**Статья**

на тему:

«История развития и особенности применения метода наблюдения в педагогических исследованиях»

**Выполнила:**

учитель физики

ГКОУ СОШ № 3 при ИУ

Орлова Маргарита Олеговна

Краснокумское, 2024 г.

Содержание

[Введение 5](#_Toc517627306)

[1 История становления и развития методов наблюдения в педагогических исследованиях 9](#_Toc517627307)

[1.1 Появление метода наблюдения в педагогике 9](#_Toc517627308)

[1.2 Развитие методов педагогического наблюдения в экспериментальной педагогике 12](#_Toc517627309)

[1.3 Наблюдение в системе эмпирических методов научно-педагогического исследования и педагогического диагностирования 16](#_Toc517627310)

[2 Опытно-экспериментальная работа по изучению особенностей использования метода наблюдения в практике общеобразовательного учреждения 20](#_Toc517627311)

[2.1 Экспериментальное исследование состояния владения педагогом методом наблюдения 20](#_Toc517627312)

[2.2 Формирование умений проведения научно-педагогических исследований в деятельности общеобразовательного учреждения 30](#_Toc517627313)

[Заключение 35](#_Toc517627314)

[Список литературы 37](#_Toc517627315)

# Введение

В педагогике постоянно ведутся дискуссии о целесообразности применения для целей исследования или диагностики тех или иных методов. Но, пожалуй, никто и никогда не сомневался в органической присущности педагогике одного из старейших ее методов - наблюдения. Наблюдение является самым сложным методом в педагогических исследований, у него столько направлений и модификаций, сколько различных сторон и аспектов у педагогической действительности, у живого педагогического процесса.

Педагогу при реальной работе в рамках школы или вуза часто приходится прибегать к методам наблюдения: ситуационно-интуитивного, формализованного - при решении широчайшего спектра диагностико-педагогических задач — от оперативного сиюминутного решения вопросов тактики педагогического воздействия до официальной профессиональной аттестации педагогов и учебных заведений:

При педагогическом исследовании невозможно обойтись без применения метода педагогического наблюдения, которое непосредственно связано с внедрением инноваций в педагогическом процессе. Несмотря на то, что методы наблюдения в большинстве своем распространены в массовой педагогической практике, в учебных пособиях по педагогике они получают лишь краткую характеристику, дающую лишь самые общие ориентиры.

Освоение и закрепление приемов наблюдения начинается еще в период профессиональной подготовки педагога. Но предлагаемые педагогам и студентам-практикантам программы анализов уроков построены преимущественно на качественных показателях, не имеющих эмпирических индикаторов и трудно сопоставимых между собой. Большой разнобой в методиках анализа ответов учащихся, наблюдения за профессиональной деятельностью педагога, в схемах и программах наблюдений, представляемых и во внутривузовских методразработках, и в учебно-методических пособиях.

В педагогической практике понятие «наблюдение за учащимися» употребляется в широком смысле как разностороннее изучение различных проявлений личности, а в более узком - как целенаправленное и выборочное изучение конкретных симптомов поведения, учебной деятельности.

В педагогической литературе и в обыденном употреблении эти два аспекта обычно смешиваются, совмещаются. Между ними действительно есть немало общего, поскольку наблюдение как исследовательская процедура обычно соприсутствует при использовании других методик изучения учащихся и дает существенный дополнительный материал.

Научно-технический прогресс революционизировал методы исследования всех наук, в том числе и такой консервативной, как педагогика.

Разрабатывается его методология, меняющаяся вместе с научной парадигмой, исследователь вооружается (если это ему доступно) самой современной техникой - от видеоаппаратуры до компьютеров, позволяющих сочетать наблюдение скрытой миниатюрной камерой с видеоконференцией между десятком удаленных друг от друга на сотни километров участников.

Как и всякая научная проблема, педагогическая проблема совершенствования, модернизации наблюдения, его эволюция как метода исследования и диагностики, имеет свою предысторию, связанную с развитием педагогики и сопредельных с нею наук, изучающих сферу образовательной деятельности.

С развитием аттестационных технологий и ростом числа научно-педагогических исследований становится особо актуальной, профессиональная разработка и адаптация для целей исследования, и диагностики эффективного и надежного инструментария педагогического наблюдения. Но сделать это, игнорируя многовековой педагогический опыт, отражающий и реальные трудности применения этих методов, и методологические идеи великих педагогов прошлого, современных методологов было бы не только нецелесообразно, но и весьма затруднительно в аспекте обеспечения достоверности методов.

Немногочисленные исследования этой проблематики в русле концептуальной педагогической диагностики показали, что реально сложились в развитии современной педагогики противоречия.

Актуальность проблемы обусловлена также и её практической значимостью для объективизации оценок результатов деятельности всех участников педагогического процесса, образовательных учреждений различного типа и подструктур системы образования, а в прикладном плане - для диагностического обеспечения принятия научно-обоснованных управленческих решений в вопросах аттестации учащихся и образовательных учреждений, в оценивании эффективности образовательных подсистем.

Цель нашего исследования - выявить особенности эволюции, современное состояние и тенденции развития методов наблюдения в исторически сменявшихся образовательных системах в контексте конкретных диагностических и исследовательских задач.

Объект исследования - участники и организация педагогического и управленческого процесса в системе образования.

Предмет исследования — исследовательская и диагностическая деятельность педагогов по использованию методов наблюдения в исторически складывавшихся системах образования.

Основные задачи исследования:

- выявление историко-педагогического опыта применения для решения диагностических задач, различных критериев и приемов наблюдения для оценивания ситуации и принятия педагогических решений;

- анализ современного состояниям (достижений и проблем), применения критериев и методик наблюдения в педагогическом процессе для исследования и диагностики;

- уточнение и определение методологических требований» к созданию и применению методик педагогического наблюдения для решения типичных исследовательских и диагностических задач;

- оценивание и отбор из диагностического фонда педагогики и смежных с нею наук методик и приемов наблюдения, пригодных для решения задач педагогического исследования и диагностирования с характеристикой их возможностей и ограничений;

Данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы. В данной курсовой содержаться таблицы.

# 1 История становления и развития методов наблюдения в педагогических исследованиях

## 1.1 Появление метода наблюдения в педагогике

Метод наблюдения в истории педагогических исследованиях известен еще в школах Древневосточных цивилизаций. Первыми педагогами-профессионалами в истории мировых цивилизаций были, пожалуй, шаманы и храмовые жрецы, которые в государствах Древнего Востока, наряду с сакральными и врачебными функциями всегда выполняли педагогические. Они были и организаторами, и учителями школ всех уровней - от придворных до провинциальных храмовых, готовящих местный административный аппарат.

