

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
Государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт»

**ОРГАНИЗАЦИЯ
УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Ставрополь
«АГРУС»
2019

УДК 378
ББК 78.58
О64

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГБОУ ВО «Ставропольский
государственный педагогический институт»

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор кафедры социальных технологий
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» *Н. П. Клушина*;
кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
профессионального образования ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный
университет» *Е. А. Фомина*

Авторский коллектив:

С. В. Бобрышов (введение, гл. 2, 7), М. В. Гузева (гл. 5), В. В. Ивакина (гл. 1),
О. С. Никабадзе (введение, гл. 2, 3), Л. В. Суменко (гл. 6), О. А. Таран (гл. 4)

О64 **Организация учебно-исследовательской и самостоятельной работы студентов** : учебное пособие / С. В. Бобрышов, М. В. Гузева, В. В. Ивакина и др. ; под ред. С. В. Бобрышова. – Ставрополь : АГРУС Ставропольского гос. аграрного ун-та, 2019. – 221 с.

ISBN 978-5-9596-1606-9

Содержит теоретический и практический материал по организации в вузе учебно-исследовательской и самостоятельной работы студентов. Раскрываются вопросы по обеспечению формирования и развития у обучающихся способностей и умений быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям учебы и работы в ситуации перехода из школы в вуз, по развитию у студентов качеств социальной активности, формированию у них навыков продуктивной интеллектуальной деятельности и эффективного использования информационных ресурсов, навыков решать разнообразные практические учебные и исследовательские задачи в период обучения.

Адресовано студентам и преподавателям высших учебных заведений.

УДК 378
ББК 78.58

ISBN 978-5-9596-1606-9

© Авторский коллектив, 2019
© ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
© ФГБОУ ВО Ставропольский государственный аграрный университет, 2019

ВВЕДЕНИЕ

Институт образования в ситуации социальных трансформаций объективно выступает одним из ключевых факторов обеспечения ускорения (или же замедления) происходящих преобразований в обществе, является фактически единственным средством «относительно контролируемого воздействия на новое поколение». Но, с другой стороны, как справедливо отмечает М.М. Шульга, успешность этого зависит от того, «обеспечит ли система образования формирование наиболее оптимального типа личности»¹.

Независимо от специфики существования в различные исторические эпохи и доминант социокультурных ситуаций, институт образования имеет общие для разных периодов парадигмальные характеристики, составляющие его качественную определенность. К таким характеристикам культурно-исторического типа образования А.П. Валицкая относит:

- способы кодирования и передачи информации, принятые в культуре этого типа;

- образ учителя как носителя знаний, владеющего способами их передачи;

- представления о системе знаний, их роли в социуме и целях образования, определяющих критерии выбора необходимых образованному человеку сведений и умений;

- образ ребенка, представления о его природных качествах и возможностях их совершенствования, развития, коррекции².

Названные параметры образования, считает М.М. Шульга, исчерпывают педагогическую аспектность этого социокультурного феномена, определяя его исторический тип (парадигму)³. На основе данного критерия традиционно выделяют три исторических парадигмы образования: гуманистическую, авторитарную и просветительскую. Каждая из них решает свой круг задач. Что касается современного периода общественного развития, в нём одновременно сосуществуют все три названные парадигмы образования, привнося в жизнь характерные для них плюсы и минусы.

1 Шульга М.М. Высшая школа как фактор социализации в современной России: теоретический аспект анализа. – Ставрополь, 2005. – С. 122.

2 Валицкая А.П. Образование в России: стратегия выбора. – СПб., 1998. – С. 71.

3 Шульга М.М. Высшая школа как фактор социализации в современной России: теоретический аспект анализа. – Ставрополь, 2005. – С. 160.

В настоящее время всё более видными становятся изъяны современной системы образования:

во-первых, построенное для передачи специализированного иерархизированного знания пространство образования не справляется со своей задачей, так как объем знания не только значительно превысил возможности передачи его через канал образования, но и продолжает быстро увеличиваться;

во-вторых, массовость и демократизация образования приходят в противоречие с принципом иерархизированности учащегося по уровню усвоения знания. Школа, да и вузы вынуждены либо снижать критерий оценки, ориентируясь на слабо успевающих обучающихся, либо делить школы и университеты на «элитарные» и «массовые», «ведущие» и «базовые» (предназначение последних по задумке архитекторов реформы высшей школы – поставлять ведущим университетам «учебные души»);

в-третьих, технократическая модель образования нацелена на обучение, а не на воспитание⁴.

Важнейшей причиной наблюдаемого сегодня кризиса образования (что, в принципе, объективно отражает характеристику и особенности развития цивилизации на рубеже тысячелетий) по мнению В.С Гершунского является традиционная для массовых образовательных систем преимущественная ориентация на трансляцию из поколения в поколение достижений науки. Такая трансляция и в содержательном, и в процессуальном плане есть пассивная передача накопленных научных фактов и их толкований, что позволяет только поддерживать на требуемом уровне знания, умения и навыки учащихся, необходимые и достаточные для реализации прагматично понимаемых жизненных целей и достижения весьма ограниченно трактуемого жизненного успеха в критериях материальных приобретений и потребительских устремлений. Это и есть первопричина наблюдаемой стагнации практически во всех сферах нашей жизни.

А потому в современном российском обществе все более востребованными становятся люди, способные адекватно и быстро реагировать на изменения окружающей действительности, применять оригинальные способы воздействия на необычные предьявления среды, сохраняя при этом психическое и физическое здоровье. Причем осуществлять это самостоятельно с опорой на самоинициативу, без дополнительных внешних указаний и назиданий. Особенно важны эти способности для молодых людей, социальное положение которых еще нестабильно, мировоз-

4 Шульга М.М. Высшая школа как фактор социализации в современной России: теоретический аспект анализа. – Ставрополь, 2005. – С. 169.

зрение неустойчиво, а нравственные ориентиры ненадежны. Но практика показывает, что чтобы самостоятельность и самоинициатива молодых людей были конструктивными, им надо учить. У молодежи надо развивать способность и потребность быть самостоятельными. И каждый вуз должен вести в этом направлении целенаправленную работу.

Конечно, мы все знаем, что навыки самостоятельной работы по освоению каких-либо знаний приобретаются человеком с раннего детства и развиваются в течение всей жизни. К началу обучения в вузе каждый студент имеет богатый личный опыт и набор навыков по организации своей образовательной деятельности. Они приобретаются как в процессе обучения в школе, так и в различных других образовательных организациях – учреждениях дополнительного образования, во время вне учебных занятий и в быту. Однако известно, что при обучении в вузе требования к организации самостоятельной работы существенно возрастают, так как они связаны с освоением новых сложных общекультурных и профессиональных компетенций.

В этой связи особенно важным становится не просто умение студентов самостоятельно работать, самообразовываться, но иметь высокую мотивацию к обучению, овладеть технологиями интеллектуального творчества, испытывать радость от познания нового в мире и самого себя. Известный советский психолог Л.С. Рубинштейн показал, что обучение – это, не что иное, как развитие способностей. Оно включает не только усвоение знаний, получение навыков и умений, но и развитие самих процессов мышления. Иными словами, эффективность образовательной деятельности возрастает во много раз, если студент умеет учиться, умеет самообразовываться. Практика показывает, что именно такие учащиеся достигают первенства в учебе и самообразовании. Недаром В.А. Сухомлинский отмечал важность того, чтобы место учебы было местом радости, интереса, увлекающего в мир знаний, вызывающего жажду познания.

В основе развития самостоятельности и способности к саморазвитию лежат, как видится авторам настоящего пособия, способность и умение молодых людей быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям жизни, учебы и работы, развитие у них качеств социальной активности, формирование навыков продуктивной интеллектуальной деятельности и эффективного использования информационных ресурсов, навыков решать разнообразные практические учебные и исследовательские задачи в период обучения. Этим вопросам и будут посвящены соответствующие главы пособия.

ГЛАВА 1

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К НОВЫМ УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Важнейшей задачей высшего профессионального образования является развитие у каждого студента способностей к активной адаптации, самосовершенствованию и самореализации.

Впервые пристальный интерес к феномену адаптации возник еще в XIX веке в исследованиях Ч. Дарвина, Ж.Б Ламарка, Ж. Сент-Илера и др. биологов. Но наука не стоит на месте и со временем проблема адаптации вышла за рамки биологии и стала рассматриваться в медицине, социальной психологии и социологии. Большой вклад в развитие теории адаптации внесли такие отечественные и зарубежные ученые, как В.П Казначеев, Р.М. Баевский, П.К. Анохин, Ф.З. Меерсон, Н.Н. Василевский, Г. Селье и др.

Кратко осветим основные подходы, сложившиеся к пониманию явления адаптации.

Г. Селье отождествляет процесс адаптации с понятием жизни, определяя его, как адаптационный синдром, который в свою очередь обеспечивает мобилизацию психофизиологических ресурсов организма для адаптации в трудных условиях [17].

Ф.З. Меерсон трактует адаптацию как процесс приспособления организма к внешней среде или к изменениям, совершающимся в самом организме. Исследователь, прослеживая соотношение памяти и адаптации, приходит к ожидаемому выводу: «...память является основной и необходимой предпосылкой адаптации, но не тождественна ей» [11].

В.П. Казначеев, изучая медицинские аспекты данного феномена, отмечает, что процессы адаптации для человека существенно определяются социальными факторами. При этом процесс адаптации является как бы двусторонним, отражающим не только взаимодействие организма и среды, но и изменение среды в соответствии с потребностями человека [8].

К такому же выводу приходит и В.Г. Асеев. Исследователь считает, что у человека решающую роль в адаптационных процессах играют социальные факторы. В результате индивидуального развития – отмечает

автор, – вырабатываются механизмы адаптации, основанные на перестройке социальных отношений между людьми [2].

А. Маслоу, рассматривая адаптационные процессы как динамичный феномен всей системы взаимодействий личности с окружающей средой, выделяет степень интеграции личности к среде в качестве одного из основных критериев адаптированности [10].

Разделение адаптационных процессов на виды является сложным и во многом неблагодарным трудом, т.к. личностная адаптация является сложным, многоуровневым процессом, который включает в себя личностное познание, саморазвитие, приспособление себя и к событиям окружающего мира. Практически все исследователи, говоря об адаптации личности к социуму, подразумевают социально-психологические процессы, которые очень сложно разделить, выделив какой-либо один аспект.

Но, не смотря на это, в исследованиях В.Г. Березина мы находим характеристику уровней психологической адаптации.

К индивидуально-психологическому уровню автор относит личностные и типологические особенности человека, способствующие или препятствующие адаптационным процессам – это проявления его актуальных состояний (мотивации, способностей, уровня развития самосознания, самоконтроля, самооценки, саморегуляции, темперамента, особенностей эмоциональной и интеллектуальной сферы и т. д.). На этом уровне осуществляется поддержание психического гомеостаза, сохранение психического здоровья;

В социально-психологический уровень автор включает специфические характеристики микросоциального взаимодействия. На этом уровне осуществляется формирование адекватного межличностного взаимодействия, учет социального окружения, достижение социально-значимых целей [3].

Интересные идеи мы находим в исследованиях Л.И. Божович, которая отмечает зависимость характера адаптации от стадий онтогенеза. Психические новообразования на ранних его стадиях формируются в результате приспособления ребенка к предъявлениям окружающей среды. В дальнейшем эти феномены становятся самостоятельными и определяют дальнейшее развитие индивида. Автор указывает: «..., что ребенок не просто приспосабливается к наличной ситуации, а на основе сформировавшихся ранее качеств личности он, так или иначе преломляет воздействия среды и (сознательно или несознательно) занимает по отношению к ней определенную внутреннюю позицию». Следовательно, превращаясь из индивида, усваивающего и аккумулирующего мировой

социальный опыт, в личность, человек становится творцом, созидающим мир вокруг себя [4].

Помимо психологической точки зрения на феномен адаптации, в науке существует его социальная трактовка. Так, понятие «социальная адаптация» в отечественной науке появляется с середины 60-х годов и до сих пор не имеет единого толкования.

Большинство ученых трактуют феномен социальной адаптации как «...двусторонний процесс встречной активности субъекта и социальной среды, итогом которого становятся изменения социальных, социально-психологических, морально-психологических, экономических и демографических отношений между людьми в специфически-групповом поведении, приспособление к социальной среде» (Н.Н. Никитина, В.Г. Балашова, Н. М. Новичкова. и др.) [14].

Л.Л. Шпак трактует социальную адаптацию как «...приспособление и привыкание личности и общностей (классов, социальных групп и слоев, семьи) к изменяющимся условиям, формам и способам общественной жизни и преобразование социальной среды в соответствии с личными и общественными потребностями» [23].

Изучая личностные механизмы адаптации, А.А. Налчаджян указывает: «...при сложных проблемных ситуациях адаптивные процессы протекают с участием не отдельных изолированных механизмов, а их комплексов». По мнению автора, происходит постоянная активизация и использование адаптивных комплексов в похожих социальных ситуациях, что в дальнейшем закрепляется в структуре личности и становится качествами характера [13].

Таким образом, социальная адаптация отличается субъективно-объективным характером, в результате чего индивид приобретает стандарты, стереотипы, нормы, образцы, традиции общества, необходимые для эффективной жизнедеятельности. Он живет, действует и активно адаптируется к однотипным ситуациям жизни. Следовательно, адаптация может рассматриваться, как способ связи личности и макросоциума, в результате которого происходит смена социального положения человека, он приобретает новые социальные роли, т.е. социализируется.

Особый интерес для нашего исследования представляет социально-психологическая адаптация, как вид адаптации студентов к обучению в вузе.

В.П. Казначеев и Л.А. Налчаджян описывают следующие возможные результаты социально-психологической адаптации, которые можно экстраполировать и на студенческую среду:

– устойчивая адаптированность возникает, как результат нормальной адаптации к типичным проблемным ситуациям и протекает без патологических изменений в структуре личности;

– состояние напряженной адаптации возникает вследствие перестройки существующих параметров деятельности, что влечет за собой определенное напряжение в работе соответствующих функциональных систем;

– девиантная адаптация возникает вследствие работы адаптационных процессов, обеспечивающих удовлетворение потребностей личности в группе или социальной среде, в то время, как ожидания остальных участников социального процесса не оправдываются таким поведением;

– состояние патологической адаптации наступает при превышении резервных возможностей организма. Патологическая адаптация осуществляется с помощью патологических форм и механизмов поведения, что в свою очередь приводит к формированию патологических комплексов характера, дающих начало невротическим и психотическим синдромам. Стадия патологической адаптации может привести к полному истощению адаптационных механизмов [8,13].

Изучая состояние адаптированности, как результат адаптации, перед исследователями неизбежно встает вопрос о его критериях.

Проблема выделения критериев и показателей адаптированности рассматривается в работах В.Н. Безносикова, Л.Л. Шпака, А.Н. Жмырикова, А.А. Реана, В.В. Гриценко и др. Анализ теоретических и эмпирических исследований позволяет сделать вывод о существовании большого количества разнообразных точек зрения по данному вопросу.

Особую ценность для нас, учитывая ведущую проблематику настоящего пособия, представляют исследования А.В. Бучкина, в результате которых автор выделяет следующие показатели социально-педагогической адаптации обучающихся [5].

1. Объективные критерии:

- отношение обучающегося к учебе;
- уровень общих навыков обучающегося;
- выполнение технических требований к практической работе, соответствие ее показателям и нормативам, получение устойчивых положительных результатов;
- проявление обучающимся творческой активности (участие в техническом творчестве, конкурсах);
- наличие у обучающегося учебно-профессиональных планов после окончания школы;

- наличие цели в жизни;
- уровень готовности обучающегося к самостоятельной жизни;
- стремление обучающегося к самосовершенствованию;
- позиция обучающегося в группе, характер взаимоотношений обучающегося с одноклассниками, классным руководителем;
- наличие положительных увлечений.

