности ребенка.

Беседа – метод сбора информации по заранее составленной программе в процессе личного общения. В специальной психологии используется два вида беседы: с ребенком и со значимыми для ребенка взрослыми (родителями, учителями, воспитателями). Содержание беседы варьируется в зависимости от поставленных задач и участников. Главная проблема в построения беседы – подбор содержания и формы вопросов, отвечающих цели исследования и понятных ребенку.

Беседа со взрослыми используется для сбора анамнестических данных о ребенке и выявления отношения взрослых к проблемам ребенка. Выясняется, отмечают ли у ребенка нарушения ориентировки в пространстве и времени, как ребенок ведет себя, как он относится к родителям, каковы его интересы и склонности, в чем заключаются затруднения в развитии. Одновременно такая беседа позволяет установить, насколько правильно оценивают значимые для ребенка взрослые уровень его интеллектуального и личностного развития; очень важно взглянуть на дефект ребенка «глазами близких ему людей». Можно даже сказать, что беседа со взрослыми отчасти направлена на выяснение того, испытывает ли проблемы ребенок или сами взрослые (родители, воспитатели, учителя).

Беседа с ребенком используется для установления с ним контакта и составления общего представления о его развитии. Программа беседы строится с учетом возраста и интеллекта ребенка, причем следует предусмотреть негативизм как явление, часто встречающееся при нарушениях психического развития. Беседа ведется в неформальной (доверительной) форме, способствующей эмоционально-положительному контакту с ребенком. Это особенно важно потому, что многие атипичные дети имеют негативный опыт общения со взрослыми.

Метод эксперимента – один из основных методов психологического познания. Он широко применяется в специальной психо-

логии. Сущность экспериментальной процедуры состоит в том, что в процессе ее проведения исследователь может управлять изучаемым явлением (вызывает и прекращает его, изменяет в некоем направлении) [18].

Экспериментальным путем изучаются различные виды деятельности детей с атипией развития, особенности их личности, способность к обучению. Сбор данных происходит в специально смоделированных условиях, обеспечивающих активацию исследуемых процессов.

Общим моментом всех экспериментов является то, что *задания*, выполняемые по инструкции, должны выделять те стороны интеллектуальной или иной деятельности, которые подлежат изучению.

В экспериментах, проводимых с детьми, особенно с проблемными детьми, есть своя специфика. Содержание заданий должно быть **доступно и интересно** ребенку. Кроме того, важна **форма выполнения заданий**. В большинстве случаев задания предлагаются в игровой форме; это касается детей как дошкольного, так и школьного возраста. При работе с детьми школьного возраста экспериментальный материал предлагается также в форме учебных заданий, но в таких случаях мотивировка ребенка может быть изменена. Например, при необходимости изучить особенности опосредования зрительных образов пиктограмма предлагается как метод проверки запоминания с помощью рисунков.

Таким образом, нарушения психического развития ребенка изучаются с помощью простых, доступных его осмыслению заданий, вызывающих интерес. Задания, конечно, не должны провоцировать у ребенка негативных реакций, напротив, необходимо, чтобы они способствовали установлению контакта с ним, иначе результаты экспериментальных исследований будут недостоверны.

Метод эксперимента позволяет выявить как дефекты развития, так и потенциал развития, способность ребенка к обучению.

Обучающий эксперимент проводится в целях определения обучаемости ребенка, его способности к усвоению знаний. Этот метод релевантен в изучении детей с отклонениями развития. Принцип обучения стал использоваться в детской патопсихологии

Н.И. Непомнящей, а для диагностики умственной отсталости – А.Я. Ивановой. При следовании данному принципу любая экспериментальная процедура преломляется следующим образом: выбираются заведомо трудные для ребенка задания, затем экспериментатор обучает его выполнению этих заданий. Помощь экспериментатора строго регламентируется в виде фиксированных инструкций – кратких «уроков» [34]. В качестве показателей обучаемости учитываются:

- ◆ объем и характер помощи, необходимой для выполнения задания (процесс формирования навыка);
- ◆ способность к словесному отчету о проделанной работе;
- ◆ возможность переноса сформированного навыка в новые условия.

Обучающий эксперимент предполагает качественный анализ психической деятельности: регистрируется не только количество ошибок при выполнении задания, но и *способ* его выполнения. Определяется как то, что ребенок может сделать совершенно самостоятельно, так и зона его ближайшего развития. При неудачах помощь строго дозируется, начиная с минимально необходимой, именно такой объем помощи служит одним из индикаторов обучаемости. Оптимально положение, когда результаты качественного анализа можно адекватно выразить в количественной форме.

При проведении обучающих экспериментов в диагностических целях существенно время выполнения задания, которое служит дополнительным показателем обучаемости. Обучающий эксперимент должен тщательно подготавливаться, необходимо предусмотреть все виды воздействий со стороны экспериментатора (способ и моменты вмешательства в выполнение заданий).

Полученные в обучающем эксперименте данные используются для первичной оценки обучаемости детей, а также для прослеживания динамики развития при различных системах обучения. Эти данные помогают определить индивидуальный подход к обучению детей и коррекционной работе с ними.

Обучающий эксперимент является для специальной психологии одним из основных методов, поскольку позволяет определить

зону ближайшего развития и, следовательно, прогнозировать темп развития ребенка при направленном воздействии.

Метод тестирования представляет собой *психологическую диагностику* посредством стандартизированных заданий (вопросов, задач). Слово «тест» имеет английскую этимологию и в русском переводе означает «испытание». А. Шуберт (1927) определял тесты как краткие экспериментально-психологические приемы, которые применяются в каких-либо практических целях для выяснения индивидуальных психических особенностей личности или, иначе, индивидуальных особенностей ее поведения (задача «психодиагностики»), причем подобное выяснение имеет в виду практическую цель – более рационального воздействия на данную личность (задача «психотехники»).

Первоначально тесты были созданы как метод измерения умственного развития в целях дифференциации детей с аномалиями развития от здоровых, но социально и педагогически запущенных сверстников. Главная задача состояла в выделении детей с различными формами патологии и оказании им помощи в обучении и социальной адаптации. Вскоре интеллектуальные тесты стали использоваться и для сравнения по интеллекту нормальных людей. Постепенно применение тестов вышло за пределы оценивания умственного развития. В настоящее время помимо интеллектуальных тестов широко распространены тесты достижений, тесты: креативности, личностные тесты [17].

Процесс тестирования может быть разделен на три этапа: *выбор теста, его проведение, интерпретация результатов*. Протокол испытуемого обрабатывается с помощью специальных «ключей», тем самым его ответы сопоставляются с нормативными показателями по данному тесту. Результаты выполнения тестов выражаются в относительных величинах и являются индикаторами психических свойств или состояний. Интерпретация результатов зависит от теоретической ориентации психолога.

Бурное развитие и внедрение тестовых методов привело к акцентированию внимания исследователей на формальной стороне диагностики (количественных показателях). Отрыв психодиагностики от содержательного анализа психических процессов породил

кризис в западной психологии, который особенно ярко проявился в 60-е годы прошлого века.

В нашей стране тестовые методы психодиагностики получили распространение только в 80-е годы. Их применение в специальной психологии было весьма ограниченным, при этом ориентация на содержательный анализ психики побуждала к постоянному дополнению результатов тестовых исследований данными, полученными другими методами. В этом, собственно, и состоит своеобразие применения тестов в специальной психологии: для оценки нарушений развития важнее не количество выполненных ребенком заданий (количественная оценка), а то, как он выполняет задания, каков процесс, приводящий к конечному результату (качественная оценка).

В последние годы качественный анализ в патопсихологических и нейропсихологических исследованиях эффективно сочетается с количественным анализом. Подобная тенденция нашла отражение в содержательном психологическом анализе результатов обследования стандартизированными психодиагностическими методами. В этом смысле интересна модификация теста Векслера, произведенная Н.Г. Лускановой (1987). В новом варианте теста, предназначенного для обследования младших школьников, удачно сочетаются возможности количественного и качественного анализа [18].

Среди психологических тестов особое место занимают проективные тесты, или проективные методики.

Проективные методики представляют собой способ опосредованного изучения личности по результатам психологической интерпретации проекции.

Под проекцией понимается обусловленность процесса переработки информации прошлым опытом личности, а не только защитный механизм в психоаналитическом смысле.

Проективные методики характеризуются глобальным подходом к оценке личности – при их применении оцениваются не отдельные личностные проявления или свойства, а общая картина личности: обращается внимание на эмоциональные и мотивацион-

ные характеристики, адекватность в межличностных отношениях, а также на некоторые аспекты интеллекта.

Главной особенностью проективных методик является то, что тестовые задания и вопросы стимулируют испытуемых на неограниченное разнообразие и количество реакций. Гипотеза построения заданий состоит в том, что способ восприятия и интерпретация индивидом тестового материала должен отражать фундаментальные аспекты функционирования его психики (Анастази А., 1982) [2].

Проективные методики рассматриваются как способ *замаскированного тестирования* (точнее – *замаскированного изучения*), поскольку задания испытуемым прямым образом не отражают намерение психолога проанализировать их личностные особенности: испытуемый не догадывается о той психологической интерпретации, которая будет дана его ответам.

Эти методики хорошо зарекомендовали себя в исследовании детей. Они легко стимулируют фантазии ребенка, обнаруживая его скрытые мысли, тревоги, внутренние конфликты, неосознанные желания. Весьма продуктивна такая диагностика по результатам творчества детей (ребенку предлагается, например, что-то нарисовать, вылепить и т. п.).

В специальной психологии широко используются проективные рисуночные методики: «Дом, дерево, человек»; «Несуществующее животное»; «Нарисуй человека»; «Рисунок семьи». При исследовании подростков с нарушением развития эффективным оказалось использование «Теста тематической апперцепции», а также методик «Незаконченные предложения», «Сочинение на свободную тему» [2].

Выбор проективной методики для детей с нарушенным развитием во многом определяется характером их дефекта. Так, для детей с нарушением моторики релевантно применение некоторых из перечисленных методик в материализованном варианте (вместо рисунка используется, например, «конструирование» семьи из объемных фигурок).

Метод анкетирования направлен на получение информации о человеке или группе путем опосредованного общения, обследуемый отвечает на вопросы экспериментатора, заполняя анкету. На-

пример, учителю задаются вопросы о составе класса, родители опрашиваются о здоровье ребенка, его интересах и установках.

В специальной психологии этот метод оптимально работает, начиная с младшего школьного возраста – ведь его применение связано с овладением чтением и письмом, что затруднено у детей с тяжелой патологией, в частности, с патологией сенсорных систем. Преимущество метода анкетирования очевидно при обследовании детей с нарушениями звукопроизношения. При формулировке вопросов анкет всегда следует учитывать специфику нарушения.

В специальной психологии метод анкетирования наиболее продуктивен при работе с родителями и учителями. Кроме того, он находит применение в социально-психологических исследованиях отношения общества к детям с отклонениями развития.

Подбор системы заданий (методик), релевантных научным и практическим целям, обуславливает успешность их достижения. Объединение различных методик в рамках определенных научных принципов и практических задач позволяет создавать различные авторские системы изучения нарушений развития.

Создание таких систем должно соответствовать определенным требованиям.

1. Методики должны отвечать исследовательским целям, т.е. подбираться целенаправленно. Любая методика психодиагностики позволяет собрать некие данные. Однако их интерпретация может проводиться по-разному, от этого зависит дальнейшая работа с ребенком. Поэтому важно выбрать такой научный подход к изучению психического развития, который позволяет максимально утилизировать информацию, получаемую при обследовании ребенка, и наилучшим образом обосновывать коррекционно-развивающую работу с ним.

2. Методики должны обеспечить анализ нарушения в русле выбранного подхода к обработке данных исследования. В первую очередь имеется в виду *факторный анализ* нарушений развития. Понятие «фактор» дает возможность различать первичные и вторичные нарушения. «Первичный дефект» оказывает влияние на всю систему, обеспечивающую психическую функцию. Выпадение первичного фактора приводит, как известно, к системному дефек-

ту, т. е. нарушению тех психических функций, в систему которых он входит. Понятно, что простая фиксация симптомов при исследовании высших психических функций не обеспечивает решения задач диагностики, поскольку симптом может обуславливаться разными факторами и, следовательно, по-разному проявляться. При изучении детей с отклонением психического развития необходимо стремиться к раскрытию тех нейропсихологических синдромов, в состав которых входит нарушенный фактор [33].

3. В построении системы заданий необходимо учитывать *форму их предъявления* и возможность *видоизменения этих заданий* в процессе работы с ребенком. Исходя из теории поэтапного формирования умственных действий, целесообразно предъявлять задания ребенку таким образом, чтобы их выполнение в значительной мере было вынесено «наружу» и наблюдался сам процесс работы ребенка. Это обеспечивает возможность качественного анализа полученных результатов.

4. Для выявления обучаемости ребенка, что очень важно в анализе его психических возможностей, необходимо предусмотреть несколько *степеней сложности* одного и того же задания. Для этого каждое экспериментальное задание должно быть представлено в нескольких последовательно усложняющихся вариантах. Понятие «степень сложности» включает:

- ◆ объем материала, с которым действует ребенок;
- ◆ степень помощи экспериментатора при выполнении ребенком задания;
- ◆ виды помощи, которые могут быть предложены ребенку в процессе выполнения задания (например, разъясняющая, организующая помощь).

Таким образом, данный пункт требований к составлению системы заданий предполагает различные виды помощи экспериментатора в процессе деятельности ребенка. При подобном подходе исследование приобретает гибкость: изменение трудности заданий позволяет изучать как сложные, так и относительно простые формы деятельности ребенка.

Учет перечисленных требований позволяет систематизировать задания (методики), предъявляемые ребенку, в русле основных задач исследования.

Частные же, изолированные приемы обследования, которые иногда применяются в практике, не обеспечивают подлинного познания высших психических функций как составляющих целостной психической деятельности. Важен системный анализ, который, по словам А.Р. Лурии, позволял бы объяснить, исходя из одного принципа, наблюдающиеся при данном расстройстве плюс – и минус – симптомы, свести их к единству и закономерно построенной структуре.

Последовательность предъявления заданий диктуется теорией поэтапного формирования умственных действий и позволяет определить степень сформированности того или иного действия. Результаты исследования свидетельствуют, готов ли ребенок к занятию данной деятельностью, может ли он решить определенную задачу в обычных или хотя бы облегченных условиях при высокой мотивации.

Перед использованием экспериментальных методов сбора информации проводится предварительная работа. Необходимо проанализировать причину обращения родителей и педагогов к специалистам, изучить анамнестические сведения; затем ведется ориентировочная беседа с ребенком, которая помогает разработать стратегию исследований, установить степень сложности заданий [34].

Для выбора методов работы и организации психодиагностических процедур важно четко представлять конкретные задачи исследования. Правильная организация исследования позволяет получить достоверные результаты с наименьшей потерей времени.

При изучении разных аспектов развития психики ребенка в каждом случае важно понимать, *что* конкретно исследуется, *как* это изучается, *что* таким образом выявляется, *о чем* полученные данные свидетельствуют и *что* следует делать, исходя из результатов исследования.

В психодиагностике детей с отклонением развития следует руководствоваться принципом взаимосвязи применяемых методик.

Обследование не может быть шаблонным, оно всегда должно учитывать индивидуальные особенности ребенка. При обследовании используются разнообразные методы и способы работы, которые затем применяются в модифицированном виде и при коррекционном воздействии.

Результаты диагностики детей с проблемами психического развития позволяют судить об их компенсаторных возможностях и намечать пути психологической коррекции.

Укажем правила, которые надо соблюдать при выборе и апробации методов изучения детей с отклонением развития.

1. Необходимо учитывать модальность отклонения в развитии, т. е. затрудняющий выполнение задания дефект. Например, в случае сложного нарушения слуха обычного усиления громкости при предъявлении инструкции, как правило, недостаточно.

2. Методики должны иметь сильную мотивационную базу, поскольку при отсутствии к ним интереса атипичные дети зачастую проявляют негативизм или показывают заниженные результаты.

3. Методики подбираются, исходя из необходимости выделения ведущего фактора нарушения.

4. В психологическом изучении атипичных детей важно установить такие параметры, как степень нарушения, время существования дефекта, динамика его развития.

Методы обработки информации. Современная психология относит к этим методам *все способы анализа и интерпретации полученной информации* (классификацию фактов, построение теоретических моделей, создание типологий), а также методы математической статистики (корреляционный анализ, факторный анализ). В свою очередь, выбор методов сбора информации в значительной мере обусловлен *теоретической ориентацией*.

При изучении разных аспектов психического развития ребенка в каждом случае важно определить предмет исследования, его процедуру, способ анализа и интерпретации результатов: *что* изучается, *каким образом* изучается, *в каком ракурсе* обсуждается. Ответ на эти вопросы зависит от теоретических взглядов психолога.

Атипичное развитие, принимающее разные формы, правомерно является объектом изучения многих дисциплин. Детерминация отклонений развития как биологическими, так и социальными факторами подразумевает разные подходы к изучению этих отклонений и соответственно многообразие диагностических процедур.

При внешнем сходстве клинической картины некоторых отклонений психического развития они могут различаться по существу. В целях дифференциальной диагностики необходимо изучение психологических механизмов образования симптомов. Первоначально такое изучение строилось на патопсихологическом анализе психической деятельности ребенка (Зейгарник Б.В., 1973, 1976; Рубинштейн С.Я., 1970, 1979; Иванова А.Я., 1973, 1976; Лебединский В.В., 1985; Забрамная С.Д., 1988 и др.). Предмет изучения патопсихологов составляли, главным образом, нарушения познавательной деятельности ребенка: расстройства восприятия, памяти, мышления. Патопсихологический анализ широко применялся и применяется в психиатрической клинике, а также при отборе детей во вспомогательные школы [18].

В специальной психологии *патопсихологический анализ* использовался в изучении *структуры познавательной деятельности* умственно отсталых детей, позволяя решать *задачи их отбора* во вспомогательные школы. По мере увеличения номенклатуры образовательных учреждений для детей с аномальным развитием (в терминологии тех лет) этот метод анализа распространялся и на другие психические нарушения, включая речевые расстройства. Такая тенденция во многом обуславливалась медико-педагогическим подходом в дефектологии, ориентированным на выявление у детей с отставанием в развитии факторов психической деятельности, специфически преломляющих учебно-воспитательные воздействия (Коробейников И.А., 2002). Приоритет здесь, несомненно, принадлежит отечественным дефектологам, создавшим на основе вестороннего изучения аномалий психического развития целостную концепцию коррекционного обучения разных групп атипичных детей. Работы Г.М. Дульнева, Т.А. Власовой, Л.В. Занкова, Р.Е. Левиной, В.И. Лубовского, В.Г. Петровой, Б.И. Пинского, И.М. Соловьева и их многочисленных учеников отражают процесс постепенного по-

знания закономерностей формирования и функционирования психики в условиях нарушения ее развития [18].

И все же изучение нарушений психического развития с позиций патопсихологии имело в основном *клиническую направленность* – причиной этих нарушений считался «дефект», который понимался в традиционно дефектологическом и/или психиатрическом смысле.

Нейропсихологический метод исследования. В последнее десятилетие получил развитие *нейропсихологический анализ нарушений развития*, разработанный научной школой А.Р. Лурии (Цветкова Л.С., 1997; Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., 1997; Семенович А.В., 1998, 2001, 2002; Семаго М.М., Семаго Н.Я., 1998, 2001; Усанова О.Я., 1990, 1995, 2002 и др.) [19; 34].

В центре внимания исследователей находится изучение взаимодействия мозга и психики. Нейропсихологи изучают, какие зоны мозга работают, когда человек пишет, читает, запоминает, решает арифметические задачи, узнает знакомые предметы и лица и т. д. Они исходят из того, что при поражении или реформированности определенных структур головного мозга выпадают соответствующие компоненты психической деятельности.

Нейропсихологический подход позволил показать, с одной стороны, как психические функции обеспечиваются мозгом, с другой стороны, как они взаимодействуют между собой. Это удалось сделать, изучая нарушение психических процессов у взрослых при поражениях коры головного мозга.

Основным предметом изучения детской нейропсихологии, как и патопсихологии, являются нарушения познавательной деятельности ребенка. Однако синдромный нейропсихологический анализ имеет другие по сравнению с патопсихологическим анализом, доминанты. Нейропсихологический анализ направлен на выделение тех *факторов*, которые лежат в основе первичных психических расстройств (первичных дефектов) и производных нарушений психических функций (вторичных дефектов), тем самым познавательные процессы рассматриваются во взаимосвязи и их отношении к мозгу.

Нейропсихологический метод исследования, построенный на принципе качественного анализа психических нарушений, позволяет раскрыть структуру интеллектуальной деятельности, недостатки развития мыслительных процессов и причины, их обуславливающие, а также содействовать установлению потенциальных возможностей человека (Леонтьев А.Н., Лурия А.Р., Смирнов А.А., 1968) [19].

Метод позволяет сопоставить нарушения с точки зрения первичности и вторичности их появления и описать системно – динамические перестройки психической деятельности в процессе онтогенеза с позиций ее мозгового обеспечения.

Нейропсихологический метод основывается на предпосылке, что развитие психики зависит от созревания мозгового субстрата (структурно-морфологического, нейрофизиологического, нейрохимического), его готовности обеспечить различные психические функции и межфункциональное взаимодействие (сенсомоторное, соматогностическое, оптико-пространственное и иное), т. е. условия, необходимые для овладения культурно-историческим опытом человечества.

Этот метод изначально ориентирован на системный анализ взаимосвязи мозга и психики в их взаимообусловленности и единстве. Он позволяет соотнести зрелость мозговых структур со сформированностью тех ведущих факторов психики, которые обуславливают различные виды деятельности и психической активности человека. Появляется возможность изучить психику ребенка на разных уровнях ее организации – мозговом, психофизиологическом и психологическом (Лурия А.Р., Цветкова Л.С., 1989) [19; 33; 34].

В настоящее время сфера приложения нейропсихологии значительно расширилась, Нейропсихологический подход находит практическое применение в различных областях. Изучаются теперь не только больные с поражениями мозга, как это было на заре развития нейропсихологии, но также здоровые люди, дети с нормативным и отклоняющимся развитием.

Опыт нейропсихологического изучения детей с отклоняющимся развитием доказывает адекватность и информативность такого подхода к данному контингенту.

Нейропсихологический анализ применяется и в рамках *социопсихологического подхода* к изучению нарушений развития (Усанова О.Н., 1990, 1995, 2003) [32]. Этот подход предполагает *качественный анализ деятельности и поведения ребенка в их неразрывной связи с состоянием высших психических функций*. Предметом изучения служит жизненный опыт ребенка, его игровая деятельность, навыки самообслуживания, интересы, общительность, эмоциональное реагирование на различные ситуации. Внимание исследователя сосредоточивается не только на достижениях ребенка в различных видах деятельности, но и на его потенциальных возможностях. Целевая установка сфокусирована на определении потенциальных возможностей и способов коррекции затруднений, вызванных нарушением развития. Непременным условием социопсихологических исследований является выделение первичных и вторичных симптомов нарушений развития.

В последние годы в специальной психологии все шире начинают употребляться различные методы параметрической и непараметрической статистики. Многие исследователи справедливо отмечают, что техники статистического анализа не являются собственно психологическими и используются лишь как вспомогательное средство повышения точности и объективности полученных данных.

1.5. Использование теоретических и сравнительно-исторических методов психолого-педагогического исследования

Сущность и специфика теоретического познания, его основные формы. В психолого-педагогических изысканиях наряду с эмпирическими методами широко используются методы теоретического поиска, необходимые для проникновения в сущность изучаемого явления или процесса. Следует иметь в виду, что применение эмпирических методов имеет определенные ограничения. С помощью этих методов невозможно обнаружить за внешним внутреннее, установить причинную связь, выявить движущие силы, тенденции изменения и т. д. Эмпирические методы главным образом фиксируют существующее и для конструирования новых систем не годятся.

В противоположность эмпирическому теоретический уровень исследования предполагает проникновение в сущность изучаемого, раскрытие его внутренней структуры, источников происхождения, механизмов развития и функционирования. Назначение теоретического поиска состоит не в том, чтобы установить факты и вскрыть внешние связи между ними, а в том, чтобы объяснить, почему они существуют, чем обусловлено их существование, и выявить возможности их преобразования. Применение теоретических методов не оказывает непосредственного влияния на многообразие наблюдаемых фактов, однако позволяет обнаруживать в фактах скрытые закономерности, общее, необходимое, существенное и понимать взаимовлияние факторов, определяющих развитие.

Прежде чем непосредственно перейти к рассмотрению теоретических методов исследования психолого-педагогических процессов и явлений, кратко раскроем специфику и основные формы теоретического познания, его ключевые категории и понятия.

«Теоретический уровень научного познания характеризуется преобладанием рационального момента – понятий, теорий, законов и других форм мышления и «мыслительных операций». Живое созерцание, чувственное познание здесь не устраняется, а становится подчиненным (но очень важным) аспектом познавательного процесса. Теоретическое познание отражает явления и процессы со стороны их универсальных внутренних связей и закономерностей, постигаемых с помощью рациональной обработки данных эмпирического знания. Эта обработка осуществляется с помощью абстракций «высшего порядка» – таких как понятия, законы, категории, принципы и др.» (В.И. Загвязинский) [10].

На основе эмпирических данных происходит мысленное объединение исследуемых объектов, постижение их сущности, «внутреннего движения», законов их существования, составляющих знания на данном уровне. Важнейшая задача теоретического знания – достижение объективной истины во всей ее конкретности и полноте содержания. При этом особенно широко используются такие общенаучные логические методы и приемы познания, как абстрагирование, анализ и синтез, индукция и дедукция, восхождение от абстрактного к конкретному, моделирование и др. Присутствие в

познании идеализации служит показателем развитости теоретического знания как набора определенных идеальных моделей.

Характерная черта теоретического познания – его направленность на себя, т. е. исследование самого процесса познания, его форм, приемов, методов, понятийного аппарата и т. д. На основе теоретического объяснения и познанных законов осуществляются предсказание и научное предвидение будущего.

Раскроем сущность основных категорий теоретического познания.

На теоретической стадии развития науки преобладающим (по сравнению с живым созерцанием) является рациональное познание, которое наиболее полно и адекватно выражено в мышлении.

Мышление – осуществляющийся в ходе практики активный процесс обобщенного и опосредованного отражения действительности, обеспечивающий раскрытие на основе чувственных данных ее закономерных связей и их выражение в системе абстракций (понятий, категорий и др.).

«Человеческое мышление осуществляется в теснейшей связи с речью, а его результаты фиксируются в языке как определенной знаковой системе, которая может быть естественной или искусственной (язык математики, формальной логики, химические формулы и т. п.)» (В.И. Загвязинский) [9].

Говоря о важнейшем значении мышления для научного познания, М. Борн подчеркивал, что человеческий ум может проникать в тайны природы с помощью мышления вследствие гармонии между законами мышления и законами природы. Отсутствие такой гармонии, расхождение законов мышления с законами бытия закрывает путь к истине, ведет к заблуждению.

Принято выделять два основных уровня мышления – рассудок и разум.

Рассудок – исходный уровень мышления, на котором оперирование абстракциями происходит в пределах неизменной схемы, заданного шаблона, жесткого стандарта. Это способность последовательно и ясно рассуждать, правильно строить свои мысли, четко классифицировать, строго систематизировать факты. Главная функция рас суждения – расчленение и исчисление. Рассудок – это обы-

денное повседневное житейское мышление или то, что часто называют здравым смыслом. Логика рассудка – формальная логика, которая изучает структуру высказываний и доказательств, базируясь на форме «готового» знания, а не на его содержании.

Разум – высший уровень рационального познания, для которого характерны прежде всего творческое оперирование абстракциями и сознательное исследование их собственной природы (саморефлексия). Только на этом уровне мышление может постигнуть сущность вещей, их законы и противоречия, адекватно выразить логику вещей в логике понятий. Последние, как и сами вещи, берутся в их взаимосвязи, развитии, всесторонне и конкретно. Главная задача разума – раскрыть конкретные причины и движущие силы изучаемых явлений. Логика разума – диалектика, представленная как учение о формировании и развитии знаний в единстве их содержания и формы.

Формы мышления – это способы отражения действительности посредством взаимосвязанных абстракций. Исходными среди них являются понятия, суждения и умозаключения. На их основе строятся более сложные формы рационального познания, такие как гипотеза, теория и др. [10]

Понятие – форма мышления, отражающая общие закономерные связи, существенные стороны, признаки явлений, которые закрепляются в их определениях (дефинициях, дескрипторах). Понятия должны быть гибкими и подвижными, взаимосвязанными, единичными в противоположностях, чтобы верно отражать реальную диалектику (развитие) объективного мира. Наиболее общие понятия – это философские категории (качество, количество, материя, противоречие и др.). Понятия выражаются в языковой форме в виде отдельных слов («урок», «обучение», «воспитание» и др.) или в виде словосочетаний, обозначающих классы объектов («педагогическая деятельность», «технология обучения» и др.).

Суждение – форма мышления, отражающая вещи, явления, процессы действительности, их свойства, связи и отношения. Это мысленное отражение, обычно выражаемое повествовательным предложением, может быть либо истинным («Орел стоит на Оке»), либо ложным («Курск – столица России»). В форме суждения от-

ражаются любые свойства и признаки предмета, а не только существенные и общие (как в понятии). Например, в суждении «золото имеет желтый цвет» отражается не существенный, а второстепенный признак золота.

Понятия и суждения выступают «кирпичиками» для построения умозаключений, которые представляют собой моменты движения от одних понятий к другим, выражают процесс получения новых результатов в познании.

Умозаключение – форма мышления, посредством которой из ранее установленного знания (обычно из одного или нескольких суждений) выводится новое знание (также обычно в виде суждения). Классический пример умозаключения:

а) Все люди смертны (посылка).

б) Сократ – человек (обосновывающее знание).

в) Следовательно, Сократ смертен (выводное знание, называемое заключением или следствием).

Важные условия достижения истинного выводного знания – не только истинность посылок (аргументов, оснований), но и соблюдение правил вывода, недопущение нарушений законов и принципов как формальной, так и диалектической логики. Наиболее общим делением умозаключений является их деление на два взаимосвязанных вида: индуктивное движение мысли от единичного, частного к общему, от менее общего к более общему, и дедуктивное, где имеет место обратный процесс (как в приведенном примере).

Следует иметь в виду, что рациональное (мышление) взаимосвязано не только с чувственным, но и с другими – внерациональными – формами познания. Большое значение в процессе познания имеют такие факторы, как интуиция, воображение, фантазия, эмоции и др. Среди них особенно важную роль играет *интуиция* (внезапное озарение) – способность прямого, непосредственного постижения истины без предварительных логических рассуждений и без доказательств. Она требует напряжения всех познавательных способностей человека, в нее вкладывается весь опыт предшествующего социокультурного и индивидуального развития человека –

его чувственно-эмоциональной сферы (чувственная интуиция) или его разума, мышления (интеллектуальная интуиция) [31].

Познание как единство чувственного и рационального, эмпирического и теоретического, рассудка и разума, интуитивного и дискурсивного тесно связано с пониманием, которое не сводится только к тому, чтобы выразить изучаемый объект в форме конкретных понятий. *Понимание* – это проникновение в смысл чего-либо (текста, феноменов культуры и т. п.), постижение посредством диалога чужой субъективности.

Опираясь на рассмотренные категории теоретического познания, раскроем сущность понятия «теория».

«Теория – наиболее развитая форма научного знания, дающая целостное отображение закономерных и существенных связей определенной области действительности».

Примерами этой формы знания могут быть классическая механика Ньютона, эволюционная теория Ч. Дарвина, теория относительности А. Эйнштейна, теория целостных самоорганизующихся систем (синергетика) и др. [7].

Альберт Эйнштейн считал, что «любая научная теория должна отвечать следующим критериям: а) не противоречить данным опыта, фактам; б) быть проверяемой на имеющемся опытном материале;

в) отличаться «естественностью», т. е. «логической простотой» предпосылок (основных понятий и основных соотношений между ними);

г) содержать наиболее определенные утверждения; это означает, что из двух теорий с одинаково «простыми» основными положениями следует предпочесть ту, которая сильнее ограничивает возможные априорные качества систем;

д) не являться логически выбранной среди приблизительно равноценных и аналогично построенных теорий (в таком случае она представляется наиболее ценной);

е) отличаться изяществом и красотой, гармоничностью;

ж) характеризоваться многообразием предметов, которые она связывает в целостную систему абстракций;

з) иметь широкую область своего применения с учетом того, что в рамках применимости ее основных понятий она никогда не будет опровергнута;

и) указывать путь создания новой, более общей теории, в рамках которой она сама остается предельным случаем» (В.П. Кохановский, 1999) [15].

Любая теоретическая система, по мнению Карла Поппера, «должна удовлетворять двум основным требованиям:

а) непротиворечивости (т. е. не нарушать соответствующий закон формальной логики) и фальсифицируемость опровержимости,

б) опытной экспериментальной проверяемости».

Он сравнивал теорию с сетями, предназначенными улавливать то, что мы называем реальным миром для осознания, объяснения и овладения им. Истинная теория должна, во-первых, соответствовать всем (а не некоторым) реальным фактам; во – вторых, следствия теории должны удовлетворять требованиям практики. Теория, по Попперу, есть инструмент, проверка которого осуществляется в ходе его применения и о пригодности которого судят по результатам таких проверок.

Методологически важную роль в формировании теории играет идеализированный объект, построение которого – необходимый этап создания любой теории, осуществляемый в специфических для разных областей знания формах. Этот объект не только выступает как теоретическая модель определенного фрагмента реальности, но и содержит в себе конкретную программу исследования, которая реализуется в построении теории.

Говоря о целях и путях теоретического исследования вообще, Альберт Эйнштейн отмечал, что теория преследует две цели: первая – охватить по возможности все явления в их взаимосвязи (полнота), вторая – добиваться этого, взяв за основу как можно меньше взаимно связанных логических понятий и произвольно установленных соотношений между ними. Эту цель он называл «логической единственностью».

Многообразие форм идеализации и типов идеализированных объектов соответствует и многообразию видов (типов) теорий, ко-

которые могут быть классифицированы по разным основаниям (критериям). В зависимости от этого могут быть выделены такие теории: описательные, математизированные, фундаментальные и прикладные, формальные и содержательные, объясняющие и описывающие, социологические, психологические, педагогические и т. д. [15].

Какого бы типа теория ни была, какими бы методами она ни была построена, всегда остается неизменным самое существенное требование к любой научной теории – *теория должна соответствовать фактам*.

