

нятиях, 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 разнообразные 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 общенациональных 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, личнострою 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 личнострою 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-

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 многоократно 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 выпадать 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.

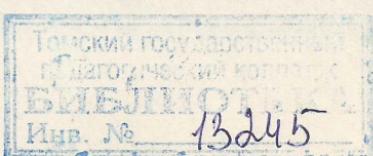
Еще одной задачей педагогической науки является разработка нового содержания образования и соответствующих ему методов, форм, систем обучения, воспитания, управления образованием. Сначала создаются концепции содержания образования и методов обучения и воспитания, а затем и средства осуществления концептуальных 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 вашего выбора.
3. Дайте определение основных категорий педагогики: образование, воспитание, обучение, педагогическая деятельность.
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 осуществляющей 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 помочь 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 благотворных 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 равнозначность 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, неощутимыми. 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, а 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 объект

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.

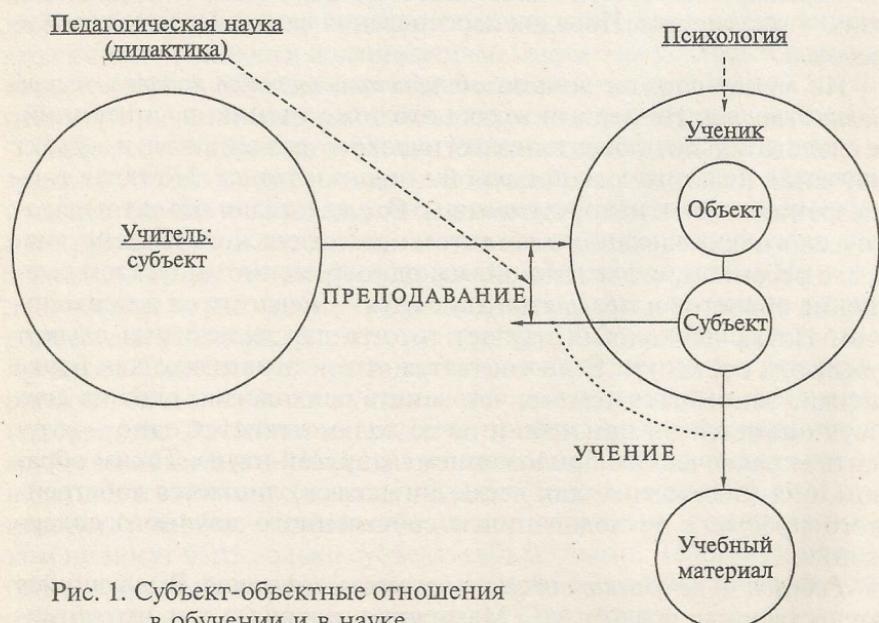


Рис. 1. Субъект-объектные отношения
в обучении и в науке

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, восприятие жизни, 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 обучать 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 ученик противопоставляются друг другу вовсе не методологией, а как раз подобными утверждениями. Дело обстоит наоборот: предлагаются не противопоставление, а различие 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 авиа-конструктор.

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 запастись 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 деятельность 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 деятельности — *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 деятельность 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-

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

Методологическая культура учителя	Методологическая культура педагога-исследователя
Опыт творческой деятельности	
Проектирование и конструирование	
<p>Учебно-воспитательного процесса:</p> <p>умение проектировать содержание будущей деятельности;</p> <p>умение проектировать систему и последовательность собственных действий;</p> <p>умение проектировать систему и последовательность действий учащихся</p>	<p>Научно-исследовательского процесса:</p> <p>умение проектировать содержание будущей деятельности;</p> <p>умение проектировать систему и последовательность собственных действий</p>
РЕФЛЕКСИЯ	
<p>Методическая</p> <p>самоанализ, включенный в непосредственную деятельность учителя и осуществляется одновременно с ходом процесса обучения;</p> <p>самоанализ ретроспективного типа, обращенный в прошлое: а) осмысление и анализ своей деятельности в терминах науки; б) анализ своей деятельности в терминах науки;</p> <p>самоанализ прогностического типа, обращенный в будущее</p>	<p>Методологическая</p> <p>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</p>
Осознание, формулирование и творческое решение задач	
<p>уметь увидеть проблему и соотнести с ней фактический материал;</p> <p>уметь выразить проблему в конкретной педагогической задаче;</p> <p>уметь выдвинуть гипотезу и осуществить мысленный эксперимент: «Что было бы, если...»;</p> <p>видеть альтернативу (несколько возможных путей) в решении задачи и выбрать наиболее эффективный;</p> <p>распределить решение на шаги в оптимальной последовательности;</p> <p>уметь анализировать процесс и результаты решения задачи</p>	