Субъективные критерии – это признаки, выделенные субъектом на основе собственных представлений об окружающем мире, его точка зрения, чувства, убеждения и желания:

- уровень удовлетворенности учащегося образовательным процессом;
- удовлетворенность своим положением в коллективе;
- удовлетворенность организацией и проведением свободного времени.

Целый ряд ученых выделяют объективные и субъективные критерии адаптации. К объективным критериям адаптации исследователи относят показатели деятельности субъекта: продуктивность деятельности, положение в коллективе, успеваемость. Субъективные критерии социально-психологической адаптации личности связаны преимущественно с психоэмоциональной стабильностью, личностной комфортностью, переживанием чувства удовлетворенности.

Н.А. Соколова выделяет внешние и внутренние критерии социально-педагогической адаптации ребенка к условиям обучения [18].

К внешним критериям автор относит успешность ребенка в учебной и трудовой деятельности, выражающуюся в разноплановых достижениях (хорошей успеваемости, победах на олимпиадах, соревнованиях, конкурсах и т.п.).

Внутренний критерий трактуется Соколовой, как наличие оптимального психоэмоционального состояния ребенка, обусловленного способностью адекватно оценивать ситуацию и жить полной жизнью, ощущая себя ее творцом.

Таким образом, показателями, характеризующими степень адаптированности учащихся к образовательной среде, являются:

- учебная активность и успеваемость учащегося (деятельностный критерий);
- благоприятный социометрический статус в коллективе сверстников, эмоциональная удовлетворенность своим положением в системе межличностных отношений в коллективе сверстников, эмоционально положительное отношение к преподавателю, значимость общения с ним (коммуникативный критерий);

– оптимальный уровень тревожности и адекватность поведения требованиям образовательной среды (эмоционально-поведенческий критерий).

Далее рассмотрим возрастные особенности развития личности в студенческий период, определим их влияние на процесс адаптации.

Период поступления в вуз и обучение в нем связаны с юношеским возрастом человека, т.е. первым этапом его взрослости. Чтобы лучше понять адаптационные возможности личности студента-первокурсника необходимо провести глубокий анализ особенностей возрастного развития в данный период и социальной среды, благодаря или вопреки, которой это развитие происходит.

Продолжающаяся социально-экономическая трансформация российского общества обуславливает значительные изменения в облике и качественном составе студенчества. Процессы социального расслоения по уровню жизни становятся все интенсивнее, что оказывает заметное влияние на спецификацию интересов, потребностей, ценностей, мировоззренческих позиций современных студентов. Платные формы обучения в тандеме с повышением цен на жилье, транспорт и снижением жизненного уровня российских семей зачастую являются причинами возникновения ограничений в получении высшего образования.

Не секрет, что мизерные стипендии не позволяют удовлетворить самые элементарные потребности молодых людей, в том числе и приобретение необходимой литературы. Многие студенты, достаток которых невысок, вынуждены устраиваться на постоянную или временную работу. Недостаточная приспособленность системы образования (исключая вечернюю и заочную формы) к таким проблемам, как совмещение учебной и трудовой деятельности приводит к тому, что вторичная занятость становится причиной снижения успеваемости. Одновременно снижается возможность проведения полноценного досуга или просто отдыха, влекущая сокращение времени для восстановления физических сил. Наиболее сложное положение у семейных студентов. Оно усугубляется необходимостью материального обеспечения семьи, что влечет за собой предпочтение трудовой деятельности за счет учебы.

Согласно социологическому словарю, студенчество – социально-демографическая группа, выделяемая на основе возрастных признаков и специфики труда (учебы). В качестве основания выделения студенчества в самостоятельную социальную группу может рассматриваться ее особое место в общественном воспроизводстве. Студенчеству принадлежит важная роль в формировании интеллигенции, в воспроизводстве среднего класса общества. Традиционно студенчество представляет со-

бой наиболее, передовую и активную часть молодежи, которую всегда отличал не только относительно высокий уровень образования, но и степень внутригрупповой интеграции, что во многом обуславливало участие в массовых освободительных, революционных, демократических и протестных движениях (пацифисты, «зеленые» и др.). Среди группаобразующих признаков студенчества исследователи называют особый тип студенческой субкультуры, отличающийся от других молодежных субкультур [19].

Общей мировой тенденцией является рост численности студентов. Однако, воспроизводство профессиональных групп за счет выпускников высших и средних учебных заведений происходит непропорционально. В определенные периоды, связанные с интенсивным развитием тех или иных отраслей знания, наблюдается увеличение количества студентов, приобретающих те или иные общественно-значимые и популярные профессии.

Исследования студенчества в России ведутся систематически и охватывают широкий круг проблем: социальные источники пополнения студенчества, высшая школа, как канал социальной мобильности, социальной эффективности высшего образования, особенности различных, профессиональных групп студенчества, совершенствование воспитательной деятельности высшей школы, жизненные планы ее выпускников, социальная активность молодых специалистов и др. [12; 21; 23].

Характерной чертой личностного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Период юности – это время постановки смысложизненных проблем, осознание и осмысление своей жизни, как целенаправленного процесса, имеющего преемственность и смысл. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.).

В студенческом возрасте, отмечает Б.Г. Ананьев, формируются основные социогенные потенции человека, особенно этот процесс интенсифицируется во время обучения в вузе. В результате, при наличии благоприятных условий, активно развиваются все психические процессы, определяется направленность личности, формируется склад мышления и т.д. [1]. Успешное обучение в вузе требует наличие достаточно высокого уровня интеллекта, цепкого восприятия, хорошей памяти, концентрации и произвольности внимания, наличия творческих способностей и воображения.

В период юности происходит качественное изменение интеллектуальных возможностей личности, интенсивно развивается творческий потенциал, мировоззрение, стабильность которого помогает человеку в личностном росте. Многие исследователи считают, что центральным психологическим новообразованием юношеского возраста является возникновение устойчивого самосознания и стабильного образа «Я».

Подтверждая вышесказанное, Б.Г. Ананьев определяет студенческий возраст как «важнейший для общественного развития и становления личности период жизни», «центральный период становления характера и интеллекта» [1].

«В период студенческого возраста, – отмечает Т.Н. Мишина – особенно выражена проблема выбора жизненных ценностей, а несформировавшаяся система нравственных ориентиров студенческой молодежи делает её подверженной самым различным влияниям. К сожалению, в современном обществе на первое место выходят ценности потребления. Доброта, милосердие, порядочность, вежливость и другие нравственные ценности общения остаются в стороне. Постепенно, – считает автор, – складывается образ молодого поколения, которое впитывает в себя отрицательный, нигилистский настрой к культуре» [12].

В результате расширения спектра межличностных отношений и усложнения их структуры перед студентом во весь рост и в более острой форме возникает задача личностного выбора. Сложность этого выбора обуславливается необходимостью осознания личностной и социальной позиции, выбора дальнейшего пути не только в профессии, но и в личной жизни. Значительно меняется отношение к группе сверстников. Теперь – это не просто группа одноклассников, а коллектив, посредством которого фокусируются и концентрируются общественные связи личности. Большое внимание рассматриваемому вопросу уделяет в своих исследованиях И.С. Кон, который указывает на обновление в юношеском возрасте мотивов общения, в результате чего на основе эмоциональной, интеллектуальной близости происходит углубление и дифференциация дружеских связей.

И.А. Зимняя рассматривает студенчество как «...особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования». Автор выделяет целый ряд характеристик студенческого возраста, отличающих его от других групп населения, среди которых: высокий образовательный уровень, высокая познавательная мотивация, самый высокий уровень социальной активности, достаточно гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости.

Характеризуя общепсихическое развитие студенчества, И.А. Зимняя присоединяется к приведенным выше точкам зрения, характеризуя данный период, как этап интенсивной социализации человека, максимального развития высших психических функций, активного становления когнитивной, эмоциональной, волевой сфер и т.д. [6].

В то же время, студенческие годы – это период, насыщенный проблемами, конфликтами, кризисными явлениями. Б.Г. Ананьев отмечает: «Поведение человека в этот период определяется, прежде всего, промежуточностью его положения: переходя из детского мира во взрослый, человек не принадлежит полностью ни к тому, ни к другому. Эта особенность его социальной ситуации и жизненного мира проявляется и в его психике, для которой типичны внутренние противоречия, неопределенность уровня притязаний, повышенная застенчивость и одновременно агрессивность, склонность принимать крайние позиции и точки зрения» [1].

Далее Б.Г. Ананьев характеризует период поступления в вуз как один из критических этапов развития личности. В позднем подростковом или раннем юношеском возрасте учащихся больше всего волнует неопределенность, которая начинается после окончания школы. Возникает множество вопросов, на которые не многие могут найти точный ответ. Успеху в уже взрослой жизни, которая начинается за школьным порогом, способствуют умения выстраивать межличностные отношения, справляться с возникающими препятствиями, контролировать свои эмоции. Отсутствие необходимых умений на пороге взрослой жизни приводит к тому, что молодой человек становится неспособным справиться с возникшими трудностями, преодолеть стрессовые ситуации. Он терпит неудачу в отношениях со значимыми людьми и референтной группой.

Л. Коул и Дж. Холл в своей книге «Психология юности» перечисляют основные проблемы, встающие перед юношеством:

- профессиональное самоопределение и связанное с ним развитие профессионально значимых качеств;
- личностное самоопределение, которое представляет собой систему личностных смыслов и ценностных ориентаций;
- адаптация к обучению и к новой социальной среде, включающая интериоризацию социальных норм и ценностей.

Процесс обучения в вузе требует от вчерашнего школьника большей самостоятельности и активности в получении и усвоении знаний на фоне возросшей информационной нагрузки, а также умения, способности быть психологически и социально адекватным изменившимся условиям учебы и социального бытия.

Несомненно, проблема адаптации студентов к условиям обучения в высшей школе является одной из наиболее интересных, что в свою очередь, требует реализации инновационных идей в практических исследованиях. Рассматривая особенности адаптационного процесса у студентов-первокурсников многие исследователи приходят к ряду важных выводов.

Начало обучения в вузе связано со сменой социальной среды, что влечет за собой перестройку значительной части общественных отношений личности. Тутушкина М.К., Сиомичева А.В., Соловьева С.А. подчеркивают: «...альтернатива, стоящая перед первокурсником, заключается не в том, чтобы сосредоточить свои усилия на достижении высокой успеваемости, или на завоевании социального престижа в группе. Суть выбора в другом. Либо адаптация во всех направлениях..., либо снижение притязаний и приспособление на уровне... ниже своих потенциальных возможностей» [21].

Обучение на первом курсе предполагает приобщение вчерашнего абитуриента к новому качеству жизни – к жизни студенческой. У первокурсника возникает понимание ее многоплановости. Он знакомится со структурой вуза, с новыми требованиями и системой обучения, приобщается к условиям организации учебно-воспитательного процесса, знакомится с непривычными формами и методами учебной деятельности. Усугубляют ситуацию: изменение режима дня, увеличение учебной нагрузки, появление незнакомых терминов и специальных понятий, применяемых в институте.

Результатом данного процесса является изменение всей жизни молодого человека. Сравнивая вуз со школой, первокурсник пытается найти точки соприкосновения, провести параллели, которые помогли бы ему приспособиться к условиям обучения в высшей школе. Этот процесс может быть достаточно длительным и вызвать у вчерашнего еще психически сензитивного подростка психофизиологическое перенапряжение, в результате которого происходит снижение активности, появляется неспособность к выполнению даже привычных видов деятельности.

В процессах адаптации первокурсников к вузу Старосотникова В.Ю. выделяет следующие главные трудности, характерные для большинства молодых людей:

– возникновение отрицательных переживаний, связанных со сменой школьного коллектива (с его взаимной помощью и моральной поддержкой) на новую студенческую группу, члены которой еще не знакомы друг с другом;

- неустойчивость мотивации профессионального выбора;
- недостаточный уровень психологической саморегуляции поведения и деятельности, усугубляемый привычкой к систематическому контролю со стороны педагогов;
- неустоявшийся режим труда и отдыха в новых условиях;
- сложности с налаживанием быта и самообслуживанием, усугубляющиеся переходом от домашних условий жизни в общежитии;
- недостаточные навыки самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями [20].

Происхождение этих трудностей различно. Некоторые из них представляют собой объективные проблемы, которые практически всегда неизбежны. Другие – субъективны и связаны с недостаточной подготовкой, отсутствием должного внимания со стороны семьи и школы.

Кроме того, благодаря возникновению новой социальной и учебной ситуации требуется перестройки всей учебной деятельности студента. В основе процесса обучения в вузе лежат дидактические принципы, отличные от принципов средней школы: тесная связь учебы и научной работы; высокий уровень самостоятельности в учебе, связанный во многом с самостоятельным освоением содержания изучаемых дисциплин.

Как отмечает Свиридов Н.А., «атмосфера профессионального обучения предъявляет более высокие требования к физическим, психическим, психологическим особенностям личности, прежде всего к уровню ее социально-психологической компетентности» [15]. Далее автор с сожалением указывает на низкий уровень подготовки со стороны современной общеобразовательной школы (в смысле психологической готовности) своих выпускников к обучению в вузе. «В частности, школа дает ученику необходимые знания, но часто забывает ознакомить его со спецификой образовательного процесса в вузе. Серьезной проблемой первокурсников является и неумение организовать себя в условиях отсутствия ежедневной проверки знаний и систематического контроля посещаемости в вузе, которые приводят к нерациональному использованию времени и появлению соблазна использовать его не в учебных целях» [15, с.23].

Перечисленный спектр проблем, возникающих на первом курсе, непосредственно влияет на снижение эффективности обучения. В качестве причин можно назвать: наличие пробелов в знаниях; низкий уровень познавательных интересов (основной мотив обучения – «надо же где-то учиться»), учеба понимается многими как вынужденное пове-

дение или привычное функционирование); неудовлетворительное владение приемами учебной работы (неумение работать с учебными текстами, выделять основную мысль текста, конспектировать, эффективно запоминать учебный материал, ясно и доходчиво излагать выученное); дефекты семейного и школьного воспитания (низкая организованность и дисциплинированность, несформированность навыков личной гигиены, низкий уровень этической воспитанности, заниженная самооценка, повышенная тревожность); недостатки познавательной сферы (привычка усваивать знания в готовом виде), низкая умственная работоспособность, недостатки в развитии (внимания и мышления); неадекватная самооценка; несерьезность профессиональных намерений большинства абитуриентов, преобладание внешних мотивов поступления.

Если учесть более свободную организацию учебных занятий и отказ от школьных стереотипов обучения, становится ясным, что студенту-первокурснику необходимы определенные навыки, которые помогут более рационально перераспределять свободное время, избавиться от ощущения перегруженности учебы и недостатков предвузовской подготовки.

Свиридов Н.А. отмечает, что «адаптационный подход в обучении студентов – это упреждение или смягчение отрицательных проявлений кризисов в адаптации первокурсников посредством создания соответствующих условий для функционирования психологических механизмов на когнитивном, эмоциональном, поведенческом, смысловом уровнях их личности» [15, с. 44].

Следовательно, успешная адаптация к вузу является показателем появления нового психологического новообразования – «студенческой позиции», позволяющая первокурснику безболезненно мимикрировать в новой социальной среде и адекватно реализоваться в ней. Причем, мы сознательно акцентируем внимание на активной роли студента в данном процессе, как субъекта педагогического общения.

Лобейко Ю.А. также замечает, что «... средняя школа не развивает у учащихся «познавательный» интерес, не прививает им внутреннего стремления к глубокому изучению дисциплин, и только в вузе изучаемые предметы раскрываются перед студентами как наука» [9]. Именно в процессе получения профессионального образования активно развивается самостоятельность в организации учебной деятельности, самодисциплина, навыки рационального планирования времени. На этом этапе одной из целей студента становится приобретение личностной самостоятельности, способности к управлению своим потенциалом, эмоциями и волей.

