

7. Руденко Ю. Н. Методы воспитания «нового человека» в прогрессивной русской педагогике второй половины XIX в.: Дис. ... кан. филос. наук. М., 1982.
8. Троицкий В. Ю. Пути русской школы. М., 1994.

REFERENCES

1. Barsamov V. A. Etnonatscional'naja politika v bor'be za vlast': strategija i taktika v period obshchenatsional'noj. M., 1997.
2. Berdjaev N. A. Russkaja. M., 1991.
3. Vishnjak M. V. Russkij // P.N. Milju-kov // Sb. materialov po chestvovaniju ego semidesjatiletija (1859–1929). Parizh, 1929. S. 176.
4. Miljukov P. N. Glavnye techenija russkoj istoricheskoy mysli. M.: Russkaja mysl', 1898.
6. Pobedonostsev K. P. Tserkov' i gosudarstvo // Moskovskij sbornik. Kuban'. 1990. № 11. S. 76–86.
12. Rudenko Ju. N. Metody vospitanija «novogo cheloveka» v progressivnoj russkoj pedagogike vtoroj poloviny XIX v.: Dis. ... kan. filos. nauk. M., 1982.
13. Troitskij V. Ju. Puti russkoj shkoly. M., 1994.

Ж. Е. Гаррас

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБОСНОВАННОСТИ И ДОСТОВЕРНОСТИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ЭМПИРИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

Проведен педагогический анализ применения эмпирических методов для обеспечения обоснованности и достоверности результатов педагогических исследований. Показана важная роль эмпирических методов как средства подтверждения обоснованности и достоверности научно-педагогических знаний.

Ключевые слова: эмпирические методы, педагогические исследования, обоснованность и достоверность результатов педагогических исследований.

Zh. Garras

Providing Validity and Reliability of Pedagogical Knowledge through the Use of Empirical Methods

A historical and pedagogical analysis of the empirical methods application for ensuring validity and reliability of the results of educational research is provided. The important role of empirical methods for confirming the validity and reliability of pedagogical knowledge is shown.

Keywords: empirical methods, pedagogical research, validity and reliability of the results of educational research.

В подготовке и проведении педагогического исследования, в научно-обоснованном анализе образовательного процесса, в разработке педагогических технологий существенное место занимает проблема обоснованности и достоверности полученных ис-

следовательских, научных знаний и практических результатов. Это, в свою очередь, обуславливает потребность в качественном освоении педагогами научных методов исследования — как теоретических, так и эмпирических. Их обоснованное и методиче-

ски грамотное применение в значительной степени обеспечивает достоверность результатов исследования.

Однако, как показывает анализ педагогических исследований, недостаточное знание педагогами, исследователями, аспирантами принципов, правил применения исследовательских методов приводит к процедурным и этическим нарушениям, снижает качество и результативность исследований, не позволяет достигнуть обоснованности и достоверности научно-педагогического знания. Указанные недостатки отмечаются Д. И. Фельдштейном [29], В. М. Бим-Бадом [2], А. И. Кочетовым [14], В. И. Загвязинским [12], С. А. Писаревой, А. П. Тряпицыной [6] и другими специалистами, а также в постановлениях ВАК. Недостатки в исследованиях приводят к несоответствию практики применения методов исследования высоким современным требованиям к качеству педагогических исследований, к обеспечению обоснованности и достоверности получаемого в проводимых исследованиях научно-педагогического знания.

Для современной педагогической науки необходимо по возможности объективное оценивание достижений педагогической теории и практики, в том числе подтверждение обоснованности идей и теорий, достоверности эмпирической базы, на которой эти идеи выведены, качества применения диагностического инструментария, корректности и адекватности формирования и использования понятийного аппарата. Это относится и к обоснованности применения в педагогических исследованиях эмпирических методов.

Как отмечает О. Ю. Ефремов, метод педагогического исследования представляет собой совокупность способов, приемов, операций практического и (или) теоретического познания и изучения педагогических явлений и процессов, обладающих родством теоретической системы представлений и (или) основного технологического приема, и подчиненных решению определенных

задач [9]. Несмотря на многообразие существующих классификаций, наиболее общим является деление методов исследования на теоретические и эмпирические. К теоретическим относят методы анализа и синтеза, абстрагирования и идеализации, моделирования и конкретизации теоретического знания.