Основным методом изучения поведения воспитанников было, естественно, систематическое наблюдение за ними и, как бы мы сказали сейчас, изучение продуктов деятельности. Отбор в такие школы осуществляется на основе индивидуальных и коллективных наблюдений «жреческого педагогического коллектива» за качеством выполнения такого рода практических заданий. При отборе кадров будущих жрецов возрастала роль оценки аналитических способностей, поисковых умений претендентов на должность, что обеспечивалось систематическими наблюдениями за учащимися: главными критериями оценки компетентности была точность воспроизведения ритуальных формул, как словесных, так и двигательных, воплощенных в последовательности выполнения обрядов и предписаний, а самое главное, что подвергалось проверке – это их механическая память. Похожие методы обучения существовали на всем Древнем Востоке. Обычной житейской наблюдательности жреца-наставника для этого вполне хватало, и не было необходимости в специальных техниках и приемах наблюдения, в написании для педагога (выступавшего в роли диагноста) каких-либо вспомогательных программ с критериями и индикаторами наблюдаемых форм поведения учащихся.

Многопозиционное наблюдение за воспитанниками встречается уже в эллинских школах. Здесь существовала и официальная система социального контроля (как родителей, так и специально назначаемых муниципалитетами авторитетных должностных лиц), касавшегося и содержания образования и, в меньшей степени, применявшихся методов обучения - они в большинстве случаев были одинаковыми из-за невысокой квалификации учителей и их низкого престижа как наемных рабочих.

Более суровая, чем во всей остальной Элладе, система спартанского воспитания полностью контролировалась государством в лице старейшин-геронтов, которые сами участвовали в воспитании, которые вели рассказы о традициях, истории, религии, подвигах героев. При всем этом с детских лет в детском подростковом отряде - поведение учащегося контролировалось наблюдавшими за ним иренами и милиренами (старшими по отряду и их помощниками), а также специально приставленными опытными воинами-наставниками. от рождения и до самой смерти за спартанцем вели тщательное наблюдение сограждане. Но особенно жестким был контроль в детском возрасте . Такое многопозиционное и многоаспектное наблюдение за воспитанником давало свои результаты. Так как все старшие считались учителями и наставниками более младшего поколения, при тотальном социальном контроле укрыться от наблюдения, критики и наказаний ленивому было практически невозможно.

В системе римского образования педагогические наблюдения в начальной школе оставались в пределах обычной житейской практики типичного среднего учителя, образование которого позволяло научить основам письма, чтения и счета, азам мифологии и социального устройства. Главной целью педагогов была прочность усвоения базовых знаний и элементарная дисциплина. Более сложные задачи обучения и педагогического наблюдения были в немногочисленных ораторских школах, где учились учащиеся элитных слоев общества. Среди советов контрольно-диагностического характера, которые давал педагогу Квинтилиан в трактате «о воспитании оратора», мы находим не только общие пожелания изучать возможности учащегося, но и указания конкретных показателей, на которых надо строить педагогические наблюдения: «Благоразумный наставник, прежде всего, должен узнать свойства ума и характера поручаемого ему ученика. Особенный признак ума в детях - есть память; ее действие двойное: скоро понимать и не забывать, что поняли. К этому следует прибавить подражание, которое также указывает на способности учащегося...». При этом наблюдение за ребенком непосредственно связывается с выработкой практических путей воздействия на него: «После таких наблюдений над способностями учащихся педагог замечает, как лучше всего обходиться ему с учениками. один требует понуждения, другой не терпит строгих приказаний; некоторых сдерживает страх, у других он отнимает бодрость; иной успевает от постоянного прилежания, другой действует порывами».

Если рассмотреть новое время, то до развития массовой школы метод наблюдения как средство педагогических исследований не претерпел качественных изменений.

В образовательной парадигме христианства осуществлялся тотальный социальный контроль в поведении более молодого поколения. При осуществлении текущего контроля знаний в школах и вузах применялось дословное повторение, за исключением последних лет обучения в университетах (где также господствовала зубрежка священных текстов и комментариев к ним - повсюду, как на Западе, так и в Византии, на Востоке). При контроле знаний учащимся было предложено ответить на вопросы по уже прочитанному тексту или по иллюстрациям, напечатанными в рукописях, которые были также важны, как и текст. Педагогические исследования основывались на наблюдении, при котором заостряли внимании на добросовестном и усердном заучивании и воспроизводстве текстов. Так было и в Западной, центральной Европе, и в Древней Руси.

Образование и педагогический контроль в Киевской Руси и Московии по содержанию существенно отличалась от западноевропейского, но по формам и методам наблюдения и контроля было аналогичным, так что в период древнерусской педагогики ничего существенного нового в развитие методов наблюдения как метода педагогического исследования и диагностирования по сравнению с античной и современной ей средневековой западноевропейской не внесла.

В.О. Ключевский, отмечая строгость контроля в обучении на Руси в средние века, писал, что «древнерусских учителей трудно упрекнуть в излишнем доверии к природе человека, ее силам и влечениям: Напротив, они направляют свои усилия к тому, чтобы выбить из питомца свою волю, заменив ее послушанием, установленному порядку жизни. Очевидно, что они рассчитывали свой план на слабейшие силы, брали за единицу измерения достижимых успехов худший из возможных субъектов. Это понятно: семейная школа не могла выбирать учительный материал, потому что все члены семьи имеют одинаковое право существования и одинаковую учительную цену и за всех одинаково отвечает глава семьи».

## 1.2 Развитие методов педагогического наблюдения в экспериментальной педагогике

Еще несколько столетий назад ученые и педагогики ставили проблему использовать в педагогической практике эмпирические методы, но только в конце XIX и начале XX веков после важных достижений и открытий в области педагогической психологии, в частности экспериментальной психологии и экспериментальной дидактики, произошел важный скачок в становлении гуманистической парадигмы, образования.

Благодаря исследовательской деятельности российских и зарубежных ученых-психологов, педагоги не только получили больше знания о психологии и физиологии учащегося, характерных для него нервных процессах, но и обрели соответствующий исследовательский и диагностический инструментарий. обозначились технологические основы конкретных научных методов; дающих знания о личности: эксперимент, объективное наблюдение, опросы, беседа и др.

