

Минобрнауки России

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
федерального государственного бюджетного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»  
(Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)

Кафедра иностранных языков

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО НАПИСАНИЮ КУРСОВЫХ И ВКР**

Уровень высшего образования  
БАКАЛАВРИАТ

Направление подготовки

44.03.01 Педагогическое образование профиль «Иностранный язык»  
(код и наименование направления подготовки)

44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)  
(код и наименование направления подготовки)

«Английский язык», «Немецкий язык»  
(наименование направленности (профиля) образовательной программы)

Квалификация

Бакалавр

Форма обучения

Очная

Методические рекомендации по написанию курсовых и ВКР предназначены студентам очной формы обучения направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование профиль «Иностранный язык», 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) «Английский язык», «Немецкий язык».

Составители:  Д. С. Лапенков  
 О.В. Олейник  
 И. А. Елисеева  
 О.Л. Уткина

Написание курсовых работ и ВКР обязательный элемент самостоятельной работы студентов по дисциплине, в соответствии с учебным планом.

**Курсовая работа** – задание, которое выполняется студентами третьем курсе в виде исследовательской работы.

**Выпускная квалификационная работа** – это научно-исследовательский труд студента выпускного курса.

Фундаментом научного исследования является его методологические основы. Методологию понимают и определяют по-разному.

**Методология** (от греч. *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение и *Logos* – слово, понятие) – учение о научном методе познания; - учение о структуре, логической организации и построения теоретической и практической деятельности; - совокупность методов, применяемых в какой-либо науке.

Методология – учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности. И.Н.Кузнецов считает, что понятие «методология» имеет два основных значения: - система определенных способов и приемов, применяемых в той или иной сфере деятельности; - это учение об этой системе, общая теория метода, теория в действии.

В современной литературе речь идет прежде всего о методологии научного познания, которую понимают, как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности.

Принято выделять 4 уровня методологии. Первый уровень – философские знания. Второй – общенаучная методология (характеристика разных типов научных исследований, их этапы и элементы: объект и предмет исследования, цель и задачи, гипотеза и т.д.). Третий уровень – конкретно-научная методология, т.е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной дисциплине, например, в педагогике. Методология специальной науки включает в себя проблемы, специфические для научного познания в данной области, а также вопросы, рассматриваемые на предыдущих уровнях, например, системный подход или моделирование в применении к педагогике. Четвертый уровень – технологический (методика и техника исследования).

Выделяют 3 компонента структуры методологии науки:

1. система научных знаний (что изучать): объект и предмет, категории, взаимосвязь с другими науками, основные направления и перспективы развития.

2. процесс научного познания явлений (как изучать): проблемы выбора методов исследования, методы научного исследования, эмпирические и теоретические уровни исследования, проблемы прогнозирования.

3. процесс использования знаний – конкретизация цели и задач образования, разработка законов и закономерностей, принципов педагогического процесса, содержания образования и воспитания, методов и форм обучения и воспитания.

*Наука* – это сфера человеческой деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности. Это не просто система знаний, а именно деятельность, работа, имеющая целью получение знаний. Деятельность в сфере науки – *научное исследование*, т.е. особая форма процесса познания, такое систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются средства и методы науки и которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах.

*Научное исследование* – это целенаправленное познание, результаты которого выступают в виде системы понятий, законов и теорий. (Кузнецов И.Н.) *Отличительные признаки научного исследования:*

- это обязательно целенаправленный процесс, достижение осознанно поставленной цели, четко сформулированных задач;

- это процесс, направленный на поиск нового, на творчество, на открытие неизвестного, на выдвижение оригинальных идей, на новое освещение рассматриваемых вопросов;

- оно характеризуется систематичностью: здесь упорядочены, приведены в систему и сам процесс исследования, и его результаты;

- ему присуща строгая доказательность, последовательное обоснование сделанных обобщений и выводов.

*Объектом научно-теоретического исследования* выступает не просто отдельное явление, конкретная ситуация, а целый класс сходных явлений и ситуаций, их совокупность. *Цель, задачи* научно-теоретического исследования состоят в том, чтобы найти общее у ряда единичных явлений, вскрыть законы, по которым возникают, функционируют, развиваются такого рода явления, т.е. проникнуть в их глубинную сущность.

*Основные средства научно-теоретического исследования:*

- совокупность научных методов, всесторонне обоснованных и сведенных в единую систему;

- совокупность понятий, строго определенных терминов, связанных между собою и образующих характерный язык науки.

Принадлежность какого-либо сочинения к науке определяется по 4 признакам: характера целеполагания, выделения специального объекта исследования, применения специальных средств познания, соблюдения однозначности терминологии.

Первый признак – характер целей, которые мы ставим. Цель может быть практической или познавательной. Учитель ведет уроки с практической целью, чтобы учить и воспитывать детей. Если при этом он получает знания о том, какие приемы в этом классе в данных обстоятельствах дают лучший результат, это еще не наука. Такое знание – стихийно-эмпирическое. А вот если ставится научно-познавательная цель – выявить эффективность того или иного научно обоснованного метода обучения или формы проявления воспитательной функции самостоятельной работы, полученное знание идет в копилку педагогической науки.

Второй признак – выделение специального объекта исследования. Объект отдельно взятого педагогического исследования лежит в сфере образования, т.е. педагогической деятельности. Всякий раз исследуется какой-то участок этой деятельности. Объектом может быть обучение школьников ситуативной речи на иностранном языке, но не сама ситуативная речь. Или формирование у младших школьников гуманистических отношений, но не сами школьники.

Третий признак – применение специальных средств познаний. В практической работе учитель применяет методы обучения и воспитания, материальные средства: компьютеры, таблицы. Исследователь применяет методы науки: экспериментирование, моделирование, создание гипотез и т.д.

Четвертый признак – однозначность терминологии. Это непереносимое требование к научному познанию. В рамках своего труда автор обязан точно определить главные понятия и придерживаться этих определений до конца. Без специальной оговорки он не имеет права употреблять термин в разных значениях.

Научные данные добываются в ходе *научного исследования*, которое рассматривается как процесс выработки новых знаний, один из видов познавательной деятельности, характеризующийся объективностью, доказательностью, воспроизводимостью, точностью.

Наиболее распространенным является деление исследования на фундаментальные и прикладные. *Фундаментальные исследования* раскрывают закономерности процесса воспитания, направленные на углубление научных знаний, развитие методологии науки, открытие ее новых областей и не преследуют непосредственно практических целей. *Прикладные исследования* решают отдельные теоретические и практические задачи, связанные с формированием содержания воспитания и образования, разработкой педагогических технологий, связывают науку и практику, фундаментальные исследования и разработки.

Исследование начинается с выбора объектной области исследования, который определяется актуальностью и новизной. Затем определяются проблема и тема исследования, включающая проблему.

**Проблема** (греч. задача, задание) – теоретический или практический вопрос, требующий разрешения, исследования. (Словарь иностранных слов. – М., 1989)

Проблема – это нечто неизвестное в науке. Сущность проблемы, по мнению Загвязинского В.И., заключается в противоречии между научными фактами и их теоретическом осмыслении. Источник проблемы – узкие места, затруднения, конфликты, рождающиеся в практике. В педагогическом исследовании проблема обычно отражает противоречие между знаниями о потребностях людей в области обучения и воспитания и незнанием путей, средств и методов их решения. Противоречие, заключенное в проблеме, должно прямо или косвенно найти отражение в теме.

**Тема** (греч. предмет изложения, исследования, обсуждения) – лаконичная формулировка проблемы исследования. Далее проблема

получает свое развитие в определении объекта и предмета исследования. Объект и предмет – не тождественные понятия. *Объект познания*, считает Загвязинский В.И., выступает как заданное, *предмет* же – как то, что отыскивается, устанавливается.

Любой объект исследования – это какая-то совокупность свойств и отношений, существующая независимо от познающего, т.е. объективно, но отражается им. В предмет исследования входят только те элементы, связи, отношения объекта, которые подлежат изучению в данной работе. По мнению Краевского В.В. определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос: что рассматривается? А предмет обозначает аспект рассмотрения, дает представление о том, как рассматривается объект, какие новые отношения, свойства, аспекты и функции объекта рассматривает данное исследование. Б.И. Коротяев дает следующее определение:

**Объект** – это то, что описывает теория, т.е. совокупность реальных явлений.

**Предмет** – это то, что объясняет теория, т.е. закономерные связи и отношения, функционирующие в структуре объекта.

Объект, по мнению И.Н. Кузнецова, - это та совокупность связей и отношений, свойств, которая существует объективно в теории и практике и служит источником необходимой для исследователя информации. А предмет исследования более конкретен и включает только те связи и отношения, которые подлежат непосредственному изучению в данной работе, устанавливают границы научного поиска; в каждом объекте можно выделить несколько предметов исследования.

Исходя из предмета определяется цель исследования, которая конкретизируется в задачах.

**Цель** – это замысел исследования; научный результат, который должен быть получен в итоге исследования. Цель формулируется кратко и предельно точно, в смысловом отношении выражая то основное, что намеревается сделать исследователь. Сформулированные задачи исследования в совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута, считает В. В. Краевский.

**Задача** – предполагаемый локализованный результат исследования, включающий в себя: требования (цель), условия (известное и искомое, неизвестное), формулирующиеся в вопросе.

Первая задача, как правило, связана с выявлением, уточнением, углублением, методологическим обоснованием сущности, природы, структуры изучаемого объекта.