Эмпирические методы играют особую важную роль в педагогических исследованиях, позволяя обеспечить непосредственно практическое познание участников педагогического процесса, точную регистрацию педагогических фактов и явлений для последующего теоретического анализа. Они обеспечивают накопление, фиксацию, классификацию и обобщение исходного материала для создания научной теории. Основными эмпирическими методами педагогических исследований являются: педагогическое наблюдение, опрос (разновидности опроса: беседа, анкетирование, тестирование, интервью), педагогический эксперимент, анализ документов (контент-анализ) [9]. Эмпирические методы исследования — приемы, процедуры и операции эмпирического познания и изучения явлений действительности, способы решения научно-исследовательских задач обеспечивают непосредственное восприятие (сбор) информации, накопление, классификацию и обобщение исходного материала по исследуемой проблеме. Эти методы используются на всех этапах научно-педагогической деятельности, они применяются как в концептуальных исследованиях, так и для решения частных задач.

Историко-педагогический анализ показывает, что начало внедрения в педагогическую практику эмпирических методов в конце XIX — начале XX веков в значительной степени было обусловлено достижениями в сфере педагогической психологии, экспериментальной психологии и непосредственно экспериментальной педагогики. В тот период многие педагоги и психологи обоснованно полагали, что прогресс в дея-

тельности школы, как и самих наук о ребенке, его развитии, воспитании и обучении может быть достигнут на основе использования положительных и достоверных фактов из педагогической практики, полученных с помощью опытных методов. Эти факты должны дополнительно проверяться экспериментальным путем [8, с. 193]. Эта тенденция была связана с повышением интереса к личности ребенка, к его индивидуальным особенностям и с переориентацией на индивидуально-личностное обучение. В указанный период благодаря исследовательской деятельности российских и зарубежных ученых педагоги получили знания о психологии и физиологии ребенка, о нервных процессах в развитии и обучении, а также получили соответствующий исследовательский, диагностический инструментарий.

Применение эмпирических методов способствовало накоплению данных в разных областях исследования развивающегося ребенка. К исследованиям, носившим близкий по содержанию характер, применялись различные названия, такие как педология, педагогическая психология, гигиена воспитания, детская психология. Одним из названий такого рода исследований стала «экспериментальная педагогика», акцентировавшая внимание на применении эмпирических методов как основы получения научных фактов, на которых должна строиться теория и осуществляться практика педагогики.

Следует отметить, что педагогическая диагностика, изучение детей в учебном процессе имеет свою историю. Великий педагог Ян Амос Коменский (1594–1670) неразрывно связывал педагогический процесс с изучением и раскрытием способностей ученика [26]. Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) ставил изучение воспитанника впереди педагогического воздействия, рассматривая выявление особенностей и возможностей формирующейся личности как условие эффективной работы воспитателя. И. Г. Песталоцци (1746–1827) в методическом плане реализовал идею Руссо о необходимости изучения детей в процессе воспитания. По системе Песталоцци все старшие и младшие учителя раз в неделю собирались для того, чтобы поделиться друг с другом своими наблюдениями над детьми [26]. В педагогике И. Ф. Гербарта (1776–1841) вспомогательной наукой служила психология, и с особой тщательностью изучались интересы учащихся, особенности их интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы. И.Ф. Герbart первым стал измерять взаимосвязь и развитость интересов, мотивации учащихся, заложив основы психолого-педагогических измерений.

А. Ф. Дистервег (1790–1866) считал, что уровень развития ученика надо определить до начала обучения, и без знания уровня развития ученика невозможно его правильное обучение. Он неоднократно подчеркивал, что учитель должен досконально знать уровень развития и знаний ученика и учеников [13]. Таким образом, в XIX веке началось обоснование и становление педагогической диагностики как структурного компонента педагогической деятельности, основанного на применении эмпирических методов в педагогике.

В конце XIX века в России также повышается внимание педагогов к изучению личности учащегося. К. Д. Ушинский (1824–1871) выступал за психологизацию процесса обучения. Он был сторонником научно обоснованного построения педагогического процесса на основе изучения психологических явлений научным путем [28].