Применение эксперимента и сопровождающих его эмпирических методов, особенно - массовых наблюдений, а также использование статистических методов, благоприятствовала быстрому сбору и накоплению данных в разных сферах исследования детского развития, разнообразию проблематики исследований. Объектом многих педагогических исследований был развивающийся ученик, состояние всех аспектов его изучения находилось на начальной, гипотетической стадии. Предмет исследования каждого из научных направлений, изучавших детство и развитие учащегося, не был четко определен, как не был корректным и понятийный аппарат. Поэтому к исследованиям, носившим близкий по содержанию характер, применялись различные названия, отражавшие сферу интересов автора - детская психология, юношествоведение, педология, педагогическая психология, гигиена воспитания. одним из названий такого рода исследований стала «экспериментальная педагогика», которая базировалась на применении именно метода эксперимента как основы получения подлинно научных фактов, на которых должна строиться теория педагогики. Сам термин «экспериментальная педагогика» предложен в начале XX века Э. Мейманом.

Экспериментальная педагогика первоначально возникла как интегративное направление в психологии и педагогике, ставившее целью всестороннее исследование учащегося и обоснование педагогической теории экспериментальным путем с максимальным использованием психологических данных. Ее создание было естественной реакцией инноваторов-педагогов отойти от спекулятивной бездетной теоретической педагогики к прочному эмпирическому обоснованию новых идей и подходов. Противопоставляя себя теоретической, «философской» педагогике,- основания которой, как заявляли представители экспериментальной педагогики, всегда субъективны, это направление стремилось, опираться только на факты, оперировать «объективными» данными и объявляло о себе как о своеобразной эмпирической науке.

Первые экспериментальные работы в конце XIX века были связаны с изучением отдельных психических процессов, их свойств и особенностей (памяти, внимания, восприятия, воображения и т.д.) и носили характер сугубо лабораторных исследований. Вместе с тем проводимые экспериментально-психологические исследования преследовали педагогические цели, связанные с обоснованием дидактических принципов содержания и методов обучения.

Однако невозможность педагогической интерпретации всех получаемых данных, осознание чисто психологической направленности проводимых лабораторных исследований привело к необходимости развития школьного экспериментирования, изучению учащегося в привычных для него условиях школы. При этом внимание ученых стало сосредоточиваться не столько на собственно психических процессах, сколько на характере их проявления в обучающей среде. Такой подход позволил приблизить экспериментально-психологические исследования к педагогической реальности. Достоинством этих работ были объективность, возможность получения количественных характеристик, фиксируемых и сравниваемых между собой, определенная результативность при решении узких дидактических задач, особенно связанных с репродуктивной деятельностью учащихся.

С целью педагогизации экспериментальных исследований ученые начали поиск таких форм психологического эксперимента, в условиях которого становилось возможным изучение личности учащихся не только психологами, а и педагогами, но и непосредственно в педагогическом процессе. Однако, несмотря на наметившееся движение к педагогизации экспериментального метода, он сохранял преимущественно психологическую направленность. Поиску путей педагогизации новых методов исследования личности учащегося способствовали дискуссии, развернувшиеся на страницах периодической печати, съездах по педагогической психологии (19о6 г., 19о9 г.). Педагогическая психология стремилась к интеграции с экспериментальной педагогикой, становясь экспериментальной педагогической психологией.

Экспериментальная педагогика старалась опираться на результаты, изучения учащихся с помощью длительного наблюдения; исследования продуктов детского творчества (записи, сочинения, рисунки); анкетирования; тестирования, анализа возрастных возможностей учащихся. Методами наблюдения проводилось изучение поведения учащегося в различных учебных и внеучебных ситуациях; количественное измерение уровня интеллектуального развития учащегося с использованием системы стандартных тестов, разработанной американским психологом Э.Торндайком (1874-1949).

Эксперименталисты полагали, что использование этих методик дает возможность выработать педагогические и психологические нормативы, на основе которых можно организовать процесс обучения и воспитания объективно и научно: Содержание экспериментальной педагогики представляло собой, по существу, свод различных сведений из анатомии, физиологии, психологии, психопатологии, педагогики. Первая русская лаборатория по изучению учащегося в педагогических целях была основана А.П. Нечаевым в Петербурге в 19о1 году. Затем аналогичные лаборатории были созданы еще в 9 городах, в том числе в Москве, Нижнем Новгороде, Перми, Екатеринославле, Оренбурге, Воронеже. К сожалению, опыт их работы до сих пор остается вне поля исследований отечественных историков педагогики.

В 19о1 г. вышла работа А.П. Нечаева. «Современная экспериментальная психология в ее отношениях к вопросам школьного обучения». В ней педагогам предлагалось не только изучать экспериментальную психологию, но и самим экспериментировать в школах, овладеть исследовательскими методиками (тестами, опросами, анкетами). Планировалось перенести экспериментальные исследования психического развития учащихся, его связи с успешностью и не успешностью школьного учения, из лаборатории в школы и проводить их с участием учителя. Методики разрабатывались специалистами в, лаборатории, проходили апробацию, результаты, которой обсуждались на собрании педагогов, врачей и психологов. После этого они передавались в школы для использования учителями. Доступность и простота методов, связь изучения учащихся с учебными занятиями считались обязательными.

## 1.3 Наблюдение в системе эмпирических методов научно-педагогического исследования и педагогического диагностирования

Реформирование российского образования, доминантное положение в котором заняла идея развития личности, обострило проблему подготовки педагога к глубокому научно-обоснованному анализу педагогического процесса, умению хорошо ориентироваться в разнообразии педагогических технологий, владеть информацией о новых разработках и применять в своей практике наиболее ценные. Как отмечал академик РАО Б.С. Герпіунский в одной из последних своих работ «... становится все более очевидным, что использование одних только традиционных методов педагогических исследований не позволяет рассчитывать на коренное качественное преобразование эмпирического базиса педагогики, на формирование строго научных педагогических законов и теорий, на реализацию педагогикой своей прогностической функции». Опора на новые объективные данные, выявленные на эмпирическом уровне исследования, является необходимым условием совершенствования системы образования в соответствии, с изменяющимися парадигмальными ценностями. Поэтому одним из необходимых условий преобразующей деятельности в системе образования является наличие у исполнителей прикладных исследований в школьной и вузовской практике глубоких, сущностных и всесторонних знаний об эффективном использовании эмпирических методов - в том числе, и методов наблюдения. Эмпирические методы исследования - это, в совокупности своей, все приемы, процедуры и операции эмпирического изучения, явлений действительности, способы решения научно-исследовательских задач, которые обеспечивают непосредственное восприятие и сбор информации, накопление, классификацию и обобщение исходного материала по исследуемой проблеме. Они способствуют эффективному функционированию канала «обратной связи» между практикой и теорией: Эмпирические методы используются на всех этапах научно-педагогической деятельности, а область применения их - от масштабных, концептуальных исследований, имеющих широкое обобщающее значение, до обслуживания частных методических задач.