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 неизменное 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 чём 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-

ственного воспитания». Если бы он обозначил эти методы как средство умственного развития, темы нового исследования не получилось 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 способствуют осуществлению воспитательной функции обучения. А это уже более широкая область педагогики, требующая новых подходов к своему освоению.

Обосновать *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 правнуок 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 завершенном 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 личностно 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, сдерживать 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 результатае*. 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 в 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.

Логику 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 педвузов.

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.

ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

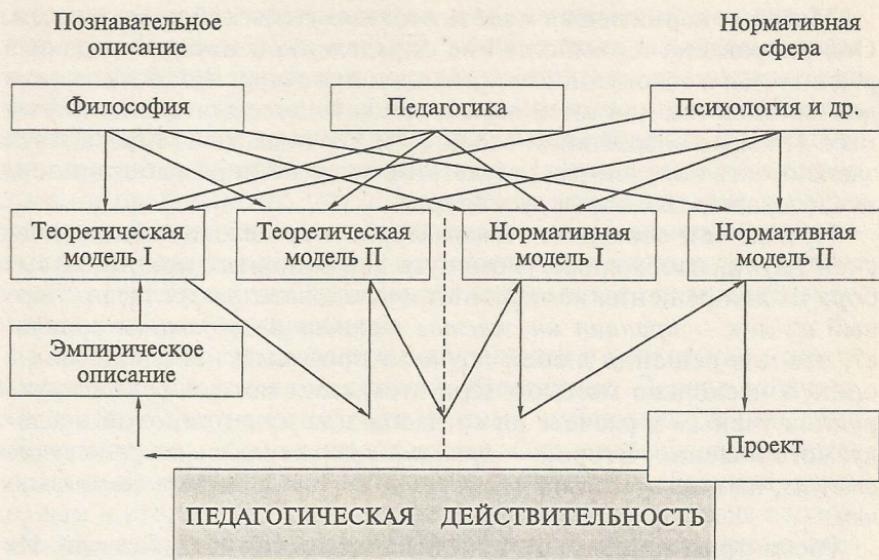


Рис. 3. Логика педагогического исследования

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 корректизы 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 далее *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 оказалось 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 анкетируемым 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 презентативность выборки (т.е. представительность числа анкетируемых), 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, программируемого 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 *микроэксперименты* — 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 эксперимента действуют методологические предписания, среди которых — поиск экспериментальной базы по правилам презентативной 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 фактами, 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 достоверности 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 обнаруженных 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 наблюдавшихся 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 общенациональный 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. Второй 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, воспроизведяющая 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 ракетуноситель: 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 индустриальных 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.

Польза и универсальность моделирования. Можно утверждать, что эта процедура научного познания является для педагогики особенно трудной и в то же время наименее 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 ученьи.

«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, ученик 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 повторяться, «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. Лernera. — 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 возрастать 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 стандартизированы, 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 все 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?

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 личностно 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 владения 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;

разъясняющее — 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 помочь 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-

ратить 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 стандартизованных 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 — что?); 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* используют 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. Прочесть 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 формулы

Схема

КОМПОНЕНТЫ МУЗЫКАЛЬНОГО КРУГОЗОРА ПОДРОСТКОВ



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. Агрохимикаты, 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 вычленить 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 слова «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

Содержат основные мысли автора текста в форме утверждения или отрицания.

В каждом положении заключается одна мысль.

Служат для сохранения в памяти и как основа для дискуссии. Выделяются, «извлекаются» из текста.

Конспект

Воспроизводит не только мысли оригинала, но и связь между ними.

Сохраняет черты деления текста на части, свойственные оригиналу.