Проводимые в конце XIX — начале XX веков экспериментально-психологические исследования в значительной степени преследовали педагогические по своей сути 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, к изучению ребенка в привычных для него условиях школы [8]. При этом внимание ученых стало сосредоточиваться не столько на собственно психических процессах, сколько на характере их проявления в обучающей среде. Такой подход позволил приблизить экспериментальные 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, связанных с деятельностью учащихся. С целью педагогизации экспериментальных исследований ученые начали поиск таких форм психологического эксперимента, в условиях которых становилось возможным изучение личности учащихся не психологами, а педагогами непосредственно в педагогическом процессе. Поиску путей педагогизации новых методов исследования личности ребенка способствовали дискуссии, развернувшиеся на страницах периодической печати, на съездах по педагогической психологии (1906, 1909 гг.) [9].

Экспериментальная педагогика первоначально возникла как интегративное направление в психологии и педагогике, ставившее целью всестороннее исследование ребенка и обоснование педагогической теории экспериментальным путем [13]. Ее создание было связано со стремлением педагогов к прочному эмпирическому обоснованию новых идей и подходов. Экспериментальная педагогика возникла в конце XIX века, когда была доказана возможность применения исследовательского эксперимента к изучению детей. Сам термин «экспериментальная педагогика» был предложен в начале XX века Э. Мейманом. Ее основные представители — А. Лай и Э. Мейман (Германия), А. П. Нечаев (Россия), А. Бине (Франция), О. Декроли (Бельгия), П. Бове и Э. Клапаред (Швеция), У. Килпатрик (США) и др.

Экспериментальная педагогика в своем развитии прошла две стадии: сначала (конец XIX века) выводы общей экспериментальной психологии механически переносились в педагогику, если они представляли для педагога практический интерес; однако постепенно (начало XX века) проблемы обучения сами становятся предметом экспериментального исследования в психологических лабораториях [24, с. 10]. В тот период была подтверждена возможность применения эмпирических методов в изучении детского развития и в его использовании для решения педагогических задач [13].

Благодаря группе немецких ученых во главе с Э. Мейманом (1862–1915) и В. Лаем (1862–1926) стали создаваться научно-экспериментальные лаборатории, и собственно был введен в научный обиход термин «педагогический эксперимент». Э. Мейманом был издан 3-томный труд «Лекции по введению в экспериментальную педагогику». Целью представителей этого направления было получение опытным путем необходимых объективных данных для усовершенствования педагогического процесса [13]. Экспериментальная педагогика старалась опираться на результаты изучения детей с помощью эмпирических методов: наблюдение; исследование продуктов творчества учащихся (записи, сочинения, рисунки); анкетирование; тестирование по определению возрастных возможностей (первые тест разработан А. Бине); изучение поведения в различных учебных и внеучебных ситуациях; количественное измерение уровня интеллектуального развития с использованием системы тестов (Э. Торндайк).

Возникновение экспериментальной педагогики в России относится к 80–90-м годам XIX века. Лидеры зарубежной экспериментальной педагогики Э. Мейман и А. Лай признавали, что впервые экспериментальный метод исследования проблем обучения был применен в России, отмечая опубликованную в 1879 году работу И. А. Сикорского

о влиянии учебной деятельности на утомление учащихся. И. А. Сикорский предложил применение теста в виде диктанта. До и после определенной умственной работы дети писали одинаковый по трудности диктант; процент увеличения числа ошибок служил мерой утомляемости учащихся [9].

Первая русская лаборатория в педагогических целях была основана А. П. Нечаевым в Петербурге в 1901 году на Педагогических курсах ведомства военно-учебных заведений. Затем аналогичные лаборатории были созданы еще в девяти городах, в том числе в Москве, в Нижнем Новгороде, в Перми, в Екатеринославле, в Оренбурге, в Воронеже [9]. Уже в 1901 г. вышла работа А. П. Нечаева «Современная экспериментальная психология в ее отношениях к вопросам школьного обучения» [24]. В ней педагогам предлагалось не только изучать экспериментальные методы, но и самим экспериментировать в учебных заведениях, овладевать исследовательскими методиками. Предлагалось перенести экспериментальные исследования психического развития детей, его связи с успешностью и неуспешностью 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. При этом обязательными считались доступность и простота методов.

А. П. Нечаев считал, что обоснование дидактических принципов, отбор содержания образования, выбор методов и организации учебного процесса должны строиться на основе разработки и применения таких методов изучения психических явлений, которые могут помочь при решении педагогических проблем. Под его руководством работа проводилась по следующим направлениям: выявление возможностей использования экспериментального метода при

исследовании педагогических проблем в сочетании с другими научными методами, взаимоотношение лабораторных и внелабораторных методов в исследованиях.