Особенность педагогического труда делает неизбежным участие учителя: в научном поиске в связи с инновационным характером современной педагогики, неповторимостью ученических коллективов и различных условий протекания педагогического процесса. Поэтому как в; исследовательском: процессе необходим . ученый, владеющий; современной методологией исследования и системными знаниями об - эффективном использовании! эмпирических методов; так и в педагогическом процессе необходим грамотный в исследовательском плане педагог-практик. Педагог должен ориентироваться в педагогических исследованиях, отбирать и применять в своей практике наиболее ценные новые научные разработки. При этом профессионально подготовленный; к исследовательской деятельности педагог сможет и вовремя заметить отклонения в новых условиях от намеченного в инновационном проекте, и провести свое «микроисследование» для определения причин породивших эти отклонения. Опыт науки подсказывает, что чем богаче: арсенал научных методов, тем выше могут быть успехи деятельности ученых. Поэтому запас научного инструментария педагогики должен непрерывно пополняться-за счет и переосмысления возможностей старых методов, и за счет конструирования новых, заимствования пригодных для педагогической науки методов, других наук с обязательной адаптацией к специфике педагогических проблем.

Как известно, различаются три взаимосвязанных уровня научного исследования: эмпирический, теоретический и методологический.

Эмпирическое исследование, выявляя и поставляя теории новые данные наблюдения и эксперимента, стимулирует развитие теоретического исследования, ставит перед ним новые задачи. С другой стороны, теоретическое исследование, развивая и конкретизируя теоретическое содержание науки, открывает новые перспективы объяснениями предвидения фактов, ориентирует и направляет эмпирическое исследование. Ha методологическом уровне, опираясь и на эмпирический, и на теоретический, ученый формулирует и проверяет на практике общие принципы, требования к процедурам и методам исследований, выявляет исследовательские и диагностические возможности методов и их модификаций. Именно в этом нуждаются в настоящее время методы педагогического наблюдения.

Методологические знания и умения должны быть хотя бы на элементарном уровне усвоены каждым учителем. Достаточность требований к исследователю для получения положительных результатов внедрения идей и технологий современного научно-педагогического исследования в Российскую систему образования, может быть отражена в нижеперечисленных знаниях и умениях.

1. Свободно ориентироваться в системе методов эмпирического исследования быть знакомым с содержанием этих методов, с принципами их построения, алгоритмами применения, возможностями сбора информации определенного типа, сильными и слабыми сторонами в аспектах выявления фактов и обеспечения их достоверности, а также с возможностью взаимосвязи методов друг с другом.

2. Владеть технологией применения методов и их модификаций.

3. Владеть методологией научно-педагогического исследования: - понимать принципы проектирования; организации, проведения научно-педагогического исследования (особенно принципы историзма, системности, прогностичности); - иметь четкое представление о понятийном аппарате научно-педагогического исследования (достоверность, репрезентативность данных, надежность и валидность инструментария, показатели качества научно-педагогического исследования и др.) о структуре проблемы в семантическом поле своего исследования.

Являясь обязательным этапом исследования, и практического Ідиагностирования; выбор методов зависит от особенностей: решаемых педагогических задачи специфики содержания проблемы, и возможностей исследователя; Неповторимость условий протекания педагогического: процесса обуславливает совершенствование и разработку методов исследования; и организацию их использования. При этом необходимым требованием является; построение программы исследования: Важно в каждом; исследовании четко обозначить решаемые задачи, выбор объекта, сформулировать проблему, которая исследуется уточнить используемые понятия, а также системно обозначить весь набора используемых методов: В каждом конкретном случае исследователь подбирает такое оптимальное сочетание методов, которое является адекватным объекту педагогического исследования: Это во многом будет способствовать методологической оснащенности исследованиям или прикладной диагностики. Именно построение, программы может способствовать, совершенствованию исследований, превращению их в каждом отдельном случае из простого собирания данных (даже совершенными методами) в подлинный научный анализ изучаемого объекта.

# 2 Опытно-экспериментальная работа по изучению особенностей использования метода наблюдения в практике общеобразовательного учреждения

## 2.1 Экспериментальное исследование состояния владения педагогом методом наблюдения

Опытно-экспериментальная работа посвящена изучению уровню владения педагогом общеобразовательного учреждения методом наблюдения.

Эмпирическое исследование представляло собой психолого- педагогический эксперимент, состоящий из трех этапов:

1 этап: констатирующий (выявление состояния владения педагогом общеобразовательного учреждения методом наблюдения: непосредственного, дискретного, открытого, включенного);

2 этап: формирующий (формирование умений педагога общеобразовательного учреждения проводить научно-педагогическое исследование);

3 этап: контрольный (научно-педагогическая рефлексия результатов исследовательской работы).

Опытно-экспериментальной базой исследования явилось ГКОУ СОШ № 4 ст. Александрийской Георгиевского района Ставропольского края.

В экспериментальной работе приняли участие 18 учащихся школы и 7 педагогов общеобразовательного учреждения.

Цель констатирующего эксперимента – изучить уровень умений педагога осуществлять педагогическое исследование посредством метода наблюдения.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Подготовить диагностический материал к проведению исследования.

2. Провести диагностику умения педагога осуществлять наблюдение.

3. Выявить уровни педагогических умений проведения наблюдения.

4. Проанализировать результаты диагностического обследования.

Основу исследования составил комплекс методов: наблюдение; диагностические методики; анализ и обработка полученных данных.

Критерии уровня знаний педагога о проведении наблюдения в педагогических исследованиях:

- знания требований к проведению наблюдения;

- умение выделять цели, задачи, методы педагогического наблюдения;

- умение определять уровни развития и воспитания учащихся;

- умение оценивать эффективность проведенного наблюдения.

В ходе констатирующего этапа экспериментального исследования была проведена следующая диагностика:

Анкетирование № 1 (А. А. Андреев):

Цель – изучить уровень умений учителей осуществлять наблюдение.