Вторая – с анализом реального состояния предмета исследования, динамики, внутренних противоречий развития.

Третья – со способностями преобразования, моделирования, опытно-экспериментальной проверки.

Четвертая – с выявлением путей и средств повышения эффективности совершенствования исследуемого явления, процесса, т.е. с практическими аспектами работы.

Следующий шаг исследования – построение гипотезы, теоретической конструкции, истинность которой предстоит доказать.

**Гипотеза** (греч. hypothesis - основание, предположение) – научное предположение, выдвигаемое для объяснения какого-либо явления и требующее проверки на опыте и теоретического обоснования для того, чтобы стать достоверной научной теорией (Словарь иностранных слов).

*Гипотеза*, по мнению В. В. Краевского, это предположение, при котором на основе ряда фактов делается вывод о существовании объекта, связи или причины явления, причем этот вывод нельзя считать вполне доказанным. В процессе разработки гипотеза разворачивается в систему определенных высказываний, в которых каждый последующий элемент вытекает из предыдущего. Задача исследователя, разрабатывающего гипотезу, состоит в том, чтобы показать, что не очевидно в объекте, что он видит в нем такого, чего не замечают другие. То, что и так всем очевидно, что не требует доказательств – не гипотеза, утверждает В. В. Краевский.

Гипотеза вытекает из потребностей общественной практики, отражает научные абстракции, систематизирует имеющиеся теоретические представления, включает в себя суждения, понятия, умозаключения, представляя собой целостную структуру, считает Г. Х. Валеев. Научная гипотеза всегда выходит за пределы изученного круга фактов, не только объясняет их, но и выполняет прогностическую функцию.

Гипотезы бывают: описательные (предполагается существование какого-либо явления); объяснительные (вскрывающие причины его); описательно-объяснительные.

Гипотеза необходима, если педагогическое исследование опирается на формирующий эксперимент и предварительно выдвигаются предположения в качестве научно обоснованного ориентира. Также гипотеза нужна, когда надо объяснить причинно-следственные зависимости педагогического явления, а существующих знаний для этого недостаточно.

По мнению Г. Х. Валеева *структура педагогической гипотезы* может быть трехсоставной, включающей в себя: а) утверждение; б) предположение; в) научное обоснование. Например, а) учебно-воспитательный процесс будет таким-то, б) если сделать вот так и так, в) потому что существуют следующие педагогические закономерности: 1) ..., 2) .., 3) ... . Но педагогическая гипотеза может выглядеть и по-другому, если обоснование в явном виде не формулируется. При этом структура гипотезы становится двусоставной: а) это будет эффективным: б) если, 1) ..., 2) ..., 3) ... . Существуют *методологические требования*, которым должна соответствовать педагогическая гипотеза: логическая простота, вероятность, широта применения, концептуальность, научная новизна и верификация. Гипотеза не должна включать в себя слишком много положений; в не нельзя включать понятия и категории, не являющиеся однозначными, не уясненные самим исследователем; при формулировке гипотезы следует избегать ценностных суждений, гипотеза должна соответствовать фактам, быть проверяемой и приложимой к широкому кругу явлений; требуется

безупречное стилистическое оформление, логическая простота, соблюдение преемственности.

Таким образом, основными характеристиками педагогического исследования являются проблема, тема, актуальность, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна.

Логика педагогического исследования означает последовательность этапов научного познания в данной области. Н.И.Кузнецов выделяет два основных этапа, два характерных уровня научного исследования: эмпирический и теоретический.

Эмпирический этап связан с получением и первичной обработкой исходного фактического материала и состоит из двух ступеней работы:

1 – это процесс добывания, получения фактов;

2 – первичная обработка и оценка фактов в их взаимосвязи.

Теоретический этап связан с глубоким анализом фактов, с проникновением в сущность исследуемых явлений, с объяснением явлений. Далее на этом этапе осуществляется прогнозирование возможных изменений в изучаемых явлениях, вырабатываются принципы действия, рекомендаций о практическом воздействии на эти явления.

Загвязинский В.И. выделяет три этапа конструирования логики исследования: постановочный, собственно исследовательский и оформительско-внедренческий. 1 этап – от выбора темы до определения цели, задач и рабочей гипотезы – осуществляется в следующей логике: проблема – тема – объект – предмет – научные факты – ведущая идея и замысел – гипотеза – цель и задачи исследования.

2 этап – от выбора методов до формулирования выводов – логика может быть задана только в общем виде: отбор методов – проверка гипотезы – конструирование предварительных выводов – их апробирование – построение заключительных выводов.

3 этап – заключительный – включает внедрение полученных результатов в практику и литературное оформление.

В.И.Смирнов выделяет 7 этапов исследования:

1 этап: общее ознакомление с проблемой исследования, обоснование ее актуальности, уровня разработанности, определение объекта и предмета, темы исследования, формулирование цели и задач исследования.

2 этап: выбор методологии – исходной концепции, теоретический положений, единого, определяющего ход и предполагаемые результаты исследования замысел.

3 этап: построение гипотезы исследования – теоретической конструкции, истинность которой предстоит доказать.

4 этап: выбор методов исследования, проведение констатирующего эксперимента с целью установления исходного состояния предмета исследования.

5 этап: организация и проведение преобразующего эксперимента.

6 этап: анализ, интерпретация и оформление результатов исследования.

7 этап: выработка практических рекомендаций.



В программе, с разработки которой начинается исследование, выделяются две основные части: методологическая и процедурная. Методологическая часть включает определение проблемы, темы, объект, предмет исследования, уточнение терминологии, формулировка цели, задач, гипотезы. Процедурная часть: составление плана исследования, описание методов и техники сбора данных, способа их анализа, проведение эксперимента, анализ, интерпретация (объяснение) и обобщение его результатов.

Энциклопедическое языковедческое знание понятие «методология» определяет, как учение о принципах исследования в науке о языке [19, с. 299]. Языковеды-теоретики указывают, что она определяет подход к объекту, взаимоотношение между субъектом и объектом исследования, способ построения научного знания, общую ориентацию и характер лингвистических исследований; тесно связана с лингвистической теорией, в значительной мере обуславливает научные результаты исследования. Это учение о структуре, логической организации, методах и средствах научной деятельности. Методология является основой для многих концепций [9, с. 177, 180].

Философия определяет методологию как учение о методах познания и преобразования действительности, применение принципов мировоззрения к процессу познания, духовному творчеству и практике. К ней ученые относят также среду применения методов и принципов, те ценности, которые должны быть достигнуты, те ограничения, которые налагаются на деятельность исследователя и т. д. [105, с. 11].

В логике этим термином называют часть науковедения, исследующую структуру научного знания, средства и методы научного познания, способы обоснования и развития знания [56, с. 197].

Это наиболее общий (философский) метод познания; система методов, которые используются той или иной наукой; особая отрасль знаний, призванная служить своеобразным источником, откуда другие конкретные науки заимствуют методы исследований; философское учение о методах познания и практики и т. д. Под научной методологией, как правило, понимается систематический анализ тех рациональных принципов и процессов, которые должны направлять научное исследование, и именно философские идеи нередко являются тем источником, из которого вырастают фундаментальные научные теории, и эти идеи часто стимулируют научный поиск и указывают путь к новым научным открытиям [56, с. 36-37, 43].

В теории методов извлечения знаний методологией называют цели исследований в некоторой проблемной области, используемые понятия, исследование принципов выводов и структуры проблемной области.

Исследование методов исследований также входит в методологию [120, с. 75].

Н. Ф. Алефиренко, анализируя методологические проблемы современного языкознания, делает вывод о том, что сущность методологии современной отечественной науки о языке до недавних пор определялась однозначно: ею признавалась философия. И такое понимание методологии не вызывает возражений, однако его нельзя не признать односторонним и ограниченным, зашоренным узкими и откровенно идеологизированными рамками. Методологическая часть введения любого лингвистического труда состояла, как правило, из заверений в приверженности принципам господствующего мировоззрения с обязательной системой ссылок на соответствующие труды, его канонизирующие. Такая «методология исследования» обычно носила ритуальный характер [4, с. 315, 324].

После деидеологизации науки о языке, изъятия из содержания методологии его «основного» (идеологического) компонента само понятие «методология» оказалось в состоянии диффузного испарения.

С философской точки зрения, методология современного языкознания может быть представлена в широком и узком понимании.

В широком понимании это учение о структуре, логике и средствах лингвистической деятельности. В узком – определенный подход к планируемой деятельности на всех ее этапах, совокупность исходных принципов, которым подчиняется лингвистический поиск, начиная с определения объекта, предмета, цели и задач исследования, выбора методов и заканчивая интерпретацией языковых явлений и формулированием выводов, соответствующих теоретических положений или предположений [4, с. 326].

З. Д. Попова определяет метод как определенную последовательность операций, действий, процедур (физических или мыслительных), которая должна привести к искомому результату. Среди методов когнитивной лингвистики ею называются анализ семантики языковых знаков, концентрирование признаков концепта, выраженных разноуровневыми языковыми средствами, выявление когнитивных классификаторов, категорирующих концепты, установление национальной специфики семантического пространства языка, определение типов концептов, выраженных языковыми знаками и некоторые другие [114, с. 73].

Обращаясь к истории научной мысли, ученый показывает, что методологической основой – сначала научно-практической, а позже и фундаментальной научной деятельности – в разные периоды времени становились те теоретические знания, которые к этому времени были учеными достигнуты. Когнитивная лингвистика стала возможной после

оформления теоретических постулатов психолингвистики, теоретические достижения которой стали основой для создания ее методологии.

