

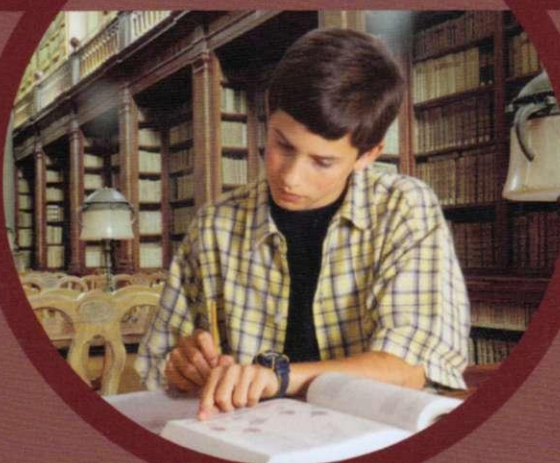
37
548

Профессиональное образование

Е. В. Бережнова
В. В. Краевский

ОСНОВЫ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебное пособие



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ


ACADEMIA

Е. В. БЕРЕЖНОВА, В. В. КРАЕВСКИЙ

ОСНОВЫ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рекомендовано

*Федеральным государственным автономным учреждением
«Федеральный институт развития образования» (ФГАУ «ФИРО»)
в качестве учебного пособия
для использования в учебном процессе
образовательных учреждений, реализующих
программы среднего профессионального образования
для всех специальностей укрупненной группы
«Образование и педагогика»*

*Регистрационный номер рецензии 497
от 29 декабря 2011 г. ФГАУ «ФИРО»*

98324

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
11-е издание, стереотипное



Москва
Издательский центр «Академия»
2017

УДК 37.01(075.32)
ББК 74.00я723
Б484

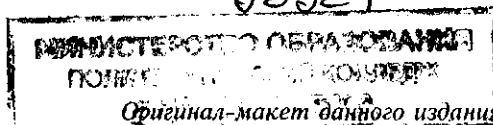
Рецензент —
член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук,
профессор, главный научный сотрудник учреждения
Российской академии образования
«Институт теории и истории педагогики» *В. М. Полонский*

Бережнова Е. В.
Б484 Основы учебно-исследовательской деятельности : учеб.
пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Е. В. Бе-
режнова, В. В. Краевский. — 11-е изд., стер. — М. : Изда-
тельский центр «Академия», 2017. — 128 с.
ISBN 978-5-4468-3852-3

Учебное пособие создано в соответствии с требованиями Федерально-
го государственного образовательного стандарта среднего профессиональ-
ного образования по специальностям укрупненной группы «Образование
и педагогика»; ОП «Педагогика».

В книге изложены методологические характеристики исследовательской
деятельности, ее логика, методы. Значительная часть издания посвящена
умениям самостоятельного учебного труда студентов: выбирать нужный
информационный источник, составлять планы, тезисы, конспекты, ре-
фераты, рецензии. Специальная глава содержит конкретные рекоменда-
ции к выполнению курсовых и дипломных работ. В это издание внесены
изменения в соответствии с новыми правилами оформления исследова-
тельских работ.

Для студентов учреждений среднего профессионального образования.
Может быть полезно преподавателям средних и высших учебных заведе-
ний.



УДК 37.01(075.32)
ББК 74.00я723

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом
без согласия правообладателя запрещается*

© Бережнова Е. В., Краевский В. В., 2008
© Бережнова Е. В., Краевский В. В., 2011, с изменениями
© Образовательно-издательский центр «Академия», 2008
© Оформление. Издательский центр «Академия», 2008

ISBN 978-5-4468-3852-3

ВВЕДЕНИЕ

Современный педагогический процесс — явление многогранное, отражающее сложности и противоречия общественной жизни. Проблемы, возникающие в этом процессе, все менее поддаются решению привычными способами. Опыта и знаний недостаточно, и становится необходимым обращение к научным знаниям.

Учебное заведение готовит студентов прежде всего к практической работе. Но успех в практике невозможен без умения осмысливать собственную деятельность с научных позиций. Сегодня эта истина актуальна как никогда. Если учитель не хочет сбиться с курса в океане различных нововведений, технологий, учебников и других материалов, который разливается все шире, грозя затопить тех, кто не успел обзавестись современными «спасательными средствами», ему не обойтись без науки. Умение осмысливать свою работу с научных позиций является важной составляющей методологической культуры педагога.

Кроме этого, методологическая культура учителя предполагает знакомство с логикой и методами педагогического исследования, овладение основными исследовательскими подходами и умениями. В стенах учебных заведений студенты делают лишь первые шаги в этом направлении, и именно поэтому они нуждаются в пособии, где излагались бы основные ориентиры для исследовательской работы. В том чтобы предоставить в их распоряжение такие ориентиры, состояла задача авторов этой книги.

Учебное пособие поможет в приобщении студентов к исследовательской деятельности путем формирования у них элементов методологической культуры, в том числе первоначальных исследовательских умений. Авторы учитывают, с одной стороны, необходимость основательного владения такими умениями, с другой — ограниченность познаний учащихся в области педагогики и, особенно, методологии науки. Понятно, что задача подготовки к учебно-исследовательской деятельности в любом случае будет осуществлена лишь в той мере, в какой это возможно в данном типе учебных заведений.

Исследование рассматривается в контексте всех других видов деятельности, которыми должны овладеть студенты в процессе обучения. Например, невозможно заниматься научной работой,

47524

не умея правильно отбирать источники информации, которой пополняется запас знаний, необходимых исследователю. Необходимо также уметь аннотировать содержание изученного материала статей и книг, составлять рефераты, пользоваться реферативными журналами и т. д.

Авторы стремились дать в доступной для студентов форме представление о той сфере деятельности, которой они будут заниматься, — о научном познании, о методологии и методике педагогического исследования, его специфике, о главных методологических характеристиках исследования, т. е. о том, что предусмотрено стандартом для изучения дисциплины ОП.01 «Педагогика» в соответствии с ФГОС СПО для специальностей укрупненной группы «Образование и педагогика». Материалы учебного пособия могут способствовать формированию важных компетенций у будущих учителей, предусмотренных стандартом. Среди этих компетенций следующие: оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях; осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач; самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации; участвовать в исследовательской и проектной деятельности.

В первой главе дается определение науки как сферы человеческой деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности. Рассматриваются различные формы отражения действительности в общественном сознании: отражение ее в обыденном (стихийно-эмпирическом) и в научном познании, а также в художественно-публицистических произведениях. Исследование характеризуется как 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.

Вторая глава посвящена взаимосвязи педагогической науки и практики. Без четкого и однозначного представления об этой взаимосвязи, о единстве и различии двух видов деятельности в области образования — научной и практической — невозможно заниматься исследованием в этой области на любом, хотя бы и первоначальном, уровне. Здесь идет речь о системе, в которой объединяются эти виды деятельности, и о месте, которое занимают в ней учитель и исследователь.

Третья глава — методологическая. В ней изложено главное, что нужно знать любому, кто хочет заниматься исследованием. Дается общая характеристика методологии науки, ее уровней. Методология педагогики представлена как система знаний и система деятельности. Рассматриваются методологические характери-

стики педагогического исследования, по которым ученый может сверять и оценивать свою работу. Уделяется большое внимание методологической культуре педагога, логике педагогического исследования и методам научного познания в этой области.

Эти разделы книги вводят читателя в мир науки и служат концептуальной основой его учебно-исследовательской деятельности. Конкретные ориентиры для нее даются в двух последующих главах.

Четвертая глава раскрывает содержание понятия «самообразование», знакомит студентов с элементами самостоятельной учебной деятельности. Значительная часть этого раздела книги посвящена умению работать с литературой — с имеющимися отношениями к избранной теме книгами и статьями. Студенты учатся выбирать нужный информационный источник, определять необходимость обращения к нему, а также фиксировать прочитанное. Среди способов фиксации — составление плана, тезисов, конспекта, рецензии и реферата как одна из начальных форм исследовательской работы.

Овладение этими умениями позволит студентам подняться на более высокий уровень и приступить к выполнению курсовых и дипломных работ, включающих элементы настоящей исследовательской деятельности. Эти виды учебно-исследовательской деятельности предусмотрены учебными планами учреждений среднего профессионального образования и обязательны для всех студентов. В связи с этим возникает необходимость углубленной подготовки студентов к проведению конкретных исследований на этом уровне.

Пятая глава учебника знакомит с требованиями к структуре курсовой и дипломной работы, с вариантами выбора темы, с порядком ее обоснования, способами выделения ключевых понятий, организацией опытной работы и изложением ее результатов. Показаны различия между курсовой и дипломной работами по содержательным и формальным признакам, порядок защиты дипломной работы. Выполнение курсовых и дипломных работ предполагает умение не только пользоваться научными знаниями, но и в определенной степени их производить. Такое умение составляет содержание методологической культуры.

Один из возможных способов использования материала этой книги — следующий. Сообщается теоретический материал. Затем используются задания, содержащиеся в пособии. Студенты самостоятельно выполняют практические задания. По мере овладения теми или иными элементами самостоятельной работы студенты все меньше прибегают к помощи преподавателя, который выступает теперь в роли консультанта.

Первая, вторая и третья главы написаны В. В. Краевским, четвертая и пятая — Е. В. Бережновой.

Авторы надеются, что их труд будет полезен в подготовке педагогов, объединяющих в мышлении и действиях две единые, но и различные сферы деятельности — научную и практическую.

ГЛАВА 1

НАУЧНОЕ ПОЗНАНИЕ И НАУКА

1.1. Что такое наука и научное исследование

Определение науки. Человек, вступающий на путь исследования, обращается к той обширной сфере человеческой деятельности, которая называется наукой. Прежде чем мы перейдем к разговору о педагогической науке и научной работе по педагогике, посмотрим, что собой представляет наука вообще.

Есть много определений науки, но не следует утверждать, что только одно из них является правильным. Нужно выбирать, а выбор подходящего определения опирается на специфику задачи, которая решается с помощью данного определения.

Например, в одной из работ, в которой рассматривались различия между религией и наукой, последняя определялась как «область институционализации сомнения». Институционализация означает перевод из области личного в сферу общественного. Защита диссертации, например, есть не что иное, как способ преодоления сомнений научного сообщества относительно компетентности соискателя. И сам соискатель подвергает сомнению некоторые устоявшиеся в науке представления. В этом случае сомнение перестает быть личным достоянием каждого и становится обобщенной характеристикой научного познания. Религия же сомнение исключает. Верующий именно верит, а не сомневается. Автор, таким образом, подчеркнул различие между двумя сферами духовного освоения мира — наукой и верой, выделив главную черту науки: в отличие от религии. Наука ничего не принимает на веру и при этом является одним из социальных институтов.

Мы ставим перед собой другую задачу. Она связана с анализом структуры, методов и логики научного познания в одной из сфер человеческой деятельности — в образовании, а для этого приведенное выше, правильное, но слишком узкое, определение не подходит.

Наиболее общим образом *наука* определяется как *сфера человеческой деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности*. Важно то, что *наука не сводится к знаниям*. Это — не просто система знаний, как иногда утверждают, а именно *деятельность, работа, имеющая целью получение знаний*. Деятельность в сфере науки — *научное исследование*, т.е. особая форма процесса позна-

ния, такое систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются средства и методы науки и которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах.

Наука — это не только сумма знаний и тем более не только готовое знание, но и деятельность, направленная на достижение знания. Знание представляет собой запечатленный срез безостановочного познавательного процесса, идеальный сгусток познавательных усилий людей. Научная деятельность генерирует знание, точнее — его особый тип — **научное знание**. Благодаря этому наука представляет собой динамично функционирующий организм, существующий для порождения созидания, производства знания. Иначе говоря, в науке следует видеть особую отрасль духовного производства — производство научного знания.

Существует единство духовной и материальной деятельности, результата и процесса, знания и способов его получения. Главной частью самосознания науки стало представление о характере деятельности, направленной на формирование и развитие научного знания, а научное знание всегда есть результат деятельности познающего человека.

Объект и предмет науки. Принято различать объект и предмет науки. **Объект** — это область действительности, которую исследует данная наука, **предмет** — способ видения объекта с позиций этой науки. Э.Г. Юдин выделяет следующие компоненты содержания понятия «предмет науки»: *объект исследования* как область действительности, на которую направлена деятельность исследователя; *эмпирическая область*, т.е. совокупность различных эмпирических описаний свойств и характеристик объекта, накопленных наукой к данному времени; *задача исследования*; *познавательные средства*.

Ни один из этих компонентов сам по себе не создает предмета. Как научная реальность, он создается только целостностью всех компонентов и характеризует специфику данной научной дисциплины. Взятый в целом предмет выступает как посредник между субъектом и объектом исследования: *именно в рамках предмета субъект имеет дело с объектом*.

Можно сказать проще: предмет науки — это как бы очки, сквозь которые мы смотрим на действительность, выделяя в ней определенные стороны в свете задачи, которую мы ставим, используя понятия, свойственные науке для описания области действительности, избранной в качестве объекта изучения.

В некоторых трудах по гносеологии и методологии науки различаются три понятия: *объект действительности*, *объект науки* и *предмет науки*. Покажем это различие на примерах.

Рентгеновские лучи как объект действительности существовали не только до рождения ученого, чьим именем они были названы, но и задолго до появления на Земле человека. Рентген сделал

их достоянием науки, объектом научного изучения. Но по мере того как они попадали в поле зрения разных наук, возникла необходимость выделить специфические для каждой из них стороны этого объекта в соответствии с определенными задачами. Так, медицина и физика смотрят на рентгеновские лучи по-разному, каждый из них выделяет свой предмет. Для медицины они — средство диагностики заболеваний, для физики — один из многих видов излучения. Ясно, что и понятийный состав, и средства изучения и применения этого объекта в разных науках не совпадают.

На урок к учителю физики могут прийти представители многих научных дисциплин. Но каждый из них увидит разное и опишет происходящее иначе, чем его коллега — специалист из другой отрасли знания. Методист будет думать о том, насколько соответствуют содержание и методы, применяемые учителем, целям преподавания данного учебного предмета в школе, физик — о правильности изложения материала своей науки, специалист по дидактике — о соответствии общего хода урока принципам обучения. Психолог преимущественно заинтересуется особенностями усвоения материала учащимися. Для специалиста по кибернетике обучение — это система управления с прямой и обратной связью.

Педагогическая действительность — это та часть общей действительности, которая включена в педагогическую деятельность. Это ученик, учитель, их действия, методы обучения и воспитания, учебники, то, что в них написано, и т. д. Такая деятельность может найти отражение не только в науке. Наука — это лишь одна форма общественного сознания. Действительность может отражаться также и в обыденном — стихийно-эмпирическом процессе познания, и в художественно-образной форме.

При всем уважении к науке нельзя считать, что она может все. Опрометчиво было бы утверждать, что научная или какая-либо другая форма отражения лучше или «выше» другой. Требовать, чтобы Шекспир выражался формулами, а Эйнштейн сочинял драмы и сонеты, одинаково нелепо. Существуют различия в характере использования места и роли опыта: в науке, с одной стороны, и в художественном творчестве — с другой. Ученый исходит из информации, уже накопленной в данной науке, из общечеловеческого опыта. В художественном творчестве в соотношении общечеловеческого и личного опыта большее значение имеет опыт личный. Описание личного опыта соединено с его художественно-образным осмыслением в «Педагогической поэме» А. С. Макаренки. Эта линия продолжена в публицистических произведениях других авторов-педагогов. Различие между двумя жанрами состоит в том, что если основная форма художественного обобщения — типизация, то в науке соответствующую функцию выполняет абстрактное, логическое мышление, выраженное в по-

ниях, гипотезах, теориях. В художественном творчестве главным орудием типизации является художественный образ.

Стихийно-эмпирическое познание, как мы уже отмечали, также является формой духовного освоения действительности. Нередко в педагогике два вида познания — научное и стихийно-эмпирическое (обыденное) — не различают достаточно четко, считают, что педагог-практик, не ставя перед собой специальных научных целей и не используя средств научного познания, может находиться в положении исследователя. Высказывают или подразумевают мысль, что научное знание можно получить в процессе практической педагогической деятельности, не утруждая себя научными размышлениями, что педагогическая теория чуть ли не «вырастает» сама собой из практики. Это далеко не так. Научное познание — процесс особый. Он включает в себя познавательную деятельность людей, средства познания, его объекты и знания. Обыденное познание существенно от него отличается. Главные отличия следующие.

Научное познание осуществляют специальные группы людей, а стихийно-эмпирическое познание — все занятые практической деятельностью. Источником знания в этом случае являются разнообразнейшие практические действия. Это как бы побочно, не специально полученные знания. В науке же ставятся познавательные цели, и научное исследование носит систематический и целенаправленный характер, оно направлено на решение научных проблем. Его результаты заполняют определенный пробел в научном знании. В ходе исследования применяются специальные средства познания: моделирование, создание гипотез, экспериментирование и т. д.

Практические задачи следует отличать от научных проблем. Например, преодоление отставания школьников в учении — это практическая задача. Ее можно решить и не прибегая к научному исследованию. Но гораздо лучше решать ее на научной основе. Однако научная проблема не совпадает с практической задачей. В данном случае она может формулироваться, например, так: проблема формирования у учащихся познавательной самостоятельности или проблема формирования у них учебных умений и навыков. Одна практическая задача может быть решена на основе результатов исследования нескольких научных проблем. В то же время изучение одной проблемы может содействовать решению ряда практических задач.

Объект и предмет педагогической науки. Прежде чем давать краткое определение этих общенаучных категорий применительно к нашей научной дисциплине — педагогике, попробуем на материале, хорошо нам знакомом и близком (потому что все учились в школе), разобраться в вопросе: что, собственно, изучает исследователь-педагог? Какая часть многообразной и многослойной дей-

ствительности, нас окружающей, лежит в сфере его научных интересов?

Ход рассуждений, позволяющих получить конкретный ответ и определить объект педагогики, таков.

Педагогика изучает особый вид деятельности. Эта деятельность — целенаправленная, потому что педагог не может не ставить перед собой определенную цель: научить тому-то, воспитать такие-то качества личности (гуманность, нравственность, самостоятельность, способность к творчеству и т.д.). Когда он идет в школу и потом входит в класс, он думает о том, с какой целью он это делает. Это не прогулка, а работа.

Если же посмотреть на дело более широко, выходя за рамки отдельных педагогических действий, можно сказать, что это — деятельность, связанная с выполнением извечно существующей функции человеческого общества: *передавать новым поколениям ранее накопленный социальный опыт*. Иногда это называют «трансляцией культуры». Можно назвать и по-другому, не забывая при этом, что главное — не слово, а то, что за ним стоит, что происходит в действительности.

В действительности изучается особый вид деятельности, для которого характерны педагогическое целеполагание и педагогическое руководство. Такая деятельность называется *образовательной*.

Это — социальный аспект того, что изучает педагогика. Но исходным и главным является ее направленность на благо не только всех, но и каждого. Деятельность, о которой идет речь, должна быть, как теперь говорят, личностно ориентированной, т.е. иметь своей конечной целью развитие личности человека (школьника, студента), вовлеченного в нее.

На этом основании можно предложить следующую трактовку объекта педагогической науки, отражающую сущность того, что она исследует. *Объектом педагогики является образование как особая, социально и личностно детерминированная, характеризующаяся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством деятельность, направленная на приобщение подрастающих поколений к жизни общества, а также на усвоение отдельной личностью социального опыта и ее собственное развитие*. Определение предмета науки зависит от ее теоретического статуса. Если признается наличие у педагогики теоретического уровня, то *предмет педагогики* можно сформулировать так: *это система отношений, возникающих в образовательной деятельности, являющейся объектом педагогической науки*. Например, в системе отношений, возникающих в обучении как объекте одной из педагогических научных дисциплин — дидактики, ученик предстанет как объект преподавания и субъект учения.

Какая наука изучает образование специально? Помимо педагогики, образование изучают и другие науки: педагогическая пси-

хология, философия образования, социология образования. Но педагогика — единственная *специальная* наука об образовании в этом ряду, другие — могут изучать лишь те или иные стороны образовательной деятельности. Педагогика рассматривает образование в единстве всех составляющих его частей. Только оно является для педагогики собственным объектом изучения.

Функции педагогической науки. Педагогическая наука осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: *описание, объяснение и предсказание явлений того участка действительности, который она изучает.* Они взаимосвязаны. Так, предпосылкой для предсказания является объяснение положения вещей путем поиска закономерностей, из которых это положение вытекает в данных условиях. Объяснение, например, неэффективности того или иного метода обучения можно дать на основании описания фактов, когда его применение не приводило к усвоению учениками конкретного учебного материала.

Однако педагогическая наука, объект которой лежит в социально-гуманитарной сфере, имеет свои особенности. Хотя процесс получения педагогического знания подчиняется общим закономерностям научного познания и внедрение в этот процесс точных, строгих методов исследования необходимо, характер и результаты педагогического исследования в значительной степени определяются влиянием установок ценностного практического сознания, как это всегда происходит в социально-гуманитарной области. Поэтому построить педагогическую науку полностью по образцу дисциплин естественно-научного цикла не удастся. Предсказывать на основе педагогической теории — не то же самое, что предвидеть результаты каких-то процессов в природе, опираясь на знание закономерностей, которое дает теоретическая физика. В педагогике дело не ограничивается тем, что она открывает возможность предсказать, как процесс (в данном случае педагогический) будет протекать «сам по себе», без нашего вмешательства. Важно не только охватить «самодвижение» объекта и на этой основе предсказать, как будет вести себя именно эта, изучаемая нами, педагогическая система. Необходимо еще показать, как эту систему можно преобразовать, улучшить. Задача будет двуединая: не только изучать, но и конструировать. Поэтому к перечню уже упомянутых функций науки необходимо сделать некоторое дополнение. Остановимся на этом вопросе подробнее.

Процесс получения в педагогике знаний, отображающих действительность в теоретическом или эмпирическом знании, принципиально не отличается от того, что происходит в других науках, хотя и имеет свою специфику, о которой речь пойдет дальше. Но педагогическая наука не может ограничиться лишь объективным отображением изучаемого, хотя бы и самым достоверным. От нее требуется влиять на педагогическую действитель-

ность, преобразовывать, совершенствовать ее. Поэтому в ней совмещаются две функции, которые в других научных областях обычно поделены между разными дисциплинами: *научно-теоретическая* и *конструктивно-техническая* (*нормативная, регулятивная*). Научно-теоретическая функция присуща таким фундаментальным наукам, как физика, химия, биология, конструктивно-техническая — техническим наукам, медицине и т.п. В педагогике же эти функции совмещаются. Она и теоретическая, и прикладная: с одной стороны, описывает и объясняет педагогические явления, с другой — указывает, как нужно обучать и воспитывать. Реализуя *научно-теоретическую функцию*, исследователь отражает педагогическую действительность как она есть, как сущее. В результате получают знания об успешности или неуспешности работы учителей по новым учебникам, о трудностях, которые испытывают учащиеся при изучении учебных материалов определенного типа, о составе, функциях и структуре содержания образования и т.п.

Осуществляя *конструктивно-техническую функцию*, исследователь отражает педагогическую действительность такой, какой она должна быть. Это знания о должном — о том, как нужно планировать, осуществлять и совершенствовать педагогическую деятельность в соответствии с целями учебно-воспитательного процесса и условиями, в которых он протекает. Сюда относятся общие принципы обучения и воспитания, принципы обучения отдельным предметам, педагогические правила, методические рекомендации и т.п.

1.2. Задачи педагогической науки

Что для науки главное? Необходимо предостеречь изучающих педагогику от смешения научных и практических задач в области образования. Практическая работа в этой сфере нацелена на *конкретные результаты* деятельности обучения и воспитания людей, а научная — на получение знаний о том, как объективно протекает эта деятельность и что нужно делать, чтобы она стала более эффективной, в возможно большей степени соответствовала поставленным целям. Педагогическая наука решает познавательные задачи. На первом месте среди них стоит *задача выявления объективных закономерностей образовательного процесса*. Необходимость их изучения обусловлена тем, что недостаточно просто описать то, что происходит в школах, вузах и других образовательных учреждениях, сколь большим ни было бы их количество. Нужно найти глубинные основания педагогической деятельности, выявить сущность педагогической действительности, раскрыть действующие в ней закономерности.

Выполняя научную работу в области образования, нужно учитывать особенности социально-гуманитарного познания, на которые указывают многие ученые — педагоги, социологи, философы. Ученый-педагог, отходя от роли беспристрастного регистратора фактов, занимает двойственную позицию. Человек представляет для исследователя интерес не только в качестве объекта изучения и источника информации, но и как личность со своим миром образов и переживаний. Для познания опыта, переживаний, чувств конкретных людей из практики необходимо добыть знание, основанное преимущественно на понимании и интерпретации.

Однако учет специфики в любом случае не должен заслонять того обстоятельства, что наука остается наукой, а исследование — исследованием. Социологи об этом не забывают. Отмечая, что «качественное» исследование объекта, каким является живая практика людей, похоже на работу журналиста, они напоминают о том, что только ученый-профессионал достаточно подготовлен к тому, чтобы концептуализировать живую реальность в понятиях теоретического знания. Поэтому и в процедуре исследования ученый обязан следовать определенной логике и придерживаться правил научного подхода. Наличие или отсутствие такой логики, выполнение или невыполнение правил и можно считать показателями эффективности исследования в социально-гуманитарной сфере (В. А. Ядов, В. В. Семенова).

Выявление закономерностей. Закономерность — наиболее общая форма воплощения *теоретического знания*. Она свидетельствует о наличии закона. Закономерный — значит осуществляющийся на основе закона. Но правомерно ли вообще говорить о закономерностях, т. е. объективно существующих, устойчивых, инвариантных связях применительно к осуществляемой людьми педагогической деятельности? Не противоречит ли это характерной для самого последнего времени тенденции к развитию в социологии «мягких», культурологических подходов к отображению социальных процессов?

Противоречий здесь нет. Связи и отношения между людьми, участвующими в жизни общества, существуют объективно и отменить их нельзя. При всей индивидуальной специфике проявлений таких отношений в конкретных случаях они определяются обстоятельствами, лежащими за пределами личного опыта. Так, стиль устной и письменной речи может быть вполне оригинальным, присутствующим только одному оратору или писателю, но слова и грамматические конструкции, которыми он пользуется, принадлежат не ему лично, а всем говорящим на данном языке.

Представим себе ситуацию выбора, когда человек может приобрести какую-либо вещь, например телевизор, а может и не делать этого. Если он решит купить эту вещь, ему придется вклю-

читаться в систему товарно-денежных отношений, существующих объективно, действующих как закон и не зависящих ни от его воли, ни от желаний продавца. Ему хотелось бы заплатить меньше, продавцу — получить больше, но они оба вынуждены подчиняться законам рынка, диктующим свою цену. Понятно, что эти законы не будут для них действовать в том случае, если покупка не состоится. Но для остальных возможных участников сделки они не перестанут существовать.

Учитель может не прийти в школу, и тогда педагогические закономерности в отношении него не проявятся. Но если он пришел на урок и приступил к занятиям, он неизбежно вступает в систему закономерных педагогических отношений, и идти наперекор им бесполезно.

Выявляя закономерности, мы отвлекаемся (абстрагируемся) от целей и условий осуществления каждого отдельного акта педагогического воздействия, от конкретных педагогических ситуаций, от намерений вовлеченных в педагогическую деятельность людей. Раскрываются объективно существующие постоянные, неизменные черты процесса в целом.

Показателем закономерности какой-либо связи является ее *причинно-следственный характер*. Такова связь между применяемыми в образовательном процессе методами и получаемыми результатами, между степенью сложности учебного материала и качеством его усвоения школьниками и т. п.

Не всегда закономерности удается успешно выявить и сформулировать. Например, такие свойства педагогического процесса, как его «целостность и соответствие возрастным особенностям учащихся», закономерными считать нельзя, поскольку они лежат не в области сущего, а в сфере должного. Их еще нужно установить, обеспечить и целенаправленно поддерживать.

Существующие в образовательном процессе связи относят к закономерностям также по признакам *всеобщности*, т. е. проявления их в работе любого учителя, и *повторяемости*. Повторяемость означает способность связи воспроизводиться в аналогичных ситуациях, иначе говоря, становиться источником обыденной и творческой работы учителя с учащимися. Основной формой представления педагогических закономерностей являются в основном словесные описания. Что касается их математического отражения, то сложность педагогических явлений накладывает на их количественное представление определенные ограничения.

В педагогике выявлен и сформулирован ряд общих закономерных связей, существующих в педагогической деятельности. Наиболее общий закон целостного образовательного процесса формулируется как *освоение подрастающими поколениями социального опыта старших поколений*. К нему обращаются всякий раз, когда речь идет о педагогической науке и ее объекте, что свидетельству-

ет о том, что «обойти» этот закон нельзя. Другой общий закон — это *социальная сущность образования*, проявляющаяся в обусловленности всех его аспектов и элементов социально-экономическим состоянием общества. Специфическими и закономерными для сферы образования отношениями являются *взаимодействие учителя и ученика, воспитателя и воспитанника* в образовательном процессе, без которого нет самого этого процесса, а также *единство содержательной и процессуальной сторон обучения*.

Приведем еще несколько закономерностей, сформулированных в педагогической литературе:

- эффективность образовательного процесса закономерно зависит от материальных, гигиенических, морально-психологических и т. п. условий, в которых он протекает;

- средства педагогической деятельности обусловлены задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации;

- прочность усвоения содержания учебного материала тем больше, чем более систематично организовано прямое и отсроченное повторение этого содержания и включение его в контекст уже усвоенного;

- обученность учащихся сложным способам деятельности зависит от того, в какой мере учитель обеспечил успешное предшествующее овладение простыми видами деятельности, и от готовности учащихся определять ситуации, в которых эти действия могут быть применены;

- уровень и качество усвоения учебного материала зависят при прочих равных условиях (память, способности) от учета учителем степени личностной значимости для учащихся усваиваемого содержания.

Из числа частных закономерностей упомянем следующую, сформулированную в методике обучения иностранным языкам: *соотнесенность языковых систем родного и иностранного языков по взаимодействию учителя и ученика*. Это именно закономерность, поскольку такая соотнесенность существует независимо от намерений того или другого. Нельзя обойтись без родного языка в обучении этому предмету. Классическим примером служат попытки сторонников «прямого», или «натурального», метода изгнать из обучения перевод на родной язык. Из этого ничего хорошего не получилось. Оказались тщетными ухищрения преподавателей, направленные на то, чтобы избежать употребления хотя бы одного родного слова, и слишком много учебного времени ушло на это. Приходилось приносить на урок множество различных предметов, макетов, рисунков. В течение всего времени урока преподаватели старались, как правило безуспешно, раскрыть значение абстрактных понятий («доброта», «честность», «помощь», «ненависть»), в то время как с помощью перевода это можно было бы сделать за доли минуты. При этом ученики все равно про себя

переводили сказанное на свой язык, поскольку думали они на родном языке. Важно заметить, что упомянутая закономерность проявлялась не в сознании отдельно взятых учащихся, а в самой педагогической действительности и находила конкретное выражение в необходимости дополнительной работы педагога, которая возникала не по его воле, а скорее вопреки ей.

Итак, закономерные связи представляют собой результат научно-педагогических исследований. Однако, как известно, жизнь богаче законов. В образовательном процессе бывают случайности, не поддающиеся предсказанию. Основной причиной возникновения случайных (каузальных) связей в совместной деятельности учителя и учащихся в работе, казалось бы, по вполне надежной и многократно проверенной методике чаще всего становятся временные психические состояния школьников. Какой бы совершенной ни была методика обучения, воспитания, какие бы строгие закономерности она ни отражала, кто-то из учащихся может выпасть из сферы их влияния. Недомогание, горе, домашние неприятности, кризис в личной жизни, внезапные перемены в условиях быта и многое другое, что невозможно предусмотреть, может приводить к отключению школьника от нормального хода познавательных процессов. Ему становится не до учителя. К сожалению, распознать такие состояния психики нелегко. Не каждый учитель обладает достаточной наблюдательностью, чтобы вовремя прийти школьнику на помощь, особенно если тот не считает возможным посвящать в свои переживания кого бы то ни было.

Обоснование новых систем, разработка содержания и методов. Выявление закономерностей образовательного процесса связано с другой задачей педагогической науки — *обоснованием современных педагогических систем*. В этом деле научно-теоретическая функция педагогики является приоритетной и системообразующей по отношению к конструктивно-технической. Создание научно обоснованных систем обучения и воспитания, новых методов и учебных материалов возможно на основе познания сущности педагогических явлений в ходе теоретических исследований. Только на этой основе можно осуществить опережающее отражение педагогической действительности, обеспечить влияние науки на практику. Трудный опыт разного рода педагогических новаций неоднократно подтверждал справедливость мнения, что импровизации, основанные на эмпирическом знании, никогда не вносили тех изменений, например, в общественную жизнь, которые необходимы (И. Г. Герасимов). От науки во многих случаях требуется разработать новое — то, чего еще нет в опыте практической деятельности. Например, выдвинутый и обоснованный Я. А. Коменским принцип наглядности опережал современную ему практику обучения — он не мог бы появиться в результате простого обобщения опыта средневековой школы.