Но стоит заметить, что для успешной адаптации необходимо проявление активной позиции не только студента, но и преподавателя, создающего оптимальные для этого условия. При этом основными признаками эффективной адаптации являются:

- адаптированность в сфере «вне личности», т.е. социально-экономическая активность, основанная на приобретении индивидом знаний, умений и навыков, достижении компетенции и мастерства;

- адаптированность в сфере личностных отношений, где устанавливаются интимные, эмоционально насыщенные связи с другими людьми, а для успешной адаптации требуются чувствительность, знание мотивов человеческого поведения, тонкого и точного отражения изменений взаимоотношений.

Исследователь В.В. Лагерев выделяет в процессе адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза три формы:

- адаптацию формальную, связанную с информационным приспособлением студентов к новой структуре вуза, с содержанием обучения в нем, с новыми требованиями и т. д.;

- адаптацию общественную, связанную с процессом внутреннего объединения личности с группой студентов-первокурсников и интеграцией этой группы со студенческим окружением в целом;

- адаптацию дидактическую, представляющую собой подготовку студента к еще новым формам и методам учебной работы.

Поэтому в научной литературе признано, что на начальном этапе обучения в вузе студентам следует оказывать помощь в прохождении адаптации, что в итоге окажет влияние и на академическую успеваемость и мотивацию членства в коллективе.

Поддерживающей средой для студента выступает как образовательная система вуза в целом, так и ее социально-психологическая служба. В вузах существуют традиционные и разрабатываются новые подходы к решению проблемы оказания помощи в адаптации студентам-первокурсникам. При удовлетворении объективной потребности студентов в социально-психологической поддержке в связи с отсутствием, как правило, в этот период рядом родителей и родственников, изменении этнокультурной и социальной ситуации, поддерживающая функция переходит к педагогам и психологам.

Традиционно программа социально-психологической поддержки процесса адаптации направлена на решение следующих задач:

- развитие у студентов-первокурсников адекватного понимания себя и корректировка самооценки;

- повышение мотивации учебной деятельности;
- совершенствование коммуникативной компетентности и навыков социального взаимодействия;
- улучшение психологического климата и сплоченности студенческого коллектива;
- формирование навыков эффективного поведения в конфликтных ситуациях.

Анализ опыта оказания поддержки в процессе воспитательной работы в вузах страны легли в основу определения технологий поддержки, которые могут быть реализованы в тренингах, направленных на оптимизацию процесса адаптации первокурсников к обучению в вузе.

Среди мер социально-психологической поддержки процесса адаптации, реализуемых вузом можно выделить следующие:

1. Минимизацию воздействия факторов дезадаптации и тренировку неспецифических механизмов адаптации можно достигнуть благодаря повышению физической активности и профилактике состояния нервно-психического утомления путем чередования видов деятельности. Уменьшение уровня напряжения в ходе учебной деятельности. При этом существенное значение имеет нормализация условий обучения, особенно улучшение социально-бытовых условий проживания в общежитии, создание возможностей для самостоятельной работы, нормальной продолжительности сна и отдыха.

2. Нормализацию собственно учебной нагрузки предполагается осуществить путем равномерного распределения в течение года, повышения интенсивности учебной деятельности, прежде всего за счет изменения форм и частоты контроля (например, широкого внедрения рейтинговой системы выставления итоговых оценок), стимулирующих учебную активность на протяжении всего семестра.

3. Снижению влияния различных психогенных факторов может способствовать повышение стрессоустойчивости, привитие навыков саморегуляции психологических и физиологических состояний в ходе проведения соответствующих тренингов.

Психологическая и социальная поддержка студентов-первокурсников в институте должна быть организована в соответствии с нормативными актами Министерства образования и науки Российской Федерации, Министерства образования регионального уровня, внутренних распоряжений и приказов.

Для реализации всех перечисленных условий в штатное расписание института введены должности проректора по социальным вопросам и

воспитательной работе со студентами, декана факультета общественных профессий, руководителя Службы психологической поддержки, специалистов по работе с молодежью и по социальной работе. Работа структурных подразделений, факультетов и кафедр, а также общественных формирований осуществляется на основе планов, увязанных между собой как по времени, так и по содержанию.

Поддержка студентов ведётся как в аудиториях, так и во внеаудиторное время кураторами, сотрудниками деканатов, преподавателями кафедр, членами студенческих советов.

В вузе создан и успешно функционирует институт кураторства, основная задача которого заключается в реализации воспитательной работы с целью формирования личности студента, создания профессионально-ориентированного, дружного студенческого коллектива. Координация деятельности и обмен опытом работы проводятся ежеквартально в форме собраний и семинаров. Иногородние студенты, дети-сироты, дети, оставшимся без попечения родителей, выпускники детских домов, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации находятся в центре внимания кураторов и тьюторов групп. Специалисты Службы психологической поддержки уделяют особое внимание процессу адаптации к условиям вуза студентов-первокурсников, которым оказываются различные виды помощи: информационная, консультационная, социально-психологическая. Деятельность социальной защиты студентов распространяется на сбор и накопление информации о студентах из малообеспеченных и социально-незащищенных семей, анализ условий их жизни, своевременная социальная помощь особо нуждающимся студентам, установление сотрудничества с органами социальной защиты района города, края.

В результате, если студент отказывается от прежних неэффективных способов деятельности и поведения и начинает искать поддержку во вне, то у него формируется поддерживающая потребность. Если эти поиски представляют собой процесс стихийных проб и ошибок, то в результате адаптация замедляется или проходит со значительными трудностями. По мнению Старосогникова В.Ю., «удовлетвориться данная потребность может для студента на двух уровнях: на уровне вуза, в котором создаются необходимые внешние условия реализации поддерживающей потребности, и на уровне личности, когда эта потребность становится движущей силой самовоспитания и саморазвития личности» [20, с.8].

В качестве одного из направлений сопровождения и помощи в эффективной адаптации студентов-первокурсников можно назвать пра-

вильную организацию самостоятельной работы по расширению и углублению получаемых знаний.

Наши исследования показывают, что у вчерашних школьников отмечается низкий уровень готовности к осуществлению, как самостоятельной работы в целом, так и самостоятельной научно исследовательской работы. Они плохо справляются с конспектированием учебной и дополнительной литературы, работа с учебником вызывает меньше сложностей, но настоящей глубины проработки научных первоисточников студенты-первокурсники не достигают. Таким образом, деятельность преподавателя, направленная на организацию самостоятельной работы студентов, должна предусматривать применение различных форм, методов и приемов данной работы, которые могут способствовать реализации индивидуального подхода к каждому конкретному студенту, с целью повышения ее эффективности.

Во многих методических источниках под самостоятельной работой исследователи понимают индивидуальную или коллективную учебную деятельность, осуществляемую без непосредственного руководства педагога, который составляет задания и осуществляет контроль ее результатов.

Исследования подтверждают, что благодаря совокупности способов и методов самостоятельной работы учащиеся достаточно быстро адаптируются к новым условиям учебы, что позволяет им направлять свои усилия на получение выбранной профессии [24]. Это происходит за счет того, что усвоение необходимых общекультурных и профессиональных компетенций осуществляется студентом самостоятельно и систематически (что немаловажно), на максимуме его возможностей и напряжения усилий. В результате студент научается оригинально и творчески мыслить, высказывать независимые суждения по изучаемым вопросам, у него формируется индивидуальный стиль умственной деятельности и т.д. Кроме того, самостоятельная работа помогает студенту организовывать учебную деятельность, ориентируясь на поставленные или возникающие задачи.

Достаточно распространенными видами самостоятельной работы студентов являются внеаудиторная и творческая, которые легли в основу создания модели самостоятельной работы студентов для оптимизации профессиональной адаптации, предложенной И.Н. Киселевой и И.А. Малановой [7].

Как справедливо отмечают исследователи, «...качество обучения и эффективность адаптации зависят у студентов не только от уровня

профессионализации, но и от их личностных качеств и способностей». Наиболее важное значение придается следующим способностям: коммуникативным, творческим, самостоятельности, гибкости мышления, способности быстро приспособляться к меняющимся условиям [7, с.22].

К субъектам процесса адаптации И.Н. Киселева и И.А. Маланова относят не только студентов и профессорско-преподавательский состав вуза, но и социально-значимую группу сверстников. Но, оговоримся, что выделение последнего субъекта справедливо только тогда, когда учебная группа действительно является референтной для студента (важной, принимающей, отражающей ценностные ориентации и идеалы), в противном случае этот фактор может играть, как индифферентную, так и дезадаптирующую роль.

К важным ресурсам, повышающим эффективность адаптации к обучению в вузе, мы относим:

- самостоятельную работу студентов в процессе учебной деятельности;
- научно-исследовательскую работу студентов (НИРС);
- волонтерскую деятельность;

В процессе НИРС происходит общение студентов, осваиваются основы творческой деятельности, приобретаются навыки выполнения научно-исследовательских и проектных работ, развиваются способности к научному и техническому творчеству, формируется самостоятельность и инициатива, что в комплексе становится важнейшим средством оптимизации профессиональной адаптации к обучению в вузе.

Чтобы обеспечить единство целей и направлений учебной, научной и воспитательной работы, составляется комплексный план организации НИРС на весь период обучения. В этом плане отражаются мероприятия на базе НИРС, сроки их проведения и контроль намеченных мероприятий.

Студенты, которые занимаются научной работой, пишут научные статьи, могут представлять свои работы на конференциях различного уровня. На мероприятиях НИРС они обучаются ораторскому искусству, правильному выступлению перед аудиторией, все это помогает им быть не скованными, хорошо владеть информацией и уметь отвечать на дополнительные вопросы.

Волонтерская деятельность осуществляется в рамках сотрудничества с различными организациями и общественными движениями, где студенты самостоятельно проводят научные исследования, организуют культурно-массовые мероприятия для молодежи, флешмобы, участвуют в различных акциях, что помогает им приобретать неповторимый профессиональный опыт. Более подробно о значении волонтерской де-

тельности будет рассмотрено в главе, посвященной развитию социальной активности студентов

Таким образом, адаптация студентов к условиям обучения в вузе является важнейшим компонентом процесса формирования у студентов интереса к избранной профессии, стремления к совершенствованию и овладению ею.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Что собой представляет адаптация студента к образовательному учреждению?
2. По каким признакам можно судить об успешной или неуспешной адаптации студента к обучению в вузе?
3. Какие мероприятия, способствующие адаптации проводятся в вашем вузе?
4. Оцените результаты своей адаптации к обучению в вузе. Что бы Вы могли рекомендовать для себя, чтобы ваша адаптация приобрела наилучшие проявления?

Литература

1. Ананьев Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта / Б.Г. Ананьев // Человек и общество /Под ред. Б.Г. Ананьева. – Л.: ЛГУ, 1967. – Вып 2. – С. 235-249.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М: Мысль, 2006. – 158 с.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: ЛГУ, 1998. – 270с.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
5. Бучкин А.В. Критерии социально-педагогической адаптации студентов среднего профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №1. – С. 42–48.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений – Ростов н/Д: Феникс, 1997.
7. Киселева И.Н., Маланов И.А. Профессиональная адаптация студентов вуза в процессе организации их самостоятельной работы. – Улан-Удэ. Вестник Бурятского государственного университета – №7, 2017, – с.15-21.

8. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации. – Новосибирск, 2010. – 192 с.

9. Лобейко Ю.А. Психолого-педагогическая поддержка первокурсников в вузе: учебное пособие / Ю.А. Лобейко, Е.В. Таранова, С.В. Русина. – Ставрополь: АГРУС, 2007. – 236 с.

10. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 2002. – 480 с.

11. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика. – М., 1981. – 278 с.

12. Мишина Т.Н. Психологическая культура вуза. Монография. – Минеральные воды, изд. ООО «Полиграфпром», 2012 – 224с.

13. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии – 2-е Изд-во. – М.: Эксмо, 2010. – 368с.

14. Никитина Н.Н. Социально-педагогические основы ценностного самоопределения в ранней юности / Н. Н. Никитина, В. Г. Балашова, Н. М. Новичкова. – Ульяновск: УлГПУ, 2006.

15. Свиридов Н.А. К вопросу и сущности и основных факторах адаптации студентов в вузе / Н.А. Свиридов // Объективное и субъективное в общественном развитии. – Владивосток, 1981. – С. 17-19

16. Семенова В.Г. Самостоятельная работа студентов, как важнейшая форма организации учебного процесса в рамках компетентностной модели образования // Организация самостоятельной работы студентов: материалы докладов II Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Саратов. Новый проект, 2013. С. 10–15.

17. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме: пер. с англ. – М.: Наука, 1960. – 254 с.

18. Соколова Н.А. Теория и практика социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования детей: монография / Н.А. Соколова. – Рос. Акад. Образования (РАО), Урал. Отд-ние (УрО), Челяб. гос. пед. ин-т. (Челябинск), 2005.

19. Социологический словарь / отв. ред. Т.В. Осипов, Л.Н. Москвичев; уч. секр. О.Е. Чернощек. – М.: Норма: Инфра – М, 2010. – 608 с.

20. Старосотникова В.Ю. Стратегии профессиональной адаптации студентов в социальном пространстве высших учебных заведений. Автореф. дисс.к.с.н. – Н. Новгород, 2010.

21. Тутушкина М.К., Сиомичева А.В., Соловьева С.А. Влияние социально-психологической структуры студенческой группы на эффективность учебно-воспитательного процесса //Комплексный подход к совершенствованию учебного-воспитательного процесса в вузе / Новосиб. электротехн. ин-т.-Новосибирск, 1985. – с.5-10.

22. Филиппов Ф.Р. Социальная ориентация и социальные перемещения // Вопросы социальной и профессиональной ориентации молодежи. – Свердловск, 2012.

Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация: сущность, направление, механизмы реализации: Дис. ... д-ра социол. наук. – Кемерово, 2012. 398 с.

Яковлева М.В. Педагогические основы адаптации первокурсников к обучению в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук – Улан-Удэ, 2000. – 25 с.

ГЛАВА 2

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ВИДЫ

Рассматривая вопросы организации самостоятельной работы студентов в структуре учебного процесса вуза важно отметить следующие моменты.

Учебный процесс в высшем учебном заведении реализуется в трех его основных взаимосвязанных организационных формах. Первые две: *аудиторная учебная работа* (лекции, семинары, лабораторные и практические занятия и др.) и *внеаудиторная учебная работа* (производственные и педагогические практики, конференции, кружки и др.) – регламентируются учебным расписанием, учебной и производственной базой, технологическим наполнением. Третья форма – *внеаудиторная работа* (подготовка к текущим занятиям, к текущим и итоговым формам контроля знаний, выполнение курсовых и дипломных работ и др.) – регламентируется общим объемом часов, отводимых на изучение той или иной дисциплины.

Внеаудиторная самостоятельная работа планируется студентом, исходя из шестидневной рабочей недели, однако без указания на то, в какой конкретной форме, где и когда каждый студент должен ее выполнять. Поэтому необходимо научиться использовать все имеющиеся возможности для ее рациональной организации.

Обычно на учебных занятиях преподавателем сообщается определенная, как правило, большая часть знаний по той или иной дисциплине, а также определяются цели и задачи внеаудиторной самостоятельной работы. Уже на первых занятиях первокурсники получают необходи-

мую информацию о том, как организовать самостоятельные занятия по конкретной дисциплине, справиться с трудностями, возникающими при этом. Однако овладение навыками эффективной самостоятельной работы дело довольно кропотливое, требующее значительного количества времени и сил.

Цели самостоятельной работы очень разнообразны. Они простираются от приобретения новых научных знаний до решения практических задач и реализуются через изучение литературы, составление библиографий, написание рефератов, курсовых, научных работ и др. Итоговым результатом овладения навыками самостоятельной работы по приобретению новых знаний являются курсовые и дипломные работы, выполняемые на старших курсах.