При осуществлении анкетирования была использована следующая шкала:

5 – в полной мере;

4 – в значительной степени;

3 – на достаточном уровне;

2 – в незначительной степени;

1 – практически нет.

Учителя должны были крестиком отметить более подходящий вариант ответа, который они считают больше подходит в реализации их педагогическом исследовании посредством метода наблюдения (Таблица 2.1. 1)

Таблица 2.1.1 – Анкета по А.А. Андрееву

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Вопрос | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | Наблюдение есть преднамеренное и целенаправленное восприятие |  |  |  |  |  |
| 2 | Имею четкие представления об основных чертах наблюдения |  |  |  |  |  |

Продолжение таблицы 2.1.1

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 3 | Стремлюсь учитывать потенциальные возможности учащегося |  |  |  |  |  |
| 4 | Намечаю цели, задачи изучения особенностей развития и воспитания учащихся средствами наблюдения |  |  |  |  |  |
| 5 | Имею представление о видах наблюдения |  |  |  |  |  |
| 6 | Использую в своей деятельности различные виды наблюдения |  |  |  |  |  |
| 7 | Учитываю при наблюдении возрастные и индивидуальные особенности учащихся |  |  |  |  |  |
| 8 | Интересуюсь передовым новаторским педагогическим опытом |  |  |  |  |  |
| 9 | Использую при организации педагогического процесса инновационные педагогические технологии |  |  |  |  |  |
| 10 | Процесс наблюдения имеет целенаправленный характер |  |  |  |  |  |
| 11 | На первое место в своей профессии ставлю интересы и желания учащегося |  |  |  |  |  |
| 12 | Процесс наблюдения имеет системный и систематический характер |  |  |  |  |  |
| 13 | Испытываю высокий интерес к проблеме педагогического исследования личности учащегося школьного возраста |  |  |  |  |  |
| 14 | Использую демократический стиль общения с учащимися в ходе исследования |  |  |  |  |  |
| 15 | Наблюдаю за проявлением эмоций, поведением, общением, межличностными взаимоотношениями, познавательным развитием, уровнем воспитанности учащихся |  |  |  |  |  |
| 16 | Согласен (на) с тем, что педагогическое мастерство учителя в области педагогического исследования есть система |  |  |  |  |  |
| 17 | Имею представление о путях повышения своего педагогического мастерства в области педагогического исследования |  |  |  |  |  |
| 18 | Знаю структуру проведения педагогического наблюдения |  |  |  |  |  |
| 19 | Имею представление о педагогической технике |  |  |  |  |  |
| 20 | Соотношу свою профессиональную деятельность с требованиями современного образования и общества |  |  |  |  |  |
| 21 | Знаю психологию учащегося дошкольного возраста |  |  |  |  |  |
| 22 | Проявляю чувство любви к учащимся; стремлюсь понять их интересы и потребности |  |  |  |  |  |

Анализ результатов анкетирования № 1 отражен в таблице 2.1.2:

Таблица 2.1.2 – Выявление уровня знаний педагогов о проведении метода наблюдения

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | Количество испытуемых | |
| % | Абс. |
| Высокий | 35,71 | 5 |
| Средний | 42,86 | 6 |
| Низкий | 21,43 | 3 |
| Всего | 1оо | 14 |

Анкетирование № 2

В предложенной анкете «Ваше мнение»(сост. И. А. Забуслаева)мы поставили цель: выявить степень удовлетворенности педагогов общеобразовательного учреждения проводимыми наблюдениями в своей деятельности:

- удовлетворенность уровнем подготовки к проведению наблюдения:

5 – очень доволен (а);

4 – доволен (а), но испытываю трудности в общении;

3 – затрудняюсь ответить;

2 – не доволен (а);

1 – совсем не доволен (а).

- удовлетворенность уровнем целевой направленности наблюдения:

5 – очень доволен (а);

4 – доволен (а), но испытываю трудности;

3 – затрудняюсь ответить;

2 – не доволен (а);

1 – совсем не доволен (а).

- удовлетворенность характером взаимодействия с учащимися в ходе наблюдения:

5 – демократическое общение;

4 – свободное общение, но не имеем общей цели при общении;

3 – затрудняюсь ответить;

2 – не нравится характер общения;

1 – совсем не нравится общаться с учащимися.

- удовлетворенность уровнем педагогической компетентности в области проведения педагогических исследований:

5 – высокая удовлетворенность;

4 – достаточная удовлетворенность;

3 – затрудняюсь ответить;

2 – недостаточная удовлетворенность;

1 – совсем не удовлетворен (а).

- уровень удовлетворенности заинтересованностью общеобразовательного учреждения повышением качества педагогических исследований:

5 – высокий;

4 – достаточный;

3 – недостаточный;

2 – низкий;

1 – очень низкий.

Анализ результатов анкетирования № 2 отражен в таблице 2.1.3.

Таблица 2.1.3 – Уровни удовлетворенности педагогов проводимыми наблюдениями в своей деятельности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | Количество испытуемых | |
| % | Абс. |
| Низкий | 25 | 2 |
| Средний | 5о | 4 |
| Высокий | 25 | 2 |
| Всего | 1оо | 8 |

В ходе констатирующего экспериментального исследования нами был использован метод **наблюдения.**

Цель – изучить особенности проведения педагогами СОШ метода наблюдения.

Ход и результаты метода наблюдения педагогом учащихся старшего звена:

**Цель наблюдения** педагог выбрал – изучить особенности сформированности культуры поведения у учащихся старшего звена школы.

- когнитивный – представление учащегося о своем поведении;

- эмоциональный – отношение учащегося к своему поведению и поведению других учащихся; проявление нравственных чувств и качеств;

- поведенческий – отношение учащегося к себе в поведении; элементарное представление об этикете.

При этом педагог определил следующие **уровни сформированности** культуры поведения учащихся:

Низкий уровень (5-7 баллов): ученик не имеет четких представлений о своем поведении; не умеет оценить себя в поведении, а также поведение других учащихся; имеет нейтральное отношение к себе в поведении; не имеет элементарных представлений об этикете; не обладает нравственными качествами, не проявляет нравственных чувств.

Средний уровень (8-12 баллов): ученик имеет незначительные представления о своем поведении, пытается оценить его, а также поведение сверстников; адекватно относится к своему поведению; имеет незначительные элементарные представления об этикете; иногда проявляет нравственные качества и выражает эмоционально нравственные чувства.