В целом в начале XX столетия проблема методов исследования личности учащегося начала оформляться как педагогическая. А. П. Нечаев показал существенные различия между психологическими и педагогическими способами исследования личности ребенка. В 1909 г. при активном участии А. П. Нечаева было создано общество экспериментальной педагогики. В связи с ростом интереса к методам исследования и к их активной разработке (работы А. Ф. Лазурского, И. Г. Россолима, Н. А. Бернштейна и др.) всё более популярным в первом десятилетии XX века становится термин «экспериментальная педагогика». В 1910, 1913, 1916 годах в Петербурге прошли съезды по экспериментальной педагогике.

К числу достижений отечественных ученых в области экспериментальной педагогики следует отнести осуществленную А. Ф. Лазурским (1874–1917) разработку естественного эксперимента, как метода, который предполагал изучение личности в специально выбираемых или моделируемых исследователем педагогических условиях. А. Ф. Лазурским и его учениками была разработана методика изучения ребенка, содержание которой определялось десятью отдельными упражнениями, соответствующими различным видам школьных занятий. Этот метод позволял исследовать разнообразные психологические проявления личности в непосредственной связи с педагогическими факторами: с содержанием, с методами, с приемами обучения. Составленные программы наблюдений за учащимися на уроках позволяли приблизить эксперимент к практике.

Педагоги-экспериментаторы изучали познавательную деятельность ученика. Ученые разрабатывали новые педагогические технологии исследования детства [4]. Идея и методы диагностики педагогического

процесса нашли поддержку со стороны ряда ведущих теоретиков русской педагогики начала XX века.

М. И. Демков, автор учебников по педагогике, отмечал высокие диагностические возможности педагогических измерений как средства контроля продвижения учащихся в усвоении знаний. П. Ф. Каптерев предлагал путь широкого экспериментирования, создания опытных школ, педагогических лабораторий. Он писал: «Экспериментов бояться — в педагогику не идти» [15, с. 25]. П. Ф. Каптерев также обосновывал новые подходы к контролю знаний.

В целом экспериментальная педагогика способствовала проникновению в педагогическую науку идеи экспериментирования, весьма плодотворной при осуществлении ее научными методами. Однако постепенно термин «экспериментальная педагогика» стал вытесняться термином «педология». Педологи считали, что не ребенок должен приспособляться к системе воспитания, а программа и методики обучения должны принаравливаться к ребенку. Многие педагоги считали педологию перспективной. Педология все решительней и решительней становилась педагогической наукой, а педолог начинал входить в качестве практического работника в детские учреждения [4, с. 16]. С середины 1920-х годов на проблемах педологии сконцентрировались теоретические интересы П. П. Блонского (1884–1941). Он считал, что важнейший инструментальный научной педагогики и гарантия достоверного педагогического знания — это объективные статистические сведения о ребенке и детстве, полученные с помощью различных тестов. Подчеркнем, что уже в тот период П. П. Блонский предостерегал от недостаточной репрезентативности диагностических методов [4].

Эмпирические, экспериментальные методы использовал в своей работе С. Т. Шацкий (1878–1934), для которого было характерно целостное изучение образовательного процесса, которое позволяет получить кон-

кретное знание об отношениях между детьми, об их переживаниях, мыслях и чувствах в естественных условиях обучения и воспитания. Материалы, полученные в результате социально-педагогических исследований, активно использовались им при планировании и организации учебно-воспитательной работы первой опытной станции, возглавлявшейся С. Т. Шацким.

На Первом съезде педагогов-педологов (27.12.1927 — 04.01.1928) особое внимание было уделено инструментарию педагогических исследований. Рассматривались тесты, опросники, интервью, анкеты, статистические методы, направленные на измерение интеллекта, эмоциональных и поведенческих реакций, физического развития школьника, его памяти, воображения, внимания, восприятия, отношения к миру. В работе педагогического съезда приняли участие Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, М. Н. Покровский.

Однако в массовой педологической практике проявилась переоценка возможностей тестового метода (особенно без проверки тестов на надежность и валидность). Начало разгрому ученых-педологов положило постановление «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» (1936 г.). В результате была прекращена научно-исследовательская работа в области изучения ребенка, а сам характер педагогических исследований изменился, на годы был дискредитирован метод тестов и анкет [13]. Применение этих методик вновь возобновилось лишь в 60-е годы XX века. Причем в этот период тесты первоначально вернулись в психологию, а анкеты пришли в педагогику из социологии [22].