Наряду с выполнением обязательных заданий студенту, как правило, представляется возможность самостоятельно выполнять учебную работу с учетом своих интересов. Подобные занятия углубляют и расширяют знания по избранной специальности. Время, отводимое на самостоятельную работу, целесообразно использовать также и для того, чтобы наверстать упущенное, завершить ту или иную лабораторную или практическую работу и т.п.

Студенту важно понять, что во время самостоятельной работы во многом формируется его отношение к труду, к науке и научной работе. Поэтому она требует ответственности, творческой активности, инициативы и самодисциплины, предполагает усвоение стратегии и методов научной работы, овладение умениями правильно распределить и использовать свое время. Важная задача самостоятельной работы – выработка привычки работать систематически.

Плановая учебная подготовка студентов в большинстве вузов традиционно сочетается с привлечением их к творческой научной работе.

За время учебы студенты самостоятельно пишут ряд научных работ с возрастающей степенью трудности и объема, в том числе рефераты, доклады, курсовые и дипломные работы и т.п. Одни из них содержат лишь обзор и критическую оценку имеющихся научных работ, другие являются результатом исследовательской деятельности студентов в лаборатории или во время практики, третьи представляют собой результат творческого решения научной проблемы. Способности к решению научно-творческих проблем в рамках, названных выше видов работ развиваются систематически в ходе всей учебы в вузе. Кроме того, при этом важно осознанно и планомерно овладевать приемами и методами научной работы.

В рамках организации современной системы обучения необходимо создать базу для утверждения индивидуально-творческого подхода к развитию будущего специалиста, приобщения студентов к самостоятельной учебной и научной работе, формирования творческой индивидуальности каждого из них.

На первом уровне, затрагивающем в первую очередь блок психолого-педагогических проблем, обеспечивающем включение студента в систему вузовского образования, студент должен овладеть навыками работы с общенаучными и специально-дисциплинарными понятиями, с периодической печатью (журналами и газетами), с учебной и справочной литературой, приобрести умения аннотировать и реферировать научно-методические статьи и монографии, конспектировать первоисточники, подготавливать доклады и сообщения, грамотно использовать методы самопознания (тестирование, самонаблюдение, анкетирование), составлять и решать задачи психолого-педагогического содержания, которые обеспечивают комфортный уровень общения, личностно ориентированного и профессионального взаимодействия в студенческом коллективе. Наиболее сложными формами на этом этапе является подготовка спецвопросов и творческих заданий, разработка вариантов концепции или программы собственного личностного и профессионального самосовершенствования.

Работа над выполнением творческого задания не только позволяет студенту более глубоко изучить избранную проблему, но и дает возможность отработать некоторые навыки научно-исследовательской работы, ориентирует на выполнение в будущем курсовой или дипломной работы.

На следующем уровне профессионального образования, среди задач которого важно выделить развитие у студентов устойчивого интереса к выбранной профессии, к соответствующим достижениям в области науки и практики, формирование профессионально-обусловленной личностной направленности, кроме выше перечисленных форм самостоятельной работы у студентов появляется возможность участия в общеуниверситетских научно-методических конференциях преподавателей и студентов, в работе проблемных групп и научных кружков, а также выступать с докладами и научными сообщениями за пределами вуза, выполнять курсовые и дипломные работы, проекты.

Третий уровень – написание выпускной квалификационной работы бакалавра, специалиста или же магистерской диссертации – дает возможность студентам выйти на уровень полномасштабного самостоя-

тельного научного исследования на основе знаний и опыта в области самостоятельной работы, приобретенных на предыдущих этапах обучения.

На этапе овладения основами организации самостоятельной учебной работы для каждого студента по-прежнему актуальными остаются вопросы: как рационально организовать самостоятельную подготовку к занятиям; как распределить и спланировать время на овладение учебным материалом по обязательным и дополнительным темам и вопросам; как наиболее эффективно осуществлять изучение научной, учебной и справочной литературы; как письменно оформить результаты работы над теми или иными источниками; как оптимально применить полученные знания в практической работе. Эти и целый ряд других вопросов встают перед студентами первых курсов уже в первые недели учебы в университете. И нередко период утверждения себя в новой роли, адаптации к новым условиям обучения, которые кардинально отличаются от школьных в связи с серьезным акцентом на самостоятельную работу, необоснованно затягивается.

Но, прежде всего, следует разобраться с пониманием самого вида учебной работы, который обозначается как самостоятельная работа.

Ввиду множества вариантов определения самостоятельной работы в педагогической литературе, мы будем придерживаться следующей формулировки: самостоятельная работа студентов – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Технология организации самостоятельной работы студентов предполагает обоснованность и поэтапность. Для эффективного осуществления этого вида деятельности необходима организация развивающей среды, стимулирующей мотивацию к самостоятельному обучению, внутренние механизмы саморазвития, самоконтроля и самокоррекции, учебно-методическое сопровождение и др.

Рассмотрим более детализировано **цели, задачи и условия реализации самостоятельной работы студентов**, определяющие её успешность на этапе целеполагания и организации.

Основной целью самостоятельной работы студентов является обеспечение современным требованиям профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации, направленной на формирование действенной системы фундаментальных и профессиональных знаний, умений и навыков, которые они могли бы свободно и самостоятельно применять в практической деятельности.

Таким образом, речь идет о подготовке специалистов завтрашнего дня, конкурентоспособных, умеющих творчески, оперативно решать нестандартные производственные, научные, учебные задачи с максимальным значимым эффектом.

В ходе организации самостоятельной работы студентов преподаватель создает условия для:

- углубления и расширения их профессиональных знаний;
- развития интереса к учебно-познавательной деятельности;
- обучения студентов приемам познания;
- развития у них самостоятельности, активности, ответственности;
- развития познавательных способностей будущих специалистов.

В ходе постановки целей и задач необходимо учитывать, что их выполнение направлено не только на формирование общеучебных умений и навыков, но и определяется рамками данной предметной области.

В современной литературе выделяют два уровня самостоятельной работы: управляемая преподавателем самостоятельная работа студентов и собственно самостоятельная работа.

Именно первый уровень наиболее значим, т.к. он предполагает наличие специальных методических знаний преподавателя, следуя которым студент приобретает и совершенствует знания, умения и навыки, накапливает опыт практической деятельности.

Основная задача организации самостоятельной работы студентов заключается в создании психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления на занятиях любой формы. Основным принципом организации самостоятельной работы студентов должен стать перевод всех студентов на индивидуальную работу с переходом от формального пассивного выполнения определенных заданий к познавательной активности с формированием собственного мнения при решении поставленных проблемных вопросов и задач. Таким образом, в результате самостоятельной работы студент должен научиться осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, использовать основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы развивать в дальнейшем умение непрерывно повышать свою квалификацию.

Решающая роль в организации самостоятельной работы студентов принадлежит преподавателю, который должен работать не со студентом «вообще», а с конкретной личностью, с ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и наклонностями. Задача преподавателя – увидеть и развить лучшие качества студента как будущего специалиста.

Условия, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы студентов

В качестве таких условий можно назвать следующие:

1. Мотивированность задания (для чего, чему способствует).
2. Постановка познавательных задач.
3. Грамотность алгоритма выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения.
4. Определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления.
5. Уточнение видов консультационной помощи (консультации: установочные, тематические, проблемные).
6. Критерии оценки, отчетности и т.д.
7. Виды и формы контроля (практика, контрольные работы, тесты, семинары и др.).

Самостоятельная работа включает воспроизводящие творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают три уровня самостоятельной работы студентов: репродуктивный (тренировочный); реконструктивный; творческий, поисковый.

Самостоятельные тренировочные работы выполняются по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем и т. д. Познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работы – закрепление знаний, формирование умений, навыков.

Самостоятельные реконструктивные работы. В ходе таких работ происходит перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут изучаться первоисточники, выполняться рефераты. Цель этого вида работ – научить студентов основам самостоятельного планирования и организации собственного учебного труда.

Самостоятельная творческая работа требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации. Студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения (учебно-исследовательские задания, курсовые и дипломные работы). Цель данного вида работ – обучение основам творчества, перспективного планирования, в соответствии с логикой организации научного исследования.

Таким образом, для организации и успешного функционирования самостоятельной работы студентов необходимы:

1. Комплексный подход к организации самостоятельной работы студентов (включая все формы аудиторной и внеаудиторной работы).

2. Обеспечение контроля над качеством выполнения самостоятельной работы студентов (требования, консультации).

3. Использование различных форм контроля.

Посмотрим теперь, каковы же основные характеристики самостоятельной работы студентов. Аналитики Российского научно-исследовательского института высшего образования выделяют следующие основные характеристики самостоятельной работы студентов:

1. Психологические условия успешности самостоятельной работы студентов. Прежде всего – это формирование устойчивого интереса к избранной профессии и методам овладения ее особенностями, которые зависят от следующих параметров:

- взаимоотношения между преподавателями и студентами в образовательном процессе;
- уровень сложности заданий для самостоятельной работы;
- включенность студентов в формируемую деятельность будущей профессии.

Как любой вид человеческой деятельности, учебная деятельность с психологической точки зрения представляет собой процесс решения специфических задач. Отличие учебных задач от всяких других состоит в том, что их целью является изменение самого субъекта, которое заключается в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект. Необходимость в постановке и решении таких задач возникает перед субъектом лишь в том случае, если ему необходимо овладеть такими способами действия, в основе которых лежат обобщения теоретического типа.

Рассматривая учебную деятельность как процесс решения задач, следует выделить следующие ее звенья.

Во-первых, постановка учебной задачи. В педагогической психологии известно, что цель возникает в результате конкретизации смыслообразующих мотивов деятельности. Функцию этих мотивов может выполнить только интерес к содержанию усваиваемых знаний, без которого невозможна не только самостоятельная постановка учебной задачи, но и принятие задачи, поставленной педагогом. Поэтому обучение, имеющее своей целью подготовку студентов к самостоятельной учебной деятельности, должно обеспечить, прежде всего, формирование таких интересов.

Во-вторых, применение оптимальных способов решения задачи. Между учебной деятельностью под руководством преподавателя и самостоятельными ее формами существует принципиальное различие, на

которое не обращается достаточного внимания. Когда преподаватель ведет студентов от понятия к действительности, такой ход имеет силу только методического приема. Когда речь идет о формировании понятия путем самостоятельной работы с учебными материалами и средствами, условия деятельности решительно изменяются.

Первым, среди этих условий, является формирование способов логического анализа источников учебной информации, в частности, информационных моделей, в которых фиксируется содержание научных понятий, что одновременно составляет одну из важнейших задач обучения, рассчитанного на подготовку студентов к самостоятельной учебной деятельности.

Вторым важным условием перехода к самостоятельной учебной деятельности является овладение продуктивными способами решения учебных задач, и обеспечение этого условия практически невозможно без активного методологического и методического участия преподавателя.

В-третьих, осуществление контроля и оценки за ходом и результатом решения задачи. Формирование контрольно-оценочных операций должно идти от овладения способами контроля и оценки действия преподавателя и других студентов через контроль и оценку собственной работы под руководством преподавателя к самоконтролю и самооценке самостоятельной образовательной деятельности

2. Профессиональная ориентированность дисциплин. Бесспорность этого учебно-содержательного тезиса с точки зрения знаний, приобщения к творческой профессиональной деятельности, эффективного личностного взаимодействия в профессии не должна умалять значение общих знаний соответствующих блоков дисциплин учебного плана.

Кроме того, глубина профилирования тех или иных дисциплин должна учитывать психологические закономерности многоуровневого деления будущих профессионалов: бакалавры, специалисты, магистры.

3. Ограниченный бюджет времени студента. Во-первых, при формировании временного объема своего предмета преподавателю важно учитывать общую суммарную нагрузку студентов.

Во-вторых, интенсификация образовательного процесса предполагает четкую организацию самостоятельной работы студентов за счет уменьшения рутинной работы студента в семестрах.

4. *Индивидуализация самостоятельной работы студентов*, которая включает:

– увеличение удельного веса интенсивной работы преподавателя с более подготовленными студентами;

– деление занятия на обязательную и творческую части (для всех, проявляющих интерес и способности к более трудным и, главное, нестандартными задачами, дополнительными вопросами, учебно- проблемными ситуациями и т. д.)

– регулярность консультаций с обучаемыми;

– исчерпывающее и своевременное информирование о тематическом содержании самостоятельной работы, сроках выполнения, потребности во вспомогательных средствах, формах, способах контроля и оценке итоговых результатов.

Структура и этапы самостоятельной работы студентов

Обязательным условием, обеспечивающим эффективность самостоятельной работы студентов, является соблюдение поэтапности в ее организации и проведении. Можно выделить следующие этапы управляемой самостоятельной работы студентов.

Первый этап – подготовительный. Он включает в себя составление рабочей программы с выделением тем и заданий для самостоятельной работы студентов; сквозное планирование самостоятельной работы студентов на семестр; подготовку учебно- методических материалов; диагностику уровня подготовленности студентов.

Второй этап – организационный. На этом этапе определяются цели индивидуальной и групповой работы студентов; читается вводная лекция, проводятся индивидуально- групповые установочные консультации, во время которых разъясняются формы самостоятельной работы студентов и ее контроля; устанавливаются сроки и формы представления промежуточных результатов.

Третий этап – мотивационно-деятельностный. Преподаватель на этом этапе обеспечивает положительную мотивацию индивидуальной и групповой деятельности; проверку промежуточных результатов; организацию самоконтроля и самокоррекции; взаимообмен и взаимопроверку в соответствии с выбранной целью.

Четвертый этап – контрольно-оценочный. Он включает индивидуальные и групповые отчеты и их оценку. Результаты могут быть представлены в виде дипломной, курсовой работы, реферата, доклада, схем, таблиц, устных сообщений, моделей, макетов, отчетов и т.п. (в зависимости от дисциплины и специальности). Контроль самостоятельной работы студентов может осуществляться при помощи промежуточного и итогового тестирования, написания в аудитории письменных контрольных работ, сдачи коллоквиумов, промежуточных зачетов др.

Формы самостоятельной работы студентов

При изучении каждой дисциплины организация самостоятельной работы студентов должна представлять единство, как выше уже было отмечено, трех взаимосвязанных форм:

1. Внеаудиторная самостоятельная работа.

2. Аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя.

3. Творческая, в том числе научно-исследовательская работа.

Конкретные формы внеаудиторной самостоятельной работы студентов могут быть самыми различными внедрения в зависимости от цели, характера, дисциплины, объема часов, определенных учебным планом:

– подготовка к лекциям, семинарским, практическим и лабораторным занятиям;

– реферирование статей, отдельных разделов монографий;

– изучение учебных пособий;

– изучение и конспектирование хрестоматий и сборников документов;

– изучение в рамках программы курса тем и проблем, не выносимых на лекции и семинарские занятия;

– выполнение контрольных работ;

– написание тематических докладов, рефератов и эссе на проблемные темы;

– аннотирование монографий или их отдельных глав, статей;

– конспектирование монографий или их отдельных глав, статей;

– участие студентов в составлении тестов;

– выполнение исследовательских и творческих заданий;

– написание курсовых и дипломной работ;

– составление библиографии и реферирование по заданной теме;

– создание наглядных пособий по изучаемым темам;

– самостоятельное изучение темы в рамках «круглых столов»;

– занятия в архиве, музее, библиографическом отделе и библиотеки и др.

С учетом приведенного описания многообразия форм внеаудиторной самостоятельной работы студентов, следует на каждом ее этапе разяснять цели работы, контролировать понимание этих целей студентами, постепенно формируя у них умение самостоятельной постановки цели и определения задач.

Аудиторная самостоятельная работа может реализовываться при проведении практических занятий, семинаров, выполнении лабораторного практикума и во время чтения лекций.