По мнению ученого, главное положение этой методологии состоит в том, что через изучение семантики языковых знаков можно проникать в концептосферу людей. Можно выяснять, что было важно для того или иного народа в разные периоды его истории, а что оставалось вне поля его зрения, в то время как для другого народа это оказывалось существенным [114, с. 74].

Когнитивная наука пока еще не предложила какой-либо один подход, одну методологию к исследованию когниции и разума. В ней можно встретить противоположные мнения об участии гносеологии в научном исследовании. О гносеологии, «отходящей на задний план» и замещаемой когнитологией как методологической наукой, которая вышла на первый план в сфере познания объективной действительности и субъективного мира человека, рассуждает В. М. Лейчик [88, с. 123, 129]. О том, что философия есть грамматика науки, подобно тому как грамматика в свою очередь есть логика языка, о ведущей роли гносеологических оснований, обусловленных возможностью применения к ним семиотического критерия, говорят методологи [32, с. 19; 107, с. 109].

На то, что серьезный теоретик всегда немного метафизик и гносеолог, ибо лишь теория познания способна выполнить функции систематической рефлексии над философскими основаниями частных наук и, соответственно, выступить в роли их методологического и мировоззренческого фундамента, указывают онтологи [96, с. 243].

С позиции когнитивного подхода, предполагающего изучение языковых процессов, единиц и категорий и т.п. в их соотношении с памятью, воображением, восприятием, мышлением [84, с. 13], теория научного познания в ее преломлении к лингвистической деятельности и материалу может получить второе дыхание.

Таким образом, вышеперечисленные определения предписывают лингвисту-исследователю принимать на вооружение содержательные признаки этого общенаучного понятия в соответствии с необходимостью решения задач на выявление знания (смысла), репрезентированного языковым знаком.

В основополагающем труде Г. П. Щедровицкого методологическая работа выделяется и противопоставляется конкретно-научной и философской работе по шести основным признакам. 1) Методологическая работа не есть исследование в «чистом виде». Она включает в себя также критику и схематизацию, программирование и проблематизацию, конструирование и проектирование, онтологический анализ и нормирование в качестве сознательно выделенных форм и этапов работы. Суть методологической работы не столько в познании, сколько в создании методик и проектов, она

не только отражает, но также и в большей мере создает, творит заново, в том числе – через конструкцию и проект. Основные продукты методологической работы – конструкции, проекты, нормы, методические предписания и т. п. – не могут проверяться и никогда не проверяются на истинность. Они проверяются лишь на реализуемость [155, с. 95].

2) Методология именно тем отличается от методики, что она до предела насыщена знаниями (в точном смысле этого слова) и включает четко отграниченное, выделенное и, можно сказать, рафинированное исследование; методологическая работа и методологическое мышление соединяют проектирование, критику и нормирование с исследованием и познанием [155, с. 96].

3) Методологические исследования – это исследования особого типа, поскольку объектами их являются не физические, химические и биологические явления, а научные предметы, то есть знания из тех или иных наук вместе с объектами этих знаний и вместе с деятельностью порождения и использования знаний. Методология создает очень сложные композиции из знаний разного типа, недоступные традиционной науке. Она по-новому сочетает и соединяет естественнонаучные, конструктивно-технические, исторические и практико-методические знания. Традиционная наука избегала объединять эти четыре типа знаний, поскольку ее главная задача состояла в том, чтобы создать «чистое изображение» натурального объекта. Она создает и использует знания о знаниях, она как бы все время осознает самое себя, свои собственные структуры, и это необходимо, ибо без такого осознания формы и структуры знаний вообще и специфики разных типов знаний в частности невозможно осуществить связь и координацию разных типов знания [155, с. 96-97].

4) Методология стремится соединить и соединяет знания о деятельности и мышлении со знаниями об объектах этой деятельности и мышления, или, если перевернуть это отношение, – непосредственно объектные знания с рефлексивными знаниями. Поэтому объект, с которым имеет дело методология, напоминает матрешку. Фактически это особого рода связка из двух объектов, где внутри исходного для методологии объекта – деятельности и мышления – вставлен другой объект – объект этой деятельности или этого мышления. Поэтому методология всегда имеет дело с двойственным объектом – не с деятельностью как таковой и не с объектом этой деятельности как таковым, а с их «матрешечной» связкой.

Методологическое знание должно состоять из двух знаний – знания о деятельности и знания об объекте этой деятельности.

Между деятельностью и ее объектом нет отношения «целое – часть». Деятельность не добавляется к объекту как вторая, дополняющая его часть, и точно так же объект не является просто частью деятельности; объект деятельности включен в деятельность многократно – и как ее элемент, и как

содержание других элементов, например знаний, и как материал [155, с. 97-98].

5) Для методологии характерен учет различия и множественности разных позиций деятеля в отношении к объекту; отсюда – работа с разными представлениями об одном и том же объекте, в том числе с разными профессиональными представлениями: при этом сами знания и факт их множественности рассматриваются как объективный момент мыследеятельной ситуации. Это – крайне важное обстоятельство. Классическая философия, как и вся построенная на ней наука, исходила из представления об одном единственно истинном знании. Если одна и та же ситуация описывалась по-разному в различных знаниях, то обычно ставился вопрос, какое же из них истинное. Методология, в противоположность этому, исходит из того, что одному и тому же объекту может соответствовать много разных представлений и знаний и их не имеет смысла проверять на истинность относительно друг друга, ибо они просто разные. Это – важнейший принцип современного методологического мышления – принцип множественности представлений и знаний, относимых к одному объекту. Методология начинает свою работу с представлений профессионалов об объекте, и первоначально объект задан только этим множеством представлений. Лишь затем, исходя из всей этой совокупности представлений, методолог может ставить вопрос о реконструкции объекта в том виде, как он существует «на самом деле», и производить эту реконструкцию, предполагая, что все имеющиеся представления характеризуют объект с разных сторон, как бы в разных его проекциях. Мы всегда должны рассматривать объект в связке с набором знаний о нем и всегда соотносить и связывать друг с другом знания разного типа – знания об объекте и знания о знаниях. В силу этого методологическое мышление пользуется всегда схемами многих знаний и в своих изображениях фиксирует множество разных знаний об одном объекте; называется это приемом многих знаний [155, с. 98-99].

6) В методологии связывание и объединение разных знаний происходит, прежде всего, не по схемам объекта деятельности, а по схемам самой деятельности. Для реконструкции объекта на основе разных представлений профессионалов нет иного пути, кроме выяснения того, в чем состояла «деятельная заинтересованность» этих профессионалов. И только после того, как мы опишем мыследеятельность профессионалов, заставившую их представить объект именно так, а не иначе, и таким образом определим те фокусы, с точки зрения которых они строили свои представления, только после этого мы можем начать собирать и организовывать все эти представления, но опять-таки не прямо через представление об объекте, а прежде всего – через представление о деятельности, ибо реально разные представления нужно собирать в целое и

соорганизовывать только тогда, когда деятельности, с которыми они связаны, входят в кооперацию друг с другом, когда они начинают с разных сторон обрабатывать объект, ставший для всех них единым.

В этом состоит основной принцип методологического мышления: представление о сложной кооперированной деятельности выступает в качестве средства связывания разных представлений об объекте этой деятельности [155, с. 99-100].

Следует отметить, что изначально такой связывающей деятельностью для когнитолога предстала разработка и применение функционально-семантического метода, базирующегося на процедурах анализа через синтез в процессе выявления предикатно-актантной структуры простого предложения [59].

В дальнейшем этот подход получил развитие и усовершенствование применительно к другим языкам, подтвердив свою теоретическую эффективность и актуальность, а также практическую продуктивность в процессе формирования вторичных лингвистических деятельностей у студента-филолога [60, 61, 63, 64, 65, 66, 67].

Ономасиологические исследования в нашей стране, по мнению ведущего отечественного когнитолога Е. С. Кубряковой, легли в основание разработки идеи о роли человеческого фактора в языке, о лингвокреативной деятельности человека, о создаваемой им картине мира, о возможностях языка самому создавать новые сущности путем их номинальных определений [84, с. 12].

Методологическая работа направлена не на природу как таковую, а на мыследеятельность и ее организованности. Причем организованности мыследеятельности имеют как бы двойное существование: один раз в качестве элементов и компонентов мышления и деятельности, а другой раз в качестве независимых и автономных образований (как правило, искусственно-естественных), размноженных в разных формах и связываемых между собой процессами мыследеятельности.

Переход к методологическим формам работы ставит новый круг весьма сложных проблем: чтобы научиться работать с комплексными структурами знаний, объединяющими, с одной стороны, разные знания, а с другой стороны, знания об объектах и знания о знаниях и мыследеятельности, нужно разработать новую логику мышления – логику рефлексии, которая предполагает особые знания о рефлексии. В случае, когда вместо того чтобы осуществлять какую-либо мыслительную или деятельностную процедуру и продемонстрировать ее, описывают либо ее саму, либо осуществляемое ею преобразование, его возможные продукты и результаты. Именно за счет этого появляется различие между действительностью методологии и действительностью методологической рефлексии (метаметодологии). И это обстоятельство должно быть постоянно учтенным [115, с. 95-101].

Методология рассматривается как сверхпредметная структура, охватывающая как предметы, так и практики разного рода и предполагающая не одно какое-то отношение к ним, а массу разных отношений – не только исследовательское, но и конструктивное, проектное, рефлексивное, организационное и т. д.