Наряду с этим научная теория должна быть непротиворечивой (в формальном смысле), обладать простотой, красотой, компактностью, определенной (всегда ограниченной) областью своего применения, целостностью и «окончательной завершенностью». Но наиболее сильный аргумент в пользу правильности теории – многократное экспериментальное подтверждение.

Таким образом, любая теория имеет следующие *основные особенности*.

1. Теория – это не отдельно взятые достоверные научные положения, а их совокупность, целостная органическая развивающаяся система. Объединение знания в теорию производится прежде всего самим предметом исследования, его закономерностями.

2. Не всякая совокупность положений об изучаемом предмете является теорией. Чтобы превратиться в теорию, знание должно достигнуть в своем развитии определенной степени зрелости, а именно: когда оно не просто описывает определенную совокупность фактов, но и объясняет их, т. е. когда знание вскрывает причины и закономерности явлений.

3. Для теории обязательным является обоснование, доказательство входящих в нее положений; если нет обоснования, нет и теории.

4. Теоретическое знание должно стремиться к объяснению как можно более широкого круга явлений, к непрерывному углублению знаний о них.

5. Характер теории определяется степенью обоснованности ее определяющего начала, отражающим фундаментальную закономерность данного предмета.

К *основным функциям теории* относятся следующие:

1. Синтетическая функция – объединение отдельных достоверных знаний в единую, целостную систему.

2. Объяснительная функция – выявление причинных и иных зависимостей, многообразия связей данного явления, его существенных характеристик, его происхождения и развития и т. п.

3. Методологическая функция – на базе теории формулируются многообразные методы, способы и приемы исследовательской деятельности.

4. Предсказательная – функция предвидения. На основании теоретических представлений о «наличном» состоянии известных явлений делаются выводы о существовании неизвестных ранее фактов, объектов или их свойств, связей между явлениями и т. д. Предсказание о будущем состоянии явлений (в отличие от тех, которые существуют, но пока не обнаружены) называют научным предвидением.

5. Практическая функция. Конечное предназначение любой теории – быть воплощенной в практику, быть «руководством к действию» по изменению реальной действительности. Поэтому вполне справедливо утверждение о том, что нет ничего практичнее, чем хорошая теория [16].

Использование общенаучных логических методов в качестве основы теоретического психолого-педагогического исследования. Среди общенаучных логических методов, нашедших широкое применение при проведении теоретических изысканий в области психологии и педагогики, следует выделить методы теоретического анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации, индукции и дедукции, моделирования и др. Каждый из названных методов был охарактеризован нами ранее. Поэтому кратко остановимся лишь на особенностях их использования при организации и проведении психолого-педагогических исследований.

Огромная роль в обработке и осмыслении получаемого эмпирического материала принадлежит **методу теоретического анализа и синтеза**. Сильной стороной этого метода является применение диалектической логики при качественном анализе изучаемых фактов, возможность охватить одновременно большое количество данных и проникнуть в их сущность, произвести мысленную реконструкцию изучаемого, обнаружить и вычлениить интересующие исследователя стороны, признаки, свойства, закономерности развития.

Теоретический анализ путем абстрагирования и сравнения дает исследователю возможность разложить изучаемое на элементы, вскрыть его структуру и специфику, идти от сложного к простому. Синтез же позволяет воссоздать психолого-педагогическое явление в целом, в системе его наиболее существенных связей, обосновать ту или иную теоретическую концепцию. Единство аналитико-синтезирующей деятельности — внутреннее единство, так как синтез содержится уже в самом анализе [15].

Анализ и синтез используются с самого начала процесса исследования: при определении его целей и задач, замысла (основной идеи), гипотезы, предполагаемых результатов.

Наиболее активно этот метод применяется при сборе и обработке фактов, накопленных в ходе исследования: при раскрытии связи между ними, объяснении изменений в психологии людей, их действий и поведения и т. п. На этом основании исследователь получает возможность сделать научно обоснованный прогноз, спроектировать то новое, чего еще нет в психолого-педагогической теории и практике.

В психолого-педагогическом исследовании применяются разные виды теоретического анализа. В.П. Давыдов, например, выделяет среди них классификационный, каузальный, диалектический, а также анализ отношений.

Наиболее прост **классификационный анализ**, с помощью которого на первичной, описательной стадии научного исследования явления упорядочиваются и систематизируются на основе сходства, смежности, повторяемости.

Анализ отношений – более трудный этап познания, преследующий цель углубить понимание сущности исследуемых явлений, изучить процесс их развития путем разложения изучаемого на отдельные части и исследования отношений между ними, т. е. путем выявления функциональной зависимости.

Однако анализ отношений еще не вскрывает главную определяющую изменений – причинную связь между явлениями. Эту связь вскрывает *каузальный анализ* (лат. *causa* – причина), ведущий к установлению существенных отношений, которые становятся причинами явлений, к познанию научных законов.

Каузальное объяснение вырывает явление из всеобщих связей и исследует изолированно причину и следствие. Одностороннюю каузальность преодолевает диалектический анализ, предполагающий рассмотрение явления во всеобщих взаимосвязях и развитии и исходящий из понимания действительности как целого, состоящего из взаимообуславливающих частей.

В.И. Загвязинский, говоря о проведении психолого-педагогического исследования, выделяет такие виды анализа, как элементарный анализ и анализ по единицам.

«Элементарный анализ – это мысленное выделение отдельных частей, связей на основе декомпозиции, расчленения целого. Например, при конструировании педагогического процесса можно для анализа вычленить отдельно его цели, содержание, внешние условия, технологию, организацию, систему взаимоотношений его субъектов, способы совершенствования [10].

Анализ по единицам предполагает расчленение процесса с сохранением целостности его структурных элементов, каждый из которых удерживает важнейшие признаки целостного процесса. На учебном занятии это может быть постановка и решение познавательной задачи, в деятельности обучающегося – конкретное действие (вид деятельности), в учебном процессе – ситуация педагогического взаимодействия и т. д.» (В.И. Загвязинский, 1999) [9].

После выполнения аналитической работы возникает необходимость синтеза композиции и интеграции результатов анализа в общей системе. На основе синтеза предмет анализа воссоздается

как система связей и взаимодействий с выделением из них наиболее существенных.

Для того чтобы исследователь успешно использовал теоретический анализ и синтез, ему необходимо овладеть законами логики, основными формами и приемами познания психолого-педагогических явлений и процессов. В этих условиях он сможет сделать достоверные, обоснованные суждения и выводы, придать выдвигаемым положениям убедительность и доказательность, обеспечить предвидение дальнейшего хода исследования и его результаты, определить способы проверки этих результатов в педагогическом процессе.

Последовательное осуществление анализа и синтеза дает возможность исследовать не только отдельные стороны психолого-педагогического процесса, но и сам процесс в целом, в его сложной структуре, где каждый элемент выполняет свою функцию.

В теоретическом осмыслении фактического материала большое значение имеют **абстрагирование и конкретизация**. Эти средства познания тесно связаны с анализом и синтезом, но у них свое предназначение. Известно, что абстрагирование – это мысленное отвлечение какого-либо признака, свойства предмета от самого предмета с целью более глубокого изучения сути исследуемого.

Абстрагирование имеет особую ценность при изучении сложных процессов, таких, например, как воспитание и обучение. С помощью абстрагирования исследователь может выделить общие признаки у многих изучаемых предметов или вычленил какой-либо признак у одного предмета и специально исследовать его. Наконец, может быть создан идеализированный объект, т. е. объект, не существующий в реальной педагогической практике, но дающий представление об идеале, о совершенном, законченном виде. Так, в качестве идеальных объектов – в «чистом виде» – можно создать «идеального специалиста, профессионала», «идеального выпускника учебного заведения», «идеальное учебное занятие» и т. д. Это и будет тот ориентир, на достижение которого направляет свои усилия исследователь [15].

Однако чем выше степень абстрагирования, тем сложнее становятся пути приведения теоретических знаний в форму, готовую для использования на практике.

Решить эту задачу, включить полученные теоретические знания (абстракции) в систему существующих концепций с тем, чтобы уточнить, углубить, развить, а может быть, и доказать их несостоятельность, помогает метод конкретизации.

Конкретизация – не что иное, как мысленный процесс воссоздания определенного психолого – педагогического явления на основе ранее сделанных абстракций. К примеру, педагог использует абстракции «обучение», «воспитание», «преподавание», «учение», «восприятие», «осмысление», «запоминание», «практика» и т. п. в отношении к конкретному виду учебного занятия. Это означает, что он применяет в исследовании метод конкретизации, обогащает понятие новыми признаками, достигая единства многообразия, сочетания многих качественных характеристик предмета.

Взаимосвязь абстрагирования и конкретизации обусловлена самим процессом познания. Как известно, он начинается с «живого созерцания», т.е. чувственного восприятия конкретного. Познавая конкретное, исследователь вычленяет отдельные свойства, признаки, изолирует их от других признаков предмета, создает одностороннее знание, абстракции. Так происходит движение «от живого созерцания к абстрактному мышлению».

Но когда отдельные признаки, стороны предмета изучены, начинается новый этап в познании: движение от абстрактного к конкретному. Мышление исследователя конструирует из отдельных абстракций предмет в его целостном виде, т. е. как мысленное конкретно-действенное знание, дающее результатам исследования выход в широкую педагогическую практику.

Восхождение от абстрактного к конкретному, направленное на воспроизведение развития и его источников (внутренних факторов, противоречий), принято выделять в особый метод диалектического познания – **метод восхождения от абстрактного к конкретному**. Он необходим как для познания сложных процессов, так и для изложения результатов познания, позволяющих наиболее адек-

ватно воспроизводить развитие и функционирование сложных объектов.

В психолого-педагогических исследованиях активно применяются **индукция** и **дедукция**. Используя индуктивный путь, исследователь идет от эмпирического уровня к уровню теоретическому посредством обобщения отдельных фактов, аналогий, статистического описания и выводов, различных форм экстраполяции от известного к неизвестному. Тем самым осуществляется проникновение в сущность явлений, открытие их закономерностей, построение гипотез и теорий [15].

Применение дедуктивного пути позволяет выводить утверждения из одного или нескольких утверждений на основе законов и правил логики.

Индукция и дедукция неразрывно связаны между собой, поэтому для психологии и педагогики как гуманитарных наук крайне необходимо пропорциональное развитие обоих методов. Односторонний индуктивизм неизбежно ведет к простой регистрации фактов без глубокого их анализа и обобщения, к концентрации внимания на внешней стороне психолого-педагогических явлений и процессов, к переоценке техники исследования, с одной стороны, и к недооценке системы научных знаний, понятийно-категориальной системы науки, игнорированию научной методологии – с другой.

В противоположность этому однобокая ориентация на дедуктивный метод исследования приводит к формированию абстрактных понятийных схем без надлежащего анализа и обобщения психолого-педагогических явлений, что делает невозможным понимание их содержательных сторон. На деле это приводит к замене подлинно научных рекомендаций всякого рода наставлениями, указаниями и т. п., годными якобы для всех случаев.

В последние годы психологи и педагоги все более активно применяют в теоретических исследованиях **метод моделирования**. Сущность его заключается в установлении подобия явлений (аналогии), адекватности одного объекта другому в определенных отношениях и на этой основе превращения более простого по структуре и содержанию объекта в модель более сложного (оригинал). Исследователь получает возможность переноса данных по анало-

гии от модели к оригиналу. Иначе говоря, *модель* – вспомогательное средство, которое в процессе познания, исследования дает новую информацию об основном объекте изучения. Она может послужить и конструированию нового, еще неизвестного в практике. В таком случае исследователь, выявив характерные черты, свойства, признаки существующих явлений, процессов педагогической практики, начинает поиск нового из компоновки, сочетания, моделирует принципиально новое состояние изучаемого. Так возникают модели – гипотезы, носящие предположительный характер и требующие проверки, модели – концепции, превращающиеся в научно обоснованные теории.

Следовательно, **моделирование** – это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения. Второй из объектов называют моделью первого. В наиболее общем виде модель определяют как систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования. В основе моделирования лежит определенное соответствие (но не тождество) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью.

Теоретическая модель представляет собой некоторую четкую фиксированную связь элементов, предполагает определенную структуру, отражающую внутренние, существенные отношения реальности, и это становится ее главным признаком. Именно внутренняя дифференцированность теоретических моделей позволяет действовать с ними как с идеализированными объектами. Нормативная модель также является идеализированной, поскольку она – лишь впоследствии реализуемый прообраз проекта педагогической деятельности, но не непосредственный проект. Такая модель содержит общее представление о том, что должно быть сделано для достижения наилучших результатов. В данном случае метод моделирования используется в целях научного предвидения, под которым следует понимать научно-исследовательскую операцию для получения данных о предметах и процессах, либо еще не существующих, либо существующих, но не познанных. Предвидение такого рода создает основу для правильного выбора способа деятельности в будущем, может моделироваться и сам способ деятельности [16].

Механизм моделирования включает обычно следующие операции:

- ◆ переход от естественного объекта к модели, построение модели;
- ◆ экспериментальное исследование модели;
- ◆ переход от модели к естественному объекту, когда результаты, полученные при исследовании, переносятся на данный предмет.

В педагогике моделирование приобретает особое значение в связи с задачей повышения теоретического уровня науки, поскольку оно неразрывно связано с абстрагированием и идеализацией, посредством которых происходит выделение сторон моделируемых объектов, отображаемых на модели. В процессе создания теории широкое применение находят модельные представления (или модели – представления), которые могут быть идеализированными объектами исследования и в этой их функции служат незаменимым средством теоретического педагогического анализа. Любое теоретическое представление о каком-либо объекте можно рассматривать как качественную модель этого объекта.

Так, например, содержание образования представляет собой многоуровневую педагогическую модель социального заказа, обращенного к образованию и, соответственно, к педагогам. Эта модель задает структуру и нормы деятельности по формированию содержания образования на уровнях общего теоретического представления учебного предмета, учебного материала, процесса обучения и структуры личности учащегося.

Нормативную функцию выполняет моделирование процесса преподавания учебного предмета с помощью так называемых графов. **Графом** в моделировании называют расположенную на плоскости геометрическую конструкцию, состоящую из вершин, которые соединены ориентированными определенным образом линиями. С помощью графов изображают внутриспредметные связи между разделами и темами данного учебного предмета. Благодаря этому появляется возможность установить наиболее рациональную последовательность изучения этих разделов и выделить наиболее важные из них [21].

В последние десятилетия неоднократно предпринимались попытки построить *количественные модели объективных закономерностей*, присущих педагогическим явлениям и процессам. Предложенные модели так или иначе пытаются описывать природу обучения и воспитания современными математическими средствами. Однако построение таких моделей, которые ввиду неоднозначности и многофакторности педагогических процессов должны носить вероятностный характер, наталкивается на труднопреодолимые препятствия. Конструирование вероятностной математической модели предполагает, во-первых, выявление статистических величин, которые характеризуют фактические свойства изучаемых феноменов, обнаруживаемых путем качественного анализа; во-вторых, построение модели, устанавливающей зависимости определенных величин, которые достаточно хорошо отображают обобщенные статистические характеристики опыта.

Для решения этих задач либо ищут подходящую модель среди готового набора различных функций, используемых в математике, либо пытаются построить специальную функцию, которая отображала бы связи и зависимости, присущие природе педагогических процессов. Однако уже используемые функциональные зависимости построены не из педагогических, а из чисто математических соображений. Попытки же построить количественную модель педагогических объектов до того, как сущность этих объектов однозначно выявится на качественном уровне, приводят к тому, что математические модели теряют реальный содержательный характер [17].

В психолого-педагогической теории выделяется иногда особый вид моделирования — **мысленный эксперимент**. Его содержание складывается из соотношения теоретических и экспериментальных данных, полученных в исследовании, с динамической моделью, имитирующей те ситуации, которые могли бы возникнуть при реальном экспериментировании. Такая идеальная модель позволяет обнаружить наиболее важные для исследователя связи и отношения в изучаемом объекте, объяснить и конкретизировать уже имеющиеся приемы и правила, главным образом, путем абстракции и идеализации.

Такой эксперимент представляет собой логическое рассуждение о том, как протекали бы определенные явления или процессы, если удалось бы создать условия, почему-либо неосуществимые в данный момент. Экспериментатор создает и превращает идеальные объекты в определенные динамические модели, мысленно имитируя ситуации, которые могли бы быть в реальном экспериментировании. Нередко мысленный эксперимент предшествует реальному. Представляя себе мысленно ход возможного эксперимента, исследователь уточняет логику и варианты для проверки, а также определяет предполагаемые, гипотетические результаты, с которыми он впоследствии будет сравнивать результаты действительного эксперимента.

Моделирование, особенно идеальных объектов, в психологии и педагогике очень сложно ввиду многообразия и сложности изучаемых явлений и процессов. Однако необходимость применения этого метода становится все более ощутимой и настоятельной. Необходимо только помнить, что любая модель всегда беднее прототипа, что она отражает лишь его отдельные стороны и связи, так как теоретическое моделирование всегда включает абстрагирование [17].

Сравнительно-исторические методы психолого-педагогического исследования. В психолого-педагогическом исследовании активно применяются сравнительно-исторические методы. Один из них – генетический метод, позволяющий исследовать явления на основе анализа их развития.

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

Генетический метод, как правило, реализуется в форме срезов. Это значит, что изменение соответствующих показателей

устанавливается в определенные временные интервалы. По существу, данный метод представляет собой одну из форм диалектического метода, позволяющего выявить существенные характеристики явлений, определить причинные зависимости и тем самым установить оптимальные условия развития личности, ее движущие силы.

В процессе психолого-педагогических исследований широко используется **метод сравнения**, устанавливающий сходство или различие между предметами и явлениями и дающий возможность прийти к синтезированному выводу.

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

К основным методам психолого-педагогического исследования относится **исторический метод**. Он применяется прежде всего при изучении проблем истории психологии и педагогики. Эта отрасль психолого-педагогической науки раскрывает возникновение, состояние и развитие учебно-воспитательных учреждений, психологических и педагогических теорий в конкретных исторических условиях [32].

На основе методологического принципа историзма сформировался и применяется в психологии и педагогике собственно **сравнительно-исторический метод**, обеспечивающий такое изучение психолого-педагогических явлений, которое прослеживает и сравнивает их в развитии. Например, анализ категории образования в рамках этого метода позволяет: объяснить, как это понятие формировалось в прошлом, какие этапы оно прошло в своем развитии; выявить, каким образом возникали те или иные концепции образования, каковы их источники, что в этих теориях нуждается в реконструировании; сравнить этапы развития отдельных концепций и т. п. Это дает возможность проследить сходство и различие компонентов, их изменения; показать, в чем заключается ограниченность или односторонность прошлых концепций образования и как они были преодолены, какие их элементы перешли в новые современные теории. Иначе говоря, углубляя представления о прошлом,

сравнительно – исторический анализ обогащает понимание современных проблем образования [31].

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

Оценивая прогрессивность или реакционность того или иного явления, надо учитывать характер конкретных исторических условий его существования с точки зрения того нового, что сделали педагоги по сравнению со своими предшественниками.

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

В процессе исследования анализ исторического развития психолого-педагогических явлений всегда находится в единстве с процессами логического анализа и, напротив, теоретический анализ, проводимый логически, используется для объяснения исторического развития явлений. Эти методы взаимно переплетаются, дополняют и обогащают друг друга [35].

В зависимости от цели исследования, познания большее значение придается тому или другому методу, но в любом случае следует избегать простого описания и хронологического перечня событий. Необходимо выявлять тенденции, закономерности их развития, различать существенное и несущественное, необходимое и случайное, создавать научную основу интерпретации исторических

фактов, вскрывать перспективы развития психологической и педагогической теории и практики.

В современных психологических и педагогических понятиях, естественно, отразилась и их история. Только зная о том, как развивались понятия воспитания, обучения, образования и других категорий, можно определить пути их дальнейшего развития. Единство логического и исторического анализа обеспечивает качественное решение этой задачи в процессе психолого-педагогического исследования.

1.6. Качественный анализ экспериментальных данных

Основные мыслительные операции. Главный инструмент исследователя – его разум, интеллект, способность рассуждать, логически осмысливать, анализировать явления, видеть связи между ними. В психологических исследованиях это особенно важный инструмент. Многие педагоги и психологи обнаруживают так называемый «эмпиризм» мышления, т.е. руководствуются и в понимании и в объяснении явлений данными чувственного опыта. Что называется, «за деревьями не видят леса». И, что греха таить, некоторые преподаватели и студенты высшей школы, считая теоретическую подготовку, как и теоретическое мышление, ненужными будущим психологам и педагогам, делают упор на методическую подготовку. А это, по сути, «натаскивание» путем репродуктивного воспроизведения приемов работы. Где уж тут проявиться творчеству! Задачей высшей школы является подготовка не специалистов-роботов, а думающего, переживающего за детей, творческого психолога-исследователя. Такого специалиста можно подготовить лишь при условии развития у студентов диалектического и научно-теоретического мышления. Сегодня опубликованные огромными тиражами психологические тесты, опросники, схемы наблюдений стали доступными для широкой публики, но, подобно тому как приобретение слесарного инструмента не делает его обладателя квалифицированным слесарем, обладание психологическими тестами не делает человека квалифицированным психологом. Квалификация психолога представляет собой не столько ориентировку в

системе внешних средств профессиональной деятельности, сколько владение системой внутренних, функциональных средств [20].

Образно говоря, психолог представляет собой живое воплощение метода научного психологического исследования в широком смысле; метод как бы «встроен» в профессиональное сознание психолога.

Научное мышление характеризуется сочетанием объективности, определенности, четкости исходной позиции с непрерывным стремлением к критической проверке любой идеи, любого факта, любого теоретического построения. Девизом научного мышления может быть знаменитый афоризм древних греков: «Подвергай все сомнению!» Даже самые очевидные положения должны быть «пропущены» через сомнение, подвергнуты рассуждению, сопоставлению, теоретическому анализу. Не следует идти по пути упрощения явлений, хотя и чрезмерно усложнять тоже не следует. Научное мышление характеризует умение соблюсти меру.

Научное мышление (решение научных задач) — деятельность сложная, осуществляющаяся с помощью мыслительных операций: анализа и синтеза, сравнения и обобщения, абстрагирования и конкретизации, индукции и дедукции. Напомним суть этих операций.

Анализ — это расчленение исследуемой реальности на единицы, составные части, выделение отдельных признаков и отдельных элементов признаков.

Синтез — соединение разных сторон и признаков изучаемой реальности в смысловое целое. Это не простое суммирование частей, а их смысловое соединение.

Будучи тесно связанными между собой, анализ и синтез составляют основу системного мышления. Эти мыслительные операции можно уподобить двум веслам лодки: оба должны «загрывать» с одинаковой силой, иначе неизбежны перекосы в познании. Если преобладает анализ, то возникает опасность не найти в едином целом места выделенным деталям, отдельным признакам; если преобладает синтез, то это может привести к поверхностности, упущению существенных деталей в характеристике целого, что приведет к поспешным обобщениям, поверхностным выводам.

Сравнение направлено на определение сходства и различия между отдельными признаками явлениями. Необходимым условием успешности сравнения является определение критерия (меры оценки) сравниваемого. Для этого необходимо определить существенные признаки явления, а потом устанавливать то, как они представлены в сравниваемых явлениях. Сравнения могут производиться как по одному, так и по многим признакам; можно также сравнивать явления на разных этапах развития. Важно, чтобы для сравнения отбирались качественно однородные показатели.

Обобщение – выделение в процессе сравнения общего, типичного в исследуемых явлениях. Обобщение тем обязательнее, чем большее количество существенных признаков явлений подверглось сравнению.

Ранжирование – выделение главного и исключение второстепенного в исследуемом явлении.

Систематизация – распределение исследуемых явлений в смысловые группы в зависимости от сходства и различия.

Абстрагирование – мысленное отвлечение от всего несущественного в явлении и сосредоточение на каком-то одном, но существенном признаке. Исследователь как бы временно забывает обо всем многообразии признаков исследуемого явления и внимательно («под микроскопом абстракции») рассматривает один из них. Таким образом, абстрагирование в мышлении заменяет микроскоп (под настоящий микроскоп человека не положишь, да и не дает этот прибор тех фактов, которые нужны в психологическом исследовании) и позволяет за счет временного забывания о других признаках более отчетливо рассматривать их поодиночке [16].

Абстрагирование еще можно сравнить со скальпелем хирурга. С помощью этой мыслительной операции исследователь как бы отсекает, препарирует (конечно, мысленно) исследуемую сторону явления. Это позволяет рассматривать сторону явления в «чистом виде», т. е. в таком, в котором она в действительности существовать не может. Таким образом, абстрагирование – это лишь необходимый момент исследования, но ни в коем случае не его результат. Поэтому эта мыслительная операция нуждается, как лодка во втором весле, в своей противоположности – конкретизации.

Конкретизация – противоположная абстрагированию мыслительная операция нахождения частного явления, отвечающего общему понятию. Если абстрагирование мы сравнивали с препарированием, то конкретизацию можно сравнить с трансплантацией и реанимацией: мы «оживляем» некую сторону явления, смотрим, как она проявляется в реальности. Сделать это сразу в полном объеме без операции абстрагирования нельзя, поэтому их надо применять в единстве.

Всякое научное рассуждение протекает в логической и языковой форме понятий, суждений, формул, схем, выводов, т.е. в формализованном виде. Языковая, формализованная (материализованная) форма научных рассуждений позволяет закреплять выявленные в исследовании связи между явлениями и признаками явлений. В научных рассуждениях одно положение выводится из другого (других); а на основе уже существующих выводов делаются новые умозаключения. Существуют два основных вида выводов: индуктивные и дедуктивные.

Индукция – умозаключение от частных явлений к общему выводу, от отдельных фактов к обобщениям и закономерностям [16].

Индукция (в переводе с латинского – наведение) – вид обобщений, связанных с предвосхищением результатов исследований на основе прошлого опыта, т.е. индукция – источник гипотез, путь к истине через анализ отдельных примеров жизни. Научная индукция требует формулирования, наряду с рабочей гипотезой, и альтернативной ей гипотезы.

Дедукция – умозаключение от общего к частному, от общих рассуждений к частным выводам.

Наименование, логическое генерирование, вербальное комбинирование. В ходе научного исследования формулируется в известной мере обобщенное, обладающее предсказательной силой и соответствием реальности теоретическое отношение человека к действительности. Это отношение возникло с появлением речи. Теория в научном значении этого слова есть специальная понятийно – речевая система терминов и предложений, понятий и суждений. В науке принято различать простые и сложные объекты тео-

рии. Под простыми понимают те, которые соответствуют фактам, а под сложными – те, которые соответствуют закономерным их зависимостям.

Охарактеризуем кратко *методы и приемы построения* в ходе научных рассуждений простых *идеальных теоретических объектов* [16].

В ходе исследования может возникнуть ситуация, когда есть необходимость построения простого теоретического объекта, а его нет и исследователь может даже не подозревать, что такой объект необходим. Из такой ситуации возможны три выхода и им соответствуют *три метода*:

1. *Наименование* (этикетирование) сводится к поиску подходящего обозначения для обнаруженного в ходе исследования факта, явления, процесса. В ходе такого поиска необходимо соблюдать ряд требований:

- ◆ избегать использования слов-терминов, уже «занятых» в науке, поскольку это приведет к двусмысленности толкования значения факта;

- ◆ избегать использования слов-терминов, которые синонимичны существующим, т.е. обозначения новыми словами известных в науке фактов;

- ◆ стремиться к точному выражению в термине сущности обозначаемого явления с учетом происхождения слова и связанных с ним ассоциаций;

- ◆ соблюдать требования орфографической, вообще лингвистической правильности, т.е. соответствия общепринятым моделям словообразования и словоупотребления, эстетике языка (чтобы это звучало точно, понятно и красиво);

- ◆ новый термин должен быть по возможности кратким (немногословным), удобным в употреблении, не вызывать побочных ассоциаций, образных представлений, не относящихся к данному факту, явлению.

2. *Логическое генерирование* – построение следствий из некоторой группы имеющихся научных утверждений, которые должны подчиняться следующим четырем законам:

1) каждая мысль в ходе умозаключения при ее повторении должна сохранять одно и то же устойчивое содержание — закон тождества. Эффект генерирования идеи при соблюдении закона тождества приводит к возникновению парадоксов науки — столкновению с другими мыслями и порождению новых идей, гипотез;

2) две противоположные мысли об одном и том же предмете, рассматриваемом в одно и то же время, в одном и том же отношении, не могут быть одновременно истинными (закон противоречия). Этот закон распространяется па все факты, взятые по отдельности, вне их связи с другими фактами, касающимися одного и того же явления, в одно и то же время. Два факта могут быть противоречивыми и «уживаться» в характеристике одного и того же явления (диалектический принцип дополнительности);

3) в случае двух противоречивых суждений об одном и том же факте необходимо устанавливать, какое из них истинно, а какое ложно — закон исключенного третьего;

4) мысль, которую мы хотим считать истинной, должна быть обоснована другими мыслями, истинность которых ранее доказана, — закон достаточного основания. Иными словами, нет необходимости «топтать на месте», экспериментально доказывая мысль, если она опирается на мысли, доказанные ранее и мы убеждены в их доказанности и обоснованности [16].

3. *Вербальное комбинирование* — это, в буквальном значении, манипулирование терминами и словами, приводящее к порождению высказываний либо искажающих реальность, либо не имеющих в реальности того объекта, о котором идет речь. Вербальное комбинирование порождает «нуль — объект». Поэтому культивировать этот метод нецелесообразно. Однако он имеет место в некоторых исследованиях, особенно у начинающих исследователей. Конечно, речь идет о случайной и непреднамеренной вербальной комбинаторике вследствие недостатка опыта и знаний. Поэтому знать о нем начинающим исследователям необходимо.

Интерпретация, номологизация, определение. В результате применения описанных выше методов возникает ситуация, когда, если и не появляется совершенный объект теории, то создаются

возможности для его построения. К этому ведут соответствующие методы, которые мы рассмотрим.

1. *Интерпретация* представляет собой систему мысленных действий конкретизации, подведения под понятие, включенных в работу по сбору эмпирического материала. Процедура интерпретации — это процедура поиска эмпирических данных, которые соответствуют имеющимся в науке представлениям. По отношению к внутреннему миру человека «мысленный эксперимент» неуместен, поэтому не следует отождествлять с ним интерпретацию как метод построения теории. Интерпретировать надо реальные факты из жизни, поэтому этот метод более трудоемкий, чем логическое генерирование.

2. *Номологизация* — придание факту, событию статуса неслучайного закономерного явления, В ходе номологизации осуществляется логическое доказательство и демонстрация того, что установленный в эмпирическом исследовании факт является закономерным. Это возможно как проведением статистической обработки результатов, так и подведением новых эмпирических явлений под известные категории и научные принципы.

3. *Определение* — построение высказывания, задающего область и границы применения данного термина, понятия. Различают два значения термина «определение»: как процесс умственной работы и как ее результат (формулировка) [17]. Определение как результат имеет несколько разновидностей:

- ◆ определение через ближайший род и видовое отличие;
- ◆ определение через перечисление признаков;
- ◆ определение через указания на происхождение явления или способа, которым оно создается;
- ◆ определение через указание или описание производимых объектом функций.

Важнейшим требованием к хорошему определению является соразмерность определяемой и определяющей его частей по признаку объема понятий. Объемом понятий можно «управлять», вводя в них признаки (тогда объем понятия уменьшается, т.е. оно относится к меньшему кругу объектов) или исключая их (тогда объем понятия расширяется).

Индуктивное и дедуктивное предсказание, синтаксическое комбинирование. Для построения сложных объектов теории, т.е. теорий, описывающих связи между явлениями, необходимо использовать и более сложные методы и приемы. Исходной ситуацией, в которой возникает необходимость в построении теории, является ситуация, когда эта теория отсутствует. Для построения теории в такой ситуации существуют три выхода и им соответствуют три метода [3].

1. *Индуктивное предсказание* – построение вывода о предполагаемой закономерной связи между явлениями на основании некоторой достаточно большой части фактов (например, статистически оправданной – репрезентативной – выборки эксперимента, наблюдений). Индуктивное предсказание отличается от индуктивного умозаключения – оно его частный случай. Например, индуктивные умозаключения по всему классу явлений, сделанные на основании знания о каждом из явлений данного класса, не являются индуктивными предсказаниями. Это – обобщающие заключения, полная индукция. Если мы установили наличие какого-либо качества у каждого ребенка группы, то мы делаем вывод индуктивным путем о наличии данного качества у всей группы детей. Это индуктивное заключение. Но если мы мысленно расширим класс изучаемых объектов – будем иметь в виду не «эту» группу, а вообще все группы детей данного возраста в данных (сходных) условиях, то здесь мы можем сформулировать индуктивное предсказание. Это неполная индукция.

2. *Дедуктивное предсказание* – построение вывода о предполагаемой связи между явлениями на основании подведения новых (предполагаемых) частных случаев под известные, считающиеся истинными, общие положения. Типичная форма умозаключения при этом состоит из трех утверждений.

В первом утверждении содержится общая мысль (например, «типологические свойства нервной системы проявляются в деятельности»); во втором – частный случай («работа психолога есть деятельность»); в третьем – новая мысль (вывод), приписывающая некоторый признак, содержащийся в первом утверждении, объекту,

указанному во втором суждении («следовательно, типологические свойства нервной системы проявляются в работе психолога»), хотя, возможно, никто еще не изучал этого экспериментально. Этот силлогизм можно формализовать:

Все А есть В
_____ С есть А _____
следовательно, С есть В.

В таком случае легче увидеть логические ошибки. Чтобы избежать ошибок, в дедуктивных рассуждениях необходимо учитывать следующие положения:

♦ в силлогизме должно быть три термина (не больше и не меньше);

♦ средний термин должен быть распределен хотя бы в одной из двух посылок, т.е. должен мыслиться в полном объеме;

♦ если термины (помимо среднего) не распределены в посылках, их нельзя мыслить в полном объеме в выводе;

♦ если одна из посылок частная, то и вывод должен быть частным;

♦ если одна из посылок отрицательная (А не есть В), то вывод должен быть отрицательным;

♦ из двух отрицательных или частных (некоторые А есть В) посылок нельзя сделать вывод;

♦ из двух утвердительных посылок нельзя сделать отрицательный вывод.

Распространенной ошибкой в обосновании утверждений и предсказаний является подмена научного положения ссылкой на авторитет (аргумент «к личности») или высказыванием, рассчитанным на эмоциональное воздействие на читателя (аргумент «к публике»).