В наше время необходимость развития у учащихся умения самостоятельно пополнять свои знания потребовала от педагогической науки теоретического обоснования и разработки такого содержания и методов обучения, которые позволяли бы формировать такое умение. Еще раньше установка на воспитание самостоятельности нашла отражение в принципе перехода от обучения к самообразованию.

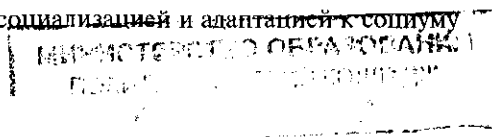
Еще одной задачей педагогической науки является разработка нового содержания образования и соответствующих ему методов, форм, систем обучения, воспитания, управления образованием. Сначала создаются концепции содержания образования и методов обучения и воспитания, а затем и средства осуществления концептуальных установок на практике. В настоящее время система образования в нашей стране вступила в период обновления, которое требует системообразующих представлений о путях ее модернизации.

В этих условиях простое подражание успешному опыту не поможет. Необходимо фундаментальное всестороннее обоснование инноваций — дело сложное, с одной стороны, не терпящее «кавалерийских наскоков» на территорию науки, а с другой — не сводящееся к реставрации прошлого с его обветшавшими догмами и с трудом преодолеваемыми ошибками.

Задачей педагогической науки является также саморефлексия, или *осознание ею самой себя*: способов получения объективного знания о педагогической действительности (о характеристиках, логике, условиях повышения качества педагогического исследования), о структуре науки, ее связи с практикой, о ее собственном понятийном составе и т. п. Выполнение этой задачи предполагает развитие исследований в области методологии педагогики. В сущности, общие основы педагогики носят методологический характер. Это именно методологические основы педагогической науки.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Педагогику называют и наукой, и искусством. Выскажите свою точку зрения и докажите ее правильность.
2. Что, по вашему мнению, должно считаться объектом педагогической науки — воспитание или образование? Приведите аргументы в пользу нашего выбора.
3. Дайте определение основных категорий педагогики: образование, воспитание, обучение, педагогическая действительность.
4. Какие психологические понятия наиболее часто употребляются в педагогической литературе?
5. Объясните различие между социализацией и адаптацией к социуму (т. е. к обществу).



ГЛАВА 2

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

2.1. Единство и различия педагогической науки и практики

Необходимость понимания взаимосвязи науки и практики. Нельзя успешно заниматься исследовательской работой в области педагогики, не уяснив с достаточной полнотой соотношение, различия и сходство этой работы с практической деятельностью, которую, в сущности, и изучает педагог-исследователь. Это очень сложная и, можно сказать, глобальная проблема педагогики. От того, как она решается, зависит и развитие педагогической науки, и качество педагогических инноваций, и успех осуществляемой сейчас модернизации образования, и в конечном счете — эффективность образовательной системы в целом.

Мы уже говорили о том, что важнейшая функция образования — передавать подрастающим поколениям накопленный человечеством социальный опыт. Эту функцию выполняет педагогическая практика и никто не сомневается, что она *должна быть научно обоснованной*, а теоретическая работа, связанная с этой практикой, — получать все большее развитие. В наше время нельзя определять возможный эффект тех или иных форм, методов, средств обучения и воспитания «на глазок». Педагогическая наука дает знание о способах предвидения последствий введения в образовательный процесс новых методов, учебных материалов и т. п. А практические работники нуждаются в твердом научном основании для своей деятельности.

Однако дело обстоит не так просто. Часть педагогов считают, что чуть ли не каждое педагогическое исследование должно быть нацелено на помощь учителю во всех конкретных затруднениях и «расписывать» каждый его шаг.

В соответствии с этой точкой зрения любое дидактическое или методическое исследование должно предусматривать разработки и рекомендации для непосредственной работы в школе, а задача учителя сводится к точному выполнению этих рекомендаций.

Другие считают, что подобные разработки лишь сковывают инициативу и творчество учителя, что наука должна давать знание сущности педагогического процесса и закономерности развития психики детей, а учитель сам разберется в том, как это знание использовать, ибо все зависит от его мастерства.

В недавнем прошлом существовала и такая точка зрения, что главной и едва ли не единственной задачей педагогической науки должно быть обобщение опыта учителей. Высказывалось также мнение, что педагогической науке следует перейти от простого описания на уровень теории, а обобщенный опыт лишь материал для специального анализа.

Действительно, сфера влияния педагогической науки, особенно в ее теоретической части, не ограничивается применением к деятельности учителя. В широком контексте социальной практики разрабатывается общая стратегия реформирования образования, создаются проекты образовательных процессов, готовятся образовательные стандарты и т.д. Задача науки — обоснование всех этих материалов и соответствующих действий в их целостности. Это означает, что степень обобщенности знаний, входящих в такое обоснование, должна быть высокой и что этим определяется потребность в теоретическом знании.

Внести ясность в многоголосие мнений и сомнений можно только путем обстоятельного анализа ситуации в науке, в обществе и в сфере образования.

Первым и главным ориентиром в изучении интересующей нас взаимосвязи будет, естественно, основополагающий и никем не оспариваемый тезис о *единстве теории и практики*.

Однако просто констатировать, что такое единство существует в сфере, о которой мы ведем речь, было бы недостаточно. Потребуется содержательное рассмотрение его на материале самой действительности, умение видеть в единстве различия, а в различиях — единство. Единство — это не тождество, не то же самое. Вода — это водород и кислород в их единстве. Единство семьи было бы невозможно, если бы не было различий между мужчиной и женщиной. Оно как раз и существует благодаря различиям.

В чем же реализуется единство и в чем состоят различия между наукой и практикой в сфере образования?

Чтобы обоснованно ответить на этот вопрос, необходимо выйти за пределы педагогической науки и посмотреть на ее связь с практикой как бы со стороны.

Общий знаменатель для науки и практики. И практическая деятельность, и научная в конечном счете осуществляют *одну и ту же функцию подготовки подрастающего поколения к участию в жизни общества* путем приобщения каждого человека к культуре развития его личности. В этом и состоит одна из форм проявления единства науки и практики в сфере образования. Говоря о таком единстве, мы имеем в виду единство двух видов деятельности — научной и практической. Другая форма — *единая система их взаимосвязи*, благодаря которой педагогическая наука влияет на практику, а практика является источником научного знания. Об этой системе будем говорить дальше, после анализа раз-

личий между избранными нами видами педагогической деятельности.

Различия науки и практики. Сопоставим науку и практику по следующим характеристикам, присущим любой деятельности: а) *по объектам*; б) *по средствам*; в) *по результатам*.

Объект практики. *Объектом практической педагогической деятельности* является человек, которого мы обучаем и воспитываем. В то же время он, конечно, и субъект, значит, тоже действующая сторона. Однако как субъект он выступает в другой системе отношений, прежде всего в познавательной деятельности. Воздействие на воспитанников, ответственность за развитие у них определенных качеств личности — все это остается за педагогом. Педагогическое руководство не отменяется. Другое дело, что оно не должно быть авторитарным.

Ребенок — не только объект. Нововведения последних лет были направлены на преодоление жесткого манипулирования сознанием воспитанников, отход от навязывания им догм, не подлежащих обсуждению. Самой актуальной задачей стал переход к «очеловечению» образования: воплощение в практику тех положений отечественной и зарубежной педагогики, которые ориентируют на уважение к личности ученика, установление гуманистических, доверительных отношений между ним и педагогом. Одним из благоприятных следствий этого процесса оказалась замена учебно-дисциплинарного подхода к взаимодействию педагога и воспитанника на другой — личностно ориентированный. Взгляд на ребенка как на личность невозможно было совместить с подходом к нему как к объекту манипуляций, что всегда связано с подавлением его самостоятельности и инициативы. Однако не удалось избежать недоразумений, обусловленных естественной для переходной эпохи реакцией на авторитарный стиль педагогического руководства.

Ребенок — не только субъект. Распространенной, чаще всего у представителей смежных научных дисциплин, ошибкой является отождествление любого педагогического воздействия с авторитарным руководством, построенным на неуклонном исполнении детализированных до мелочей приемов и «мероприятий». Но воздействие не то же самое, что манипулирование, связанное с давлением на человека, и поэтому недопустимое в педагогическом процессе. Против этого резонно выступают сторонники декларируемой сейчас «субъект-субъектной» педагогической парадигмы, которая, по их мнению, должна прийти на смену парадигме «субъект-объектной». Но отказ от жесткого педагогического руководства не означает отказа от педагогического воздействия и руководства вообще. Отношения между педагогом и воспитанником не могут быть только субъект-субъектными. Человек, которого мы обучаем и воспитываем, выступает в одном определенном отношении как объект, а в другом — как субъект.

Когда говорят о взаимодействии учителя и ученика в процессе обучения, вовсе не имеют в виду равноценность их разнонаправленных отношений. Ученик воздействует на учителя не в том смысле, в каком учитель воздействует на ученика. На учителя влияет не сам ученик, а то, как он учится: в зависимости от его успеха или неуспеха в учении преподаватель выстраивает свою систему воздействий. Ясно, что ученик не может выступать как субъект во всем многообразии педагогических отношений. На него не возлагается функция педагогического руководства. Проще говоря, он выступает как ученик, а не как преподаватель. Вряд ли следует доказывать простую истину, что, находясь внутри системы педагогических воздействий, он не имеет программы целенаправленного формирования личности учителя. У него нет цели научить педагога чему-либо. При хорошо поставленном педагогическом руководстве ребенок не ощущает, что им кто-то руководит. Будучи объектом руководства, он по-настоящему живет, в то время как для педагога сама «школьная» жизнь воспитанника является средством подготовки его к «большой» жизни за стенами школы. Формируя познавательную и иную самостоятельность школьника, хороший педагог делает нити руководства невидимыми, неосязаемыми. Но это не значит, что они перестают существовать.

В ясной и лаконичной форме баланс между крайними позициями нашел выражение в уже цитированном здесь Законе РФ об образовании, утверждающем, что образование осуществляется, во-первых, в интересах человека, во-вторых — общества, в-третьих — государства. Порядок перечисления важен. Прежде всего — человек.

Не менее сложен вопрос об *объекте научной педагогической деятельности*. На первый взгляд это тоже ученик, воспитанник, и следовательно, объект педагогического воздействия и объект изучения педагогической наукой — один и тот же. Но такая точка зрения ведет к недоразумениям. Отождествляя объект педагогического исследования с объектом педагогического воздействия, т. е. с ребенком, его психикой, мы одновременно допускаем смешение объектов и предметов двух наук — педагогики и психологии. Наука психология изучает то, что для педагогики служит объектом практики. Если считается, что и педагогика как наука должна заниматься тем же, чем занята психология, одна из двух наук окажется ни при чем, и на ее долю останется одно — служить «практическим приложением» к другой науке. Таким образом, она (педагогика, как легко догадаться) лишается собственного предмета исследования и собственного научного содержания.

Ребенок — не объект педагогического исследования. Выдающийся отечественный педагог А. С. Макаренко говорил о том, что объек-

том исследования со стороны научной педагогики должен быть не ребенок, а педагогический факт (явление).

Педагогические факты возникают в практической деятельности, которую называют воспитанием в широком педагогическом смысле или образованием (как это сделано в Законе РФ об образовании), имея в виду процесс воспитания и обучения. И первое слово, и второе обозначают отнюдь не психику человека, а особый вид практической деятельности. Поэтому можно свести определение объекта научной педагогической деятельности к наиболее широкой формулировке: *объект изучения педагогической науки — это педагогическая практика*. Педагогическую теорию в определенном смысле можно считать теорией педагогической практики, точнее — теорией практической педагогической деятельности.

Соотношение педагогики и психологии в контексте связи педагогической науки и практики показано на схеме, отражающей часть дидактической реальности, где объект дидактического исследования — деятельность преподавания, а ученик выступает как объект преподавания и субъект учения. Он и объект, и субъект одновременно (рис. 1).

Не все согласны с утверждением, что ребенок не является объектом педагогической науки. В качестве аргумента иногда приводят слова К.Д.Ушинского о том, что, для того чтобы воспитывать человека во всех отношениях, необходимо изучить его во всех отношениях.

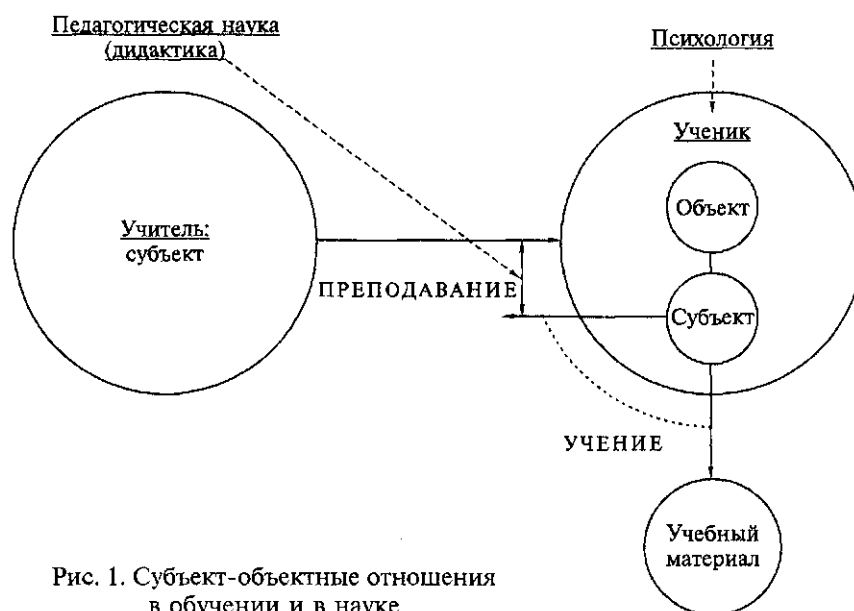


Рис. 1. Субъект-объектные отношения в обучении и в науке

Что значит — «изучать»? Но ведь К. Д. Ушинский говорил о воспитании, т. е. о практике, а не о науке, и не научно-педагогическое изучение имеется в виду. На самом деле существует различие между изучением в науке и изучением по ходу практической деятельности.

Изучение в науке связано с получением нового научного знания о специально выделенных объектах науки. Такими объектами для физики является, например, теплота как свойство всех нагретых тел, к которым относятся такие объекты действительности, как батарея центрального отопления, стакан чая, человеческое тело, нагретая солнцем крыша и т. п. Физика от них абстрагируется, не изучает их. Новое знание она получает о *теплоте*, которая и выступает для этой науки как *объект исследования*. Так же и педагогика выделяет свои объекты, например методы обучения для *научного изучения*.

Психика ребенка, его возрастные особенности изучаются другой наукой как ее собственный объект. Педагогика непременно должна пользоваться результатами такого изучения, но сама она получает новое знание о другом. Совсем иное дело — *изучение конкретных детей учителем*, который именно должен знать их во всех отношениях, чтобы воспитывать. Конечно, он должен изучать своих учеников, знать, каковы особенности их характера, восприимчивости, способности. Но это не то изучение, которое мы имеем в виду, когда говорим о науке, не получение нового научного знания. Чтобы лучше шло дело на практике, учитель пользуется *уже имеющимся научным знанием*, чтобы лучше понять своих воспитанников.

Итак, под словом «изучать» на самом деле понимается разное. Одно — изучение исследователем объектов науки, другое — изучение объектов действительности вне науки, с практическими целями.

Из всего сказанного ясно, что между практиком и исследователем нет непроходимой преграды. Учитель всегда может стать в позицию исследователя. Нужно только представлять себе, что влечет за собой такая смена позиций. Меняется род деятельности — меняются и ее объекты.

Средства, применяемые в научной и практической деятельности. Средства, применяемые, с одной стороны, в научной, а с другой — в практической педагогической деятельности, соотносятся как средства научного познания и непосредственной практической деятельности людей. Например, для педагогической практики это средства «теоретические»: методы, приемы, организационные формы воспитания и обучения — и практические: наглядные пособия, технические средства и пр. Для науки — наблюдение, описание, моделирование, создание гипотез, теорий, проверка их путем эксперимента, материальное оснащение экспериментальной работы и т. д.

От практики к науке перейти непросто. Хотя это различие кажется очевидным, оно далеко не всегда осознается практиком, вступающим на стезю научной деятельности и претендующим на статус педагога-исследователя. Переход от практической деятельности к научной нередко понимается как плавное движение, в котором, к примеру, хороший учитель, пополнив свой запас научных знаний, как бы автоматически становится хорошим исследователем. Подобные иллюзии опасны тем, что могут привести начинающего исследователя к напрасной трате времени, которое уходит не на получение нового знания, а на привлечение уже бытующих в разных науках истин для подтверждения эффективности практической работы, проведенной без научного обоснования, на базе интуиции и личного мастерства. Вся работа сводится к подтверждению целесообразности и высокой эффективности уже существующей практики, а не к ее преобразованию на основе новых достоверных научных знаний. Смысл научной работы при этом исчезает.

Современный и прошлый опыт показывает, что в составе научного знания всегда можно найти положения, по видимости подтверждающие правильность любых, в том числе и абсурдных, предложений для практики. Невозможно признать научными появляющиеся в изрядном количестве в последние годы работы претендентов на ученую степень, представляющих на защиту фактически отчеты об их собственной, действительно хорошей работе в том или ином образовательном учреждении. В таких работах отсутствует главное: доказательство того, что предлагаемые способы деятельности являются оптимальными, необходимыми и достаточными для выполнения поставленных целей, а не просто хорошими в ряду других, тоже неплохих, вариантов организации практики.

Чтобы избежать таких промахов, нужно иметь в виду, что переход к научной деятельности не может совершаться «сам собой», по мере накопления опыта в другой области деятельности — практической. Наблюдения, которые учитель совершает, пользуясь уже имеющимся научным знанием, приводят к пополнению имеющихся у него знаний и к повышению уровня его профессиональной компетентности. Но это еще не научная работа. Использование уже полученного научного знания и получение нового — это, как говорят, «две большие разницы».

Ни знание педагогической науки, ни практический опыт не могут заменить специальной подготовки к новой сфере деятельности — научно-исследовательской, хотя и являются для нее необходимой предпосылкой. Начиная работу по этой специальности, педагог не перестает быть педагогом по объекту исследования, но он одновременно встает в ряды тех, кто занимается наукой профессионально: физиков, историков, биологов. Он получа-

ет в свое распоряжение новое орудие — методы научного познания, и ему нужно научиться пользоваться им.

Отсюда следует только один вывод. Как бы это ни было сложно и скучно, педагог-практик, чтобы стать квалифицированным участником особой сферы деятельности — научной, — должен пройти специальную подготовку. Применительно к любому делу необходимость овладения особыми знаниями и умениями обычно не вызывает сомнений. Например, человек, купивший автомашину, не получит водительские права, пока не пройдет соответствующий курс вождения этого транспортного средства. Еще более очевидна такая необходимость в отношении овладения методологической культурой и соответствующими исследовательскими знаниями и умениями для педагога, которого в вузе, к сожалению, специально не учили исследовательской работе. А успешно обучить и воспитывать, как мы видели, не то же самое, что вести научную работу.

Переход учителя к собственно научной деятельности требует от него знаний уже не только *по* педагогике, но и *о* педагогике, т. е. о закономерностях, действующих не в обучении и воспитании, а в самой педагогической науке и в науке вообще. Тот, кто хочет заниматься наукой, должен знать, как выделить и сформулировать объект и предмет исследования, научную проблему, гипотезу, как поставить эксперимент, какие есть еще способы получения объективного научного знания. Здесь мало помогают персональные догадки и озарения, которые время от времени посещают ученого, и даже его талант. Есть достаточно хорошо сформированная и проверенная в практике научного исследования область знаний — *методология педагогической науки*. Без этих знаний провести исследование на современном уровне невозможно. Эта простая истина нередко забывается, хотя имеются официальные документы, ее подтверждающие; в самое последнее время соответствующий раздел включен в стандарт педагогического образования. На первый взгляд все это в особых доказательствах не нуждается. Но, к сожалению, лишь на первый взгляд. Нет гарантий от заблуждений, порождаемых многолетней привычкой к одноколейному мышлению, действующему по простой схеме: «Кто не с нами, тот против нас»; «Все или ничего, всегда или никогда». Высказывается мнение, что методология, проводя грань между наукой и практикой, узаконивает противопоставление деятельности ученого-педагога и учителя. На самом деле учитель и ученый противопоставляются друг другу вовсе не методологией, а как раз подобными утверждениями. Дело обстоит наоборот: предлагается не противопоставление, а различение с одной целью — понять и улучшить связь разных видов педагогической деятельности, существующих объективно. Никто не отстраняется от участия в любом деле, в том числе, разумеется, и в научном.

Научная деятельность требует умения отвлечься от «текучки», посмотреть со стороны не только на работу других людей, но и на свою собственную. Очень может быть, что она при ближайшем рассмотрении с позиций науки окажется не самой лучшей. Зато сам этот факт — стимул и материал для научного анализа, объяснения причин. Однако это не всегда легко, не во всех случаях возможно и целесообразно. Не обязательно требовать от учителя совмещения функций исследователя и педагога-практика, т. е. чтобы он и пользовался научным знанием, и производил его. Эти два аспекта отношения к науке не следует смешивать. Учитель не обязан «делать» науку, а вот пользоваться научным знанием для совершенствования своей практической работы всегда полезно. Ведь не всякий летчик, даже самый блестящий, в то же время и авиаконструктор.

Итак, для учителя нет абсолютно никаких запретов на занятия научно-исследовательской работой. Любой педагог может заниматься любыми или даже всеми видами деятельности. Такие примеры есть. Только нужно, чтобы в каждом случае он ясно понимал, что переходит от одной роли к другой и при этом происходит смена объектов, средств и результатов. В быту это само собой разумеется. Преподаватель вуза в течение дня может быть по дороге на работу пассажиром городского транспорта, в институте — лектором, в магазине — покупателем и т. д. Если бы он вдруг в автобусе начал читать лекцию, это выглядело бы очень странно. Еще больше удивились бы студенты, увидя, что их преподаватель в аудитории, как в автобусе, сел и раскрыл газету.

На тот случай, если сегодняшний студент впоследствии захочет по-настоящему работать в науке (например, поступить в аспирантуру), ему не помешает застаться впрок некоторыми знаниями о научном исследовании, о его логике, о том, как можно оценить его качество. С одной стороны, такие знания войдут в состав методологической культуры будущего учителя, с другой — облегчат и, возможно, ускорят процесс перехода от практической деятельности к научной. Единственное, и вряд ли чрезмерное, пожелание учителю, собирающемуся заняться исследовательской работой и имеющему на то полное право — изучить новое для него дело, овладеть знаниями о его специфике, главных характеристиках, методах исследования (в отличие от методов обучения и воспитания) и т. д.

В связи с этим возникает вопрос о результатах научной и практической деятельности. Он связан с проблемой педагогического целеполагания, поскольку в цели заложено представление о результате. С какой целью мы приходим в школу и с какой целью приступаем к научной работе?

Результаты научной и практической деятельности. *Цель и результат практической работы учителя — обучен-*

ный и воспитанный человек, точнее, **обученность и воспитанность** как качества личности. Результатом педагогической, как и любой другой, науки являются **знания**. Педагогические знания — это законы, принципы, правила педагогической деятельности. Они существуют не только в сознании педагога, но и в материализованном виде в научных трудах, программах, учебниках, пособиях для учителей и т. п. Кроме научных в педагогике есть и другие знания — житейские, художественные, о чем речь пойдет позже. Но поскольку здесь речь идет о науке, дадим краткую характеристику научного педагогического знания.

Виды знаний в педагогике. В любой развитой науке присутствуют *теоретические* и *эмпирические знания*. Есть они и в педагогике. В основе их различия лежит выделение теоретического и эмпирического уровней научного познания.

На эмпирическом уровне формируется знание о фактах: для педагогики это — знание об эффективности или неэффективности тех или иных приемов обучения и воспитания; о положительном или отрицательном влиянии каких-либо факторов, действующих в педагогическом процессе, на его результаты; об успешной или неудачной работе учителей по новому учебнику и т. п.

Знания теоретического уровня образуются в результате исследований, связанных с развитием и совершенствованием понятийного аппарата науки и направленных на всестороннее познание реальности в ее существенных, глубинных связях и закономерностях. Это, например, знания о закономерных отношениях, существующих в педагогическом процессе, о сущности обучения и воспитания, о составе, структуре и функциях содержания образования, о классификации учебных предметов и т. п. Результаты теоретических исследований раскрывают, описывают и объясняют связь и взаимодействие различных факторов внутри педагогического процесса. Теоретическое знание неочевидно: часто оно бывает парадоксальным и поэтому принимается не сразу и не всеми. Как правило, оно требует глубокого обоснования и развернутой аргументации.

Особенности знания о деятельности. Однако для педагогики как одной из наук о деятельности только описать педагогическую действительность с ее связями и закономерностями недостаточно. Сама по себе педагогическая теория — не самоцель. В системе образования как социального института она выполняет вполне определенную роль — служит основой преобразования и совершенствования практической деятельности. Педагогика изучает образовательный процесс, как он протекает в жизни, и создает новые системы деятельности.

В знаниях, составляющих такую систему, воплощается особая форма отражения действительности — **социальная норма**. Соци-

альные нормы не просто отражают сущее — то, что существует в педагогической действительности, но предписывают определенные действия как должное и составляют особый, третий вид знаний. Это знания *нормативные* — о должном, о том, что следует делать, в отличие от эмпирических и теоретических, отражающих сущее. К ним относятся общие и частные указания, предписания к деятельности: принципы, правила, рекомендации и т.д. Нормативные знания выступают также в виде методов практической деятельности (например, обучения и воспитания), стандартов, требований к программам и учебникам, к студенческим курсовым и дипломным работам.

Таким образом, общая картина всей совокупности научных знаний о деятельности, в частности педагогической, подразделяется на две группы.

К первой относятся знания, *отражающие действительность* в том виде, как она есть. Это знания о реально протекающем педагогическом процессе. Вторая группа — нормы, регулятивы деятельности. Это знания *о том, как нужно ее планировать, осуществлять и совершенствовать* в соответствии с целями и условиями, в которых она протекает.

С различием упомянутых групп знаний связаны особенности осуществления педагогической наукой ее функций, о которых шла речь выше. Эмпирические и теоретические знания педагогика получает, реализуя научно-теоретическую функцию, а нормативные — результат осуществления ею конструктивно-технической функции.

2.2. Педагогическая наука и практика как единая система

Необходимость системы и ее исходный пункт. Учитель, чтобы действовать успешно, руководствуется знанием о том, как нужно обучать и воспитывать (принципами, правилами, рекомендациями и т.п.). Чем полнее изучены закономерности педагогического процесса, тем успешнее осуществляется практическая работа. Для того чтобы полнее раскрыть эту связь, необходимо представить научную и практическую деятельность в единой системе.

Приступая к построению такой системы, нужно иметь в виду, что ее началом, исходным пунктом может быть только сама педагогическая действительность как часть социальной реальности.

Первый шаг — описание. Чтобы научно проанализировать действительность, нужно сначала ее описать. Невозможно в «живом» виде непосредственно принять в науку что-либо существующее в действительности, как нельзя сорвать ветку с дерева, которое показывают в телепередаче. Изображение дерева сначала «записы-

шется» в студии, т. е. кодируется в системе электронных импульсов. Подобным образом нужно средствами языка науки закодировать отражение в ней объекта действительности, чтобы можно было с ним работать.

На основании сказанного можно утверждать, что первым шагом построения нашей системы будет описание педагогической действительности, включающее в себя результаты наблюдения и отображения (в том числе первичного обобщения) образовательной практики.

Такое описание называют *эмпирическим*, поскольку оно содержит знание фактов, доступных непосредственному наблюдению и измерению. Состав его многообразен. В него могут войти любые знания, отражающие какие-либо элементы педагогической действительности, например знания о психических процессах, протекающих в условиях педагогической деятельности, об усвоении или запоминании учениками материала и т. п.

Второй шаг — теория и в связи с ней — познание закономерностей. Недостаточно просто описать то, что происходит в школах и других образовательных учреждениях. Необходимо найти глубинные основания педагогической деятельности, выявить сущность педагогической действительности, раскрыть действующие в ней закономерности. О закономерностях говорилось выше (см. разд. 1.1). Здесь необходимо подчеркнуть объективный характер закономерностей, отражающих относительно постоянные свойства обучения и воспитания, учет которых прокладывает русло всей дальнейшей работы, служит для нее ориентиром, не дающим отклоняться в сторону от избранного курса.

Педагогические принципы. Так мы подошли к рубежу перехода от отображения сущего к разработке норм должного, т. е. от научно-теоретической функции к конструктивно-технической. Этот переход осуществляется на высоком уровне теоретического обобщения и выступает как движение от закономерностей к нормативным обобщениям наиболее высокого ранга — к принципам педагогической деятельности.

Высказываются разные мнения о сущности и о самом наборе педагогических принципов. Поэтому придется этот вопрос рассмотреть специально. Понятие «принцип» имеет два основных значения. Во-первых, это обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, к которой оно относится. Во-вторых — норма или правило поведения, например этическая норма. Именно второе значение подходит для педагогики, и вот почему. Эта наука изучает деятельность и должна в конечном счете давать нормативное знание, предписывать, как следует эту деятельность строить, осуществлять и совершенствовать.

Педагогические принципы — это принципы деятельности, представляющие собой наиболее общее нормативное знание, которое пе-

дагогика получает, когда реализует свою конструктивно-техническую функцию. В них содержатся указания относительно того, как нужно действовать, чтобы добиться желаемых результатов. Этим они отличаются от тех принципов, которые формулируются, например, физиками или психологами. *Принцип наглядности* как педагогический означает, что в обучении следует применять средства наглядности.

Чтобы сформулировать принцип, нужно обладать многими знаниями. Теоретической основой для выработки норм деятельности служат закономерности, которые сами по себе никаких указаний не содержат. Связь между теми и другими устанавливается не путем логических операций, а в процессе научного обоснования практики. В закономерностях в неявном виде заложена ориентация (включающая и ограничения) на общее направление разработки принципов. Сами же принципы создаются с учетом условий и факторов, определяющих конкретные формы воспитания и обучения. Они объективно обусловлены состоянием образовательной сферы в данный период и возникающими в обществе требованиями к образованию. Например, возникшая в свое время потребность в воспитании самостоятельности нашла нормативное отражение в сформулированном М. Н. Скаткиным дидактическом принципе перехода от обучения к самообразованию.

В то же время, в отличие от закономерностей, принципы имеют субъективную сторону в том смысле, что осуществление принципа не обязательно для педагога. Он может, например, не реализовать принцип наглядности, сделать обучение чисто вербальным, как это было до Я. А. Коменского. От этого процесс обучения не исчезнет, хотя, скорее всего, он станет менее эффективным.

В принципах содержится знание о том, что не может существовать без наших усилий. Например, единство обучения и воспитания не устанавливается само собой, автоматически. Положение о таком единстве формулируется как дидактический принцип (а не закономерность) именно потому, что нужна специальная целенаправленная работа педагогов-теоретиков, составителей учебных материалов, учителей, чтобы сделать обучение воспитывающим. Любое обучение приводит к формированию у школьников эмоционально-ценностных (нравственных, эстетических) отношений к людям, к природе, собственной личности и деятельности, определенных черт характера. Но не всякая обученность влечет за собой воспитанность, поскольку не всегда эти отношения и черты характера у школьника, которого обучают лишь для того, чтобы он получил хорошее знание предмета, оказываются такими, какими они с высокой степенью вероятности формируются в процессе целенаправленного, специально организуемого личностно ориентированного обучения.

Прямое приближение к практике в нормативной сфере педагогики начинается с принципов. Они лежат в одном ряду с закономерностями, но *логически* из них не выводятся. При этом знание педагогических закономерностей отнюдь не является лишним. Какие бы другие знания ни включались в исследование, закономерность остается основой в переходе от отображения к конструированию. Закономерности и принципы служат главными ориентирами в этом переходе и являются структурными элементами системы связи педагогической науки и практики.

Конкретные принципы обучения и воспитания будут сформулированы в последующих разделах этой книги. Здесь мы приведем лишь некоторые основные принципы, относящиеся к образованию в целом.

Главный принцип образования — *принцип гуманизации, отражающий гуманистическую ориентацию воспитания и обучения*. Он предполагает направленность образовательного процесса на возможно полное развитие тех способностей личности, которые нужны и ей, и обществу: приобщение к активному участию в жизни, соединение бытия индивидуального человека с культурой. При этом важной характеристикой образовательного процесса должны быть доброжелательное отношение друг к другу его участников, уважение к личности.