Научно-педагогическое исследование осуществляется с помощью специфических методов. **Метод** – способ познания, исследования явлений природы и общественной жизни; (Словарь иностр.слов). – способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности (сов.энциклопед.словарь); - совокупность приемов и операций познания и практического преобразования действительности; способ достижения определенных результатов в познании и практике (Краткий словарь по логике).

**Метод исследования** – способ решения исследовательских задач. Характерными признаками научного метода являются объективность, воспроизводимость, эвристичность, необходимость, конкретность.

Современная наука опирается на многоуровневую концепцию методологического знания, исходя из которой все методы научного познания могут быть разделены пять основных групп.

1. Философские методы
2. Общенаучные методы
3. Частнонаучные методы – совокупность способов, принципов познания, исследовательских приемов и процедур, применяемых в той или иной науке.
4. Дисциплинарные методы – система приемов, применяемых в той или иной научной дисциплине, входящей в какую-нибудь отрасль науки или возникшей на стыках наук.
5. Методы междисциплинарного исследования – совокупность ряда синтетических, интегративных способов, возникших как результат сочетания элементов различных уровней методологии и нацеленных на стыки научных дисциплин.

Общепринятой классификации общенаучных методов нет, так как она проводится по разным основаниям. Наиболее распространенным является разделение на *эмпирические и теоретические методы педагогического исследования*. К эмпирическим методам относят: наблюдение, опросные методы, метод педагогического консилиума, метод диагностирующих контрольных работ, метод педагогического эксперимента, методы рейтинга и самооценки, метод обобщения педагогического опыта. Теоретические методы исследования включают: моделирование, сравнительно-исторический анализ, причинно-следственный анализ.

При выборе конкретных методов необходимо опираться на следующие принципы:

Принцип множества методов исследования означает, что для решения любой научной проблемы используется не один, а несколько методов;

Принцип адекватности метода существу изучаемого предмета и продукту, который должен быть получен;

Принцип запрета экспериментов, использования исследовательских методов, противоречащих нравственным нормам, способным нанести вред испытуемому, образовательно-воспитательному процессу.

Характеристика эмпирических методов исследования.

**1. Наблюдение** – один из основных исследовательских методов, означает целенаправленное изучение предметов, опирающееся на органы чувств; непосредственное восприятие исследователем изучаемых явлений и процессов. Применение метода наблюдения завершается анализом и установлением взаимосвязи между фактами наблюдения и предположениями, которые приближают исследователя к пониманию причин возникновения исследуемого явления.

Различают несколько видов наблюдений: *непосредственное и опосредованное* различными приборами и техническими устройствами; *сплошное(непрерывное) и дискретное*, т.е. выборочное фиксирование изучаемых явлений; *открытое и скрытое; невключенное и включенное*.

Основные требования к научному наблюдению: однозначность замысла, наличие системы методов и приемов, объективность, т.е. возможность контроля с помощью повторного наблюдения или других методов исследования (эксперимента, например).

Основные черты метода наблюдения.

- целенаправленность наблюдения;
- аналитический характер наблюдения;
- комплексность наблюдения;
- систематичность наблюдения.

Итогом наблюдения является описание – фиксация сведений об изучаемом объекте с помощью таких средств, как протокольные, дневниковые записи, видео- и кинорегистрация, фонографические записи.

В ходе наблюдения исследователь всегда руководствуется определенной идеей, концепцией или гипотезой, поэтому он не просто регистрирует любые факты, сознательно отбирает те, которые либо подтверждают, либо опровергают его идеи.

Слабой стороной метода наблюдения является то, что он позволяет обнаруживать только внешние проявления фактов, а внутренние процессы недоступны для наблюдения; также порой исследователь недостаточно продумывает систему признаков, по которым можно фиксировать те или иные факты; отсутствует единство требований в применении этих признаков всеми участниками наблюдений.

**Опросные методы** используются в трех формах: беседа, интервьюирование и анкетирование.

**Беседа** – это диалог исследователя с испытуемым по заранее разработанной программе.

**Интервью** – это разновидность опроса с целью выявления точки зрения опрашиваемого на какой-то заранее сформулированный вопрос или группу



вопросов. Исходя из цели исследователя выделяют интервью мнений и документальное интервью, связанное с установлением фактов. Правила интервьюирования – создание условий, располагающих испытуемых к искренности.

**Анкетирование** – это письменный опрос. Выделяют несколько видов анкетирования: *контактное анкетирование* осуществляется при заполнении анкет испытуемыми при непосредственном общении с ними исследователя; *заочное анкетирование* осуществляется через корреспондентскую связь; *прессовое анкетирование* происходит через анкету, помещенную в газете.

Существует три типа анкет: *открытая анкета* содержит вопросы без готовых ответов на выбор анketируемых; *анкеты закрытого типа* содержат на каждый вопрос готовые ответы для выбора; *смешанная анкета* содержит элементы и той и другой.

Основные требования к применению этого метода:

- подбор вопросов, наиболее точно характеризующих изучаемое явление;
- исключение подсказок в формулировках вопросов;
- предупреждение двойственного понимания смысла вопросов
- использование разных типов анкет;
- предварительная проверка степени понимания вопросов анкет;
- репрезентативность выборки (представительность числа анketируемых), позволяющая считать полученную информацию типичной.

**Метод педагогического консилиума** означает обсуждение результатов изучения воспитанности школьников по определенной программе и по единым признакам, совместное оценивание тех или иных сторон личности, совместную выработку средств преодоления недостатков.

**Метод диагностирующих контрольных работ** имеет ряд требований:

- проверка должна давать информацию обо всех основных элементах подготовленности учащихся (фактических знаниях, специальных умениях, навыках учебного труда и познавательной деятельности) и обеспечивать валидность информации, даваемой каждым приемом;
- задания, включаемые в содержание контрольных работ, должны содержать вопросы как наиболее сложные и трудные для усвоения, так и актуальные для дальнейших этапов обучения.

Диагностирующие работы классифицируются по следующим основаниям:

- по цели – комплексные и локальные;
- по месту в учебном процессе – тематические, четвертные и годовые;
- по форме организации – контрольная письменная, текущая письменная, экспериментальная работа;
- по объему и структуре содержания – работы по одной теме, по ряду тем, программированного типа, непрограммированного типа;
- по оформлению ответов – работы с описанием хода рассуждений, с лаконичными ответами, с решениями без описания хода рассуждений;
- по расположению заданий – работы с нарастанием сложности задания и убыванием их сложности, с разнообразным чередованием заданий по их сложности.

**Метод педагогического эксперимента** – основной исследовательский метод, в обобщенном смысле определяется как опытная проверка гипотезы. Выделяют *лабораторный и естественный эксперимент*. В зависимости от характера решаемых исследователем задач эти виды экспериментов могут быть *констатирующими или формирующими*. *Констатирующий эксперимент* решает задачу выявления наличного состояния и уровня сформированности некоторого свойства или изучаемого параметра, это «срез» состояния исследуемого объекта, например, уровня воспитанности школьников.

*Формирующий эксперимент* направлен на изучение динамики развития изучаемого свойства или явлений в процессе активного воздействия исследователя на условия выполнения деятельности. Особенность формирующего эксперимента является то, что в нем сочетаются задачи исследования с задачами формирования изучаемого свойства.

Педагогический эксперимент – это комплексный метод, т.к. предполагает использование различных методов исследования. Сущность данного метода заключается в том, что он ставит изучаемые явления в определенные условия, создает планомерно организуемые ситуации, выявляет факты, на основе которых устанавливается неслучайная зависимость между экспериментальными воздействиями и их объективными результатами.

Характеристика теоретических методов исследования. Теоретические методы исследования используют с целью анализа реальных педагогических процессов – выявление их причин, источников развития, системы условий, обеспечивающих эффективное функционирование.

Моделирование – это воспроизведение характеристик какого-либо объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Второй из объектов – это модель первого. Модель определяется как система элементов, воспроизводящая некоторые стороны, связи, функции объекта исследования.

Метод сравнительно-исторического анализа позволяет избежать ошибок прошлого, обогащает работу ранее неизвестными фактами.

Причинно-следственный анализ – это анализ причинных связей, дополненный анализом генетических связей.

Методология как учение о научных методах имеет значение в теории и практике любой современной науки. Методика исследования нацелена на поиск наиболее эффективных приемов исследования при решении конкретной задачи. Метод познания применительно к разным наукам, включая филологию, определяется как способ подхода к действительности, способ познания природы, общества и мышления.

Каждая научная дисциплина вырабатывает в процессе познания и описания объекта своего изучения целый комплекс разнообразных приемов. Приемы, или способы, с помощью которых исследуется тот или иной объект в определенной научной дисциплине, называются методами. Методы представляют собой искусственно созданные человеком приемы познания.

В практике лингвистов термин «метод» совмещает два понятия. Лингвистический метод (в широком смысле) – это реализация аспекта

исследования, нашедшая свое выражение в совокупности приемов и правил лингвистического анализа; в узком смысле слова методом является прием. Метод – не самоцель науки; а всего лишь средство познания объекта, его отдельных сторон, его функционирования [Кодухов, 1974: 202].

Удачно выбранный и примененный в исследовании метод помогает вскрывать и фиксировать закономерности и свойства, не лежащие на поверхности явлений. Выбор методов определяется спецификой предмета, накопленными знаниями о нем, целью исследования, а также зависит от того, какие стороны и свойства предмета предстоит анализировать.