Высокий уровень (13-15 баллов): ученик имеет достаточные представления о своем поведении, правильно оценивает его, а также поведение сверстников; адекватен в поведении; имеет элементарные представления об этикете и использует его в поведении с другими людьми; проявляет нравственные качества; всегда эмоционально выражает нравственные чувства.

Перед проведением экспериментального исследования испытуемая группа учащихся старшего школьного возраста (18 человек) была условно разделена на две:

- экспериментальную группу в количестве 9 человек;

- контрольную, куда вошли следующие 9 учеников.

Педагогическое наблюдение определялось соблюдением следующих требований:

- наличие плана наблюдения;

- выбор способа фиксации результатов наблюдения;

- возможность сведения результатов к формализованным данным;

- минимизация влияния педагога на наблюдаемые им явления.

*Анализ результатов* педагогического наблюдения педагога общеобразовательного учреждения:

В ходе наблюдения учитель отмечал, что поведение учащихся непринужденное, свободное. Учитывал в процессе общения с учащимися уровень их воспитанности. Ученики стремились выполнять предъявляемые взрослым требования и правила поведения, стремились выразить взрослому свое отношение к тому или иному предмету, проявить личностный интерес к игре и т. д. Учитель выдвигал задачу овладения учащимися основами культуры поведения, формировать у них привычки вежливого отношения к окружающим.

Педагогическое наблюдение показало, что у учеников постепенно формируются навыки бытовой культуры, вежливости, особенно это заметно было в ходе совместной деятельности учащихся. Педагог наблюдал, как учащиеся могут здороваться, прощаться, благодарить за услуги, «выполнять» различные игровые роли. отмечал, что некоторые учащиеся здороваются при входе в группы по его подсказке педагога, иные делают это самостоятельно и по привычке, а некоторые ребята очень внимательно и участливо приветствуют сверстников и взрослых. Педагог наблюдал, как учащиеся учатся правильно снимать верхнюю одежду, поддерживать чистоту и порядок в личном шкафчике, оказывать помощь товарищу, проявлять к нему сочувствие, отзывчивость. Заметил, что некоторые учащиеся приучены быть бережными к содержанию одежды, игрушкам, другим предметам, знают правила коллективного труда, условия взаимодействия в группе.

Наблюдение показало, что опыт поведения у учеников только складывается, поэтому особое значение приобретает задача своевременного формирования самостоятельности как фактора развития положительных взаимоотношений, нравственного поведения.

Было отмечено, что под воздействием авторитета учителя происходит переход от элементарной самостоятельности в выполнении отдельных приемов и несложных процессов к более сложной и разнообразной самостоятельной деятельности, к формированию в дальнейшем самостоятельности как доминирующей черты поведения и деятельности. Наряду с задачами формирования основ нравственного поведения и чувств учащихся отмечено, что активно решается задача формирования элементарных нравственных представлений о правилах поведения, о хороших и дурных поступках.

Также было выявлено, что учитель наблюдает конкретные проявления культуры поведения у учащихся в учебной или трудовой; отмечал, как раскрывается смысл их поведения: дружно ли общались, уступали ли друг другу, помогали ли товарищам и т. п.

Педагог иногда фиксировал (в дневнике) особенности поведения учеников, то, как они сами пытаются характеризовать отдельные стороны своего поведения, полнее всего, – поступки и успешность отдельных видов деятельности и поведения свои одноклассников.

Если по каким-то причинам учащиеся не могли обеспечить себе полное внимание педагога успехами в совместной с одноклассниками деятельности, то делали это, нарушая правила поведения. На занятиях такие учащиеся могли выкрикивать с места, комментировать вслух действия учителя, баловаться: таким образом привлекали к себе внимание, стремились быть замеченными.

Отметили, что учитель, в основном, учитывает возрастные и индивидуальные особенности учащихся, стремится поощрять нравственное поведение, оценивает проявление моральных чувств у учеников.

Было замечено, что при уважительном и, что еще значимее, серьезном отношении педагога, у учащегося формируется правильное отношение к своему поведению: ученик становится уверенным в собственном потенциале, воспринимает себя как доброго человека, проявляющего правильные чувства и качества. Это было заметно в поведении, общении и деятельности учащегося.

Наблюдение позволило педагогу прийти к убеждению о том, что только гибкая оценка педагога, которая меняется под влиянием новой информации, полученного опыта, смены критериев, может стать продуктивной для формирования и воспитания культуры поведения у учащихся. Проведение своего наблюдения педагог проанализировал, а результаты отразил в таблице 2.1.4.

Таблица 2.1.4 – Уровни сформированности культуры поведения у учащихся экспериментальной группы (констатирующий эксперимент)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Имя и фамилия испытуемого | Диагностические методики | | Уровни сформированности культуры поведения |
| Метод 1 | Метод 2 |
| оценка в баллах | оценка в баллах |
| 1.Алексей Б. | 1о | 12 | средний |
| 2. Гусейн Д. | 6 | 5 | низкий |
| 3. Ашот Е. | 5 | 5 | низкий |
| 4. Денис М. | 15 | 15 | высокий |
| 5. Александр О. | 1о | 9 | средний |
| 6. Арам П. | 7 | 6 | низкий |
| 7. Абдулбек С. | 1о | 1о | средний |
| 8. Александр О. | 5 | 6 | низкий |
| 9. Андрей К. | 1о | 11 | средний |

Таблица 2.1.5 – Уровни сформированности культуры поведения у учащихся контрольной группы (констатирующий эксперимент)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Имя и фамилия испытуемого | Диагностические методики | | Уровни сформированности культуры поведения |
| Метод 1 | Метод 2 |
| оценка в баллах | оценка в баллах |
| 1. Юнус Я. | 10 | 10 | средний |
| 2. Руслан А. | 6 | 5 | низкий |
| 3. Сергей Д. | 11 | 1о | средний |
| 4. Андрей Д. | 5 | 5 | низкий |
| 5. Сулумбек И. | 10 | 10 | средний |
| 6. Хасан И. | 6 | 5 | низкий |
| 7. Максим М. | 15 | 14 | высокий |
| 8. Константин З. | 14 | 15 | высокий |
| 9. Вячеслав Н. | 10 | 1о | средний |

Таблица 2.1.6 – Уровни сформированности культуры поведения у учащихся старшего школьного звена на этапе констатирующего эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа | Низкий уровень | | Средний уровень | | Высокий уровень | |
| Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| Экспериментальная | 4 | 44 | 4 | 44 | 1 | 12 |
| Контрольная | 3 | 33 | 4 | 44 | 2 | 23 |

Исходя из полученных результатов констатирующего эксперимента, педагог сделал следующие выводы:

- у 44 % учащихся экспериментальной и 33 % контрольной групп уровень сформированности культуры поведения соответствует низкому;

- у 44 % учащихся экспериментальной и 44 % контрольной групп уровень сформированности культуры поведения соответствует среднему;

- у 12 % учеников экспериментальной и 23 % контрольной групп уровень сформированности культуры поведения – высокий.