3. *Синтаксическое комбинирование* – перебор слов и упорядочивание их в форме суждений, приписывающих или отрицающих наличие связей между более или менее случайно выбираемыми явлениями, фактами. Такая ситуация может сложиться в результате «мозгового штурма» какой-либо проблемы, когда участникам предлагается высказывать любые самые «сумасшедшие» соображения в надежде, что случайно возникнет продуктивная мысль.

Этот метод имеет вспомогательное или эвристическое значение [32].

Верификация, доказательство, объяснение. Существует еще три возможных выхода в ситуации, когда теории нет, и три соответствующих им метода:

1. *Верифицирование* (эмпирическое подтверждение) — установление в ходе эмпирического исследования, что так может быть, что именно такая связь существует в действительности. В систему процедур верификации входят действия по построению гипотез эмпирических исследований, планированию системы сбора эмпирического материала, применению методов эмпирических исследований и их статистической обработки.

2. *Доказательство* — логическое обоснование правомерности сделанного утверждения с позиций ранее установленных общих положений. По логической структуре доказательство состоит из трех частей: тезиса, доводов и демонстрации. Тезис должен быть суждением ясным, недвусмысленным, непротиворечивым, четким, сохранять один и тот же смысл на протяжении всего рассуждения. Подмена тезиса является типичной ошибкой.

В качестве доводов должны быть отобраны мысли, истинность которых ранее проверена, доказана, или мысли, принимаемые как аксиомы. Процедура доказательства предполагает поиск (в литературе, эксперименте, наблюдении и т.д.) тех оснований, из которых следовал бы тезис, подлежащий доказательству.

3. *Объяснение* есть совокупность оснований, вскрывающих причины возникновения связей между явлениями. И для объяснения все положения индуктивной и дедуктивной логики сохраняют значение с той разницей, что при построении представления или доказательства мы идем от оснований к следствию, а в случае объяснения — к поиску оснований. В науке и практике не всегда можно обнаружить такие основания, поэтому можно последовательно приближаться к идеальному объяснению с помощью таких приемов, как описание, сравнение по некоторым признакам с известными объектами, использование аналогий, указания на различия, составление схематических моделей.

Во всех случаях важно стремиться к причинному объяснению явлений. Роль объяснения может выполнять формулировка принципа («объяснительный принцип»).

Построение хорошего объяснения приводит к построению сложного объекта теории. Примером такого объяснения могут быть выводы хороших диссертаций [23].

Составление расширенного плана работы. Представьте себе, что после составления простого плана работы вы далеко продвинулись по пути накопления материала по каждому и: обозначенных в простом плане контуров. Возможно, была выявлена какая-то важная составная часть работы, не учтенная в простом плане. Теперь настала пора упорядочить весь накопленный материал, распределить его по основным контурам будущей работы. Для этого составляется расширенный план.

В расширенном плане лучше всего в форме тезисов расположить их логической связи и последовательности главные мысли автора. Кратко, своими словами, привести рассуждения, в которых даются доказательства выдвигаемых тезисов, их обоснование.

В ходе построения такого расширенного плана может возникнуть необходимость в заполнении логических и фактологических пробелов структуре работы, что повлечет дополнительную теоретическую и экспериментальную исследовательскую работу. Происходит и наоборот, когда накоплен слишком обширный материал, который не «ложится», не вписывается в логику работы и его следует исключить из текста. Не следует огорчаться по поводу «лишней» работы. Уже то, что вы поняли ненужность этого материала в данном изложении, делает эту работу полезной [7].

Расширенный план можно сравнить с беглым чтением. И там и здесь одна цель — охват целого с удержанием существенных деталей. Расширенный план позволяет легче озаглавить структурные разделы работы и является, таким образом, основой для ее будущего оглавления, а также ее письменного оформления. Практика показывает, что чем основательнее был составлен простой план, тем меньшей переработке подвергаете расширенный план, тем легче письменное оформление работы.

Литературное оформление научной работы. Итак, закончен сбор фактического материала, осуществлена статистическая и качественная обработка, составлен расширенный план научной работы. Теперь задача исследователя – придать работе респектабельный, «читабельный», «товарный» вид. При этом необходимо соблюдать условия жанра, т.е. оснастить работу ссылками на литературные источники и составить список использованной литературы.

Начать литературное оформление следует с подготовки чернового варианта рукописи. Как уже указывалось, для экономии времени не следует переписывать весь текст заново, хотя нельзя не заметить, что это в какой-то степени件 полезно: в ходе переписывания текст редактируется, исправляются стилистические огрехи черновика. Поэтому, чем большее число раз переписывается текст, тем более «отшлифованным» он выходит в свет. Учитывая состояние «цейтнота», в котором обычно пишутся студенческие научные работы, предлагаем рекомендации по экономии времени. Как показывает опыт, качество работы и ее «товарный» вид при использовании этих рекомендаций выигрывают.

Черновой вариант рукописи можно быстро смонтировать из конспектов, выписок, собственных критических замечаний, расширенного плана, листков с таблицами, графиками, записями качественного анализа результатов.

Начать литературное оформление текста научной работы следует с упорядочивания списка литературы. Выше говорилось о целесообразности записей выходных данных литературных источников на карточках. Теперь, когда мы приступаем к литературному оформлению текста в его черновом варианте, есть возможность убедиться в преимуществах такой формы записей. Карточки с выходными данными следует пересмотреть и отобрать те из них, которые будут использованы в тексте. Если это затруднительно сделать на этом этапе работы, то можно еще поработать с расширенным планом и карандашом сделать пометки на карточках, отмечая те, которые использованы в тексте. При этом можно раскладывать листки с записями по разделам плана, чтобы легче было приступить к монтажу [23].

Когда карточки отобраны, их складывают в алфавитном порядке, проставляют карандашом порядковые номера. Уже на этом этапе можно переписывать выходные данные в «Список литературы» или «Библиографию», но лучше повременить, потому что при монтаже может возникнуть необходимость что-то добавить или убрать. По этой причине ссылки на номера литературных источников в «Списке литературы» лучше делать карандашом.

Теперь можно приступать к «монтажу» текста. Опыт работы над диссертационным исследованием показывает, что сначала следует смонтировать текст экспериментальной части исследования, т.е. при помощи ножниц и клея соединить разрозненные части расширенного плана в стройное, логически связанное изложение хода и результатов научной работы. При этом приходится дописывать недостающие логические звенья, опираясь на видение всей работы в целом благодаря простому и расширенному планам.

При монтаже чернового варианта текста экспериментальной части работы исследователь продумывает, в какой последовательности представить таблицы и графики, что из полученных результатов, зафиксированных в дневниках, протоколах, на фотографиях, дать непосредственно в тексте, а что вынести в приложения, делая на них ссылки.

После завершения монтажа экспериментальной части имеет смысл еще раз бегло ее прочитать, отметив логичность ее построения и изложения. После этого приступают к «монтажу» теоретической части, отсекая все лишнее, что не «работает» на экспериментальную часть, и, следя за тем, чтобы «вместе с водой не выплеснуть ребенка», т.е. чтобы не выбросить из теоретической части чего-либо, имеющего отношение к теме. Здесь уместны краткие комментарии с позиций проведенного исследования, чтобы читатель уже при чтении обзора литературных источников подготавливался к восприятию проведенного исследования в их контексте.

Когда черновой вариант теоретической части смонтирован, следует еще раз бегло прочитать всю работу под углом зрения полноты изложения и логических связей между структурными частями текста. После этого можно приступить к написанию «Введения» [17].

Во «Введении» отмечаются следующие позиции: актуальность исследования, цель, задачи проведенного исследования, формулируемые в будущем времени («показать», «решить»), гипотеза; обозначаются использовавшиеся в работе методы, в том числе и методы статистической обработки результатов, научная новизна, практическое и теоретическое значение проделанной работы, апробация и возможное или состоявшееся внедрение результатов исследования.

Наконец, можно приступать к окончательной литературной обработке текста – написанию чистового варианта. В рукописном варианте оформляется только курсовая работа. Дипломная работа и диссертационные исследования оформляются в машинописном варианте (лучше на компьютере).

Первая страница научной работы – титульный лист. Второй страницей текста обычно является оглавление. В окончательном написании (напечатании) этой страницы (а может и двух, если оглавление не помещается на одной), есть определенный нюанс. Дело в том, что в оглавлении следует указать страницы соответствующих разделов текста, а они будут известны после окончательного написания (напечатания) всего текста. Поэтому здесь поступают так: либо печатают оглавление без указания страниц, оставляя для них место, либо начинают писать (печатать) введение с 3 или 4 страницы, а потом делают оглавление [23].

В тексте названия разделов выделяются шрифтом, отличным от основного текста. «Введение», каждая глава и «Заключение» начинаются с новой страницы. Все остальные структурные компоненты выделяют большими интервалами (обычно вдвое большими, чем между строками текста) перед и под названиями соответствующих разделов. Слова «ВВЕДЕНИЕ», «ЗАКЛЮЧЕНИЕ», «ЛИТЕРАТУРА», «ПРИЛОЖЕНИЕ» в названиях разделов печатаются большими (заглавными) буквами. В тексте они пишутся обычным шрифтом с заглавной буквы. Заглавными буквами печатаются названия глав. Заголовки низших ступеней (других разделов и подразделов) печатаются обычным шрифтом, начинаясь с заглавных букв.

Нумерацию страниц начинают проставлять со второй (на титульном листе номер страницы не проставляется). Текст пишется и печатается с одной стороны листа. Нумерация страниц в тексте и в приложении сквозная.

Таблицы помещают таким образом, чтобы анализ результатов, представленных в них, был здесь же, что облегчает чтение текста. Каждая таблица имеет номер (Таблица 1 и т.д.) и название, в котором отражено ее содержание; нумерация таблиц сквозная.

Рисунки и графики также нумеруются (Рис. 1) и сопровождаются подрисуночными подписями и по необходимости комментариями.

Список литературы оформляется, как уже указывалось, в алфавитном порядке с нумерацией каждого источника.

В «Приложении» помещаются протоколы, продукты исследовательской деятельности, фотографии, списки групп испытуемых с указанием возраста и другой дополнительной информацией, образцы вопросников, анкет, рекомендаций родителям и другая информация, которая может помочь сделать работу более убедительной и достоверной.

После переписывания или печатания окончательного варианта текста он тщательно вычитывается, исправляются возможные ошибки и опечатки. После этого текст переплетают и сдают для проверки, рецензирования. Курсовая работа пишется в одном экземпляре, дипломная печатается в трех, а диссертация – в пяти экземплярах [16].

Оценка теоретической и практической эффективности проведенного исследования. Обычно оценку проделанной работы дают другие, но исследователь должен и сам уметь оценить качество полученного научного результата. Критерием оценки фундаментальных исследований выступает их теоретическая актуальность, новизна, доказательность, перспективность. Для прикладных исследований важнее их практическая значимость, возможность и степень внедрения в практику. Оценивая эффективность проведенного или даже проводимого исследования, исследователь «запрашивает» мнение об этом у других людей и соотносит его с самооценкой. Это может происходить как в процессе консультаций с научным

руководителем, коллегами, практическими работниками, так и в ходе выступлений исследователя на различных научно-практических конференциях, семинарах и т.д. Перечисленные критерии и формы оценки эффективности фундаментальных и прикладных исследований применяются по сути всеми исследователями.

Наряду с обозначенными формами оценки эффективности следует указать и на такие формы, как публикация результатов исследования и отзывы о них в печати, внедрение результатов в практику работы и мнение специалистов-практиков о том, насколько они помогают в их работе, устраняют трудности, повышают качество результатов работы.

Наиболее распространенной формой оценки научного исследования является письменная рецензия (отзыв), отмечающая не только недостатки работы, но и ее положительные моменты. В рецензии должны быть вычленены и оценены следующие аспекты проведенного научного исследования:

1) актуальность избранной темы — ее соответствие социальному заказу, потребностям науки и практики;

2) новизна исследования и его результатов — получены ли в работе новые, неизвестные ранее факты, раскрыты ли противоречия, проблемы;

3) концептуальность — наличие системы в построении научного исследования от исходных позиций до определения предмета, формулирования гипотезы, определения метода и выводов;

4) целесообразность и оригинальность методов (методики) исследования — оценивается адекватность метода предмету исследования и целям работы, владение методикой сбора фактов и методами теоретической интерпретации результатов;

5) объективность и достоверность данных исследования — оценивается соответствие объекта изучения предмету и целям исследования, репрезентативность выводов и целесообразность статистической обработки результатов;

6) обоснованность научных положений и выводов исследования — логика построения рассуждений;

7) эрудированность и творческий вклад автора – насколько полно представлен обзор исследований по теме, данные практики, насколько оригинален подход к проведенному исследованию;

8) теоретическая и практическая значимость – влияние результатов исследования на развитие научной отрасли, возможности внедрения в практику результатов;

9) литературное оформление – научный стиль, систематичность изложения, оценка оформления текста и иллюстративного материала.

В конце рецензии (отзыва) дается итоговая оценка научной работы, ее соответствия требованиям, предъявляемым к курсовой, дипломной работам, кандидатской или докторской диссертациям [23].

1.7. Педагогическое мастерство и культура исследователя

Педагогическое мастерство исследователя, его профессионально важные качества личности. Научно-исследовательская деятельность известна с древнейших времен. Человек всегда стремился познать мир, в котором он живет. Социальная значимость и потребность в науке не преходяща, она вечна.

Исследователь, организуя и проводя свои изыскания, выполняет две основные функции: во-первых, систематизирует, аккумулирует знания, накопленные человечеством, во-вторых, познает новое, неизведанное, что пополняет, обогащает науку. Эти функции остаются во все времена, меняется лишь их содержание по мере изменений, происходящих в общественной жизни, изучаемых проблемах, методах работы. Для реализации названных функций исследователю необходимо обладать определенными профессионально важными качествами.

Научная работа – исключительно напряженный, творческий труд, который требует полной самоотдачи, упорства, терпения, самоотверженности, творческого мышления, чувства нового, стремления познать неведомое. В истории науки было немало попыток перечислить наиболее важные профессиональные качества ученого-исследователя.

Так, К.Э. Циолковский считал, что ученый-исследователь должен обладать: хорошей памятью, умением сосредоточиться, уйти в себя, научной фантазией, интеллектуальной независимостью, т. е. самостоятельностью мышления; быть увлеченным, страстным, одержимым и настойчивым в науке.

В.А. Обручев выделяет три основных принципа плодотворной научной деятельности: планомерность, аккуратность и любовь к творчеству.

И.П. Павлов полагал, что ученого-исследователя отличают: научная последовательность, прочность познания азов науки и стремление идти от них к вершинам человеческих знаний, сдержанность, терпение, готовность и умение делать черновую работу, терпеливо накапливать факты, научная скромность, готовность отдать науке всю жизнь.

К.И. Скрябин отмечал особую значимость в научном творчестве любви к науке, избранной специальности.

Как видим, к исследователю как профессионалу предъявлялись и предъявляются исключительно высокие требования, находящиеся на пределе возможностей человека и требующие от него полной самоотдачи.

Конечно, в рамках данных требований формируется индивидуальный стиль научной деятельности. У каждого ученого структура наиболее важных профессиональных качеств, обеспечивающая успех исследования, индивидуальна [31].

Вместе с тем общепризнано, что, прежде всего, речь должна идти о его гражданской ответственности, о том, чтобы быть не просто профессионалом-исследователем, но и патриотом своей страны, решающим приоритетные для страны научные проблемы. Важное качество исследователя — психолого-педагогическая направленность, проявляющаяся в постоянном стремлении к достижению главной цели — формированию и развитию личности обучающегося, повышению качества его воспитания и обучения.

Исходя из сказанного, к профессионально важным качествам педагога-исследователя следует отнести:

♦ оптимизм — веру в возможность улучшить положение дел, выработать оптимальные варианты творческого развития обучающихся;

♦ гуманизм, предполагающий доброту, отзывчивость, сердечность к людям, исключаящий злую иронию, оскорбления и унижение человека;

♦ справедливость, уравновешенность, терпимость, сдержанность, самообладание;

♦ умение вести исследовательскую работу честно, согласуясь со своей совестью.

Это в свою очередь предполагает требовательность исследователя к себе и людям, т. е. следование нормам морали, добросовестное исполнение своего профессионального долга. Наконец, существенное значение в исследовательской работе имеет *общительность и коммуникабельность* педагога – исследователя [11].

Все названные профессионально важные личностные качества определяют *авторитет исследователя*, слагаемыми которого являются:

♦ глубокие разносторонние специальные знания;

♦ владение профессиональными и исследовательскими навыками;

♦ наличие психолого-педагогических способностей;

♦ общая педагогическая культура;

♦ умение общаться с людьми;

♦ поведение в соответствии с нормами профессиональной психолого-педагогической этики.

Обобщая основные профессионально важные качества личности педагога-исследователя, правомерно представить их в следующем виде.

1. Общие психолого-педагогические качества:

♦ профессиональная психолого-педагогическая направленность;

♦ социально и профессионально значимые свойства личности: гражданственность, гуманизм, оптимизм, стабильный интерес к научно-исследовательскому труду, справедливость и доброжелате-

льность к людям; общительность, требовательность к себе и людям.

2. Профессиональные психолого-педагогические качества:

- ◆ психолого-педагогическая, теоретическая, методическая и практическая подготовленность;

- ◆ развитые психолого-педагогические способности: коммуникативные, перцептивные, проективные, суггестивные, эмоционально-волевые, конструктивные, дидактические, организаторские, познавательные, экспрессивно-речевые, творческие (креативные) [7].

3. Индивидуальные профессиональные психолого-педагогические качества:

- ◆ психолого-педагогическая направленность психических процессов: познавательных и эмоциональных, волевых;

- ◆ эмоциональная отзывчивость (эмпатия);

- ◆ развитость воли;

- ◆ рефлексия.

Следовательно, педагогическое мастерство исследователя проявляется в его *профессиональных способностях*:

- ◆ интеллектуальных (развитость научного психолого-педагогического мышления), которые определяют умение: анализировать и объяснять изучаемое, отделять существенное от несущественного; проводить психологический и педагогический эксперименты; осуществлять научный поиск в гностическом цикле «факты — модель — гипотеза — следствия — проверка»; строить на основе опытных данных теоретическую (идеализированную) модель, находить связи между количественными и качественными сторонами исследуемого явления, формулировать правомерные выводы, устанавливать границы их применимости; рассматривать процессы и явления во взаимосвязи, вскрывать их сущность и противоречия; абстрагироваться, анализировать и обобщать исследовательский материал; сюда же относится интуиция, дар предвидения, обширность знаний;

- ◆ перцептивных, которые лежат в основе умения проникать во внутренний мир человека: необыкновенная напряженность внимания, впечатлительность, восприимчивость и т. п.;

- ◆ коммуникативных, позволяющих устанавливать правильные взаимоотношения с участниками процесса исследования;
- ◆ конструктивных, дающих возможность предвидеть ход, развитие и результаты образовательного процесса;
- ◆ суггестивных, нацеленных на получение нужного результата путем эмоционально-волевого влияния, внушения силой слова, авторитета;
- ◆ эмоционально-волевых, которые позволяют управлять своим внутренним состоянием, чувствами, поведением;
- ◆ дидактических, проявляющихся в умении излагать материал, толковать исследовательские задачи доступно, интересно, четко, ясно, аргументированно;
- ◆ организаторских, позволяющих организовать познавательную деятельность обучающихся, а также свою собственную работу педагога-исследователя: высокая самоорганизация, большая работоспособность;
- ◆ научно-познавательных, которые дают возможность оперативно овладевать новой информацией;
- ◆ творческих (креативных), позволяющих творчески решать психолого-педагогические и исследовательские задачи: уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, удовлетворение не столько от достижения цели исследования, сколько от самого его процесса, непреодолимое стремление к творческой деятельности. Таковы основные профессионально важные личностные качества педагога-исследователя, определяющие его как подлинного ученого, новатора [17].

Научная добросовестность и этика исследователя. Успех, как видно, во многом зависит от личности самого педагога-исследователя. Безусловно, его интеллект, специальные психолого-педагогические знания играют решающую роль в достижении результатов научной работы. Тем не менее многое зависит от уровня развития нравственных качеств исследователя: его уважительного отношения к тому, что уже сделано по проблеме другими, скромности, объективности в оценке личного вклада в коллективную работу и др.

Наука требует огромного трудолюбия, работоспособности, умения длительное время работать с большим умственным напряжением. Эти качества существенно влияют как на проведение теоретического, экспериментального исследования, так и на процесс обобщения его результатов, внедрения научных рекомендаций в педагогическую практику. Глубокое изучение работы предшественников — не только дань уважения, признания их вклада в разработку той или иной проблемы — от него зависит качество разработки проблемы самим исследователем.

Исключительной добросовестности требует экспериментальная работа. Ученому доверяют, обычно его никто не контролирует: какой объем выборки им использован, насколько оптимальными были условия исследования и т. д. — все эти вопросы на его совести. Однако еще не редки случаи, когда некоторые исследователи как бы невольно завышают объем проделанной работы, стремятся выдать случайное явление за устойчивый факт. Все это засоряет науку, искажает объективную реальность, порождает критическое отношение к рекомендациям и практическим выводам, вызывает незаслуженно скептическое отношение к педагогической науке, наносит большой вред теории и практике работы с людьми.

Любовь к науке, исследовательскому труду в конечном счете выливается в открытия высокого ранга. В самом деле, только любознательность, стремление выявить истину может побудить исследователя выйти за рамки темы, увлечься научными проблемами, неожиданно возникшими в ходе исследования, на стыке различных наук и т. д. Но именно эти проблемы часто становятся теми научными находками, которые составляют золотой фонд науки. Когда исследовательский труд в радость, эффективность научных изысканий возрастает многократно [24].

Принципиальность исследователя проявляется многообразно. Это и отстаивание своей концепции, методики исследования, стремление к объективности результатов, аргументация выводов, с сомнением воспринимаемых теми или иными лицами, и т. п. В конечном счете принципиальность проявляется в высокой результативности научного труда, в практической действенности выводов и рекомендаций. Нравственные качества исследователя как бы впле-

таются в ткань его научных изысканий, в истину. Поэтому не случайно среди наиболее важных характеристик личности исследователя эксперты, как правило, отмечают именно их.

В процессе научной работы педагог-исследователь вступает в непростые отношения с испытуемыми, коллегами по работе, с учеными, работающими в той же предметной области. И общий итог, эффективность, плодотворность научного исследования в значительной степени зависит от его умения этически правильно построить взаимоотношения с окружающими.

Как показывает практика, проблем здесь возникает немало. Так, современные психолого-педагогические исследования все в большей степени требуют коллективных усилий. Это обусловлено чрезвычайно сложным объектом исследования, необходимостью накопления большого объема экспериментального, эмпирического, а нередко и теоретического материала. Все это ставит отдельного исследователя, решающего конкретные прикладные научные задачи, перед множеством аргументов, фактов, данных, осмыслить которые всесторонне и глубоко в относительно короткий промежуток времени предпочтительнее, используя коллективный разум, интеллект научного коллектива. Неслучайно наиболее фундаментальные открытия, постоянные научные успехи сопутствуют не отдельным авторам, а творческим педагогическим коллективам, в которых царит дух доброжелательности, товарищеской взаимопомощи, подлинной научности.

Психологическая атмосфера авторского коллектива, несомненно, оказывает огромное влияние на результаты исследований, и научный труд каждого члена коллектива несет на себе ее отпечаток [24].

В то же время престиж ученого связан с его личным вкладом в науку. Возникает вопрос: «А где же грань, отделяющая личные достижения от достижений научного коллектива?» Она в известной мере условна. Так, при написании диссертации по требованию Высшего аттестационного комитета России назначается научный руководитель, рецензенты высказывают свои мнения по ее структуре и содержанию, основные положения диссертации обсуждаются на конференциях, заседаниях кафедр, семинарах аспирантов; активно

участвуют в обсуждении результатов научной работы аспиранта (соискателя) члены предметно-методических секций. Как показывает опыт, в результате этой работы диссертант получает немалую помощь. В диссертационной работе, таким образом, воплощается дух, интеллект коллектива кафедры, на которой она выполнялась. Но диссертация, согласно требованию «Положения... ВАК», должна быть самостоятельным исследованием. В принципе так оно и есть. Вклад каждого члена кафедры в общий итог, в выработку концепции, в написание диссертации может быть не очень заметным, но в итоге диссертант все же как бы аккумулирует в своем научном труде помощь, мнение окружающих людей.

Наконец, диссертация защищена, и в процессе дальнейшей работы соискатель постепенно превращается из робкого начинающего ученого в человека с ученой степенью. Автор начинает активно пропагандировать результаты исследования, выступать на конференциях, писать научные статьи, учебные пособия и т. п. В этот период особенно ярко проявляется личность, этика исследователя. Не все, к сожалению, отдают должное своим научным руководителям, членам кафедры, коллегам по работе. У некоторых все чаще и чаще звучит слово «Я», появляется налет пренебрежительности к мнению или точке зрения коллег, «забывается», что у источников той или иной научной идеи стоит конкретный ученый, член кафедры и т. д.

Нередко о том факте, что концепция диссертации, общее направление исследования подсказана диссертанту, знают только двое – диссертант и человек, выдвинувший эту идею. Все это не только не снимает, но усиливает суть проблемы: этично, благодарно относиться к научному роднику – коллективному разуму, тогда этот родник не иссякнет, останется чистым, благотворным. Авторитет ученого только возрастет, если он скажет публично слова признательности коллегам за ту или иную помощь в науке. Одновременно возрастет и внутренняя удовлетворенность людей, которые щедро делятся своими мыслями, «раздают» свой интеллект, помогают диссертанту при написании работы. Все это сплачивает коллектив, создает благоприятную социально-психологическую атмосферу для дальнейшего творчества, способствует эффективности нелегко-

го научного труда, в котором неразрывно переплетаются индивидуальные и коллективные усилия.

Наука — это непрерывный поиск, столкновение мнений, научных идей. Важно, чтобы она не превратилась в столкновение личностей, а тем более научных коллективов. Иначе под видом развития науки, принципиальной борьбы мнений начнется утонченное сведение личных счетов, и исследователи станут ориентироваться не на истину, а на межличностные отношения. Все это разъедает науку, как ржавчина железо, снижает эффективность научного потенциала, создает конфликтные ситуации, негативно сказывающиеся на научной деятельности, психическом здоровье людей. Причем более развитый в интеллектуальном отношении человек оперирует и более утонченными средствами, приемами нарушения профессиональной этики. Поэтому требовательность к самому себе, к коллегам, профессиональная этика в научно-педагогических коллективах должны быть самого высокого уровня [20].

Психология и педагогика развиваются исключительно быстро и бурно. Особенно заметны успехи в этих науках в последние десятилетия. В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях применяются самые современные математические и социологические методы, используется компьютерная и другая техника и т. д. Но этих успехов невозможно было достичь без опоры на научный фундамент психологии и педагогики, который был заложен ранее. С высоты сегодняшнего дня эти достижения могут казаться не столь существенными, но для своего времени появление каждой новой категории, новой идеи активно двигало науку вперед, развивало творческое мышление исследователей, повышало их психолого-педагогическую культуру.

Этичное отношение к истории психологии и педагогики, к людям, стоявшим у истоков этих наук, — не только моральный долг ученого, но и необходимое условие эффективности психолого-педагогического исследования. Это и понятно, ведь, как уже говорилось ранее, наиболее глубоко, всесторонне познать то или иное явление можно в единстве исторического и логического подходов. Знание истории развития идеи помогает глубже понять ее сегодняшнее состояние. Поэтому нынешнее поколение психологов и педа-

гогов не только признательно исследователям за сделанное в прошлом, но и за их вклад в настоящее и будущее психологической и педагогической наук.

Опора в современных исследованиях на выводы, достижения предыдущих поколений исследователей воспитывает современных молодых представителей психолого-педагогической науки в духе почитания достижений этих людей, этичного отношения к уже сделанному.

Психолого-педагогическое исследование – это всегда работа с людьми. И в этом отношении исследователь должен быть в высшей степени этичен и корректен. Доброжелательность, стремление проникнуть в психологическое состояние респондентов, терпение, выдержка и другие качества – необходимые компоненты этики педагога-исследователя, его психолого-педагогической культуры.

Внедрение результатов исследований в педагогическую практику также предъявляет требования к этике ученого. Так, например, применение в целях профессионального отбора сомнительных методик, тестов без предварительного определения их валидности и надежности нравственно недопустимо. Это своеобразное этическое преступление, которое негативно влияет на людей, искажает реальное состояние дел, вводит в заблуждение руководителей вузов [16].

Естественно, с высоты своей эрудиции педагог-исследователь не может не видеть те направления работы, которые нуждаются в дальнейшем совершенствовании. Некоторые в этой ситуации неоправданно выпячивают свое «Я», свои знания, как бы невзначай, мимоходом, бессознательно подчеркивая преимущество перед коллегами, особенно не имеющими ученых степеней и званий.

Внедрение в процесс обучения и воспитания недостаточно продуманных, сомнительных рекомендаций наносит непоправимый вред педагогике, порождает недоверие к научным выводам и предложениям. Поэтому долг исследователя, невзирая на сроки, научные и организационные трудности, выполнить экспериментальную работу качественно, добросовестно, действуя по известной русской пословице: «Семь раз отмерь, один раз отрежь». Скоропа-

лительные результаты, поспешные выводы и рекомендации для педагога-исследователя противопоказаны.

Личная организованность, подтянутость, образцовый внешний вид крайне необходимы педагогу. В период исследования он находится в центре внимания людей, на него устремляются сотни глаз, невольно копируя, подражая многим элементам его внешнего вида, поведения. Важно, чтобы этот процесс имел только положительную направленность [23].

Искусство общения и культура поведения исследователя.

Успех деятельности педагога-исследователя во многом зависит от стиля профессионального общения, т. е. индивидуально-типологических особенностей его взаимодействия с респондентами, и определяется коммуникативными возможностями, его творческой индивидуальностью, уровнем развития качеств личности, обеспечивающих контакт с людьми, позволяющих раскрыть их, получить объективные данные при исследовании субъективных явлений.

В ряду этих качеств особое место занимает общительность исследователя. Каждый из нас, наверное, не раз видел, как человек, общаясь с одним, уходит в себя, замыкается, но становится откровенным и открытым с другим. Есть люди, которые сами по себе выступают в роли «стабилизатора» доверительного, содержательного и откровенного общения. Именно такими обязаны быть педагоги-исследователи. И если нередко увлеченного ученого представляют как некоего отшельника, человека отрешенного, то педагог-исследователь при наличии таких черт личности в лучшем случае способен заниматься самонаблюдением: он не сможет плодотворно и эффективно влиять на предмет исследования, добывать объективные и достоверные данные [8].

Надо отметить, что не так-то просто сочетать высокие исследовательские качества с широким диапазоном общительности. Сам научный труд требует от человека постоянных размышлений, самоотдачи. Если же при этом личность должна проявлять повышенную активность в общении с людьми, то это резко увеличивает психическую нагрузку, предъявляет исключительно высокие требования к педагогу-исследователю.

Оптимальный уровень общительности, обеспечивающий максимальный успех в научной работе, всегда индивидуален. В одних случаях перед началом исследования нужно пошутить, чтобы установить непринужденный контакт с респондентами, в другом – просто промолчать, в третьем вас выручит понимающая улыбка, в четвертом наибольший эффект даст общение в рамках взаимоотношений «руководитель – подчиненный» и т. д. Насколько разнообразны личности людей, настолько различно должно быть и общение с ними. В связи с этим возникает весьма специфичная проблема: для получения объективных научных данных в психолого-педагогическом исследовании сам педагог-исследователь должен владеть общением как искусством. Причем это искусство должно быть самого высокого уровня, когда человек понимает людей, чувствует их при ограниченном вербальном контакте, умеет раскрывать души и сердца участников исследования в кратчайшие сроки. При этом цель общения не должна ограничиваться только получением информации, она должна быть более фундаментальной, позволяющей оказать собеседнику необходимую нравственную, психологическую и педагогическую помощь. Это нередко требует применения в методике исследования воспитательных воздействий с целью устранения выявленных негативных явлений.

Итак, психолого-педагогическое исследование нуждается не просто в обоснованном, но и в великолепно реализованном, на уровне искусства, общении с людьми, которое обеспечивает продуктивность научных поисков. Способствует этому психолого-педагогический такт исследователя, т. е. его способность разумно и умело использовать арсенал средств воздействия на личность и взаимодействовать с ней. У опытного экспериментатора эта способность проявляется в выборе таких средств, которые помогают регулировать взаимоотношения с людьми, не нарушают разумной меры в употреблении средств и способов влияния на них [32].

В психолого-педагогических исследованиях может сложиться ситуация, когда исследователь, даже при наличии высоких лич-

ных интеллектуальных и нравственных качеств, не достигает успеха в силу неразвитости у него организаторских способностей, уровня общительности. В результате этого возникают барьеры взаимопонимания между людьми: эстетические, интеллектуальные, мотивационные, эмоциональные и другие.

Научное исследование – это огромный труд. Отдаться ему полностью, самоотверженно может далеко не каждый. Также далеко не каждый может при неудачных научных результатах отказаться от сделанного, как бы перечеркнуть в себе установку на успех, увидев, что проделанная работа не решает научных и практических проблем и, таким образом, является бесперспективной. Признать бесплодность своих усилий психологически исключительно трудно. Неспособность к этому порождает, как правило, неквалифицированные исследования, недостаточно научно строгие и доказательные публикации. Последние в этом случае издаются только ради печатных листов, но не ради истины, науки, потребностей практики. Нередко колонки цифр, графики, расчеты, приведенные в таких публикациях, не отражают объективного содержания психолого-педагогических явлений, из них не следуют аргументированные выводы. Внешняя наукообразность в этих случаях сочетается с надуманными, бессодержательными выводами. Все это негативно сказывается на формировании профессионально важных качеств исследователя, на процессе формирования у него психолого-педагогической культуры. Признать сделанное бесплодным, неудачным – признак высокого уровня развития научного сознания, ответственности за результаты своего труда.

Наука – это непрерывные дискуссии, споры, поиск истины, борьба мнений и людей. Научная корректность спора, доброжелательность – важные условия успеха научного исследования. Доброжелательность должна проявляться и в малом, и в большом. Недостатки есть в любой работе, но мало и работ без каких – либо достоинств. Сам факт начала научного исследования, концентрации научных усилий на той или иной актуальной научной и практической проблеме заслуживает всяческой поддержки и одобрения. Следует понимать, насколько важна одобрительная оценка сделан-

ного в науке — это окрыляет человека, повышает эффективность его научной деятельности, вызывает творческий порыв [16].