К традиционным относят те методы, которые уже давно и широко используются при исследовании плана содержания языка или языковых форм. Это – описательный, исторический, сопоставительный и отпечатавшиеся от них или появившиеся в результате их объединения этимологический и сравнительно-исторический методы. К современным методам принадлежат психолингвистический, дистрибутивный, статистический, метод компонентного анализа, метод моделирования и другие приемы анализа, нашедшие достаточно широкое применение при исследовании семантики только в наше время. Представляется очевидным, что ни один конкретный метод не может быть признан универсальным, пригодным для исследования всех аспектов и свойств предмета, поэтому, чем больше методов применяется при изучении предмета, тем объемнее и полнее можно получить его характеристику.

Описательный метод – один из самых актуальных в лингвистике: ведь язык постоянно изменяется, и эти изменения необходимо зафиксировать. Основными компонентами описательного метода являются наблюдение, обобщение, интерпретация и классификация.

Суть наблюдения сводится к умению выделять из множества свойств исследуемого объекта наиболее существенные и важные, с помощью которых можно, с одной стороны, охарактеризовать предмет, а с другой, отличить его от остальных предметов. В умении наблюдать и отличать типичные свойства предмета проявляются способности, опыт и мастерство исследователя.

Обобщение фактов и вскрытие в повторяющихся явлениях определенных закономерностей, правил – главная особенность описательного метода. Иллюстрацией этой особенности могут служить многочисленные сформулированные и представленные в соответствующей научной и учебной литературе правила, определения, касающиеся конкретных языковых явлений.

Интерпретация результатов составляет неотъемлемую часть научного описания любого фактического материала. Во всякой работе важно не только зарегистрировать факт, но и объяснить его, определить его место в системе других фактов. При обсуждении и изложении сложных дискуссионных вопросов вполне возможны разные интерпретации одного и того же факта, что зависит часто от различных теоретических концепций специалистов, их знаний, личного опыта. Классификация материала может служить как

исходным этапом описания материала, так и его конечным результатом. В первом случае классификация базируется или на очевидных основаниях, по которым распределяются исследуемые факты, или на устоявшихся в науке традициях. Во втором случае исследователь выдвигает, как правило, новые принципы классификации, в результате чего общепринятый или широко распространенный способ классификации материала существенно трансформируется, дополняется, или изменяется.

В.И. Кодухов указывает на три этапа описательного анализа [Кодухов, 1974: 219]. На первом этапе из текста выделяются слова и предложения, т.е. номинативные и коммуникативные единицы языка (слова и предложения). Второй этап описательного анализа состоит в членении выделенных из текста единиц, т.е. нахождении структурных единиц (например: морфем, словоформ, словосочетаний, членов предложения). Третий этап описательного анализа связан с интерпретацией выделенных номинативно-коммуникативных и структурных единиц. Интерпретация осуществляется чаще всего при помощи методик категориального и дискретного анализа.

Категориальный анализ состоит в том, что выделенные единицы объединяются в группы, анализируется структура этих групп и каждая единица рассматривается как часть той или иной категории.

*Так, в работе, где рассматривается метафора как единица косвенной вторичной номинации, важным является проявления категории метафоричности в языке. Анализ имен существительных по словарю, снабженных пометой "перен." (übertragend – „übertr.“) и отражающих метафорическое словоупотребление, продемонстрирует, что метафорические значения действительно подвергаются акту первичной категоризации.*

К языковым категориям относится "любая группа из элементов, выделяемая на основании какого-либо общего свойства; это параметр, признак, по которому обширная совокупность однородных языковых единиц разбивается на ограниченное количество непересекающихся классов, члены которых характеризуются одним и тем же значением данного параметра (признака) [Булыгина, 1990: 215].

Методика дискретного анализа состоит в том, что в структурной единице выделяются мельчайшие, далее неделимые, предельные признаки, которые анализируются, изучается их структура, распределение и значимость. При анализе коммуникации структурными единицами будут являться коммуникативные акты.

При описании семантики языковых единиц - выделение и раскрытие значения единицы. В работе, посвященной полисемии языковой единицы, будут рассматриваться значения единицы, раскрывающиеся с помощью контекста. Особенно существенной представляется при толковании значений их стилистическая характеристика. Действительно, денотативное значение слов «лицо» и «рыло» одинаковое, но стилистические различия между этими синонимичными словами настолько существенны, что не позволяют использовать одно слово вместо другого в одной и той же ситуации.

Синонимы, определяемые часто как взаимозаменяемые слова, именно по стилистическим соображениям не допускают замены друг другом.

Объяснительные описания. В последние десятилетия к описанию предъявляется также требование объяснения того, почему язык устроен именно таким, а не другим образом. Такие описания называются объяснительными. Объяснения могут быть внутриязыковыми (обращение к системным или историческим факторам, в частности, объяснения через аналогию, через процессы языковых контактов; к ареальным или генетическим связям исследуемого языка; к типологическим закономерностям) и внеязыковыми (например, апелляция к когнитивным структурам и механизмам; к устройству внеязыковой действительности; к социальным, психическим, культурным факторам).

Например: *Неологизмы различаются по факторам, определившим их появление. Экстралингвистический фактор, наиболее сильный – это появление в жизни новых явлений и новых понятий.*

Среди основных (общих) лингвистических методов необходимо назвать сравнительно-исторический – первый научный метод, с которым связано становление языкознания как науки. Он позволяет выявить неповторимое своеобразие языка в сравнении с другими, обнаружить родственные языки, установить место языка в языковых группах и семьях. Различия в родственных языках объясняются сравнительно-историческим методом как результат непрерывного исторического развития языка.

Суть исторического метода заключается в сравнении состояния одного и того же языкового факта или совокупности фактов в исторически разные периоды времени и в регистрации и описании тех изменений, которые произошли в эти периоды в форме или содержании факта (фактов). Чем больше расстояние во времени, тем, как правило, заметнее сдвиги в форме или значении наблюдаемого языкового явления.

Грамматические изменения, в частности морфологические или синтаксические, более очевидны, но и они не настолько велики, чтобы затруднять процесс общения между разными людьми. И только изменения в области лексики и значений языковых единиц происходят на глазах людей одного поколения: появляются и исчезают одни слова, значения других слов претерпевают существенные изменения. Особенно отчетливо эти изменения прослеживаются по данным исторических и этимологических словарей, по текстам, написанным в разное время.

С помощью сравнительно-исторического метода воссоздается картина постепенного развития и изменения языков, начиная со времени их отделения от праязыка той или иной языковой семьи. Попытки объяснить первоначальное значение слов делались давно. Исследователи всегда придавали большое значение исследованию лексики как наиболее подвижной части языка, отражающей в своём развитии разнообразные изменения в жизни народа.

Так, благодаря нахождению смысловых соответствий слов в группе родственных языков воссоздается архаичное значение слов.

При восстановлении архаичных значений слова используются исконные слова, на изменение значений которых оказывают влияние внутриязыковые и экстралингвистические факторы. В большинстве случаев именно внешние экстралингвистические факторы влияют на изменение слова.

Изучение слова невозможно без знания истории данного народа, его обычаев, культуры и т. д. *Русское скот этимологически связано с готским skatts "деньги", немецким Schatz "сокровище" (для этих народов скот составлял основное богатство, был средством обмена, то есть деньгами).* Незнание истории может исказить представление о происхождении и передвижении слов. Значения таких единиц языка, как словосочетания и предложения, изменяются и в зависимости от социальных условий жизни людей и от достижений науки и техники. *Среди неологизмов легче всего выделить группу слов, которые обозначают новые предметы и явления.*

Основной прием исторического или сравнительно-исторического метода – сравнение исследуемых единиц во времени и между разными языками. Сравнение языковых явлений можно осуществлять с учетом внешних факторов и на основании внутриязыковых показателей.

Сравнительно-исторический метод использует следующие основные приемы [Алифиренко, 2009: 342]:

- сопоставление значимых единиц языка;
- доказательство их генетического тождества;
- выявление приблизительных исторических соотношений между сопоставляемыми элементами (прием относительной хронологизации);
- прием внешней реконструкции (восстановление исконного вида фонемы, морфемы или формы в целом);
- прием внутренней реконструкции (восстановление более ранней формы путем сравнения фактов одного языка).

Возникновение и использование этого метода стало возможным благодаря объективно существующему материальному родству языков. Родственные языки восходят к одной и той же языковой основе, которую по традиции называют праязыком. Новое направление включает в сферу сравнительно-исторического языкознания не только реконструкцию праязыкового состояния, но выяснение общих закономерностей исторического развития родственных языков. Данный факт сближает в той или иной степени сравнительно историческое исследование с сопоставительным.

#### Сопоставительный метод

Данный метод это система приемов исследования как родственных, так и разноструктурных языков с целью выявления в них общих и отличительных свойств и признаков.

Главными исследовательскими приемами сравнительно-сопоставительного метода являются установление основания сопоставления,

сопоставительная интерпретация и типологическая характеристика. Установить основание сопоставления – значит определить предмет сопоставления. При сопоставительной интерпретации изучаются факты и явления сначала в каждом языке отдельно, а затем результаты такого описательного изучения сопоставляются. Параллельное исследование главным образом обнаруживает общие и отличительные свойства и признаки исследуемых языков. Общие структурные признаки, межъязыковые общности, которые свойственны всем или большинству языков, принято называть лингвистическими универсалиями (например, многозначность или полисемия лексических единиц).