В 1943 году была образована Академия педагогических наук (АПН) РСФСР. Ее создание придало определенный импульс развитию экспериментальных образовательных учреждений и проведению педагогических исследований. В положении об экспериментальных учреждениях АПН РСФСР (июль 1944 г.) ставились задачи разработки науч-

ных вопросов по педагогике, по частным методам, по детской психологии, школьной гигиене путем изучения педагогического процесса. Педагогическая лаборатория АПН РСФСР с 1945 г. работала над проблемой изучения учителем учащихся в процессе их обучения и воспитания. Изучение ученика предполагалось строить на наблюдении, в ходе бесед или на основе психологического анализа результатов деятельности. Педагогическое изучение должно быть объективным и всесторонним познанием личности.

В «Положении об учебно-воспитательных учреждениях, прикрепленных к институтам АПН РСФСР» (1951 г.), было записано, что «основная цель работы институтов заключается во всестороннем изучении опыта учебно-воспитательных учреждений и лучших работников, в организации и проведении научно-экспериментальных исследований по вопросам обучения и воспитания» [13].

В 60-е гг. XX века была проведена значительная экспериментальная и опытная работа, направленная на решение актуальных вопросов улучшения учебно-воспитательного процесса. В школу стали возвращаться экспериментально-психологические и социологические методики. В педагогике предпринимались попытки адаптации методик из социологического арсенала, например, контент-анализа, структурированных программ наблюдения, социально-психологических и социометрических тестов. Но они носили единичный характер и на общую ситуацию в педагогике практически не влияли, за исключением рейтинга, рассмотренного в контексте педагогического консильума Ю. К. Бабанским и лабораторией НИИ школ Министерства просвещения РСФСР в Ростове [18]. В этот же период активно работала Н. В. Кузьмина, вместе с сотрудниками изучавшая педагогическую деятельность с помощью анкет, опросников, шкал.

В целом в конце 60-х — начале 70-х годов XX века возрастает число изданий, в которых описаны особенности педагогического эксперимента с использованием педагогических, социально-педагогических, психологических и математических методов исследования учебно-воспитательного процесса в школе: «Методы научно-педагогического исследования» под редакцией Ю. К. Бабанского (1972 г.) [18], «Методы исследования педагогической деятельности» Н. В. Кузьминой (1970 г.) [21], «Методы педагогического исследования» В. И. Журавлева (1972 г.) [20]. А. И. Кочетовым наряду с описанием распространяющихся в педагогической практике эмпирических методов (наблюдение, анкеты, социометрические методики, тесты и др.) были изложены методологические основы, организация и техника научно-педагогического исследования. Названные издания стали важными шагами в подготовке педагогов к качественному и обоснованному выполнению исследований, к применению научных методов в учебно-воспитательной работе.

Выступления в печати в 80-х годах XX века были полны призывов развивать и углублять педагогическое экспериментирование, а также создать в системе АПН СССР структурное подразделение, которое осуществляло бы руководство важнейшими экспериментальными исследованиями и занималось бы обобщением, изучением, пропагандой и распространением экспериментального опыта. В это время появляются работы, посвященные вопросам качества научно-педагогических исследований. В 1982 году Ю. К. Бабанский в книге «Проблемы повышения эффективности педагогических исследований» отмечал, что основным критерием эффективности научно-педагогического исследования является получение нового научного результата, приращение теоретического знания, которое непосредственно или опосредованно, через последующие методические разработки,

может содействовать процессу воспитания, образования и развития воспитуемых. Важное место уделяет он проблеме методов исследования и их выбора.

В работе В. М. Полонского «Оценка качества научно-педагогического исследования рассматривалась проблема выработки критериев и методов определения качества исследований.

Одновременно с внедрением в образовательную практику экспериментальных и диагностических методов увеличивается число работ, обращенных к проблеме педагогической диагностики, эмпирических методов педагогических исследований. В 1979 году под редакцией А. И. Пискунова и Г. В. Воробьева вышла книга «Методы педагогических исследований», в которой на большом фактическом материале излагаются методы, применяемые в педагогических исследованиях. В 1987 году под редакцией А. И. Кочетова выходит книга «Педагогическая диагностика в школе» о целях и задачах педагогической диагностики, о ее сущности, об основных объектах и предмете, о функциях диагностики. В 1989 году М. М. Скаткиным в работе «Методика и методы педагогического исследования» [27] были описаны эмпирические методы исследования, их виды и процедуры.