Существенной частью гуманизации образования является гуманитаризация. Это, во-первых, наращивание в содержании всех учебных предметов знаний о человеке, человечестве и человечности. Во-вторых, особое внимание к преподаванию гуманитарных учебных предметов (литературы, истории, языков, искусства), признание их приоритетной роли в образовании. В-третьих, в рамках реализации этого принципа возникает задача гуманизации преподавания негуманитарных предметов (физики, химии, математики, информатики и т. п.). Ее можно решить путем выделения в каждом предмете одних и тех же частей общечеловеческой культуры. Преподавание любого учебного предмета в соответствии с этим принципом будет направлено на формирование творческих способностей учащихся, их эмоциональной сферы и гуманистических отношений. Принцип гуманизации образования является главным и системообразующим. В сущности, все разделы педагогики и весь текст этой книги раскрывают и конкретизируют способы его реализации в содержании образования и в образовательном процессе.

Другим общим для всего образовательного процесса является *принцип информатизации образования*. Информатизация образования представляет собой часть процесса информатизации современного общества. Наша эпоха характеризуется «информационным взрывом» — резким возрастанием количества информации: научной, технической, культурной.

Истоки потребности в информатизации лежат в новом, невиданном ранее, противоречии между машинной вооруженностью рук (в середине XX в. 99% всей физической работы выполнялось машинами) и «ремесленной вооруженностью» головы. Информационные возможности людей, ограниченные физическими рамками, перестали соответствовать энергетическим возможностям производства, ставшим, по существу, безграничными в силу использования машинной техники. Это противоречие вело к информационному кризису. Именно оно и решается путем создания информационных, компьютеризированных технологий в области переработки и использования знаний. Переворот в информационной сфере можно считать третьим в истории великим информационным переворотом после изобретения письменности и книгопечатания.

Без информатизации сферы образования отставание экономики страны будет закладываться еще в средней и высшей школе. Во всем мире в ответ на новые запросы в сфере информации становится необходимым насыщение образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологией. В учреждения системы образования внедряются информационные средства, основанные на микропроцессорной технике, а также информационная продукция и педагогическая технология, базирующаяся на этих средствах. Все более широкое распространение получает многоцелевое использование компьютера в процессе обучения. Создание информационного пространства, выполняющего обучающие функции, преподавание основ информатики и вычислительной техники, подготовка юных программистов — вот некоторые формы осуществления принципа информатизации.

Однако при всей важности принципа информатизации он не должен входить в противоречие с приоритетным направлением — гуманизацией образования. Информатизация не должна вести к сокращению возможностей простого человеческого общения за счет увеличения доли и роли обезличенной информации в школьной жизни детей. К чему может привести уход от живого общения в мир виртуальной реальности говорит шестиклассник в бесхитростных стихах:

Наверно, каждый из ребят
Имеет милую игрушку...
...А я люблю уже давно
Играть с компьютером бесшумным,
И мне не нужно ничего,
А лишь общаться с другом умным...
Я так люблю свою «игрушку»,
Не променяю ни на что.
Она поможет в жизни трудной
Мне разобраться «кто есть кто».

Это, конечно, мечты ранней юности, не более. Разобраться в жизненных ситуациях поможет живой, доброжелательный и умный друг, а не хитроумная машина. А вот то, что автору «не нужно ничего», кроме компьютера, должно быть для педагога сигналом: занимаясь информатизацией, не забывать о человеке.

Цель образования и представление о нем как о процессе, в котором соединяются воспитание и обучение, обуславливают *принцип целостности образовательного процесса*. В этом принципе находит выражение необходимость *целенаправленных усилий* для объединения воспитания и обучения, которое не существует изначально, само собой. Именно поэтому целостность не попала в число педагогических закономерностей.

Реализуя принцип целостности, мы ориентируем образовательный процесс на *формирование в единстве знаний и умений, сознания и поведения*.

Еще один важный принцип, одинаково относящийся и к обучению и к воспитанию на всех этапах и во всех формах образования: *принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников при организации их деятельности*.

Возвращение к практике: методическая система, проект. По мере дальнейшего приближения к практике все описанные выше элементы выстраиваются в *методической системе*, представляющей собой нормативное отображение определенного участка педагогической действительности, например преподавания географии или эстетического воспитания. В этой системе расположены знания разной степени общности — от общих принципов воспитания и обучения до конкретных приемов обучения какому-либо предмету или воспитания.

Методическая система затем конкретизируется в *проекте* этой деятельности: в образовательных стандартах, программах, учебниках, наглядных пособиях и т. д. Они могут проверяться на практике в ходе опытной работы. Такие материалы — предпоследнее звено в системе, охватывающей науку и практику в их единстве. В них заключены вполне конкретные указания к деятельности учителя и ученика. В то же время они являются частью и средством этой деятельности. Это конечный результат научной работы и одновременно — начальный пункт деятельности практической.

Последний элемент системы. Начало и конец системы совпадают в *работе педагога-практика, создающего новую педагогическую действительность*. Эта действительность вновь становится объектом изучения: наблюдения, описания, теоретического анализа, в результате которого выявляются новые закономерности, конкретизируются и пополняются ранее полученные знания. Уточняются принципы обучения и воспитания, формулируются новые принципы, разрабатываются рекомендации, создаются новые проекты и т. д.

2.3. Связь науки и практики в движении

Движение по часовой стрелке... Система связи науки и практики не статична, она движется и развивается. Это не просто система знаний, а единый, все время возобновляющийся цикл деятельности. Представим сказанное графически (рис. 2).

Как видно на рисунке, общая направленность научно-исследовательской деятельности — в движении от науки к практике, от изучения к конструированию.

...и в обратном направлении. Могут спросить: а разве исключается обратный ход, например, от закономерностей к наблюдению? Ведь систематическое научное наблюдение как метод научного познания предполагает наличие у наблюдающего определенных теоретических представлений. Он не наблюдает «вообще», а знает и помнит, на что именно направлено его внимание. И нельзя ли идти от принципов к закономерностям?

Такой путь не только возможен, но даже необходим, если рассматривать не современное состояние взаимосвязи науки и практики, а развитие их соотношения *в истории педагогики*. Первыми, и в определенный период даже единственными, педагогическими материалами были учебники. Обратный ход в определенном смысле можно представить себе и сегодня, если «запустить» обозначен-

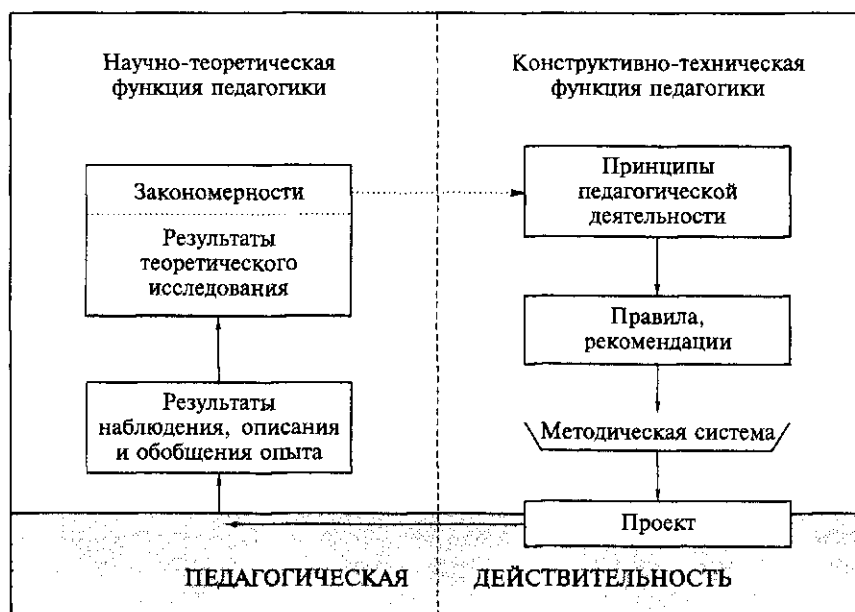


Рис. 2. Связь педагогической науки и педагогической практики

ный здесь цикл не в одной плоскости, как это выглядит на схеме, а так, как он разворачивается в действительности, т. е. по спирали.

В этом случае движение познающей мысли можно обозначить так. Знание теории дает исследователю возможность целенаправленно наблюдать действительность, а знание уже сформулированных принципов позволит ему более глубоко раскрыть закономерности.

Движущие силы взаимодействия науки и практики. Каковы же причины движения цикла, за счет чего происходит его обновление? Очевидно, образ «вечного двигателя» к этому случаю не подходит. Но общая направленность остается.

Можно выделить в обобщенном виде три фактора, обуславливающих динамику движения представленной здесь системы. Эти факторы лишь частично лежат внутри нее самой. Необходимость дальнейших исследований в определенной мере обусловлена логикой развития самой науки. Но научное знание в педагогике — не самоцель. В конечном счете оно нужно практике и самой же практикой обусловлено. Педагогическая теория — это теория педагогической практики. Поэтому изначальное и главное значение имеют внешние, а не внутренние факторы.

Первый фактор — изменение тенденций развития общества, условий жизни в нем, смена идеологических ориентиров. Соответственно меняются цели образования, а с ними — его содержание, методы образовательной деятельности, объекты научного анализа и многое другое.

Ближайший и актуальный пример. Наметившиеся еще в 1960-х гг. тенденции к демократизации и становлению гуманистического мышления привели в педагогике к формированию личностного подхода, принявшего позже форму личностно ориентированного образования. Такая ориентация нашла выражение в новых научных проблемах и практических задачах. Общая, хотя и неполная, характеристика проблематики, возникающей в связи с развитием этих тенденций в обществе и в образовании, выглядит так. Это прежде всего отход от жестких авторитарных схем, препятствующих становлению личности ученика, ориентация на его всестороннее развитие, проблемное обучение. Первостепенное значение имеет культурологический подход к построению содержания общего среднего образования, реализующий гуманистическую установку в понимании социальной функции человека, а также внимание к философскому и методологическому осмыслению педагогической науки и практики.

Необходимость преодоления чрезмерного интеллектуализма в обучении и утверждения приоритета общечеловеческих ценностей приводит к новому осмыслению проблематики педагогической науки. Выдвигаются на первый план задачи разработки теоретических основ целостного учебно-воспитательного процесса и

изучения вопросов реализации воспитательной функции обучения применительно к разработке таких категорий, как содержание, методы и организация обучения. Разумеется, одновременно соответствующая работа ведется и в практике. Было бы странно дожидаться решения всех вопросов сначала в теории и только потом в практике. Один из источников педагогического исследования — анализ изменений в практике, вызванных непосредственным воздействием общества и учетом педагогами-практиками требований времени. Демократический стиль педагогического общения, гуманное отношение к детям не возникают вдруг — по приказу министерства или по настоянию ученых.

Второй фактор, не дающий остановиться развертыванию системы связи науки и практики, — разрыв между целями и результатами образовательного процесса. Он образуется, когда меняется цель, а педагогическая система остается прежней, и оказывается, что результаты деятельности не совпадают с целями. Конкретно несовпадение выражается в том, что не оправдываются ожидания педагогов: на выходе из системы образования оказываются люди, подготовка которых не соответствует изменившимся условиям. Разрыв ощущается многими и порождает претензии к педагогам — теоретикам и практикам: педагогическая наука отстает от жизни, а школа плохо обучает и воспитывает. Наличие пробелов в науке и «узких» мест в практике стимулирует разработку научных средств, позволяющих преодолевать эти недостатки.

При изменении целей образования особенно ясно проявляется способность науки к прогнозированию и тем самым проверяются уровень и качество педагогической теории. Перед наукой встает задача с наименьшими издержками на «пробы и ошибки» предсказать, как будет вести себя наличная педагогическая система в новых условиях и как ее нужно изменить, чтобы достичь максимального совпадения целей и результатов педагогической деятельности.

Однако, как правило, полного совпадения цели и результата не происходит. Впрочем, это характерно и для других видов человеческой деятельности, хотя бы в силу того, что действительность всегда богаче нашего сколь угодно полного представления о ней, а результат принимает не столько форму цели, сколько форму средств, применяемых для достижения этой цели. Средства должны соответствовать цели, иначе придется с унынием вспоминать знаменитый афоризм: «Хотели как лучше, а получилось как всегда». Никто не хотел, например, перегрузки учебников лишним и чересчур осложненным материалом, а в недавнем прошлом так и получилось. Помощь может прийти только со стороны науки, которая в состоянии если не полностью устранить подобные несоответствия, то хотя бы свести их к минимуму. Создается новое представление об эффективной педагогической системе, на осно-

не которой разрабатывается новый проект деятельности, реализующей поставленную цель. В процессе выполнения цели вновь появляются неожиданные результаты, которые требуется изучать, и т.д. Цикл возобновляется, функционирует.

Итак, третий фактор — логика развития педагогической теории, точнее, теоретической деятельности в данной области. Решение какой-либо научной проблемы, как правило, влечет за собой постановку множества других проблем. Накопление эмпирических фактов порождает потребность осмыслить их, совместить в целостном теоретическом представлении. Так, необходимость целостного подхода к изучению педагогических явлений вызвана не только потребностями практики. В самой педагогической науке возникла ситуация, на базе которой, как отмечают специалисты по общей методологии науки, становится возможным и необходимым изучение целостных объектов.

2.4. Учитель и педагогическая наука

Учитель между наукой и практикой. Учитель — непосредственный творец образовательного процесса, создатель неисчислимого множества учебных и воспитательных ситуаций, через которые проходит ученик в школе. Именно порождаемый учителем учебно-воспитательный процесс становится объектом изучения педагогической науки. В свою очередь педагог-практик опирается на плоды усилий многих людей — авторов учебных материалов, пособий, рекомендаций и т.д. Самостоятельно мыслящий учитель не оставляет без внимания и широкий круг теоретических педагогических знаний, пользуясь в своей работе теми средствами, которые создаются и совершенствуются наукой. Поэтому вопрос об отношении деятельности учителя к педагогической науке неразрывно связан с другим важным вопросом — об источниках педагогического творчества и области его осуществления. Уже говорилось, что одна из функций педагогики — помогать учителю, обосновывая и создавая «сценарий» его работы: рекомендации, методические разработки, пособия разного рода и т.п. Но где предел такой помощи, если учитель стремится подходить к делу самостоятельно, творчески? Может быть, все это лишь сдерживает его творческую инициативу, не дает возможности переступить порог педагогических норм?

Ответить на этот вопрос поможет обращение к рисунку, приведенному в предыдущем разделе этой книги (см. рис. 2). Рассмотрим более внимательно в ту часть изображения, где представлен процесс реализации проекта. Деятельность учителя обозначена нижней стрелкой, идущей от проекта к педагогической действительности. Да, учитель реализует проект. В педагогических «сце-

нариях» воплощены разум и опыт многих педагогов — теоретиков и практиков, в них отражаются результаты фактически всех отраслей науки. Их наличие избавляет современного педагога от необходимости заниматься заведомо безнадежным делом — самому повторять весь опыт педагогической и познавательной деятельности человечества. Однако в результатах педагогической науки показан лишь общий, усредненный путь к цели. Учитель не может быть только исполнителем. Его дело — по мере необходимости использовать эти результаты в работе с живыми, а не абстрактными учениками.

Многолетний опыт показывает, что как бы основательно ни были составлены материалы для учителя, они останутся мертвым грузом в сознании педагога и в самом образовательном процессе, если сам он не воспринимает цели образования как лично значимые, не способен проникнуть во внутренний мир школьника. Невозможно успешно работать по самым лучшим пособиям и руководствам без надлежащей подготовки по общей дидактике и методике, педагогической психологии. Знание теории помогает учителю выстраивать логику и последовательность своих педагогических действий, предвидеть их результаты, приводить их в систему.

В чем состоит роль педагогического научного знания как источника педагогического творчества? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно представить себе общую картину деятельности учителя.

В педагогическом процессе перекрещиваются и взаимодействуют многие факторы. Наряду с типовыми все время возникают неповторимые ситуации, которые невозможно предусмотреть. Поэтому учитель в каждой новой ситуации должен действовать самостоятельно, решать каждый раз новые практические задачи.

Таким образом, педагогический процесс как бы воссоздается дважды — сначала в проекте, затем в самой действительности учителем. Действительность же всегда богаче нашего сколь угодно полного представления о ней. Даже в повседневном, традиционно протекающем образовательном процессе по-новому применяются какие-то уже известные средства и формы обучения и воспитания, создаются новые.

Осуществление задуманного разворачивается на материале конкретной, бесконечно разнообразной, тающей всяческие неожиданности педагогической действительности. Учитель на уроке далеко не всегда имеет возможность и время все взвесить, обдумать. Ему приходится быстро принимать решения, нередко без достаточных логических оснований, руководствуясь интуицией, педагогическим чутьем. При этом, однако, интуиция предполагает, с одной стороны, предварительное накопление опыта, осмысление большого числа фактов, с другой — последующее осмысление решений, принятых интуитивно.

То, что решение конкретных педагогических задач нередко происходит на основе интуиции, не означает, что учитель действует по какому-то наитию «свыше». Интуиция как непосредственное знание порождается во взаимодействии деятеля с объектом. Интуитивный опыт учителя — его собственный, личный опыт общения с учащимися. В этом опыте проявляются и формируются такие необходимые качества личности учителя, как педагогический такт, способность действовать нешаблонно, учитывать индивидуальные особенности каждого ученика.

Однако такой опыт принесет лишь ограниченную пользу самому учителю и совсем мало поможет другим, если он останется привязанным только к определенным ситуациям.

Нередко бывает так. Посетив открытый урок опытного педагога в другой школе, на котором была показана, скажем, активная исследовательская работа школьников по какому-то учебному предмету, учитель решает воспроизвести этот урок в своем классе. Он предлагает своим ученикам те же самые задания, которые выполняли ученики на открытом уроке. Однако дело кончается неудачей: оказалось, что многие ученики не знали, как приступить к выполнению заданий, не умели обращаться с приборами, вести запись результатов опытов. Это произошло потому, что предыдущими занятиями они не были подготовлены к самостоятельной работе над подобными заданиями. Учитель мог бы избежать неудачи, если бы знал общие закономерности формирования у школьников умения самостоятельно работать.

Простое копирование даже самого хорошего образца без знания объективных факторов, действующих в педагогическом процессе, часто приводит к неудачам и может дать повод для несправедливой отрицательной оценки успешного опыта. А такое знание дает педагогическая наука. Обратимся к К. Д. Ушинскому: «Практика, факт — дело единичное, и если в воспитании признать дельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается *мысль, выведенная из опыта*, но не самый опыт»¹ (выделено мной. — В. К.). То же относится и к случаю, когда учитель принимает без раздумий к буквальному исполнению какие-то конкретные предписания.

В книге, посвященной психологии труда учителя, Н. В. Кузьмина приводит такой забавный эпизод. Однажды методист института усовершенствования учителей был на неудачном уроке немецкого языка. При этом он поймал себя на мысли, что все на уроке ему очень знакомо. Оказалось, что учительница давала урок... по его же разработке. Но советы о том, как вести урок, не соответствовали ни уровню мастерства учительницы, ни особеннос-

¹ Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Собр. соч.: В 7 т. — М., 1948. — Т. 2. — С. 19.

тям класса, с которым она работала, и вообще не вписывались в ее систему работы.

Чтобы опыт успешной педагогической работы можно было воспроизвести, использовать в других случаях и передать другим педагогам, он должен быть научно осмыслен. Сам же интуитивный опыт выступает как предпосылка для такого осмысления. Например, учитель нашел удачный прием изучения в данном классе какого-то конкретного вопроса. Далее он пытается уяснить себе возможность применения этого приема в других сходных случаях, в ситуациях определенного типа. Это позволит ему осмыслить педагогическое значение данного приема и затем описать и передать свой опыт другим педагогам.

Современный учитель имеет право действовать самостоятельно, применяя новое сочетание уже имеющихся средств в новых ситуациях или же новые средства в типичных, повторяющихся педагогических ситуациях. Инструкции, педагогические «рецепты» — предпосылка развертывания его творческой деятельности. Для осознания же этой деятельности, без которого также невозможно педагогическое творчество, учителю нужны научные знания, в первую очередь те, которые педагогическая наука получает, осуществляя свою научно-теоретическую функцию. Это те же знания о закономерностях обучения и воспитания, которые были использованы составителями учебных материалов.

Теперь становится ясным и ответ на вопрос, поставленный вначале: нужно ли знание педагогической теории творческому учителю? — и на другой вопрос: нужны ли ему какие-либо педагогические нормы?

Если учитель воспринимает рекомендации и разработки не просто как исполнитель, а как самостоятельно мыслящий профессионал, они не только не сковывают его творчество, но, напротив, помогают ему. В нормативном знании отражаются в научно переосмысленном виде результаты творческого опыта многих педагогов и поэтому противостоять такому опыту не могут. В любом случае знание правил, профессиональная грамотность не могут помешать делу. Вряд ли А. С. Пушкин был бы светочем русской литературы, каким мы его знаем, если бы не умел читать и писать, не знал бы грамматики русского языка.

Что значит — думать о практике в терминах науки. Для того чтобы творчество учителя можно было описать и передать другим, необходимо *осмыслить его в категориях педагогической теории*. Размышляя о причинах удач или неудач в педагогической работе, нужно научиться делать это не только в «терминах проекта», но и в «терминах науки». Это значит: не только констатировать, что, например, такой-то материал ученики не сумели усвоить, что опрос прошел вяло, ученики не поняли объяснений, но и говорить, что такой-то прием, как оказалось, не обеспечивает

формирования в сознании школьников причинно-следственных связей, что оказался нереализованным принцип сознательности или доступности, и т. п.

Однажды был проведен эксперимент, в котором сравнивалось, в частности, отношение просто опытных учителей и учителей — мнестеров своего дела к способам использования материала учебника на уроке.

Всем учителям была предложена тема «Древнерусское феодальное государство с IX до начала XII в.» Каждый из них должен был пересказать, как он построит свой урок с использованием учебного пособия по истории для VII класса. Один из предложенных вопросов был такой: «Измените ли вы последовательность изложения учебного материала?» Опытные учителя ответили, что этого они делать не будут, так как в учебнике материал изложен хорошо. На вопрос: «Какую дополнительную литературу вы используете при изложении этого материала?» — они ответили: «В учебнике материал большой, еле успеешь его изложить». Иной подход был у учителей-мастеров. Они рассматривали тему с точки зрения того, на какие знания, полученные учащимися, можно опереться и к усвоению каких новых знаний в будущем она должна подготовить. При этом учитывалась психология восприятия нового материала детьми. Эти учителя задавали себе вопросы: что особенно трудно ученикам, что легко; в чем они смогут разобраться самостоятельно, а что предложить прочитать по учебнику и тут же на уроке пересказать своими словами? На вопрос о дополнительной литературе они ответили так: «Литературу нельзя привлекать вообще, только потому что то или иное может быть интересно для учеников. При отборе литературы, фактов надо спрашивать себя: для чего? Для формирования конкретных представлений? Углубления знаний? Выяснения причинно-следственных связей? Более прочного запоминания? Когда мне ясно, для чего именно нужно привлечь дополнительный материал, я его привлеку».

Как видим, творческое отношение к работе предполагает умение использовать знания и терминологию науки. В одном случае учебный материал просто «проходят», а в другом — его используют для достижения целей, ясно сформулированных на языке науки. Научное знание в этом последнем случае позволяет учителю-мастеру понять, объяснить себе и другим причины и следствия тех или иных явлений педагогической действительности, своих успехов и неудач, а также правильно планировать свою дальнейшую работу.

Умение оценивать и предлагаемые учебные материалы, и собственную работу с научных позиций особенно важно в наше время, когда нет единых, обязательных для всех учебников, и учителю приходится самому выбирать то, что ему нужно, пользуясь

ориентирами, заложенными в образовательных стандартах, которые помогают не упустить что-либо существенное, но не избавляют его от необходимости самостоятельно выстраивать логику и методику своей работы в соответствии с общими целями образования.

Можно сказать, что *научно-теоретическая* функция, которую осуществляет педагогическая наука в широком цикле ее связи с практикой, по отношению к учителю выступает как *объяснительная*. А конструктивно-техническая функция педагогики предстает перед ним как нормативная, поскольку в результате ее осуществления учитель получает нормативное знание, на которое может ориентироваться в своей работе.

Таким образом, учитель получает от педагогической науки средства для своей деятельности двумя путями. Один из них — долгий путь от описания педагогической действительности через теорию к научно обоснованному проекту. Учитель пользуется конечным продуктом всех педагогических исследований. Второй путь — непосредственное использование им теоретического педагогического знания для осмысления его собственной практической деятельности. Поэтому мы и говорим, что в практической деятельности замыкается цикл связи науки и практики, находят применение результаты всей научной работы в области педагогики.

«Обобщение и внедрение передового опыта» — тень прошлого. Нормы педагогической деятельности полезны как ориентиры для практики, но рецептурный подход к педагогике недопустим. Бесплезно требовать от педагогической науки ключей ко всем педагогическим замкам, которые позволили бы учителю с легкостью и без лишних размышлений выйти из любого затруднения. Когда оказывается, что таких ключей — универсальных отмычек — нет, на смену преувеличенным надеждам приходят нигилизм и обращение к не лучшим образцам прошлого. К таким остаткам былых времен, которые не однажды показывали свою несостоятельность, относится некогда весьма популярное «изучение, обобщение и внедрение передового педагогического опыта».

Некритическое отношение к подобным пережиткам может помешать делу. Вспомним приведенные выше слова К. Д. Ушинского о том, что передается мысль, выведенная из опыта, но не сам опыт. Достаточно представить себе: опыт нескольких «передовых» гимназий «внедряется» в лицеи, т. е. навязывается им как «передовой». Конечно, такая работа легче, чем требующее эрудиции и значительных усилий изучение проблем инновационной деятельности в педагогике и глубокое научное обоснование инновационных систем.

В далекие уже 1970-е гг. выдающийся педагог-теоретик В. Е. Гмурман в лекциях для преподавателей кафедр педагогики, иллюстрируя пагубность увлечения «обобщением и внедрением», любил

приходит очень наглядный пример. Изучение, обобщение, внедрение и безграничное совершенствование передового опыта изготовления керосиновых ламп в принципе не может привести к повышению электрической лампочки. Для этого нужно совсем другое направление мыслей и связанных с ним поисков.

Ценность для науки представляет не только и даже не столько положительный, но и отрицательный опыт. Ошибки, неудачи, порожденные, например, обнаружившимся в опыте несоответствием учебных материалов реальным условиям обучения, факты резкого расхождения между целью и результатами изучаются и дают материал для выводов и обобщений теоретического характера.

Функция педагогического опыта. Учитывая сказанное, можно теперь подойти к выявлению тех функций, которые выполняет опыт работы учителей по отношению к педагогической науке, независимо от ее успешности или неуспешности.

Одна из функций педагогического опыта в системе связи науки и практики заключается в том, что он *предоставляет эмпирический материал для научного изучения*, поскольку именно на практике возникают непредвиденные ситуации и проблемы, которые становятся объектами научного исследования. Обращение с позиций науки к практическому опыту дает педагогу материал для исследования.

Другая функция опыта проявляется в том случае, когда опыт удличен. Тогда он может служить для многих педагогов-практиков *образцом хорошей работы*. Однако значение таких образцов ограничено. Они полезны не для копирования, а для осмысления и, возможно, подражания в пределах, которые волен установить каждый, кому этот опыт показался приемлемым в каком-то отношении. Непосредственное перенесение, тем более «внедрение» опыта в таком виде, как он осуществляется в определенных условиях конкретными учителями, в другие школы, как правило, не дает хороших результатов. Опыт всегда остается достижением лишь того, кто этот опыт пережил. Передается логический вывод из него, т. е. теория, основанная на опыте в широком смысле этого слова. Вполне применимы здесь мудрые слова Л. С. Выготского о том, что искусство так же относится к жизни, как вино к винограду. То же можно сказать и о науке. В ее готовом продукте неразличимы ни кожура, ни косточки. Остается суть, извлеченная из эмпирии, общее из того сплетения общего и единичного, что ее характеризует.

«Короткое замыкание» в педагогике. Современная наука располагает эффективными средствами выведения мысли из опыта. Наивная вера во всеислие «обобщения и внедрения» оставляет эти средства незадействованными. Вернемся к нашей схеме и посмотрим, как на ней будет выглядеть распространенная практика

простого переноса опыта из одной среды в другую. Такое в прошлом нередко приходилось наблюдать: в порядке приобщения к передовому опыту успешно работающего учителя посещают коллеги, сидят на уроках, все записывают. Потом по этим записям пытаются работать, и... мало что получается хорошего. Понятно — это как раз и есть тот случай прямого копирования чужого опыта без выведения из него мысли (вспомним еще раз слова Ушинского). Произошло нечто вроде той неполадки, которую в электротехнике называют «коротким замыканием». В стороне осталась, в сущности, вся наука с ее закономерностями, принципами, методическими системами и т. д. Как если бы мы просто взяли и перенесли пальму с Черноморского побережья на берега Северного Ледовитого океана. Всем понятно, что, для того чтобы она там прижилась, нужно знать закономерности ее растительного существования: какая нужна почва, температура, степень влажности и т. п. Если все это знать и создать пальме соответствующие условия в специальном помещении, можно смело высаживать ее хоть в Антарктиде.

Но прямой перенос — не самое плохое, что может случиться. В конце концов учитель, убедившись, что передовика из него не получается, отказывается от нововведений. Тем не менее ознакомление с хорошей работой, скорее всего, не пройдет бесследно. Он своими глазами видел, чего можно добиться, если подходить к делу добросовестно, профессионально и творчески.

Хуже, если, ознакомившись с неплохим опытом, примутся его распространять и «внедрять». Педагогическое дело — творческое. Сам передовик может передумать, что-то изменить, от каких-то приемов отказаться. А опыт как узаконенный образец пошел гулять по обширным просторам нашей Родины, отбивая у педагогов охоту заниматься наукой, если и без нее все обстоит замечательно.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие дополнительные знания и умения нужно усвоить учителю, если он хочет заняться научной работой?
2. В чем состоит различие позиций педагога-исследователя и педагога-практика по отношению к педагогической науке?
3. Дайте краткую характеристику единства и различий научной и практической деятельности в области педагогики.
4. Верно ли утверждение, что в наше время ученик, воспитанник больше не является объектом воздействия со стороны учителя и субъект-объектное отношение в педагогическом процессе сменяется субъект-субъектным?
5. В чем состоит различие между изучением ребенка: а) учителем; б) ученым? Может ли ребенок быть объектом для одного из них или для обоих?

6. В чем состоит различие между результатами педагогической науки и педагогической практики?
7. Какие виды знаний являются результатом научных исследований в области педагогики и каковы способы их получения?
8. Определите основные структурные элементы связи педагогической науки и практики.
9. Охарактеризуйте наиболее существенные различия между педагогическими закономерностями и принципами.
10. Перечислите факторы, обуславливающие возобновление цикла связи педагогической науки и педагогической практики.
11. Каковы функции изучения практического опыта в педагогическом исследовании?
12. При каких условиях становится возможной творческая деятельность учителя в системе связи педагогической науки и практики?

ГЛАВА 3

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

3.1. Понятие «методология педагогической науки»

Что такое методология? Методологию понимают и определяют по-разному. В современной литературе речь идет прежде всего о *методологии научного познания*, которую понимают как *учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности*. В этом смысле мы и будем использовать слово «методология».

За последние десятилетия методология получила существенное развитие. Усилилась ее направленность на помощь исследователю, на формирование у него специальных умений в области исследовательской работы. Важной задачей становится методологическое обеспечение исследовательской работы.

Для того чтобы определить место методологии педагогики в общей системе методологического знания, нужно учесть, что различают несколько уровней методологии. Первый уровень — *философские знания*. Второй — *общенаучная методология* (системный подход, деятельностный подход, характеристика разных типов научных исследований, их этапы и элементы: гипотеза, объект и предмет исследования, цель, задачи и т. д.). Третий уровень — *конкретно-научная методология*, т. е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине, например в педагогике. Методология специальной науки включает в себя проблемы, специфические для научного познания в данной области (например, соотношение педагогики и психологии), а также вопросы, рассматриваемые на предыдущих уровнях, например системный подход или моделирование в применении к педагогике. Некоторые ученые выделяют также четвертый уровень, образуемый *методикой и техникой исследования*.

Зачем нужно знать методологию? Без методологических знаний невозможно грамотно провести педагогическое или любое другое исследование. Такую грамотность дает овладение *методологической культурой*, в содержание которой входят *методологическая рефлексия (умение анализировать собственную научную деятельность), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования*.