Студентам можно предложить сравнительное обозрение сходств и различий и вообще особенностей двух языков. Элементы этого метода могут быть использованы в сравнительном анализе текста оригинала и перевода. В литературоведении этот метод позволяет выявить черты сходства и различия конкретных произведений, найти межиндивидуальное, общее и индивидуальное, неповторимое в творчестве разных авторов. Сопоставляя произведения одного автора с рядом других и выявляя общее в них, можно судить о сходстве и различии в их мировидении и способах его художественного воплощения.

Благодатный материал для лексических сопоставлений – двуязычные и многоязычные переводные словари.

Семантический анализ родственных по значению слов (синонимов, антонимов, гипонимов) практически всегда основывается на их сравнении, на выявлении отличительных признаков и оттенков, а также на учете общих моментов, сближающих подобные слова. С помощью сопоставительного метода вскрываются, как качественные, так и количественные расхождения и сходства исследуемых семантических явлений.

Термины «сопоставление» и «сравнение» синонимичны, но в целях дифференциации разновидностей рассматриваемого метода их целесообразно отличать друг от друга. С учетом употребительности выражения *сравнительно-исторический метод* термин «сравнение» желательнее использовать при изучении фактов в диахронии, а термин «сопоставление» (и соответственно *сопоставительный метод*) – при изучении семантических фактов в синхронии, независимо от того, исследуются факты одного языка или нескольких.

Структурные методы. Метод применяется там, где нужно классифицировать объекты, которые располагаются иерархично.

Цель: описать структуру языка. Отличие от описательного метода: описательный метод имеет дело с реальными наблюдаемыми объектами, а структурный – выявляет и описывает систему языка, которая выводится из языкового материала путем сложных умозаключений.

Прием: вычленение лингвистических единиц, обобщение их в классы, классифицирование, моделирование и т.д.

К основным особенностям структурного метода исследователи относят принцип анализа литературного произведения с преимущественным

вниманием к элементам текстовой структуры и функционированию литературного текста. Данный метод, как метод формализации художественного текста, позволяет выявить некоторые инвариантные структуры и текстовые связи. Метод предполагает особое внимание к отношениям между элементами структуры.

К структурным методам относят:

1. Дистрибутивный анализ – это метод исследования языка, основанный на изучении окружения отдельных единиц в тексте и не использующий сведений о полном лексическом или грамматическом окружении этих единиц.

Под дистрибуцией элемента Ю.С. Степанов понимает совокупность окружений, состоящих из одноименных с ним элементов, в которых данный элемент может встретиться в речи: для фонемы – это предшествующие и последующие фонемы, для морфемы – предшествующие и последующие морфемы, для слов – предшествующие и последующие слова [Степанов, 1975: 232].

Дистрибутивный анализ состоит из нескольких этапов.

1. Начинается с символической записи теста (сущ. – С, гл. – Г, им. п., личная форма – л.ф, инф.). Затем записи изучаются, составляется дистрибутивная формула.

2-я ступень после формулы – идентификация – то есть объединение множества текстовых единиц в одну единицу языка.

3-я: объединение выделенных единиц в классы (например, качественные прилагательные).

Помимо дистрибутивных формул данная методика включает приемы валентности и окружений. Валентность может быть формальной и семантической; при изучении, например, глагольного управления валентность глагола оказывается одновременно формальной (управление тем или иным падежом) и семантической (значение самого глагола и значение управляемой падежной или предложно-падежной формы). Валентность характеризует господствующую форму, в то же время она зависит от формы и семантики зависимого компонента. Прием окружения состоит в том, что виды окружений (контекстов) единицы рассматриваются как характеристика единицы. Свобода сочетаемости слов ограничивается содержанием и количеством их значений. Чем более содержательно значение слова и чем более у слова значений, тем сложнее его дистрибутивная формула, т. е. набор валентностей и окружений [Кодухов, 1974: 232]. Например, у глагола писать дистрибуция четырехместная – *Он пишет пером письмо брату.*

В художественных текстах благодаря анализу дистрибуции подчеркивается оригинальность словоупотребления, где возможны нарушения типичной лексической и синтаксической сочетаемости слов, значимые для формирования образов и выражения авторской оценки.

2. Анализ по непосредственным составляющим. Данный метод базируется на том, что все слова в предложении находятся в однотипных отношениях подчинения. Например, второстепенные члены предложения



подчиняются друг другу или одному из главных членов предложения, подлежащее подчинено сказуемому. Главный компонент (то слово, без которого предложение существовать не может) и зависимый компонент (его опущение данного слова не нарушает высказывание) являются непосредственно составляющими синтагмы [Алифиренко, 2009: 371].

Предложение создается путем последовательного наслоения двучленных конструкций, которые и названы непосредственными составляющими. Каждый шаг при анализе по НС направлен на выделение двучленной синтагмы. Мы можем разложить предложение на компоненты до того минимума, который окажется далее неделимым.

{(Известная пианистка) исполнила [старинный романс]}.

А(прил.)	N (сущ.)	V(гл.)	А	N
	NP (группа сущ.)	V		NP (группа сущ.)
	NP			VP (группа глагола)
			S (предложение)	

С помощью скобок представлена общая картина свертывания высказывания по НС. Данный метод используется для анализа и синтеза синтаксических конструкций. Процесс порождения предложения по НС называется развертыванием, это путь от структурной схемы к конкретному высказыванию.

3. Трансформационный метод (предложен Харрисом). Цель: найти элементарную синтаксическую единицу. Метод опирается на то, что основной единицей синтаксического уровня является некоторый тип простого предложения, который называется ядерным (нераспр., повеств., утверд., изъяв.накл. и активном залоге). Из ядерного предложения путем преобразования грамматической структуры мы можем получить все остальные предложения большей или меньшей сложности. Те операции, которые производятся над ядерными предложениями, называются трансформациями. А предложения, которые получаются, называются трансформами. Предложения, в общем, сходны по структуре и значению.

Важны трансформации на этапе анализа литературного произведения: они позволяют в полной мере оценить авторский вариант словоупотребления по сравнению со всеми возможными вариантами.

#### 4. Метод компонентного анализа.

Сущность и назначение метода компонентного анализа сводится к тому, что в совокупности исследуемых языковых единиц выделяются те признаки, с помощью которых одни единицы различаются между собой, другие, напротив, объединяются в группы или совокупности.

С его помощью мы можем изучить устройство лексического значения. В основе лежит представление о том, что выделяются компоненты или семы (архисема – ядерная, дифференциальные – позволяют отличить значения, реальные – выражены, потенциальные – присущи и т.д.). Суть компонентного анализа в том, чтобы выявить семы в структуре лексического значения. Этот метод Н.С. Болотнова определяет как разложение значения на минимальные семантические составляющие. Под семной структурой

отдельного значения слова понимается взаимосвязь элементарных смыслов, «сем», составляющих это значение [Болотнова, 2009: 453].

Кроме того, он используется для того, чтобы сравнить лексические значения разных слов: выявить общие и разные семы. Признаки, с помощью которых значимые единицы отличаются одна от другой, называются дифференциальными, а признаки, способствующие объединению единиц, – интегральными. Один и тот же признак может быть дифференциальным и интегральным в зависимости от того, какие единицы сопоставляются между собой. Компонентный анализ позволяет более объективно судить не только об образном потенциале слов, их выразительных возможностях, но и о характере узуальных значений языковых единиц в конкретном тексте.

Компонентный анализ на морфемном уровне состоит в выявлении сем в пределах семантики морфем. Многие морфемы вполне соотносимы с конкретными семами. Например, сема «отрицание» в русском языке выражается приставкой *не-*, в немецком *in-*, в английском *in-*, в немецком суффиксом *-los* [Алифиренко, 2009: 379], в английском суффиксом *-less*.

Компонентным анализом пользуется также фразеология. Данный метод представляет слово как компонент фразеологизма и рассматривает его (слово) как элемент структуры, а значение – как мотивирующий элемент значения.

Примером компонентного анализа является разбор предложения по составу (при логико-грамматическом и смысловом его членении).

Контекстологический анализ близок дистрибутивному анализу. Например, всякий стилистический анализ будет анализом контекстуальным, т.е. дистрибутивным, т.к. контекст рассматривается как любое текстовое окружение анализируемой единицы. Это анализ части через целое, т.к. единица языка анализируется в составе речевого образования – контекста.

Контекстная методика, направленная на изучение любых синтагматических отношений, противопоставляется компонентной методике, которая изучает парадигматические отношения [Кодухов, 1974: 224].

В практике филологических исследований выделяют разные виды контекста: в рамках словосочетания, отражающего грамматические связи лексической единицы, в рамках предложения, в объеме текстовых фрагментов (сверхфразовые единства, абзацы, строфы).

Взгляд на слово с учетом контекста многое дает для понимания его своеобразия на фоне других связанных с ним лексических единиц и для изучения специфики его словоупотребления на фоне общепринятых в узусе моделей сочетаемости.

Любой естественный язык – это нечеткая динамическая система, состоящая из нечетких объектов и их совокупностей и развивающаяся в процессе речевой деятельности. Эта нечеткость обнаруживается в языковом механизме перехода словарного значения в текстовое, когда реализуются в данном контексте не только определенные семы и валентности, уже заложенные в словарном значении, но и практически ничем не ограниченные

метафорические сдвиги, выводящие актуальный смысл за пределы границ словарного значения.

В зависимости от аспекта содержательной сущности конспекта, выделяют биографический конспект, социальные конспекты, а также исторический, литературный, культурологический (текст рассматривается как явление культуры, которая выражается в языке и литературном творчестве).