Граница между принципиальностью и доброжелательностью весьма конкретна и зрима. Так, при рецензировании, научной оценке работы можно перечислить замеченные недостатки, увидеть слабые места, зафиксировать их и довести до сведения автора. Но гораздо более этично, принципиально помочь коллеге устранить замеченные недостатки, подсказать конкретные пути, средства преодоления трудностей, погрешностей.

Подобная грань при критике, рецензировании работ довольно точно, порой как лакмусовая бумажка, отличает доброжелательных коллег-рецензентов (таковых абсолютное большинство) от той ничтожной части, которая расценивает успех товарища как собственную несостоятельность и начинает завидовать ему черной завистью. В вопросах, репликах, выступлениях, аргументации такие лица, как правило, видят только недостатки, но их интеллект работает не в направлении поиска путей их устранения, а в направлении все более подробного перечисления негативных, по их мнению, особенностей и деталей, игнорируя то главное, что определяет действительную ценность научного труда. Такие люди не хотят видеть перспективы работы, возможностей автора по ее совершенствованию, не помогают исследователю, высказывая свою точку зрения, а лишают его перспективы. Такой подход не только вреден, но он и не принципиален, не этичен. Выявить недостатки, чтобы помочь коллеге — вот наиболее принципиальная установка, позиция рецензента, товарища по работе, подлинного исследователя [24].

Скромность педагога-исследователя — один из наиболее оптимальных способов избежать «острых углов» в научной работе, максимально интенсифицировать доброжелательность коллег. Опора на исследования предшественников, внимательное отношение к различным идеям по поводу исследуемой проблемы, знание и уважение сделанного до тебя и того, кто это сделал, значительно повышают возможности исследования, расширяют теоретическую, экспериментальную базу, с которой начинается поиск истины, делают этот поиск более широким. Выражения: «Как утверждает...», «Как свидетельствуют результаты исследования того или иного

ученого...», «Данный вопрос всесторонне исследован авторами...» и т. д. не только психологически тоньше воспринимаются читателями и слушателями, но и непроизвольно рождает у самого автора уважение перед морем фактов, вскрытых тенденций, перед другими учеными. Все это, в конечном счете, благотворно сказывается на результатах научной работы.

РАЗДЕЛ 2. НАПИСАНИЕ, ОФОРМЛЕНИЕ И ЗАЩИТА КУРСОВОЙ РАБОТЫ

2.1. Общие положения

Курсовая работа – это самостоятельное научное исследование студента, которое выполняется на определенном курсе или семестре. В соответствии с учебными планами студенты с 1-го до 4-го курсов направления подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» выполняют курсовые работы. Студенты профиля «Коррекционная психопедагогика. Специальная психология» выполняют курсовые работы по специальной психологии, коррекционной педагогике, коррекционной психопедагогике с методикой обучения; студенты профиля «Логопедия. Специальная психология» выполняют курсовые работы по специальной психологии, логопедии, методике работы логопеда.

При подготовке к написанию курсовой работы студенты овладевают навыками самостоятельного анализа разных теоретических подходов к изучению проблем каждой отдельной дисциплины, усваивают основные методы этого анализа, учатся подбирать необходимый материал из научных, литературных, статистических и других источников, систематизировать его и делать соответствующие выводы.

Тематика курсовых работ отвечает заданиям выше отмеченных учебных дисциплин и тесно связывается с практическими потребностями конкретной профессии. Она утверждается на заседании кафедры. Тематику курсовых работ утверждает заведующий кафедрой по предоставлению преподавателя, который ведет лекционный курс.

Выполнение курсовых работ определяется графиком.

Работа должна иметь научный характер и определенную научную ценность и не может быть переводом написанного в научной литературе, простым описанием изучаемого явления или информацией о конкретном событии.

Результаты курсовой работы основываются на глубоком, осмысленном изучении научной литературы, обобщении результатов исследования изучаемых процессов и явлений. Выводы данной работы должны содержать предложения относительно перспективы дальнейших научных разработок в этом направлении.

Курсовая работа помогает студенту систематизировать полученные теоретические знания по изученной дисциплине, проверить качество этих знаний.

Курсовая работа является одной из самых эффективных форм самостоятельной работы студентов. Цель курсовой работы – помочь студенту закрепить и углубить теоретические знания, добытые в процессе изучения дисциплин направления подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование».

Курсовая работа как важная форма учебного процесса призвана научить будущего специалиста самостоятельно обобщать и анализировать информационные источники (монографии, учебники, учебные пособия, публикации периодической литературы), статистические и практические материалы.

Курсовая работа свидетельствует, насколько знания, полученные студентами в процессе изучения курса специальной психологии, логопедии, методики работы логопеда, коррекционной педагогики, коррекционной психопедагогики с методикой обучения, являются глубокими и фундаментальными; характеризует умение студентов самостоятельно исследовать поставленные проблемные вопросы.

Выполняется курсовая работа и проводится публичная защита государственным языком (языками). После написания курсовой работы и проверки ее руководителем проводится *публичная защита*. Студент должен умело и четко сформулировать основные положения курсовой работы, дать ответы на вопросы членов комиссии.

Курсовая работа предусматривает:

♦ расширение, систематизацию и закрепление теоретических и практических знаний по дисциплине, формирование умения применять эти знания при решении конкретных научных и профессиональных проблем;

♦ развитие навыков организации и проведения самостоятельной исследовательской работы, овладения методиками исследований и анализа полученных данных;

♦ выяснение уровня подготовленности студентов к самостоятельной работе по специальности.

В процессе выполнения курсовой работы студенты должны получить навыки самостоятельной проработки разнообразных современных информационных источников по избранной теме (научная и периодическая литература, материалы, которые размещены в Интернете, и тому подобное) и анализа конкретных психологических, дефектологических и логопедических ситуаций. Следовательно, подготовка курсовой работы даст возможность студентам глубже выучить отдельные вопросы профессионального образования и на основании этого делать самостоятельные выводы и прогнозы.

В курсовой работе нужно всесторонне и глубоко раскрыть содержание избранной темы, показать знание литературных источников.

Содержание теоретических разделов курсовой работы должно отвечать современному уровню развития дефектологии, логопедии, специальной психологии, коррекционной педагогики, коррекционной психопедагогики (олигофренопедагогики). Нужно глубоко и всесторонне осветить актуальность проблемы. Если в научной литературе нет единственной точки зрения на вопросы, которые исследует слушатель, то следует привести мнения нескольких авторов, критически их оценить и изложить собственные взгляды по данному вопросу. Это поможет глубже усвоить материал.

Рекомендации, предложения, прогнозы и мероприятия относительно исследуемой проблемы могут быть разработаны как самостоятельно, так и на основании изучения и обобщения передового научно-практического опыта, освещенного в литературных ис-

точниках. Они должны быть обоснованными, реальными, иметь теоретическую и практическую ценность.

Одно из главных требований к написанию курсовой работы — это самостоятельность и творческий подход.

Тематика курсовых работ связывается с теоретическими и практическими проблемами, которые рассматриваются дефектологией, логопедией, специальной психологией, коррекционной педагогикой, коррекционной психопедагогикой (олигофренопедагогикой). Выбор темы исследования осуществляется вместе с научным руководителем в соответствии с тематикой научных исследований кафедры, проблематики дисциплины и научных интересов студента. При выборе темы курсовой работы необходимо руководствоваться такими критериями:

- ◆ актуальность (научная новизна и практическое значение работы);

- ◆ соответствие темы научным интересам студента и руководителя, проблематике исследований кафедры;

- ◆ наличие базы для выполнения работы по данной теме.

Опыт, приобретенный при выполнении и защите курсовой работы, должен быть использован в дальнейшей подготовке выпускных квалификационных работ бакалавра, магистра.

2.2. Организация выполнения курсовых работ

Комиссией разрабатывается и утверждается на кафедре тематика курсовых работ, которая доводится до сведения всех студентов. Каждый студент самостоятельно или по рекомендации научного руководителя выбирает тему будущей курсовой работы. Ориентировочная тематика курсовых работ приведена в Приложении 1. При выборе темы следует учитывать возможность получения аналитической информации для конкретного исследования.

Выбрав тему, студент подает заявление с указанием темы работы научному руководителю. Студентам, которые вовремя не использовали предоставленную возможность самостоятельного выбора, тема курсовой работы определяется комиссией.

Студенты самостоятельно составляют содержание курсовой работы и обязательно согласовывают его с руководителем. Содер-

жание курсовой работы должно отличаться своей логичностью и последовательностью. Обозначенные в нем вопросы должны постепенно раскрывать теоретические аспекты выбранной темы исследования с переходом к практической части, которая выполняется на конкретном материале.

Курсовая работа должна быть переплетена, на титульной странице работы должны находиться подписи исполнителя, руководителя работы и заведующего кафедрой.

Более рационально организовать работу над курсовой работой, правильно распределить свое время, спланировать его, глубоко и своевременно разработать выбранную тему поможет алгоритм написания курсовой работы. Он дисциплинирует исполнителя, лимитирует срок, отведенный на выбор темы, подбор и анализ литературы по теме исследования, порядок написания, оформления и защиты курсовой работы (Рис. 2.1).

Тематика курсовых работ должна соответствовать задачам и содержанию учебной дисциплины (логопедии, специальной психологии, коррекционной педагогики, коррекционной психопедагогики), их современному уровню развития, способствовать формированию и развитию общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых выпускникам реализуемой образовательной программы. Тема курсовой работы должна быть актуальной для учебно-воспитательной деятельности детей с особыми образовательными потребностями. Дублирование тем в одной студенческой группе запрещается.

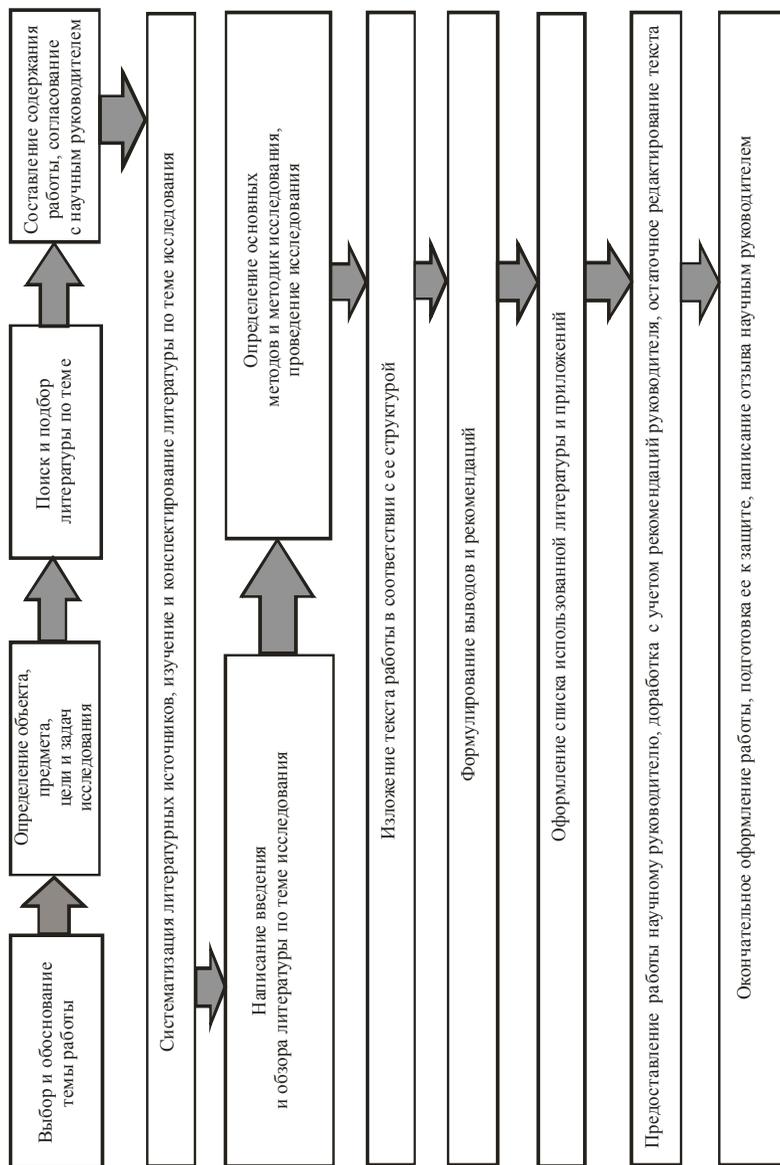


Рис. 2.1. Алгоритм написания курсовой работы.

2.3. Обязанности студента и руководителя курсовой работы

Закрепление за студентом темы курсовой работы и научное руководство со стороны преподавателей осуществляется протоколом заседания кафедры и утверждается распоряжением по институту (факультету).

Курсовая работа является самостоятельной работой студента. Автор работы несет полную ответственность за использование первоисточников, их обоснование, принятие решений и изложение материала в целом. Руководитель знакомит студента с графиком выполнения отдельных этапов курсовой работы, датой защиты и соблюдением этих сроков. Сдавать работу на дальнейшую проверку желательно вместе с предварительно проверенным черновым вариантом курсовой работы, не менее, чем 1 – 2 раза на месяц. О выполнении этапов, установленных графиком написания курсовой работы, студент отчитывается перед своим руководителем.

Исполнитель курсовой работы обязан:

- ◆ четко придерживаться графика подготовки курсовой работы; вовремя и старательно выполнять все задания научного руководителя; оформить курсовую работу, руководствуясь соответствующими требованиями;

- ◆ своевременно сдавать завершенную рукопись работы научному руководителю для проверки и передачи всех необходимых материалов к защите;

- ◆ аргументированно и этично реагировать на замечание научного руководителя, отвечать на вопросы членов комиссии по проведению защиты и присутствующих на открытой защите курсовой работы.

Руководство курсовой работой входит в учебную нагрузку преподавателя, который является специалистом в области логопедии, специальной психологии, коррекционной педагогики, коррекционной психопедагогики и имеет стаж работы в высшей школе и по специальности в профессиональной деятельности не менее трех лет.

Руководитель курсовой работы помогает студенту в ее написании на протяжении всего отведенного времени. Обязанностью руководителя является утверждение плана выполнения курсовой

работы, контроль за соблюдением графика ее написания, разъяснение целей и задач исследования, рекомендации по выбору литературы и фактического материала, квалифицированное консультирование по содержанию курсовой работы, информирование кафедры о несоблюдении графика написания работы, координация работы в целом.

Завизировав «к защите допущено» и поставив свою подпись на титульной странице курсовой работы, руководитель несет ответственность за соблюдение нормативных требований относительно произведенной работы и удостоверяет ее достаточное качество.

Руководитель готовит отзыв на курсовую работу, подготовленную к защите, по установленной форме, приведенной в Приложении 2.

Руководитель включается в состав членов комиссии, которая принимает защиту курсовых работ и оценивает качество ее выполнения согласно разработанным критериям и шкалам оценивания.

2.4. Структура и содержание курсовой работы

Курсовая работа как самостоятельное исследование должна отвечать нормативным требованиям [28]:

- ♦ отражать актуальность рассматриваемых проблем в единстве их теоретических и практических аспектов;

- ♦ содержать научный аппарат исследования (объект, предмет, цель, задачи, методы исследования, теоретико-методологическую основу исследования (рассматриваемые концепции и теории), теоретическое и практическое значение исследования);

- ♦ характеризоваться внутренней целостностью, логичностью и аргументированностью изложения материала;

- ♦ отвечать требованиям к оформлению курсовой работы.

Объем основного текста курсовой работы составляет 30 – 40 страниц печатного текста (до списка использованной литературы и приложений, которые в основной текст не входят).

Выполнение курсовой работы предусматривает такие *этапы*:

- ♦ выбор темы;

- ♦ подбор и изучение литературы;

- ◆ составление предварительного содержания;
- ◆ консультация с преподавателем-руководителем и уточнение содержания курсовой работы;
- ◆ написание и оформление текста курсовой работы;
- ◆ проверка курсовой работы научным руководителем;
- ◆ доработка работы согласно замечаниям руководителя;
- ◆ передача завершенной курсовой работы на кафедру для регистрации в журнале и рассмотрения комиссией по защите курсовой работы;
- ◆ защита курсовой работы.

Структура курсовой работы включает такие *элементы*:

- ◆ титульные страницы;
- ◆ реферат;
- ◆ содержание;
- ◆ введение;
- ◆ теоретико-методологическую главу;
- ◆ практическую главу с проведением и описанием констатирующего этапа исследования и предложенными практическими рекомендациями или программой коррекции;
- ◆ выводы к каждой главе;
- ◆ заключение;
- ◆ список использованной литературы;

◆ приложения.

В содержании отображают главы и подпункты курсовой работы и проставляют их нумерацию.

Главы, как правило, имеют параграфы (подразделы). Все структурные элементы работы подлежат нумерации, кроме титульных листов, реферата и листа с содержанием работы.

Основная часть курсовой работы — это изложение сведений относительно предмета исследования, особенностей проведения исследования и его результатов. Текст курсовой работы представляют, разделяя материал на главы. Главы могут разделяться на пункты. Пункты, если это необходимо, разделяют на подпункты. Каждый пункт и подпункт должен содержать законченную информацию. Изложение материала подчиняют ведущей идее, четко определенной автором.

Основная часть курсовой работы представлена двумя главами.

Первая глава является теоретико-методологической частью. В ней должны быть описаны: анализ научной литературы по исследуемой проблематике; представлена характеристика объекта и предмета исследования и отдельных их аспектов.

Вторая глава работы является практической, экспериментальной частью. В ней описываются методы и методики, которые были использованы для проведения констатирующего эксперимента, описывается количественный и качественный состав экспериментальной выборки, представляется количественный и качественный (психолого-педагогический), а также сравнительный (сравнения по нескольким критериям, в частности, сравнение полученных результатов исследования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с нормативным развитием) анализ результатов эксперимента, а также предлагаются разработанные практические рекомендации относительно коррекции, развития или формирования выявленных в ходе эмпирического исследования недостатков психического развития.

Выводы помещают непосредственно после изложения текста каждой из глав в основной части курсовой работы. В выводах отображают важнейшие теоретические и практические результаты, полученные в курсовой работе. В выводах следует отметить качественные и количественные показатели полученных результатов, обосновать достоверность результатов, изложить рекомендации относительно их использования. Выводы должны заключать в себе оценку полноты решения поставленных *задач исследования* (выводы к главе 1 содержат аргументированные решения первой, второй и третьей задач исследования; выводы к главе 2 содержат решения четвертой и пятой задач исследования).

Список использованной литературы приводят в конце текста, начиная с новой страницы. Его размещают в алфавитном порядке и составляют в соответствии с действующими стандартами (Приложение б).

В приложениях помещают материал, который:

◆ является необходимым для полноты курсовой работы, но включение его к основной части научной работы может изменить упорядоченное и логическое представление об исследовании;

◆ не может быть размещен в основной части курсовой работы из – за большого объема или способов его представления.

В приложения могут быть включены:

◆ иллюстрации или таблицы;

◆ материалы, которые из-за большого объема, специфики подачи или формы представления не могут быть отнесены к основной части (стимульный материал, протоколы исследований (3 – 5 по каждой из методик, которые использовались в исследовании), формулы, расчеты, описание компьютерных программ, разработанных в процессе выполнения работы, диагностики детей, помещенные соответствующим образом в таблицу, рекомендованная коррекционная программа в зависимости от нарушения (при наличии) и др.). Каждое приложение должно начинаться с нового листа и иметь заглавие, выполненное большими буквами. В правом верхнем углу над заглавием большими буквами пишется соответственно: ПРИЛОЖЕНИЕ 1, ПРИЛОЖЕНИЕ 2 и т. д.

2.5. Порядок изложения материала в соответствии со структурой работы

Прежде всего, необходимо составить предварительное содержание будущей работы. С этой целью следует провести библиографический поиск, выявить опубликованные труды, которые касаются выбранной темы. Начинать библиографический поиск рационально с библиотечных каталогов. Для тематического поиска используются систематические каталоги, в которых описание книг размещается в соответствии с их содержанием по областям знаний.

В алфавитном каталоге, который имеет каждая библиотека, легко отыскать труды научных коллективов и известных авторов, которые внесли свой вклад в разработку темы, проблемы, а также издания, рассказывающие об этих авторах.

После предварительного знакомства с литературой составляют содержание работы, то есть перечень важнейших вопросов, которые будут раскрываться автором. Составление содержания яв-

ляется важным моментом, поскольку удачно составленное содержание в значительной степени облегчает исследование и написание работы. Подготовленное студентом содержание обсуждается с научным руководителем, уточняется и является для студента ориентиром при написании курсовой работы. В дальнейшем содержание может совершенствоваться, поскольку в ходе написания работы возникают определенные коррективы, связанные с расширением или сокращением материала, с приведением его к оптимальным пропорциям, уточнением формулировок и тому подобное.

После этого приступают к проработке литературы, сбору и оформлению материала. Работая над литературой, следует особенно внимательно отбирать те разделы, параграфы, страницы, которые непосредственно касаются выбранной темы. Важно их глубоко проработать, сделать соответствующие выписки из них. Делать выписки можно разными способами: выписки в тетради, выписки на карточках или отдельных листах (с одной стороны). Каждая выписка должна сопровождаться ясными и точными данными об источнике, из которого она взята, если это книга — об авторе, ее заглавии, годе и месте издания, страницах. Если выписывается материал из журнальной или газетной статьи, необходимо указать номер и год издания журнала, страницу. Сверху карточки следует коротко указать, о чем идет речь в данном тексте. Выписанные цитаты следует заключать в кавычки, чтобы отличить их от собственного изложения прочитанного текста. Если в книгах встречается компактный материал, который в значительной степени может быть использован в работе, тогда, по возможности, делают ксерокопии отдельных страниц. На ксерокопии отмечаются данные об авторе, заглавии книги, при необходимости — разделе (главе). Выписки на карточках или отдельных листах (с одной стороны) открывают широкие возможности сортировки, классификации, размещения собранного материала. Таким образом, совокупность ксерокопий, выписок на карточках или отдельных листках по конкретной теме дает исследователю словно бы первичный, черновой вариант работы. Дальше нужно только приступить к литературному оформлению этого разрозненного материала, сделать плавные переходы между отдельными его частями.

При литературном оформлении труда одновременно используются как ксерокопии, выписки, так и текст книг с закладками. Чтобы писать таким способом, нужно предварительно хорошо ознакомиться с отобранной литературой и источниками, постоянно помнить их общее содержание.

Сбор и оформление материала по выбранной теме — это не механический, а творческий процесс, в ходе которого уже происходит начальный этап создания труда, его контуры все яснее вырисовываются в воображении автора.

Следующим этапом работы над выбранной темой является литературное оформление исследования (написание текста работы). На этапе написания работы следует четко распределять назначенный ее объем по отдельным подпунктам рабочего содержания. Распределение объема труда по подпунктам в значительной степени зависит от самой темы, ее значения, изученности и наличия соответствующих материалов. При написании работы автор должен давать системное изложение темы, пропорционально раскрывать ее компоненты. Собранный материал, даже сгруппированный по отдельным вопросам, подпунктам, необходимо изложить в одном стиле, последовательно, убедительно. К тому же нужно обратить внимание на *научность стиля изложения материала*. Часто молодые исследователи, используя научно-популярную литературу, заимствуют популярный стиль изложения материала. Следует иметь в виду, что курсовая работа является разновидностью научного труда, соответственно и стиль изложения должен быть научным, а не популярным. Раскрытие темы должно быть четким, последовательным, целеустремленным. Следует остерегаться введения в изложение материала пустяков, и даже значительных фактов, если они не касаются темы, хотя и могут быть весьма интересными. Исследование должно быть самостоятельным и завершенным. Завершающим этапом работы является подведение итогов исследования, формулировка выводов, обобщение и объяснение фактического материала, составление рекомендаций.

Произведенную работу (черновой вариант) подают научному руководителю. Потом ее дорабатывают, учитывая замечания и по-

желания. После доработки текст перепечатаывают, сшивают и подают на кафедру.

Титульный лист. Титульный лист содержит информацию об учебном заведении, где выполняется работа, вид работы, название темы, данные об исполнителе работы и руководителе, о допуске студента к защите курсовой работы. Образец титульных листов приведен в Приложении 3. Титульный лист на странице не нумеруется.

Реферат. Реферат предназначен для ознакомления с курсовой работой. Он должен быть сжатым, информативным и содержать краткие сведения, которые позволят принять решение о целесообразности чтения всей работы. В структуру реферата входят:

- ◆ количество страниц текста курсовой работы;
- ◆ количество приложений, таблиц, рисунков (диаграмм, гистограмм), источников литературы;
- ◆ перечень ключевых понятий (их перечень предоставляется не в алфавитном порядке, а по мере появления в тексте работы);
- ◆ перечень основных положений работы.

Текст реферата начинается с таких стандартных высказываний: «Курсовая работа состоит...»; «Первая глава посвящена...». Дальше используются высказывания такого типа, как: «Анализируются противоречия...», «Представлены результаты...», «Исследуются проблемы...», «Характеризуются особенности...», «Речь идет о...», «Проанализирован круг проблем...», «Анализ завершается выводом о том, что...»; «Работа посвящена актуальной проблеме...».

Содержание. Содержание курсовой работы оформляется на одной странице. Содержание также не нумеруется, однако учитывается в общей нумерации. Содержание включает:

- ◆ введение;
 - ◆ последовательный перечень всех глав и подпунктов;
 - ◆ выводы к каждой главе;
 - ◆ заключение;
- список использованной литературы;
- ◆ приложения.

Содержание курсовой работы можно делать с помощью таблицы с невидимыми пределами. Но это не очень удобно, поскольку постоянно возникают проблемы с нумерацией страниц.

Образец содержания приведен в Приложении 4.

Введение. В структуру введения входят:

♦ *актуальность исследования* (не менее, чем 0,5 страницы текста); актуальность отображает важность, реальность, современность и злободневность исследования выбранной темы, ее соответствие современным потребностям психологической, дефектологической и логопедической науки, а также, кто из выдающихся психологов, педагогов, дефектологов, логопедов занимался исследованием данной проблемы. Сразу же после точки необходимо перечислить то, что уже сделано в освещении исследуемой проблемы разными авторами. В конце этого анализа не забудьте очертить те аспекты проблемы, которые еще недостаточно изучены (объем — 1 страница);

♦ *объект исследования* (объектом исследования является то, на что направлен процесс познания; это вся совокупность отношений разных аспектов теории и практики науки, которая служит источником необходимой для исследователя информации. Объект исследования — это часть психологической реальности, в пределах которой находится предмет исследования и которая содержит предпосылки для познания предмета. Слова «*объект исследования*» пишутся с абзаца *жирным шрифтом*, ставится тире и одним предложением раскрывается содержание). В курсовой работе по дисциплинам направления подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» объектом исследования должен выступать психологический (дефектологический, логопедический) феномен (отвечает на вопрос кто?, но чаще что?), который отмечен в теме курсовой работы;

♦ *предмет исследования* (предметом исследования являются наиболее значимые свойства, стороны объекта, которые подлежат непосредственному изучению в данной работе; предмет исследования является уже, чем объект. Это и очерченная часть объекта, которую вы непосредственно исследуете. Слова «*Предмет исследо-*

вания» пишутся с абзаца *жирным шрифтом*, ставится тире и одним предложением раскрывается содержание);

♦ *цель исследования* (это ожидаемый конечный результат, который предопределяет общую направленность и логику исследования (чаще всего в пределах данной дисциплины прикладного характера). Цель определяется ответом на вопрос: «Для чего проводится исследование?»). По мнению С.Л. Рубинштейна, «Масштаб личности определяется масштабом целей, которые она перед собой ставит». Определение цели исследования должно начинаться словами: «Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и эмпирическом исследовании...» (представляется предмет исследования);

♦ *задачи исследования* (не менее, чем 5); (в задачах формулируются вопросы, на которые следует дать ответ для реализации цели исследования. Они раскрывают содержание предмета исследования (проанализировать., выяснить., выявить..., провести эмпирическое исследование..., на основе результатов констатирующего эксперимента разработать...); каждая задача соответствует подпункту содержания (первая задача соответствует подпункту 1.1. и может звучать как «Проанализировать отечественную и зарубежную литературу по проблеме...», вторая задача – подпункту 1.2, третья задача – подпункту 1.3, четвертая задача – сумме подпунктов 2.1. и 2.2, пятая задача – подпункту 2.3);

♦ *теоретико-методологическая основа исследования* (какие теории и концепции каких авторов были положены в основу исследования. Методологические положения приводятся как постулат, который не подлежит доказательству или критике). Например: «Теоретико-методологической основой исследования стали исходные положения теории учебной деятельности (В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, Г.С. Костюк, А.В. Скрипченко); изучение мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития (В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, С.Я. Рубинштейн); изучение и коррекция речевых расстройств и речевых нарушений (П.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Н.А. Власова, Р.Е. Левина) и тому подобное;

♦ *методы (методики) исследования* (методы исследования должны отвечать цели и заданиям исследования, отражать специфику объекта, который изучается; дается перечень методов и методик исследования. Основные из них: теоретический анализ проблемы исследования на базе изучения научной литературы, психолого-педагогический эксперимент (констатирующий), наблюдение, беседа, тестирование (с обязательным названием использованных методик), методы качественной и количественной обработки данных), все методы исследования делятся в курсовой работе на три группы: теоретические, эмпирические и математические;

♦ *теоретическое значение исследования* должно раскрывать его научное объяснение в новом качественном и количественном аспектах (расширение, углубление или уточнение известных ранее теоретических закономерностей, выяснение характера проявлений психологических явлений в разных ракурсах (с точки зрения индивидуально-психологических характеристик; выявление определенных причинно-следственных закономерностей);

♦ *практическое значение полученных результатов исследования* (нужно описать, как и кем могут быть использованы полученные вами данные в психологической, педагогической, дефектологической, логопедической практике. Конкретизируйте отрасли применения ваших данных, пользуйтесь словами «некоторые», «определены», «в отдельных случаях» и тому подобное).

Выводы. Выводы к каждой главе должны быть *не менее, чем на 1 – 2 страницы*. Выводы размещаются непосредственно после изложения текста, начиная с *новой страницы*. Выводы к главам курсовой работы должны быть четкими и лаконичными и раскрывать основные вопросы, изложенные в подпунктах. В сжатой, конкретной форме следует представить основные результаты проведенного исследования. Они должны быть изложены в лаконичной форме, например: «По результатам проведенного исследования в данной курсовой работе можно сделать следующие выводы...».

Заключение. В заключении должны найти свое отражение теоретические прогнозы о тенденциях развития объекта исследования, результатах экспериментальных исследований, влиянии раз-

ных факторов на изменение состояния объекта и предмета исследования.

В заключении должен присутствовать порядковый перечень позиций согласно задачам, которые представлены во введении (ответы на вопросы задач исследования). Необходимо отметить то, что цель исследования достигнута, а все поставленные задачи решены.

Приблизительный объем заключения – 2 – 3 страницы текста, их количество зависит от поставленных во введении к курсовой работе задач.

Список использованной литературы. Список использованной литературы представляет одну из существенных частей курсовой работы. Он размещается после заключения. Его рекомендуется представлять в алфавитном порядке (азбучном), по алфавиту фамилий авторов. Количество использованной литературы должно быть не менее, чем 25 – 30 источников. Литература печатается на языке оригинала. Не следует включать в список те работы, на которые нет ссылок в тексте и которые фактически не были использованы, а также энциклопедические словари, научно-популярные книги, газеты.

Список использованной литературы – элемент библиографического аппарата. Библиографическое описание составляют в соответствии с действующими стандартами библиотечного и издательского дела. В частности, нужную информацию можно получить из таких стандартов: ГОСТ 7.1 – 84 «СИБИД. Библиографическое описание документа. Общие требования и правила составления», ДСТУ 3582 – 97 «Информация и документация. Сокращение слов в украинском языке в библиографическом описании. Общие требования и правила», ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 «Система стандартов информации, библиотечного и издательского дела. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», ГОСТ 7.11. – 78 «СИБИД. Сокращение слов и словосочетаний на иностранных европейских языках в библиографическом описании». Соблюдение студентом требований действующих стандартов является обязательным. Сведения об источниках, включенных в список литературы, необходимо приводить сог-

ласно требованиям государственного стандарта с обязательным названием трудов. Использовать цитаты из научной и учебной литературы без ссылок на источник не разрешается. Примеры оформления библиографического описания в списке использованной литературы представлены в *Приложении 6*.

Ссылаться следует на последние издания публикаций. На более ранние издания можно ссылаться лишь в тех случаях, когда в них имеется материал, который не включен в последнее издание. Если используют сведения, материалы из монографий, обзорных статей, других источников с большим количеством страниц, тогда в ссылке необходимо точно указать номера страниц, иллюстраций, таблиц, формул из источника, на который дана ссылка в курсовой работе. Ссылка в тексте курсовой работы на источники следует отмечать порядковым номером с перечнем ссылок, выделенным двумя квадратными скобками, например «... в трудах [1 – 7]».

Если в тексте курсовой работы необходимо сделать ссылку на составную часть или на конкретные страницы соответствующего источника, можно приводить ссылку в сносках, при этом номер ссылки должен отвечать его библиографическому описанию в перечне ссылок, например [3, с. 52].

Приложения. Приложения оформляют как продолжение курсовой работы на следующих ее страницах после списка использованной литературы. Каждое приложение должно начинаться с новой страницы.

С правой стороны строки с большой буквы, без кавычек печатается слово «ПРИЛОЖЕНИЕ __» и цифра, которая помечает приложение, например, «ПРИЛОЖЕНИЕ 1». Текст каждого приложения при необходимости может быть разделен на пункты и подпункты, которые нумеруют в пределах каждого приложения. В таком случае перед каждым номером ставят обозначение приложения (цифру) и точку, дальше номер подпункта.

Например: 1.2 – второй подпункт приложения 1;

3.1 – первый подпункт приложения 3.

Иллюстрации, таблицы и формулы, которые размещены в приложениях, нумеруют в пределах каждого приложения.

Например: рис. 1.2 – второй рисунок приложения 1;

формула 4.1 – первая формула приложения 4.

Если есть необходимость, в приложения включают *вспомогательный материал*, необходимый для полноты восприятия работы:

- образцы анкет, опросных листов, тестов;
- таблицы вспомогательных цифровых данных;
- протоколы испытаний;
- инструкции и описание методик;
- иллюстрации вспомогательного характера.