Однако методологическая культура нужна не только научному работнику. Это культура мышления, основанная на методологических знаниях. Такая культура нужна практике не меньше, чем науке. Мысль педагога в образовательном процессе направлена на решение возникающих в этом процессе проблем, и здесь нельзя обойтись без рефлексии, т. е. размышлений о своей деятельности.

Существует различие между методологической культурой ученого и учителя, обусловленное тем, что первый получает научные педагогические знания, «производит» их, а второй их использует.

Для учителя обладать методологической культурой означает знать методологию педагогики и уметь применять это знание в процессе решения педагогических ситуаций. Основными частями методологической культуры являются: *проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методическая рефлексия*. Эти составляющие обеспечивают высокий уровень профессиональной деятельности учителя, характеризуют его как творческую личность.

Однако между ученым и учителем в этом отношении нет непроходимого рубежа. Общим и для того и для другого является решение интеллектуальных задач в области педагогики, для чего требуются умения: *видеть проблему и соотносить с ней фактический материал; выдвинуть предположение и мысленно представить себе последствия его реализации: «Что было бы, если бы...»; распределить решение задачи на шаги в оптимальной последовательности и т. п.* При этом самым важным признаком методологической культуры учителя остается умение и желание пользоваться научными педагогическими знаниями для анализа и совершенствования своей работы. Методологическая грамотность — это предпосылка плодотворной работы. Учителю важно представлять себе, как связаны педагогическая наука и практика, какое место занимает педагог в системе этой связи, какое применение могут найти методы исследования в его практической работе.

Если же иметь в виду не методологическую культуру как достояние каждого педагога, исследователя и практика, а всю научную область, носящую название «методология педагогики» (третий уровень методологии), можно следующим образом сформулировать определение, сложившееся в науке после многолетних обсуждений, дискуссий и конкретных исследовательских разработок. **Методология педагогики** есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, и также система деятельности по получению таких знаний и обновлению программ, логики и методов, оценке качества исследовательской работы.

Как и наука в целом, эта отрасль научного познания выступает в двух аспектах: как *система знаний* и как *система научно-исследовательской деятельности*. Имеются в виду два вида деятельности — *методологические исследования* и *методологическое обеспечение*. Задача методологических исследований — выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки в ее связи с практикой, принципов повышения эффективности и качества педагогических исследований, анализ их понятийного состава и методов. Обеспечить исследование методологически — значит использовать методологические знания для обоснования программы исследования и оценки ее качества.

Учитель и ученый пользуются методологическими знаниями по-разному. Если учитель хочет заняться настоящей исследовательской работой, нужно понимать, что той методологической культуры, о которой речь шла выше, недостаточно. Научная работа и практика обучения и воспитания — это разные виды деятельности, о чем подробно говорилось во второй главе.

Различия, а также точки соприкосновения методологической культуры учителя-практика и педагога-исследователя представлены в приведенной ниже таблице.

Методология для педагога. Подобно тому, как любому — и академику, и школьнику нужна грамотность, чтобы правильно написать текст, так и методологическая грамотность, или культура, нужна и научному работнику, и преподавателю вуза, и учителю, желающему сделать первые шаги в науке.

За последние десятилетия методология педагогики накопила подлинно научный потенциал, разработала систему нормативного, инструментального знания о связях педагогической науки с практикой и с другими научными дисциплинами. Это знание о том, как вести педагогическое исследование, как определять его качество, о последовательности его этапов и о многом другом. Такое знание прямо направлено на помощь исследователю, на формирование у него специальных умений в области исследовательской работы.

В содержании методологической культуры главную роль играет **методологическая рефлексия**, т. е. размышления педагога-исследователя о собственной научной деятельности. Особое значение она имеет для преподавателя педагогического вуза. Какого студента удастся подготовить в педагогическом вузе, таким будет и учитель, а каков учитель — таково и все население страны.

Успешность подготовки и переподготовки педагогов непосредственно связана с повышением качества научно-исследовательской работы в области образования. Эта связь становится особенно очевидной, если учесть, что значительная часть такой работы ведется преподавателями педагогических дисциплин. Ее смысл для них не сводится к вкладу в педагогическую науку. Она не менее

**Сходство и различия методологической культуры учителя
и педагога-исследователя**

Методологическая культура учителя	Методологическая культура педагога-исследователя
Опыт творческой деятельности	
Проектирование и конструирование	
Учебно-воспитательного процесса: умение проектировать содержание будущей деятельности; умение проектировать систему и последовательность собственных действий; умение проектировать систему и последовательность действий учащихся	Научно-исследовательского процесса: умение проектировать содержание будущей деятельности; умение проектировать систему и последовательность собственных действий
РЕФЛЕКСИЯ	
Методическая	Методологическая
символиз, включенный и непосредственную деятельность учителя и осуществляемый одновременно с ходом процесса обучения; символиз ретроспективного типа, обращенный в прошлое: а) осмысление и анализ своей деятельности в терминах науки; б) анализ (стаб) деятельности в терминах науки; символиз прогностического типа, обращенный в будущее	анализ педагогического исследования по следующим характеристикам: проблема, тема, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, новизна, значение для науки, значение для практики, как в процессе его проведения, так и в завершенном виде
Осознание, формулирование и творческое решение задач	
умение увидеть проблему и соотнести с ней фактический материал; умение выразить проблему в конкретной педагогической задаче; умение выдвинуть гипотезу и осуществить мысленный эксперимент: «Что было бы, если...»; видеть альтернативу (несколько возможных путей) в решении задачи и выбрать наиболее эффективный; распределить решение на шаги в оптимальной последовательности; умение анализировать процесс и результаты решения задачи	

важна для повышения качества учебной работы. Глубокие занятия наукой позволяют преподавателю вуза успешно развивать педагогическое мышление студентов, преодолевать привычные педагогические стереотипы, формировать гибкий, творческий подход к воспитанию и обучению.

Известны типичные пробелы и недостатки в формировании творческой позиции студентов педагогического вуза, которым предстоит работать в школе. Все еще не изжитая ориентация на преимущественное усвоение «готового» знания, преобладание нормативности в подготовке будущих учителей приводят к формированию у многих из них потребительского отношения к науке, легко переходящего в педагогический нигилизм. Во многом этим, по-видимому, объясняется тяга к «педагогическим технологиям», в изобилии предлагаемым сегодня учителям. Остается актуальным давнее описание поверхностного отношения к науке, принадлежащее перу Е. Иллеш и относящееся к 1986 г.: «Дайте такую науку, которая меня, учителя, обслужит, — это требование в той или иной форме звучало не раз. Думаю, что заказ не по адресу: наука не парикмахерская. Дать многое ищущему — может, «обслужить» безразличного — нет... С одной стороны, стали требовать поставить ученых к учительским столам, чтобы им удобнее было подсказывать. С другой стороны, к самой науке стали относиться как к набору рецептов на все случаи жизни, хотя и очевидно, что набор такой невозможен. Недовольство учителей наукой стало хроническим, так же как и потребительское к ней отношение».

Привычка получать знания в готовом виде приводит к тому, что педагоги часто оказываются неспособными применить их в своей профессиональной деятельности, самостоятельно ставить и решать задачи, требующие обращения к научному знанию. Методологическая культура предполагает владение умением рефлексии относительно собственной научной работы исследователя, она не может быть усвоена как совокупность готовых знаний и предписаний.

Средства преодоления подобных пробелов — организация и самоорганизация познавательной деятельности студентов, развитие у них самостоятельности, вовлечение в процесс поиска, формирование умения пользоваться наукой для осмысления и совершенствования практической деятельности. Если воспользоваться популярной метафорой, кратко передающей суть дела, можно сказать так: пусть для студента главной будет не рыба, а удочка. Рыба от долгого хранения может испортиться, знание — устареть или оказаться неприменимым в изменившихся условиях, а возможность самому пополнить его запас останется.

И еще: как бы непривычно это ни звучало, важно уметь... сомневаться. В начале первой главы мы уже говорили об этом. Действительно, в определенном отношении сомнение можно считать

полноценной характеристикой науки как одного из социальных институтов, а защита научной работы — не что иное, как способ преодоления сомнений научного сообщества относительно компетентности соискателя. Подвергаются сомнению также некоторые привычные представления. То же, хотя и с некоторыми поправками на уровень подготовки, можно сказать и о защите дипломной работы. Человека, ни в чем не сомневающегося и, следовательно, не видящего проблем, вряд ли можно отнести к числу творческих личностей. Становление такой личности предполагает переход от жесткой нормативности к эвристичности, наличие установки на проблемность обучения, поиск истины, что невозможно без повышения роли методологии и методологической рефлексии в профессиональной подготовке педагога.

3.2. Научное исследование в педагогике, его методологические характеристики

Какую работу можно считать научной? В начале первой главы было дано определение науки как сферы человеческой деятельности и самой этой деятельности, протекающей в форме научно-исследования. Говорилось также и о различиях форм отражения педагогической действительности в общественном сознании: в стихийно-эмпирическом познании, в художественно-образной форме, в научном познании.

На этих определениях и различиях, а также на результатах специального методологического анализа основано выделение признаков принадлежности процесса и результатов деятельности в области педагогики к сфере науки. Таких признаков четыре. Первым из них — 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. В этой книге уже говорилось о неправомерности сведения объекта педагогической науки к объекту педагогического воздействия — ребенку. Объект нашей науки там определяется как образование, т. е. сама педагогическая деятельность. Объект отдельного педагогического исследования лежит в той же сфере. Ис-

следуется всякий раз какой-то участок этой деятельности. Объектом может быть, например, обучение школьников ситуативной речи на иностранном языке, но не сама ситуативная речь. Или формирование учителем у младших школьников гуманистических отношений в учебно-воспитательном процессе, но не сами школьники.

Третий признак — применение специальных средств познания. В практической работе учитель применяет методы обучения и воспитания, приемы, организационные формы, материальные средства: компьютеры, таблицы, кинофильмы и т.п. Исследователь применяет методы науки: экспериментирование, моделирование, создание гипотез и т.д.

Четвертый признак, последний по порядку перечисления, но не по важности, — однозначность терминологии. Это непреложное требование к научному познанию. Разумеется, привести всю науку к однозначности принудительным способом, по приказу невозможно. В ходе ее развития содержание понятий непрерывно обогащается, разветвляется. Это закономерный процесс. Но в рамках *одного научного труда*: дипломной работы, диссертации, монографии, статьи и т.д. — автор обязан точно определить главные понятия и придерживаться этих определений до конца. Без специальной оговорки он не имеет права употреблять термин в разных значениях.

Итак, принадлежность какого-либо сочинения или изложения к науке определяется по признакам *характера целеполагания, выделения специального объекта исследования, применения специальных средств познания, соблюдения однозначности терминологии.*

Как оценить качество научной работы? В содержании рефлексии исследователя по поводу его научной работы можно выделить 11 характеристик, позволяющих оценить качество педагогического исследования: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики.

Постановка **проблемы** предполагает ответ на вопрос: что надо изучить из того, что ранее не было изучено? Необходимо отличать научную проблему от практической задачи, о чем речь шла раньше (см. разд. 1.1). В проблеме находит отражение пробел в научном знании. Это, как иногда говорят, знание о незнании.

Формулируя **тему** исследования, мы отвечаем на вопрос: *как назвать то, чем мы собираемся заниматься?* Нужно так обозначить тему, чтобы в ней нашло отражение движение от старого к новому, т.е., с одной стороны, было понятно, с какими более широкими категориями и проблемами тема соотносится, а с другой — какой новый познавательный и практический материал предполагается освоить.

Например, в качестве темы исследователь избрал «Эвристический и исследовательский методы обучения как средство ум-

иственного воспитания». Если бы он обозначил эти методы как предметно-умственного развития, темы нового исследования не получились бы, поскольку именно для умственного развития эвристический и исследовательский методы и предназначались изначально. Новое направление придало познанию намерение изучить, как эти же методы могут быть использованы в другом качестве, когда они применяются в целях воспитания и тем самым обеспечивают осуществлению воспитательной функции обучения. А что уже более широкая область педагогики, требующая новых подходов к своему освоению.

Объяснить *актуальность* исследования — значит объяснить, *почему данную проблему нужно в настоящее время изучать*. Следует различать практическую и научную актуальность. Начинать исследование имеет смысл лишь при наличии и той и другой. Может случиться так, что в науке вопрос решен, но по тем или иным причинам полученные наукой знания не дошли до практики. Это значит, что к уже имеющимся научным трудам не стоит добавлять еще один. Лучше сосредоточить усилия не на исследовании того же самого, а на доведении уже состоявшегося научного решения проблемы до практического применения.

Определить *объект исследования* — значит выяснить, *что именно рассматривается в исследовании*.

Однако получить новое знание об объекте во всех его аспектах и проявлениях практически невозможно, поэтому необходимо определить *предмет исследования*, т. е. обозначить, *как рассматривается объект, какие отношения в нем, свойства, аспекты, функции оно раскрывает*.

Предмет не кусок, отрезанный от объекта, а способ или аспект его рассмотрения — *объект как...* Например: «учебник как...»; «научное обоснование как...»; «включение личностного опыта как...» и т. п. Выделяя предмет, мы рассматриваем объект *весь, целостно*, в определенном ракурсе: предмет исследования — то, что находится в границах объекта исследования в определенном аспекте рассмотрения.

Объект принадлежит всем, а предмет — личное достояние исследователя, его собственное видение объекта. Он целенаправленно конструирует предмет, выделяет в объекте то, о чем он и только он намерен получить новое научное знание. Всей жизни исследователя, его детей, внуков и правнуков не хватило бы, чтобы получить, например, новое знание о школьном учебнике во всей его полноте, т. е. знание обо всех его возможных функциях, причем во всех аспектах: методическом, дидактическом, воспитательном, эстетическом, психологическом, полиграфическом, экономическом, гигиеническом и т. д. Еще нужно было бы сделать это применительно к учебникам по всем предметам и всем годам обучения. Такая работа непосильна для одного человека. Но главное

не в этом. Вряд ли может представить ее результаты в завершеном виде и целый научный коллектив, потому что она «незамкнута», т. е. бесконечна. Определяя предмет, мы одновременно открываем возможность прийти к конечному (для данного этапа) результату.

Поэтому в реально проведенных исследованиях в объекте «школьный учебник» был выделен предмет исследования. В одной такой работе школьный учебник рассматривался как средство систематизации знаний учащихся, в другой — как средство умственного развития младших школьников. Таким образом, все знания о любом учебнике группируются вокруг предмета, рассматривают объект только в том качестве и в том аспекте, которые обозначены в формулировке предмета. Формулирование предмета исследования — результат учета задач, реальных возможностей и имеющихся в науке описаний объекта, а также других характеристик исследования. Еще один исследователь выделил в качестве предмета школьный учебник как средство развивающего обучения.

Ставя перед собой цель, ученый определяет, какой результат он намерен получить в ходе исследования, а задачи дают представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

Гипотеза и защищаемые положения раскрывают представление исследователя о том, что не очевидно в объекте, что ученый видит в нем такого, чего не замечают другие.

Гипотеза — предположение, при котором на основе ряда фактов делается вывод о существовании объекта, связи или причины явления, причем этот вывод нельзя считать вполне доказанным. Гипотеза представляет собой знание не достоверное, а вероятное; такое высказывание, истинность или ложность которого не установлена. Процесс установления истинности или ложности гипотезы и есть процесс познания.

Одно из защищаемых положений, относящихся к проблеме формирования методологической культуры, формулируется так: «Для формирования методологической культуры будущего учителя следующие условия являются необходимыми и достаточными: ориентация студентов на осознание творческого характера профессиональной деятельности; формирование мотивации и умения использовать педагогическую науку для совершенствования практической деятельности; включение методологических знаний в предлагаемый студентам курс педагогики; организация проблемного обучения».

В этом примере важна характеристика условий как *необходимых и достаточных*. Так в формулировку доказываемых положений закладывается предвидение возможности несогласия с ними и необходимость отстаивать этот тезис. Могут сказать, что перечисленных условий недостаточно и список нужно дополнить. Можно, наоборот, отвергнуть утверждение о необходимости какого-

то из перечисленных условий, например организации проблемного обучения с указанной целью, и т. д.

Типичная ошибка — тривиальность гипотезы, самоочевидность того, что выдвигается как научное предположение. Не нужно доказывать и защищать истину, что если много и хорошо работать, результаты будут лучше, чем если работать «традиционно», т. е., в сущности, кое-как.

Подводя итоги своей работы, исследователь имеет возможность сказать о *новизне полученных результатов*: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые.

На этом этапе устанавливается также *значение исследования для науки*: в какие проблемы, концепции, отрасли науки вносятся изменения, направленные на развитие науки, пополняющие ее содержание.

Важно иметь в виду, что между новизной результатов исследования и их значением для науки имеется существенное различие. Характеризуя новизну результатов, исследователь остается в рамках поставленных им задач и показывает, какое новое знание он получил, решая их. Значение полученного нового знания выявляется по отношению к другим сферам познания, к научной работе, которая только еще предстоит в будущем.

В то же время иногда новизну и значимость не различают, объединяют эти характеристики в одной рубрике, как будто это одно и то же. Это неправильно.

Четко различаются характеристики, о которых идет речь, в исследовании, посвященном дидактическим условиям реализации воспитательной функции обучения в самостоятельной работе учащихся. Автор видит новизну в том, что в соответствии с целью и задачами исследования выявлены две обозначенные в явном виде группы условий, направленных на реализацию воспитательной функции обучения. Определены сочетания способов организации деятельности учащихся в рамках самостоятельной работы в зависимости от сформированности у них лично и социально значимых отношений к процессу самостоятельного труда, к себе, к другим людям. Теоретическая же значимость, как считает автор, «заключается в расширении представления о воспитательных возможностях самостоятельной работы, что является еще одним шагом в разработке проблем реализации принципа единства обучения и воспитания; в выявлении специфики дидактического анализа по сравнению с психологическим». Проблема единства обучения и воспитания в целом или методологический анализ соотношения дидактики и психологии не входили в задачу данного исследования. Однако его результаты наряду с результатами других аналогичных работ дают основания для разработки данных проблем. В этом их значение для науки.

Определение научной значимости исследования имеет решающее значение для его оценки. Представим себе, что наша работа не имеет значения для науки. Тогда и научной назвать ее нельзя.

Размышляя о *значении проведенной научной работы для практики*, ученый отвечает на вопрос: «Какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании результатов?»

В одной из научных работ практическая значимость исследования определена так: «...разработанные требования к построению содержания личностно ориентированного образования дают ориентиры для практической деятельности всем лицам, занимающимся разработкой содержания образования (специалистам по дидактике, методистам, учителям), и открывают возможности для перестройки практики обучения с учетом необходимости перехода от авторитарных, знаниево-ориентированных образовательных систем к личностно ориентированным».

В заключение необходимо отметить, что все методологические характеристики взаимосвязаны, дополняют и корректируют друг друга. Проблема находит отражение в теме исследования, которая должна так или иначе отражать движение от достигнутого наукой, от привычного к новому, содержать момент столкновения старого с новым. В свою очередь, выдвинутые проблемы и сформулированная тема предполагают определение и обоснование актуальности исследования. Объект исследования обозначает область, избранную для изучения, а предмет — аспект изучения. В то же время можно сказать, что предмет — это то, о чем исследователь намеревается получить новое знание. Таким образом, перечисленные характеристики составляют систему, все элементы которой в идеале должны соответствовать друг другу, взаимно друг друга дополнять. По степени их согласованности можно судить о качестве самой научной работы. В этом случае система методологических характеристик выступит обобщенным показателем ее качества.

3.3. Логика педагогического исследования

Процесс перехода от незнания к знанию. Теперь рассмотрим педагогическое исследование в его движении, в динамике. Для этого будем пользоваться некоторыми весьма общими категориями, в первую очередь главными из тех, которыми характеризуется любая деятельность, — это *цель, средство, результат*. Кроме того, понадобятся понятия общенаучного уровня: *эмпирическое описание, теоретическая модель* (общее представление об избранном объекте исследования), *нормативная модель* (общее представ-

ление о том, что нужно делать с объектом, чтобы максимально приблизить его к научно обоснованному представлению о нем) и **проект** (конкретные нормы деятельности, рекомендации для учителя, составителя учебников и т. д.). Пользуясь этой терминологией, покажем основные этапы и процедуры, характеризующие **логику педагогического исследования**.

Движение начинается с постановки цели. *Цель — это представление о результате*. Ставя перед собой цель, человек представляет себе, какой результат он намерен получить, каким будет этот результат. Чтобы получить реальный результат, необходимо применить определенные средства. Для исследователя это — *методы и процедуры научного познания*. Намечая логику своего исследования, ученый формулирует ряд частных исследовательских задач, направленных на получение промежуточных результатов. Эти задачи в своей совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

Чтобы представить обобщенную логику педагогического исследования в наиболее кратком и доступном виде, изобразим его как последовательность переходов от эмпирического описания педагогической действительности, как она представляется исследователю в первом приближении, к ее отображению в теоретических моделях и в нормативной форме (нормативных моделях).

Любое педагогическое исследование непосредственно или опосредованно в конечном счете является вкладом в научное обоснование практической педагогической деятельности. Переход от отображения педагогической действительности к ее преобразованию и структуре научного обоснования можно представить как процесс формирования ряда теоретических и нормативных моделей педагогической действительности в их взаимосвязи.

Научное исследование соответствует своему назначению, если носит опережающий характер по отношению к педагогической практике, позволяет преобразовывать и совершенствовать ее. Чтобы опередить и улучшить практику, педагогика должна использовать все богатство человеческой культуры, общественной практики, социального опыта в целом, отражение этого опыта в научном знании. Это относится и к построению теоретических и нормативных моделей в отдельно взятом педагогическом исследовании. Моделирование осуществляется посредством абстрагирования.

Логика педагогического исследования можно представить как последовательность этапов научного познания в данной области.

Первый шаг в отображении педагогической действительности — эмпирическое описание. В *эмпирическом описании отражаются факты*. Это могут быть знания о фактах эффективности или неэффективности тех или иных приемов обучения и воспитания, о трудностях, которые испытывают учащиеся при изучении учеб-

ных материалов определенного типа, об успешности или неуспешности работы отдельных учителей или педагогических коллективов по новым учебникам и т. п.

Затем на основе знаний из области философии, педагогики, психологии и других наук создается теоретическое представление об избранном для исследования объекте (теоретическая модель I). После этого создается мысленно конкретное представление о нем (теоретическая модель II). Далее исследователь переходит к созданию нормативных моделей, воплощающих знание о том, какими должны быть преобразованные участки педагогической деятельности, усовершенствованная педагогическая деятельность и — в общем виде — что нужно сделать, чтобы эту деятельность улучшить.

Наконец, как итог всей работы, предлагается проект будущей педагогической деятельности, в который входят конкретные материалы и указания для практики, например образовательные стандарты. Этот процесс может многократно повторяться, возможны модели III, IV и т. д. (см. рис. 3).

Покажем, как эта логика отражена в системе задач, ведущих к осуществлению цели, обозначенной в одном из исследований: выявить условия формирования методологической культуры студентов и определить способы их создания в процессе преподавания педагогики (Е. В. Бережнова).

Рассмотрим эти задачи.

1. Выявить состояние проблемы формирования методологической культуры будущего педагога в теории и практике.

2. Раскрыть содержание понятия «методологическая культура» и показать, в какой степени ею обладают сегодняшние выпускники педвуза.

В целом эти две задачи соответствуют этапу эмпирического описания. При этом определение содержания понятия «методологическая культура» служит одним из источников построения теоретической модели.

3. Разработать представление об условиях формирования методологической культуры студентов педвузов.

Это представление — теоретическое. Речь идет о построении теоретической модели существования и действия факторов, действующих овладению методологической культурой.

4. В ходе опытно-экспериментальной работы определить пути создания этих условий.

Это задача построения нормативной модели, т. е. общего представления о том, что нужно сделать, чтобы в процессе преподавания педагогики эти условия проявились в реальности.

5. Разработать методику формирования методологической культуры у будущих учителей и предложить рекомендации для преподавателей педагогических вузов.

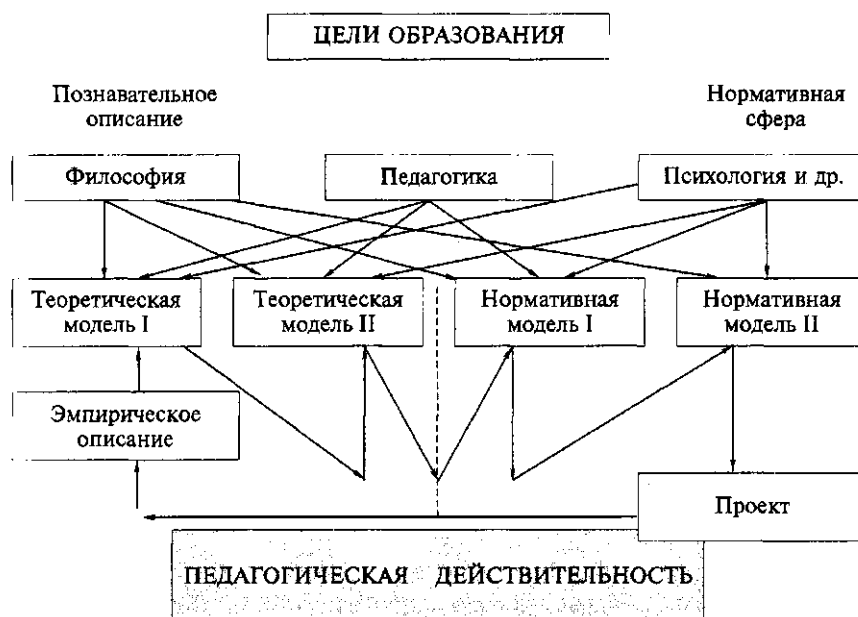


Рис. 3. Логика педагогического исследования

Выполнение этой задачи завершается построением проекта деятельности преподавателей педвузов, направленной на формирование у студентов методологической культуры.

В педагогических дисциплинах, непосредственно не выходящих на практику (сравнительная педагогика, история педагогики), потребуется внести определенные коррективы в эту логику в зависимости от конкретного наполнения и степени опосредования теоретических и нормативных представлений.

Особенности прикладного педагогического исследования. В разд. 3.3 отмечалось, что парадигма науки не может оставаться неизменной, в ней заложена возможность развития. Это относится и к этапам перехода от науки к практике в педагогическом исследовании. В последнее время предложено и обосновано введение в логику прикладного педагогического исследования наряду с теоретической и нормативной моделями также и модели аксиологической (оценочной), что влечет за собой процедуру оценки разработанного ранее теоретического представления (см.: Рекомендуемая литература для самостоятельной работы, п. 2, 3). Благодаря этому рационально-логическая схема приобретает субъективный, личностный аспект. Имеющаяся парадигма перехода от науки к практике не отменяется, но происходит ее развитие — то, что называют «сдвигом парадигмы».

3.4. Методы исследования

Метод — нормативная модель исследовательской деятельности. Она направлена на выполнение определенной научной задачи и реализуется в совокупности приемов и процедур. Чем богаче арсенал методов той или иной науки, тем успешнее деятельность ученых. По мере возрастания сложности научных задач повышается зависимость полученных результатов от степени разработанности исследовательского инструментария.

Прежде чем обратиться к характеристике методов педагогической науки, необходимо упомянуть два основных принципа выбора их для решения конкретных исследовательских задач. Первый из них — *принцип множества методов исследования* означает, что для решения любой научной проблемы используется не один, а несколько методов. При этом сами методы реконструируются ученым в расчете на согласование их с природой исследуемого явления. Второй — *принцип адекватности метода существу изучаемого предмета и продукту, который должен быть получен*.

Рассмотрим основные методы педагогических исследований. Их принято подразделять на эмпирические и теоретические.

Эмпирические методы. Едва ли не самым распространенным из них является *метод наблюдения*. Это — непосредственное восприятие исследователем изучаемых педагогических явлений, процессов. Наряду с непосредственным прослеживанием хода наблюдаемых процессов практикуется и опосредованное, когда сам процесс скрыт, а его реальная картина может фиксироваться по каким-либо показателям. Например, ведутся наблюдения за результатами эксперимента по стимулированию познавательной активности учащихся. В этом случае одним из показателей сдвигов служит успеваемость школьников, зафиксированная в формах оценок, темпов освоения учебной информации, объемов освоенного материала, фактов личной инициативы учащихся в добывании знаний. Как видим, сама познавательная активность учащихся поддается регистрации не прямо, а опосредованно.

Различаются несколько видов наблюдений. Прежде всего, это наблюдение *непосредственное* и *опосредованное*, где действуют сам исследователь или его ассистенты или же факты фиксируются по нескольким косвенным показателям. Выделяются также *сплошные* или *дискретные* наблюдения. Первыми охватываются процессы в целостном виде — от их начала до завершения. Вторые представляют собой пунктирное, выборочное фиксирование тех или иных изучаемых явлений, процессов. Например, при исследовании трудоемкости учительской и ученической работы на уроке наблюдается весь цикл обучения от его старта в начале урока до конца.

Наблюдение может быть проведено с одной из трех позиций: нейтральной, с позиции руководителя педагогического процесса и при включении исследователя в реальную естественную деятельность. Например, ученый ведет наблюдение за спадом и подъемом интеллектуальной инициативы учащихся во время уроков по гуманитарным и негуманитарным школьным дисциплинам. В этом случае он располагается в классе так, чтобы держать в поле зрения всех, но самому быть незаметным. Наблюдение же со второй позиции предполагает, что *исследователь сам ведет урок*, сочетая практические задачи с исследовательскими. Наконец, третья позиция предполагает *включение исследователя в структуру действия испытуемых в качестве рядового исполнителя* всех познавательных операций вместе с учащимися.

К разновидностям научных наблюдений в педагогике относят и такие, как *открытое* и *скрытое наблюдение*. Первое означает, что испытуемым известно, что за ними наблюдают, и они сами наблюдают, как работает исследователь. Скрытое наблюдение предполагает, что наблюдатель остается незамеченным. Разница между первым и вторым состоит в сопоставлении данных о ходе педагогических процессов и поведении участников образовательно-воспитательного взаимодействия в условиях ощущения поднадзорности и свободы от глаз посторонних.

В методологическом арсенале существуют и такие виды наблюдения, как *лонгитюдное* (продолжительное) и *ретроспективное* (обращенное к прошлому). Предположим, изучаются условия развития математических способностей школьника с первого до одиннадцатого класса. При лонгитюдном наблюдении исследователь стоит перед необходимостью анализа условий и их влияния на школьника в течение 11 лет. При ретронаблюдении движение к получению фактов идет в обратном направлении. Исследователь использует биографические данные студента или специалиста, чтобы вместе с ними или с их школьными учителями выявить то, что оказало решающее влияние на прогресс математических способностей испытуемых в школьные годы.

Материалы наблюдения фиксируются с помощью таких средств, как протокольные, дневниковые записи, видео- и кинорегистрации, фонографические записи и др. В заключение заметим, что метод наблюдения при всех его возможностях ограничен: он позволяет обнаруживать лишь внешние проявления педагогических фактов, внутренние же процессы остаются для наблюдений недоступными.

Слабым моментом организации наблюдения подчас является недостаточная продуманность системы признаков, по которым можно фиксировать проявление того или иного факта, отсутствие единства требований в применении этих признаков всеми участниками наблюдений.

Опросные методы. Методы этой группы сравнительно просты по организации и универсальны как средства получения данных широкого спектра. Они применяются в социологии, демографии, политологии, в других науках. К опросным методам науки примыкает практика работы государственных служб изучения общественного мнения, переписей населения, сбора информации для принятия управленческих решений. Опросы различных групп населения лежат в основе государственной статистики.

В педагогике используются три общеизвестные разновидности опросных методов: беседа, анкетирование, интервьюирование. *Беседа* — диалог исследователя с испытуемыми по заранее разработанной программе. К общим правилам использования беседы относятся: выбор компетентных респондентов (т. е. тех, кто отвечает на вопросы); обоснование и сообщение мотивов исследования, соответствующих интересам испытуемых; формулировка вариаций вопросов, включающих вопросы «в лоб», вопросы со скрытым смыслом, вопросы, проверяющие искренность ответов, и другие. Практикуются открытые и скрытые фонограммы исследовательской беседы.

Близок к методу исследовательской беседы метод *интервью*. Здесь исследователь как бы задает тему для выяснения точки зрения и оценок испытуемого по изучаемому вопросу. Правила интервьюирования включают создание условий, располагающих испытуемых к искренности. Как беседа, так и интервью более продуктивны в обстановке неофициальных контактов, симпатий, вызываемых исследователем у испытуемых. Лучше, если ответы опрашиваемого не записывают у него на глазах, а воспроизводят позже по памяти. Нельзя допускать, чтобы опрос был похож на допрос.