Семантико-стилистический метод. Данный метод пересекается с компонентным и контекстологическим анализом, т.к. они имеют общий объект исследования – семантика контекстуального словоупотребления [Болотнова, 2009: 473]. Данный метод нацелен на разыскивание смысловых нюансов слов, оборотов в различных контекстах, что позволяет определить стилистические функции лексических единиц. Семантико-стилистический метод позволяет изучить механизм смысловой трансформации лексических единиц (например, приращения и сдвиги в значении слов и устойчивых выражений) в определенных контекстах и определить их стилистическую роль.

Для изучения языка, познания его сущности в филологических работах используют ряд частных приемов:

Приём тематических групп состоит в том, что на основе какой-то одной предметно-тематической отнесенности избирается совокупность слов, которая подвергается специальному изучению. С помощью тематических групп исследуется, прежде всего, субстантивная лексика. Например, исследование лингвистических единиц на уровне слов, словосочетаний и предложений: наименований, типовых надписей, стереотипных формулировок, речевых штампов и клише на тему «Гостиничный сервис». Объединенные в тематические группы лексемы исследуются при помощи различных методик: методом словарных дефиниций; у них возможно выявить компонентный состав, лексико-семантические группы, синонимические ряды.

Прием «слов и вещей» или энциклопедический прием изучения слов. Этот прием позволяет изучение слова в тесной связи с реальной вещью, которое слово называет и обозначает. Значение слова раскрывается через обозначение реалией.

Применение статистических методов основано на дискретности языковых единиц, их различной частотности, неодинаковой степени проявления семантической интенсивности, на многозначности лексем и т. п.

Методы количественного анализа. Они опираются на связь с математикой. С помощью этих методов мы можем обнаружить связь между количественными и качественными сторонами языка (например, между употребительностью слова и длиной слова).

Самая распространённая методика – статистическая. Таким образом, устанавливается связь между разными явлениями. Можно определить идеостиль какого-то автора. Кроме того, используется для определения авторства того или иного текста. Результатом часто становится создание

частотного словаря. В этом словаре в определённом порядке располагаются слова, которые наиболее часто используются в определённых жанрах. С помощью него можно выявить определённые закономерности.

Выбор метода обуславливается целью и аспектами изучения соответствующего объекта. Изучение сложных лингвистических объектов требует сочетания нескольких методов и приемов. Методы и приемы исследования определяются спецификой изучаемого объекта. Многообразие имеющихся филологических методов позволяет глубоко и полно анализировать явления языка, их проявления в речи, в художественных, специальных и публицистических текстах, раскрывая его сущность.

### **Требования к курсовой работе**

Курсовая работа представляет собой научно-исследовательскую работу. Поэтому, в ней должно содержаться научно-теоретическое и практическое обоснование решения какой-либо методической проблемы.

Курсовая работа – самостоятельная разработка конкретной темы с элементами научного анализа, отражающая приобретенные студентом теоретические знания и практические навыки, умение работать с литературой, анализировать источники, делать обстоятельные и обоснованные выводы.

Выполнение курсовых работ регламентируется учебными планами и обязательны для каждого студента. На 3 курсе пишется курсовая работа по филологии и по методике, а на 4 курсе выполняется курсовая работа по методике обучения иностранному языку и филологии.

Курсовые работы должны отвечать квалификационным требованиям по содержанию и оформлению. Студент лично отвечает за качество и оформление курсовой работы.

Работа студента над курсовой работой по методике обучения иностранному языку проходит следующие основные этапы:

- выбор темы исследования и ее регистрация на кафедре;
- составление библиографии по рассматриваемой проблеме;
- изучение учебной и специальной литературы;
- составление плана работы;
- написание текста работы и ее оформление с последующим представлением для рецензирования на кафедру;
- защита курсовой работы.

Тема курсовой работы избирается студентом самостоятельно из общего перечня тем, утвержденных и рекомендуемых кафедрой. В настоящих методических рекомендациях дается примерная тематика курсовых работ по методике обучения иностранному языку (см. приложение 1). При выборе темы нужно руководствоваться не только личным интересом к анализу определенных методических проблем, но и своими субъективными способностями к исследованию, степенью их разработки в методической науке, наличием специальной литературы. Студент вправе выбрать иную,

нежели в перечне, интересующую его проблему исследования. Однако она не должна выходить за рамки учебной программы по методике обучения иностранному языку. Избранная тема регистрируется на кафедре, а за студентом - закрепленный научный руководитель из числа преподавателей кафедры. Последующее самовольное изменение темы курсовой работы не разрешается. Замена темы курсовой работы возможна лишь с разрешения кафедры при наличии обстоятельств, заслуживающих внимания.

Для того чтобы иметь общее представление об избранной теме исследования необходимо начать с изучения основополагающих вопросов данной проблемы. Это достигается путем прочтения конспекта лекций или соответствующего раздела учебника. После этого, по согласованию с научным руководителем, студент составляет примерный план, подбирает и изучает специальную литературу, а также иные источники. При изучении литературы целесообразно делать выписки и пометки, стараясь при этом сгруппировать материал по определенным вопросам.

После изучения литературы студент должен составить развернутый план работы, в котором следует наметить конкретный перечень вопросов, характеризующих проблему в целом. Наличие подобного плана позволит избежать возможных пробелов и повторений, обеспечит последовательное изложение материала. Окончательный вариант плана курсовой работы согласовывается с научным руководителем.

Научный руководитель курсовой работы консультирует студента по вопросам составления плана работы, использования библиографического материала и дополнительной работы, контролирует своевременность и самостоятельность выполнения курсовой работы.

Научное руководство не должно превращаться в репетиторство, «натаскивание», предоставление готовых решений. Задача руководителя – содействовать формированию научного мышления, самостоятельности суждений, творческих навыков, развитию речи студентов; научить докладывать и разъяснять содержание своей работы, обосновывать выдвигаемые положения и аргументировать выводы.

После составления плана студент приступает к изложению материала в черновом варианте. Курсовая работа должна быть выполнена самостоятельно. Недопустимо механическое (без оформления в качестве цитаты) списывание материала из первоисточников. Выявив нарушение этого требования, преподаватель возвращает представленный вариант работы для полного написания.

Тема курсовой работы считается раскрытой, если в ней логически в предусмотренной планом последовательности, с привлечением рекомендованной литературы охарактеризованы все основные вопросы плана.

После того, как работа написана в черновом варианте, студент должен внимательно прочитать ее, проверить стиль, логику изложения материала, выявить и устранить допущенные пробелы и противоречия. Затем можно

отдать такой вариант на проверку научному руководителю и переписывать работу начисто.

В тех случаях, когда выявленные в работе ошибки и недостатки настолько серьезны, что могут помешать дальнейшему изучению курса, работа возвращается студенту для полной или частичной доработки. При этом следует конкретно и четко сформулировать те требования, которые должен выполнить студент. Кроме того, не допускаются к защите и возвращаются для повторного написания работы, полностью или в значительной степени, выполненные не самостоятельно, т. е. путем механического переписывания первоисточников, учебников и другой литературы; работы, в которых выявлены существенные ошибки, недостатки, свидетельствующие о том, что основные вопросы темы не усвоены; работы, характеризующиеся низким уровнем грамотности и несоблюдением правил оформления.

После написания курсовой работы и представление ее научному руководителю она подлежит рецензированию. Сам процесс рецензирования курсовой работы включает в себя: краткий анализ положительных сторон курсовой работы; подробный анализ недостатков курсовой работы; рекомендации автору работы относительно вопросов, на освещении которых он должен остановиться в ходе устной защиты; указание на то, что работа допускается или не допускается к защите.

Курсовые работы защищаются в комиссиях. Количественный состав одной комиссии не менее 2-х человек. Защита курсовых работ осуществляется публично, с участием научного руководителя и в присутствии студентов, допущенных к защите. Студент в течение 7-10 минут кратко характеризует актуальность темы, цель и основное содержание работы, последовательно и четко отвечает на замечания научного руководителя. После выступления студенту могут быть заданы вопросы, как членами комиссии, так и присутствующими, на которые он должен дать ответы. После этого комиссия коллегиально определяет оценку работы по четырех балльной системе. При оценке курсовой работы учитывается не только текст представленной работы, но и степень владения материалом и умение излагать свои мысли в письменной и устной форме. Студент, не представивший в установленный срок курсовую работу или не защитивший ее, считается имеющим академическую задолженность.

*Требования, предъявляемые к оформлению  
научно-исследовательской работы:*

Курсовой проект (работа) должен содержать текстовую и, в зависимости от задания, графическую часть.

Текстовая часть курсового проекта (работы) содержит следующие структурные элементы:

- титульный лист;
- задание;
- аннотацию;
- содержание;

- введение;
- основную часть;
- список использованных источников;
- приложения.

Оформление текста курсового проекта (работы) выполняется в соответствии с требованиями раздела «оформление текста».

Титульный лист является первым листом курсового проекта (работы). Оформляется в соответствии с разделом «титульный лист».

Примеры оформления титульного листа курсового проекта (работы) приведены в приложении.

Бланк задания следует помещать после титульного листа.

Задание должно содержать исходные данные, объем и срок выполнения курсового проекта (работы) с подписями руководителя и исполнителя.

Примеры оформления бланка задания приведены в приложении.

Аннотация является третьим листом курсового проекта (работы).

Примеры оформления аннотации приведены на в приложении.

Изложение текста основной части, оформление иллюстраций, построение таблиц, список использованных источников, приложения должны соответствовать требованиям, указанным ниже.