При чтении лекционного курса непосредственно в аудитории целесообразно контролировать усвоение материала основной массой студентов путем проведения экспресс-опросов по конкретным темам, тестового контроля знаний, опроса студентов в форме игр.

На практических и семинарских занятиях использование различных форм самостоятельной работы студентов позволяет сделать процесс обучения более интересным и поднять активность значительной части студентов в группе.

Для проведения занятий необходимо иметь большой банк заданий и задач для самостоятельного решения, причем они могут быть дифференцированы по степени сложности. В зависимости от дисциплины или от ее раздела можно использовать варианты самостоятельной работы студентов:

1. Давать определенное количество равных по трудности заданий для самостоятельного выполнения, а оценку ставить за количество выполненных за определенное время заданий.

2. Выдавать задания разной трудности и оценку ставить за трудность выполненного задания.

Формы самостоятельной работы студентов отличаются для студентов разных курсов. Студентов младших курсов необходимо научить работать с учебниками, монографиями, статьями, источниками, писать конспекты, позднее – оформлять рефераты, эссе, курсовые, а затем и дипломные работы.

Интересной формой самостоятельной работы студентов для практических занятий на старших курсах являются «деловые игры». Тематика игры может быть связана с конкретными профессиональными ситуациями или носить прикладной характер, включать задачи ситуационного моделирования по актуальным проблемам и т.д. Цель деловой игры – в имитационных условиях дать студенту возможность разрабатывать и принимать решения.

При проведении семинаров и практических занятий студенты могут выполнять самостоятельной работы студентов как индивидуально, так и малыми (творческими) группами, каждая из которых разрабатывает свой проект (задачу). Выполненный проект (решение проблемной задачи) затем рецензируется другой группой по круговой системе. Публичное обсуждение и защита своего варианта повышают роль самостоятельной работы студентов и усиливают стремление к ее качественному выполнению. Данная система организации практических занятий позволяет вводить в учебно-профессиональные задачи научно-исследовательские элементы, упрощать или усложнять задания.

Активность работы студентов на обычных практических занятиях может быть усилена введением элементов самостоятельной работы студентов, в результате чего студент получает свое индивидуальное задание (вариант), при этом условие задания для всех студентов одинаковое, а исходные данные различны. Перед выполнением задания преподаватель даст лишь общие методические указания (общий порядок решения, имеющиеся справочные материалы и т.п.). Такая форма самостоятельной работы студентов способствует более глубокому усвоению изучаемого материала.

Другая форма самостоятельной работы студентов на практических занятиях может заключаться в самостоятельном изучении схем, программ и т.п., которые преподаватель раздает студентам вместе с контрольными вопросами, на которые студент отвечает в течение занятия.

Выполнение лабораторного практикума, как и другие виды учебной деятельности, содержит много возможностей применения активных методов обучения и организации самостоятельной работы студентов на основе индивидуального подхода.

Любая лабораторная работа может включать самостоятельную проработку теоретического материала, изучение методик проведения и планирования эксперимента, освоение измерительных средств, обработку и интерпретацию экспериментальных данных. При этом часть работ может не носить обязательный характер, а выполняться в рамках самостоятельной работы по курсу. В ряд работ целесообразно включить разделы с дополнительными элементами научных исследований, которые потребуют углубленной самостоятельной проработки теоретического материала.

Главное в стратегической линии организации самостоятельной работы студентов в вузе заключается не в оптимизации ее отдельных видов, а в создании условий высокой активности, самостоятельности и ответственности студентов в аудитории и вне ее в ходе всех видов учебной деятельности.

Простейший путь – уменьшение числа аудиторных занятий в пользу самостоятельной работы не решает проблемы повышения или даже сохранения на прежнем уровне качества образования, ибо снижение объемов аудиторной работы совсем не обязательно сопровождается реальным увеличением самостоятельной работы, которая может быть реализована в пассивном варианте. Вопрос в том, как эффективно использовать это время.

В общем случае возможны два основных направления построения учебного процесса на основе самостоятельной работы студентов.

Первый – это увеличение роли самостоятельной работы в процессе аудиторных занятий. Реализация этого пути требует от преподавателей разработки методик и форм организации аудиторных занятий, способных обеспечить высокий уровень самостоятельности студентов и улучшение качества их подготовки.

Второй – повышение активности студентов по всем направлениям самостоятельной работы во внеаудиторное время.

Важным аспектом организации самостоятельной работы является обеспечение серьезной и устойчивой мотивации студентов к ней.

Самый сильный мотивирующий фактор – подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности.

Рассмотрим основные стимулы, способствующие активизации самостоятельной работы. Среди них выделяют:

1. Полезность выполняемой работы. Если студент знает, что результаты его работы будут использованы в лекционном курсе, в методическом пособии, в лабораторном практикуме, при подготовке публикации или иным образом, то отношение к выполнению задания существенно меняется в лучшую сторону и качество выполняемой работы возрастает. При этом важно психологически настроить студента, показать ему, как необходима выполняемая работа.

Другим вариантом использования фактора полезности является активное применение результатов работы в профессиональной подготовке. Так, например, если студент получил задание на дипломную (квалификационную) работу на одном из младших курсов, он может выполнять самостоятельные задания по ряду дисциплин читаемых циклов, которые затем войдут как разделы в его квалификационную работу.

2. Участие студентов в творческой деятельности. Это может быть участие в научно-исследовательской, опытно-конструкторской или методической работе, проводимой на кафедре.

3. Важным мотивационным введением в учебный процесс активных методов, прежде всего игрового тренинга, в основе которого лежат инновационные и организационно-деятельностные игры. В таких играх происходит переход от односторонних частных знаний к многосторонним знаниям об объекте, его моделирование с выделением ведущих противоречий, а не просто приобретение навыка принятия решения. Первым шагом в таком подходе являются деловые или ситуационные формы занятий.

4. Участие в олимпиадах по учебным дисциплинам, конкурсах научно-исследовательских или прикладных работ и т.д.

5. Индивидуализация заданий, выполняемых как в аудитории, так и вне ее, постоянное их обновление.

6. Мотивационным фактором в интенсивной учебной работе и, в первую очередь, самостоятельной является личность преподавателя. Преподаватель может быть примером для студента как профессионал, как творческая личность. Преподаватель может помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал, определить перспективы своего внутреннего роста.

Далее отметим следующие особенности организации самостоятельной работы студентов.

Самостоятельная работа студентов в рамках действующих учебных планов предполагает самостоятельную работу по каждой учебной дисциплине, включенной в учебный план,

В ходе самостоятельной работы студент может:

– освоить теоретический материал по изучаемой дисциплине (отдельные темы, отдельные вопросы тем, отдельные положения и т. д.);

– закрепить знания теоретического материала, используя

– необходимый инструментарий, практическим путем (решение задач, выполнение контрольных работ, тестов для самопроверки);

– применить полученные знания и практические навыки для анализа ситуации и выработки правильного решения (подготовка к групповой дискуссии, подготовленная работа в рамках деловой игры, письменный анализ конкретной ситуации, разработка проектов и г. д.);

– использовать полученные знания и умения для формирования собственной позиции, теории, модели (написание выпускной (дипломной) работы, выполнение научно-исследовательской работы).

Перечисленные возможности самостоятельной работы соответствуют имеющимся четырем образам обучения:

1. Обучение как получение знаний.

2. Формирование в процессе обучения понимания студентом предмета изучения. Студент может сопоставить различные идеи, сформировать представление о тенденции развития, взаимоотношениях идей, соотнести эти идеи со своими собственными представлениями.

3. Умение применить изученные идеи, умение при необходимости их моделировать в соответствии с собственным контекстом и находить наиболее уместные решения.

4. Обучение как развитие личности наиболее софистический образ обучения, при котором обучающийся осознает себя частью изучаемого им мира, взаимообмен которым он собирается действовать. В этом случае предполагается, что обучающийся будет менять – свой контекст, вырабатывать собственные теории и модели.

Технологическая цепочка организации самостоятельной работы

Технологически организация самостоятельной работы студентов выглядит следующим образом: преподаватель по определенной дисциплине определяет трёхуровневые цели деятельности (репродуктивные, реконструктивные и творческие) и конкретные формы работы, выстраивает систему мотивации студентов, обеспечивает их учебно-методическими материалами, устанавливает сроки промежуточных отчетов о проделанной работе, организует деятельность творческих групп, читает вводную лекцию, проводит консультации, контролирует результаты самоконтроля и самокоррекции студентов, оценивает результаты их работы (индивидуальные или групповые).

Если говорить о технологической стороне, то организация самостоятельной работы студентов может включать в себя следующие составляющие:

1. Технология отбора целей самостоятельной работы. Основаниями отбора целей являются цели, определенные Государственным образовательным стандартом, и конкретизация целей по курсам, отражающим введение в будущую профессию, профессиональные теории и системы, профессиональные технологии и др.

Кроме того, цели самостоятельной работы должны соответствовать структуре готовности к профессиональному самообразованию, включающей мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты.

2. Технология отбора содержания самостоятельной работы студентов. Основаниями отбора содержания самостоятельной работы являются Федеральный государственный образовательный стандарт, источники самообразования (литература, опыт, самоанализ), индивидуально-психологические особенности студентов (обучаемость, обученность, интеллект, мотивация, особенности учебной деятельности). При отборе содержания необходимо учитывать содержательную специфику дисциплин.

3. Технология конструирования заданий. Задания для самостоятельной работы должны соответствовать целям различного уровня, отражать содержание каждой предлагаемой дисциплины, включать различные виды и уровни познавательной деятельности студентов.

4. Технология организации контроля. Включает тщательный отбор средств контроля, определение этапов, разработку индивидуальных форм контроля.

Для обеспечения эффективности самостоятельной работы студентов необходимо выполнить ряд условий:

1. Правильное сочетание объемов аудиторной и самостоятельной работы.

2. Методически правильная организация работы студента в аудитории и вне ее.

3. Обеспечение студента необходимыми методическими материалами с целью превращения самостоятельной работы в процесс творческий.

4. Контроль за организацией и ходом самостоятельной работы и определение мер поощрения студента за ее качественное выполнение. Это условие в той или иной форме с необходимостью должно присутствовать в первых трех, чтобы контроль стал не столько административным, сколько именно полноправным дидактическим условием, положительно влияющим на эффективность самостоятельной работы студентов в целом.

Первое условие состоит в необходимости оптимального структурирования учебного плана не только в смысле последовательности изучения отдельных курсов, но и разумного соотношения аудиторной и самостоятельной работы. Большую роль здесь играет правильное определение трудоемкости различных видов самостоятельных работ, таких как рефераты, исследовательские и курсовые проекты и т.п. Составлению такого плана должно предшествовать серьезное изучение бюджета времени и студента, оснащенности методической литературой и возможностей библиотеки образовательного учреждения.

Второе условие – это методически рациональная организация работы. Важно постепенно изменять отношения между студентом и

Преподавателем. Если на первых курсах преподавателю принадлежит активная созидательная позиция, а студент чаще всего ведомый, то по мере продвижения к старшим курсам эта последовательность меняется в сторону побуждения студента к самостоятельной работе, самообразованию.

Третье условие – это обеспечение студента соответствующей учебно-методической литературой.

Особо следует выделить возможности обеспечения учебной и методической литературой дистанционное обучение (ДО) с использованием информационных компьютерных технологий (ИКТ), в частности, компьютерных образовательных сред (КОС), специально построенных и организованных для размещения учебных материалов с учетом педагогических и дидактических требований.

Сущность самоорганизации самостоятельной работы студентов в совпадении объекта и субъекта управления, создании принципиально но-

вого уровня социальной организации в вузе, обладающей собственной структурой закономерностей и противоречий.

Важнейшее из этих противоречий – противоречие между стихийным и сознательным в процессе самоорганизации самостоятельной работы студентов. Отличительная особенность любой самоорганизации в ее целенаправленном, но вместе с тем естественном, спонтанном характере. Процессы самоорганизации относительно автономны. Важнейшая их особенность – способность аккумулировать и использовать прошлый опыт, что, несомненно, выступает в качестве целенаправленного процесса. Следовательно, вуз заинтересован в придании определенной направленности процессу самоорганизации.

Самоорганизацию нельзя представлять в виде законченной схемы. Попытка заключить ее в определенные рамки нарушит принцип взаимного равновесия в структуре обучения (между студентами и преподавателями). Тем не менее, учебный процесс может быть построен таким образом, чтобы фундаментальные дисциплины предшествовали специальным, чтобы во все периоды обучения осуществлялась серьезная самостоятельная работа студента в непосредственной связи с практикой.

Методы и формы самоорганизации самостоятельной работы студентов могут быть следующие: через деятельность преподавателя; через учебник; через самоорганизацию учебного процесса.

В настоящее время созданы формы самоорганизации учебной деятельности в вузе (участие студентов в работе ученых советов, в аттестации преподавателей, корректировке расписания преподаваемых дисциплин и т.д.). Самоорганизация может выходить на психологически более точный уровень самоуправления, ведущего к сотворчеству студента и преподавателя. Рост профессионализма преподавателей, таким образом, превращается в важнейший составной элемент самоорганизации учебного процесса.

Структурная периодизация самоорганизации самостоятельной работы студентов может быть представлена следующим образом.

Как правило, студент не сразу может оценить свои способности и возможности. Поэтому процесс самоорганизации самостоятельной работы студентов хотя и относительно, но подразделяется на определенные периоды.

Первый (фундаментальный) период нацелен на выработку у студента навыков продуктивной деятельности и творческого мышления. В этот период необходимо уделять серьезное внимание не только основам знаний по многочисленным дисциплинам, но, прежде всего, мето-

дологическим аспектам определенной науки, методике изучения соответствующих дисциплин.

Второй период (специальный) непосредственное углубленное изучение тех специальных дисциплин, которые необходимы для будущей профессиональной деятельности студента. Предполагается, что уже в первом периоде самоорганизации самостоятельной работы студентов благодаря введению новых форм выявления узкой профессиональной ориентации студентов (тестирование, научно-исследовательская работа, проведение деловых игр с целью обнаружения склонности к тем или иным видам профессиональной деятельности) каждый из них изберет то, что наилучшим образом соответствует его склонностям. Данный период предназначается, таким образом, для составления каждым студентом интегральной базы конкретной специальности. Это предполагает четкое представление будущей специальности в качестве определенной системы, которая состоит из ведущих элементов, имеющих подчиненное значение. Спецкурсы по конкретным дисциплинам могут стать важным составным элементом второго периода самоорганизации самостоятельной работы студентов. Такие спецкурсы, сами по себе обладающие эвристическим характером, обнаруживают способности студентов к теоретической или практической деятельности и являются веским аргументом в пользу развития диалоговой формы обучения.

Третий период обучения – это не только время практики, поскольку практические навыки будут прививаться уже в первый период обучения. Это, прежде всего, период «отшлифовки» полученных фундаментальных и специальных знаний, что возможно достигнуть путем участия студентов в формировании учебного плана. Последние смогут предложить преподавателям разработать те спецкурсы, которые будут иметь реальные выходы на практику и закреплять профессиональные навыки обучающихся.

В заключение приведем несколько **общих рекомендаций по организации самостоятельной работы.**

Студент, распределяя время и силы на выполнение внеаудиторной самостоятельной работы, должен учесть следующее:

1. Требования к самостоятельной работе и ее содержание определяются учебными планами, учебными программами, расписанием экзаменов и текущими учебными задачами, которые ставятся преподавателями. Для эффективного использования времени целесообразно составлять личный план самостоятельной работы на неделю, а также семестровый план, учитывающий долгосрочные и большие по объему задания, выполняемые в рамках самостоятельной работы (подготовка

и сдача коллоквиумов, зачетов, экзаменов и т.п.). Поэтому необходимо заранее ознакомиться со сроками сдачи зачетов, экзаменов и т.п. План организует, помогает работать сосредоточенно и целеустремленно.