Анкетирование как письменный опрос более продуктивен, документален, гибок по возможностям получения и обработки информации. Существует несколько видов анкетирования. *Контактное анкетирование* осуществляется при раздаче, заполнении и сборе исследователем заполненных анкет при непосредственном его общении с испытуемыми. *Заочное анкетирование* организуется посредством корреспондентских связей. Анкеты с инструкциями рассылаются по почте, возвращаются таким же способом в адрес исследовательской организации. *Прессовое анкетирование* реализуется через анкету, размещенную в газете. После заполнения таких анкет читателями редакция оперирует полученными данными в соответствии с целями научного или практического замысла опроса.

Известны три типа анкет. *Открытая анкета* содержит вопросы без сопровождающих готовых ответов на выбор испытуемого. *Анкета закрытого типа* построена так, что на каждый вопрос даются готовые для выбора анкетиремым ответы. *Наконец, смешанная анкета* содержит элементы и той и другой. В ней часть ответов предлагается на выбор, в то же время оставляются свободные стро-

ки с предложением сформулировать ответ, выходящий за пределы предложенных вопросов.

Существует ряд конкретных требований к применению этого метода:

- подбор вопросов, наиболее точно характеризующих изучаемое явление и дающих надежную информацию;
- исключение подсказок в формулировках вопросов;
- предупреждение двойственного понимания смысла вопросов;
- использование как закрытых анкет с ограничением вариантов ответов, подобранных преподавателем, так и открытых, позволяющих опрашиваемому высказать свое собственное мнение;
- использование предварительной проверки степени понимания вопросов анкеты на небольшом числе испытуемых и внесение корректив в содержание анкеты.

Должна быть обеспечена репрезентативность выборки (т. е. представительность числа анкетированных), позволяющая считать полученную информацию типичной для современных условий.

Метод педагогического консилиума предполагает обсуждение результатов изучения воспитанности школьников по определенной программе и по единым признакам, совместное оценивание тех или иных сторон личности, выявление причин возможных отклонений в сформированности каких-либо черт личности, а также совместную выработку средств преодоления недостатков.

Метод диагностирующих контрольных работ. Такие работы могут носить письменный или лабораторно-практический характер. Их эффективность обуславливается рядом требований.

1. Проверка должна: а) давать информацию обо всех основных элементах подготовленности учащихся: фактических знаниях, специальных умениях, навыках учебного труда и познавательной деятельности; б) представлять достаточно полный объем информации, чтобы можно было сделать объективные выводы о той или иной стороне подготовленности учащихся; в) обеспечивать валидность информации, даваемой каждым приемом контроля.

2. Используемые методы должны давать информацию как можно более оперативно с оптимальной частотой и желательно в те моменты, когда еще можно регулировать процесс обучения.

3. Задания, включаемые в содержание контрольных работ, должны удовлетворять следующим требованиям: а) содержать вопросы наиболее сложные и трудные для усвоения, а также актуальные для дальнейших этапов обучения; б) выполнение совокупности заданий должно дать материалы для построения целостного представления об особенностях умственной деятельности ученика; в) выполнение должно отражать сформированность наиболее универсальных и интегрированных приемов учебного труда, сложных для овладения и актуальных для основных этапов обучения.

Диагностирующие работы могут классифицироваться:

по цели — комплексные, проверяющие весь путь основных параметров учебных возможностей, а также локальные, проверяющие отдельные параметры;

по месту в учебном процессе — тематические, четвертные и годовые;

по форме организации — контрольная письменная, текущая письменная, экспериментальная работа; дошкольные упражнения;

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.

Применение комплекса приемов по определению уровня знаний и умений у школьников позволяет:

выявить характер и степень пробелов в знаниях и умениях;

определить причины этих пробелов и обстоятельства, мешающие их преодолению;

осуществить меры по нейтрализации факторов, вызывающих новые пробелы в знаниях;

организовать систему мер по восполнению недостающих знаний с одновременным овладением новым учебным материалом.

Метод педагогического эксперимента относят к основным для педагогической науки. Определяется он в обобщенном смысле как *опытная проверка гипотезы*. По масштабу эксперименты бывают *глобальные*, охватывающие значительное число испытуемых, *локальные* и *микрэксперименты* — с минимальным охватом участников. Сложились определенные правила организации педагогических экспериментов. К ним относят такие, как недопустимость риска для здоровья и развития испытуемых, гарантии от нанесения вреда для их самочувствия, от ущерба для жизнедеятельности в настоящем и будущем. В организации экспериментов действуют методологические предписания, среди которых — поиск экспериментальной базы по правилам репрезентативной выборки, предэкспериментальная разработка показателей, критериев и измерителей для оценки эффективности влияния на результаты обучения, воспитания, составление гипотетических разработок, которые проходят опытную проверку.

Педагогический эксперимент является методом комплексного характера, так как предполагает совместное использование методов наблюдений, бесед, интервью, анкетных опросов, диагностирующих работ, создание специальных ситуаций и др. Этот метод служит для решения следующих задач исследования:

- установление зависимости между определенным педагогическим воздействием (или их системой) и достигаемыми при этом результатами в обучении, воспитании, развитии школьников;
- выявление зависимости между определенным условием (системой условий) и достигаемыми педагогическими результатами;
- определение зависимости между системой педагогических мер или условий и затратами времени и усилий педагогов и учащихся на достижение определенных результатов;
- сравнение эффективности двух или нескольких вариантов педагогических воздействий или условий и выбора для них оптимального варианта с точки зрения какого-то критерия (эффективность, время, усилия, средства и т.д.);
- доказательство рациональности определенной системы мер по ряду критериев одновременно при соответствующих условиях;
- обнаружение причинных связей.

Сущность эксперимента состоит 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.

В отличие от изучения педагогического явления в естественных условиях путем непосредственного наблюдения эксперимент позволяет:

- искусственно отделять изучаемое явление от других;
- целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых;
- повторять отдельные изучаемые педагогические явления примерно в тех же условиях.

Педагогический эксперимент — это своеобразный комплекс методов исследования, предназначенный для объективной и доказательной проверки достоверности педагогических гипотез. Он позволяет глубже, чем другие методы, установить характер связи между различными компонентами педагогического процесса, между факторами, условиями и результатами педагогического воздействия; проверить эффективность тех или иных педагогических нововведений; сравнить эффективность различных факторов или изменений в структуре процесса и выбрать наилучшее их сочетание для данных условий; выявить необходимые условия для реализации определенного комплекса задач известными средствами; обнаружить особенности протекания процесса в новых условиях и т.д. Эксперимент позволяет установить закономерные связи между явлениями не только в качественной, но и в количественной форме.

Наиболее важные условия эффективности эксперимента:

- предварительный тщательный теоретический анализ явления, его исторический обзор, изучение массовой практики с целью максимального изучения поля эксперимента и его задач;

- конкретизация гипотезы, т. е. необходимость экспериментального доказательства ввиду новизны, необычности, несовпадения с существующими мнениями. В этом смысле гипотеза не просто постулирует, что данное средство улучшит результаты процесса (порой это очевидно и без доказательства), а высказывает предположение, что это средство из ряда возможных окажется наилучшим для определенных условий.

Эффективность эксперимента зависит от умения четко сформулировать его задачи, разработать признаки и критерии, по которым будут изучаться явления, средства, оцениваться результат и пр. Целесообразно внести в структуру научного исследования специальную процедуру доказательства доступности делаемых из эксперимента выводов и рекомендаций. Без такого доказательства выводы часто оказываются недоступными с точки зрения расходов времени и усилий учителей и учащихся для применения в условиях массовой школы.

Методы рейтинга и самооценки. *Рейтинг* — оценка тех или иных сторон деятельности компетентными судьями (экспертами). К подбору экспертов предъявляются такие требования:

- компетентность;
- креативность — способность решать творческие задачи;
- положительное отношение к экспертизе;
- отсутствие склонности к конформизму, т. е. чрезмерному следованию авторитету в науке, научная объективность;
- аналитичность и широта мышления;
- конструктивность мышления;
- свойство коллективизма;
- самокритичность.

Самооценка осуществляется по программе, предполагающей указание степени затруднений, которые испытывают учителя в том или ином виде деятельности. Эта программа должна охватывать все основные звенья управления процессом обучения и воспитания — планирование, организацию, стимулирование, контроль и учет.

Метод «педагогического консилиума» является разновидностью метода рейтинга. Он предполагает коллективное обсуждение результатов изучения воспитанности школьников по определенной программе и по единым признакам, коллективное оценивание тех или иных сторон личности, выявление причин возможных отклонений в сформированности тех или иных черт личности, а также совместную выработку средств преодоления обнаруживаемых недостатков.

Обобщение педагогического опыта на этапе эмпирического описания может оказаться полезным, если исследователь ясно представляет себе, что это лишь первый шаг в исследовании проблемы, а не самодостаточная процедура (о чем здесь уже говорилось).

Обобщение опыта начинается с его описания на основе наблюдения, бесед, опросов, изучения документов. Далее проводятся классификация наблюдаемых явлений, их истолкование, подведение под известные определения и правила. Более высокий уровень анализа предполагает установление причинно-следственных связей, механизма взаимодействия различных сторон учебного процесса, выявление внутренних закономерностей достижения успеха в образовательной деятельности. Особое внимание следует уделять таким связям между явлениями, которые не укладываются в рамки существующих теоретических представлений. Их анализ может привести к выявлению новых закономерностей.

Научная экспедиция — этот общенаучный метод позволяет получить информацию для глубокого и всестороннего изучения учебно-воспитательной работы с учащимися на местах — в массовой школе, в условиях, максимально приближающихся к реальности. Экспедиция дает возможность за короткий срок собрать большой и разносторонний материал, а также оказать непосредственную помощь школе. Как правило, в экспедиции участвуют специалисты по разным отраслям педагогики, что дает возможность всесторонне и целостно изучить учебно-воспитательный процесс.

Теоретические методы педагогического исследования. Методы теоретического характера опосредованно и непосредственно применяют с целью анализа реальных педагогических процессов, имея в виду выявление их причин, источников развития, системы условий, обеспечивающих эффективное функционирование.

К ним прежде всего относится моделирование, построение идеализированных объектов (идеализация). В предыдущем разделе в связи с логикой педагогического исследования упоминались модели — теоретическая и нормативная. Ввиду исключительной важности **метода моделирования**, который фактически в явном, а чаще в неявном виде применяется в любой исследовательской работе, остановимся на нем подробнее.

Моделирование — это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Вторым из объектов называют моделью первого. В наиболее общем виде **модель** определяют как систему элементов, воспроизводящую некоторые стороны, связи, функции объекта исследования. В основе моделирования лежит определенное соответствие (но не тождество!) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью. Например, модель фюзеляжа самолета может использоваться для изучения потоков воздуха, обтекающих реальный самолет в настоящем полете.

На этом примере можно показать главные характеристики моделирования. Объект-оригинал, т. е. реальный самолет, разумеется, не нужно, да и невозможно строить только для определения лучшей формы фюзеляжа. Создается минимальное по размерам

его подобие, оснащается электронными датчиками и помещается в аэродинамическую трубу. Это и есть модель самолета, воспроизводящая объект-оригинал — настоящий самолет — лишь по контуру, по внешним очертаниям. Разумеется, нет необходимости в это крошечное подобие самолета встраивать пассажирские кресла, двигатели и т.п. Модель похожа на моделируемый объект, но не тождественна ему, поскольку отражает только то его свойство или свойства, которые мы сами выбираем. Она похожа на ракету-носитель: ее используют как познавательное средство для решения определенной исследовательской задачи, а потом с ней можно расстаться.

Наши примеры относятся к моделям материальным (или вещественным, физическим). Но есть еще модели мысленные, которые называют идеализированными. В таком наименовании отображен способ их конструирования. Идеализированная модель — средство познания, существующее столь же давно, сколь и сама наука. В сущности, любое теоретическое представление, сложившееся в результате наблюдений и экспериментов, может выступать как модель, однако при том условии, что такое представление не изолировано от процесса научного познания, а включено в этот процесс, служит средством познания. Теоретическое представление выступает как модель при сопоставлении с объектом-оригиналом. В этом мысленная модель ничем не отличается от модели материальной. В нашем примере мы взяли самолет только в одном отношении, отвлекаясь от многих жизненно важных для реального самолета «подробностей», таких, как, допустим, двигатели. Так же и теория отражает объект действительности в определенном отношении, выделяет что-то одно, отвлекаясь от другого. Из многих свойств объектов (ими могут быть стакан чая, крыша, нагретая солнцем, человеческое тело) она выделяет только одно — теплоту или молекулярную структуру. Именно идеализированная модель позволила Ньютону усмотреть родство между падением яблока и движением небесных светил.

Есть наука, изучающая только идеальные, не существующие в действительности объекты. Это геометрия. В природе нет ни геометрической линии, ни точки. Никаким, самым тонким приспособлением нельзя провести ни на бумаге, ни на другом материале геометрическую линию, ибо она по определению не имеет ширины. Точка — воображаемая область воображаемого пространства, не имеющая ни длины, ни ширины, ни толщины. Ее просто нельзя измерить. Кстати, эта особенность геометрии не мешает ей быть, как теперь говорят, «практико-ориентированной». Без нее нельзя обойтись ни при разработке архитектурных проектов, ни в создании любых промышленных конструкций.

Теоретическая модель (модельное представление), как и материальная, подобна действительности лишь в определенном отно-

шении. Она не может быть пассивным, «прикрепленным» к своему объекту, его зеркальным отпечатком. Теоретическое представление становится моделью именно вследствие того, что отношение адекватности заменяется отношением подобия. Благодаря относительной самостоятельности представления человек может соотносить его с предметами, которые в нем непосредственно не отражены.

Полезность и универсальность моделирования. Можно утверждать, что эта процедура научного познания является для педагогики особенно трудной и в то же время насущно необходимой. Течение педагогического процесса определяется сложными, множественными и разнонаправленными факторами, что затрудняет обнаружение в нем закономерных связей. И как раз нереальность создания условий, в которых школьник, класс или школа в целом не испытывали бы влияния множества не поддающихся учету факторов, вызывает необходимость построения теоретических моделей, дающих мысленное, «идеальное» представление об изучаемых объектах. Особенно это важно в экспериментальном исследовании, где сочетаются несколько методов.

Проведение педагогического исследования на должном научно-теоретическом уровне невозможно без построения теоретических моделей-представлений. Главным признаком модели сущего — *теоретической модели* — является то, что она представляет четкую фиксированную связь элементов, предполагает определенную структуру, отражающую внутренние, существенные отношения реальности. Можно рассматривать метод обучения как модель должного, т. е. нормативную модель, воплощающую общее представление о системе методических приемов, а содержание образования как педагогическую модель социального опыта.

Мысленное конструирование «чистого» образа (идеализированной модели) школьника или класса, не испытывающего никаких других влияний, кроме допущенных или введенных самим исследователем, позволило бы, сопоставляя такой образ с действительностью, выявлять и в дальнейшем исследовать те самые факторы, от которых в данном случае отвлекся ученый.

«Идеальный» в этом смысле ученик рассматривается лишь в одном отношении: не как реальный, живой человек, ребенок, а лишь как весьма упрощенная абстракция, которую только в таком нарочито обедненном виде и можно «вписать» в систему теоретического отражения обучения. В этой системе ученик будет определен в качестве идеализированной модели реального ученика лишь с одной стороны: как объект преподавания и субъект учения. Зато он по определению учится «идеально», усваивает ровно столько материала, сколько положено, не больше и не меньше. Он не ест, не спит, а только учится. Разумеется, при сопоставлении этого неживого образа с настоящим учеником обнаружива-

ются расхождения между идеальным и реальным положением дел. Следующей задачей становится исследование причин расхождения и, если понадобится, способов их преодоления. Возможно, учебник оказался слишком сложным, поэтому реальный ученик не может усвоить этот материал. Причиной может оказаться неэффективная организация процесса обучения. Значит, нужно заняться разработкой другого содержания и форм организации процесса обучения. Моделирование, таким образом, позволяет выявить то самое несоответствие результатов целям, о котором уже говорилось как об одном из факторов, обуславливающих обновление цикла связи науки и практики (см. разд. 2.3). После этого искусственная конструкция — «идеализированный ученик» — будет отброшена подобно ракете-носителю, выполнившей свое предназначение.

Общее представление о том, что должно быть сделано, чтобы изменить педагогическую действительность, максимально приблизить ее к теоретически обоснованному, а значит — к мысленно конкретному представлению о ней, содержится в модели должного, *нормативной модели*. Такая модель, как и модель теоретическая, является идеализированной и обобщенной. Она не составляет непосредственного проекта, «сценария» педагогической деятельности, а выступает как прообраз таких проектов, дает ответ на вопрос: что должно быть сделано для достижения лучших результатов?

Наконец, это общее представление находит свою конкретизацию в *проекте* педагогической деятельности. Как уже говорилось, проект содержит конкретные нормы такой деятельности, адресованные практике.

Таким образом, моделирование — общий метод познания на всех этапах педагогического исследования.

Другие теоретические методы. В педагогической литературе можно найти примеры применения таких методов, как *сравнительно-исторический анализ*, без которого исследователь рискует повториться, «открыть» давно открытое. Обращение к истории обогащает научную работу ранее неизвестными фактами, стимулирует исследовательскую мысль, позволяет избежать ошибок прошлого. Иногда в качестве специального метода выделяют *причинно-следственный анализ*, необходимость которого очевидна. Анализ причинных связей дополняется анализом их генезиса, истории их возникновения и развития, т. е. анализом генетических связей.

Некоторые авторы описывают такой подход или метод в исследовании педагогических явлений и процессов, построении теоретических выводов, когда в качестве основного объекта выступает целостная, относительно самостоятельная педагогическая система, которая рассматривается в едином логико-монологическом плане и отличается выраженной теоретической направленностью. Такой метод называют *монографическим*.

Этот метод характеризуется: сосредоточенностью на изучении отдельных проблем; целостностью рассмотрения анализируемых фактов; единством (монолитностью) структуры исследовательской деятельности и изложения, посвященного описанию ее результатов; фундаментальностью и обобщенностью, теоретической направленностью содержания. Результаты такой работы изложены, например, в трудах: Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского и И. Я. Лернера. — М., 1983; Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. — М., 1982.

Здесь были описаны не все возможные методы. На самом деле число их велико и в принципе может возрасти за счет общенаучных методов, потребность в использовании которых заранее нельзя предусмотреть. Выбор и набор методов исследования должны определяться не формальным стремлением «придать научность» получаемым результатам и не их количеством — чем больше, тем лучше, а спецификой темы и задач данного исследования, его логикой и объективной необходимостью. Для правильного выбора нужно знать общие и частные возможности метода, его место в системе исследовательских процедур в соответствии с особенностями изучаемого материала и уровнем изучения педагогической действительности.

Количественные и качественные методы. Выше уже говорилось о недостаточности количественного подхода в педагогике и о необходимости построения качественной теории педагогических процессов, прежде чем станет возможным и полезным применение математических методов. Вообще применение «жестких» методов в педагогике ограничено спецификой гуманитарной сферы научного познания, делающей во многих (но не во всех!) случаях недостижимой полную количественную определенность получаемых результатов. В сфере гуманитарного познания в последнее время все большее распространение получают *качественные методы исследования*. Это отмечают такие известные специалисты в области методологии социологии, как В. А. Ядов, В. В. Семенова. Эти методы позволяют отразить взаимодействие объективных и субъективных факторов, действующих в данной сфере. При качественном подходе, характерном для гуманитарного познания, исследователь, как говорилось в первой главе, занимает особую позицию. Устанавливаются доверительные отношения с участниками образовательного процесса на равных.

Выделим некоторые, наиболее характерные особенности качественных методов.

Если в рамках количественного подхода инструменты измерения разрабатываются и проверяются заранее, обычно формализуются, то в качественном исследовании они формулируются уже в ходе самой научной работы, часто являются специфическими,

отражают индивидуальный исследовательский подход. Исследовательские процедуры при количественном подходе стандартизованы, предполагается их дублирование, а на качественном уровне они дублируются редко. В первом случае анализ осуществляется статистическими методами, во втором он производится путем обобщения идей из собранных эмпирических данных; организация данных направлена на получение целостной картины.

Однако, как уже отмечалось в главе 1, учитывая специфику педагогики как одной из научных дисциплин гуманитарного цикла, исследователь не должен забывать, что он остается ученым и поэтому обязан следовать определенной логике и придерживаться правил научного подхода.

Соблюдение баланса между количественным и качественным в конкретном исследовании — дело самого исследователя, его таланта и интуиции. Не всё в научной работе можно предусмотреть и предписать заранее, особенно в таком тонком деле, как педагогическое. Иногда, как говорят (правда, по другому поводу), «наука бессильна».

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Зачем исследователю нужно знать методологию?
2. Что изучает методология?
3. Каковы уровни методологии?
4. Определите различие между методологической культурой ученого и педагога-практика.
5. Перечислите признаки, позволяющие отнести к сфере науки процесс и результат познавательной деятельности в области педагогики.
6. Охарактеризуйте соотношение между объектом исследования и его предметом.
7. В чем состоит типичная ошибка в постановке педагогической гипотезы и формулировании защищаемых положений?
8. В чем состоит принципиальное отличие между описанием новизны результатов проведенного исследования, с одной стороны, и определением его значения для науки — с другой?
9. Охарактеризуйте логику педагогического исследования, его основные этапы.
10. Должна ли модель того или иного педагогического объекта, например урока, полностью соответствовать реальному объекту? Аргументируйте свой ответ.
11. Раскройте функции теоретических и нормативных моделей изучаемых объектов в педагогических исследованиях.
12. В чем состоят особенности применения методов исследования в педагогике по сравнению с использованием методов в естественно-научной сфере познания?

ГЛАВА 4

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УМЕНИЯ СТУДЕНТОВ

4.1. Учебно-исследовательская работа студентов как часть их профессиональной подготовки

О чем пойдет речь. Чтобы успешно учиться, глубоко и прочно, а главное, самостоятельно усваивать любой предмет, изучаемый в колледже, студенту необходимо обладать умениями учебного труда.

Хотя эту истину никто не оспаривает, практический опыт и многочисленные исследования свидетельствуют о слабой готовности к самостоятельной познавательной деятельности студентов. Они не умеют работать с книгой, выделять главное, правильно фиксировать прочитанное и т.д. Важно научить студентов действиям, способам, приемам, которые сделают их продвижение к самостоятельному овладению материалом, а затем и к творчеству осознанным, успешным.

В этой главе вы узнаете о том, как готовить студентов к самообразованию, как формировать у них умение работать с литературой — выбирать нужный информационный источник, знакомиться с ним, фиксировать прочитанное. Фиксации уделено особое внимание, поскольку она может быть осуществлена разными способами. Среди способов фиксации прочитанного выделим следующие: составление плана, тезисов, конспекта, рецензии и реферата. *Учебный реферат* — одна из начальных форм исследовательской работы, требующая глубокого изучения, анализа и систематизации литературы по определенной теме.

Овладение этими умениями позволяет студентам подняться на более высокий уровень и выполнять сложные работы с исследовательскими компонентами — *курсовые* и *дипломные*. Эти работы предусмотрены учебными планами педагогических колледжей и являются обязательными для всех студентов. В связи с этим возникает необходимость углубленной подготовки всех студентов к организации и проведению педагогических исследований. Об этом будет подробно рассказано в следующей главе.

Занятия по этому материалу можно построить следующим образом. Студентам сообщают теоретический материал. Затем отдельные приемы они отрабатывают под руководством преподавателя, используя задания в учебнике, после чего выполняют практические задания самостоятельно. По мере овладения элементами самостоятельной работы студенты все меньше работают под руко-

водством преподавателя. Он выступает в роли консультанта, и студенты обращаются к нему в случае необходимости.

Самообразование. Для овладения профессией недостаточно посещения учебных занятий. Большую роль в профессиональной подготовке играет самообразование. Самообразование — *специально организованная, самостоятельная познавательная деятельность, направленная на достижение определенных лично или общественно значимых образовательных целей: на удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышение квалификации.*

Самообразование осуществляется в ходе самостоятельной работы. Активность студента и интенсивность его самостоятельной работы во всех видах занятий способствуют повышению качества профессиональной подготовки.

Как бы хорошо ни занимался студент в колледже, усвоить все необходимые знания невозможно. Лавина информации просто обрушивается на современного человека, а часть ее быстро устаревает. Появляются новые подходы, методы, приемы, средства обучения и воспитания, новые законодательные акты и документы, регламентирующие образовательный процесс. Все это побуждает начинающего учителя, а также и его более опытных коллег работать самостоятельно, быть в курсе последних достижений в педагогике, сверять по ним результаты своей практической деятельности. Только так может учитель обеспечить себе профессиональное движение, накапливать педагогический опыт, мастерство, достигать успеха в образовании школьников. Именно к этому студент должен быть готов.

Овладеть умениями самостоятельно приобретать знания — значит открыть для себя путь к исследовательской деятельности.

Самостоятельная работа — это не только важная часть педагогической подготовки будущих учителей, но и условие их профессионального роста. В структуре целостного педагогического процесса это, с одной стороны, внеаудиторная работа студентов, чаще с учебной литературой. Внеаудиторная работа включает в себя следующие элементы: ознакомительное чтение материала по указанному вопросу, определение его места и связи в системе изучаемых предметов; повторение; вдумчивое чтение с составлением плана прочитанного, выделением главного по каждому его пункту, запись отобранного материала своими словами с использованием общепринятой символики и т. д. Порой самостоятельная внеаудиторная работа выполняется в присутствии преподавателя-консультанта.

С другой стороны, самостоятельная работа — это систематическая, планомерная, целенаправленная работа студента в ходе аудиторных, обязательных по расписанию занятий, где он слушает и самостоятельно делает записи по ходу объяснения преподавателя на лекции или семинаре.

Степень самостоятельности в разных формах учебной деятельности студентов различна и зависит от организации учебного процесса, методики проведения занятия, личности и уровня интеллектуального развития молодого человека, его подготовленности, а также от педагогической квалификации и стиля работы преподавателя.

Различна и структура этой работы. Она складывается из следующих элементов:

- восприятие и осмысление учебного материала на лекциях, составление конспектов лекций;
- работа с книгой, изучение учебной литературы (учебники, учебные пособия, первоисточники);
- переработка учебной информации и превращение ее в личностные знания студентов;
- закрепление знаний в процессе выполнения упражнений, дополнительных заданий, решения задач;
- подготовка к выступлениям на семинарских и практических занятиях;
- работа в предметных кружках, факультативах и студенческих научных обществах;
- выполнение рефератов, курсовых и дипломных работ.

Эти и другие элементы самостоятельной работы могут изменяться и усложняться в соответствии с изменением содержания образования, методов и форм обучения.

Но прежде чем приступить к самостоятельной работе, студенту полезно выявить у себя наличие необходимых умений. С этой целью он заполняет «Лист самооценки учебных умений» и оценивает свои умения осуществлять учебную деятельность по пятибалльной шкале.

Если оказалось, что некоторые умения сформированы недостаточно, огорчаться не стоит. Попробуем восполнить эти пробелы.

4.2. Способы получения и переработки информации

Работа с книгой. Это один из основных видов самостоятельного учебного труда студентов. Умение работать с литературными источниками является наиболее важным средством овладения будущей специальностью.

Опыт показывает, что студенты порой испытывают большие трудности в работе с книгой. Они не всегда знают, как обращаться с каталогом библиотеки, затрудняются в подборе необходимой литературы, не умеют пользоваться рабочим аппаратом книги, приступают сразу к чтению глав или параграфов, упуская важные вспомогательные средства, которые содержатся в оглавлении, аннотации, введении.

Лист самооценки учебных умений

№ п/п	Компоненты учебной деятельности	5	4	3	2	1
1	На занятиях умею слушать преподавателя и записывать основной материал					
2	Умею читать схемы, графики, таблицы					
3	Умею выступать на семинарах и аргументировано защищать свои позиции					
4	Умею работать в библиотеке с каталогом и самостоятельно подбирать литературу по определенной теме					
5	Умею составлять аннотации					
6	Умею составлять назывной план по любому информационному тексту					
7	Умею конспектировать статьи, книги					
8	Умею составлять тезисы					
9	Умею использовать и оформлять цитаты					
10	Умею составлять рецензию на прочитанный текст					
11	Умею реферировать несколько источников по одной проблеме и оформлять рефераты					
12	Умею работать со справочными материалами (словарями, энциклопедиями, справочниками и др.)					

При знакомстве с литературным источником следует обратить внимание на имя автора, название и подзаголовки, место и год издания, прочитать аннотацию. Это позволяет узнать жанр книги (учебник, монография, сборник научных статей и т.д.), кому адресовано издание (на какой круг читателей оно рассчитано), определиться в содержании (какова главная идея, излагаемая в книге). Изучение оглавления (содержания) — это уже более детальное ознакомление со структурой книги, логикой изложения материала, кругом проблем, которые в ней обсуждаются, поиск ответов на вопросы, возникшие у читателя.

Существуют разные виды чтения книг, выбор зависит от целей, которые ставит перед собой читатель.

Беглое, ознакомительное чтение (по диагонали», по абзацам, выборочное). Прочитываются начало глав, параграфов, выделен-

ные курсивом или жирным шрифтом места, формулировки понятий, отдельные абзацы, выводы.

Скоростное чтение, которому обучаются по специальным методикам и которое позволяет читать весь текст очень быстро и осмысленно.

Аналитическое (глубоко осмысленное) чтение имеет несколько подвидов:

фиксирующее, или регистрирующее, — читается весь текст внимательно с учетом всех сносок и ссылок с целью постижения основного содержания книги;

разъяснительное — по ходу чтения выясняются при помощи справочной литературы или при помощи консультантов все непонятные места;

критическое — предполагает анализ, оценку источника, сопоставление авторской позиции с взглядами других авторов и своей собственной;

творческое — на основе прочитанного вырабатывается свой подход, свое видение проблемы [7, с. 183 — 184].

Задание

Проверьте себя. При подготовке к занятиям используйте разные виды чтения и определите: в какой степени вы владеете этими видами чтения.

При чтении книг следует придерживаться некоторых правил.

1. Читать книгу необходимо с бумагой и карандашом. Желательно иметь под рукой справочники и словари.

2. При чтении необходимо внимательно следить за мыслью автора и вести записи. Запись — лучшая опора для памяти.

3. Чтение должно быть активным, т. е. чтением-размышлением. Именно такое чтение позволит глубоко понять текст и прочно его усвоить.

4. После прочтения книги всегда полезно подумать о том, чему новому она вас научила.

5. При обдумывании прочитанного в книге важно связывать новое с ранее изученным, чтобы представить его в общей системе знаний.

6. Следует по возможности связывать содержание книги с собственным жизненным опытом.

7. Если при чтении книги возникают трудности, нужно попытаться разобраться в них самому и только потом обратиться за помощью к преподавателям [13, с. 112 — 113].

Для будущего педагога важно также читать периодическую педагогическую литературу. Представление о педагогической периодике могут дать обзоры изданий, самостоятельно подготовленные студентами и проведенные на занятиях. Подготовка обзора проходит в несколько этапов.

Первый этап

Выбрать источник, на основе которого вы будете готовить обзор. Это могут быть газеты («Учительская газета», «Первое сентября», «Школьный психолог», «Педагогический вестник» и др.) и журналы («Педагогика», «Народное образование», «Воспитание школьников», «Семья и школа», «Дошкольное воспитание», «Начальная школа», «Директор школы», «Классный руководитель» и др.).

Второй этап

Просмотреть два-три последних номера (газеты или журнала) и выписать следующие данные: фамилия главного редактора; с какого времени выходит и какова периодичность издания; постоянные рубрики и их тематика; эпизодические рубрики.

Третий этап

Определить, какую помощь может оказать это издание в процессе профессиональной подготовки и в практической деятельности.

Четвертый этап

Отметить одну статью в любом номере (газеты или журнала), которая более других привлекла ваше внимание. Подготовить ее краткий пересказ. Подобрать аргументы для того, чтобы однокурсники обязательно обратились к ней и прочли статью полностью.

Для того чтобы информация сохранилась надолго, необходимо ее зафиксировать. Формы фиксации прочитанного могут быть разными: составление аннотации, простого или сложного плана информационного текста, тезисов, конспектов, рецензий, рефератов.

Аннотирование. Аннотация — краткая характеристика печатного издания (или его части) с точки зрения содержания, назначения, формы и других особенностей. Аннотация включает сведения о содержании произведений печати, его авторе и достоинствах работы, носит пояснительный или рекомендательный характер, используется работниками информационных органов и библиотек для рекламы и пропаганды произведений печати.

Аннотация помещается на обороте титульного листа книги, включает характеристику издания, его основной темы и проблематики, дает представление об объекте, цели работы и ее результате. В ней отражают то новое, что несет в себе данное произведение печати в сравнении с другими, родственными ему по тематике и целевому назначению. При переиздании указывают на то, что отличает новое издание от предыдущего. Средний объем аннотации 500 печатных знаков [15, с. 24]. Итак, аннотация представляет собой самое краткое изложение содержания книги, дает общее представление о ее теме.