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 со-курсников, выводы и дополнения преподавателя. Кроме того, на полях проставляют знаки, позволяющие быстро ориентироваться в тексте, например: ! — важно; etc — и т.д.; ex — пример; ? — 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 перекликается 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, тезирования 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-Мъедан «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-Мъедан 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, обрушающимся на человека». Но Ганнибалу угрожало нечто страшнее предательства: психология пуничесца была психологией торговца. Именно это, кстати, привело к кручу и финикийцев. Война фактически шла на одном энтузиазме Ганнибала. Верховенство и знать Карфагена после поражения в Первой пунической войне, связанный с 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 и каждый римлянин, и каждый карфагенянин 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 существенные 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, характерологических 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, — культуроцентристская парадигма, принимающая форму культуроцентристского 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 единобразия, 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 величественными 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 спроектировать основные подходы и положения, содержащиеся в книге, на актуальную сегодняшнюю проблематику.

Культуроцентристский подход под разными названиями (культурологический, культурообразный, 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 «демодернизацию» 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. Запесоцкого: «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-ценостных отношений, личностных ориентаций, нравственных устоев и соответствующего поведения. Бесполезно 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 со всем можно согласиться. Может быть. Единомыслie — 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

Прочтите 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-

ципах 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 природоохранительных 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. Пидкастый, 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.

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 помочь 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.

МОСКОВСКИЙ КОМИТЕТ ОБРАЗОВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ № 12

Кольцова Инна Александровна

студентка III курса факультета иностранных языков

**ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПРИНЦИПА
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Курсовая работа

Научный руководитель
Сazonova Елена Владимировна

2001

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.

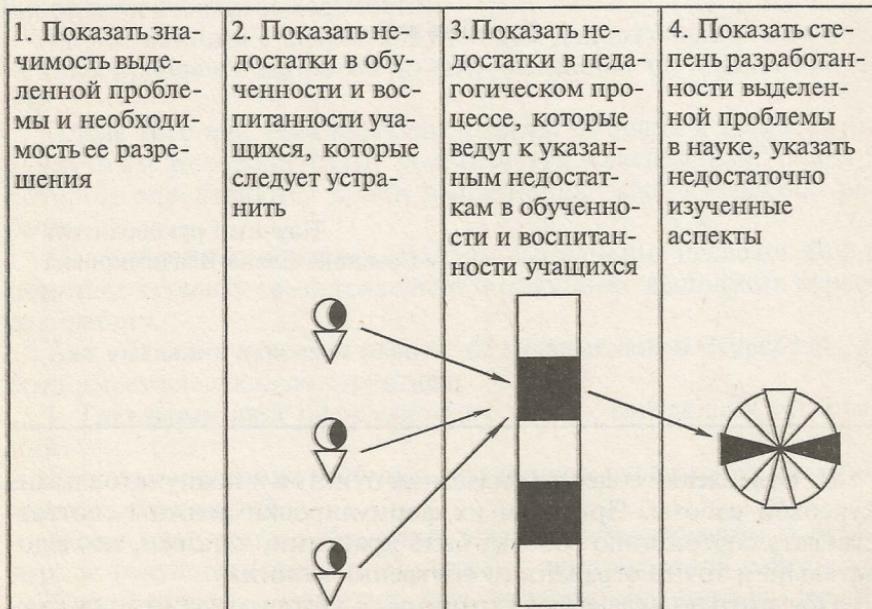


Рис. 4. Обоснование актуальности темы исследования

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. Ильясова) [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). Даётся 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-

чилось? 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 литературных источников.

При оформлении исходных данных источника указывают: фамилию и инициалы его автора, название работы, место и год издания, общее количество страниц. Например:

Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. — М., 2001. — 596 с.

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

Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В. И. Журавлева. — М., 1988. — 239 с.

Статья оформляется так:

Трофимова Н. М., Еремина Е. И. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста // Педагогика. — 2003. — № 2. — С. 42—47.

Если журнал не является центральным московским изданием, то указывается место издания. Например:

Куликова С. В. Интеллигенция как образовательный феномен // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — Волгоград, 2003. — № 1. — С. 38—41.

При оформлении газетной статьи, после номера газеты пишутся три начальные буквы названия месяца, в котором вышла газета. Например:

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 Госкомвзуза 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 работы¹.

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

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