2. Важно овладеть рациональными методами самостоятельной работы (быстро читать, систематизировать и накапливать изученный материал, грамотно сокращать слова, делать пометки в тексте и т.д.). Необходимо избегать непродуктивной работы, как, например, переписывания начисто небрежно сделанных ранее записей, простого чтения учебных материалов без соответствующего попутного анализа, пометок и т.д.

3. Для повышения эффективности самостоятельной работы важно выработать свой индивидуальный стиль работы и определенные привычки. Это во многом зависит от знания своих психических особенностей умственной деятельности (тип мышления, особенности продуктивного запоминания, особенности концентрации внимания и т.д.), умения создать необходимую рабочую атмосферу, умения поддерживать оптимальный ритм работы с помощью соответствующих активизирующих приемов (концентрации, расслабления).

4. Пропуск по различным причинам учебных занятий создает необходимость самостоятельной проработки пропущенного или плохо усвоенного материала. Восполнение образовавшихся пробелов – важный аспект самостоятельной работы. После установления объема неувоенных знаний рекомендуется составлять план доработки пропущенного учебного материала. При составлении такого плана следует учитывать и текущие учебные задания, чтобы не допускать образования новых пробелов.

5. Самостоятельная работа в своей организационно-содержательной основе должна выступать как комплекс вариативных, имеющих преемственность и развитие форм учебно-практической и контролирующей работы.

Таким образом, для более успешной организации самостоятельной работы полезными могут быть следующие советы:

- ознакомьтесь в начале учебы в вузе и в начале каждого курса с учебным планом, расписанием экзаменов и зачетов и т.п.,

- проконсультируйтесь у куратора и преподавателей (особенно у тех, кто ведет семинары, лабораторные и практические занятия) о специфических особенностях организации, содержания и методики самостоятельной работы,

- проводите целенаправленную подготовку к самостоятельной работе, распределяя время с учетом индивидуальных особенностей и своевременно приобретайте необходимую литературу и средства обучения,

– уютно организуйте рабочее место и его окружение, наведите порядок, удалите отвлекающие внимание предметы, следите за освещением, температурой помещения, создайте спокойную обстановку, организуйте с самого начала обучения в вузе коллективную учебу и взаимопомощь в своей студенческой группе,

– постоянно и вовремя ликвидируйте пробелы в знаниях из-за пропущенных учебных занятий, при этом не запуская текущий учебный материал.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Охарактеризуйте известные виды и формы самостоятельной работы студентов в процессе обучения в вузе.

2. Изучите условия, способствующие эффективности самостоятельной работы. Оцените, насколько эти условия обеспечены в процессе Вашей самостоятельной работы.

3. На основе изучения главы, определите основные недостатки в организации Вашей собственной самостоятельной работе и определите пути их устранения.

ГЛАВА 3

ТЕХНОЛОГИИ ЭФФЕКТИВНОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ

При самостоятельной подготовке студенты, зачастую, сталкиваются со сложностью в восприятии печатной, звуковой или видеоинформации. Это связано с тем, что у каждого существует свой собственный алгоритм восприятия информации, который вырабатывался, как правило, стихийно. Кто – то открывает начало книги (конспекта, статьи), середину, конец; кто-то читает, но часто откладывает чтение в сторону, переключаясь на другое; кто-то – пишет шпаргалки, и так, как ему кажется, лучше запоминает материал. Но нередко такая самостоятельная работа приводит к тому, что студент не может вспомнить основные идеи прочитанного или информация сохраняется ненадолго. В итоге даже при тестировании (то есть чтении небольших отрывков текста) запомина-

ние информации составляет 10-15%. При восприятии видео или аудиоматериала процент запоминаемой информации также незначителен (не более 10%) Это происходит из-за неэффективных способов восприятия информации, которые стали привычными и превратились в навыки. Д.Н. Узнадзе описывал этот феномен в теории установки. На основе теоретических положений он доказал, что если неоднократно повторять установку, то она превращается в стереотип активной деятельности и применяется в последствие автоматически, без волевых усилий и почти без участия сознания, на подсознательном уровне.

Механизм восприятия информации можно заменить на более эффективный при помощи идей данной теории. Алгоритм восприятия информации определяет последовательность мысленных действий при восприятии информации и дает возможность надежно запоминать ее без волевых усилий и напряжения в процессе восприятия. Последовательность действий определяется блоками от первого – до последнего. Таким образом, можно выработать такой механизм восприятия информации, при котором содержание блоков будет отобрано не случайно, а будет основываться на информационной избыточности материала. Только 20-25% информации составляют новое для любого человека, остальное – ему, как правило, известно. Предлагаемый алгоритм для эффективного восприятия материала позволит отбирать и запоминать именно эту значимую информацию, и не тратить время на уже известное. Практика обучения самостоятельной деятельности студентов по *алгоритму эффективного восприятия информации* показывает, что этот путь целесообразен и ведет к наилучшим результатам.

Под определенным **алгоритмом** мы будем понимать правило определенных действий с точным указанием их последовательности от начала и до конца. Применительно к алгоритму эффективного восприятия материала мы будем понимать последовательность мысленных действий с информацией при ее восприятии, позволяющую ее упорядочить и повысить его эффективность. Это будет касаться любой информации, содержащейся в большом, логически завершённом тексте книги, статьи, аудио или видеозаписи.

Алгоритм эффективного восприятия информации

1. Название материала.
2. Автор.
3. Основное содержание информации.
4. Совокупность сведений и основных фактов.

5. Перечень особенностей.
6. Спорное, критичное.
7. Новизна и практичность.

Рассмотрим более подробно каждый из элементов описанного алгоритма.

1. **Название источника** включает название статьи, книги, монографии, пособия, журнала, газеты, учебника, видео, аудио передачи, программы и пр.

2. **Автор** – фамилия, имя, отчество автора, режиссера, ведущего.

3. Основное содержание информации – главные положения и идеи книги, статьи и пр.

4. **Совокупность сведений и фактов** – это факты, может быть, какие-то главные цифры, события.

5. **Перечень особенностей**– то, что этот материал отличает от других, подобных, написанных, снятых по данной проблематике.

6. **Спорное, критичное**– положения, не совпадающие с вашей точкой зрения, вашими знаниями и убеждениями.

7. **Новизна и практичность** – что из увиденного, услышанного или прочитанного стало для вас новым и каковы возможности практического применения этих знаний в профессиональной деятельности, учебе или практической деятельности.

Методика освоения алгоритма эффективного восприятия информации

1. Вначале рекомендуется изготовить наглядное представление (образ) алгоритма восприятия информации (предложенный или свой) по размеру примерно половины альбомного листа (формат А5). Лучше всего каждый блок оттенить своим цветом.

2. Затем запомнить состав блоков алгоритма в процессе работы с ним.

3. Выбрать для самостоятельной работы статью, книгу, параграф, мысленно «размещая» информацию по блокам. Важно учитывать то, что информация лучше запоминается при неторопливом чтении. Тренироваться можно на небольших объемах информации – 5 минут аудиоили видеотекста или страница печатного материала. Через некоторое время рисунок вам будет не нужен, он останется в памяти.

4. После того, как вы прочитали, прослушали или просмотрели информацию, мысленно представьте алгоритм и проверьте заполнение его блоков. Если эту работу выполнять ежедневно по 30 минут в день, эф-

фективность метода повышается. Примерно через неделю вы увидите, что сам рисунок в памяти как бы расплывается, а информация «размещается» по блокам автоматически и уже нет необходимости фиксировать внимание при восприятии информации на отдельных блоках алгоритма.

Данный процесс может занять не неделю, а десять дней или две недели. Это может быть связано с особенностями формирования навыка у конкретного человека или с некоторыми внешними факторами (настроение, вынужденные перерывы в занятиях и пр.)

При освоении данного алгоритма могут возникнуть определенные сложности. Например, когда коэффициент запоминания примерно 60-70%. В этом случае важно проверить, все ли блоки алгоритма «работают». Может оказаться, что в выбираемых вами для самостоятельной работы текстах нет информационных единиц, требующих размещения в определенных блоках. Например, «спорное, критическое» или то, что можно использовать в учебе или практической деятельности. Тогда можно применить искусственные приемы «критики» или «практического использования». Например, можно использовать критический подход с точки зрения кого-то другого: своих знакомых, оппозиции, известных авторов и т.д. Любая позиция имеет своих сторонников и своих противников. Поэтому всегда можно найти возможности для данного приема. Если же трудности возникают с «практическим применением», то здесь можно использовать прием «передачи». Практическое применение может заключаться в том, чтобы сообщить данные положения в беседе с друзьями, близкими, на семинарском занятии, в новостях.

Иногда могут возникнуть сложности с размещением фактологического материала, особенно, если текст насыщен датами, цифрами, событиями. В таком случае можно использовать метод мест. Если информация перенасыщена фактологическим материалом, воспользуйтесь тем, что хорошо знаете: дорогу в институт, домой. На этом пути размещайте блок «факты и события». Например, в тексте для самостоятельного изучения встречается название населенного пункта, – поместите его мысленно на указатель, который размещен по дороге домой. Что-то можно расположить на своей лестничной клетке, что-то – непосредственно при выходе из квартиры. Если это известный общественный деятель или ученый – можно повесить его портрет при входе в подъезд и т.п. Так можно использовать все приметные точки по дороге в институт или домой. В этом случае вы легко будете вспоминать факты и события в том порядке, в котором вы размещали их, в любой последовательности и с любого промежуточного пункта.

При чтении, прослушивании или просмотре видеоматериала нежелательны регрессии – мысленное возвращение к тому, что вы уже прочли, услышали или увидели. Скоро вы убедитесь, что ничего важного не будет пропущено при однократном чтении или просмотре. Установка на восприятие работает без сбоев, это обеспечивается динамизмом мыслительных операций.

Таким образом, текст, передача, аудиозапись любой сложности воспринимается только один раз. Только по окончании восприятия и осмысления можно вернуться к материалу, если в этом появится необходимость.

Рекомендации

1. Сравните восприятие информации при самоподготовке до и после применения алгоритма работы.

2. Ежедневно читайте, прослушивайте, просматривайте небольшие объемы информации (минимум 2-3 текста) для самостоятельного изучения, обращайте внимание на изменения в восприятии и улучшение результатов.

3. При подготовке материала для самостоятельной работы обращайтесь внимание на то, чтобы они охватывали все блоки алгоритма и в трудных случаях нацеливали на создание критического и практического аспектов материала.

Приемы самостоятельной работы с алгоритмом эффективного восприятия информации

В практике вузовского обучения достаточно распространённой является ситуация, когда студент готовился самостоятельно, прорабатывал дома материал, а когда пришел в аудиторию – все «вылетело» из головы. В таких случаях мало помогает хорошая память, важно еще и владение информацией. Для этого нужен метод, позволяющий не только воспринимать информацию, воспроизводить ее, но и размышлять в контексте данной проблемы. Для этого важно выделить *главное*. Это главное несет основную смысловую нагрузку, поэтому важнейшей целью дальнейшей работы с информационным материалом можно считать выделение ядра в большом количестве информации. Каждый человек в процессе восприятия информации использует свою способность к выделению главного, причем этот процесс не зависит от того, каким способом по форме выражена эта часть. Оптимальная работа с информационным материалом требует применения этой важной особенности мозга – быстро

и надежно осмысливать главное в содержании. Для этого предлагается дифференциальный алгоритм. Он позволяет разделить каждый самостоятельный фрагмент на логические элементы. Выделение главного в информации – это выделение ее смыслового содержания в его языковом выражении, выделение мысли, содержащейся в словах. Смысловое выражение, смысл имеет определенное значение. А значение – это свойство которое реализуется путем названия явления. Языковые выражения могут иметь одинаковое значение, но разный смысл, если они отличаются по структуре. Возможны понятия, имеющие смысл, но не обладающие значением. Теперь мы можем сделать вывод о том, что в процессе восприятия информации важно находить значение языковых выражений. В реальных процессах восприятия информации мы всегда это делаем, но чаще всего, неосознанно, а поэтому далеко не всегда эффективно, оптимально. И практическая задача здесь состоит в том, чтобы научиться использовать лучшим образом эти принципы работы.

При работе с простой информацией мы делаем все автоматически, без подключения волевых усилий и быстро, вместе с восприятием. Но как только информация усложняется, процесс осмысления требует больше времени и усилий, так как возникает необходимость в установлении новых логических связей. Сократить время на усвоение смысла и значения информации, аккумулировать ее, позволяет *дифференциальный алгоритм работы с информацией*. Он включает два этапа:

I. Выделение ключевых слов в отрывках информации составление из ключевых слов смысловых предложений выделение основного смыслового значения в блоках информации.

II. Основное смысловое значение информации развертывание смысловых рядов развертывание смысловых рядов в связанную по смыслу совокупность ключевых слов.

Итак, первый этап состоит из трех ступеней. На первой – выделяются ключевые слова, которые обозначают объекты, их признаки, состояния и действия. Ключевые слова несут основную смысловую нагрузку каждого блока информации. На второй ступени осмысление информации происходит при опоре на ключевые слова, которые составляются в смысловые ряды. Как будто мысленно мы конспектируем основные мысли при восприятии текста. На третьей ступени проводится выявление основного смысла и значения информации.

Для удобства на данном этапе можно использовать слова-ориентиры, так как они подчеркивают особенно важные мысли и готовят к формулированию основной идеи:

- потому
- потому что
- следовательно
- причина в том, что
- так как
- таким образом
- итак
- сделаем вывод
- в конечном итоге
- в результате
- обобщая вышесказанное
- отсюда следует

Важно учитывать и те слова, которые готовят к изменению хода мысли:

- однако
- но
- хотя
- напротив
- в то же время
- вместе с тем
- одновременно
- с другой стороны

Правильное понимание слов-ориентиров и их значений дает возможность быстро сориентироваться в тесте, выделяя главное, значительно облегчает самостоятельную работу над информационными материалами. Для отработки навыка выделения основного значения информации подберите несколько публикаций, статей, материалов по вашей специальности. Подчеркните в них ключевые слова и слова-ориентиры (разными линиями). Вначале работайте письменно, а затем – устно, мысленно. На формирование такой способности работы к материалом для самостоятельной работы уходит около двух недель.

Как только вы поймете, что навык «свертывания» информации по данному алгоритму начинает формироваться, можно начать применять его при применении при восприятии видео- и аудио-материалов. Первые две-три записи можно разложить письменно, а следующие – мысленно.

После овладения данными навыками можно перейти *ко второму этапу работы с информацией* – обратной операции. Этот этап также включает в себя три ступени. На первой ступени важно вспомнить или записать основное смысловое значение информации. Можно закрыть листом бумаги колонки со смысловыми рядами и ключевыми словами. Мысленно разверните основное смысловое значение информации в

смысловые ряды. Можно открыв вторую колонку проверить себя. Затем мысленно развернуть смысловые ряды в связанную по смыслу совокупность ключевых слов. Также можно открыть первую колонку и проверить себя. А теперь мысленно разверните совокупность ключевых слов в ту информацию, которую «сворачивали».

Для дальнейшей самостоятельной работы можно выбирать любые материалы: рабочие тексты лекций, учебников, пособий, монографий, статей специальных журналов, аудио и видеоматериалы. Устойчивый навык работы с информацией при самостоятельной подготовке к занятиям формируется примерно через две недели ежедневных занятий по 30-40 минут.

Обратное упражнение овладения дифференциальным алгоритмом работы с информацией требует больше времени и ориентировано на развитие долговременной памяти и мышления. Оно состоит в том, чтобы к отработанным материалам вернуться через день-два, затем через четыре дня, неделю, через пару месяцев. Довольно быстро вы убедитесь в том, что просмотренный, прослушанный или прочитанный материал легко и надежно воспроизводится в любое время. После формирования такого навыка вы сможете легко подготовиться к самостоятельной работе, семинарским занятиям или экзамену. Достаточно будет обратиться к планам, вопросам – и они сыграют роль основного значения нужной информации. Всю необходимую информацию вы сможете развернуть, если она была хотя бы раз отработана вами по предложенному алгоритму. Кроме того, эти навыки пригодятся и в профессиональной деятельности любого специалиста. Овладение предложенными приемами интеллектуальной деятельности способствуют не просто накоплению в памяти ненужной информации, а лишь того, что может пригодиться в жизни и практике. Это может послужить основой и для творчества, и для новаторской деятельности.