Виды аннотаций. По содержанию и целевому назначению аннотации подразделяются на справочные и рекомендательные.

Справочные аннотации, которые также называют описательными или информационными, характеризуют тематику издания, сообщают какие-либо сведения о нем, но не дают его критической оценки.

Рекомендательные аннотации характеризуют книгу и дают оценку ее пригодности для определенной категории читателей, с учетом уровня подготовки, возраста и других особенностей.

По полноте охвата содержания аннотируемого произведения и его назначению аннотации подразделяются на общие и специализированные.

Общие аннотации характеризуют книгу в целом и рассчитаны на широкий круг читателей. Такие аннотации необходимы при предварительном знакомстве с книгой. Это дает возможность в первом приближении представить себе содержание книги, понять, окажется ли она полезной для расширения представлений об исследуемой области.

Специализированные аннотации представляют лишь определенную проблематику и рассчитаны на узкий круг специалистов.

Разновидностью специализированной аннотации является *аналитическая аннотация*, касающаяся некоторой части содержания книги. Такая аннотация дает краткую характеристику только тех глав, параграфов и страниц, которые посвящены определенной теме. Специализированные аннотации чаще всего носят справочный характер.

Аннотации могут быть *обзорными*, или *групповыми*. Обзорная аннотация содержит обобщенную характеристику двух и более документов, близких по тематике.

Справочная обзорная аннотация объединяет сведения о том, что является общим для нескольких книг (статей) на одну тему, с уточнением особенностей трактовки темы в каждом из аннотированных произведений.

В *рекомендательных обзорных аннотациях* отмечают различия в трактовке темы, в степени доступности и др. [8, с. 163—166].

Задание

Прочитайте аннотации. Определите их вид. Аргументируйте свой ответ.

Орлов А. А. Введение в профессиональную деятельность: Практикум по педагогике. — М., 2003. — 240 с.

Содержание и методический аппарат практикума ориентированы на включение студентов в продуктивную самостоятельную работу с целью развития мотивов и умений учения, формирования профессиональной направленности мышления, профессиональных ценностных ориентаций и этических позиций, а также стимулирования потребности в профессиональном самообразовании и самовоспитании. Представлена система индивидуализированных заданий, выполнение которых позволит студентам самим выби-

рать направления, формы и темпы продвижения в изучении дисциплины «Введение в педагогическую деятельность».

Для студентов первого курса высших педагогических учебных заведений и работающих с ними преподавателей.

Парамонова Л. А., Протасова Е. Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность. — М., 2003. — 240 с.

В пособии представлены современные системы общественного воспитания за рубежом (Ф. Фребеля, М. Монтессори, С. Френе, Л. Малагуцци, Р. Штейнера и др.), охарактеризована постановка дошкольного образования в разных странах — США, Великобритании, Ирландии, Франции, Германии, Китае, Японии и др. Материал пособия дан в проблемном изложении — с точки зрения возможного использования зарубежного опыта в отечественной педагогике.

Для студентов педагогических вузов, обучающихся по специальностям «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и методика дошкольного образования», «Педагогика и методика начального образования».

Задания

1. Прочтите аннотацию следующей книги.

Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога: Пособие / Под ред. Ю. М. Забродина. — М., 1994. — 344 с.

В пособии приведены история, теория и методика профессионального педагогического самообразования, которое в понимании автора выступает как органическая составляющая педагогической деятельности. Микропрактикумы, содержащие тексты и различные практические задания и рекомендации, помогут изучающим настоящее пособие в самопознании личностных особенностей и профессиональной склонности к работе учителя, в определении уровня сформированности самообразовательной и педагогической деятельности.

Для преподавателей вузов, педколледжей и педучилищ, студентов, слушателей системы повышения квалификации, учителей школ и учащихся педагогических классов.

2. Ответьте на вопросы:

Получили ли вы общее представление о книге?

Содержится ли в аннотации основная идея книги?

Может ли эта книга быть вам полезна? чем?

При написании курсовых и дипломных работ могут быть полезны справочные аннотации, поскольку они предоставляют информацию о новейших достижениях в различных областях науки и помогают экономить время на поиск и сбор научной информации.

Знание же правил составления аннотаций способствует адекватному извлечению основных положений источника по теме исследования и их оформлению в соответствии с требованиями нормативных документов.

Чтобы составить устную аннотацию, нужно ответить на следующие вопросы.

Как называется работа (статья, монография)?
Где и когда напечатана?
Чему посвящена?
Какие вопросы рассматриваются в данной работе?
Кому она адресована?

В письменных аннотациях первые два вопроса заменяет библиографическое описание.

Аннотация в силу своей предельной краткости не допускает цитирования, в ней не используются смысловые фрагменты оригинала. Основное содержание первоисточника передается лаконично и емко. Особенностью аннотации является использование в ней стандартизированных оборотов речи (речевых клише).

Задание

Прочтите статью (на ваш выбор) из любого педагогического журнала или педагогической газеты и самостоятельно составьте аннотацию. В случае затруднения можно обратиться к речевым стандартам, приведенным ниже.

Статья (работа) опубликована (помещена, напечатана) в журнале (газете)...

Монография вышла в свет в издательстве...

Статья посвящена вопросу (теме, проблеме)...

Статья представляет собой обобщение (обзор, изложение, анализ, описание — указать чего?)...

Автор ставит (освещает) следующие проблемы (останавливается на следующих проблемах, касается следующих вопросов)...

В статье рассматривается (затрагивается, обобщается — что?)...; говорится (о чем?)...; дается оценка (анализ, обобщение — чего?)...; представлена точка зрения (на что?)...; поставлен вопрос (о чем?)...

Статья адресована...; предназначена (кому?)...; может быть использована (кем?)...; представляет интерес (для кого?)...

Составление плана информационного текста. План текста — это самая краткая запись его содержания, порой он может состоять из трех-четырех простых предложений. План отражает последовательность изложения текста, помогает сосредоточиться на главном при длительной работе над источником. С помощью плана очень легко восстановить в памяти большой объем печатного материала. Умение составлять план текста способствует развитию логического мышления, формированию навыка четко формулировать и последовательно излагать собственные мысли. Кроме того, план помогает составлять другие виды краткой записи текста, например конспекты и тезисы, а также способствует организации самоконтроля.

Удачно составленный план свидетельствует об умении анализировать текст, о степени усвоения его содержания.

Типы планов: вопросный, назывной, тезисный, план-опорная схема [8, с. 41]. Каждый из этих планов по-своему фиксирует информативные центры текста.

При составлении *вопросного плана* использует вопросительные слова (каков? каковы? что такое? и т.д.).

Тезис обычно совпадает с информационным центром абзаца. Выделяют тезисы номинативного строя, состоящие из назывных предложений, и тезисы глагольного строя, состоящие из предложений со сказуемыми. План, в котором действие обозначают существительным (например, «Подготовка материала к реферату»), — *назывной*, а если действие обозначено глаголом в неопределенной форме (например, «Подготовить материал к реферату») — *тезисный*.

План-опорная схема состоит из смысловых опор. Такими опорами могут быть схемы и ключевые слова, отражающие основное содержание текста. Например, на основе текста книги С. В. Поповой «Формирование музыкального кругозора подростка на уроке музыки и внеклассных занятиях» (М., 1988) можно составить план-опорную схему (см. схему).

Последовательность действий при составлении плана:

1. Прочсть весь текст, чтобы осмыслить его в целом.
2. При повторном чтении определить и отметить в тексте смысловые границы, т. е. те места, где кончается одна мысль и начинается другая.
3. Каждому выделенному фрагменту дать название, которое и будет пунктом плана.
4. Просмотреть текст еще раз, чтобы убедиться в правильности установления границ смены мыслей и точности формулировок.

Формулирование пунктов плана. При составлении заголовков к отдельным частям текста (пунктов плана) нужно помнить, что пункт плана не раскрывает содержание, а только *называет* какой-либо отрывок текста. Поэтому наиболее приемлемы форму-

С х е м а



лировки в виде кратких и емких назывных предложений. Однако на практике это не всегда удается сделать. В случае необходимости можно пользоваться свободной или смешанной формой плана, тогда допускаются назывные, вопросительные, восклицательные предложения и цитаты из текста. Но основное место все же нужно отводить назывным предложениям.

Следует помнить, что работа над составлением плана не самоцель, а средство проникновения в содержание текста.

Задание

Прочитайте текст. Подумайте, на какие смысловые части (абзацы) их можно разделить. Выделите информационные центры в абзацах. Поставьте и запишите вопросы к ним.

Лягушка-голиаф под угрозой вымирания

Ее лапы больше мужской ладони, а весом она с домашнюю кошку. Те, кто держал ее в руках, говорят, что физически она ощущается как воздушный шарик, набитый мокрым песком. Лягушка-голиаф живет исключительно по берегам рек в глубине тропических лесов Камеруна и Экваториальной Гвинеи. Но эти леса быстро исчезают, грозя унести с собой в небытие и самую большую лягушку на планете. Быть большой непросто. «Рост» и вес (тридцать сантиметров, три килограмма) делают голиафов медлительными, неповоротливыми созданиями. Сделав несколько прыжков, они устают. Из-за своего размера голиафы уже около десяти лет назад стали объектом внимания частных коллекционеров и зоопарков: множество лягушек было поймано и увезено в США, где их выставляли на «соревнования» по прыжкам (одно время это было в моде), а также пытались разводить в неволе (эти планы потерпели фиаско). В наши дни главные опасности поджидают лягушек у них дома. Районы, где они когда-то находили себе убежище, опустошили лесозаготовки. Агрехимикаты, используемые для браконьерской добычи рыбы, отравляют реки. Для голиафа — животного, зависящего от состояния бассейнов десяти центральноафриканских рек, отдыхающего в струях водопадов (вверху) и откладывающего икру в скалистых водоемах, — это экологическая катастрофа. Наконец, по мере того как охотники вслед за лесозаготовками продвигаются глубже в чащи, все больше лягушек отлавливают для продажи на местных продуктовых рынках. Местные рестораторы платят по пять долларов за большую лягушку. WWF (Всемирный фонд дикой природы) вместе с министерством дикой природы и заповедников Камеруна пытаются сохранить ареал голиафов, сокращающийся каждый год более чем на 80 тысяч гектаров. В начале этого года созданы три заказника в провинции Литораль, на очереди — проект экологического контроля над бассейнами ряда рек. Если природоохранительное законодательство будет претворено в жизнь, это сможет изменить ситуацию [19, с. 6—8].

Задание

Подобрать статью из периодической педагогической печати и прочесть ее. Составить назывной план текста прочитанной статьи.

Составление тезисов. Каждая книга, статья, доклад представляют собой цепь логически связанных утверждений, которые в тексте обычно сопровождаются обоснованиями, доказательствами, пояснениями, иллюстрациями. Если вычленим из текста основные утверждения или положения, получим то, что называют тезисами.

В толковом словаре дается такое определение.

Тезис: 1) положение, утверждение, требующее доказательства; 2) положение, кратко излагающее научную или практическую идею статьи, доклада, сочинения [15, с. 160].

Иными словами, *тезис* — это положение, отражающее смысл значительной части текста; то, что доказывает или опровергает автор; то, в чем он стремится убедить читателя; вывод, к которому он подводит.

Какую помощь оказывают тезисы читателю. Тезисы, как никакая другая форма записи, позволяют *обобщить материал*, представить его суть в кратких формулировках, раскрывающих смысл всего произведения.

Процесс тематического тезирования позволяет *глубоко разобраться в том или ином вопросе*, всесторонне продумать его, составить ответ, объединив с помощью тезисов содержание нескольких книг и статей.

Тезисы лучше других видов записи помогают написать доклад, представить основное содержание подготовленного для этого материала.

Тезисы позволяют сделать *критический анализ* книги, статьи или доклада. Они *акцентируют внимание на сути* излагаемого материала, облегчают сопоставление своих мыслей с рассуждениями автора произведения.

Чем тезисы отличаются от плана. Пункт плана называет вопрос, не раскрывая его содержания, а тезис дает ответ на этот вопрос, т.е. раскрывает его содержание. При составлении плана мы вдумываемся в содержание текста, но главное внимание направлено на порядок, последовательность, взаимосвязь высказываемых в нем мыслей. При составлении тезисов для нас важен не только порядок изложения, но сами мысли, их содержание.

Работа над тезисами позволяет *глубже проникнуть* в читаемый материал. Тезисы *несут в себе больше информации*, чем план. Однако сказанное не умаляет значение плана. Каждый вид фиксации прочитанного нужен и важен по-своему. Без плана очень сложно составить тезисы или полноценный конспект.

Виды тезисов. Тезисы, которые содержат только категорические утверждения или отрицания чего-нибудь, называются *простыми*. Если тезисы содержат не только утверждения, но и обоснования высказываемых мыслей, они называются *сложными*.

Последовательность написания тезисов. Прежде всего нужно составить назывной план, затем прочитать фрагмент текста, ко-

торый имеет свой подзаголовок — пункт плана, и, уяснив его суть, сформулировать отдельные положения. Эти положения записать. Они и являются тезисами. Такую работу необходимо проделать со всеми фрагментами текста.

Умело составленные тезисы вытекают один из другого. Первый тезис, открывающий запись, наиболее общий. Он в той или иной мере определяет содержание последующих. Назначение последнего тезиса, завершающего — подытожить все предыдущие.

Задание

Выберите статью из периодической педагогической печати. Составьте назывной план. Используя план как основу, составьте тезисы. Представьте работу в следующей форме:

План	Тезисы

Конспектирование. В русском языке немало слов, корень которых начинается со слога «кон». Например: контекст, конспект, конверт, концепция и др. В этих словах «кон» несет смысл сжатия, сближения, средоточения чего-то в чем-то; «кон» означает начало, предел, сужение пространства действий. В этом сужении, предельном сокращении, свертывании информации и заключен главный смысл конспекта. Конспект определяется как краткое изложение, запись какого-либо сочинения, лекции, речи [2].

Конспект — это сокращенная запись информации. В конспекте, как и в тезисах, должны быть отражены основные положения текста, которые при необходимости дополняются, аргументируются, иллюстрируются одним или двумя самыми яркими и в то же время краткими примерами. Конспект может быть кратким или подробным. Вы можете сохранить без изменения предложения конспектируемого текста или использовать другие, более сжатые формулировки.

Конспект нужен для того, чтобы:

- научиться перерабатывать любую информацию, передавая ее в сокращенном виде;
- выделить в письменном тексте самое необходимое и нужное для решения учебной или исследовательской задачи;
- создать модель проблемы (понятийную или структурную);

– упростить запоминание текста, облегчить овладение специальными терминами;

– накопить информацию для написания более сложной работы (доклада, реферата, курсовой, дипломной работы).

Итак, конспектирование является одним из эффективных способов сохранения основного содержания прочитанного текста. Вы уже знаете, что и тезисы помогают сохранять основное содержание текста. Каковы различия между ними?

Различия между тезисами и конспектом

Тезисы	Конспект
Содержат основные мысли автора текста в форме утверждения или отрицания. В каждом положении заключается одна мысль.	Воспроизводит не только мысли оригинала, но и связь между ними. Сохраняет черты деления текста на части, свойственные оригиналу.
Служат для сохранения в памяти и как основа для дискуссии. Выделяются, «извлекаются» из текста.	Составляется с целью сохранения в памяти. Сжимает, «уплотняет» оригинальный текст.

Различают четыре типа конспектов: плановый, тематический, текстуальный и свободный.

Плановый конспект составляется на основе плана статьи или книги. Каждому пункту плана соответствует определенная часть конспекта.

Тематический конспект составляется на основе ряда источников и представляет собой более исчерпывающий ответ на поставленный вопрос.

Текстуальный конспект состоит в основном из цитат статьи или книги.

Свободный конспект включает в себя выписки, цитаты, тезисы.

Правила конспектирования

- Сделать в тетради для конспектов широкие поля.
- Написать исходные данные источника, конспект которого будет составляться.
- Прочитать весь текст или его фрагмент — параграф, главу.
- Выделить информативные центры внимательно прочитанного текста.
- Продумать главные положения, сформулировать их своими словами и записать.
- Подтвердить отдельные положения цитатами или примерами из текста.
- Можно выделять фрагменты текста, подчеркивать главную мысль, ключевые слова, используя разные цвета маркеров.

- Активно использовать поля конспекта: на полях можно записывать цифры, даты, место событий, незнакомые слова, возникающие в ходе чтения вопросы, дополнения из выступлений сокурсников, выводы и дополнения преподавателя. Кроме того, на полях проставляют знаки, позволяющие быстро ориентироваться в тексте, например: ! — важно; etc — и т.д.; ex — например; ? — сомнение, вопрос; NB — важный теоретический материал; PS — приписка, написанная после; ▲ — ново; □ — выучить; и др.

- Вносить в конспект во время семинарских занятий исправления и уточнения.

- Объем конспекта не должен превышать одну треть исходного текста.

Задание

Выберите статью из периодической педагогической печати. Укажите ее выходные данные. Составьте назывной план. Используя план как основу, составьте конспект. Представьте работу в следующей форме.

План	Конспект	Поля

Цитирование. При составлении конспектов нередко используются цитаты. *Цитата* — точная, буквальная выдержка из какого-нибудь текста [8, с. 113].

Приведем общие требования к цитате и основные правила ее оформления, а также способы введения цитаты в контекст.

Общие требования к цитируемому материалу. Цитата должна быть неразрывно связана с текстом (служить доказательством или подтверждением выдвинутых автором положений).

Цитата приводится в кавычках, точно по тексту первоисточника: с теми же знаками препинания и в той же грамматической форме.

Пропуск слов, предложений, абзацев при цитировании обозначается многоточием.

При цитировании не допускается объединение в одной цитате нескольких отрывков, взятых из разных мест. Каждый такой отрывок должен оформляться как отдельная цитата.

При цитировании каждая цитата должна сопровождаться указанием на источник (библиографическая ссылка).

Правила оформления цитат. Цитата как самостоятельное предложение (после точки, заканчивающей предыдущее предложение) должна начинаться с прописной буквы, даже если первое слово в источнике начинается со строчной буквы.

Цитата, включенная в текст после подчинительного союза — *что, ибо, если, потому что* и т. д., — заключается в кавычки и пишется со строчной буквы, даже если в цитируемом источнике она начинается с прописной буквы.

Цитата, помещенная после двоеточия, начинается со строчной буквы, если в источнике первое слово цитаты начинается со строчной буквы (в этом случае перед цитируемым текстом обязательно ставится многоточие), и с прописной буквы, если в источнике первое слово цитаты начиналось с прописной (в этом случае многоточие перед цитируемым текстом не ставится).

Если предложение цитируется не полностью, то вместо опущенного текста ставится многоточие. Знаки препинания, стоящие перед опущенным текстом, не сохраняются.

Если предложение заканчивается цитатой, причем в конце цитаты стоит многоточие, вопросительный или восклицательный знак, то после кавычек не ставят никакого знака, если цитата является самостоятельным предложением, например: *Очень переключается с нашим временем риторический вопрос Лоринзера: «Кто теперь помнит строгое запрещение молодым людям слишком много читать без отдыха, особенно в ночное время!»* Однако необходимый знак ставят в том случае, если цитата не является самостоятельным предложением, т. е. входит в текст авторского предложения. Например: *«Народное образование» не ставит точки в своей истории. Одним из девизов юбилейного издания можно считать оптимистичные слова: «Продолжение следует!».*

Цитироваться может одно слово или словосочетание. В этом случае оно заключается в кавычки и вводится в канву предложения.

При цитировании не по первоисточнику следует указать: «цит. по:». Как правило, это делается лишь в том случае, если источник является труднодоступным (редкое или зарубежное издание и т. п.).

Если вы хотите передать мысль автора своими словами (непрямое цитирование), делать это нужно достаточно точно, не забывая при этом на него ссылаться, например: *«Национальной науки нет, как нет национальной таблицы умножения» (А. П. Чехов). А. П. Чехов говорил, что нет национальной науки, как нет национальной таблицы умножения. Национальной науки нет, считал А. П. Чехов, как нет национальной таблицы умножения.*

Цитату можно ввести в контекст различными способами:

Автор (в частности) пишет: «...»;

Автор подчеркивает: «...»;

Автор указывает: «...»;

«...», — пишет автор, — ...»;
«...», — отмечает автор, — ...»;
«...», — подчеркивает автор, — ...»;
«...», — указывается в работе (статье), — ...»;
«...», — отмечается по этому поводу в статье (работе), — ...»;
«...», — указывается в этой связи, — ...»;
Автор делает следующее замечание: «...»;
Вместе с тем имеется уточнение: «...»;
В итоге делается такой вывод: «...»;
Сделан такой вывод: «...»;
Он заключает: «...»;
В заключение автор пишет: «...» [8, с. 114—116].

Задание

Прочитайте любую статью (на ваш выбор) из журнала «Педагогика». Найдите в ней различные виды цитирования. Обратите внимание на способы включения цитат в текст.

Рецензирование. Все рассмотренные виды записей прочитанного, отличаясь друг от друга по назначению и форме, имеют одно общее свойство: они помогают понять прочитанный текст, разобраться в нем, усвоить и запомнить его содержание. Оценка произведения, критический отзыв о нем не входят в задачу конспектирования и тем более планирования.

Элементы критической оценки при конспектировании допустимы, но это именно элементы, и помещают их обычно не в самом тексте, а вне его, на полях тетради.

Краткая оценка произведения, возможная при аннотировании, не представляет развернутого и мотивированного высказывания. Но при работе с книгой может возникнуть надобность в оценке книги, критическом отзыве о ней. Эту функцию, которая относится не столько к записыванию прочитанного, сколько к области критики, выполняет рецензирование.

Рецензия — это:

1) статья, содержащая в себе критический обзор какого-либо научного или художественного произведения;

2) отзыв на научную работу (например, диссертацию) или какое-либо произведение (например, монографию или учебник) перед их защитой, публикацией.

Рецензия освещает содержание рецензируемого документа и дает критическую оценку как отдельным положениям, так и рецензируемому документу в целом. Она может иметь вид рукописного или опубликованного (например, в журнале) текста [15, с. 141].

Любой вид записывания содержит в себе анализ, но план, тезисы, конспект фиксируют его результаты в расчлененном виде, по пунктам и подпунктами, в то время как рецензия дает

эти результаты в форме «сплошного», связного изложения. Оценочные выводы рецензии должны быть мотивированы и сформулированы либо по ходу рассуждения, либо как завершение анализа.

Рецензии пишут главным образом на новые, недавно вышедшие произведения и помещают в периодической печати (газетах, журналах). Основные функции рецензии — *информирующая* и *оценочная* — могут быть по-разному реализованы. Возможно доминирование одной из них, что создает варианты и разновидности текстов рецензии.

В зависимости от значимости произведения, его величины и ряда других обстоятельств, рецензии могут быть сравнительно небольшими и довольно пространными. Если рецензия пишется на несколько произведений, объединенных по каким-нибудь признакам (например, по тематическому, хронологическому и т. п.), то она приобретает характер критического обзора.

В литературе сложился типовой план для написания рецензии.

1. Объект анализа.
2. Актуальность темы.
3. Краткое содержание.
4. Формулировка основного тезиса.
5. Общая оценка.
6. Недостатки, недочеты.
7. Выводы [8, с. 230—236].

Объектом оценки могут быть:

- полнота, глубина, всесторонность раскрытия темы;
- новизна и актуальность поставленных проблем;
- позиция, с которой автор рассматривает проблемы;
- корректность аргументации и системы доказательств;
- характер и достоверность примеров, иллюстративного материала;
- убедительность выводов.

Для написания рецензий используют следующие речевые стандарты.

Объект анализа — книга, статья в журнале, кандидатская диссертация, автореферат, дипломный проект и т. д. — принято называть: работа автора, рецензируемая работа и т. д.

Актуальность темы раскрывают с помощью словосочетаний: «Работа посвящена актуальной теме...», «Автор посвятил свою работу...», «Актуальность темы обусловлена...» и т. д.

Краткое содержание включает в себя перечисление имеющихся введения, глав, разделов, заключения, всех приложений, указание числа страниц, рисунков, источников, упомянутых в библиографии, и т. д. Например:

«В начале работы (статьи, монографии, дипломной работы...) автор указывает, что...»;

«Автор анализирует имеющуюся литературу по этой проблеме...»;
«Показывает несостоятельность позиций своих оппонентов...»;
«Рассматривает вопрос о...»;
«... доказывает, что...»;
«... утверждает, что...»;
«... приходит к выводу о том, что...».

Основной тезис формируется с использованием следующих, например, выражений:

«Центральным вопросом работы является вопрос о...»;
«В статье на первый план выдвигается вопрос о...».

Положительная оценка анализируемого произведения может быть дана с помощью фраз и выражений:

«Безусловным (очевидным, главным) достоинством работы является актуальность поднятых в ней проблем»;

«Работа ценна тем, что в ней по-новому осмыслена теория...»;

«...дается интересный анализ современного этапа...»;

«...представлены разные точки зрения по вопросу...»;

«Работа отличается высокой информативностью...»;

«...богатым фактическим материалом...»;

«...нестандартным подходом к анализу поднятых проблем...»;

«Автор справедливо отмечает...»;

«...убедительно показывает...»;

«...аргументированно обосновывает...»;

«...четко определяет...»;

«...детально анализирует...»;

«...доказательно критикует...»;

«...тщательно рассматривает...»;

«...удачно решает вопрос...»;

«...обоснованно опровергает тезис о том, что...»;

«Автор прав, утверждая, что...»;

«Трудно не согласиться с тем, что (с автором в том, что...)...».

Неоднозначная оценка:

«Излагая аргументацию автора, необходимо отметить ряд спорных моментов»;

«Однако эта интересная мысль не подкрепляется фактами, что делает в данном случае рассуждения автора декларативными, но в целом работа заслуживает положительной оценки»;

«Справедливо указывая на... автор ошибочно полагает, что...»;

«В подтверждение этого тезиса автор приводит ряд аргументов, которые не всегда представляются убедительными...»;

«Несмотря на несогласие с рядом положений данной работы, нельзя недооценивать ее значение и актуальность для...»;

«Замеченные недостатки носят локальный характер и не влияют на конечные результаты работы...»;

«Отмеченные недочеты не снижают высокого уровня работы в целом...».

Отрицательная оценка:

«Сомнение вызывает целесообразность (продуктивность, корректность) такого подхода...»;

«К недостаткам работы следует отнести излишнюю категоричность выводов автора...»;

«Существенным недостатком работы является...»;

«Слабой стороной работы является...»;

«Говоря о сложных проблемах, автор не дает четкой характеристики...»;

«Автор упускает из виду...»;

«Автору не удалось показать...»;

«К недочетам работы следует отнести...».

Выводы:

«В целом, на наш взгляд, это интересная и полезная работа»;

«Таким образом, рассматриваемая работа заслуживает положительной (высокой) оценки...»;

«Представляется, что в целом работа (статья) имеет важное значение...»;

«Приходится признать, что поставленная автором цель не достигнута и его текст нуждается в коренной переработке».

Задание

Прочтите рецензию Э. Виропяна на книгу М. Ур-Мьедан «Карфаген» (М.: Весь мир. — 2003). Определите, какая функция рецензии в данном случае преобладает.

Рим не терпел соперников. А их было целых два — Карфаген и Парфия, и это — только основные. Первый, безусловно, экономический враг, второй — препятствующий расширению Рима на Востоке.

Но можно ли было избежать разрушения Карфагена?

Автор книги Мадлен Ур-Мьедан пытается ответить на этот вопрос.

Подобно Риму, перенявшему многое у этрусков, Карфаген испытывал сильное влияние финикийцев. Они, лучшие мореплаватели и кораблестроители, и помогли создать Карфагену мощный и непобедимый флот. Он устоял бы перед натиском любого врага, но, по словам автора книги, Карфаген постоянно раздирали внутренние противоречия. Когда Ганнибалу после перехода через снежные Альпы потребовалось подкрепление, чтобы разгромить Рим, «карфагенский Сенат, ревнуя к его победам, отказал ему в дополнительных войсках».

Сенека называл предательство «худшим из зол, обрушивающихся на человека». Но Ганнибалу угрожало нечто страшнее предательства: психология пунийца была психологией торговца. Именно это, кстати, привело к краху и финикийцев. Война фактически шла на одном энтузиазме Ганнибала. Верховенство и знать Карфагена после поражения в Первой пунической войне, развязанной Римом, исправно платили победителю непомерную дань, страна не имела права иметь армию и флот. Тем не менее Карфаген и не думал начинать новую войну, чтобы изменить условия переми-

рия. Для народа же это было нестерпимо, и война началась снова; ее инициатором стал Карфаген, представляемый Ганнибалом.

В то же время автор напоминает, что Рим всячески провоцировал военные действия. Он постоянно оказывал на Карфаген не только военное и политическое давление, но и психологическое. Слова Катона, много раз произнесенные им в Сенате: «Карфаген должен быть разрушен», — произносил каждый римлянин, и каждый карфагенин и с трепетом думал об этом. Поэтому и на тех страницах книги, которые посвящены истории, быту, культуре, религии Карфагена, все равно прослеживаются причины, предопределяющие его участь.

Задание

Прочтите рецензию на книгу А. С. Запесоцкого «Образование: философия, культурология, политика» (М.: Наука. — 2002).

Определите характер оценки этой книги рецензентом.

Образование крупным планом

Выход в свет книги ректора Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов А. С. Запесоцкого не должен и не может пройти незамеченным. Столь масштабного, многомерного, системного и, что главное, современного анализа образования как важнейшего компонента культурного и социально-экономического развития человека и человечества не было в отечественной педагогической литературе последних лет. Своевременность его появления очевидна. Завершается первый этап сложного, во многом неясного по своим общим характеристикам и перспективам перехода нашего общества в целом, и в частности сферы образования, от одного состояния к другому. Наступило время без особой спешки и без предубеждения остановиться и оглядеть «пейзаж», в котором образование занимает свое постоянное очень большое место. Потом можно будет с большей уверенностью идти дальше.

Книга А. С. Запесоцкого многоаспектна. В ней рассматривается совокупность вопросов, характеризующих образование с разных сторон. В первых главах рассматриваются философские аспекты образования. Показаны сущностные связи философии и образования. Раскрыты направления и концепции философии образования: западные философско-образовательные парадигмы и концептуальные модели отечественной философии образования. Приоритеты образовательной деятельности представлены как стратегии личностного развития. Образование выступает в трех аспектах: как модель мира, как средство познания и как средство оптимизации процессов социального и индивидуального развития личности, ее социализации и самореализации.

Второй тематический блок обобщает информацию, смысл и границы которой заданы категориями «образование» и «культура». Здесь раскрыт образовательный потенциал культуры. Системообразующей частью этого раздела является концепция гуманитарного образования — результат теоретического анализа сущности и функций гуманитарной культуры, ее образовательных ресурсов, специфики и педагогических возможностей отечественной гуманитарной культуры, а также современных проблем и перспектив реформирования гуманитарного образования.

Еще один тематический блок содержит три относительно самостоятельных и в то же время внутренне взаимосвязанных массива научной информации. Во-первых, дана характеристика молодежи как субъекта и объекта образовательной деятельности. Во-вторых, обоснованы стратегии совершенствования этой деятельности, включающие: ее индивидуализацию за счет построения содержания и форм педагогического процесса с учетом возрастных, психологических и других особенностей личности; гуманитаризацию образовательного процесса; проблематизацию образовательного материала, направленную на активизацию мыслительной деятельности. В-третьих, анализируется государственная политика в сфере образования (ее субъекты, ресурсы, модели, приоритеты), раскрывается специфика реформирования образования в эпоху социальных трансформаций. На основе оценки современного состояния отечественного образования обоснованы направления реформирования вузовского образовательного пространства.

Даже этот краткий, далеко не исчерпывающий, обзор рецензируемой работы дает представление о ее масштабе и диапазоне проблематики, подвергнутой научному анализу. Пересказать все невозможно и не нужно. Самыми важными представляются следующие, сформулированные автором положения, подробно раскрываемые в его труде: идея единства и взаимозависимости образования и культуры, трактовка образования как формы трансляции культуры и реализации ее креативного потенциала, а культуры, в свою очередь, как важнейшего условия развития личности и совершенствования образовательного процесса. Образование в связи с этим рассматривается в книге как социокультурная система, обеспечивающая культурную преемственность (трансляцию культурных норм, ценностей, идей) и развитие человеческой индивидуальности, как способ подготовки человека к успешному существованию в социуме и культуре. Образование — это процесс приобщения человека к культуре и в то же время результат интериоризации культуры, включения его в мир человеческой субъективности, важнейшая форма трансляции культуры, социокультурная система, обеспечивающая культурную преемственность и развитие человеческой индивидуальности.