Анализ данных результатов дал основание педагогу СОШ сделать вывод о том, что у испытуемых учащихся преобладают низкий и средний (44 %) уровни сформированности культуры поведения.

После проведения педагогоми СОШ метода наблюдения, мы отразили его результаты в таблице 2.1.7

Таблица 2.1.7 – Уровни развития знаний педагогами о методе наблюдения

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | Количество испытуемых | |
| % | Абс. |
| Низкий | 39 | 7 |
| Средний | 44 | 8 |
| Высокий | 17 | 3 |
| Всего | 1оо | 18 |

Таким образом, низкий уровень развития знаний педагогов общеобразовательного учреждения о методе наблюдения – составил 39 %, средний – 44 %, а высокий – 17 %.

## 2.2 Формирование умений проведения научно-педагогических исследований в деятельности общеобразовательного учреждения

**Для выявления умений проведения необходимо** осуществить работу по формированию умений проведения научно-педагогических исследований в деятельности общеобразовательного учреждения.

Были обозначены следующие **задачи педагогического наблюдения:**

1. Разработать мероприятия по повышению уровня знаний педагогов общеобразовательного учреждения о научно-исследовательском исследовании.

2. Провести консультацию для педагогов общеобразовательного учреждения по формированию их умений осуществлять научно-исследовательскую деятельность, использовать принципы педагогического исследования; провести беседу, в ходе которой педагоги изучали требования к проведению научно-педагогических исследований, методы данных исследований.

3. Проанализировать проведенную работу.

Формирование умений научно-педагогических исследований в деятельности общеобразовательного учреждения было выражено в следующих аспектах. Так, педагоги общеобразовательного учреждения формировали следующие умения и знания:

- необходимо педагогическое руководство процессом исследования;

- важна объективная или субъективная новизна продукта исследования;

- результаты исследования не обязательно подлежат публикации;

- научно-педагогическое исследование требует при описании научного стиля изложения результатов.

Педагоги общеобразовательного учреждения усваивали следующие принципы научно-исследовательской деятельности:

- принцип иерархичности;

- принцип самоорганизации;

- принцип сочетания индивидуальной и групповой рефлексии, сотрудничества, индивидуализации, продуктивности.

Формирование умения проводить научно-педагогические исследования опиралось на принципы целостного изучения педагогического процесса, который предполагает:

- максимальное использование системного подхода в исследовании;

- установление связи изучаемого качества с сущностными силами личности учащегося;

- показ многообразия внешних факторов, воздействующих на формирование личности, изложение методики руководства этими факторами со стороны учителей;

- раскрытие механизма изучаемого явления;

- четкое определение места педагогического явления в целостном учительном процессе.

С целью формирования умений педагогов общеобразовательного учреждения осуществлять научно-педагогическое исследование была проведена **консультация**, в ходе которой рассмотрен и изучен принцип комплексного использования методов педагогического исследования.

На этапе формирующего эксперимента были изучены требования к научно-педагогическому исследованию: сущность научно-педагогических исследований заключается в изучении взаимосвязей между требованиями развивающегося общества к своим членам и закономерностями развития учащегося. Необходимо умение предвидеть социальное развитие, на этой основе разработать теорию и практику воспитания, подчинить их актуальному настоящему и будущем. Исследование не просто объясняет педагогический процесс, оно дает знания для его прогнозирования.

В ходе наблюдения педагогами общеобразовательного учреждения были изучены следующие методы научно-педагогических исследований:

1. Метод сравнительно-исторического анализа литературы, который предполагает изучение вопроса в литературе, его истории, при этом анализируются все подходы. Педагоги узнали, что наукой накоплено по этой проблеме (основные научные идеи, основные принципы научных исследований и т. д.). Для этого нужно тщательно подобрать литературу по теме исследования, отметить, на что обратить внимание в первую очередь. Педагогам указано, что следует анализировать литературу по следующим параметрам:

- как разные ученые понимали суть проблемы, изучаемого вопроса;

- какие определения давали субъекту исследования, какие признаки считали существенными и т. д.;

- в чем сущность данной проблемы у того или иного ученого, чем это можно объяснить;

- каково место данной проблемы в общей научной системе, в теории обучения и воспитания, в практике;

- как связано данное явление с другими родственными явлениями – основными и побочными;

- при каких условиях, по мнению ученых, оптимально протекает тот или иной процесс, то или иное явление;

- каковы внутренние движущие силы, механизм изучаемого процесса или явления, какова их динамика.

Анализ заканчивается общими выводами ученых; эти выводы должны стать опорными позициями в исследовательской работе. Необходимо критически оценивать все, что сделано, показывать свое субъективное отношение к нему и свою точку зрения. Критический анализ имеющейся литературы должен опираться на анализ логический, структурный, фактологический, а не на личную точку зрения. Должна быть хорошая база знаний по данной проблеме, чтобы критиковать, спорить, полемизировать.

2. Метод моделирования, который является наглядно-образной характеристикой изучаемых процессов и явлений с помощью схем, чертежей, кратких словесных характеристик, описаний, иногда с помощью матриц, символов, математических формул и т. д.

3. Метод причинно-следственного анализа позволяет объяснить выявленную причину и глубже исследовать суть изучаемого явления или изменения.

4. Педагогические наблюдения – это непосредственное и целенаправленное восприятие педагогического процесса в естественных условиях. Оно должно быть строго спланировано, предусматривать формы фиксации наблюдений. Наблюдения могут быть непосредственными и опосредованными, открытыми и закрытыми, непрерывными и дискретными (прерывистыми), мнографическими. Эффективным считается включенное наблюдение, когда исследователь активно участвует в деятельности наблюдаемых объектов. Скрытое наблюдение осуществляется через зеркальную (стеклянную) стену или с помощью телекамеры.