Если материал приложения составляет более одной страницы, то на каждой последующей странице в правом верхнем углу пишут с большой буквы без кавычек «ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ__» с проставлением номера того приложения, к которому относится приводимый материал.

2.6. Требования к оформлению курсовой работы

Оформление – одна из важнейших стадий работы. Придание соответствующей формы тексту имеет принципиальное значение, а ее оформление должно отвечать общепринятым требованиям. Курсовую работу печатают с использованием компьютерной техники на одной стороне стандартного листа белой бумаги (А 4, 210 x 297 мм). Большие таблицы и иллюстрации могут быть представлены в Приложениях. Объем курсовой работы должен быть не менее, чем 30 – 40 страниц. В отмеченный объем не входят список использованной литературы, приложения; таблицы и рисунки, которые полностью занимают площадь страницы.

При печатании работы делают следующие поля: левое – 30 мм, правое – 15 мм, верхнее – 20 мм, нижнее – 20 мм.

Работа имеет значительный объем и переплетается в переплет (брошюруется в папку). Гарнитура шрифта работы – Times New Roman, кегль – 14, цвет печати – черный, межстрочный интервал – 1,5, абзацный отступ 1,25. Плотность текста должна быть равномерной (без разжижений и уплотнений). Названия структурных частей работы печатают тем же кеглем, но большими буквами,

например: **РЕФЕРАТ, СОДЕРЖАНИЕ, ВВЕДЕНИЕ, ГЛАВА, ВЫВОДЫ, ЗАКЛЮЧЕНИЕ, СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ** и выравнивают по центру страницы. Заглавия подпунктов печатают с абзацного отступа с большой буквы обычным шрифтом. При условии набора на компьютере принято выделять **структурные части и заглавия жирным шрифтом**. Расстояние между заглавием и подзаголовком в тексте должно быть *2 интервала полупетухового текста* при наборе на компьютере. Точку в конце заглавия не ставят. После каждой главы должны быть **ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ** (например, **ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 1**), которые начинаются с новой страницы.

Каждая глава курсовой работы начинается с новой страницы, а каждый подпункт располагается на расстоянии 2 интервала полупетухового компьютерного текста от предыдущего (друг за другом) в пределах одной главы.

Все страницы работы (кроме титулов, реферата, календарного плана, содержания) должны быть пронумерованы. Нумерация страниц начинается с введения; *порядковый номер страницы* проставляется в правом верхнем углу без точки в конце. *Введение – это страница 5*.

При написании курсовой работы студент должен давать ссылку на источники, материалы и тому подобное. Такие ссылки дают возможность отыскать документы и проверить достоверность сведений о цитировании документа, дают необходимую информацию относительно него, помогают выяснить его содержание, язык текста, объем.

Таблицы, формулы, рисунки и подпункты нумеруются внутри каждой главы. Например, рисунок 1.1., таблица 2.3., формула 2.2. и так далее. При этом слово «таблица» пишется без сокращений, а слово «рисунок» сокращается «Рис». Слово «Таблица» пишется справа сверху таблицы. Строчкой ниже по центру пишется ее название. Например:

Таблица 2.1

Сравнительная характеристика объема кратковременной памяти дошкольников с нормальным и задержанным развитием

Заглавие					Заглавия граф
					Подзаголовки граф
Строки					
	Боковые строки (заглавия строк)	Графы (колонки)			

Каждая таблица должна иметь название, которое размещают над таблицей и печатают симметрично к тексту. Название и слово «Таблица» начинают с большой буквы. Название не подчеркивают.

Таблицу следует располагать непосредственно после текста, в котором она упоминается впервые, или на следующей странице.

Размещают таблицу таким образом, чтобы ее можно было читать без поворота переплетенного блока работы или с поворотом по часовой стрелке.

Таблицы следует нумеровать арабскими цифрами порядковой нумерацией в пределах главы, за исключением таблиц, приведенных в приложении.

Номер таблицы состоит из номера раздела и порядкового номера таблицы, отделенных точкой, например, таблица 1.2 – вторая таблица первого раздела.

Если в работе одна таблица, ее не нумеруют.

Громоздкие таблицы и рисунки лучше размещать в приложениях.

Заглавия граф должны начинаться с больших букв, подзаголовки – с маленьких, если они представляют одно предложение с заглавием, и с больших, если они являются самостоятельными. Вы-

сота строк должна быть не меньшей 8 мм. Графу с порядковыми номерами строк в таблицу включать не надо.

Таблицу с большим количеством строк можно переносить на другую страницу. При перенесении таблицы на другую страницу название пишут только над ее первой частью. Таблицу с большим количеством граф можно делить на части и размещать одну часть под другой в пределах одной страницы. Если строки или графы таблицы выходят за формат страницы, то в первом случае в каждой части таблицы повторяют ее заглавие, в ином случае — боковую часть.

Если текст, который повторяется в графе таблицы, состоит из одного слова, его можно замещать кавычками, если из двух или больше слов, то при первом повторении его заменяют словами «То же», а дальше кавычками. Ставить кавычки вместо цифр, обозначений, знаков, математических и химических символов, которые повторяются, не следует; если цифровые или другие данные в какой — либо строке таблицы не представлены, то в ней ставят прочерк.

При разделении таблицы на части допускается ее заголовок или боковую часть замещать соответственно номерами граф или строк, нумеруя их арабскими цифрами в первой части таблицы.

Слово «Таблица» и ее номер (например: Таблица 1.1) указывают один раз справа над верхней частью таблицы. Если эта таблица имеет продолжение на следующей странице, то указывается о ее продолжении (например: «Продолжение таблицы 1.1»).

Использование формул в работе также подчиняется существующим правилам. Формулы, на которые придется сослаться в дальнейшем, стоит пронумеровать, а те, на которые ссылок не будет, нумеровать необязательно. Порядковые номера формул помечают арабскими цифрами в круглых скобках в правом углу страницы. Если номер не умещается в одной строке с формулой, его располагают в следующей строке ниже формулы. Формулы набираются в специальной компьютерной программе. Прописные и малые буквы, надстрочные и подстрочные индексы в формулах должны обозначаться четко. Рекомендуются следующие размеры знаков для формул: прописные буквы и цифры 7 – 8 мм, строчные 4 мм, показатели степеней и индексов не менее 2 мм.

Количественные числительные записываются цифрами, если они являются многозначными, и словами, если они однозначны (например: десять автомобилей). Если при числительном даются в сокращенном обозначении единицы величины, то такое числительное всегда записывается цифрами (например: 28 кг, 5 л и тому подобное). Порядковые числительные пишутся словами (например: седьмой, двадцать пятый, сто сорок первый). Порядковые числительные, обозначенные арабскими цифрами, не имеют падежных окончаний, если они стоят после существительного, к которому относятся (например: в главе 2, на рис. 2.9., в таблице 2.6.), и имеют падежные окончания, если они стоят перед существительным (например: 3 – й раунд). Записанные римскими цифрами порядковые числительные падежных окончаний не имеют (например: IV курс, XX век).

Нумерацию страниц, глав, подпунктов, рисунков, таблиц представляют арабскими цифрами (например: Таблица 2.1).

Порядок расположения первых страниц курсовой работы следующий: титульный лист с подписями студента, руководителя, заведующего кафедры; задания на курсовую работу; календарный план; реферат; содержание и введение.

Рисунки равномерно размещаются по всему листу. Нумерация ставится также, как и в случае с таблицами. *Названия рисунков указываются под ними.* К рисункам относятся: схемы, графики, диаграммы, гистограммы, сегментограммы и тому подобное (см. рис. 2.2 – 2.6).

Формулы, которые приводятся в работе, следует нумеровать арабскими цифрами. Формулы выравниваются по центру страницы относительно строк текста. Порядковый номер приводится в круглых скобках справа от формулы, с выравниванием по правому краю текста работы. Он должен состоять из номера главы и порядкового номера формулы, которые разделены точкой. Например: (1.3) – третья формула первой главы, к которой она относится.

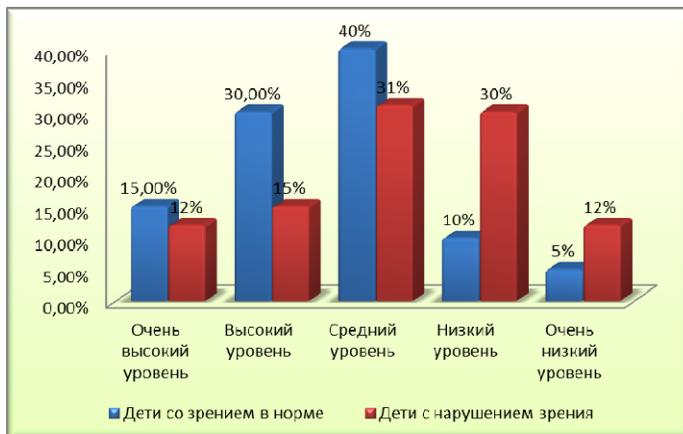


Рис. 2.2. Диаграмма результатов исследования по методике «Что здесь лишнее?»

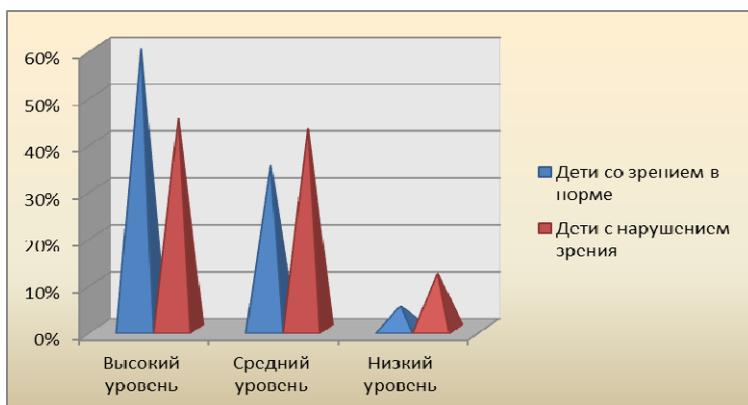


Рис. 2.3. Диаграмма результатов исследования по методике «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурия

Уровень развития логического мышления

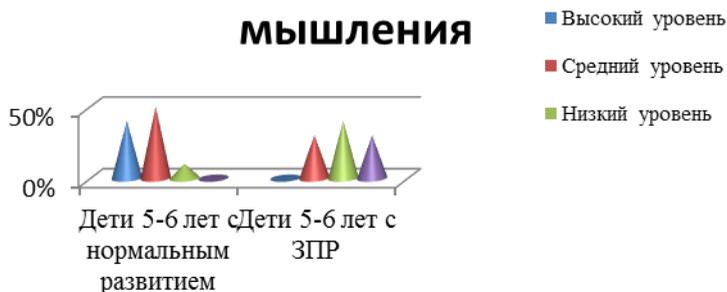


Рис. 2.4. Диаграмма результатов исследования по методике «Простые невербальные аналогии» Н.Я. Семаго, М.М. Семаго.

Дети 5-6 лет с ЗПР

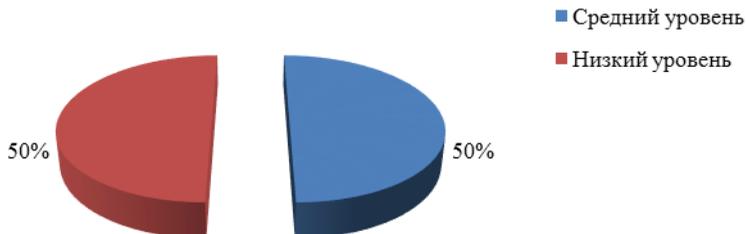


Рис. 2.5. Сегментограмма результатов исследования по методике «Сложи разрезную картинку» (Е.А. Стребелевой)

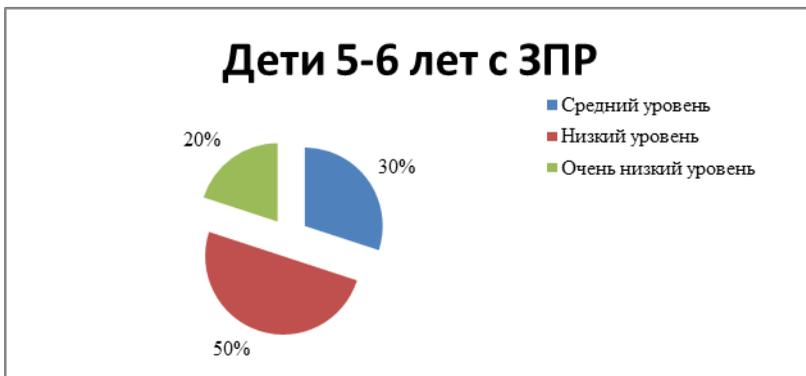


Рис. 2.6. Сегментограмма результатов исследования по методике «Нарисуй целое» (А.А. Венгер).

Объяснение условных обозначений приводится после слова «где» списком, каждый элемент которого располагается с абзаца с выравниванием по ширине страницы.

Между текстом и формулой, формулой и объяснением к ней необходимо оставлять по одной свободной строке 14 пт. Например:

$$A_1 + A_2 + A_N$$

N (2.1)

где...

2.7. Типичные ошибки при написании курсовых работ

Самые распространенные ошибки студентов при написании и оформлении курсовой работы следующие:

1. Содержание работы не отвечает плану курсовой работы или не раскрывает тему.
2. Формулировки названий глав (подпунктов) не отображают реальную проблемную ситуацию.
3. Цель исследования не связана с проблемой, которая изучается, сформулирована абстрактно и не отражает специфику предмета исследования.
4. Не проведен глубокий и всесторонний анализ методов исследования по теме работы.

5. Аналитический обзор отечественных и зарубежных публикаций по теме работы имеет форму аннотированного списка и не отображает современного уровня исследования проблемы.

6. Конечный результат не отвечает цели исследования, выводы не отвечают поставленным задачам.

7. В работе нет ссылок на первоисточники или указаны не те, из которых заимствованы материалы.

8. Библиографическое описание источников в списке использованной литературы приведено произвольно, без соблюдения требований государственного стандарта.

9. Объем и оформление работы не отвечают требованиям, она выполнена неряшливо, с грамматическими и стилистическими ошибками.

2.8. Требования к защите и оцениванию

Защита курсовой работы проводится комиссией в составе двух – трех преподавателей кафедры, в том числе руководителя курсовой работы. Состав комиссии формируется и утверждается заведующим кафедрой.

Не позже, чем за две недели до назначенного дня защиты, курсовая работа подается исполнителем на кафедру в сшитом виде для написания отзыва научным руководителем и ознакомления комиссии по защите с текстом работы.

Курсовая работа допускается к защите при условии ее надлежащего оформления и рекомендации научного руководителя.

Комиссия заслушивает исполнителя курсовой работы и отзыв на нее научного руководителя во время публичной защиты. В случае отсутствия научного руководителя в день защиты студент допускается к публичной защите при наличии положительного отзыва научного руководителя и рекомендации к защите.

Для выступления исполнителю предоставляется 5 – 7 минут, что отвечает 2 – 3 страницам машинописного текста.

Выступление исполнителя перед комиссией по проведению защиты курсовых работ должно быть тщательным образом подготовленным, сжатым, по существу и содержать такие компоненты:

- ♦ четко поставленную проблему;

- ◆ обоснование ее актуальности;
- ◆ определения цели и задач исследования;
- ◆ очерчивание методологии и методики его проведения;
- ◆ сведения о структуре работы;
- ◆ краткое изложение сделанных автором обобщений, выводов, конкретных рекомендаций.

Решение об оценке курсовой работы принимается на закрытом заседании комиссии и объявляется в день защиты. Курсовая работа может быть оценена на «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Оценка проставляется на титульном листе с подписью научного руководителя и членов комиссии. Положительная оценка выставляется руководителем в зачетно-экзаменационную ведомость и зачетную книжку в день защиты [28].

Исполнителям курсовой работы, которые получили на защите неудовлетворительную оценку, после доработки курсовой работы назначается повторная защита не позже, чем к началу следующего семестра.

Если курсовая работа признана заслуживающей неудовлетворительной оценки, то студент проводит работу над данной темой повторно. Студент, который получил неудовлетворительную оценку, не допускается к экзамену по дисциплинам направления подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование». В случае нарушения сроков сдачи работ без уважительных причин на кафедре (сроки определены кафедрой), курсовая работа лаборантом не принимается, а студент не допускается к защите, и это считается академической задолженностью. Ликвидация академической задолженности осуществляется аналогично другим формам итогового контроля.

Исполнителям, которые по уважительной причине не защитили курсовую работу, заведующий кафедрой может продлить срок защиты до начала следующего семестра или, как исключение, установить предельный срок.

Курсовую работу рецензирует преподаватель-руководитель курсовой работы. В рецензии отмечаются позитивные стороны и недостатки работы, допущена или не допущена она к защите. Работы, которые не отвечают установленным требованиям, возвращаю-

тся на доработку. Работа с неудовлетворительной оценкой подлежит переделыванию в течение срока, установленного кафедрой.

Курсовые работы после защиты хранятся на кафедре в течение трех лет, потом списываются в установленном порядке.

Критерии оценивания курсовой работы.

Курсовая работа не допускается к защите и возвращается на доработку, если:

- ♦ работа представлена на кафедру (на проверку) для рецензирования с нарушением сроков, установленных кафедрой (преподавателем, который преподает данную дисциплину);

- ♦ работа написана на тему, которая не включена в перечень тем курсовых работ по данной дисциплине или не согласована с руководителем;

- ♦ работа выполнена не самостоятельно;

- ♦ структура и содержание работы не отвечает требованиям и теме курсовой работы;

- ♦ курсовая работа не сброшюрована (то есть листы не скреплены).

В процессе оценивания учитывается ряд важных показателей качества курсовой работы, а именно:

1. Четкость формулировки цели и задач курсовой работы, сложность исследуемых в работе проблем, соответствие логического построения работы поставленной цели и заданиям.

2. Качество и глубина анализа проблемы; адекватность методологического аппарата; качество критического обзора литературных источников, наличие научной полемики, ссылок на литературные источники и определение собственного мнения исполнителя курсовой работы.

3. Системность и глубина анализа статистических и фактических материалов, убедительность обобщений и выводов, наличие и качество иллюстративных материалов в тексте работы.

4. Наличие альтернативных подходов к решению определенных проблем.

5. Научно-практическая обоснованность решения индивидуального творческого задания, выявленные при этом аналитические и рефлексивные способности.

6. Владение культурой презентации, умение сжато (в пределах регламента), последовательно и четко изложить сущность и результаты исследования, способность аргументированно защищать свои предложения, мысли, взгляды; полнота и обстоятельность ответов на вопросы членов комиссии, которая принимает защиту курсовых работ, на замечания и предложения, которые содержатся в рецензии на курсовую работу.

В целом при оценивании курсовой работы учитываются следующие показатели ее содержания, оформления и защиты :

1. Общие требования к тексту курсовой работы :

1.1. Наличие и четкость формулировки цели и задач курсовой работы, обоснованность актуальности темы;

1.2. Соответствие логического построения работы названию темы, а также поставленной цели и задачам, пропорциональность структуры работы;

1.3. Правильность оформления списка литературы (порядок размещения, полнота, современность, отсутствие ошибок);

1.4. Наличие, качество иллюстративных материалов (рисунков, схем, диаграмм, графиков, таблиц) в тексте работы и соответствие их оформления установленным критериям (требованиям);

1.5. Правильность оформления курсовой работы (нумерация страниц, оформление титульного листа, и тому подобное);

1.6. Полнота и соответствие выводов содержанию курсовой работы, соблюдение требований к размеру полей, шрифта, межстрочного интервала и другое), отсутствие редакционных ошибок.

2. Требования к содержанию курсовой работы:

2.1. Качество и глубина теоретико-методологического анализа проблемы. Качество критического обзора литературных источников. Наличие научной полемики. Этика цитирования (наличие ссылок на литературные источники). Самостоятельность суждений автора курсовой работы;

2.2. Наличие, системность и глубина личного анализа проблематики методов исследования по теме работы, убедительность обобщений и выводов анализа;

2.3. Наличие анализа зарубежного опыта и его использования в курсовой работе.

3. Защита курсовой работы (доклад) :

3.1. Владение культурой презентации (свободное владение текстом доклада, наличие в структуре доклада всех надлежащих элементов: приветствие, представление, обоснование актуальности, цели, задач курсовой работы, изложения лично разработанных теоретических, аналитических и рекомендательных аспектов работы, ссылки на иллюстративный материал);

3.2. Умение сжато (в пределах регламента), последовательно и четко изложить сущность и результаты исследования;

3.3. Полнота и обстоятельность ответов на вопросы преподавателей, на замечания и предложения, которые содержатся в рецензии на курсовую работу, способность аргументированно защищать свои предложения, мысли, взгляды;

3.4. Качество иллюстративного материала для защиты курсовой работы.

После доклада студент, который защищает курсовую работу, отвечает на вопросы собравшихся. Присутствующие на защите преподаватели и студенты обсуждают работу. Таким образом, конечная оценка состоит из трех аспектов: 1) соответствия произведенной работы ее названию и требованиям; 2) полноты и лаконичности доклада; 3) ответов на вопросы собравшихся.

Исходя из ценности работы, а также в случае успешной ее защиты, комиссия оценивает работу и сообщает об этом студенту. В то же время комиссия может дать вывод о целесообразности дальнейшей работы над темой с тем, чтобы подготовить ее как бакалаврскую работу, или рекомендовать подготовить выступление по теме курсовой работы на научной студенческой конференции или для печати в научном профессиональном сборнике.

РАЗДЕЛ 3. НАПИСАНИЕ, ОФОРМЛЕНИЕ И ЗАЩИТА ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ БАКАЛАВРА

3.1. Общие положения

Выпускная квалификационная работа бакалавра (ВКР) – это самостоятельное научно – практическое исследование, которое позволяет установить квалификационный уровень знаний выпускника и умение использовать эти знания для выполнения профессиональных задач.

Выпускная квалификационная работа для квалификации (степени) бакалавр выполняется в форме бакалаврской работы.

Цель выпускной квалификационной работы – систематизация, закрепление, расширение и углубление теоретических знаний и практических умений самостоятельного анализа и обобщения накопленных навыков по профильным дисциплинам, которые изучались в процессе освоения основной образовательной программы при обучении в вузе, а также для применения полученных знаний, умений и навыков в выполнении профессиональных задач соответствующих образовательному стандарту высшего профессионального образования.

ВКР должна выявлять уровень профессиональной эрудиции выпускника, его методическую подготовленность, владение умениями и навыками профессиональной деятельности.

Вся работа по организации выбора тем выпускных квалификационных работ и научных руководителей проводится выпускающими кафедрами или деканатами факультетов (директоратами институтов).

Выпускная квалификационная работа является итогом обучения по программе бакалавриата направления подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» защищается в конце 4 курса.

3.2. Организация выполнения выпускных квалификационных работ

Тему выпускной квалификационной работы студент вместе с научным руководителем выбирает в конце третьего – начале четвертого курса. Темы ВКР с данными их научных руководителей обязательно обсуждаются и утверждаются на заседании профильной кафедры, фиксируются в докладной записке и подаются на имя проректора по научно-педагогической работе не позднее октября [27].

Темы выпускных квалификационных работ должны соответствовать требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки.

Выпускная квалификационная работа (бакалаврская работа) может быть написана по циклу общепрофессиональных дисциплин, или специальных дисциплин, или дисциплин предметной подготовки в соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

Тема ВКР должна быть актуальной и отвечать ведущим перспективам современного развития науки по профилю выбранного направления. В случае двойной специализации студентом может быть выбрана тема как по основной специализации, так и по дополнительной. Например, студент, обучаясь по профилю «Логопедия. Специальная психология», может выбрать тему, соответствующую логопедическому профилю или профилю специальной психологии. Особенно актуальной будет тема, если ее предмет исследования будет лежать в междисциплинарной плоскости.

Студенту предоставляется право самостоятельного выбора темы выпускной квалификационной работы при обосновании целесообразности ее разработки.

Бакалаврские работы могут основываться на обобщении и дополнении выполненных курсовых работ.

Тематика ВКР разрабатывается выпускающей кафедрой и утверждается кафедрой и учебно-методической комиссией университета ежегодно.

Закрепление тем выпускных квалификационных работ за студентами происходит не позднее, чем за год до окончания вуза.

В исключительных случаях не позднее, чем за три месяца до защиты тема выпускной квалификационной работы может быть изменена, не позднее, чем за месяц – откорректирована. Утверждение измененной темы осуществляется выпускающей кафедрой на основании личного заявления студента. Изменение темы закрепляется решением кафедры и доводится до сведения декана факультета (директора института) [27].

3.3. Обязанности студента и руководителя выпускной квалификационной работы

Студент обязан строго придерживаться намеченного календарного плана при выполнении выпускной квалификационной работы, который построен в соответствии с учебным планом специальности и согласуется с практикой студентов, на которой последние имеют возможность осуществлять диагностическую и коррекционную работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении.

Студент в течение учебного года обязан приходить на консультацию к научному руководителю, который следит за выполнением организационной и содержательной частей работы.

По результатам исследования выпускной квалификационной работы студент обязан написать научную статью или тезисы в соавторстве с научным руководителем.

В качестве научных руководителей выпускных квалификационных работ должны, как правило, выступать профессора и доценты ГОУ ВПО ЛНР «Луганского национального университета имени Тараса Шевченко» или других вузов, высококвалифицированные специалисты производства и научных учреждений, работники системы образования, культуры, производства. В качестве исключения к руководству ВКР допускаются старшие преподаватели, имеющие стаж профессиональной работы и стаж преподавания в высшей школе не менее пяти лет.

Научный руководитель курирует деятельность студента:

- ◆ содействуя уяснению цели и задач исследования;

- ◆ корректируя формулировки основных положений и плана работы;
- ◆ рекомендуя необходимую литературу, справочные материалы и другие источники по научной проблеме;
- ◆ оказывая помощь в организации и проведении теоретического и эмпирического исследования;
- ◆ осуществляя контроль над выполнением студентом установленного графика и оформлением работы;
- ◆ проводит квалифицированные консультации по содержанию работ;
- ◆ дает оценку качества выполнения выпускной квалификационной работы в отзыве научного руководителя. Отзыв научного руководителя включает в себя оценку теоретической подготовки студента, инициативности и самостоятельности при решении исследовательских задач, умение студента работать с источниками, способности ясно, четко излагать материал, соблюдение правил и качества оформления ВКР. *Отзыв подписывается руководителем и заверяется печатью организации по месту работы руководителя;*
- ◆ проводит предзащиту выпускной квалификационной работы с целью выявления готовности студента к защите. Предзащита проходит за месяц до защиты ВКР, является публичной.

На предзащите присутствуют все руководители выпускных квалификационных работ, которые задают студенту вопросы по теме его исследования, дают рекомендации. После исправления ошибок, выявленных на предзащите, студент в течение недели их исправляет, сшивает работу в твердый переплет, печатный и электронный вариант приносит в научную библиотеку, где электронный вариант сдается в фонд библиотеки, а на печатном – ставится штамп и дата сдачи.

Затем студент сдает шитую работу для написания отзыва научному руководителю и относит внешнему рецензенту для рецензирования.

Для того, чтоб ВКР была допущена к публичной защите, после исправления ошибок, выявленных на предзащите, электронный вариант рукописи должен на кафедре пройти *технический контроль* соответствия ее оформления существующим стандартам.

Преподаватель имеет право на руководство не более чем 8 выпускными квалификационными работами бакалавров [27].

В тех случаях, когда работа носит межкафедральный или междисциплинарный характер, могут быть назначены научные консультанты.

Назначение внешних консультантов должно быть согласовано с заведующими кафедр и деканами факультетов (директорами институтов).

3.4. Структура и содержание выпускной квалификационной работы

Показателем оценки качества ВКР, а, следовательно, и оценки профессионализма бакалавра является исследование, которое ориентировано на практическое применение, а выводы и рекомендации, предлагаемые в ВКР, полностью или частично могут быть внедрены в практику для ее совершенствования.

ВКР бакалавра должна отвечать следующим основным требованиям:

- ♦ отражать новизну и актуальность рассматриваемой проблемы, ее теоретических и практических аспектов;

- ♦ содержать теоретический анализ новых или недостаточно изученных вопросов; проверку и уточнение научно принятых положений; проект решения конкретной практической проблемы;

- ♦ содержать научный аппарат исследования (определение его предмета и объекта, формулировку цели, задач и гипотезы), теоретической и практической значимости работы;

- ♦ отвечать требованиям к организации и проведению теоретической и эмпирической части исследования, обработке и интерпретации данных, а также к оформлению работы [27].

В ВКР выдерживается следующая логическая структура научного исследования:

- ♦ *введение*, которое должно содержать исходное теоретико-методологическое основание, четкое и краткое обоснование научной и практической актуальности выбранной темы, определение предмета и объекта исследования или разработки, формулировку гипотезы, цели и задач, описание использованных при выполнении

работы методов исследования и обработки данных, а также новизну и практическую значимость исследования (объем введения 3 – 5 стр.);

♦ *основная часть* (3 главы), которая включает теоретическую и эмпирическую части работы. *В теоретической главе* предлагается комплексный анализ (с позиции подходов различных дисциплин – педагогики, психологии, философии, социологии, логики, дефектологии, логопедии, тифлопедагогики и тифлопсихологии, сурдопедагогики и сурдопсихологии) – современных (за последние 10 – 15 лет) работ по избранной проблеме, излагаются концептуальные теоретические положения исследования (названия концепций и теорий выносятся во введение в компонент «теоретико – методологическая основа исследования»). *В эмпирической, второй главе*, как правило, представлен материал по констатирующей части эксперимента и план-проект программы эмпирического исследования, включая описание использованной программы и предполагаемой методики исследования, процедуры измерения или фиксации данных, количественный, качественный анализ и интерпретацию собранного эмпирического материала; или проект решения конкретной практической проблемы. *В третьей главе* должна быть разработана и проведена коррекционная программа по исправлению каких-либо аспектов аномального развития, формированию компенсаторных механизмов и психических новообразований (в тексте должна быть представлена методология программы – цели, задачи, продолжительность, этапы с их характеристикой, методы и формы коррекции, психокоррекционные технологии, а также проведен контрольный этап эксперимента со сравнительным анализом результатов констатирующего и формирующего этапов. Для проведения формирующего эксперимента выборку респондентов с аномалиями развития, у которых была проведена диагностика на констатирующем этапе исследования, делят на две равноценные группы (первая группа – экспериментальная, с которой нужно провести коррекционную программу, вторая – контрольная). После проведения коррекционной программы проводится контрольный этап эксперимента. Для этого у двух групп респондентов с аномалиями развития проводят диагностику обследуемого феномена по тем же методи-

кам, по которым проводили констатирующий эксперимент. Результаты обследования сравниваются. Задача студента — доказать, что изменения в экспериментальной группе произошли именно благодаря проведению коррекционной программы, а не воздействию других факторов. Графическая презентация полученных результатов проводится с помощью программы Microsoft Excel и включает графики, диаграммы, гистограммы, сегментограммы, на которых отражены в констатирующем эксперименте исследования выборки с нормой и с аномалиями развития на одной диаграмме (графике, гистограмме и т.д.). В формирующем эксперименте в диаграмме (гистограмме и т.д.) отражены результаты экспериментальной и контрольной групп исследования в их сравнении;

Выводы к главам строятся как ответы на вопросы задач, которые решаются во время написания каждой главы;

♦ *заключение*, в котором содержатся теоретические и практические выводы исследования, а также определяются дальнейшие перспективы и результаты организованной и проведенной практической работы. Заключение строится как ответы на вопросы задач исследования, которые нумеруются;

♦ *список использованной литературы — библиография*, в которой представлена использованная научная литература (исследования, монографии, учебные пособия, научная периодика и т.д.), оформленная в соответствии с требованиями стандарта. Список использованной литературы не входит в основной объем текста;

♦ *приложения*, которые включают материалы первичных эмпирических данных, результаты их статистической обработки, представленные в виде таблиц, графиков, схем, рисунков и т.п., а также коррекционную программу для формирующего этапа эксперимента, таблицы с первично собранным материалом респондентов (таблицы с диагнозами по различным нозологиям, количественный и качественный анализ респондентов и т.д.). Материалы приложения не входят в общий объем ВКР.

Объем работы, как правило, должен быть в пределах 50 – 70 страниц стандартного печатного текста (без приложений и списка литературы).

3.5. Рецензирование работ

Рецензия на выпускную квалификационную работу бакалавров со стороны внешних рецензентов (людей, не работающих на выпускающей кафедре), обязательна.

Рецензентами выпускной квалификационной работы могут выступать высококвалифицированные специалисты предприятия, где студент проходил преддипломную практику, или специалисты предприятия, специфика деятельности которых имеет отношение к теме исследования; специалисты научно-исследовательских учреждений на условиях почасовой оплаты труда и преподаватели вузов, не являющиеся работниками выпускающей кафедры.

В рецензии дается характеристика ВКР в целом и ее отдельных разделов, оценивается актуальность темы, теоретическая и практическая значимость работы, использование новейших достижений в данном направлении науки, соответствие содержания поставленным целям и задачам. Рецензент оценивает теоретическую подготовку студента, его умение самостоятельно использовать полученные профессиональные знания и исследовательские умения для решения конкретных задач. В рецензии указываются разделы, где имеются недостатки. Рецензент дает общую оценку работы («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно») и может выразить мнение о присвоении студенту соответствующей квалификации (степени) [27].

Рецензия подписывается рецензентом и заверяется печатью организации по месту работы рецензента.

3.6. Предзащита и защита выпускных квалификационных работ

Подготовленная к защите ВКР должна быть завершена и представлена для обсуждения на кафедру в двух экземплярах не позднее, чем за месяц до установленного срока защиты. За две – три недели до начала итоговой государственной аттестации согласно графику студенту назначается предзащита.

Для предзащиты руководитель ВКР дает письменный отзыв, указав в нем, в какой степени работа отвечает предъявляемым требованиям, и может ли она быть допущена к защите. После этого

кафедра решает вопрос о направлении ВКР на внешнюю рецензию и о допуске студента к защите, оформляя свое решение протоколом.

К защите ВКР допускается лицо, успешно завершившее в полном объеме освоение основной образовательной программы по направлению подготовки высшего профессионального образования, разработанной высшим учебным заведением в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и успешно прошедшее все другие виды итоговых аттестационных испытаний.

По каждому допущенному к защите студенту выпускающая кафедра представляет в ГАК два экземпляра ВКР, выписку из протокола заседания кафедры, отзыв научного руководителя и рецензию (все документы должны поступить в ГАК за 2 – 3 дня до защиты) [27].