Вполне логично таким пониманием образования обосновывается главный методологический ориентир, предложенный автором, — культурицентристская парадигма, принимающая форму культурицентристского подхода к конкретным формам осуществления образовательной деятельности в ее содержательном и процессуальном аспектах.

Весьма значима осуществленная автором теоретическая систематизация имеющихся в педагогике идей, принципов и подходов к формированию концептуальных представлений и построению педагогических систем, включающих содержание и процесс образования в реальных формах его осуществления. В рамках сформированного таким образом системного представления получают однозначное и непротиворечивое освещение многие проблемы современной педагогики. Хотя автор избегает открытой полемики с представителями позиций, не совпадающих с заявленными в его книге, вектор движения мысли ясен — это не только гуманитарная, но и в первую очередь гуманистическая ориентация. Она соответствует направленности мышления тех, кому «по пути с человечеством». И с народом, и с обще-

ством в лучших его проявлениях. Когда автор напоминает нам об антропологической парадигме, предполагающей отказ от единообразия, стандартизации и унификации в пользу многообразия, о человеке, который из агента социальных действий превращается в субъекта собственной жизни, об обществе, где энергия социальной организации порождается не столько внеличностными факторами, сколько интересами и активностью индивидов, мы соотносим все это с Основным законом нашей страны — Конституцией Российской Федерации, провозглашающей главное для гражданского общества положение: «Человек, его права и свободы являются высшей ценностью» (статья 2). Только образование, ориентированное на человека и на культуру как средство «очеловечивания», способно сделать эти слова реальным руководством для жизни людей и ее содержанием.

Целостность изложения — главное достоинство книги. Многие «горячие точки» в педагогике при объективном подходе к ним могут стать холоднее. Не случайно в ходе обсуждения книги научным сообществом в Санкт-Петербурге нашел понимание и поддержку вывод автора, что ныне действующая система нуждается не в «косметическом ремонте» и не в чисто количественных изменениях в сроке школьного обучения и в объеме тех или иных предметов, а в радикальном «реформировании образования, в том числе и гуманитарного», ибо «предшествующий опыт при всей его ценности не позволяет успешно решить круг стоящих перед школой задач, поскольку он создавался в иной историко-культурной и общественно-политической ситуации».

Попробуем спроецировать основные подходы и положения, содержащиеся в книге, на актуальную сегодняшнюю проблематику.

Культуроцентристский подход под разными названиями (культурологический, культуросообразный, культуротворческий) в последние годы оказался востребованным при решении таких важнейших теоретических и практических проблем, как концепция содержания образования, формирование нормативных материалов для модернизации образования, в первую очередь школьных стандартов и стандартов педагогического образования. В более широком контексте, обозначенном рецензируемым трудом, такой подход выглядит настолько очевидным, что трудно представить себе что-либо альтернативное. Не сдающий своих позиций предметоцентризм смотрится как нечто вполне архаичное и несовместимое с сегодняшними задачами.

Воспринимаются как беспомощные, направленные скорее на «демократизацию» и в конечном счете на архаизацию общественных отношений попытки реанимировать почти двухсотлетней давности максимы графа С. С. Уварова с его знаменитой трехчленной формулой и ей соответствующим отношением к свободе просвещения, образования, к свободе вообще и к объективному научному знанию. Оно выражено словами: «Только правительство имеет все средства знать и высоту успехов всемирного образования и настоящие нужды отечества». Чтобы увидеть, на чьей стороне истина, достаточно сопоставить характеристики двух типов образовательной политики, приведенные на с. 260 книги А. С. Залесоцкого: «Либеральная ориентирована на удовлетворение образовательных потребностей как можно большего числа субъектов. Задача образовательной политики — реализация права личности как на образование, так и на выбор его форм (за

счет многообразия образовательного пространства), ресурсное обеспечение деятельности образовательных учреждений различных типов... *Тоталитарная* (или патерналистская) модель образовательной политики, в соответствии с которой единая государственная идеология навязывается всем участникам образовательного процесса... При этом образование рассматривается в качестве средства укрепления и расширения социальной базы государственной идеологии». В связи с этим нелишне опять вспомнить нашу Конституцию: «Никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной» (статья 13, п. 2).

Выше мы привели несколько определений образования, характеризующих его в разных ракурсах и при этом объединенных единым концептуальным подходом. Вряд ли кто-либо, на этой основе вникнув в суть дела, захочет по-прежнему ограничивать образование формированием лишь интеллектуальной стороны личности и считать, что в него не включается другой аспект, связанный с формированием у человека эмоционально-ценностных отношений, личностных ориентаций, нравственных устоев и соответствующего поведения. Бесплезно искать все это вне образования, понимаемого так, как оно трактуется в книге, а также, кстати, в Законе РФ «Об образовании», текст которого начинается словами: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства...» Именно в таком порядке перечисления!

Думается, сами собой отпадут сомнения относительно того, стоит ли в условиях многообразного образовательного пространства заниматься «изучением, обобщением и внедрением передового педагогического опыта» или насчет того, чему лучше учить школьников: писать сочинения или изложения, иметь пусть пока и корявые, зато свои мысли или пересказывать чужие.

Многое можно было бы еще сказать об этой книге. Но для этого пришлось бы цитировать ее чуть ли не целиком. Лучше бы любому деятелю образования и науки прочитать не рецензию, а саму книгу.

Труд А. С. Запесоцкого привлек заинтересованное внимание многих. Почти каждый участник обсуждений, высоко оценивая его, отмечал, что не всем можно согласиться. Может быть. Единомыслие — смерть науки. Но в данном конкретном случае спорить не очень хочется. Самое главное и самое верное — слова автора (с. 304): «Забвение идеалов гуманизма гибельно для человечества». То есть для каждого из нас [9].

Задание

Прочитайте любую статью (на ваш выбор) из журнала «Педагогика». Напишите рецензию на эту статью с использованием речевых стандартов.

Реферирование. Самое общее представление о книге дает аннотация. Но в ней обозначены лишь главная тема и перечень вопросов, затрагиваемых в тексте первоисточника. Составить полное представление о содержании, о самой сути излагаемого в оригинале позволяет реферат.

Реферат — это сжатое изложение основной информации первоисточника на основе ее смысловой переработки. Он строится в основном с опорой на оригинал, поскольку в него включают фрагменты из первоисточника. Это обобщения и формулировки, которые имеются в первичном документе и переносятся в реферат в виде цитаты.

По цели (назначению) рефераты можно разделить на библиографические; для научно-популярных журналов; учебные.

Библиографические рефераты по полноте изложения содержания подразделяются на информативные и индикативные.

Информативные (рефераты-конспекты) содержат в обобщенном виде все основные положения первичного документа, иллюстрирующий их материал, важнейшую аргументацию, сведения о методике исследования, использованном оборудовании, сфере применения.

Индикативные (указательные, или рефераты-резюме) содержат не все, а лишь те основные положения, которые тесно связаны с темой реферируемого документа. Все второстепенное для темы опускается. Текст реферата состоит, по существу, из набора ключевых слов и словосочетаний и потому в основном может быть использован читателем только для того, чтобы понять, нужно ли ему обращаться к первоисточнику.

Рефераты подразделяют также на *монографические*, составленные по одному произведению, и *обзорные*, составленные по нескольким изданиям на одну тему.

По назначению рефераты подразделяют на *общие*, излагающие содержание документа в целом и рассчитанные на широкий круг читателей, и *специализированные*, в которых изложение содержания ориентировано на специалистов определенной области знаний.

При написании курсовых и дипломных работ особенно важны для студентов информативные рефераты. Их можно прочесть чаще всего в реферативных журналах.

Реферативный журнал — это периодическое издание, в котором публикуются главным образом рефераты.

Реферативные журналы ориентируют специалистов в текущей и ретроспективной информации, привлекают их внимание к актуальным теоретическим и практическим проблемам, знакомят с новейшими исследованиями, экономят время работников для собственно творческой деятельности, способствуют внедрению научных достижений [15, с. 139—140].

Реферативные журналы издают Всероссийский институт научной и технической информации (ВИНИТИ) и Институт научной информации по общественным наукам Российской академии наук (ИНИОН). Кроме того, Институт теории и истории педагогики Российской академии образования (РАО) выпускает реферативный сборник рукописей по педагогике и образованию.

Реферат состоит из библиографического описания документа, ключевых слов, собственно реферативной части, адреса (кому предназначена информация) и фамилии автора реферата.

Библиографическое описание — это совокупность библиографических сведений о документе, его составной части или группе документов, представленных по определенным правилам, необходимых и достаточных для общей характеристики документа [8, с. 146]. Библиографическое описание включает фамилию, инициалы автора, название произведения, место издания, количество страниц.

С помощью *ключевых слов* дается представление об основном содержании документа, о его частях, что позволяет быстро найти нужный текст среди других источников.

В *реферативной части* представлены существенные элементы содержания, основные идеи и выводы автора.

Приведем пример.

Библиографическое описание документа.

Колташ С. И. Проблемы методологии педагогической науки в теоретическом наследии М. А. Данилова / Хабар. пед. ин-т. — Хабаровск, 1993. — 14 с. Библиогр.: 8 назв. — Деп. в ОЦНИ «Школа и педагогика» 12.07.93, № 107—93.

Ключевые слова.

Методология педагогической науки, теоретическое знание, общечеловеческие ценности, личность ребенка, тоталитарная педагогика, гуманистическая направленность.

Реферативная часть.

Михаил Александрович Данилов (1899—1973), сочетая в одном лице теоретика, исследователя-экспериментатора и методолога, добился выдающихся достижений в этих основных областях педагогического знания. Среди крупнейших ученых отечественной педагогики советского периода он первый начал разрабатывать основы специальной методологии педагогической науки.

Идеи, взгляды, представления М. А. Данилова в области педагогического науковедения составляют целостную динамическую систему методологического знания, включающую педагогически «переломные» критерии и моменты всеобщей методологии науки как фундамента построения теоретических основ педагогики, методологические принципы исследования и конструирования теоретического знания, исходные концептуальные идеи и понятийный аппарат, многоаспектные характеристики объектов педагогической действительности.

М. А. Данилов разрабатывал специальную методологию педагогики в рамках философского материала на основе синтеза диалектики, логики, гносеологии и системного подхода, либеральных взглядов на личность ребенка как безусловную ценность, понимания духовности как важнейшего феномена самосовершенствования человека.

Плодотворность методологических позиций М. А. Данилова состоит в постулировании идеи о том, что истинное знание о закономерностях и прин-

циях построения педагогической науки возможно только при ориентации на сложную природу ребенка.

Обоснованная М. А. Даниловым ориентация педагогической науки на общечеловеческие ценности противостояла идеологии тоталитарной педагогики с ее рационализмом и направленностью на массовое усреднение личности. Тем самым четко обозначилась связь М.А.Данилова-методолога с гуманистической направленностью мирового историко-педагогического процесса.

Адрес (кому предназначена работа).

Работа предназначена ученым-педагогам, разрабатывающим вопросы истории отечественной педагогики советского периода, проблемы методологии педагогики и педагогических исследований.

Автор.

Референт С. И. Колташ.

В отдельных случаях в реферативном сборнике могут быть даны аннотации новых исследований. Например.

Библиографическое описание документа.

Педагогические исследования: организация, процесс, результат / Под ред. В. М. Полонского. — М.: Ин-т теории образования и педагогики РАО. — М., 1998. — 217 с. — Библиогр.: 41 назв. — Деп. в ИТОП РАО 20.07.98, № 43 — 98.

Ключевые слова.

Организация исследований, исследовательская проблематика, результаты исследований.

Реферативная часть.

В монографии рассматриваются проблемы организации педагогических исследований, типология и уровни исследовательской проблематики, источники проблематики в науке и практике, результаты научно-педагогических исследований, логика педагогического исследования.

Адрес.

Книга рассчитана на научных работников, преподавателей кафедр педагогики, студентов и аспирантов педагогических вузов, учителей-исследователей.

Автор.

Референт В. М. Полонский.

Реферативные журналы и сборники знакомят читателей с новыми публикациями, дают возможность вести ретроспективный поиск необходимых источников по ранее вышедшим номерам.

Научно-популярные рефераты пишутся по научным статьям для научно-популярных журналов. Их цель — познакомить читателей с научными открытиями. Сложный, серьезный материал излагается в доступной, популярной форме. Приведем пример.

Группа российских природоохранных организаций завершила уникальную работу — учет малонарушенных лесных территорий России. Данные этого исследования, выполненного в рамках проекта «Лесная вахта России», обобщены в атласе. «Малонарушенными» считаются леса, развивавшиеся без вмешательства человека по крайней мере в течение 70 лет.

Таких остается все меньше и меньше: в 49 из 89 субъектов Российской Федерации их нет совсем. Только пять процентов этих лесов охраняются в заповедниках, национальных парках и федеральных заказниках. Впервые на картах-«пятнадцатикилометровках» показаны крупные (более 50 тысяч гектаров) территории такого типа. Были использованы три тысячи фотографий, сделанных российским спутником «Ресурс-1» и американским Landsat-7 и TERRA, а также данные многочисленных экспедиций. Работа получила множество высоких отзывов во всем мире, а американские и канадские коллеги пригласили составителей атласа к себе для обмена опытом: они также собираются подготовить аналогичные карты [20, с. 10].

Учебный реферат пишется для того, чтобы глубоко изучить материал. С такими рефератами студенты часто выступают на семинарах и конференциях.

Исследовательская работа начинается с составления учебного реферата. В нем раскрывается суть исследуемой проблемы; приводятся различные точки зрения, а также собственные взгляды на нее.

Этапы работы над учебным рефератом

1. Выбор темы.
2. Подбор и изучение основных источников по теме.
3. Составление библиографии.
4. Обработка и систематизация информации.
5. Разработка плана реферата.
6. Написание реферата.

Примерная структура учебного реферата

Титульный лист.

Оглавление. Последовательно излагаются названия пунктов реферата с указанием страницы, с которой начинается каждый пункт.

Введение. Определяется актуальность темы, формулируется суть исследуемой проблемы, указываются цель и задачи реферата.

Основная часть. Каждый ее раздел, доказательно раскрывая отдельный вопрос, логически является продолжением предыдущего.

Заключение. Подводятся итоги или дается обобщенный вывод по теме реферата.

Список литературы. Как правило, при разработке реферата используют не менее 7—10 различных источников.

Приложение.

Рекомендации к составлению реферата.

1. Реферат следует записывать лаконичным литературным языком, рассчитанным на определенный круг читателей (или слушателей).

2. Не начинайте текст реферата с повторения его названия.
3. Максимально используйте существующую в данной области знания терминологию.
4. При первом применении новых терминов объясните их значение, избегая сложных конструкций, а также предложений, не имеющих прямого отношения к определению термина.
5. Строго соблюдайте единообразие условных обозначений, символов, размерностей и сокращений, оформления цитат и примечаний в сносках.
6. Детальные таблицы, схемы, сложные чертежи, подробные статистические данные или карты лучше помещать в приложении. В тексте реферата дайте их краткую словесную характеристику и сформулируйте выводы, которые следует сделать на основании приведенных материалов.
7. В заключение сделайте краткий вывод по существу реферируемого предмета [16, с. 169].

Критерии оценки учебного реферата

1. Соответствие содержания теме реферата.
2. Глубина проработки материала.
3. Правильность и полнота использования источников.
4. Соответствие оформления реферата стандартам.

Задание

Напишите реферат по интересующей вас теме, используя несколько источников.

Литература

1. *Алексюк А. М. и др.* Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения / А. А. Аюрзанайн, П. И. Пидкасистый, В. А. Козаков. — Киев, 1993.
2. *Безрукова М.* Конспект и конспектирование // Народное образование. — 2001. — № 5.
3. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В. И. Журавлева. — М., 1988.
4. *Гецов Г.* Рациональные приемы работы с книгой. — М., 1975.
5. *Жуковский А. А., Малхасян А. Г.* Как самостоятельно учиться. — М., 1974.
6. *Карпова Е. В.* Введение в специальность и культура умственного труда. — Ярославль, 1994.
7. *Коджаспирова Г. М.* Культура профессионального самообразования педагога. — М., 1994.
8. *Колесникова Н. И.* От конспекта к диссертации. — М., 2003.
9. *Краевский В. В.* Образование крупным планом // Педагогика. — 2003. — № 5.

10. *Лезер Ф.* Рациональное чтение: более быстрое и основательное / Пер. с нем. Н. Г. Покровской. — М., 1980.
11. *Мищенко А. И.* Введение в педагогическую профессию. — Новосибирск, 1991.
12. Организация и руководство самостоятельной работой студентов и учащихся в педагогических колледжах и училищах / Ред. кол.: А. К. Аксенова, Л. В. Борикова, Т. П. Мищенко, Т. А. Финогеева. — М., 1995.
13. *Пискунов М. У.* Организация учебного труда студентов. — Минск, 1982.
14. *Поварнин С. И.* Как читать книги. — М., 1971.
15. *Полонский В. М.* Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник. — М., 1995.
16. *Примаковский А. П.* О культуре чтения. Методы самостоятельной работы с книгой в свете научной организации умственного труда. — М., 1969.
17. Реферативный сборник рукописей по педагогике и образованию, принятых на депонирование в 1997—1998 гг. / Сост. Н. Д. Виноградова. — М., 1998. — Вып. 2.
18. Сборник рукописей по педагогике и народному образованию, принятых на депонирование в 1993 г. / Сост. Н. Д. Виноградова. — М., 1993. — Вып. 3.
19. *Холланд Д.* Самая большая // National Geographic. — 2003. — № 11.
20. *Якубовская Л.* Атлас нетронутых лесов // National Geographic (Россия. Официальное издание Национального географического общества). — 2003. — № 11.

ГЛАВА 5

КАК РАБОТАТЬ НАД КУРСОВЫМИ И ДИПЛОМНЫМИ РАБОТАМИ

5.1. Курсовые работы

Зачем нужны курсовые работы. Выполнение и оформление курсовых работ — один из важных и перспективных видов исследовательской деятельности в системе средних и высших педагогических учебных заведений.

В творческом взаимодействии студента и преподавателя формируется личность будущего педагога, развивается умение решать актуальные педагогические и методические проблемы, самостоятельно ориентироваться в научной педагогической и психологической литературе, успешно применять на практике теоретические знания.

У студента, которому предстоит выполнить курсовую работу, появляется целый ряд вопросов.

1. Как выбрать тему курсовой работы?
2. Как обосновать актуальность темы исследования?
3. Какова структура курсовой работы?
4. Как определить основные характеристики курсовой работы?
5. Как вести работу с ключевыми понятиями по теме исследования?
6. Как оформить текст курсовой работы?
7. Как представить работу на обсуждение?
8. Какую помощь может оказать студенту руководитель?

Выбор темы исследования. Темы курсовых работ, как правило, определяют и утверждают на заседании предметно-цикловой комиссии (ПЦК) или кафедры педагогики (если таковая есть в колледже) и доводятся до сведения студентов.

Конкретная тематика курсовых работ должна отвечать следующим требованиям:

- соответствовать задачам подготовки специалистов;
- учитывать направления и проблематику современных научно-педагогических исследований;
- приобщать студентов к работе над проблемами, которые исследуют отдельные преподаватели и педагогический коллектив в целом;
- учитывать разнообразие интересов студентов в области педагогической теории и практики, а также результаты работы в научном студенческом обществе;

– разрабатывать актуальные проблемы воспитания и обучения детей.

Темы курсовых работ могут определяться различными способами.

1. Тему предлагает преподаватель. Если он ведет исследовательскую работу по какой-либо проблеме, то может привлечь к ее разработке и студентов, придав их творческому поиску конкретное направление.

2. Студент выбирает тему, связанную с преодолением затруднений, возникших в его практической деятельности. Как правило, такие темы разрабатывают студенты, которые до обучения в педагогическом колледже имели опыт работы с детьми или совмещают учебу и работу.

3. Студент работает по теме, соответствующей его интересам. Самостоятельно выбрать тему исследования помогают приемы, предложенные Т. П. Приходько:

– просмотр аналитических обзоров достижений науки, написанных ведущими специалистами (в конце таких обзоров часто указываются нерешенные проблемы);

– выбор по принципу повторения ранее выполненных исследований, но с использованием новых, более совершенных методов;

– проверка одной из гипотез, выдвинутых, но не проверенных ранее исследователями;

– ознакомление со специальной литературой и периодическими педагогическими изданиями;

– консультации с ведущими учеными для выявления малоизученных проблем и вопросов по теме, имеющих актуальное значение.

После того как тема курсовой работы выбрана и согласована с научным руководителем, составляется календарный план, в котором определяются сроки выполнения этапов курсовой работы.

План облегчает контроль за ходом выполнения исследования и помогает студенту самостоятельно и осознанно выполнять курсовую работу.

Как выглядит курсовая работа, ее главные части. Курсовая работа имеет следующую структуру.

I. **Титульный лист** оформляется с учетом следующих требований.

Вверху — название учебного заведения и учреждения, которому оно подчиняется.

В середине листа — фамилия, имя, отчество студента, а также курс и факультет (отделение), ниже — тема курсовой работы.

Ниже, справа — фамилия, имя, отчество научного руководителя.

Внизу — год написания курсовой работы.

Приведем пример.

<p>МОСКОВСКИЙ КОМИТЕТ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ № 12</p> <p><i>Кольцова Инна Александровна</i></p> <p>студентка III курса факультета иностранных языков</p> <p>ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПРИНЦИПА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА</p> <p>Курсовая работа</p> <p>Научный руководитель Сазонова Елена Владимировна</p> <p>2001</p>

II. Оглавление содержит названия пунктов и подпунктов плана курсовой работы. При этом их формулировки должны соответствовать содержанию работы, быть краткими, четкими, последовательно и точно отражать ее внутреннюю логику.

Обязательно указывают страницы, с которых начинается каждый пункт или подпункт.

Например.

СОДЕРЖАНИЕ

1. Введение	2
2. Принцип обучения как категория дидактики	5
3. Характеристика принципа индивидуализации обучения	12
4. Методы и приемы воплощения принципа индивидуализации на уроках английского языка	17
5. Специфика реализации принципа индивидуализации в процессе обучения английскому языку	24
6. Заключение	29
7. Список литературы	31
Приложение	33

III. Введение. Эта часть содержит обоснование актуальности темы исследования, основные характеристики курсовой работы (проблема, объект, предмет, цель, задачи исследования и др.). Для обоснования актуальности темы можно обратиться к следующей схеме (рис. 4).

Желательно, чтобы во введении нашли свое отражение первые три пункта схемы. Четвертый пункт следует раскрыть в содержательном обзоре.

Во введении также дается краткая информация о замысле исследования. При этом не нужно увлекаться ссылками на литературу-

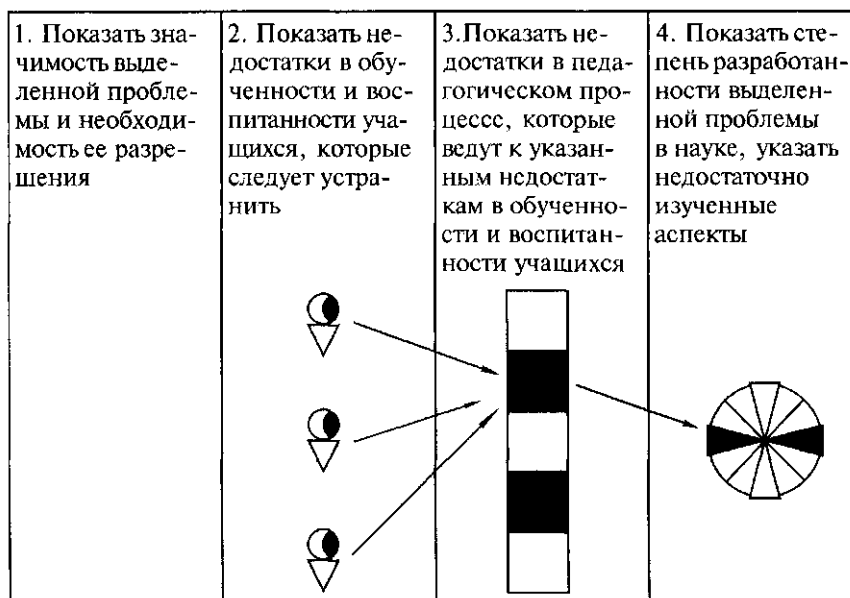


Рис. 4. Обоснование актуальности темы исследования

ру и особенно цитатами. Введение должно занимать не более двух-трех страниц машинописного текста.

Для того чтобы проверить, правильно ли представлены основные характеристики педагогического исследования, полезно ответить на следующие вопросы (более подробно этот материал изложен в главе 3 учебника).

1. Что надо изучить из того, что ранее не было изучено? (Проблема.)

2. Как назвать исследование? (Тема.)

3. Почему данную проблему нужно в настоящее время изучать? (Актуальность.)

4. Что рассматривается? (Объект исследования.)

5. Как рассматривается объект, какие новые отношения, свойства, аспекты, функции раскрывает данное исследование? (Предмет исследования.)

6. Какой результат исследователь намерен получить, каким он его видит? (Цель.)

7. Что нужно сделать, чтобы цель была достигнута? (Задачи.)

8. Что не очевидно в объекте, что исследователь видит в нем такого, чего не замечают другие? (Гипотеза и защищаемые положения.)

Поскольку курсовая работа предполагает лишь первоначальное приобщение студентов к педагогическому исследованию, то, видимо, нет необходимости представлять абсолютно все характеристики. Некоторые из них могут быть определены по желанию (например, гипотеза). Формулировка этих характеристик будет зависеть от квалификации преподавателя-руководителя, подготовленности студентов, специфики темы исследования и других обстоятельств.

Студентам, ориентированным на продолжение исследования и выполнение дипломной работы, следует обратиться за более полной информацией к рекомендованной в конце учебника литературе.

IV. Основная часть курсовой работы включает в себя содержание нескольких пунктов плана. В них раскрывают историю и теорию исследуемого вопроса, дают критический анализ литературы, излагают позицию автора. Далее освещаются методы, организация и результаты самостоятельно проведенного фрагмента исследования.

С чего начинать. Работу следует начинать с подбора литературы по теме исследования.

Выделяют три источника библиографической информации:

- первичный (статьи, диссертации, монографии и т.д.);
- вторичный (библиография, реферативные журналы, сигнальная информация и т.д.);
- третичный (обзоры, компилятивные работы, справочные книги и т.д.).

Необходимо различать библиографическую информацию (где, в каких источниках содержатся нужные сведения) и собственно научную — о самом содержании уже известных знаний.

При написании курсовой работы следует просмотреть общепедагогические журналы: «Педагогика», «Народное образование», «Воспитание школьников», «Мир образования», «Магистр», «Классный руководитель» и др., а также методические журналы, имеющие отношение к специальности: «Русский язык в школе», «Начальная школа», «Математика в школе», «Иностранные языки в школе» и др. Тематические указатели статей за год печатаются в последних номерах журналов.

Полезно также ознакомиться с обзорами литературы по определенным темам.

В результате сбора информации по теме исследования должны быть получены следующие сведения (приведенные в публикациях И. В. Усачевой, И. И. Ильсова) [25, с. 14]:

– какие исследователи, в каких научных центрах уже работали и работают по теме исследования?

– где (в каких источниках) опубликованы результаты этой работы)?

– в чем конкретно они состоят?

Вся добытая студентом информация фиксируется в виде записей. В соответствии с принятой классификацией научной информации материалы, которые собирает и обрабатывает студент в процессе информационного поиска, относят к первичным, вторичным или третичным.

Первичные материалы — записи на библиографических карточках, выписки, прямые цитаты, ксерокопии, микрофильмы, алфавитный каталог по проблеме исследования и т.д.

Вторичные материалы — записи, являющиеся продуктом аналитико-синтетической переработки информации, содержащейся в одном научном документе: планы (простые и сложные), схемы, самостоятельно составленные предметные указатели, аннотации, тезисы, конспекты и т.д.

Третичные материалы — записи, обобщающие первичные и вторичные. Их представляют в виде содержательного обзора, в котором фиксируют полученное знание об уже известных в науке фактах, закономерностях, теориях, объяснениях по теме исследования.

Перед составлением обзора необходимо определить основные понятия по теме исследования. Это означает, что то или иное понятие, которое в педагогике разными авторами может трактоваться по-разному (например, воспитание в «широком» и «узком» смыслах) должно во всем тексте данной работы, от начала до конца, иметь лишь одно, четко определенное автором значение. Толкование выделенных понятий можно найти в следующих источниках:

- энциклопедии: общие (БСЭ, МСЭ и др.) и специальные (например, педагогическая, психологическая, философская и др.);
- толковые словари: общие (С.И. Ожегова, В.И. Даля и др.) и специальные (например, педагогический, психологический, социологический);
- оглавления и предметные указатели основных учебников и монографий по теме исследования.

Найденные определения понятий фиксируют на отдельных карточках и подвергают анализу, сравнению, классификации, обобщению и др.

Для упорядочения работы нужно представить результаты проведенного поиска и обработки в виде совокупности записей [см., например: 25, с. 18].

Текст 1 (констатирующий, текст-рассуждение). Выделяются основные понятия исследования и определяются логические связи между ними, т. е. создается понятийный аппарат будущей работы.

Текст 2 (констатирующий). Дается толкование основных понятий различными авторами (с указанием сносок), но без анализа.

Текст 3 (творческий текст). Анализируются, сравниваются, сопоставляются различные толкования одного и того же понятия. Классифицируются понятия по выбранному параметру. Делается предварительный вывод о тех толкованиях терминов, которые будут приняты за основу в данном исследовании, или о собственных толкованиях основных понятий работы.

Именно текст 3, как итог работы над понятиями, входит в основную часть курсовой разработки.

Как показала практика, для написания обзора по теме исследования необходимо использовать не менее 20 источников.

Опытная работа. Далее следует описание опытно-экспериментальной работы. Дают подробную характеристику испытуемых с указанием их возраста и количества, характеризуют материал, используемый в опытной работе, и если он представляет собой изображение предметов, то его описание включают в текст или приложение. Здесь указывают, какое оборудование (приборы, аппаратура) использовалось; необходимо описать и весь ход работы, включая инструкцию, которая давалась испытуемым. Следует упомянуть, каким способом обрабатывались полученные данные.

Результаты опытно-экспериментальной работы могут быть представлены в таблицах, графиках, диаграммах и т.д. К таблицам, рисункам нужно сделать краткие, но понятные подписи, под рисунками поместить пояснения, расшифровку сокращений. Все иллюстрации следует выполнять аккуратно. Здесь же можно привести выдержки из словесных отчетов.

Обсуждение результатов — следующий важный этап работы, в ходе которого необходимо ответить на вопросы: почему так полу-

чило? В чем причины? Как можно объяснить тот или иной факт? На этом этапе необходимо привлечь теоретические и практические данные, полученные другими авторами, проанализировать соответствие или несоответствие собственных данных результатам других исследователей, дать интерпретацию, охарактеризовать полученные данные. Делать это целесообразно в той же последовательности, в какой представлены результаты исследования в тексте. Это обеспечивает стройность и логику изложения. Необходимо выяснить, подтвердилась или нет гипотеза исследования (если она была).

Что нужно знать о тексте. Текст курсовой работы составляет 25 — 30 напечатанных на компьютере страниц. Можно аккуратно и разборчиво написать его от руки. Обычно текст рукописи печатается шрифтом Times New Roman, размер 14 на одной стороне стандартного листа бумаги (210×300 или 210×297 мм), через полтора интервала. По ГОСТу к рукописи предъявляются следующие требования: количество строк на каждом листе не должно превышать 30, а в строке содержится до 60 знаков (считая пробелы между словами и знаки препинания). Следует соблюдать поля: слева — 3, справа — 1, сверху — 2, снизу — 2,5 см. Текст печатается с абзацами. Заголовки и подзаголовки отделяются от основного текста сверху и снизу пробелом и печатаются строчными буквами.

Материал должен быть изложен логически последовательно, литературным языком. Не нужно употреблять как излишне пространных и сложно построенных предложений, так и чрезмерно кратких, лаконичных фраз, слабо между собой связанных, допускающих двойное толкование, и т. п.

Не рекомендуется вести изложение от первого лица единственного числа: «я наблюдал», «я считаю», «по моему мнению» и т. п. Корректнее использовать местоимение «мы», но желательно обойтись и без него. Допустимы обороты с сохранением первого лица множественного числа, в которых отсутствует местоимение «мы», т. е. фразы строятся с употреблением слов: «наблюдаем», «устанавливаем», «имеем». Можно использовать выражения: «на наш взгляд», «по нашему мнению», — однако предпочтительнее писать: «по мнению автора» (курсовой работы) или выражать ту же мысль в безличной форме: «изучение педагогического опыта свидетельствует о том, что...», «на основе выполненного анализа можно утверждать...», «проведенные исследования подтвердили...» и т. п.