Развитие памяти при самостоятельной подготовке студентов к занятиям

При подготовке к самостоятельной работе студентов важное значение имеет развитие памяти. Трудно говорить об эффективности восприятия информации с низким уровнем ее запоминания.

Воспринимаемая информация запоминается разными способами:

1. *При произвольном запоминании* всегда ставится цель запомнить информацию, что достигается, прежде всего, установкой на запоминание. Кроме того, здесь может применяться составление планов, тезисов, пересказ и пр.

2. *Непроизвольное запоминание* – это запоминание без усилий и установок, «само собой». Практика работы по развитию памяти показывает, что чем больше интерес к содержанию информации, тем полнее и прочнее она усваивается. Большое значение при запоминании имеет стремление узнавать новое. Важно мотивировать себя на изучение информации: находить соответствующие источники, соотносить исследуемый материал с личными и профессиональными интересами.

3. *Механическое и смысловое запоминание* сопутствует произвольному и непроизвольному способам. При этом продуктивность смыслового повышается по сравнению с механическим, логически не связанным запоминанием более чем в 20 раз.

Развитие памяти можно отнести к психологическим факторам восприятия информации при самостоятельной подготовке студентов к занятиям. Она нуждается в тренировке, ориентированной на развитие навыков оптимального запоминания. В этом процессе важно учитывать следующее:

- для развития памяти наибольший эффект оказывает быстрое чтение большого объема информации, восприятие видео- и аудиоинформации. Это активизирует мыслительные процессы и расширяет возможности памяти;

- после восприятия материала, когда вы стараетесь вспомнить информацию, обратитесь к памяти, а не тексту. Не торопитесь: то, что вспомните лучше и прочнее сохранится в памяти;

- при чтении, восприятии видео- или аудиоинформации в памяти анализируйте недостатки и старайтесь ликвидировать их, используя предлагаемые упражнения.

В ходе исследований процессов восприятия информации было установлено, что для запоминания и восприятия значимо количество информационных единиц. Содержание конечно тоже важно, оно придает эмоциональную окраску, поэтому либо облегчает, либо затрудняет процесс восприятия. Однако это не отменяет того положения, что при любом содержании информации число единиц, которые может удерживать человек в своей памяти – семь.

Ниже приведены упражнения, нацеленные на углубление возможности запоминания и которые ориентированы на развитие памяти в процессе самостоятельной подготовки. Технология этих упражнений достаточно проста и требует лишь постоянно тренировки в течение определенного времени.

Упражнение 1. Изготовьте три шаблона с 5, 7 и 9 окошками. Возьмите плотную бумагу и вырежьте из нее три квадрата размерами не-

сколько больше, чем 20x20 см, то есть больше размера цифровых или буквенных таблиц. На этих квадратах слабым нажимом карандаша начертите таблицы точно такие же по размерам сторон и клеток внутри них, как и изготовленными вами ранее таблицы. На всех трех полученных таблицах в соответствующих клетках, также карандашом, напишите цифры только одной таблицы, например, той, которая в верхней горизонтальной строке начинается цифрами 15 и 6. Затем отметьте следующие клеточки:

1. Для шаблона с 5 окошками: 15, 24, 18, 12, 4
2. Для шаблона с 7 окошками: 6, 24, 18, 21, 12, 4, 19
3. Для шаблона с 9 окошками: 16, 1, 2, 18, 22, 5, 7, 19, 8

После этого, аккуратно вырежьте отмеченные клеточки и сотрите ластиком оставшиеся цифра и линии. Вырезанные окошки при наложении на цифровую или буквенную таблицы должны совпадать с квадратами и цифрами в них. Наложите на любую таблицу шаблон с пятью окошками, зафиксируйте взгляд в центре таблицы, воспринимая ее целиком в течение 1-2 сек. Закройте глаза и мысленно воспроизведите цифры, видимые в окошках шаблона. Проверьте себя (делать это можно 1-2 дня работы с каждым шаблоном). Поверните шаблон на 90 градусов, повторите упражнение, поверните еще дважды до возвращения шаблона в исходное положение. Переверните шаблон лицевой частью вниз и повторите все операции. Когда цифры начнут повторяться, возьмите другую таблицу и так до тех пор, пока вы не начнете надежно воспроизводить все пять цифр с первого раза. Здесь важно помнить, что проговаривать цифры нельзя. Как правило, работа с шаблоном на пять окошек не вызывает затруднений, навык запоминания информации формируется за два-три дня. Как только он сформировался, можно переходить к работе с шаблоном в 7 окошек. Затем – к шаблону на 9. Когда вы освоите работу с цифровыми таблицами, перейдите к описанной последовательности к работе с буквенными таблицами.

Упражнение 2. Нарезьте из плотной бумаги карточки (20-30штук). На каждой из них напишите слова, пятизначные цифры, геометрические фигуры, наклейте изображения вещей. Положите карточки надписями и изображениями вниз, перемешайте и отберите пять штук. Поверните их надписями и изображениями вверх, посмотрите на них не более 2-3 секунд. Закройте глаза и вспомните увиденное (не проговаривая вслух). Повторяйте упражнение с другими карточками. Когда вы приобретете навык надежного запоминания информации на пяти карточках, перейдите к 7, затем – к 9 карточкам.

Рекомендованные упражнения можно выполнять в том случае, если вы овладели предварительно описанными выше алгоритмами восприятия информации.

Развитие внимания при восприятии информации в процессе самостоятельной работы студентов

Внимание – это одна из характеристик психической деятельности человека, заключающаяся в направленности сознания на определенный объект. Применительно к оптимальной работе с информацией при самостоятельной подготовке для нас наиболее существенными оказываются устойчивость и объем. *Устойчивость* во временном интервале колеблется от нескольких секунд до нескольких часов. Поэтому наша задача будет заключаться в том, чтобы сформировать умения и навыки максимального расширения возможностей использования внимания. *Объем внимания* характеризуется количеством объектов (информационных единиц), которые мы можем устойчиво воспринимать в фиксированное время. Если объекты восприятия логически не связаны друг с другом, то их набор будет относительно небольшим (как и объем информации). Если между объектами восприятия есть логическая связь, то даже при прежнем их наборе объем воспринимаемой информации резко возрастает. Способ функционирования внимания имеет сходство с механизмом работы памяти. Но если память – самостоятельная составляющая процесса мышления, то внимание – одна из существенных характеристик. Поэтому внимание не может развиваться независимо от восприятия информации и ее осмысления. Очевидно, что навыки развития внимания серьезно повышают качество усвоенной информации.

Важно помнить, что различают три вида внимания:

1. *Непроизвольное внимание*, которое объективно определяется занимательностью информации, увлекательностью сюжета, рекламой и т.п.
2. *Произвольное внимание*, которое определено решениями и целями личности, а на этой основе реализуется при помощи волевых усилий.
3. *Послепроизвольное внимание*, которое характеризуется целенаправленностью, но не требует волевых усилий, потому что объект внимания вызвал в результате работы увлеченность.

Важно учитывать, что наиболее важная научная информация, особенно в начале работы с ней, чаще всего воспринимается как сухая, далеко не всегда интересная. Что же касается послепроизвольного внимания, то оно возникает как результат произвольного. Поэтому восприятие информации требует использования всех трех видов внимания.

Чем активнее будет использоваться ваше внимание, тем более эффективной будет работа с информацией: выше темп восприятия, глубже понимание и т.п. Высокая степень сосредоточенности может сохраняться достаточно долго, если чередовать ее с отдыхом и с переключением с одного вида деятельности на другой.

Упражнение 1. Последовательность работы такова. Включите фильм или передачу и смотрите на видеоизображение в течение 1-2 секунд, постарайтесь запомнить пять предметов, которые вы видите на экране. Это могут быть детали одежды артиста, предметы, находящиеся слева или справа, в глубине сцены или пейзажа. Закройте глаза и медленно воспроизведите их и их взаимное расположение. Затем верните изображение и проверьте себя. Действуйте до тех пор, пока пять предметов не будут запоминаться вполне надежно. Затем переходите к семи и девяти предметам. Для формирования надежного навыка закрепления информации, который будет важен при подготовке к самостоятельной работе и другим видам учебной деятельности, потребуется примерно неделя.

Упражнение 2. Формирование устойчивости внимания, памяти и развития мышления, необходимые для самостоятельной подготовки к занятиям, способствует следующее упражнение: положите перед собой две книги различной тематики. Читайте последовательно то одну, то другую. Можно это делать по абзацам или страницам. Работайте с ними до тех пор, пока жете воспроизвести содержание одной и другой книги.

Упражнение 3. Попросите кого-то нарезать одинаковые по размеру куски газетного или журнального текста, но так, чтобы среди 20-25 фрагментов содержалась полностью одна статья. Из предложенных кусков постарайтесь как можно быстрее сложить те, которые составляют данную статью. При подготовке обратите внимание на то, чтобы шрифт разных статей был одинаковым. Как и другие упражнения, затрата времени на это составляет примерно неделю при подборе двух статей в день.

Помимо упражнений, направленных на развитие восприятия, памяти и внимания, важно применять *методику освоения сокращенных записей*. Содержание сокращений носит индивидуальный характер, который зависит от специальности, личных способностей и пр. освоение материала каждой лекции при подготовке к самостоятельной работе может проходить по схеме. Прочитав и усвоив суть сокращений, подготовьте небольшой словарь тех терминов, которые требуют сокращенной записи. Эти слова и термины запишите в столбик на листе плотной бумаги. Лист разделите вертикальной линией на две неравные части, слева – для

записи самих терминов и слов – большая часть листа (2/3), справа – для записи сокращений этих слов – меньшая часть листа (1/3). Поставьте выбранные вами сокращения.

Этим листком можно пользоваться при записи лекций, конспектировании, подготовке к самостоятельной работе.

Записи при самостоятельной работе дома или в библиотеке. При самостоятельной подготовке не следует торопиться, темп записи вы можете определять сами. В ходе записи вместо выбранных слов пишите и конспектируйте их сокращения. При систематической работе они запомнятся сами. Как только вы заметите, что сокращения слов запомнились, переходите к работе с этим словарем на лекциях, что даст возможность записывать эти понятия сокращенно. При самостоятельной подготовке в библиотеке, например, вы скоро сможете убедиться, что вам удалось законспектировать больше материала, вы легче в нем ориентируетесь, а голова освобождается для осмысления информации. Таким образом, работа с конспектом облегчается, становится более продуктивной, а при подготовке к устным выступлениям материал легче вспоминается. Краткий план будет для вас информативным и позволит выступить развернуто и глубоко.

Аналогичным образом может идти освоение материала каждой лекции или семинара, что дает возможность с минимальными усилиями подготовиться затем самостоятельно по другим темам. Практика показывает, что полученные навыки устойчивы и могут применяться в течение всей жизни. Любое выступление после такой самостоятельной подготовки вы сможете построить наиболее полно. Этот прием может быть использован при самостоятельной подготовке к выступлению или для быстрого составления любого конспекта книги, монографии или статьи.

Подводя итоги, можно сказать, что развитие внимания, памяти, мышления, а также овладение алгоритмами оптимального восприятия информации и воспроизведения информации способствуют повышению эффективности подготовки студентов и к самостоятельной работе, и к другим основным видам учебной деятельности.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Ознакомьтесь с предложенными упражнениями по развитию эффективности интеллектуальной деятельности.
2. На основе имеющихся рекомендаций составьте комплекс для самосовершенствования.
3. Систематически отмечайте динамику восприятия и памяти.

ГЛАВА 4

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИХ УСПЕШНОСТЬ САМООБРАЗОВАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ

Вопросы формирования и развития социальной активности личности имеют достаточно продолжительную историю разработки в аспекте её общественной, культурной и педагогической значимости. При этом и исследователи, и практики в сфере образования давно зафиксировали, что рост социальной активности личности, как правило, напрямую коррелирует с успешностью в обучении, успешностью реализации задач самообразования и профессионального саморазвития. А поэтому каждому педагогу, работающему в высшей школе, и особенно кураторам студенческих групп важно понимать и целенаправленно использовать способы, механизмы и факторы обеспечения развития социальной активности студентов.

Принято считать, что решающим условием развития социальной активности личности выступает целенаправленная структурно-расширяющаяся общественно полезная деятельность молодого человека, его готовность к подобного рода поведению, желание и умение действовать, проявляя ответственность, инициативу, самостоятельность.

Социальная активность является частным случаем понятия «активность». Глубокое изучение данного феномена можно встретить в философских, социологических, психологических и педагогических исследованиях. С одной стороны, это позволяет рассмотреть данный феномен с разных сторон его проявления в обществе, увидеть его многогранность, а с другой – предопределяет отсутствие, на сегодняшний день, единого подхода к раскрытию его содержания и определению факторной обусловленности. Упомянем, в наиболее общем виде, наиболее заметные подходы в понимании феноменологии развития социальной активности.

В отечественной обществоведческой литературе социальная активность молодежи преимущественно рассматривается либо как политическая активность (участие в выборах, членство в общественных объединениях и т.п.), либо как культурная активность (принадлежность к неформальным молодежным движениям, субкультурным сообществам и т.п.).

В изучение вопросов формирования социально активной личности, в том числе личности учителя, и разработки конкретных путей практической организации общественной активности педагога значительный вклад внесли Н.К. Крупская, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, Н.А. Воробьева, Н.Ф. Гоноболин, П.В. Конаныхин, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, П.А. Просецкий, Ю.П. Сокольников, В.А. Слостенин, Л.Ф. Спирин, Т.А. Строкова, Е.И. Сухова, Н.Б. Шмелева, А.И. Щербаков, И.А. Яременко и др. [2]. Знакомство с работами этих исследователей позволит уяснить многие существенные моменты, определяющие постановку работы по развитию социальной активности у молодежи.

Отечественные психологи социальную активность преимущественно рассматривают с позиции интегративного качества личности, как один из способов деятельности, направленный на преобразование полученного опыта, а также как повышенное участие в различных коллективных практиках (В.Х. Беленький, Ю.Л. Воробьев, В.В. Василенко, А.А. Николаева, Н.А. Фролова и др.) [8].

Анализ наработанных учеными и практиками материалов по социальной активности позволяет выделить три основных способа ее характеристики.

Первый – это деятельностный подход. Он утверждает представление о деятельности как о ключевой основе, ведущем средстве и главном условии развития и формирования личности. Согласно его разработчикам (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) качества личности формируются в процессе её взаимодействия с окружающей средой. Преобразование разновидностей деятельности способствует формированию новых качеств у человека.

Во втором, типологическом подходе, данное понятие трактуется как личностная характеристика, которая в свою очередь связана с наличием ситуативности, инициативности, интенсификации мотивации и целенаправленности.

Третий – это субъектно-деятельностный подход (А.К. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.). В рамках этого подхода социальная активность понимается как интегративная характеристика личности, которая находит свое выражение в системе действий, обусловленных внутренней потребностью в самоактуализации, самовыражении и ориентации на осознанное оказание помощи другим людям, что, в свою очередь, приносит пользу обществу в целом.

Значимо, что структура и виды социальной активности будут различными для каждого вида деятельности субъекта, т.е. социальная актив-

ность может рассматриваться только совместно с определенным видом деятельности. Согласно этому заключению специалисты выделяют три вида социальной активности, а именно – познавательную, общественно-политическую и трудовую.