К защите студент должен подготовить краткую аннотацию, доклад и необходимый иллюстративный материал (таблицы, схемы), которым он предполагает воспользоваться в ходе защиты, включая и мультимедийную презентацию.

График защиты выпускных квалификационных работ утверждается деканом факультета (директором института).

Защита выпускной квалификационной работы является обязательной.

Продолжительность защиты одной ВКР – до 30 минут, включая доклад автора ВКР (не более 10 мин.).

Защита ВКР проходит на открытом заседании Государственной аттестационной комиссии, утвержденной приказом ректора с участием не менее 2/3 ее состава. По результату защиты выставляется государственная экзаменационная отметка. ВКР оценивается на «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» с учетом ее соответствия требованиям хода защиты, а также с учетом выводов, содержащихся в официальных и неофициальных отзывах и рецензиях.

Решение государственной аттестационной комиссии принимается на закрытом заседании простым большинством голосов членов комиссии, участвующих в заседании, при обязательном

присутствии председателя комиссии или его заместителя. При равном количестве голосов председатель комиссии (или заменяющий его заместитель председателя комиссии) обладает правом решающего голоса. Итоги защиты оформляются протоколом и объявляются в тот же день.

После защиты секретарь ГАК передает ВКР на кафедру. Кафедра ведет общую картотеку выпускных квалификационных работ.

Выпускная квалификационная работа хранится на кафедре в течение 5 лет.

3.7. Присвоение квалификации

Присвоение квалификации выпускнику ГОУ ВПО ЛНР «Луганского национального университета имени Тараса Шевченко» и выдача ему диплома об образовании установленного образца осуществляется при условии положительных результатов прохождения итоговой государственной аттестации, оформленной протоколами экзаменационных комиссий [27].

Студент, не прошедший в течение установленного срока итоговых аттестационных испытаний, входящих в состав итоговой государственной аттестации, отчисляется из университета.

Если студент не прошел итоговые аттестационные испытания по уважительной причине (по медицинским показаниям или в других исключительных случаях, документально подтвержденных) приказом ректора ему продлевается срок аттестационных испытаний. Дополнительные заседания государственных аттестационных комиссий организуются в ГОУ ВПО ЛНР «Луганского национального университета имени Тараса Шевченко» в сроки, но не позднее четырех месяцев после подачи заявления студентом, не прошедшим итоговые аттестационные испытания по уважительной причине.

Лицам, завершившим освоение основной образовательной программы и не подтвердившим соответствие подготовки требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования при прохождении одного или нескольких итоговых аттестационных испытаний, при восстановлении в

вузе назначаются повторные итоговые аттестационные испытания, в том числе защита ВКР. Студент имеет право не ранее, чем через год и не позднее, чем через пять лет после прохождения итоговой аттестации впервые пройти государственную аттестацию, в том числе процедуру защиты выпускной квалификационной работы повторно. Новая тема ВКР утверждается решением ученого совета университета не позднее, чем за полгода до повторной государственной аттестации.

Повторные итоговые аттестационные испытания не могут назначаться более двух раз.

Раздел 4. Написание, оформление и защита магистерской диссертации

4.1. Общие положения

Магистерская подготовка — это второй уровень высшего образования. Магистратура обеспечивает подготовку, в основном, к следующим видам профессиональной деятельности: научно-исследовательской и педагогической; организационно-управленческой и аналитической, по управлению проектами и творческой. Конкретные виды профессиональной деятельности, к которым готовится магистр, определяются Университетом совместно с работодателем и с обучающимися.

Магистерская подготовка организуется Университетом по лицензированным направлениям подготовки магистров. Основная образовательная программа (далее — ООП) подготовки магистров составляется в соответствии с требованиями действующих образовательных стандартов в сфере высшего образования по выбранному направлению подготовки [26].

Магистерская программа — профильная направленность ООП магистратуры, которая определяется Университетом самостоятельно или в соответствии с примерной основной образовательной программой. Магистерская программа является частью направления подготовки высшего профессионального образования, в рамках которого она создается. Содержание магистерской программы зависит от видов профессиональной деятельности, установленных действующими образовательными стандартами ЛНР по определенному направлению подготовки.

Наименование магистерской программы должно развивать наименование направления подготовки, в рамках которого она реализуется, и не должно совпадать с наименованием других направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования.

Магистерские программы могут носить авторский характер, должны соответствовать направлениям существующих в Универ-

ситете научных школ и темам научно-исследовательских работ кафедр.

Студенты магистратуры обладают всеми правами и обязанностями, установленными для студентов образовательных учреждений высшего образования законодательством Луганской Народной Республики, Уставом Университета и правилами внутреннего распорядка Университета.

Магистерская подготовка осуществляется в Университете по следующим формам обучения: очная, очно-заочная и заочная [26].

Нормативный срок обучения в магистратуре по очной форме составляет 2 года; по очно-заочной и заочной формам продолжительность обучения может быть увеличена на основании решения Ученого совета Университета на пять месяцев относительно нормативного срока.

Получение высшего образования по сокращенным программам подготовки в магистратуре не допускается. По итогам обучения в магистратуре студент защищает магистерскую диссертацию.

По своему содержанию магистерская диссертация представляет собой самостоятельное исследование (научную работу) в определенной предметно-профессиональной области наук, в котором разработаны теоретические положения или решена научная проблема, имеющая важное социально-культурное или экономическое значение, либо изложены научно обоснованные технические, экономические или технологические решения, внедрение которых вносит значительный вклад в развитие экономики страны.

Магистерская диссертация определяет уровень профессиональной квалификации магистранта и степень овладения им методологией научного познания и соответствия полученных знаний, умений, навыков и компетенций требованиям государственных общеобязательных стандартов образования по соответствующей специальности.

Магистерская диссертация является основанием для присуждения выпускнику академической степени магистра по соответствующей специальности.

Магистерская диссертация должна отвечать следующим требованиям:

- ◆ содержать новые научно-обоснованные теоретические и (или) экспериментальные результаты, позволяющие решать теоретическую или прикладную задачу или являющиеся крупным достижением в развитии конкретных научных направлений;

- ◆ соответствовать основной проблематике специальности, по которой защищается магистерская диссертация;

- ◆ быть актуальной, содержать научную новизну и практическую значимость;

- ◆ основываться на современных теоретических, методических и технологических достижениях науки, техники и производства,

- ◆ содержать конкретные практические рекомендации, самостоятельные решения педагогических, психологических и управленческих задач комплексного, межфункционального характера;

- ◆ базироваться на современных методах обработки и интерпретации данных с применением компьютерных технологий;

- ◆ выполняться с использованием современных методов научных исследований и передовых информационных технологий;

- ◆ содержать научно-исследовательские / экспериментально-исследовательские (методические, практические) разделы по основным защищаемым положениям;

- ◆ базироваться на передовом международном опыте в соответствующей области знания.

Тематика магистерской диссертации разрабатывается выпускающей кафедрой, рассматривается и утверждается учебно-методическим советом высшего учебного заведения / научной организации.

Общий перечень тем магистерских диссертаций должен ежегодно обновляться не менее чем на 30 %.

Тема магистерской диссертации закрепляется за магистрантом в течение первых трех месяцев после зачисления решением учебно-методического совета вуза / научной организации и утверждается приказом руководителя высшего учебного заведения / научной организации.

Тема магистерской диссертации с обоснованием и структурой, план выполнения магистерской диссертации с указанием сро-

ков завершения работы над диссертацией, план научных публикаций, стажировок (при необходимости) отражаются в индивидуальном плане работы магистранта.

На кафедре дефектологии и психологической коррекции студенты магистратуры обучаются по направлению подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» по двум профилям «Логопедия. Специальная психология» и «Коррекционная психопедагогика. Специальная психология».

4.2. Руководство магистерской диссертацией

Непосредственное руководство магистерской подготовкой осуществляется руководителем магистерской программы, который назначается решением Ученого совета факультета и утверждается приказом ректора [26].

Магистерская диссертация выполняется под руководством научного руководителя. При необходимости магистранту может быть назначен научный консультант по смежной отрасли наук. Научный руководитель (научный консультант) магистранта должен иметь ученую степень (доктора или кандидата наук) и активно заниматься научными исследованиями в данной отрасли наук (по специальности обучения магистранта).

Кандидатуры научных руководителей (научных консультантов) магистрантов рассматриваются Ученым Советом вуза/научной организации и утверждаются приказом руководителя вуза/научной организации на первом курсе в течение первых трех месяцев после зачисления.

Руководители магистерской программы назначаются из числа штатных докторов (кандидатов) наук и профессоров (доцентов) соответствующего профиля. Для штатного работника допустимо одновременное руководство не более, чем двумя магистерскими программами; для штатного совместителя допустимо руководство не более чем одной магистерской программой [26].

Руководитель магистерской программы совместно с выпускающей кафедрой:

- ♦ осуществляет разработку учебного плана магистерской программы;

- ◆ выполняет общее руководство научно-исследовательской работой студентов;
- ◆ разрабатывает примерный перечень тем магистерских диссертаций в соответствии с профилем кафедры и магистерской программы;
- ◆ участвует в итоговой государственной аттестации выпускников;
- ◆ координирует и контролирует работу научных руководителей студентов;
- ◆ осуществляет общее руководство практикой;
- ◆ руководит работой научно-исследовательского семинара;
- ◆ совместно со структурными подразделениями Университета готовит рекламно-информационные материалы по магистерской программе, принимает меры по популяризации возглавляемой им программы, участвует в проведении дней открытых дверей и иных профориентационных и рекламно-информационных мероприятий;
- ◆ осуществляет утверждение индивидуальных планов подготовки магистров, а также контролирует их выполнение (включая контроль за следующими аспектами работы: определение темы магистерской диссертации, выполнение в срок установленных в плане основных этапов ее подготовки, рекомендация к сдаче кандидатского экзамена по специальности, допуск к защите магистерской диссертации);
- ◆ разрабатывает экзаменационные вопросы для вступительного испытания в магистратуру;
- ◆ вносит в учебно-методический отдел предложения о кандидатурах в состав государственных аттестационных комиссий.

Руководитель программы подготовки магистров может возлагать часть своих обязанностей на научных руководителей магистрантов данного направления в силу производственной необходимости и только в пределах компетенций и обязанностей научных руководителей магистрантов. Приказом ректора может быть назначен заместитель руководителя магистерской программы из числа преподавателей и сотрудников Университета.

Для осуществления руководства международными и межфакультетскими магистерскими программами приказом ректора может быть назначен координатор магистерской программы.

Руководитель магистерской программы совместно с выпускающей кафедрой несет ответственность за качество подготовки студентов по программе в целом.

Непосредственное руководство студентом магистратуры осуществляется научным руководителем.

Научный руководитель студента магистратуры назначается из числа высоко квалифицированных специалистов, имеющих ученую степень и (или) ученое звание, ведущих научные исследования по тематике магистерской программы. Назначение научного руководителя утверждается приказом ректора Университета.

Максимальное количество студентов, которыми одновременно имеет право руководить научный руководитель, определяется действующими стандартами высшего образования по соответствующему направлению подготовки.

Научный руководитель:

- ◆ выдает задание для выполнения магистерской диссертации;
- ◆ оказывает помощь в разработке календарного графика работы на весь период выполнения магистерской диссертации;
- ◆ формирует программу научно-исследовательской / экспериментально-исследовательской работы магистранта;
- ◆ рекомендует магистранту необходимую основную литературу, справочные и архивные материалы, типовые проекты и другие источники по теме;
- ◆ устанавливает расписание консультаций, при проведении которых осуществляет текущий контроль соблюдения магистрантом календарного графика выполнения магистерской диссертации;
- ◆ устанавливает объем всех разделов магистерской диссертации и координирует работу магистранта;
- ◆ осуществляет непосредственное руководство образовательной и научной деятельностью студента;
- ◆ совместно со студентом формулирует тему магистерской диссертации и составляет (в течение двух месяцев после зачисления в магистратуру) индивидуальный план его работы;

- ◆ организует утверждение индивидуального плана работы студента на заседании профильной кафедры и Ученого совета института (факультета);

- ◆ контролирует выполнение индивидуального плана работы студентом по срокам и видам деятельности;

- ◆ осуществляет руководство подготовкой студентом магистерской диссертации;

- ◆ проводит периодическое консультирование магистранта (как индивидуальное, так и в рамках научно-исследовательского семинара);

- ◆ оказывает магистранту содействие в научно-исследовательской работе (участие в конференциях, подготовка материалов к публикации и др.);

- ◆ участвует в проведении промежуточной аттестации по научно-исследовательской работе и практикам, процедурах предзащиты и защиты выпускной квалификационной работы;

- ◆ предоставляет письменный отзыв студенту на магистерскую диссертацию.

- ◆ планирует научные стажировки (в том числе и зарубежные) магистранта.

Научный руководитель магистранта (магистрантов) ежегодно отчитывается о проделанной им работе на заседании выпускающей кафедры.

В случае выполнения магистерской диссертации на стыке направлений подготовки допускается назначение, помимо научного руководителя, одного или двух научных консультантов.

Основные результаты магистерской диссертации, выносимые на защиту, должны быть представлены не менее, чем в двух публикациях и/или доложены на научно-практических конференциях. К публикациям могут быть приравнены тезисы региональных, республиканских, международных конференций, симпозиумов, совещаний, обзорные информационные доклады, аналитические обзоры, информационные листки объемом не менее 0,3 п.л. (5 страниц текста интервал 1, шрифт 12) и предпатенты (патенты).

Научно-исследовательская работа студента магистратуры осуществляется в соответствии с индивидуальным планом работы,

разработанным на основе учебного плана магистерской программы.

Индивидуальный план работы составляется научным руководителем совместно со студентом, обсуждается и утверждается на заседании профильной кафедры и Ученом совете института (факультета). Индивидуальный план работы заполняется в одном экземпляре: оригинал утвержденного индивидуального плана хранится на выпускающей кафедре или в директорате (деканате), копия предоставляется студенту.

Контроль выполнения индивидуального плана работы студентом осуществляют его научный руководитель, руководитель магистерской программы и выпускающая кафедра.

Задачами написания и защиты магистерской диссертации являются [26]:

- ♦ расширение, систематизация и закрепление теоретических знаний, практических умений и навыков магистрантов, отвечающих уровню в магистерской подготовки по отдельному направлению;

- ♦ подтверждение готовности выпускника решать профессиональные задачи в выбранном направлении профессиональной деятельности;

- ♦ совершенствование способности магистранта самостоятельно планировать и проводить научные исследования, выполнять проектные работы, систематизировать и обобщать исследовательский материал;

- ♦ развитие умений магистранта самостоятельно формулировать и обосновывать выводы, разрабатывать практические рекомендации на основе полученных результатов научного исследования, определять перспективные пути их внедрения [26].

Студент магистратуры выбирает тему магистерской диссертации и работает над ней в течение всего времени обучения. Тема магистерской диссертации утверждается заседанием кафедры, учебно-методической комиссией института (факультета), закрепляется за студентом приказом ректора, который издается не позднее 5 декабря первого года обучения. Корректировка тем магистерских диссертаций допускается не позднее, чем за два месяца до защиты.

Студентам, обучающимся по магистерской программе, может быть разрешена сдача экзаменов кандидатских минимумов по иностранному языку и философии на бюджетной основе.

Оценка качества освоения основной образовательной программы подготовки магистра включает текущий контроль успеваемости, промежуточную аттестацию студента и итоговую государственную аттестацию выпускника. Конкретные формы текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации студентов устанавливаются Университетом самостоятельно.

Студент, не выполняющий учебный план при отсутствии на то уважительных причин, отчисляется из магистратуры приказом ректора по представлению директора (декана) института (факультета).

4.3. Структура, содержание и правила оформления магистерской диссертации

Объем магистерской диссертации составляет, как правило, 70 – 90 страниц. По отдельным группам специальностей объем диссертации может достигать до 100 страниц. Приложения в указанный объем магистерской диссертации не включаются. Требования к техническому оформлению магистерской диссертации такие же, как и требования к оформлению курсовых и выпускных квалификационных работ.

Структурными элементами магистерской диссертации, как и в выпускной квалификационной работе, являются:

♦ *введение*, которое должно содержать исходное теоретико-методологическое основание, четкое и краткое обоснование научной и практической актуальности выбранной темы, определение предмета и объекта исследования или разработки, формулировку гипотезы, цели и задач, описание использованных при выполнении работы методов исследования и обработки данных, а также новизну и практическую значимость исследования. Введение обязательно содержит гипотезу исследования и научную новизну, в которой прописано, что в магистерской диссертации сделано впервые, что дополнено, что получило дальнейшее уточнение. Завершается введение описанием структуры работы, которая включает общее ко-

личество страниц основного текста, количество использованных научных источников (указывается, сколько их них на иностранном языке), количество приложений на скольких страницах, количество рисунков и таблиц на скольких страницах (объем введения 3 – 5 стр.);

♦ *основная часть* (3 главы), которая включает теоретическую и эмпирическую части работы.

В теоретической главе предлагается комплексный анализ (с позиции подходов различных дисциплин – педагогики, психологии, философии, социологии, логики, дефектологии, логопедии, тифлопедагогики и тифлопсихологии, сурдопедагогики и сурдопсихологии) – современных (за последние 10 – 15 лет) работ по избранной проблеме, излагаются концептуальные теоретические положения исследования (названия концепций и теорий выносятся во введение в компонент «теоретико – методологическая основа исследования».

В эмпирической, второй главе, как правило, представлен материал по констатирующей части эксперимента и план-проект программы эмпирического исследования, включая описание использованной программы и предполагаемой методики исследования, процедуры измерения или фиксации данных, количественный, качественный анализ и интерпретацию собранного эмпирического материала; или проект решения конкретной практической проблемы.

В третьей главе должна быть разработана и проведена коррекционная программа по исправлению каких-либо аспектов аномального развития, формированию компенсаторных механизмов и психических новообразований (в тексте должна быть представлена методология программы – цели, задачи, продолжительность, этапы с их характеристикой, методы и формы коррекции, психокоррекционные технологии, а также проведен контрольный этап эксперимента со сравнительным анализом результатов констатирующего и формирующего этапов. Для проведения формирующего эксперимента выборку респондентов с аномалиями развития, у которых была проведена диагностика на констатирующем этапе исследования, делят на две равноценные группы (первая группа – экспериментальная, с которой нужно провести коррекционную программу,

вторая – контрольная). После проведения коррекционной программы проводится контрольный этап эксперимента. Для этого у двух групп респондентов с аномалиями развития проводят диагностику обследуемого феномена по тем же методикам, по которым проводили констатирующий эксперимент. Результаты обследования сравниваются. Задача студента – доказать, что изменения в экспериментальной группе произошли именно благодаря проведению коррекционной программы, а не воздействию других факторов. Для этого используются методы математической статистики.

Важным этапом проведения научного исследования является статистическая обработка полученных результатов, что позволяет доказать, а иногда опровергнуть формулируемые в ходе исследования статистические гипотезы. По мнению Е.А. Морозова «нельзя говорить о доказанности гипотезы, об эффективности разработанных и предлагаемых рекомендаций, программ, тренингов и т.п., о выявленных различиях или произошедших изменениях в уровне исследуемого признака без использования методов математической статистики» [22, с. 31]. Как отмечает Е.В. Сидоренко, многие психологические концепции (не говоря уже об отдельной студенческой научной работе) «в настоящее время подвергаются сомнениям именно потому, что в своё время не были подтверждены статистически» [30, с. 5].

Применение методов математической статистики в психолого-педагогических исследованиях нередко вызывает затруднения у студентов и магистрантов гуманитарных профилей и специальностей. Хотя для успешной статистической обработки данных необходимо помнить «теоретические азы» статистики и действовать в определенной последовательности.

Во-первых, необходимо включать в контрольную и испытываемую группу не менее десяти детей.

Во – вторых, после выбора методик и правильной фиксации полученных результатов до и после проведения эксперимента на бумажном носителе, полученные данные необходимо внести в итоговую таблицу, воспользовавшись табличным процессором MS Excel для Windows. В первой графе таблицы рекомендуется внести нумерацию групп (до и после эксперимента), во второй – инициа-

лы обследуемых детей, затем в столбцы вносятся полученные данные, которые при необходимости предварительно «оцифровывают», т.е. если в первичном материале указывались ответы «да» или «нет» – целесообразно их обозначить цифрой 1 – «да», цифрой 2 – «нет» и т.д.

После заполнения таблицы проводится анализ данных с целью выяснения их типа. Принято выделять в качестве основных типов данных количественные и качественные. Количественные данные в свою очередь подразделяются на: непрерывные (интервальные и относительные) и дискретные. Качественные данные подразделяются на номинальные и порядковые [29, с. 37].

Так как результаты психолого-педагогических исследований в подавляющем большинстве случаев относятся к качественным данным, дадим их определение.

Номинальные (номинативные) данные – вид качественных данных, которые отражают условные коды неизмеряемых категорий.

Порядковые данные – вид качественных данных, которые отражают условную степень выраженности какого-либо признака [29, с. 37 – 38].

Следующим этапом будет выяснение вида распределения данных – «нормальное» или отличное от «нормального», проведение описательной статистики групп, сравнение результатов до и после проведения эксперимента, а также поиск корреляционных связей.

Эту процедуру можно проводить непосредственно в табличном процессоре MS Excel для Windows, воспользовавшись алгоритмом действий, изложенным Л.Ф. Панченко в «Практикуме по анализу данных» [25] или учебном пособии Е.В. Адаменко «Математические методы в педагогике и психологии» [1].

Можно использовать специализированные пакеты прикладных программ, среди которых чаще всего используют SPSS [25] или Statistica [29].

В результате обработки данных будет получен уровень статистической значимости, называемый также в литературе p – уро-

вень, величина, используемая при тестировании статистических гипотез.

В статистике выделяют 3 уровня статистической значимости:

- 1) низший (т. н. 5 % – й, $p = 0,05$);
- 2) достаточный (т. н. 1 % – й, $p = 0,01$);
- 3) высший (т. н. 0,1 % – й, $p = 0,001$).

Полученные результаты интерпретируют следующим образом:

- если $p > 0,05$, то нулевая гипотеза об отсутствии различий не отклоняется;
- если $p < 0,05$, нулевая гипотеза отклоняется, и принимается альтернативная гипотеза о наличии различий.

После сопоставления показателей до и после эксперимента и получения значения p – уровня, проводится интерпретация полученных результатов.

Считается, что в результате проведенной работы все показатели должны улучшиться, причем статистически значимо, однако в реальной жизни это далеко не так. Именно применение методов математической статистики позволяет объективизировать полученные результаты, и студент-исследователь должен понимать, что не все методики дадут статистически значимый эффект. В работе обязательно должно быть объяснение результатов, которые не изменились или изменились незначительно, т.е. студент должен написать в заключении, что необходимо более длительное использование коррекционных методик, другие варианты применения по частоте или в другой комбинации и т.д., что позволит будущему специалисту более глубоко и квалифицированно, а главное «реально» оценивать возможности проводимой коррекционной работы.

Графическая презентация полученных результатов проводится с помощью программы Microsoft Excel и включает графики, диаграммы, гистограммы, сегментограммы, на которых отражены в констатирующем эксперименте исследования выборки с нормой и с аномалиями развития на одной диаграмме (графике, гистограмме и т.д.). В формирующем эксперименте в диаграмме (гистограмме и т.д.) отражены результаты экспериментальной и контрольной групп исследования в их сравнении;

Выводы к главам строятся как ответы на вопросы задач, которые решаются во время написания каждой главы;

♦ *заклучение*, в котором содержатся теоретические и практические выводы исследования, а также определяются дальнейшие перспективы и результаты организованной и проведенной практической работы. Заключение строится как ответы на вопросы задач исследования, которые нумеруются;

♦ *список использованной литературы – библиография*, в которой представлена использованная научная литература (исследования, монографии, учебные пособия, научная периодика и т.д.), оформленная в соответствии с требованиями стандарта. Список использованной литературы не входит в основной объем текста и включает не менее 50 источников;

♦ *приложения*, которые включают материалы первичных эмпирических данных, результаты их статистической обработки, представленные в виде таблиц, графиков, схем, рисунков и т.п., а также коррекционную программу для формирующего этапа эксперимента, таблицы с первично собранным материалом респондентов (таблицы с диагнозами по различным нозологиям, количественный и качественный анализ респондентов и т.д.). Материалы приложения не входят в общий объем магистерской диссертации.

4.4. Подготовка к защите магистерской диссертации

Подготовка и написание магистерской диссертации проводится в соответствии с требованиями действующих ОС ВО по соответствующим направлениям, в течение которых магистрант работает со своим научным руководителем, контролирующим уровень и качество выполнения работы.

Магистерская диссертация выполняется в соответствии с заданием и графиком выполнения работы. Успешность выполнения магистерской диссертации определяется результатами рубежного контроля, согласно утвержденному учебному плану и графику учебного процесса. Мероприятия рубежного контроля проводятся на заседании выпускающей кафедры, где магистрант, после согласования с научным руководителем, должен предоставить рабочий

вариант разделов диссертации с краткой характеристикой выполненных и далее планируемых этапов работы.

Полностью подготовленная к защите магистерская диссертация подается в сроки, предусмотренные индивидуальным планом научному руководителю, который готовит на нее отзыв (Приложение 8). Отзыв должен учитывать следующее:

- ◆ проведения защиты диссертации;
- ◆ актуальность исследованной темы, уровни ее теоретической и практической значимости;
- ◆ глубину и оригинальность решения поставленных вопросов;
- ◆ оценку готовности работы к защите;
- ◆ степень соответствия работы требованиям к выполнению магистерских работ.

Подготовленная к защите магистерская диссертация должна быть завершена и представлена для обсуждения на выпускающую кафедру не менее чем за месяц до установленного срока защиты. Не менее чем за две недели до начала государственной итоговой аттестации согласно графику учебного процесса студенту назначается предзащита.

На основании результатов предзащиты и письменного отзыва научного руководителя на выпускающей кафедре принимается решение о допуске магистранта к защите.

Магистерская диссертация подлежит обязательному рецензированию. Рецензия должна содержать оценку качества выполнения работы.

Рецензентом может выступать специалист в данной области знаний, имеющий ученую степень и / или ученое звание либо высококвалифицированный специалист, имеющий опыт работы в данной сфере не менее 5 лет и не являющиеся сотрудниками выпускающей кафедры.

К диссертации может прилагаться акт о внедрении результатов магистерского исследования [26].

Подготовка магистранта к докладу на заседании ГАК по защите диссертационного исследования должна контролироваться научным руководителем и включать следующие элементы:

- ◆ работу над текстом научного доклада;
- ◆ подготовку демонстрационной мультимедийной презентации и (или) выполненной по желанию магистранта визуальной графической наглядности.
- ◆ В докладе должны найти отражение следующие основные моменты:
 - ◆ актуальность, состояние изучения научной проблемы;
 - ◆ обоснование выбора методов исследования;
 - ◆ изложение основных результатов;
 - ◆ практическое значение полученных результатов и рекомендации по их использованию;
 - ◆ перспективы дальнейшего развития темы.

Печатный вариант магистерской диссертации должен быть зарегистрирован в научной библиотеке Университета. Регистрация работы проводится при наличии на титульном листе магистерской диссертации подписи студента и научного руководителя. В случае отсутствия отметки о регистрации магистерская диссертация не допускается к защите.

Вместе с печатным вариантом магистрант должен предоставить в научную библиотеку Университета электронную версию магистерской диссертации. Электронная версия, подготовленная к защите работы, представляет собой файл в формате doc, docx или ttf и должна соответствовать печатному варианту магистерской диссертации (с приложением). Название файлов должны именоваться согласно следующей схеме: фамилия, инициалы (например, Иванов_И._Б.).

Принятая электронная версия поступает в фонд научной библиотеки во временное (5 лет) безвозмездное пользование и может быть размещена в свободном доступе локальной сети Университета.

4.5. Итоговая государственная аттестация выпускников магистратуры

Итоговая государственная аттестация выпускников магистратуры осуществляется в порядке, установленном соответствующими нормативными документами ЛНР и Луганского национального университета имени Тараса Шевченко.

Итоговая государственная аттестация направлена на установление соответствия уровня профессиональной подготовки выпускников требованиям действующих стандартов высшего образования.

Итоговая государственная аттестация включает защиту магистерской диссертации, которая проводится публично. Продолжительность защиты одной магистерской диссертации – до 30 минут, включая доклад магистранта (не более 10 минут), обсуждение результатов диссертационного исследования (не более 20 минут) [26].

Требования к содержанию, объему и структуре магистерской диссертации определяются программой итоговой государственной аттестации, разрабатываемой выпускающими кафедрами и утверждаемой в установленном порядке.

Защита магистерской диссертации проводится публично на открытом заседании Государственной аттестационной комиссии. В соответствии с результатом защиты выставляется государственная экзаменационная оценка. Магистерская диссертация оценивается на «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» с учетом ее соответствия требованиям хода защиты и выводов, содержащихся в официальных и неофициальных отзывах и рецензиях.

Решение Государственной аттестационной комиссии о присвоении квалификации «магистр» принимается на закрытом заседании простым большинством голосов членов комиссии, участвующих в заседании, при обязательном присутствии председателя комиссии или его заместителя. При равном количестве голосов председатель комиссии (или заменяющий его заместитель председателя комиссии) обладает правом решающего голоса.

При успешной защите магистерской диссертации и положительных результатах других видов итоговой государственной аттестации выпускников, решением Государственной аттестационной комиссии магистранту присуждается квалификация (степень) магистра и выдается диплом (с приложением) магистра государственного образца.

По решению Ученого совета Университета в итоговую аттестацию могут дополнительно вводиться выпускные государственные экзамены.

Для организации и проведения итоговой аттестации формируются Государственные экзаменационные и аттестационные комиссии по каждой магистерской программе.

Председатель Государственной аттестационной комиссии магистратуры назначается из числа ведущих специалистов, имеющих ученую степень доктора (кандидата) наук и ученое звание профессора (доцента).

Магистерская диссертация хранится на кафедре в течении 10 лет.

Литература

1. Адаменко Е.В. Математические методы в педагогике и психологии: учебн. пособие / Е.В. Адаменко. – Луганск: «Альма – матер», 2008. – 94 с.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. – 7 – е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 688 с. – Серия «Мастера психологии».
3. Ануфриев А.Ф. Научное исследование. Курсовые, дипломные и диссертационные работы / А.Ф. Ануфриев. – М. : Ось – 89, 2004. – 112 с.
4. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект). – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
5. Бабанский Ю.К. Введение в научное исследование по педагогике [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин – тов / Ю. К. Бабанский [и др.] ; ред. В. И. Журавлев. – Москва : Просвещение, 1988. – 239 с.
6. Богатырева Ю.И. Формирование статистической культуры педагогов – исследователей : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Юлия Игоревна Богатырева. – Тула, 2005. – 162 с.
7. Волков Б.С. Методология и методы психологического исследования: учебное пособие для вузов / Б.С. Волков, Н.В. Волкова, А.В. Губанов ; научн. ред. Б.С. Волков. – 4 – е изд., испр. и доп. – М. : Академический Проект ; Фонд «Мир», 2005. – 352 с.
8. Давыдов В.П. Основы методологии, методики и технологии педагогического исследования : науч. – метод. пособ. / В.П. Давыдов. – М. Академия ФСБ, 1997. – 115 с.
9. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого – педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2 – е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 208 с.
10. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.

11. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога – исследователя / В.В. Краевский. – Самара: Изд – во СамГПИ, 1994. – 165 с.
12. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
13. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов – исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары : Изд – во Чуваш, ун – та, 2001. – 244 с.
14. Краевский В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В.В. Краевский // Педагогика. 2002. – № 1. – С.3–10.
15. Кохановский В.П. Философия и методология науки: учебник для высших учебных заведений / В.П. Кохановский. – Ростов н/Д.: «Феникс», 1999. – 576 с.
16. Кузнецов И.Н. Научное исследование. Методика проведения и оформление / Игорь Николаевич Кузнецов. – 2 – е изд., перераб. и доп. – М. : Дашков и К°, 2006. – 460 с.
17. Куликов Л.В. Психологическое исследование : метод. рекомендации по проведению / Л.В. Куликов. – СПб. : Наука, 1994. – 145 с.
18. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский; Науч. – исслед. ин – т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.: ил.
19. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. [Текст] / А.Р. Лурия. – М., 1990. – 496 с.
20. Мельникова Н.В. Методологические основы психологии: учеб. пособие / Н.В. Мельникова. – Шадринск: Издательство ОГУП «Шадринский Дом Печати» – 149 с.
21. Методы исследований и организация экспериментов / Под ред. проф. К. П. Власова. – Х. : Изд – во «Гуманитарный центр», 2002. – 256 с.
22. Морозов Е.А. Пошаговый алгоритм действий при использовании методов математической статистики в психолого-педагогических исследованиях / Е.А. Морозов // Научный диалог. – 2014. – № 3 (27): Психология. Педагогика. – С. 29 – 45.
23. Нифонтов В.И. От реферата – к научно – исследовательской работе. Методическое руководство для учащихся и педагогов по подготовке и написанию реферативных и научно – исследователь-

- ских работ / В.И. Нифонтов, Е. Ю. Козымина. – Екатеринбург: ИД «Гриф», 2005. – 88 с.
24. Образцов П.И. Методы и методология психолого – педагогического исследования / П.И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с: ил. – (Серия «Краткий курс»).
25. Панченко Л.Ф. Практикум по анализу данных: учебн. пособие / Л.Ф. Панченко. – Луганск: Изд – во ГУ ЛНУ имени Тараса Шевченко, 2013. – 269 с.
26. Положение о магистерской диссертации ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» от 01.07.2016 г.
27. Положение о выпускной квалификационной работы бакалавра ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» от 25.03.2016 г.
28. Положение о курсовой работе (проекте) ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» от 25.03.2016 г.
29. Реброва О.Ю. Статистический анализ данных. Применение пакета прикладных программ Statistica / О.Ю. Реброва. – М.: Медиа Сфера, 2006. – 312 с.
30. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии: практическое руководство / Е.В. Сидоренко. – Санкт – Петербург : Речь, 2002. – 350 с.
31. Сабитов Р.А. Основы научных исследований : учебное пособие / Р.А. Сабитов. – Челябинск : Челяб. гос.ун – т., 2002. – 138 с.
32. Федотова Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований: учебное пособие для студентов психолого-педагогических факультетов высших учебных заведений / Г.А. Федотова. – Великий Новгород: НовГУ, 2010. – 114 с.
33. Хомская Е.Д. Нейропсихология / Е.Д.Хомская. – 4 – е издание. – СПб. : Питер, 2005. – 496 с: ил. – Серия «Классический университетский учебник».
34. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л.С. Цветкова. – М. : «Юристъ», 1997. – 140 с.
35. Эко У. Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки : учеб. – методич. пособ. / Умберто Эко ; пер. с ит. Е. Костюкович. – М. : Университет, 2003. – 240 с.