В курсовой работе необходимо соблюсти единство стиля изложения, обеспечить орфографическую, синтаксическую и стилистическую грамотность в соответствии с нормами современного русского языка и еще раз проверить однозначность трактовки ключевых для данной работы понятий.

V. **Заключение** содержит итоги работы, важнейшие выводы, к которым пришел автор; в нем отмечается их практическая значимость, возможность внедрения результатов работы и дальнейшие перспективы исследования темы. Важнейшее требование к заключению — его краткость и обстоятельность. Не следует повторять содержание введения и основной части работы. В целом заключение должно давать ответы на следующие вопросы:

С какой целью предпринято студентом данное исследование?

Что сделано?

К каким выводам пришел автор?

VI. **Список использованной литературы** составляется в алфавитном порядке фамилий авторов или названий произведений (при отсутствии фамилий авторов).

В список включают все использованные в процессе работы литературные источники независимо от того, где они опубликованы (в отдельном издании, в сборнике, журнале, газете и т.д.), а также от того, имеются ли в тексте ссылки на не включенные в список произведения или последние не цитировались, но были использованы автором.

В списке применяется общая нумерация источников. При их оформлении указывают важные исходные данные: фамилию и инициалы автора, название работы, место и год издания, общее количество страниц. По новым правилам следует указать вид носителя информации (печатный или электронный). Например:

Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога [Текст] / В. И. Загвязинский. — 3-е изд., стер. — М.: Академия, 2010. — 173 с.

Если это коллективный сборник, то оформлять его нужно следующим образом:

Сборник лекций и семинаров Всероссийской научной школы для молодежи «Педагогические, психологические и культурологические принципы и методы воспитания молодых исследователей в условиях высокотехнологичной экономики». — М.: НТА «АПФН», 2009. — 148 с.

Статья оформляется так:

Заварзина Л. Э. Н. И. Пирогов: исповедь русского ученого [Текст] / Л. Э. Заварзина // Педагогика. — 2010. — № 9. — С. 103—114.

Если журнал не является центральным московским изданием, то указывается место издания. При оформлении газетной статьи дополнительно указывается день ее выхода. Например:

Перевезенцев П. Каждому — свою траекторию самообразования [Текст] / Павел Перевезенцев // Учительская газета. — 2011. — 14 июня (№ 24). — С. 8.

Описание исходных данных статьи из электронных источников содержит режим доступа к ней. Например:

Линих Н.А. Особенности исследовательской деятельности младших школьников с разным уровнем готовности к школьному обучению [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2011/1579.htm>

VII. Приложения обычно оформляются на отдельных листах, причем каждое из них должно иметь свой тематический заголовок и в правом верхнем углу надпись «Приложение» с указанием его порядкового номера; если приложений несколько, то «Приложение 1», «Приложение 2» и т. д.

В приложении помещаются анкеты (составленные самостоятельно), с помощью которых осуществляется сбор эмпирического материала, конспекты уроков или воспитательных мероприятий, протоколы наблюдений, сценарии праздников, детские рисунки, фотографии и т. д.

VIII. Руководство курсовыми работами осуществляют преподаватели колледжа, работники школ и внешкольных учреждений, различного рода центров, участвующие в исследовательской работе.

Курсовую работу студент выполняет самостоятельно, пользуясь консультациями руководителя и отчитываясь перед ним по мере выполнения ее отдельных частей и работы в целом.

Руководитель курсовой работы выполняет следующие функции:

- помогает студенту определить круг вопросов по изучению избранной темы и методы исследования, наметить план подготовки и план изложения работы;

- консультирует студента в ходе курсовой работы, проводит поэтапную аттестацию (не менее двух раз в семестр) и информирует об этом кафедру педагогики;

- проверяет и рецензирует курсовую работу.

Курсовая работа подлежит публичной защите. Лучшие работы, прошедшие предзащиту, представляются студентами на студенческую конференцию. Студенты объединяются в группы по близкой тематике. Автор работы выступает с коротким сообщением (до 10 мин) и отвечает на вопросы преподавателей и студентов. Сообщение включает в себя состояние проблемы, результаты опытно-экспериментальной работы (если она проводилась), выводы и предложения, перспективы исследования.

В итоговой оценке руководитель курсовой работы учитывает не только окончательный результат, но и степень самостоятельности студента, что отмечается в рецензии.

Рецензия на курсовую работу отражает:

- актуальность темы;

- глубину изучения специальной литературы;

- объективность методов исследования и достоверность результатов;

- обоснованность выводов;
- стиль и оформление работы;
- предложения и выводы.

По итогам защиты за курсовую работу выставляется оценка в зачетную книжку студента.

Курсовую работу возвращают студенту для продолжения исследования, которое может стать основой для будущей дипломной работы. Лучшие курсовые могут храниться в методическом кабинете в качестве образцов для других студентов.

5.2. Дипломные работы

Дипломная работа в некоторых вузах не является для всех обязательной. Это одна из форм выпускных квалификационных работ, предусмотренных в качестве аттестационных испытаний. В постановлении Госкомвуза РФ от 25.05.94 № 3 читаем: «Итоговая государственная аттестация выпускника состоит из одного или нескольких испытаний следующих видов:

- итоговый экзамен по отдельной дисциплине;
- итоговый междисциплинарный экзамен по направлению (специальности);
- защита выпускной квалификационной работы»¹.

Далее указано, что темы выпускных квалификационных работ определяет учебное заведение. Студенту предоставляют право выбора темы дипломной работы, он может также предложить свою тематику с обоснованием целесообразности ее разработки. При подготовке выпускной квалификационной работы студенту назначают руководителя и консультанта.

Учебные планы некоторых учебных заведений не выделяют времени на подготовку и оформление дипломных работ, поэтому студентам самим приходится изыскивать необходимое для их выполнения время. Существуют разные подходы к подготовке дипломной работы:

- 1) преемственность реферативных, курсовых и дипломных работ в рамках одного курса;
- 2) написание курсовых работ по смежным дисциплинам (психологии, частной методике);
- 3) использование материалов педагогической практики и т.д.

Выполнение дипломных работ в педагогических учебных заведениях направлено на совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей и связано с углубленным изучением теории, приведением в систему и пополнением ранее приобре-

¹ Мы руководствуемся этим положением, поскольку колледж является первой ступенью высшего образования.

тенных знаний, формированием и развитием навыков самостоятельной исследовательской деятельности, повышением эрудиции студентов.

Формированию профессионально-педагогических качеств будущих учителей в значительной степени способствуют работы, раскрывающие педагогику и методику преподавания одного из школьных предметов. Чтобы написать такую дипломную работу педагогических и специальных знаний недостаточно. Важно познакомиться с опытом работы педагогов-мастеров и других работников школ, определить возможные пути решения поставленной задачи и выбрать из них оптимальный, опираясь на результаты собственной опытно-экспериментальной работы.

Учебный план колледжа предусматривает выполнение дипломной работы. Тема утверждается и закрепляется за студентом перед направлением его на последнюю педагогическую практику.

Целесообразно составить календарный план подготовки и написания дипломной работы. Это позволит студенту четко организовать ее выполнение, а преподавателю даст возможность осуществлять систематический контроль и помогать дипломнику по мере необходимости. План может выглядеть так.

Календарный план

№ п/п	Этап работы	Консультант	Срок выполнения
1			
2			
3			
...			

Календарный план помогает рационально распределить время на подбор литературы и ее изучение, ознакомление с другими источниками (например, с архивными документами, школьной документацией), опытом работы (педагогов), на организацию и проведение опытно-экспериментальной работы, анализ и обработку полученных данных, составление выводов, заключений, приложений, литературное и техническое оформление дипломной работы, подготовку ее к защите.

Как правило, тема дипломной работы определяется с учетом ранее выполненной курсовой, позволяет расширить, творчески развить ее. Однако механический перенос курсовой работы в дипломную недопустим. Дипломная работа включает в себя основные выводы курсовой, которые могут служить исходным материалом для дальнейшей исследовательской деятельности студента-практиканта.

План действий по выполнению дипломной работы можно представить следующим образом.

1. Выбор одного из аспектов курсовой работы для углубленного анализа. Уточнение темы дипломной работы.

Например.

Курсовая работа	Дипломная работа
<i>Тема</i>	
Осуществление принципа индивидуализации обучения на уроках английского языка	Способы осуществления лично-ориентированного подхода к учащимся в процессе обучения иностранному языку (на материале преподавания английского языка)
<i>Объект</i>	
Процесс обучения английскому языку с использованием индивидуального подхода к учащимся	Процесс лично-ориентированного обучения иностранному языку
<i>Предмет</i>	
Индивидуализация как средство повышения эффективности процесса обучения английскому языку	Индивидуальные формы работы учителя с учащимися как способ реализации принципов лично-ориентированного обучения. (Можно сформулировать предмет иначе, например: Границы применения учителем индивидуальных форм работы с учащимися в процессе лично-ориентированного обучения.)

2. Составление списка литературы по теме исследования.
3. Выделение проблемы и анализ ее состояния в науке и практике.
4. Выделение и анализ базовых понятий по теме исследования.
5. Составление плана дипломной работы.
6. Обоснование актуальности темы.
7. Написание раздела «Актуальность темы» с указанием основных характеристик работы (объект, предмет, цель, задачи и т. д.).
8. Составление содержательного обзора теоретических источников по теме исследования.
9. Написание раздела «Анализ литературы по теме исследования», в котором представлены:
 - а) история исследуемой проблемы (идеи, вопроса);
 - б) общепедагогические положения и знания из смежных наук, характеризующие объект исследования;
 - в) *дидактические положения*;
 - г) *методические положения*;

д) *психологические положения.*

10. Написание раздела «Выводы по результатам анализа литературы».

11. Разработка разных способов решения выделенной проблемы.

12. Определение оптимального пути решения проблемы.

13. *Подготовка к осуществлению констатирующего эксперимента (планирование, разработка методики, подготовка оборудования, планов-конспектов уроков, воспитательных мероприятий, дидактических тестов и т.д.)¹.*

14. *Проведение констатирующего эксперимента с целью получения представления об уровне исследуемого предмета.*

15. *Анализ результатов эксперимента; составление таблицы, схем, иллюстраций, формулирование выводов.*

16. *Написание раздела «Констатирующий эксперимент».*

17. *Подготовка к осуществлению обучающего эксперимента (планирование, разработка методов и средств проведения и наблюдения за ходом эксперимента, разработка способов фиксации наблюдений, и т.д.) с целью проверки предположения.*

18. *Проведение и анализ обучающего эксперимента (протоколы наблюдений, письменные работы, рисунки, записи бесед и т.д.).*

19. *Оформление результатов анализа в таблицах, схемах, диаграммах, рисунках и т.д., формулирование выводов и рекомендаций (если позволяет материал) по данным обучающего эксперимента.*

20. *Написание раздела «Опытно-экспериментальная работа», в котором отражаются подготовка к осуществлению обучающего эксперимента, условия его протекания, характеристика участников и их позиция в начале и в конце эксперимента, название и последовательность проведения разработанных занятий (учебных или воспитательных), анализ результатов, выводы и рекомендации.*

21. *Повторное проведение обучающего эксперимента (если возникает необходимость).*

22. Компоновка подготовленных текстов в главы.

23. Написание выводов к главам.

24. Составление заключения.

25. Составление списка литературы.

26. Оформление приложений (таблиц, схем, анкет, иллюстраций, планов-конспектов уроков или воспитательных дел и т.д.).

27. Уточнение оглавления дипломной работы.

28. Оформление титульного листа.

Повторим еще раз: в целом дипломная работа рассматривается как логическое продолжение курсовой, основные идеи и выводы

¹ Курсивом выделены пункты, относящиеся к таким работам (а их большинство), которые выполняются в области дидактики, теории воспитания, методики преподавания учебных предметов и носят прикладной характер.

которой заново осмысливаются, обогащаются новыми фактами, результатами наблюдений и опытов.

Вместе с тем дипломная работа — это результат самостоятельного исследования на фактическом материале, полученном в ходе нового педагогического эксперимента или дополнительного, более глубокого изучения и осмысления источников.

Сходство и различия курсовых и дипломных работ

Курсовые	Дипломные
<i>Объем</i>	
1 п. л. (24 страницы машинописного текста)	2 п. л. (48 страниц машинописного текста)
<i>План</i>	
Простой (выделение пунктов)	Сложный (выделение глав, параграфов)
<i>Опытно-экспериментальная работа</i>	
Констатирующий эксперимент (наблюдение, описание, анализ и выводы) или фрагмент формирующего эксперимента	Констатирующий эксперимент Формирующий эксперимент
<i>Анализ теоретических источников по теме исследования</i>	
Не менее 20 источников. Анализ общепедагогической, дидактической, методической литературы	Более 20 источников. Анализ общепедагогической, дидактической, методической литературы и педагогического опыта; анализ литературы по истории педагогики, психологии
<i>Изучение проблемы</i>	
Общие подходы к ее разрешению	Характеристика общих подходов и разработка конкретного решения
<i>Выдвижение гипотезы</i>	
Описательная	Объяснительная
<i>Характер опытно-экспериментальной работы</i>	
Подбор фактов для доказательства гипотезы на эмпирическом уровне	Подбор фактов для доказательства гипотезы на теоретическом уровне
<i>Уровень обобщения</i>	
Обобщение результатов непродолжительного наблюдения за школьной жизнью (носит эмпирический характер)	Обобщение результатов длительных наблюдений за школьной жизнью, результатов наблюдений за работой педагогов-мастеров и результатов собственного опыта (носит более широкий, теоретический характер)

Существенным отличием курсовой работы от дипломной, если возможно и целесообразно проведение эксперимента, является организация опытно-экспериментальной работы. Для выполнения курсовой студент может ограничиться констатирующим экспериментом, он использует методы, связанные с опросом учащихся (анкетирование, интервьюирование, беседу), наблюдение и др.

При выполнении студенческих работ наиболее часто применяются методы наблюдения, анкетирования и эксперимент. Общее представление о них было изложено в главе 3. Целесообразно, однако, вернуться к ним в контексте учебно-исследовательской работы студентов. Важным и наиболее распространенным видом сбора информации является *наблюдение*. Наблюдение позволяет получить «срез» знаний о наблюдаемом явлении или процессе в его динамике. Наблюдение может быть различным: неструктурированное (когда отсутствует детальный план наблюдения, определены лишь общие черты ситуаций); структурированное (имеются детальный план наблюдения, инструкция, достаточная информация об объекте); системное, несистемное. Интересные результаты можно получить при *включенном наблюдении*, когда исследователь работает или непосредственно участвует в ее жизни. Это, например, работа в летнем оздоровительном лагере, где исследование проводится в естественных условиях.

Выделяют следующие этапы подготовки и проведения педагогического наблюдения [17]:

- выбор объекта, определение цели наблюдения;
- составление плана наблюдения, подготовка документов, в том числе бланков протоколов наблюдения, инструкций наблюдателю и оборудования для наблюдений (аппаратура);
- сбор данных наблюдения (записи, протоколы, таблицы и т. д.);
- обработка и оформление результатов наблюдения;
- анализ результатов и выводы наблюдения.

Для того чтобы каждое наблюдение имело четкие границы и позволяло делать заключения и выводы, результаты наблюдений следует фиксировать в протоколах наблюдений, таблицах, стенограммах, магнитофонной или видеозаписи, дополнениях к конспекту уроков либо каким-нибудь другим образом. Форма протокола наблюдения может быть свободной, но в нем обязательно должны быть указаны: дата наблюдения, наблюдаемые объекты, учебное заведение, номер учебной группы или фамилия учащегося, а также преподавателя, тема урока, содержание и характер наблюдаемых действий, цель наблюдения. В протоколе отмечаются ход занятия, продолжительность его этапов, действия преподавателя, действия учащихся, замечания и комментарии.

Например.

Цель: определить активность учащихся на различных этапах урока.

Дата _____

Школа № _____ г. _____

Класс _____, ученик (ученица)

Преподаватель _____
(Фамилия, инициалы)

Тема урока: _____

Этапы урока: опрос, объяснение нового материала, закрепление изученного материала, инструктаж по домашнему заданию.

Активность учащегося на уроке: поднимает руку, чтобы ответить, внимательно слушает, тщательно выполняет задания, задает вопросы — уточняющие, проблемные.

Примечания.

Среди опросных методов наиболее распространено **анкетирование**. Оно предполагает самостоятельное заполнение анкеты респондентами. Возможно индивидуальное и групповое, очное и заочное анкетирование. Важным этапом подготовки исследования и сбора информации является разработка инструментария и, в частности, анкет. *Анкета* — это объединенная исследовательским замыслом система вопросов, направленных на выявление количественных и качественных характеристик объекта исследования. Составление анкеты — дело сложное, трудоемкое, требующее профессиональных навыков. Только соблюдая определенные условия при ее составлении, можно получить объективные характеристики объекта исследования.

1. Вопросы анкеты следует четко формулировать, чтобы они были понятны респондентам.

2. Вопросы должны быть сформулированы так, чтобы не превышать возможности памяти и компетентности опрашиваемых; не вызывать отрицательных эмоций и не задевать самолюбия респондентов; не навязывать чужое мнение; не допускать слишком большой вариативности ответов.

Если анкета включает значительное количество вопросов, они группируются по тематическим блокам.

Вопросы, различающиеся по содержанию:

а) о фактах сознания (направленные на выявление мнений, пожеланий, суждений, планов);

б) о фактах поведения (направленные на выявление поступков, результатов деятельности, поведения);

в) о личности респондента («паспортичка», дающая характеристику личности респондента).

Вопросы, различающиеся по форме:

а) вопросы закрытые (дается перечень вариантов ответов);

б) открытые (вписать самостоятельно сформулированный ответ);

в) полуоткрытые (возможность выбора предложенных вариантов ответа сочетается с возможностью свободно сформулировать и вписать ответ).

Полуоткрытые вопросы используются тогда, когда исследователь не уверен в полноте известных ему вариантов ответов.

Закрытые вопросы могут быть альтернативными и неальтернативными. *Альтернативные закрытые вопросы* предполагают возможность выбора респондентами только одного варианта ответа. Например: да, участвую; нет, не участвую. *Неальтернативные закрытые вопросы* предполагают выбор одного или нескольких вариантов ответа. Например: «Какой литературой вы пользуетесь при подготовке к семинарам: учебником, монографией, статьями журналов и газет, методическими пособиями, документами, касающимися образования?»

Вопросы могут быть прямыми и косвенными. *Прямые вопросы* требуют однозначного ответа, который, как предполагается, позволит судить о том, как относится респондент к чему-либо, например: «Нужны ли учителю общепедагогические знания в повседневной работе?» На самом деле с помощью подобных вопросов трудно выяснить истинное положение дел, поскольку в этом случае человек обычно дает, по его мнению, правильные ответы, которых, как он думает, от него ждут.

Истинное отношение с большей достоверностью можно выявить с помощью *косвенных вопросов*. Например: «На что вы опирались, преодолевая трудности, возникавшие в ходе педагогической практики?» И тут выясняется, что к общепедагогическим знаниям сам студент, выступая в роли учителя, не прибегал. Во многих случаях ответ на прямой вопрос не находит подтверждения в ответе на вопрос косвенный.

Вопросы различаются также по функциям. *Основные вопросы* направлены на сбор информации о содержании исследуемого явления. *Неосновные вопросы* нацелены на поиск адресата основных вопросов. К неосновным относятся вопросы-фильтры и контрольные вопросы.

Вопросы-фильтры используются, когда нужно получить данные, характеризующие не всю совокупность опрашиваемых, а только некоторые из них. *Контрольные вопросы* применяются для проверки соответствия ответов действительности.

Для анкетирования важно и композиционное построение анкеты.

В первой ее части содержится обращение к респонденту, где должны быть ясно изложены цели и задачи исследования, объяснен порядок заполнения анкеты. Если анкетирование анонимное, об этом сообщают респонденту. Вторая часть анкеты содержит вопросы. При этом в начале располагаются более простые, затем более сложные и в конце опять легкие вопросы. Это обеспечивает лучшее их восприятие.

В конце анкеты, как правило, приводятся краткие сведения о респонденте. Принято также выражать благодарность ему за труд по заполнению анкеты.

Более полную информацию о методах эмпирических исследований можно получить в главе 4 этой книги, а также в следующих источниках: [3; 14; 15; 17].

В дипломной работе не всегда удается ограничиться *констатирующим экспериментом*. Чаще всего используется *эксперимент формирующий*. Суть его заключается в том, что явления и процессы изучаются в строго контролируемых и управляемых условиях. Основной принцип любого эксперимента — изменение в каждой исследовательской процедуре только одного какого-либо фактора при неизменности и контролируемости остальных.

Можно выделить следующие этапы экспериментальной работы.

1. Построение гипотезы, формулирование основной цели и задач.
2. Создание программы эксперимента.
3. Разработка путей и способов фиксирования его результатов.
4. Осуществление эксперимента.
5. Количественная и качественная обработка результатов.
6. Обобщение, объяснение результатов, формулирование выводов.

Не останавливаясь подробно на всех этапах, обратим внимание на то, что вызывает особые затруднения.

Успех педагогического эксперимента во многом зависит от того, как разработана программа, насколько осознано педагогом то, что он собирается осуществить. Будущие учителя, осваивающие исследовательскую деятельность, могут взять за основу общую структуру программы эксперимента, разработанную А. С. Сиденко.

Программа эксперимента

Пункт программы	Содержание	Вопрос для ответа
1. Педагогическая цель	Ожидаемый результат педагогической деятельности, выраженный в позитивных изменениях, появившихся у учащихся благодаря экспериментальной разработке	Что хотите изменить в ученике? Какие качества личности хотите воспитать в ученике за счет экспериментальных действий? Какие способности хотите развить? Какие изменения в знаниях и умениях ученика намерены получить?
2. Цель эксперимента	Ожидаемый результат деятельности экспериментатора, выраженный в получении нового	Что вы хотите разработать и апробировать? Что (какие экспериментальные разработки) будете внедрять в учебный про-

Окончание табл.

Пункт программы	Содержание	Вопрос для ответа
	знания о педагогической действительности	цесс и проверять? Что будет апробироваться: программа, концепция, методика и т. д.?
3. Гипотеза	Логически обоснованное предположение	Что предполагаете? В чем состоит совокупность педагогических действий, направленных на достижение цели? Что будете проверять?
4. Диагностический инструментарий	Средства оценивания результатов эксперимента: контрольные работы, анкеты, тесты, стенограммы уроков	С помощью чего будет осуществляться контроль за результатами? С помощью какого типа задач или заданий для учащихся будет проверяться результативность эксперимента?
5. Критерии оценки ожидаемых результатов	Признаки, на основании которых производится оценка эффективности экспериментальной разработки	С помощью каких признаков в изменении состояния учащихся будет оцениваться результативность экспериментальных материалов? Как вы предполагаете их фиксировать, диагностировать, какие изменения произошли в сознании учащихся?

Особые затруднения вызывает определение признаков, свидетельствующих об изменениях объекта исследования, способов их фиксации и применения.

Для изменения признаков, характеризующих изменения в изучаемом объекте, предлагаются следующие действия (см. [1]):

- принять некоторые теоретические положения измеряемого свойства и разработать соответствующие показатели;
- разработать методики сбора информации о проявлении данного свойства у каждого испытуемого;
- определить нормы первичной оценки по некоторой системе ранговых баллов;
- составить матрицы описаний (ранговые оценки или протоколы наблюдений).

Например:

№ п/п ученика	Оценки за выполнение творческих заданий
1	2
2	0

№ п/п ученика	Оценки за выполнение творческих заданий
3	1
4	0
...	

Примечание:

2 — задание выполнено полностью;

1 — задание выполнено частично;

0 — задание не выполнено.

Протокол наблюдений может иметь и такой вид:

Признак измерения	Объект измерения	1	2	3	4	5
		1.				
2.						
3.						
...						

В этом случае признаку необходимо дать операциональное определение, тогда и протокол будет выглядеть так:

Результаты экспериментального обучения учащихся выявлению проблем и постановке проблемных вопросов			
№ п/п ученика	Анализ проблемной ситуации	Выделение противоречия между имеющимися у учащихся знаниями и теми, которые необходимы для разрешения проблемы	Формулирование проблемного вопроса
1	+	-	-
2	+	+	+
3	+	+	+
4	-	-	-
...			

Полученные в ходе педагогического эксперимента данные подвергаются качественной и количественной обработке.

Подробнее смотрите в источниках: [1; 2; 5; 6; 16; 17].

Окончательно оформленная дипломная работа подписывается автором и консультантом и представляется студентом руководителю.

Желательно сделать это не позднее чем за три недели до начала государственных экзаменов.

Дипломная работа вместе с отзывом руководителя передается заведующему кафедрой, который на основании этих материалов

решает вопрос о допуске студента к защите и делает об этом соответствующую пометку в тексте дипломной работы.

В Положении об итоговой государственной аттестации выпускников [18] отмечается, что к итоговому междисциплинарному экзамену и защите выпускной квалификационной работы допускаются лица, завершившие полный курс обучения по одной из программ и успешно прошедшие все предшествующие аттестационные испытания, предусмотренные планом.

Дипломная работа, допущенная к защите, направляется на рецензию.

В рецензии на дипломную работу отмечаются:

- актуальность темы;
- полнота и обстоятельность изложения поставленной проблемы;
- эффективность использования избранных методов для решения проблемы;
- достижение поставленной цели;
- практическая ценность и возможность использования полученных результатов.

Примерный порядок защиты дипломной работы выглядит следующим образом.

Студент делает краткое сообщение (не более 15 мин), в котором характеризует цель, задачи, предмет и методы исследования, а также его гипотезу и результаты, обосновывает выводы, отмечает практическую значимость своей работы.

Затем студент отвечает на вопросы, которые могут быть заданы не только членами комиссии, но и любым присутствующим на защите.

Зачитываются отзыв руководителя и рецензия. Автор дипломной работы дает разъяснение по поводу сделанных замечаний. После этого происходит обмен мнениями, в котором могут принять участие все желающие.

В заключение автор получает возможность в кратком выступлении дать необходимые справки, привести дополнительные материалы.

Решение государственной аттестационной и экзаменационной комиссий принимается на закрытом заседании простым большинством голосов участников заседания. При равном числе голосов мнение председателя является решающим.

Литература

1. *Битинас Б.* Измерения в педагогическом исследовании // Советская педагогика. — 1972. — № 7.
2. *Битинас Б.* О многомерном подходе к анализу педагогических явлений // Советская педагогика. — 1970. — № 6.

3. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В. И. Журавлева. — М., 1988.
4. *Виноградова Н. А.* Методические рекомендации по выполнению письменных работ. — М., 1998.
5. *Гласс Дж., Стенли Дж.* Статистические методы в педагогике и психологии. — М., 1976.
6. *Грбарь М. М., Краснянская К. А.* Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. — М., 1977.
7. Дипломные работы: Метод. пособие / Отв. ред. С. А. Козлов. — М., 1996.
8. *Краевский В. В.* Качество педагогики и методологическая культура педагога // Магистр. — 1991. — № 1.
9. *Краевский В. В.* Научное исследование в педагогике и его основные характеристики // Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 1998.
10. *Краевский В. В.* Методология педагогического исследования. — Самара, 1994.
11. Курсовые и дипломные работы по педагогике в педагогических институтах / Науч. ред. Л. Я. Миерович. — М., 1973.
12. Курсовые и дипломные работы: Учеб.-метод. пособие для студентов факультета подготовки учителей нач. классов / Под ред. Ш. Ф. Журжиной, А. Л. Филоненко-Алексеевой. — М., 1992.
13. Курсовые работы по педагогике: Метод. рекомендации для студентов / Сост. Л. Д. Воронцова. — Магнитогорск, 1995.
14. Методы педагогических исследований / Под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. — М., 1979.
15. *Миронов А. В., Панферов В. В., Субочев Н. С.* Методология, методика и техника конкретных социологических исследований // Социально-политический журнал. — 1994. — № 9, 10.
16. *Михеев В. И.* Моделирование и методы теории измерений в педагогике. — М., 1987.
17. *Новиков А. М.* Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. — М., 1998.
18. Положение об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений в Российской Федерации. Бюллетень Государственного комитета РФ по высшему образованию. — 1994. — № 8.
21. *Сиденко А.* Как разработать программу эксперимента // Народное образование. — 1998. — № 4.
22. *Сиденко А.* Нужен ли эксперимент практику // Школьные технологии. — 1997. — № 1.
23. *Сиденко А., Чернушевич В.* Вы начали эксперимент... // Народное образование. — 1997. — № 7, 8.
24. *Сорокин Н. А.* Дипломные работы в педагогических вузах. — М., 1986.
25. *Усачева И. В., Ильясов И. И.* Методика поиска научной литературы, чтения и составления обзора по теме исследования. — М., 1980.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» 1992 г. Любое издание.
2. *Бережнова Е. В.* Культура педагога-исследователя // Профессиональное образование. Столица. — 2010. — № 11.
3. *Бережнова Е. В.* Аксиологический аспект педагогического исследования как одна из характеристик его качества // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / под ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. — Вып. 6. — Екатеринбург, 2010.
4. *Загвязинский В. И.* Исследовательская деятельность педагога. — М., 2010.
5. *Здор Д. В., Коршунова Н. Л.* Современные концептуальные представления о проблеме и цели педагогического исследования // Профессиональное образование. Столица. — 2010. — № 4.
6. *Краевский В. В.* Общие основы педагогики. — М., 2008.
7. *Краевский В. В., Бережнова Е. В.* Методология педагогики: новый этап. — М., 2008.
8. *Полонский В. М.* Новизна научно-педагогических исследований. Профессиональное образование. Столица. — 2011. — № 6.
9. *Полонский В. М.* Определение новизны результатов научно-педагогических исследований // Проблемы современного образования. Интернет-журнал РАО. — 2011. — № 2. www.pmedu.ru.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Научное познание и наука	6
1.1. Что такое наука и научное исследование	6
1.2. Задачи педагогической науки	12
Глава 2. Взаимосвязь педагогической науки и практики	18
2.1. Единство и различия педагогической науки и практики	18
2.2. Педагогическая наука и практика как единая система	28
2.3. Связь науки и практики в движении	34
2.4. Учитель и педагогическая наука	37
Глава 3. Методология педагогического исследования	46
3.1. Понятие «методология педагогической науки»	46
3.2. Научное исследование в педагогике, его методологические характеристики	51
3.3. Логика педагогического исследования	56
3.4. Методы исследования	60
Глава 4. Учебно-исследовательские умения студентов	73
4.1. Учебно-исследовательская работа студентов как часть их профессиональной подготовки	73
4.2. Способы получения и переработки информации	75
Этапы работы над учебным рефератом	100
Примерная структура учебного реферата	100
Критерии оценки учебного реферата	101
Глава 5. Как работать над курсовыми и дипломными работами	103
5.1. Курсовые работы	103
5.2. Дипломные работы	113
Рекомендуемая литература для самостоятельной работы	126

Учебное издание

**Бережнова Елена Викторовна,
Краевский Володар Викторович**
Основы учебно-исследовательской деятельности
Учебное пособие

Редактор *С. А. Шаренкова*
Технический редактор *Н. И. Горбачева*
Компьютерная верстка: *Р. Ю. Волкова*
Корректор *Н. В. Козлова*

Изд. № 111107079. Подписано в печать 23.08.2016. Формат 60×90/16.
Гарнитура «Таймс». Бумага офс. № 1. Усл. печ. л. 8,0.
Тираж 1 000 экз. Заказ № 5974

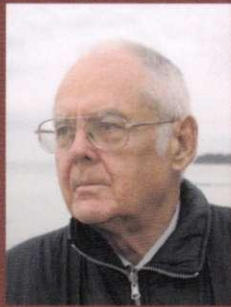
ООО «Издательский центр «Академия». www.academia-moscow.ru
129085, Москва, пр-т Мира, 101В, стр. 1.
Тел./факс: 8 (495) 648-05-07, 616-00-29.

Санитарно-эпидемиологическое заключение № РОСС RU.ПЩ01.Н00695 от 31.05.2016.

Отпечатано с электронных носителей, предоставленных издательством,
в АО «Первая образцовая типография» филиал «Чеховский Печатный Двор»
142300, Московская область, г. Чехов, ул. Полиграфистов, д.1
Сайт: www.chpd.ru, E-mail: sales@chpd.ru, тел. 8(499)270-73-59



Бережнова Елена Викторовна —
доктор педагогических наук,
профессор кафедры философии
МГИМО(У) МИД России.
Сфера научных интересов —
методология педагогики,
педагогика высшей школы,
педагогическое образование.



Краевский Володар Викторович —
заслуженный деятель науки РФ,
доктор педагогических наук,
профессор, автор более 300 науч-
ных публикаций по вопросам
методологии педагогики, дидакти-
ки, педагогического образования,
многие из которых изданы за рубежом.

ОСНОВЫ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



Издательский центр «Академия»
www.academia-moscow.ru