На рубеже 1980–1990 гг. у педагогов появилась возможность внедрять свои идеи в педагогический процесс, реализовывать свои задумки. Однако многие исследования не могли быть воспроизведены из-за нечеткости и нелогичности, результаты не отличались надежностью из-за неадекватности инструментария сбора и обработки данных. Новаторские предложения перед внедрением не проходили экспертную проверку надежным и валидным диагностическим инструментарием.

Развитие всех сфер жизни российского общества в 90-х годах XX века активизировало поиски нового в образовании. Однако, как отмечают В. И. Загвязинский и Н. Д. Никандров, в тот период «возникла опасная

мода на экспериментирование, так как право на эксперимент получили все». Эксперимент покинул привычные стены академических лабораторий и избранных школ. Вместе с этим стали появляться публикации по вопросам методологии, развития теории, грамотного применения эмпирических методов исследования. При этом отмечалось, что успешная работа обязательно предполагает наличие у экспериментатора соответствующих методологических знаний и специальной подготовки.

В целом же, как отмечает А. И. Пискунов [13], школа и образование в нашей стране за последние 80 с лишним лет прошли долгий и сложный путь от отрицания всего богатейшего наследия педагогической мысли и школы прошлого к возвращению к ним под новыми названиями. В настоящее время признано, что реализация основных подходов, тенденций, принципов современного образовательного процесса обеспечивается педагогической диагностикой с применением эмпирических методов, задача которой состоит в изучении личности в образовательном процессе, о необходимости которого говорил К. Д. Ушинский, отмечая, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [28, с. 237].

В современных условиях значительный вклад в разработку проблем применения эмпирических методов и обеспечения обоснованности и достоверности результатов педагогических исследований внесли В. С. Аванесов [1], Н. М. Борытко [5], И. Ю. Гутник [7], О. Ю. Ефремов [9], В. И. Журавлев [11], В. И. Загвязинский [12], А. И. Кочетов [14], Е. А. Михайлычев [22] и др. В работах указанных авторов отмечается, что эмпирические исследования выявляют для педагогической теории новые данные и тем самым способствуют теоретическим исследованиям, что, в свою очередь, ставит новые задачи перед исследователями. Теоретические исследования, определяя и развивая теоре-

тическое содержание науки, представляют перспективы объяснения и предвидения педагогических фактов, ориентируют и направляют эмпирическое исследование. Увеличивается число публикаций, посвященных проблемам диагностики и методам педагогического исследования, наметилась тенденция к росту числа выполненных диссертаций в области диагностики и применения эмпирических методов [3; 9; 23].

В то же время анализ современных педагогических исследований свидетельствует о недостатках в применении методик исследования и диагностики при существующем акценте на содержательной стороне исследовательских работ и недооценке диагностической составляющей. Но именно последняя и дает эмпирическую основу идеям, концепциям, технологиям и позволяет проверять их на практике. Следствием происходящего является обострение проблемы качества педагогических исследований. В результате этого в решениях и постановлениях ВАК многократно отмечалось, что педагоги-исследователи не владеют имеющейся проверенной и выверенной методологией, а также методами исследований.

Подтверждением этому могут служить материалы диссертационных работ, в которых указывается, например, что методика апробирована, выводы на высоком уровне

обобщены, но при этом не всегда указывается, каким образом диссертант определил, что его технология или методика повысила результат.

Достаточно декларативно иногда выглядит достоверность результатов исследований. При этом неясно, как проводился эксперимент, какие параметры измерялись, какие показатели фиксировались и сравнивались и т. п. Есть авторефераты, в которых содержание экспериментов вообще не раскрывается, а сразу делаются выводы. Такое несоблюдение требований к проведению эксперимента не обеспечивает достоверности полученных результатов, не приносит реальной пользы образованию.