**Ориентировочная тематика курсовых работ
по дисциплине «Специальная психология»**

1. Своеобразие наглядных форм мышления у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.
2. Особенности восприятия у детей с интеллектуальной недостаточностью в раннем и дошкольном детстве.
3. Развитие социальной направленности детей с интеллектуальной недостаточностью в процессе коррекционного обучения.
4. Особенности знаково-символической функции у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
5. Развитие коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.
6. Особенности поло-ролевой идентификации у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
7. Характеристика произвольного внимания младших школьников с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики.
8. Особенности развития наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с минимальной мозговой дисфункцией.
9. Сравнительная характеристика долговременной памяти у детей с полиомиелитом и детским церебральным параличом.
10. Влияние нарушения произношения на самооценку дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня.
11. Проявления тревожности у младших школьников с дислалией.
12. Особенности формирования Я-концепции у подростков вспомогательной школы.
13. Особенности восприятия пространства у слабовидящих дошкольников с нарушением зрения.
14. Характеристика межличностных отношений у подростков с нарушением слуха.
15. Методы коррекции игровой деятельности у детей дошкольного возраста с синдромом раннего детского аутизма.
16. Особенности личностного развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
17. Особенности развития игры у дошкольников с задержкой психического развития.
18. Особенности изобразительной деятельности детей с ранним органическим поражением ЦНС.
19. Коррекционно-педагогическая работа по формированию сенсорно-перцептивной способности у детей с нарушением интеллекта.

Продолжение Приложения 1

20. Основные принципы построения и требования к разработке коррекционных программ психологического развития детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.
21. Основные направления работы по коррекции межличностного общения глухих младших школьников.
22. Использование ролевой игры в процессе адаптации детей раннего возраста с нарушением интеллекта к дошкольному образовательному учреждению.
23. Организация и содержание коррекционной работы по социально-личностному развитию детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.
24. Особенности коррекции мыслительных операций у младших школьников вспомогательной школы.
25. Роль игры в формировании психологической готовности дошкольников с нарушением интеллекта к обучению в школе.
26. Особенности формирования словесно-логического мышления у подростков вспомогательной школы.
27. Коррекция проявлений агрессии у подростков с интеллектуальной недостаточностью.
28. Сравнительная характеристика кратковременной памяти у младших школьников с минимальной мозговой дисфункцией и с интеллектуальной недостаточностью.
29. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников с ранним детским аутизмом.
30. Особенности развития характерологических черт у слабослышащих дошкольников.
31. Влияние социальной депривации на психическое развитие ребенка трех лет с задержкой психического развития.
32. Развитие коммуникативной сферы слабослышащих младших школьников в условиях интернатного обучения.
33. Особенности взаимоотношений со сверстниками младших школьников со сложным нарушением зрения в условиях инклюзивного обучения.
34. Особенности смысло-жизненных установок умственно отсталых подростков.
35. Развитие ценностных ориентаций подростков с интеллектуальной недостаточностью в условиях вспомогательной школы.
36. Особенности профессионального самоопределения умственно отсталых подростков.
37. Особенности развития социального интеллекта у подростков с нарушениями моторной сферы.
38. Влияние стиля семейного воспитания на развитие креативности детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью.

Продолжение Приложения 1

39. Влияние эмоционального интеллекта на успешность межличностного общения подростков с нарушением зрения.
40. Психологические особенности группирования подростков с интеллектуальными нарушениями со сверстниками.
41. Психологические особенности компьютернозависимых младших школьников с задержкой психического развития.
42. Особенности развития эмоциональной сферы дошкольников с задержкой психического развития, переживших боевые действия на Донбассе.
43. Особенности самопрезентации подростков с интеллектуальной недостаточностью в процессе общения в социальных сетях.
44. Влияние системы ценностных ориентаций старших школьников вспомогательной школы на поиск смысла жизни.
45. Особенности стрессоустойчивости и копинг-поведения подростков с нарушением зрения в экстремальных жизненных ситуациях.
46. Влияние идей «европейской толерантности» на мировоззрение и представление о себе младших школьников с нарушением зрения.
47. Особенности коммуникативной сферы дошкольников с детским церебральным параличом.
48. Влияние акцентуации характера на выбор жизненной позиции старших подростков с нарушениями моторной сферы.
49. Своеобразие проявления высших чувств школьниками старших классов вспомогательной школы.
50. Личностные факторы негативного отношения к материнству у слепых девушек.
51. Особенности эмоциональных переживаний старших подростков с нарушениями слуха, активно общающихся в сети.
52. Психологические особенности дошкольников с общим недоразвитием речи, придерживающихся здорового образа жизни.
53. Мотивационно-ценностная готовность молодых женщин с тяжелыми нарушениями зрения к вступлению в брак.
54. Психологические особенности «Я-концепции» слабовидящих и слабослышащих подростков.
55. Особенности самооценки слабовидящих дошкольников и младших школьников.

**Оrientировочная тематика курсовых работ по дисциплине
«Логопедия с методикой работы логопеда»**

1. Методика обследования речи старших дошкольников.
2. Особенности индивидуальной работы по развитию фонетической стороны речи детей 5-6 лет со сложной дислалией.
3. Методика логопедического воздействия при сложной дислалии у детей старшего дошкольного возраста.
4. Методика логопедической работы при нарушении шипящих звуков у детей старшего дошкольного возраста с функциональной дислалией.
5. Методика логопедической работы при нарушениях сонорных звуков у старших дошкольников с функциональной дислалией.
6. Методика коррекционной работы по восстановлению голоса при дисфонии у младших школьников.
7. Обследование состояния артикуляционного аппарата у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.
8. Методика логопедической работы при нарушениях свистящих звуков у детей 5-6 лет со стертой дизартрией.
9. Обследование состояния мимической мускулатуры у детей шестого года жизни со стертой дизартрией.
10. Методика развития дыхательной функции и голоса у детей дошкольного возраста с дизартрией.
11. Методика обследования детей дошкольного возраста с заиканием.
12. Методика работы логопеда с детьми дошкольного возраста с заиканием.
13. Методика индивидуальных логопедических занятий с заикающимися дошкольниками пяти лет.
14. Методика обследования детей дошкольного возраста с алалией.
15. Система коррекционного воздействия при моторной алалии.
16. Обследование фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ФФН.
17. Методика обучения повествовательной речи по серии сюжетных картин старших дошкольников с ФФН.
18. Методика формирования связной монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе рассказывания по картине.
19. Методика формирования связной монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе пересказа.
20. Методика обучения описанию пейзажных картин детей 6 лет с общим недоразвитием речи третьего уровня.
21. Методика логопедической работы по преодолению голосовых нарушений у детей дошкольного возраста с ДЦП.
22. Методика формирования графомоторных навыков на начальных этапах обучения письму младших школьников с нарушениями речи.

Продолжение Приложения 1

23. Методика формирования фонематического анализа у детей 7-8 лет с дисграфией.
24. Воспитание звуковой культуры речи у детей младшего дошкольного возраста.
25. Воспитание у детей культуры диалогического общения.
26. Дидактические игры и упражнения как средство лексического развития детей.
27. Обучение детей 5-6 лет описательной речи.
28. Обучение детей шестого года жизни связным высказываниям типа рассуждений.
29. Развитие образной речи у старших дошкольников.
30. Развитие речи детей в процессе ознакомления с художественной литературой (на материале любого жанра).
31. Развитие связной речи детей в процессе пересказывания литературных произведений у детей дошкольного возраста, имеющих недостатки речевого развития.
32. Развитие словаря детей в процессе ознакомления с качествами и свойствами предметов.
33. Развитие словесного творчества у детей старшего дошкольного возраста.
34. Формирование навыков словоизменения у детей.
35. Формирование структуры сложных предложений у детей старшего дошкольного возраста.
36. Формирование у детей способов словообразования.
37. Формирование фонематического восприятия у детей 4-6 лет.
38. Развитие активной речи у детей раннего возраста.
39. Роль картинки в обогащении словаря детей раннего возраста.
40. Влияние занятий с игрушками на развитие речи детей раннего возраста.
41. Развитие связной монологической речи дошкольников с общим речевым недоразвитием в процессе обучения рассказыванию.
42. Пересказ как средство развития монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи.
43. Особенности коррекционной работы воспитателя с детьми, имеющими общее недоразвитие речи.
44. Дидактические игры как средство развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с отклонениями в развитии.
45. Роль дидактических игр в развитии лексики детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.
46. Произведения устного народного творчества как средство обогащения.
47. Нарушения глагольной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и пути их коррекции.
48. Нарушения голоса у младших школьников и пути их коррекции.

Продолжение Приложения 1

- 49.Нарушения грамматического строя речи детей дошкольного возраста со стертой дизартрией и пути их коррекции.
- 50.Нарушения звукопроизношения свистящих у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией и методы их коррекции.
- 51.Нарушения звукопроизношения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и пути их коррекции.
- 52.Нарушения звукопроизношения у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией и пути их коррекции.
- 53.Нарушения звукопроизношения у дошкольников с заиканием и пути их коррекции.
- 54.Нарушения звуко-слоговой структуры слова у дошкольников со стертой дизартрией и методы их коррекции.
- 55.Нарушения зрительно-пространственных функций у детей с общим недоразвитием речи II уровня и пути их коррекции.
- 56.Нарушения лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и их коррекция на логопедических занятиях.
- 57.Нарушения связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и их коррекция на логопедических занятиях.
- 58.Нарушения межличностных отношений младших школьников с заиканием и пути их коррекции.
- 59.Нарушения мышления у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и пути их коррекции.
- 60.Нарушения неречевых психических функций у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и пути их коррекции.
- 61.Нарушения письма у детей с общим недоразвитием речи III уровня и пути их коррекции.
- 62.Нарушения письма у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) и пути их коррекции.
- 63.Нарушения просодической стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией и пути их коррекции.
- 64.Нарушения психомоторики у дошкольников с заиканием и пути их коррекции.
- 65.Нарушения психомоторики у дошкольников с невротической и неврозоподобной формами заикания и дифференцированные методы их коррекции.
- 66.Нарушения психомоторики у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) и пути их коррекции.
- 67.Нарушения психомоторики у дошкольников со стертой дизартрией и пути их коррекции.
- 68.Нарушения ручной и артикуляторной моторики у дошкольников со стертой дизартрией и пути их коррекции.

Продолжение Приложения 1

- 69.Нарушения связной монологической речи у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) и пути коррекции.
- 70.Нарушения связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития) и пути их коррекции.
- 71.Нарушения словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня и пути их коррекции.
- 72.Нарушения словообразования у дошкольников со стертой дизартрией и пути их коррекции.
- 73.Нарушения фонематических функций у дошкольников с заиканием и пути их коррекции.
- 74.Нарушения фонематических функций у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и пути их коррекции .
- 75.Нарушения фонематического анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и пути их коррекции.
- 76.Нарушения фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией и пути их коррекции
- 77.Нарушение словообразования прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня и пути их коррекции.
- 78.Нарушения моторного праксиса у детей дошкольного возраста с дизартрией и пути коррекции.

Оrientировочная тематика курсовых работ по дисциплине «Логопедия»

1. Системная логопедическая работа по преодолению нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста со сложной дислалией.
2. Влияние нарушений произносительной стороны речи на процесс овладения грамотой старших дошкольников.
3. Нарушения звукопроизношения у детей дошкольного возраста с ринолалией.
4. Особенности речи детей с ринолалией дошкольного возраста.
5. Комплексное логопедическое воздействие при ринолалии у детей шестого года жизни.
6. Методика комплексного обследования дошкольников с минимальными дизартрическими расстройствами.
7. Особенности нарушения звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.
8. Формирование произносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.
9. Особенности просодической стороны речи у детей со стертой дизартрией.
10. Методы коррекции просодических расстройств у детей со стертой дизартрией.
11. Сравнительный анализ нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с функциональной сложной дислалией и стертой дизартрией.
12. Исследование общей, мелкой и артикуляционной моторики у дошкольников шестого года жизни со стертой дизартрией.
13. Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы с детьми, имеющими стертую дизартрию.
14. Использование дидактических игр в работе с детьми старшего дошкольного возраста при коррекции нарушений звукопроизношения.
15. Нарушение произносительной стороны речи у младших школьников при дизартрии.
16. Особенности голосовых нарушений у детей среднего дошкольного возраста с дизартрией.
17. Особенности развития графомоторных навыков у дошкольников старшего дошкольного возраста с дизартрией.
18. Особенности нарушения интонационной выразительности речи у старших дошкольников с дизартрией.
19. Особенности нарушения звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ринолалией.

Продолжение Приложения 1

20. Особенности нарушения звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.
21. Особенности произносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.
22. Особенности просодической стороны речи у детей со стертой дизартрией.
23. Сравнительный анализ нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с функциональной сложной дислалией и стертой дизартрией.
24. Особенности общей, мелкой и артикуляционной моторики у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.
25. Особенности нарушений произносительной стороны речи у младших школьников при дизартрии.
26. Особенности речевых и неречевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста при дизартрии.
27. Особенности развития графомоторных навыков у дошкольников старшего дошкольного возраста с дизартрией.
28. Особенности логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста при стёртой дизартрии.
29. Особенности нарушений звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста при ДЦП.
30. Особенности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.
31. Особенности слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

2. Нарушения голоса

32. Особенности нарушения голоса у детей дошкольного возраста при ринолалии.
33. Роль дыхательной гимнастики в коррекции голосовых расстройств у детей дошкольного возраста.
34. Особенности логопедической работы при дисфонии у детей с нарушениями слуха.
35. Логопедическая работа по устранению нарушений голоса при патологической мутации.
36. Особенности логопедической работы по преодолению голосовых нарушений у детей шести лет с ДЦП.
37. Влияние голосовых расстройств на формирование личности ребенка.
38. Профилактика голосовых нарушений у лиц речевых профессий.
39. Особенности нарушения голоса у детей дошкольного возраста при ринолалии.
40. Особенности логопедического обследования при дисфонии у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Продолжение Приложения 1

41. Особенности логопедического обследования голосовых нарушений у детей шести лет с ДЦП.

3. Заикание

42. Особенности речевых и неречевых нарушений при заикании у детей старшего дошкольного возраста.
43. Сравнительный анализ сформированности связного высказывания детей шести лет с заиканием и с речевым развитием в норме.
44. Комплексный подход в коррекции заикания у детей дошкольного возраста.
45. Использование дидактических игр в коррекционной работе по преодолению заикания у дошкольников.
46. Использование логопедической ритмики в системе коррекционной работы по преодолению заикания с дошкольниками.
47. Профилактика возникновения заикания в дошкольном возрасте.
48. Нарушение интонационной выразительности речи у детей младшего школьного возраста с заиканием.
49. Особенности логопедической работы по преодолению заикания у детей младшего школьного возраста.
50. Особенности логопедической работы по коррекции заикания у взрослых.
51. Применение технических средств в системе коррекционной работы по преодолению заикания.
52. Особенности речевых и неречевых нарушений при заикании у детей старшего дошкольного возраста.
53. Особенности сформированности связного высказывания детей шести лет с заиканием.
54. Особенности интонационной выразительности речи у детей младшего школьного возраста с заиканием.
55. Изучение особенностей связной речи детей дошкольного возраста с заиканием.
56. Состояние просодической стороны речи у младших школьников, страдающих заиканием.

4. Алалия

57. Неречевая симптоматика детей дошкольного возраста с моторной алалией.
58. Характеристика слоговой структуры слова у детей шести лет с моторной алалией.
59. Формирование грамматического строя речи у детей с моторной алалией старшего дошкольного возраста.

Продолжение Приложения 1

60. Особенности формирования связной речи у детей шестого года жизни с моторной алалией.
61. Система коррекционно-логопедической работы с детьми дошкольного возраста при моторной алалии.
62. Основные направления и содержание коррекционной работы учителя-логопеда с детьми дошкольного возраста с сенсорной алалией.
63. Комплексный подход в системе коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с сенсорной алалией.
64. Перечевая симптоматика детей дошкольного возраста с моторной алалией.
65. Характеристика слоговой структуры слова у детей шести лет с моторной алалией.
66. Формирование грамматического строя речи у детей с моторной алалией старшего дошкольного возраста.
67. Особенности формирования связной речи у детей шестого года жизни с моторной алалией.
68. Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста с сенсорной алалией.
69. Характеристика речевых нарушений у детей шести лет с моторной алалией.
70. Особенности слухового внимания и восприятия у детей шести лет с сенсорной алалией.
71. Особенности импрессивной и экспрессивной речи у детей шести лет с сенсорной алалией.
72. Коммуникативные навыки у детей шести лет с моторной алалией.
73. Особенности развития речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией.
74. Особенности овладения грамматическим строем речи детьми с алалией младшего школьного возраста.

5. Афазия

75. Особенности нарушений морфологического компонента речевой деятельности и методы их преодоления при разных формах афазии.
76. Дифференциальная диагностика акустико-гностической и акустико-мнестической форм афазии.
77. Специфика коррекционно-восстановительной работы при разных формах афазии.
78. Коррекционно-восстановительная работа при моторной эфферентной афазии.
79. Преодоление апраксии артикуляционного аппарата у подростков с афазией.

Продолжение Приложения 1

80. Развитие процесса понимания речи на слух у детей с сенсорной афазией.
81. Логопедическая работы на раннем этапе восстановления при разных формах афазии.
82. Нетрадиционные методы в восстановительной работе с детьми при афазии.
83. Особенности нарушений морфологического компонента речевой деятельности у детей младшего школьного возраста при разных формах афазии.
84. Особенности апраксии артикуляционного аппарата у подростков с афазией.
85. Особенности развитие процесса понимания речи на слух у детей старшего дошкольного возраста с сенсорной афазией.

6. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи

86. Нарушение фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ФФН.
87. Особенности формирования фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ФФН.
88. Использование дидактических игр в работе по развитию фонематического восприятия старших дошкольников с ФФН.
89. Коррекция нарушений звукопроизношения у детей шестого года жизни с ФФН в процессе индивидуальной работы.
90. Система логопедической работы по подготовке и обучению грамоте старших дошкольников с ФФН.
91. Особенности проведения логоритмических занятий с дошкольниками с ФФН.
92. Использование игр и игровых приемов в логопедической работе с дошкольниками шестого года жизни с ФФН.
93. Использование информационных компьютерных технологий в коррекционно-развивающем обучении детей с ФФН.
94. Возможности применения интерактивной доски в обучении дошкольников с ФФН.
95. Особенности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ФФН.
96. Особенности нарушений звукопроизношения у детей шестого года жизни с ФФН.
97. Особенности артикуляционной моторики у дошкольников шестого года жизни с ФФН.
98. Состояние звукопроизношения у младших школьников с ФФН.
99. Особенности овладения письменной речью младшими школьниками с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Продолжение Приложения 1

100. Развитие навыков звуко-слогового анализа у первоклассников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.
101. Особенности внимания у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.
102. Особенности сформированности навыков звукового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с ФФН.
103. Особенности сформированности грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ФФН.
104. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ФФН.
105. Особенности произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с ФФН.
106. Личностные особенности у младших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

7. Общее недоразвитие речи

107. Звуко-слоговая структура слова и проблемы её коррекции у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня.
108. Обогащение словарного запаса старших дошкольников с ОНР третьего уровня на занятиях по развитию речи.
109. Особенности формирования глагольного словаря у детей пятого года жизни с ОНР второго уровня.
110. Особенности формирования словаря признаков у детей шести лет с ОНР третьего уровня.
111. Состояние навыков словообразования у дошкольников шестого года жизни с ОНР третьего уровня.
112. Особенности формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР второго уровня.
113. Развитие диалогической речи в играх-драматизациях у детей шести лет с ОНР третьего уровня.
114. Развитие связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня.
115. Специфика коррекционной работы по формированию навыков и умений связной речи детей пятого года жизни с ОНР второго уровня.
116. Особенности и уровень речевой коммуникации со сверстниками детей среднего дошкольного возраста с ОНР второго уровня.
117. Особенности психологической готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня.
118. Развитие словесно-логического мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Продолжение Приложения 1

119. Развитие слухо-речевой памяти у шести лет с ОНР третьего уровня.
120. Формирование графомоторных навыков у старших дошкольников с ОНР третьего уровня.
121. Особенности моторных функций у дошкольников пятого года жизни с ОНР третьего уровня.
122. Обучение чтению старших дошкольников с ОНР третьего уровня.
123. Логопедическая работа по профилактике дисграфии у детей шести лет с ОНР третьего уровня.
124. Использование дидактических игр на начальном этапе обучения грамоте старших дошкольников с ОНР третьего уровня.
125. Использование игровых технологий в логопедической работе с дошкольниками пятого года жизни с ОНР второго уровня.
126. Использование нетрадиционных технологий в комплексном подходе преодоления ОНР у детей старшего дошкольного возраста.
127. Нарушение формирования лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня с задержкой психического развития.
128. Особенности овладения звуковым анализом детей седьмого года жизни с ОНР третьего уровня с задержкой психического развития.
129. Особенности пересказа текста старшими дошкольниками с ОНР третьего уровня с задержкой психического развития.
130. Особенности словесно-логического мышления у учащихся начальных классов, имеющих общее недоразвитие речи.
131. Особенности развития мыслительных операций у старших дошкольников с ОНР третьего уровня.
132. Специфика игровой деятельности у детей дошкольного возраста, с ОНР третьего уровня.
133. Особенности памяти у младших школьников с ОНР третьего уровня.
134. Особенности звуко-слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня.
135. Особенности формирования глагольного словаря у детей пятого года жизни с ОНР второго уровня.
136. Особенности формирования словаря признаков у детей шести лет с ОНР третьего уровня.
137. Состояние навыков словообразования у дошкольников шестого года жизни с ОНР третьего уровня.
138. Особенности формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР второго уровня.

Продолжение Приложения 1

139. Особенности и уровень речевой коммуникации со сверстниками детей среднего дошкольного возраста с ОНР второго уровня.
140. Особенности психологической готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня.
141. Особенности развития словесно-логического мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
142. Особенности развития слухо-речевой памяти у шести лет с ОНР третьего уровня.
143. Особенности развития пространственных представлений у младших школьников с общим недоразвитием речи.
144. Формирование графомоторных навыков у старших дошкольников с ОНР третьего уровня.
145. Особенности моторных функций у дошкольников пятого года жизни с ОНР третьего уровня.
146. Обучение чтению старших дошкольников с ОНР третьего уровня.
147. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня.
148. Особенности овладения звуковым анализом детей седьмого года жизни с ОНР третьего уровня с задержкой психического развития.
149. Особенности пересказа текста старшими дошкольниками с ОНР третьего уровня с задержкой психического развития.
150. Особенности развития лексики у детей младшего школьного возраста с ОНР третьего уровня.
151. Специфика овладения слоговой структурой слова старшими дошкольниками с ОНР третьего уровня.
152. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня.
153. Развитие словообразовательных навыков у младших школьников с ОНР третьего уровня.

8. Нарушения письменной речи

154. Влияние нарушений звукопроизношения на процесс овладения письмом у младших школьников.
155. Особенности формирования фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с дисграфией.
156. Характеристика нарушений чтения у младших школьников.
157. Особенности проявления нарушений письма и чтения при различной речевой патологии у младших школьников.
158. Организация логопедической работы по коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников в условиях логопедического пункта.

Продолжение Приложения 1

159. Система логопедического обследования учащихся младших классов общеобразовательных школ с нарушением письменной речи.
160. Сопоставительный анализ дисграфических и дизорфографических ошибок в письменных работах школьников с нарушениями речи.
161. Развитие операций языкового анализа и синтеза у детей с тяжелыми нарушениями речи.
162. Формирование графомоторных навыков на начальных этапах обучения письму школьников с нарушениями речи при умственной отсталости в степени дебильности.
163. Раннее выявление предпосылок возникновения нарушений письменной речи.
164. Влияние нарушений звукопроизношения на процесс овладения письмом у младших школьников.
165. Особенности формирования фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с дисграфией.
166. Особенности развития лексико-грамматического строя речи у младших школьников с дислексией.
167. Изучение особенностей связной речи детей младшего школьного возраста с нарушениями письма и чтения.
168. Изучение особенностей устной речи у младших школьников с дислексией.
169. Состояние фонематических процессов у младших школьников с нарушениями письменной речи.
170. Особенности проявления нарушений письма и чтения при различной речевой патологии у младших школьников.

**Ориентировочная тематика курсовых работ
по дисциплине «Коррекционная педагогика»**

Раздел 1. Обучение и воспитание детей с умственной отсталостью

1. Особенности предметно-игровой деятельности младших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости (F70).
2. Уровень развития трудовых навыков у старших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости (F70).
3. Особенности количественных представлений у младших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости (F70).
4. Особенности произвольного поведения у старших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости (F70).
5. Особенности нравственных качеств у старших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости (F70).
6. Уровень готовности к школе у старших дошкольников (7-8 лет) с легкой степенью умственной отсталости (F70).
7. Особенности развития личности детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости (F70).
8. Сотрудничество специалистов специального (коррекционного) дошкольного учреждения как фактор в развитии ребенка с легкой степенью умственной отсталости (F70).
9. Особенности графо-моторных навыков у детей 7-8 лет с легкой степенью умственной отсталости (F70).
10. Уровень развития «словаря» у младших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости (F70).
11. Особенности геометрических представлений у дошкольников с легкой степенью умственной отсталости (F70).
12. Уровень развития навыков самообслуживания у детей 3-4 лет с легкой степенью умственной отсталости (F70).
13. Математическая готовность старших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости (F70) к обучению в школе.
14. Особенности логического мышления у младших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости (F70).
15. Особенности логического мышления у старших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости (F70).

Раздел 2. Обучение и воспитание детей с задержкой психического развития

16. Особенности логического мышления у младших дошкольников с задержкой психического развития.
17. Особенности логического мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Продолжение Приложения 1

18. Особенности произвольной памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития.

19. Особенности внимания у старших дошкольников с задержкой психического развития.

20. Уровень развития ручной умелости у младших дошкольников с задержкой психического развития.

21. Развитие мелкой моторики руки у детей с задержкой психического развития в процессе выполнения продуктивных видов деятельности.

22. Уровень развития произвольного внимания у младших дошкольников с задержкой психического развития.

23. Психолого-педагогическая готовность к школе детей 7-8 лет с задержкой психического развития.

24. Особенности кратковременной памяти у младших дошкольников с задержкой психического развития.

25. Особенности временных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития на уроках математики.

26. Развитие нравственных качеств у старших дошкольников с задержкой психического развития.

27. Игры с правилами как средство формирования произвольности у детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

28. Особенности творческого воображения у старших дошкольников с задержкой психического развития.

29. Особенности наглядно-образного мышления младших дошкольников с задержкой психического развития.

15. Особенности волевой сферы детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

16. Исследование влияния телевизионных программ на агрессию у акцентуированных подростков.

17. Влияние неуспеваемости на самооценку младших школьников с задержкой психического развития.

18. Роль семьи в подготовке детей с интеллектуальной недостаточностью к школе.

19. Влияние традиций народной педагогики на развитие нравственной культуры личности младшего школьника (дошкольника) с задержкой психического развития.

20. Педагогические проблемы здорового образа жизни детей с задержкой психического развития.

21. Дидактическая игра как важное средство воспитания умственной активности учащихся.

22. Народные сказки как средство воспитания культуры поведения детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной депривацией.

Раздел 3. Обучение, воспитание и личностное развитие детей с речевой, сенсорной и моторной недостаточностью

23. Гендерные аспекты проявления девиантного поведения несовершеннолетних подростков.

24. Диагностика недостатков личностного развития детей с трудностями в обучении.

25. Личность педагога, работающего в специальном (коррекционном) классе массовой школы.

26. Проблемы психологической и интеллектуальной готовности детей к обучению в школе.

27. Роль речи воспитателя в развитии речевой функции детей раннего возраста с общим недоразвитием речи.

28. Адаптация детей раннего возраста с нарушением слуха к условиям детского сада.

29. Двигательная имитация как средство формирования невербальной коммуникации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

30. Особенности адаптивного физического воспитания детей с ЗПР.

31. Методы активизации лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР).

32. Арт-терапия в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

33. Арт-терапия как средство коррекции нарушений зрительного восприятия у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

34. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи по развитию лексико-грамматической стороны речи старших дошкольников.

35. Взаимодействие и соотношение зрительного и осязательного восприятия у детей с сенсорной недостаточностью.

36. Взаимосвязь детско-родительских отношений и уровня социализации детей с ДЦП.

37. Влияние внутрисемейных отношений на становления личности ребенка с заиканием.

38. Влияние игровых технологий на развитие лексической стороны речи у детей с заиканием.

39. Влияние общения на речевое развитие детей с нарушением зрения.

40. Влияние тревожности на эффективность познавательной деятельности детей с задержкой психического развития (ЗПР).

41. Влияние эмоционального состояния на речевые нарушения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

42. Воспитание у дошкольников с нарушением слуха нравственного отношения к окружающим.

43. Воспитание эмоциональной отзывчивости и взаимопомощи у младших школьников с нарушением слуха во внеклассной работе.

Продолжение Приложения 1

44. Двигательная имитация как средство формирования невербальной коммуникации у дошкольников с расстройством аутистического спектра.

45. Значение остаточного слуха для развития игры у детей дошкольного возраста.

46. Значение игровой деятельности для развития мотивационной сферы дошкольников с ОНР.

47. Дифференцированный подход к обучению двигательным навыкам дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР).

48. Дидактическая игра как средство формирования сенсорных эталонов у дошкольников с умственной отсталостью.

49. Дидактическая игра как средство формирования культурно-гигиенических навыков у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР).

50. Дидактическая игра как средство развития восприятия цвета и формы у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

51. Диагностика коммуникативных способностей у дошкольников с ОНР III уровня.

52. Игра как средство развития внимания младших школьников с умственной отсталостью.

53. Игровые методы формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с ОНР.

54. Изобразительная деятельность как средство формирования зрительного восприятия у детей с нарушением интеллекта.

55. Особенности изучения объектов живой природы у учащихся с нарушением слуха.

**Оrientировочная тематика курсовых работ
по дисциплине «Коррекционная психопедагогика с методикой
преподавания»**

1. Особенности навыков самообслуживания с методикой их развития у дошкольников с нарушениями зрения.
2. Особенности сенсорно-перцептивных функций у дошкольников с задержкой психического развития и методика их формирования.
3. Особенности произвольного внимания дошкольников с задержкой психического развития в игровой деятельности и методика его развития.
4. Особенности сюжетно-ролевой игры и методика её обучению детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.
5. Особенности и методика развития изобразительной деятельности у дошкольников с умственной отсталостью.
6. Особенности и методика развития мыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.
7. Особенности и методика обучения игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью.
8. Особенности и методика развития воображения старших дошкольников с задержкой психического развития.
11. Особенности навыков конструирования дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и методика их обучению.
12. Особенности межличностного взаимодействия дошкольников с задержкой психического развития посредством театрализованных игр с методикой его развития.
13. Особенности пространственно-временных представлений у дошкольников с задержкой психического развития с их методикой обучения».
14. Особенности и методика развития изобразительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития.
15. Особенности предметной деятельности дошкольников с умственной отсталостью и методика по её обучению.
16. Особенности представлений о сезонных изменениях в природе и методика ознакомления с ними дошкольников с умственной отсталостью.
17. Особенности конструктивного праксиса и методика его развития у дошкольников с умственной отсталостью.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Пример оформления отзыва научного руководителя на курсовую работу
Отзыв
на курсовую работу, выполненную студенткой 2 курса,
группы 2-КОСП
Ивановой Светланой Ивановной
на тему «Выявления механизмов адаптации ребенка раннего
возраста с минимальной мозговой дисфункцией к дошкольному
учреждению»

Курсовая работа Ивановой С.И. на тему «Выявление механизмов адаптации ребенка раннего возраста с минимальной мозговой дисфункцией к дошкольному учреждению» посвящена актуальной теме настоящего времени. Проблема адаптивных возможностей ребенка, в особенности ребенка с минимальной мозговой дисфункцией, - одна из наиболее актуальных в современном обществе, в котором ребенку приходится приспосабливаться к новым условиям существования, воспитания, обучения. Этот процесс происходит с определенными особенностями у детей с малой мозговой дисфункцией. Поэтому ускорение адаптации, выявления ее механизмов является неотъемлемой частью успешного воспитания и обучения такого ребенка.

В первой главе Ивановой С.И. проанализированы основные теоретические подходы к проблеме исследования механизмов адаптации ребенка с минимальной мозговой дисфункцией в отечественной и зарубежной психологической и педагогической литературе, раскрыты психологические особенности детей раннего возраста с минимальной мозговой дисфункцией, особенности и механизмы их адаптации к дошкольному образовательному учреждению.

Во второй главе представлены этапы проведения констатирующего эксперимента, направленного на выявление уровня адаптированности детей раннего возраста с ММД к ДОУ, а также присущие им механизмы адаптации, охарактеризована выборка респондентов и представлен количественный и качественный анализ результатов исследования. Особого внимания заслуживают разработанные на основе результатов констатирующего эксперимента практические рекомендации относительно ускорения адаптации ребенка раннего возраста с минимальной мозговой дисфункцией к дошкольному учреждению и расширения его адаптационных возможностей.

Курсовая работа представлена в полном объеме, тема раскрыта полностью, результаты исследования отвечают цели и поставленным задачам исследования.

Резюмируя вышесказанное, курсовая работа отвечает требованиям высшей школы относительно написания работ такого уровня и может быть рекомендована к защите.