# Заключение

Теоретический анализ проблемы и опытно-экспериментальная работа по изучению использования наблюдения как метода педагогического исследования в деятельности педагога общеобразовательного учреждения позволяют сделать следующие выводы:

1. Методами педагогического исследования называют способы получения научной информации с целью установления закономерных связей, отношений, зависимостей и построения научных теорий. Методы педагогических исследований подразделяются на теоретические и эмпирические.

Теоретические методы исследования (анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация, моделирование) позволяют уточнить, расширить и систематизировать научные факты, объяснить и предсказать явления, повысить надежность полученных результатов, перейти от абстрактного к конкретному знанию, установить взаимоотношения между различными понятиями и гипотезами, выделить среди них наиболее существенные и второстепенные.

К эмпирическим (практическим) методам исследования относятся: методы сбора и накопления данных (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование и др.); методы контроля и измерения; методы обработки данных; методы оценивания; методы внедрения результатов исследования в педагогическую практику. Каждый из методов педагогического исследования выполняет свою специфическую роль и помогает изучению лишь отдельной стороны педагогического процесса.

2. Основным методом педагогического исследования явления наблюдение, которое представляет собой преднамеренное и целенаправленное восприятие, обусловленное задачей деятельности и, как метод, рассчитано на непосредственное получение нужной информации через органы чувств (целенаправленное, систематическое изучение определенного педагогического явления). Наблюдение является основным исследовательским методом и имеет существенные черты: целенаправленность; аналитический характер; комплексность; систематичность. Наблюдения различаются по следующим признакам: по временной организации – непрерывное и дискретное, по объему – широкое (сплошное), узкоспециальное (выборочное); по способу получения сведений – непосредственное (прямое) и косвенное (опосредованное). Наблюдение может быть включенными и невключенным; по условиям проведения – полевое и лабораторное

3. В экспериментальном исследовании были задействованы учащиеся старшего звена школы и учителя общеобразовательного учреждения. Опытно-экспериментальная работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. На контрольном этапе нам было важно изучить состояние владения педагогом общеобразовательного учреждения методом наблюдения. Результаты анкетирования показали, что низкий уровень развития знаний педагогов общеобразовательного учреждения о методе наблюдения – составил 39 %, средний – 44 %, а высокий – 17 %.

В ходе формирующего эксперимента, целью которого было формировать умения педагогов общеобразовательного учреждения проводить научно-педагогического исследования, были проведены беседа, консультация. На контрольном этапе экспериментального исследования мы проверили эффективность проведенной работы. Результаты показали, что низкий уровень знаний педагогов общеобразовательного учреждения о проведении наблюдения – снизился, высокий повысился на 16,4 %; средний уровень остался прежним.

# Список литературы

1. Абрамова, С. Г. Научно-педагогические исследования / С. Г. Абрамова. – М. : Сентябрь, 2007. – 253 с.

2. Абушаева, В. Н. Инновационная направленность современного дошкольного образовательного учреждения / В. Н. Абушаева // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 5. – С. 23 – 24.

3. Административное управление воспитательным процессом / сост. Н. П. Кузнецова, Е. В. Мейенен. – Волгоград : Учитель, 2008. – 250 с.

4. Бургин, М. С. Инновации и новизна в педагогике / М. С. Бургин // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 6. – С. 14 - 16.

5. Волков, Б.С. Методология и методы психологического исследования / Б.С. Волков, Н.В. Волкова, А.В. Губанов. - М.: Академический проект, 2010. 382c.  
 6. Волков, Б.С. Методология и методы психологического исследования / Б.С. Волков. - М.: Академ. Проект, 2010. - 382 c.Давыдов В.В., Образцов И.И., Уман А.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования. М., 2006

7. [Загвязинский В. И., Атаханов Р.. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. -2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия».2005](http://scibook.net/psihologii-issledovanie/metodologiya-metodyi-psihologo.html)

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

9. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. - М.: Academia, 2010.-208c.  
 10. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. - М.: Академия, 2012. - 208 c.

11.  Климантова, Г.И. Методология и методы социологического исследования: Учебник / Г.И. Климантова. - М.: Дашков и К, 2015. - 256 c.

12. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова.

– М. : ИКЦ МарТ; Ростов н/Д. : МарТ, 2005. – 448 с.

13. Колесникова, Г. И. Методология психолого-педагогических исследований / Г.И. Колесникова. - М.: Феникс, 2015. - 320 c.

14. Коржуев А.В., Попков В.А. Научное исследование по педагогике: Теория, методология, практика: Учебное пособие. – М.: Изд-во Трикста, 2008.

15. Кравченко, А. И. Методология и методы социологических исследований. Учебник / А.И. Кравченко. - М.: Юрайт, 2015. - 834 c.

16. Крупина, И. В. Основы новаторской деятельности педагога / И. В. Крупина // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 12.

17. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М.: Синтег, 2007.

18. Образцов П. И. Методы и методология [психолого](https://v-doc.ru/msk/docs/psiholog)-педагогического исследования. СПб.: Питер, 2004.

19. Педагогика: Большая современная энциклопедия/ сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.

20. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие  для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А.Смирнов,      И.Б.Котова,  Е.Н.Шиянов   и др.;  Под ред. С.Л.Смирнова.

4-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2007.-512 с.

21. Педагогика : учебник для вузов / Л. П. Крившенко. – М. : ТК Вебли, Проспект, 2005. – 432 с.

22. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещярякова. – М. : Астрель : АСТ : Танзиткнига, 2006. – 479 с.

23. [Сидоров С.В. Теоретическая педагогика](https://www.google.com/url?q=http://si-sv.com/Posobiya/teor-pedag/index.htm&sa=D&ust=1485582223092000&usg=AFQjCNEBjfuG2xPvScmHk7UZJcpumI0TJg).

http://sv-sidorov.ucoz.com/Posobiya/teor-pedag/index.htm

24. Тихонов, В.А. Теоретические основы научных исследований: Учебное пособие для вузов / В.А. Тихонов, В.А. Ворона, Л.В. Митрякова. - М.: Горячая линия -Телеком , 2016. - 320 c.

25. Тихонова, Е. В. Методология и методы социологического исследования / Е.В. Тихонова. - М.: Academia, 2012. - 368 c.

26. Филатов, Ф. Р. Основы психологии : учеб. пособие / Ф. Р. Филатов. – М. : Дашков и К.; Ростов н/Д. : Наука – Пресс, 2006. – 656 с.

27. Шипилина, Л. А. Методология психолого-педагогических исследований / Л.А. Шипилина. - М.: Флинта, Наука, 2011. - 208 c.