Таким образом, в современных условиях важной научной задачей является теоретическое и практическое решение проблемы повышения качества педагогических исследований, обеспечения обоснованности и достоверности научно-педагогического знания посредством освоения и грамотного применения педагогами-исследователями эмпирических методов и последующей правильной интерпретации полученных с их помощью результатов с опорой на исторические достижения педагогики и современное осмысление роли и путей применения эмпирических методов педагогических исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аванесов В. С.* Композиция тестовых заданий. М., 1998. 152 с.
2. *Бим-Бад Б. М.* О перспективах возрождения педагогической антропологии // Советская педагогика. 1988. № 11. С. 38–43.
3. *Битинас Б. П., Катаев Л. И.* Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы // Педагогика. 1993. № 2. С. 10–15.
4. *Блонский П. П.* Педология: Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. В. А. Сластенина. М.: ВЛАДОС, 1999. 288 с.
5. *Борытко Н. М.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 320 с.
6. *Вершинина Н. А., Загузов Н. И., Писарева С. А., Тряпицына А. П.* Современное диссертационное исследование по педагогике: Оценка качества. Саратов, 2006. 288 с.
7. *Гутник И. Ю.* Педагогическая диагностика образованности школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1996. 17 с.
8. *Джуринский А. Н.* История педагогики. М.: ВЛАДОС, 1999. 432 с.

9. *Ефремов О. Ю.* Теория и практика педагогической диагностики в высшей военной школе России: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2000.
10. *Ефремова Н. Ф.* Тестовый контроль в образовании. М.: Логос, 2007. 386 с.
11. *Журавлев В. И.* Обработка и интерпретация научных данных в педагогическом исследовании // Введение в научное исследование по педагогике / Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлев, В. К. Розов и др. М.: Просвещение, 1988. С. 155–173.
12. *Загвязинский В. И.* Исследовательская деятельность педагога. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 176 с.
13. История педагогики / Под ред. А. И. Пискунова. М.: ТЦ «Сфера», 1997. 304 с.
14. *Кочетов А. И.* Исследовательская деятельность в школе. Краснодар: Изд-во КубГУ, 2002. 340 с.
15. *Каптерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
16. *Кузьмина Н. В.* Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970. 114 с.
17. *Максимов В. Г.* Педагогическая диагностика в школе. М.: Академия, 2002. 276 с.
18. Методы научно-педагогического исследования / Под ред. Ю. К. Бабанского. Ростов н/Д., 1972. 180 с.
19. Методы педагогических исследований / Под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. М.: Педагогика, 1979. 256 с.
20. Методы педагогического исследования / Под ред. В. И. Журавлева. М.: Просвещение, 1972. 159 с.
21. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н. В. Кузьминой. Л., 1980. 172 с.
22. *Михайлычев Е. А., Карпова Г. Ф., Леонова Е. Е.* Педагогическая диагностика: история, теория, современность. Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2002. 256 с.
23. *Новиков А. М.* Количество и качество педагогических диссертаций в России // Педагогика. 2004. № 6. С. 50–57.
24. *Нечаев А. П.* Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения. М., 1901.
25. *Образцов П. И.* Методы и методология психолого-педагогического исследования. СПб.: Питер, 2004. 268 с.
26. Педагогическое наследие: Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж-Ж., Песталоцци И. Г. М.: Педагогика, 1976.
27. *Скаткин М. Н.* Методика и методы педагогического исследования. М.: Педагогика, 1986. 152 с.
28. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения. М., 1974. Т. 1. 540 с.
29. *Фельдштейн Д. И.* О состоянии и путях улучшения качества диссертационных исследований по психологии и педагогике // Официальный сайт Психологического института РАО. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.pirao.ru/tu/news/news_detail.php?ID=4706

REFERENCES

1. *Avanesov V. S.* Kompozitsija testovyh zadaniy. M., 1998. 152 s.
2. *Bim-Bad B. M.* O perspektivah vrozozhdenija pedagogicheskoy antropologii // Sovetskaja pedagogika. 1988. № 11. S. 38–43.
3. *Bitinas B. P., Kataev L. I.* Pedagogicheskaja diagnostika: sushchnost', funktsii, perspektivy // Pedagogika. 1993. № 2. S. 10–15.
4. *Blonskij P. P.* Pedologija: Kniga dlja prepodavatelej i studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij / Pod red. V. A. Slastenina. M.: VLADOS, 1999. 288 s.
5. *Borytko N. M.* Metodologija i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovanija. M.: Izdatel'skij tsentr «Akademija», 2008. 320 s.
6. *Vershinina N. A., Zaguzov N. I., Pisareva S. A., Trjapitsyna A. P.* Sovremennoe dissertacionnoe issledovanie po pedagogike: Otsenka kachestva. Saratov. 2006. 288 s.
7. *Gutnik I. Ju.* Pedagogicheskaja diagnostika obrazovannosti shkol'nikov. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 1996. 17 s.
8. *Dzhurinskij A. N.* Istorija pedagogiki. M.: VLADOS, 1999. 432 s.
9. *Efremov O. Ju.* Teorija i praktika pedagogicheskoy diagnostiki v vysshej voennoj shkole Rossii: Dis. ... d-ра пед. наук. СПб., 2000.