Научный руководитель:

Ученая степень, научное звание

ФИО

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Образцы титульных листов курсовых работ
Первый титульный лист
ГОУ ВПО ЛНР «ЛУГАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ
ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»

Институт педагогики и психологии
Кафедра дефектологии и психологической коррекции
(полное название кафедры)

КУРСОВАЯ РАБОТА

по дисциплине: « _____ »
(название дисциплины)

на тему : _____

студента (ки) _____ курса, группы _____
форма обучения _____
направления _____ **подготовки** 44.03.03
«Специальное (дефектологическое)
образование».
профиль «Логопедия. Специальная
психология» или «Коррекционная
психопедагогика. Специальная психология»

_____ (фамилия и инициалы студента) _____ (подпись)

Руководитель работы _____

_____ (должность, ученое звание, научная степень, фамилия и инициалы)

Заведующий кафедрой _____

_____ (должность, ученое звание, научная степень, фамилия и инициалы)

Результаты защиты :

Национальная шкала _____

Количество баллов : _____

Оценка: ECTS _____

Члены комиссии:

_____ (подпись) _____ (фамилия и инициалы)

_____ (подпись) _____ (фамилия и инициалы)

_____ (подпись) _____ (фамилия и инициалы)

Дата _____

Луганск – 20__ год

Продолжение Приложения 3

Второй титульный лист
ГОУ ВПО ЛНР «ЛУГАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ
ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»

**Институт педагогики и психологии
Кафедра дефектологии и психологической коррекции**

Образовательно-квалификационный уровень бакалавр
Направление подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое)
образование»

(шифр и название направления подготовки)

профиль «Логопедия. Специальная психология» или «Коррекционная
психопедагогика. Специальная психология»

(шифр и название специальности)

**З А Д А Н И Я
НА КУРСОВУЮ РАБОТУ СТУДЕНТУ**

_____ (фамилия, имя, отчество)

1. Тема работы _____

руководитель работы _____

(фамилия, инициалы, научная степень, ученое звание)

утверждены распоряжением по кафедре от " ____ " _____ года

2. Срок предоставления студентом работы _____

3. Выходные даны к работе _____

4. Содержание расчетно-объяснительной записки (перечень вопросов,
которые нужно разработать) _____

5. Перечень графического материала (с точным указанием обязательных
графических данных) _____

6. Дата выдачи задания _____

**Календарный план
КАЛЕНДАРНЫЙ ПЛАН**

№ из/п	Название этапов курсовой работы	Срок выполнения этапов	Примечание
1.	Получение темы курсовой работы		
2.	Анализ литературы по теме работы		
3.	Определение проблемы исследования и разработка содержания курсовой работы		
4.	Работа над теоретической частью исследования		
5.	Разработка диагностического инструментария (подбор методов и методик исследования)		
6.	Проведение эмпирического исследования		
7.	Обобщение результатов эмпирического исследования		
8.	Оформление выводов и графического материала, подготовка к защите		
9.	Защита курсовой работы		

Студент

(подпись)

(фамилия и инициалы)

Руководитель работы

(подпись)

(фамилия и инициалы)

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Пример оформления содержания курсовой работы СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С МИНИМАЛЬНОЙ МОЗГОВОЙ ДИСФУНКЦИЕЙ К ДОШКОЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ.....	9
1.1. Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования.....	9
1.2. Психологическая характеристика адаптации ребенка раннего возраста с минимальной мозговой дисфункцией к детскому саду.....	12
1.3. Основные механизмы адаптации детей раннего возраста с минимальной мозговой дисфункцией.....	17
ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 1.....	22
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ АДАПТАЦИИ К ДОУ И ЕЕ МЕХАНИЗМОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С МИНИМАЛЬНОЙ МОЗГОВОЙ ДИСФУНКЦИЕЙ.....	24
2.1. Описание методов и методик исследования адаптации.....	24
2.2. Психологический и статистический анализ констатирующего эксперимента.....	29
2.3. Практические рекомендации относительно ускорения адаптации ребенка раннего возраста с минимальной мозговой дисфункцией к ДОУ.....	37
ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 2.....	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	42
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	46
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	53

Образец составления реферата

РЕФЕРАТ

Текст - 30 с., рис - 5., табл. - 4, источников - 31, прил. - 5

В курсовой работе проанализирована отечественная и зарубежная литература по проблеме исследования механизмов адаптации ребенка раннего возраста с малой мозговой дисфункцией к дошкольному учреждению. Раскрыто понятие адаптации, охарактеризована специфика механизмов адаптации к ДОУ у детей раннего возраста с ММД. Подобраны методы и методики исследования уровня адаптации детей раннего возраста с ММД к дошкольному учреждению. Проведенный констатирующий эксперимент дает основания утверждать, что у таких детей преобладает низкий и средний уровень адаптации, что позволило разработать практические рекомендации для его ускорения и более комфортного пребывания детей с малой мозговой дисфункцией в условиях ДОУ.

Ключевые слова: МАЛАЯ МОЗГОВАЯ ДИСФУНКЦИЯ, РАННИЙ ВОЗРАСТ, АДАПТАЦИЯ, МЕХАНИЗМЫ АДАПТАЦИИ, УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ АДАПТАЦИИ.

Пример оформления содержания выпускной квалификационной работы
и магистерской диссертации

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	8
1.1. Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования.....	8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика подростков с нарушениями интеллекта.....	14
1.3. Особенности развития мыслительных операций у подростков вспомогательной школы.....	23
ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 1	40
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ ПОДРОСТКОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	42
2.1. Методы и методики исследования мыслительных операций ..	42
2.2. Количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента.....	47
2.3. Рекомендации по развитию мыслительных операций у умственно отсталых школьников.....	50
ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 2	52
ГЛАВА 3 ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	55
3.1. Особенности организации коррекционно-развивающей работы с учащимися вспомогательной школы	55
3.2. Коррекционно-развивающая программа развития мыслительных операций подростков вспомогательной школы	61

3.3. Сравнительный и статистический анализ результатов констатирующего и формирующего эксперимента.....	75
ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 3.....	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	82
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	85
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	89

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

**Пример оформления календарного плана
КАЛЕНДАРНЫЙ ПЛАН**

№ п/п	Название этапов магистерской диссертации	Срок выполнения этапов	Примечания
1.	Утверждение темы магистерской диссертации		
2.	Анализ литературы по теме магистерской диссертации		
3.	Определение проблемы исследования и разработка содержания магистерской диссертации		
4.	Работа над теоретической частью исследования		
5.	Предзащита первой главы магистерской диссертации		
6.	Разработка диагностического материала (подбор методов и методик исследования)		
7.	Проведение эмпирического исследования		
8.	Обобщение результатов эмпирического исследования		
9.	Предзащита второй главы магистерской диссертации		
10.	Разработка коррекционной программы		
11.	Проведение формирующего эксперимента		
12.	Проведение контрольного эксперимента и сравнительный анализ результатов		
13.	Предзащита третьей главы магистерской диссертации		
14.	Оформление выводов и графического материала, подготовка к защите		
15.	Предоставление работы на кафедру и рецензирование		
16.	Защита магистерской диссертации		

Магистрант _____
(подпись) (фамилия и инициалы)

Руководитель магистерской диссертации _____
(подпись) (фамилия и инициалы)

Требования к оформлению списка использованных литературных источников (по алфавиту)

Книги:

Один автор

1. Василій Великий. Гомілії / Василій Великий; [пер. з давньогрец. Л. Звонська]. – Львів: Свічадо, 2006. – 307 с. – (Джерела християнського Сходу. Золотий вік патристики IV-V ст.; № 14).
2. Коренівський Д. Г. Дестабілізуючий ефект параметричного білого шуму в неперервних та дискретних динамічних системах / Коренівський Д. Г. – К.: Ін-т математики, 2006. – 111 с. – (Математика та її застосування) (Праці / Ін-т математики НАН України; т. 59).
3. Матюх Н. Д. Що дорожче срібла-золота / Наталія Дмитрівна Матюх. – К.: Асамблея діл. кіл: Ін-т соц. іміджмейкінгу, 2006. – 311 с. – (Ювеліри України; т. 1).
4. Шкляр В. Елементал: [роман] / Василь Шкляр. – Львів: Кальварія, 2005. – 196, [1] а – (Першотвір).

Два автора

1. Матяш І. Б. Діяльність Надзвичайної дипломатичної місії УНР в Угорщині: історія, спогади, арх. док. / І. Матяш, Ю. Мушка. – К.: Києво-Могилян. акад., 2005. – 397, [1] с. – (Бібліотека наукового щорічника „Україна дипломатична”; вип. 1).
2. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. – К.: Прецедент, 2006. – 93 с. – (Юридична бібліотека. Бібліотека адвоката) (Матеріали до складання кваліфікаційних іспитів для отримання Свідоцтва про право на заняття адвокатською діяльністю; вип. 11).
3. Суберляк О. В. Технологія- переробки полімерних, та композиційних матеріалів: підруч. [для магістрант. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. – Львів: Растр-7, 2007. – 375 с.

Три автора

1. Акофф Р. Л. Идеализированное проектирование: как предотвратить завтрашний кризис сегодня. Создание будущего организации / Акофф Р. Л., Магидсон Д., Эддисон Г. Д.; пер. с англ. Ф. П. Тарасенко. – Днепропетровск Баланс Бизнес Букс., 2007. – XLIII, 265 с.

Четыре автора

1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. – К.: НДІ „Укргропром”, 2006. – 106 с.
2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу: [підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл.] / О. В. Гвоздев., Ф. Ю. Ялпачик,

Ю. П. Рогач, М. М. Сердюк. – К.: Вища освіта, 2006. – 478, [1] с. – (ПТО: Професійно-технічна освіта).

Пять и более авторов

1. Психология менеджмента / [Власов П. К., Липницкий А. В., Луцких И. М. и др.]; под ред. Г. С. Никифорова. – [3-е изд.]. – Х.: Гуманитар. центр, 2007. – 510 с.
2. Формування здорового способу життя молоді: навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / [Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін.]. – К.: Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. – 115 с. – (Серія „Формування здорового способу життя молоді”: у 14 кн., кн. 13).

Без автора

1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клос]. – К.: Грані-Т, 2007. – 119с – (Грані світу).
2. Воскресіння мертвих: українська барокова драма: антологія / [упорядкув., ст., пер. і прим. В. О. Шевчук]. – К.: Грамота, 2007. – 638, [1] с.
3. Тіло чи особистість? Жіноча тілесність у вибраній малій українській прозі та графіці кінця XIX – початку XX століття: (антологія / упоряд.: Л. Таран, О. Лагутенко]. – К.: Грані-Т, 2007. – 190, [1] с.
4. Проблеми типологічної та квантитативної лексикології: [зб.наук.праць / наук. ред. Каліущенко В. та ін.]. – Чернівці; Рута, 2007. – 310 с.

Многотомный документ

1. Історія Національної академії наук України, 1941-1945 / [упоряд. Л. М. Яременко та ін.]. – К.: Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського, 2007 – (Джерела з історії науки в Україні). – Ч. 2: Додатки – 2007, – 573, [1] с.
2. Межгосударственные стандарты: каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова С. Ю.; ред. Иванов В. Л.]. – Львов: НТЦ „Леонорм-Стандарт”, 2005. – (Серія „Нормативная база предприятия”). – Т. 1. – 2005. – 277 с.
3. Дарова А. Т. Неисповедимы пути Господни...: (Дочь врага народа): трилогия / А. Дарова. – Одесса : Астропринт, 2006. – (Сочинения : в 8 кн. / А. Дарова; кн. 4).
4. Кучерявенко Н. П. Курс налогового права : Особенная часть : в 6 т. / Н. П. Кучерявенко. – Х.: Право, 2002. – Т. 4: Косвенные налоги. – 2007. 534 с.
5. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч. 1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. – К.: НТУУ „КПІ”, 2006. – 125 с.
- 6.

Материалы конференций, съездов

1. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників [„Молодь України і аграрна реформа”], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-тім. В. В. Докучаєва. – Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. – 167 с.
2. Кібернетика в сучасних економічних процесах : зб. текстів виступів на республік, міжвуз. наук.-практ. конф. / Держкомстат України, Ін-т статистики, обліку та аудиту. – К.: ІСОА, 2002. – 147 с.
3. Матеріали ІХ з'їзду Асоціації українських банків, 30 червня 2000 р. інформ. бюл. – К. : Асоц. укр. банків, 2000. – 117 с. – (Спецвип.: 10 років АУБ).
4. Оцінка й обґрунтування продовження ресурсу елементів конструкцій : праці конф., 6-9 черв. 2000 р., Київ. Т. 2 / відп. ред. В. Т. Трощенко. – К. : НАН України, Ін-т пробл. міцності, 2000. – С. 559-956, XIII, [2] с. – (Ресурс 2000).
5. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій: зб. наук, праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. – Дніпропетровськ: Навч. кн., 1999. – 215 с.
6. Ризикологія в економіці та підприємстві: зб. наук, праць за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф., 27-28 берез. 2001 р. / М-во освіти і науки України, Держ. податк. адмін. України [та ін.]. – К.: КНЕУ: Акад. ДПС України, 2001, – 452 с.

Словари

1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. Ципін В. Л.]. – Х. : Халімон, 2006. – 175, [1] с.
2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ, термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. – К.: Європ. ун-т, 2007. – 57 с.
3. Українсько-німецький тематичний словник [уклад. Н. Яцко та ін.]. – К. : Карпенко, 2007. – 219 с.

Атласы

1. Україна : екол.-геогр. атлас : присвяч. всесвіт. дню науки в ім'я миру та розвитку згідно з рішенням 31 сесії ген. конф. ЮНЕСКО / [наук. редкол.: С. С. Куруленко та ін.] ; Рада по вивч. продукт. сил України НАН України [та ін.]. – К. : Варта, 2006. – 217, [1] с.
2. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для магістрант. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. – 2-ге вид., розшир. та доповн. – Дніпропетровськ : Пороги, 2005. – 218 с.

Законодательные и нормативные документы

1. Кримінально-процесуальний кодекс України : за станом на 1 груд. 2005 р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 2006. – 207 с. – (Бібліотека офіційних видань).
2. Медична статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. – К. : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. – 459 с. – (Нормативні директивні правові документи).
3. Експлуатація, порядок і терміни перевірки запобіжних пристроїв посудин, апаратів і трубопроводів теплових електростанцій : СОУ-Н ЕЕ 39.501:2007. – Офіц. вид. – К. : ГРІФРЕ : М-во палива та енергетики України, 2007. – VI, 74 с. – (Нормативний документ Мінпаливенерго України. Інструкція).

Стандарти

1. Графічні символи, що їх використовують на устаткуванні. Показчик та огляд (ISO 7000:2004, IDT) : ДСТУ ISO 7000:2004. – [Чинний від 2006-01-01]. – К.: Держспоживстандарт України, 2006. – IV, 231 с. – (Національний стандарт України).
2. Якість води. Словник термінів : ДСТУ ISO 6107-1:2004 – ДСТУ ISO 6107-9:2004. – [Чинний від 2005-04-01]. – К. : Держспоживстандарт України, 2006. – 181 с. – (Національні стандарти України).
3. Вимоги щодо безпечності контрольно-вимірювального та лабораторного електричного устаткування. Частина 2-020. Додаткові вимоги де лабораторних центрифуг (EN 61010-2-020:1994, IDT) : ДСТУ EN 61010-2-020:2005. – [Чинний від 2007-01-01]. – К. : Держспоживстандарт України 2007. – IV, 18 с. – (Національний стандарт України).

Каталоги

1. Межгосударственные стандарты: каталог: в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Павлюкова В. А.; ред. Иванов В. Л.]. – Львов: НТЦ „Леонорм-стандарт”, 2006 –. – (Серия „Нормативная база предприятия”).
Т. 5. – 2007. – 264 с.
Т. 6. – 2007. – 277 с.
2. Пам'ятки історії та мистецтва Львівської області : каталог-довідник / [авт.-упоряд. М. Зобків та ін.]. – Львів : Новий час, 2003. – 160 с.
3. Університетська книга : осінь, 2003 : [каталог]. – [Суми : Унів. кн., 2003]. – 11с.
4. Горницкая И. П. Каталог растений для работ по фитодизайну / Горницкая И. П., Ткачук Л. П. – Донецк : Лебедь, 2005. – 228 с.

Библиографические показатели

1. Куц О. С. Бібліографічний показчик та анотації кандидатських дисертацій, захищених у спеціалізованій вченій раді Львівського державного університету фізичної культури у 2006 році / О. Куц, О. Вацеба. – Львів ; Укр. технології, 2007. – 74 с.

2. Систематизований покажчик матеріалів з кримінального права, опублікованих у Віснику Конституційного Суду України за 1997-2005 роки / [уклад. Кирись Б. О., Потлань О. С]. – Львів.; Львів, держ. ун-т внутр. справ, 2006. – 11 с. – (Серія: Бібліографічні довідники; вип. 2).

Дисертації

1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. – К., 2005. – 276 с.

Автореферати дисертацій

1. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів-гнучких гвинтових конвєсєрів : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 „Технологія машинобудування” / І. Я. Новосад. – Тернопіль, 2007. – 20, [1] с.
2. Нгуєн Ші Данг. Моделювання і прогнозування макроекономічних показників в системі підтримки прийняття рішень управління державними фінансами : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. техн. наук : спец. 05.13.06 „Автоматиз. системи упр. та прогрес. інформ. технології” / Нгуєн Ші Данг. – К., 2007. – 20 с.

Часть книги, периодического, продолжающегося издания

- 1 Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. – 2007. – № 6. – С. 15-18, 35-38.
- 2 Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. – 2006. – № 6. – С. 14-17.
- 3 Зєров М. Поетична діяльність Куліша // Українське письменство ХІХ ст. Від Куліша до Винниченка : (нариси з новітнього укр., письменства) : статті / Микола Зєров. – Дрогобич, 2007. – С. 245-291.
- 4 Третьяк В. В. Возможности использования баз знаний для проектирования технологии взрывной штамповки / В. В. Третьяк, С. А. Стадник, Н. В. Калайтан // Современное состояние использования импульсных источников энергии з промышленности : междунар. науч.-техн. конф., 3-5 окт. 2007 г. : тезисы докл. – Х., 2007. – С. 33.
- 5 Чорний Д. Миське самоврядування: тягарі проблем, принади цивілізації / Д. М. Чорний // По лівий бік Дніпра: проблеми модернізації міст України : (кінець ХІХ-початок ХХ ст.) / Д. М. Чорний. – Х., 2007. – Розд. 3. – С. 137-202.

Электронные ресурсы

1. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс]] : навч. посіб. для магістрант. мед. вузів III-IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чувєв. – 80 Min

- / 700 МВ. – Одеса: Одес. мед. ун-т, 2003. – (Бібліотека магістрантента-медика) – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium ; 32 Мб RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000. – Назва з контейнера.
2. Розподіл населення найбільш численних національностей за статтю та віком, шлюбним станом, мовними ознаками та рівнем освіти [Електронний ресурс] : за даними Всеукр. перепису населення 2001 р. / Держ. ком. статистики України ; ред. О. Г. Осауленко. — К. : CD-вид-во „Інфодиск”, 2004. — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) : кольор. ; 12 см. — (Всеукр. перепис населення, 2001). — Систем. вимоги: Pentium-266 ; 32 Мб RAM ; CD-ROM Windows 98/2000/NT/XP. — Назва з титул. екрану.
 3. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті : (підсумки 10-ї Міжнар. конф. „Крим-2003”) [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник. — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн.: <http://www.nbuv.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm>.

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Образцы титульных листов выпускной квалификационной работы
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»

Институт педагогики и психологии

(полное наименование института, название факультета)

Кафедра дефектологии и психологической коррекции

(полное название кафедры)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

бакалавр

(образовательно-квалификационный уровень)

на тему: _____

Выполнил:

студентка 4 курса, группы КОЛ, КОСП

(КО) форма обучения _____

направления подготовки (специальности) _____

44.03.03 «Специальное (дефектологическое)
образование»

(шифр и название направления подготовки, специальности)

(фамилия и инициалы)

Руководитель: _____

(должность, ученое звание, научная степень, фамилия и инициалы)

Рецензент: _____

(фамилия и инициалы)

Заведующий кафедрой: _____

(должность, ученое звание, научная степень, фамилия и инициалы)

Луганск - 2017 год

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»

Институт педагогика и психологии
Кафедра дефектологии и психологической коррекции
Образовательно-квалификационный уровень бакалавр
Направление подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

(шифр и название)

Профиль «Логопедия. Специальная психология» или «Коррекционная психопедагогика. Специальная психология»

(шифр и название)

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
дефектологии и психологической
коррекции Черных Л.А.
"___" _____ 2017 год

ЗАДАНИЯ
К ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЕ

(фамилия имя отчество)

1. Тема выпускной квалификационной работы _____

руководитель выпускной квалификационной работы _____

(Фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание)

утверждены приказом по высшему учебному заведению
от "___" _____ 20__ года № _____

2. Срок подачи студентом выпускной квалификационной работы _____

3. Исходные данные к выпускной квалификационной работе _____

4. Содержание расчетно-пояснительной записки (перечень вопросов, которые нужно разработать) _____

5. Перечень графического материала (с точным указанием обязательных чертежей) рисунков - (в тексте), таблиц – (в приложениях) _____

6. Консультанты разделов выпускной квалификационной работы

Глава	Фамилия, инициалы и должность консультанта	Подпись, дата	
		Задание выдал	Задание принял

7. Дата выдачи задания _____

КАЛЕНДАРНЫЙ ПЛАН

№ п/п	Название этапов выпускной квалификационной работы	Срок выполнения этапов ВКР	Примечание
1	Получение темы выпускной квалификационной работы		
2	Анализ литературы по теме работы		
3	Определение проблемы исследования и разработка содержания выпускной квалификационной работы		
4	Работа над теоретической частью исследования		
5	Разработка диагностического инструментария (подбор методов и методик исследования)		
6	Проведение эмпирического исследования		
7	Обобщение результатов эмпирического исследования		
8	Разработка и обоснование коррекционной программы		
9	Внедрение коррекционной программы		
10	Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента		
11	Оформление выводов и графического материала, подготовка к защите		
12	Защита выпускной квалификационной работы		

Студент _____
(подпись) (фамилия и инициалы)

Руководитель выпускной квалификационной работы

(подпись) (фамилия и инициалы)

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ
ПРЕДСЕДАТЕЛЮ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ КОМИССИИ
ПО ЗАЩИТЕ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Направляется студент _____ на защиту выпускной квалификационной работы
(фамилия и инициалы)
по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое)
образование»

профиль «Логопедия. Специальная психология или «Коррекционная психопедагогика.
Специальная психология»
(шифр и название специальности)

на тему: _____

(название темы)

Выпускная квалификационная работа и рецензия прилагаются.
Директор института _____
(подпись)

Справка об успеваемости

_____ за период обучения в институте педагогике и психологии
(фамилия и инициалы студента) (название структурного подразделения)
с 20 года по 20 год полностью выполнил(а) учебный план по направлению
подготовки, специальности с таким распределением оценок по:
национальной шкале: отлично _____%, хорошо _____%, удовлетворительно _____%;
шкале ECTS: A _____%; B _____%; C _____%; D _____%; E _____%.

Секретарь института _____
(подпись) (фамилия и инициалы)

Вывод руководителя выпускной квалификационной работы

Студент _____

Руководитель работы _____
(подпись)
" ____ " _____ 20 ____ года

Вывод кафедры о выпускной квалификационной работе

Выпускная квалификационная работа рассмотрена. Студент _____
(фамилия и инициалы)

допускается к защите данной работы в Государственной экзаменационной комиссии.

Заведующий кафедрой дефектологии и психологической коррекции _____
(название)

_____ Черных Л.А.
(подпись) (фамилия и инициалы)

" " _____ 20 ____ год

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

Образцы титульных листов магистерской диссертации
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»

Институт педагогики и психологии
(наименование)

Кафедра дефектологии и психологической коррекции
(наименование кафедры)

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

(шифр и наименование направления)

Программа «Логопедия. Специальная психология» или «Коррекционная психопедагогика. Специальная психология»
(наименование программы)

Утверждаю
Заведующий кафедрой

(инициалы, фамилия)
« ____ » _____ 20 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема: _____
(название темы магистерской диссертации)

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

(шифр и наименование направления)

Магистерская программа «Логопедия. Специальная психология» или «Коррекционная психопедагогика. Специальная психология»

(наименование программы)

Магистрант _____ / _____
(подпись) (Ф.И.О.)

Руководитель работы / _____ / _____ / _____
уч. степень, уч. звание (подпись) (Ф.И.О.)

Консультанты по работе (с указанием относящихся к ним разделам)

_____ / _____
уч. степень, уч. звание (подпись) (Ф.И.О.)

Рецензент _____ / _____
уч. степень, уч. звание (подпись) (Ф.И.О.)

Луганск
2017

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»
Институт педагогики и психологии
(наименование)

Кафедра дефектологии и психологической коррекции
(наименование кафедры)

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое)
образование»

(шифр и наименование направления)

Программа «Логопедия. Специальная психология» или «Коррекционная
психопедагогика. Специальная психология»
(наименование программы)

Утверждаю
Заведующий кафедрой

(инициалы, фамилия)

« ____ » _____ 20 г.

ЗАДАНИЕ

на выполнение магистерской диссертации

Студент магистратуры _____

1. Тема диссертации _____

утверждена приказом по университету № _____ от _____

2. Исходные данные _____

3. Перечень (примерный) основных вопросов, которые должны быть рассмотрены в диссертации _____

4. Перечень (примерный) графического и иллюстративного материала _____

Магистрант _____ / _____
(подпись) (Ф.И.О.)

Руководитель работы / _____ / _____ / _____
уч. степень, уч. звание (подпись) (Ф.И.О.)

Консультанты по работе (с указанием относящихся к ним разделам)

_____ / _____
уч. степень, уч. звание (подпись) (Ф.И.О.)

Дата выдачи задания « ____ » _____ 20 г.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»

ОТЗЫВ
научного руководителя на магистерскую диссертацию

Тема: _____
(название магистерской диссертации)

_____ (Ф.И.О. магистранта)

представленной к защите по направлению

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

(шифр и наименование направления)

по программе

Магистерская программа «Логопедия. Специальная психология» или «Коррекционная психопедагогика. Специальная психология»

(наименование программы)

Текст отзыва

Руководитель работы / _____ / _____ / _____
уч. степень, уч. звание (подпись) (Ф.И.О.)

« » _____ 20 г.

М.П.

РЕЦЕНЗИЯ
на магистерскую диссертацию

Тема: _____
(название магистерской диссертации)

(Ф.И.О. магистранта)

представленной к защите по направлению

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

(шифр и наименование направления)

Магистерская программа «Логопедия. Специальная психология» или «Коррекционная психопедагогика. Специальная психология»

(наименование программы)

Текст рецензии

Рецензент _____ / _____
уч. степень, уч. звание (подпись) (Ф.И.О.)

Место работы: _____

Занимаемая должность: _____

М. П. « » _____ 20 г.

Подпись _____ заверяю _____ / _____
(подпись) (Ф.И.О.)

Бланк предприятия
(организации)

УТВЕРЖДАЮ
(руководитель, директор)
(наименование предприятия)

(подпись) (Ф.И.О.)

М. П.

« » _____ 20 г.

АКТ

о внедрении результатов магистерской диссертации

Тема: _____
(наименование выполненной диссертации)
по направлению подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
(шифр и наименование направления)
по образовательной программе «Логопедия. Специальная психология» или «Коррекционная психопедагогика. Специальная психология»
(наименование программы)
выполненную _____
(Ф.И.О. магистранта)

Текст акта

ПРИЛОЖЕНИЕ 12

Образец индивидуального плана по выполнению магистерской диссертации МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ ЛУГАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО

УТВЕРЖДАЮ:

Декан факультета (директор института)

Индивидуальный план магистранта по выполнению магистерской диссертации

1. _____
(фамилия, имя, отчество магистранта)
 2. Факультет (институт) _____
 3. Специальность _____
 4. Кафедра _____
 5. Научный руководитель _____
(фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание)
-
6. Тема магистерской диссертации _____
-
7. Срок представления работы на кафедру _____ (не позднее 14 дней до защиты)

№	<i>Мероприятия</i>	<i>Срок выполнения</i>	<i>Отметка о выполнении</i>
1.	Выбор общего направления магистерского исследования, знакомство с научной литературой по данному направлению, составление предварительного плана работы, выбор научного руководителя.	Сентябрь-октябрь первого года обучения	
2.	Предварительное формулирование темы исследования, получение консультаций у руководителя, изучение научной литературы, разработка плана работы, определение объекта, предмета, цели, гипотезы, задач исследования	До 1 ноября	
3.	Официальное закрепление научного руководителя, утверждение темы магистерской диссертации	До 5 декабря	
4.	Работа над теоретической частью магистерской диссертации, анализ литературных источников. Разработка и апробация методики опытно-экспериментальной работы	Ноябрь-март	
5.	Представление теоретической части магистерской диссертации и методики экспериментальной работы для первого чтения научным руководителем	До 1 апреля	

6.	Устранение замечаний, учета рекомендаций научного руководителя, представление теоретической части магистерской диссертации на второе чтение	По договоренности с научным руководителем	
7.	Проведение экспериментальной работы. Поэтапный анализ и обсуждение ее результатов	Апрель первого года обучения – октябрь второго года обучения	
8.	Представление первого варианта опытно-экспериментальной части магистерской работы на проверку научному руководителю	Первая неделя ноября	
9.	Учет рекомендаций научного руководителя, пополнение работы дополнительными материалами, полученными в процессе прохождения практик, проведения экспериментов	До 10 марта	
10.	Подготовка первого варианта работы к защите	Март-апрель	
11.	Предварительная защита магистерской диссертации на кафедре	Не позднее, чем за месяц до государственной аттестации	
12.	Доработка магистерской диссертации с учетом рекомендаций после защиты	За три недели до государственной аттестации	
13.	Представление магистерской диссертации научному руководителю и рецензенту на подготовку отчета и рецензии	За две недели до государственной аттестации	
14.	Представление на кафедру окончательного варианта магистерской диссертации, переплетенного, подписанного магистрантом, научным руководителем и рецензентом	За десять дней до государственной аттестации	

Подпись студента: _____

Подпись научного руководителя: _____

*** Содержание мероприятий может быть изменено по решению кафедры.**

Ориентировочные темы выпускных квалификационных работ

**Магистерская программа «Коррекционная психопедагогика.
Специальная психология»**

1. Формирование когнитивного компонента самосознания у дошкольников с задержкой психического развития.
2. Формирование активного воображения у старших дошкольников с задержкой психического развития посредством развивающих игр.
3. Коррекция мыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с помощью арт-терапии.
4. Формирование коммуникативных умений и навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе игровой деятельности.
5. Коррекция зрительного восприятия слабовидящих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по конструированию.
6. Коррекция образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с помощью арт-терапии.
7. Формирование навыков межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством театрализованных игр.
8. Формирование сенсорно-перцептивных функций у младших дошкольников с задержкой психического развития посредством конструирования.
9. Формирование навыков коллективной игры у старших дошкольников с задержкой психического развития.
10. Коррекция тревожно-фобических расстройств у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.
11. Особенности коррекции общения со сверстниками дошкольников с нарушением зрения с помощью арт-терапевтических методов.
12. Коррекция самосознания старших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости.

Магистерская программа «Логопедия. Специальная психология»

1. Формирование лексико-грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
2. Формирование навыка описательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Формирование звукопроизношения у детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии средствами артикуляционной гимнастики.

Продолжение Приложения 13

4. Формирование связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.
5. Коррекция нарушений звукопроизношения средствами игровых технологий у старших дошкольников со стертой дизартрией.
6. Коррекционно-логопедическая работа по развитию фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим нарушением речи.
7. Формирование готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.
8. Коррекция произвольного внимания у старших дошкольников с задержкой психического развития.
9. Логоритмика в коррекционно-логопедической работе по преодолению общего недоразвития речи у младших школьников.
10. Дидактическая игра как средство формирования сенсорных эталонов у дошкольников с умственной отсталостью.
11. Формирование мотивации к учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.
12. Коррекция моторного развития у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Оrientировочные темы магистерских диссертаций

**Магистерская программа «Коррекционная психопедагогика.
Специальная психология»**

1. Особенности формирования конкретно-образного мышления у младших школьников с задержкой психического развития.
2. Особенности формирования коммуникативных навыков у первоклассников с задержкой психического развития.
3. Особенности поло-ролевой идентификации детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.
4. Коррекция агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.
5. Формирование адекватной самооценки у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.
6. Особенности формирования временных представлений у младших школьников с легкой умственной отсталостью.
7. Формирование межличностных отношений дошкольников с нарушением зрения средствами сюжетно-ролевой игры.
8. Развитие мелкой моторики рук на уроках по изобразительному искусству у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.
9. Особенности формирования пространственного представления у младших школьников с умственной отсталостью.
10. Особенности формирования количественных представлений у первоклассников с умственной отсталостью.
11. Формирование и развитие процесса мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.
12. Коррекция зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения на занятиях по конструированию.

Магистерская программа «Логопедия. Специальная психология»

1. Коррекция тревожно-фобических состояний дошкольников с нарушениями речи.
2. Особенности формирования пространственных представлений и навыков употребления предлогов речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Формирование операций словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня»
4. Формирование коммуникативной способности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством обучения речевому этикету.

Продолжение Приложения 14

5. Особенности формирования импрессивной речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

6. Коррекция нарушения слоговой структуры слова средствами логопедической ритмики у детей 5-го года жизни с общим недоразвитием речи III уровня.

7. Формирование контроля за произношением сонорных звуков у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

8. Формирование правильного произношения свистящих звуков у дошкольников посредством нетрадиционных игровых приемов.

9. Формирования произносительной системы родного языка у детей дошкольного возраста с дислалией.

10. Коррекционно-педагогическая технология формирования речевой коммуникации у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

11. Оптимизация формирования грамматических конструкций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня путем совершенствования навыков наглядного моделирования.

12. Коррекционно-развивающая работа по обогащению активного словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня фразеологизмами.

Учебное издание

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ
ПО НАПИСАНИЮ КУРСОВЫХ, БАКАЛАВРСКИХ
РАБОТ И МАГИСТЕРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ
44.03.03, 44.04.03 «СПЕЦИАЛЬНОЕ
(ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ»**

*профиль «Логопедия. Специальная психология»,
«Коррекционная психопедагогика. Специальная психология»*

В авторской редакции

Подписано к печати. 16.02.2017

Формат 60×841/16 Бумага типограф. Гарнитура Times.

Услов. печат. лист. 19,07 . Уч.-изд. лист. 20,02 .

Тираж 100 экз. Заказ № 10.

Издатель

Издательство ГОУ ВПО ЛНР

«Луганский национальный университет

имени Тараса Шевченко

«Книга»

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 91011. Т/ф: (0642)58-03-20

e-mail: knitaizd@mail.ru

Свидетельство субъекта издательского дела

МИ-СГР ИД 000001 от 29.10.2015