## **Оформление текста**

Текст выполняется на листах формата А4 (210x297 мм) с применением печатающих устройств вывода ЭВМ (ГОСТ 2.004).

На компьютере текст должен быть оформлен в текстовом редакторе Microsoft Word.

### *Шрифт*

Тип шрифта: Times New Roman Cyr.

Шрифт основного текста – обычный, размер 14 пт.

Шрифт заголовков разделов, структурных элементов «Аннотация», «Содержание», «Введение», «Заключение», «Список использованных источников», «Приложение» – полужирный, размер 16 пт.

Шрифт заголовков подразделов – полужирный, размер 14 пт.

Межсимвольный интервал – обычный.

Межстрочный интервал – одинарный, допускается полуторный.

Выравнивание текста по ширине.

### 6.2.3 Размеры шрифта для формул:

- обычный – 14 пт;
- крупный индекс – 10 пт;
- мелкий индекс – 8 пт;
- крупный символ – 20 пт;
- мелкий символ – 14 пт.

Абзацный отступ должен быть одинаковым по всему тексту и равен 12,5 мм (5 знаков).

Текст ВКР выполняется на листах формата А4, без рамки, с соблюдением следующих размеров полей:

- а) левое – не менее 30 мм;
- б) правое – не менее 10 мм;
- в) верхнее и нижнее – не менее 20 мм.

Страницы следует нумеровать арабскими цифрами, соблюдая сквозную нумерацию по всему тексту.

Номер страницы проставляют в центре нижней части листа без точки.

Пример выполнения текста приведен в приложении Е.

Опечатки, описки и графические неточности, обнаруженные в процессе выполнения, допускается исправлять подчисткой или закрашиванием белой краской и нанесением на том же месте исправленного текста.

Помарки и следы не полностью удаленного прежнего текста не допускаются.

## **Требования к содержанию структурных элементов текстовой части курсовой работы**

### **Титульный лист**

Титульный лист является первым листом курсовой работы.

Переносы слов в надписях титульного листа не допускаются.

Примеры оформления титульного листа курсовой работы приведены в приложении.

### **Задание**

Задание на курсовую работу составляется и утверждается на выпускающей кафедре.

Форма задания приведена в приложении.

### **Аннотация**

Аннотация – это краткая характеристика курсовой работы с точки зрения содержания, назначения и новизны результатов работы.

Аннотация приводится на русском и иностранном языках.

Аннотация на русском языке является третьим листом текстовой части курсовой работы. Аннотация на иностранном языке располагается на следующем листе.

Допускается аннотацию на русском и иностранном языках помещать на одном листе.

Пример оформления аннотации приведен в приложении.

### **Содержание**



Структурный элемент «Содержание» включает введение, порядковые номера и заголовки разделов, при необходимости подразделов, заключение, список использованных источников, приложения с указанием их обозначений и заголовков. После заголовка каждого из указанных структурных элементов ставят отточие, а затем приводят номер страницы, на которой начинается данный структурный элемент.

Элемент «Содержание» размещают после аннотации, начиная с нового листа. Слово «Содержание» записывают в верхней части листа, посередине, с прописной буквы.

Пример оформления содержания приведен в приложении.

### **Введение**

В элементе «Введение» указывают цель работы, область применения разрабатываемой проблемы, ее научное и практическое значение, экономическую целесообразность.

Во введении следует:

- обосновать актуальность выбранной темы;
- охарактеризовать проблему, к которой относится тема, изложить историю вопроса, дать оценку современного состояния теории и практики;
- привести характеристику предприятия, организации – базы дипломной практики;
- сформулировать задачи работы;
- перечислить методы и средства, с помощью которых будут решаться поставленные задачи;
- кратко изложить ожидаемые результаты.

Элемент «Введение» размещают на отдельном листе после содержания. Слово «Введение» записывают в верхней части листа, посередине, с прописной буквы.

### **Основная часть**

Содержание основной части курсовой работы должно отвечать заданию и требованиям, изложенным в методических указаниях соответствующей кафедры.

Основная часть состоит из разделов и подразделов.

При оформлении основной части словосочетание «Основная часть» не пишут.

### **Заключение**

Заключение должно содержать краткие выводы по результатам выполненной работы, оценку полноты решения поставленных задач, рекомендации по конкретному использованию результатов работы, ее научную, экономическую и социальную значимость.

Элемент «Заключение» размещают на отдельном листе после основной части. Слово «Заключение» записывают в верхней части листа, посередине, с прописной буквы.

### **Список использованных источников**

В список включают все источники, на которые имеются ссылки в тексте курсовой работы.

Сведения об источниках следует располагать в порядке появления ссылок в тексте, нумеровать арабскими цифрами без точки и печатать с абзацного отступа.

Ссылки в тексте приводят в квадратных скобках.

*Пример – [5], [7, 8, 9], [8-13, 44-56].*

Список составляется в алфавитном порядке и наличии в нем источников на разных языках образуются дополнительные алфавитные ряды, которые приводят в следующей последовательности: на русском языке, на языках с кириллическим алфавитом, на языках с латинским алфавитом, на языках с оригинальной графикой.

Нумерация источников в списке сохраняется сквозная.

Структурный элемент «Список использованных источников» размещают после заключения. Словосочетание «Список использованных источников» приводят в верхней части листа, посередине, с прописной буквы.

Примеры библиографической записи приведены в приложении.

### **Приложения**

Материал, дополняющий основную часть курсовой работы, оформляют в виде приложений.

В приложениях целесообразно приводить графический материал большого объема и/или формата, таблицы большого формата, описания аппаратуры и приборов, описания алгоритмов и программ, задач, решаемых на ЭВМ, и т.д. Приложения следует оформлять как продолжение курсовой работы на листах, следующих за списком использованных источников.

Каждое приложение начинают с новой страницы с указанием наверху посередине страницы с прописной буквы слова «Приложение» и его обозначения.

### **Таблицы**

Таблицы применяют для лучшей наглядности и удобства сравнения числовых значений показателей (параметров, размеров и т.п.).

Табличную форму целесообразно применять, если различные показатели могут быть сгруппированы по какому-либо общему признаку

(например, физико-химические показатели), а каждый из показателей может иметь два (или более) значения.

Каждая таблица имеет свое название. Над таблицей размещается слово «таблица», после него номер таблицы (при этом точку после номера таблицы не ставят). Далее ставят тире, и пишется название таблицы с заглавной буквы (точка в конце не ставится).

Таблицу, в зависимости от ее размера, помещают под текстом, в котором впервые дана на нее ссылка, или на следующей странице, а при необходимости выносят в приложение.

Если таблица выходит за форматы страницы, то таблицу делят на части, помещая одну часть под другой, при этом в каждой части таблицы повторяют ее «шапку» или соответственно номером графа или строк.

При делении таблицы слово «Таблица», ее номер и название пишется только над первой частью таблицы, а над другими частями пишется «Продолжение таблицы и ее номер». Графу «номер по порядку» в таблицу не включают.

Пример:

Таблица 2 – Результаты диагностики сформированности когнитивного компонента здорового образа жизни на констатирующем этапе исследования

В процентах

Уровни	Констатирующий эксперимент	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1	2	3
Высокий	10	25
Средний	24	20
Низкий	66	55

Или (если не помещается на одной странице)

Таблица 2 – Результаты диагностики сформированности когнитивного компонента здорового образа жизни на констатирующем этапе исследования

В процентах

Уровни	Констатирующий эксперимент	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1	2	3
Высокий	10	25

продолжение таблицы 2

1	2	3
Средний	24	20
Низкий	66	55

Рисунки, схемы, диаграммы оформляются по такому же принципу. Только слово Рисунок (диаграмма, схема) пишется снизу под рисунком, выравнивание по ширине страницы.

Например:

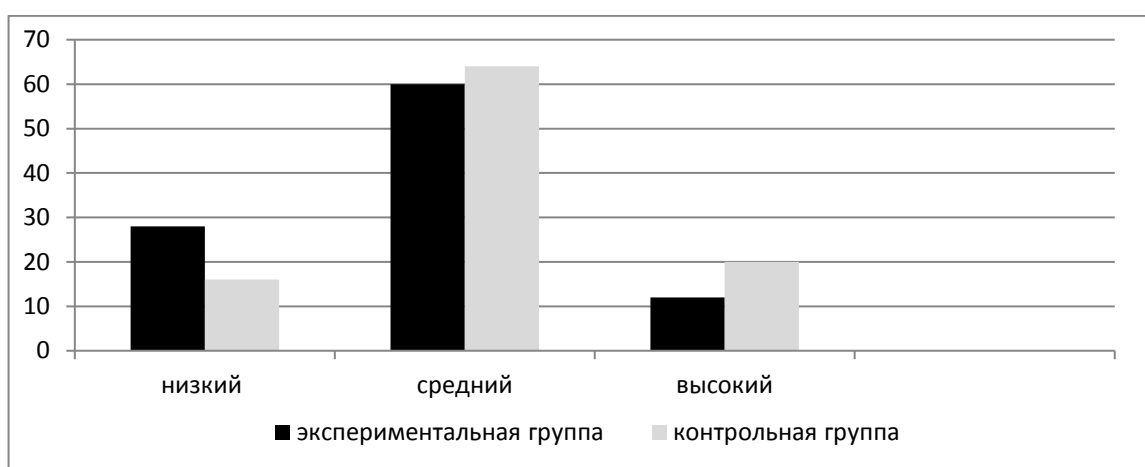


Рисунок 1 - Уровень сформированности когнитивного компонента на констатирующем этапе исследования