10. *Efremova N. F.* Testovyy kontrol' v obrazovanii. M.: Logos, 2007. 386 s.
11. *Zhuravlev V. I.* Obrabotka i interpretatsiya nauchnykh dannykh v pedagogicheskom issledovanii // Vvedenie v nauchnoe issledovanie po pedagogike / Ju. K. Babanskij, V. I. Zhuravlev, V. K. Rozov i dr. M.: Prosveshchenie, 1988. S. 155–173.
12. *Zagvjazinskij V. I.* Issledovatel'skaja dejatel'nost' pedagoga. M.: Izdatel'skij tsentr «Akademija», 2006. 176 s.
13. Istorija pedagogiki / Pod red. A. I. Piskunova. M.: TTs «Sfera», 1997. 304 s.
14. *Kochetov A. I.* Issledovatel'skaja dejatel'nost' v shkole. Krasnodar: Izd-vo KubGU, 2002. 340 s.
15. *Kapterev P. F.* Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. M.: Pedagogika, 1982. 704 s.
16. *Kuz'mina N. V.* Metody issledovanija pedagogicheskoj dejatel'nosti. L., 1970. 114 s.
17. *Maksimov V. G.* Pedagogicheskaja diagnostika v shkole. M.: Akademija, 2002. 276 s.
18. Metody nauchno-pedagogicheskogo issledovanija / Pod red. Ju. K. Babanskogo. Rostov n/D., 1972. 180 s.
19. Metody pedagogicheskikh issledovanij / Pod red. A. I. Piskunova, G. V. Vorob'eva. M.: Pedagogika, 1979. 256 s.
20. Metody pedagogicheskogo issledovanija / Pod red. V. I. Zhuravleva. M.: Prosveshchenie, 1972. 159 s.
21. Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovanija / Pod red. N. V. Kuz'minoy. L., 1980. 172 s.
22. *Mihajlychev E. A., Karpova G. F., Leonova E. E.* Pedagogicheskaja diagnostika: istorija, teorija, sovremennost'. Rostov n/D: Izd-vo Rost. ped. un-ta, 2002. 256 s.
23. *Novikov A. M.* Kolichestvo i kachestvo pedagogicheskikh dissertatsij v Rossii // Pedagogika. 2004. № 6. S. 50–57.
24. *Nechaev A. P.* Sovremennaja eksperimental'naja psihologija v jeje otnoshenii k voprosam shkol'nogo obuchenija. M., 1901.
25. *Obraztsov P. I.* Metody i metodologija psihologo-pedagogicheskogo issledovanija. SPb.: Piter, 2004. 268 s.
26. Pedagogicheskoe nasledie: Komenskij Ja. A., Lokk D., Russo Zh-Zh., Pestalotsti I. G. M.: Pedagogika, 1976.
27. *Skatkin M. N.* Metodika i metody pedagogicheskogo issledovanija. M.: Pedagogika, 1986. 152 s.
28. *Ushinskij K. D.* Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. M., 1974. T. 1. 540 s.
29. *Fel'dshtejn D. I.* O sostojanii i putjah uluchshenija kachestva dissertatsionnykh issledovanij po psihologii i pedagogike // Ofitsial'nyj sajt Psihologicheskogo instituta RAO. [Jelektronnyj resurs] Rezhim dostupa: http://www.pirao.ru/ru/news/news_detail.php?ID=4706

Ю. Э. Гудков

СОДЕРЖАНИЕ И НАПРАВЛЕННОСТЬ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПОВЕДЕНИИ

Автором сделана попытка теоретически обосновать и показать практическую значимость педагогических средств, основанных на сочетании физических упражнений и коррекционных методов для решения поведенческих проблем детей 8–9 лет.

Ключевые слова: отклонения в поведении; коррекционные методы; форма, содержание, направленность физического упражнения; младшие школьники.

Yu. Gudkov

Content and Purpose of Physical Training Classes of Primary School Children with Deviant Behavior

The article describes theoretical bases and practical significance of pedagogical means based on the combination of physical exercises and correctional methods to resolve behavioral problems of 8–9-year-old children.