Познавательная активность. Ее источником является потребность в познании, самореализации, признании в обществе, материальном благополучии и др. Направленность познавательной активности связана с приобретением определенного набора знаний, умений и навыков, необходимых для достижения личностью поставленных целей, и реализуется как в учебном процессе, так и в самостоятельной деятельности личности. Уровень познавательной активности зависит от осознания личностью важности для неё этого вида деятельности, понимания роли своей самостоятельности в достижении успеха в ней.

Определение уровня познавательной активности основывается на выделении объективных показателей, характеризующих факт деятельности и меру ее интенсивности, а также субъективных показателей, характеризующих значимость деятельности для индивида, обусловленность ее собственными потребностями, которая выражается в отношении к деятельности [11, 12].

В группу объективных показателей познавательной активности студенческой молодежи входят посещаемость учебных занятий; уровень успеваемости; затраты времени на собственно познавательную деятельность; чтение учебной-методической и научной литературы; посещение библиотек, использование интернет ресурсов образовательной направленности, просмотр познавательных телепередач; уровень самостоятельности при выполнении работ и т.д.

Субъективные показатели включают в себя мотив поступления в вуз; уровень заинтересованности в обучении; оценку возможности использования полученных знаний и навыков в дальнейшей профессиональной деятельности; оценку степени влияния познавательной деятельности на достижение жизненных целей; планы относительно продолжения образования и т.д.

С учетом градаций возможных значений выбранных показателей уровень познавательной активности может принять следующий дифференцированный вид.

Высокий уровень. Основная цель студента, находящегося на этом уровне познавательной активности, – приобретение весомых для будущей профессиональной деятельности знаний и навыков. Наиболее выраженной потребностью личности здесь является потребность в познании.

На среднем уровне познавательной активности получение знаний не является для студента первоочередной потребностью, познание выступает средством достижения других целей. Успеваемость хорошая сочетается с позитивным отношением к познавательной деятельности. Студент осознает ее важность для достижения жизненных целей. Обучению уделяет значительную часть времени. Осознается возможность и сфера использования полученных знаний. Существуют планы на продолжение образования (получения второго высшего, обучение в аспирантуре и т.д.) [11. 12. 19].

Низкий уровень познавательной активности характеризуется низкой степенью значимости получения знаний (знание не является основной ценностью), осознается лишь необходимость его получения. Обучением студент занимается по мере необходимости, в основном для сдачи экзаменов. Характерна низкая заинтересованность предметом изучения. Представления об использовании полученных знаний смутные. Важен только документ об образовании. Выражена и пассивность, которая характеризуется негативным отношением к познавательной деятельности. Получение образования рассматривается как препятствие на достижение прочих целей, либо никак не влияет на них. Затраты времени на обучение минимальны.

Следующий вид социальной активности – *социально-политическая активность*. Её формирование происходит под влиянием специально созданных или естественно сложившихся организаций, учреждений и лиц, функционирование которых направлено на социально-политическую социализацию личности, прежде всего путем образования и воспитания.

Объективными показателями социально-политической активности выступают следующие: участие в общественных и политических объединениях, таких как политические партии, молодежные движения, студенческие сообщества и др.; участие в выборах; выполнение общественно полезной деятельности; проявление инициативности в общественной деятельности; временные затраты на социально-политическую деятельность и т.д.

В группу субъективных показателей этой активности входят отношение к социально-политической деятельности, осознание важности и значимости собственной социально-политической деятельности и т.д.

Уровень социально-политической активности при этом может быть охарактеризован следующим образом:

Высокий уровень – студент регулярно занимается общественно полезной деятельностью, состоит в общественных объединениях, систе-

матически участвует в работе собраний. Демонстрирует положительное отношение к социально политической деятельности, осознает ее важность, разделяет цели политических партий и объединений, в которых участвует. Социально-политической деятельности уделяет значительную часть времени, часто проявляет инициативу.

Средний и низкий уровень социально-политической активности характеризуются, в зависимости от степени выраженности критериев, несистематическим участием студента в общественно полезной деятельности, редким посещением собрания общественных объединений (по необходимости). Инициативы не проявляет либо проявляет редко. Преимущественно преследует собственные цели, независимо от согласованности с целями группы. На низком уровне студент пассивен – общественно полезной деятельности не выполняет, в общественных объединениях не участвует, либо по необходимости. Считает, что ничего в общественно-политической жизни изменить не способен [12].

Говоря о *трудовой активности*, следует принимать во внимание степень важности для индивида процесса и результатов труда.

Трудовая деятельность всегда связана с получением определенного опыта в профессиональной сфере, а также умений и навыков, которые в дальнейшем повлияют как на перспективу карьерного роста, так и на получение заработка независимо от вида деятельности и дальнейших целей.

Деятельность, которая направлена исключительно на получение прибыли, не свидетельствует о заинтересованности человека процессом труда, может быть обусловлена внешними обстоятельствами и не иметь внутренней мотивации.

К объективным показателям выраженной трудовой активности относятся следующие: производительность труда; полнота использования рабочего времени; состояние дисциплины труда; качество работы; освоение передовых приемов и методов труда; уровень квалификации и профессионального мастерства; участие в трудовых соревнованиях и т.д.

Мотивы трудовой деятельности характеризуются удовлетворенностью выполняемой работы; отношением к деятельности коллектива и отдельным ее сторонам (к состоянию уровня организации и нормирования труда и внедрению передовых форм его организации, к оплате труда, уровню организации трудовых соревнований и т.д.); отношением к повышению своей квалификации и уровню образования. Это всё субъективные показатели трудовой деятельности.

Степень выраженности перечисленных выше показателей может быть представлена следующими уровнями трудовой активности.

На высоком уровне трудовой активности индивиду важен сам процесс труда, ему интересна творческая работа, которая дает возможность самореализоваться в труде. Работа в полную меру сил определяет положительное отношение к труду. Наблюдается систематическое проявление инициативы в труде.

На среднем уровне трудовой активности наблюдается заинтересованность в трудовой деятельности, но результаты труда имеют большее значение. Уровень объективных показателей трудовой активности так же высок.

Для низкого уровня трудовой активности характерно то, что основным интересом выступают не сами по себе результаты труда, а, в наибольшей степени, материальное вознаграждение. Индивид проявляет безразличное отношение к своему труду, лишь время от времени или изредка работают в полную меру сил, безынициативны. Пассивность здесь характеризуется негативным отношением к труду, отсутствием инициативы в работе, работа осуществляется не в полную меру сил.

Формы, в которых может осуществляться социальная активность: личностная, групповая/коллективная, направленность которой определяется реализацией возможностей и интересов тех или иных социальных общностей (например, проведение акций по защите животных или по пропаганде здорового образа жизни и отказа от вредных привычек), личностно-институциональная (в рамках формальных объединений) [4, 15].

Студенческая молодежь, как наиболее образованная ее часть, всегда отличалась ответственностью за сохранение и развитие страны, за преемственность истории и культуры, жизнь старших и воспроизводство последующих поколений. Играя особую роль в обществе, она является уникальной социально-демографической группой. Характер социальной активности студенческой молодежи определяется самостоятельностью, осознанностью деятельности. Обусловленность собственными потребностями дает возможность достичь высокого профессионального и культурного уровня через решения стоящих перед обществом задачи и обеспечить дальнейшее сохранение и эффективное развитие общества.

Характеризуя молодежь как социальную группу, стоит отметить принадлежность ее к определенному возрастному периоду, а также отсутствие у значительной части молодежи собственного выраженного социального положения. Социальный статус молодых людей во многом зависит от социального положения родителей, либо он связан с обучением по профессии (здесь факторами выступают социальная престижность получаемой профессии и престижность вуза, в котором проходит обучение).

Социальная активность студенческой молодёжи имеет ряд преимуществ, связанных с расширением познавательных возможностей. Это проявление лидерских и организаторских качеств личности, осуществление консультативной деятельности; установление партнерских отношений между педагогическим и студенческим коллективом, а также внутри академической группы; возможность принимать участие в различных мероприятиях на всех уровнях, начиная от вузовского до международного.

К негативным моментам данного явления можно отнести недостаток времени на освоение необходимой информации; ограниченность в подходах по развитию какого-либо движения; отсутствие опыта, затрудненность в выборе необходимого способа организации мероприятия; отсутствие времени для обучения или наоборот, для участия в каком-либо мероприятии [7].

Важную роль в формировании социальной активности студента, его самовыражении и самоутверждении играют взаимоотношения студента с вузом. Эффективность этого процесса во многом зависит от студенческого первичного коллектива, которым выступает студенческая академическая группа.

Функционирование студенческой группы основывается на принципах самоуправления через систему формальных и неформальных лидеров. Н.П. Бугаенко считает, что одним из условий полноценного развития социальной активности студентов является создание различных форм коллективной самоорганизации, к которой можно отнести и студенческое самоуправление. [4].

Феномен студенческого самоуправления в последнее время привлекает к себе все больше внимания со стороны разных субъектов общественной жизни: ученых, руководителей образовательных организаций, политических и общественных деятелей, а также самих студентов.

Студенческое самоуправление понимается как форма организации жизнедеятельности студенческого коллектива, обеспечивающая развитие самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей [19]. Студенты совместно определяют цель, содержание своей деятельности, договариваются о формах и способах ее реализации. Результатом студенческого самоуправления должна стать взаимная ответственность, когда каждый его участник добросовестно выполняет свои обязанности и отвечает за общие итоги деятельности, а все – за работу каждого [4].

Студенческое самоуправление, как одна из сложившихся форм работы в системе высшего образования, реализует принципы признания

приоритетности интересов и потребностей студенческой молодежи, демократизации вузовской жизни, непосредственного и добровольного участия студенческой молодежи в жизни вуза. В вузе студенческое самоуправление предусматривает взаимодействие его субъектов, реализующих свои функции на уровне студенческой группы, курса, факультета, института. Это могут быть старосты академических групп, совет старост, комитеты по делам молодежи факультетов, студенческий омбудсмен, студенческий парламент, студенческие советы общежитий, межнациональный культурный центр, клубы по интересам, творческие коллективы, студенческая биржа труда, штаб студенческих строительных, трудовых и педагогических отрядов, студенческий отряд волонтеров, студенческий отряд содействия полиции; студенческая газета [4].

На разных уровнях своего функционирования органы студенческого самоуправления призваны находить оптимальные механизмы и пути решения проблем студенческой молодежи силами самих студентов, что позволяет развивать их инициативу не только в рамках учебной группы, курса, факультета, учебного заведения, но и за их пределами, повышает роль и значимость консолидированного студенческого мнения, студенческих инициатив на уровне города, области и республики [19].

В последние годы всё заметнее в вузах становится и такой феномен, как добровольчество. А потому педагогам важно понимать мотивацию участия молодежи в добровольческом движении, принципы и формы организации молодежного служения. Добровольчество можно рассматривать как значимый вид социальной активности студентов, способствующий раскрытию их личностного потенциала в наиболее восприимчивый период возрастного развития. Оно может рассматриваться и как перспектива дальнейшего трудоустройства, и как возможность «здесь и сейчас» приобрести профессиональные умения и навыки [6].

Добровольческая деятельность или добровольчество – это деятельность граждан, направленная на решение социально значимых задач на основе добровольности [20]. Безвозмездный труд добровольца – это не только пожертвование личным временем и физический труд, но и любая другая деятельность, основой которой является его профессия, квалификация, способности, возможности (юридические, педагогические, медицинские и т.п.). Деятельность, направленная на оказание помощи нуждающимся в ней людям и неправительственным организациям.

Участие в акциях и мероприятиях, проводимых в рамках добровольческого движения, оказывает огромное влияние на социальное развитие студента. Выполняя добровольческую деятельность, студент при-

обретает опыт общения с различными слоями населения, а так же опыт многообразной деятельности, с которой возможно будет связана его профессия.

Существует несколько различных видов добровольчества: взаимопомощь; благотворительность или служба на благо других; участие и самоуправление; просвещение или пропаганда каких-либо вопросов.

Наиболее актуальными формами и направлениями деятельности для молодежи являются: работа с детьми-сиротами, инвалидами, пожилыми, бездомными, беженцами, бывшими заключенными и другими; работа, направленная на сохранение и восстановление природных и исторических памятников; помощь животным, работа в приютах для животных; защита окружающей среды; психолого-педагогическое сопровождение подростков и детей; трудовая помощь; выполнение специальных работ или участие в них; организация и проведение различных конкурсов и т.д.

Принципиально то, что осуществление волонтерской деятельности носит безвозмездный характер. Волонтерская деятельность не предполагает получения финансового вознаграждения, любое финансовое возмещение должно быть меньше стоимости работы. Основным принцип добровольческой деятельности – это добровольное участие в ней студента без постороннего воздействия, принуждения со стороны. Добровольная помощь направлена на решение социальных проблем разных групп населения. Организация данной помощи осуществляется в рамках правового поля. Результатом деятельности добровольцев выступает польза для конкретного человека или группе лиц.

Формы организации волонтерской деятельности могут быть самыми различными: организованными или неорганизованными. Она может осуществляться через общественные или частные организации. К осуществлению волонтерской деятельности привлекаются как отдельные личности, так и коллективы. Степень участия в деятельности зависит только от желания волонтера [6, 14.]

Участие студентов в социально значимой неоплачиваемой деятельности прививает им стремление к ответственности не только за собственную жизнь, но и за благополучие общества в целом, не дает развиваться инфантильным и иждивенческим настроениям. Добровольчество способствует формированию у волонтеров таких качеств, как милосердие, доброта, стремление прийти на помощь ближнему.

Добровольческая деятельность за счет названного фактора формирует у студента привычку и потребность в деятельности, приносящей

созидательные плоды, дающей неоспоримый результат. Закрепляясь, такая потребность в будущем станет ориентировать сегодняшнего студента на достижение поставленных целей, доведение начатого дела до желаемого результата.

Положительные моменты организации добровольческой (волонтерской) деятельности студентов заключается также в следующем [8, 9]:

- студенты чувствуют, что с ними считаются и предоставляют им известную свободу;

- студенты работают с более четкой мотивацией и большей отдачей;

- им удается избежать неприятного чувства, которое возникает всякий раз, когда их заставляют заниматься чем-то против их воли [6, 14].

Несмотря на альтруистическую природу добровольческой деятельности одним из ведущих условий её развития выступает поощрение студентов, участвующих в различных мероприятиях. В первую очередь тех, кто проявляет себя максимально активно в любой сфере жизнедеятельности. Такими поощрениями могут быть личная книжка волонтера; грамоты и дипломы (собирается личное портфолио каждого социально-активного студента); приглашение на мероприятия различных масштабов как участников, а не волонтеров; обучение в различных интересных формах (тренинги, семинары, специальные курсы); организация интересного досуга – это совместные вечеринки, пикники, посещение театров, концертов и других мероприятий волонтеров. Но при этом следует помнить, что самая важная награда – слово «СПАСИБО!».

По результатам многочисленных исследований обнаружилось, что внеучебная общественная работа создает оптимальные условия для формирования лидерских качеств молодого человека. В этом случае лидерство напрямую означает и проявляет к жизни социальную активность. Упомянем, что в такой позиции молодого специалиста очень заинтересованы работодатели. В этом они видят некий гарант свежих идей, неординарных подходов, смелых решений, что всегда обеспечивало развитие любого производства. Кроме того, эти качества являются основанием для научения управленческим решениям. Работодатель на современном рынке труда весьма заинтересован в том, чтобы получить потенциального управленца [7].

Социальная активность может проявляться в любой сфере деятельности. Суть социальной активности будущего специалиста проявляется в определении личностью своих сущностных сил, внутренних желаний, которые раскрываются и реализуются в условиях учебно-профессиональной деятельности в процессе разработки инициатив и их ответствен-

ного осуществления будущим специалистом по разработанному плану, имеющих социально-позитивную направленность. При этом сделаем акцент – учебно-профессиональная деятельность вне социальной активности самого студента в этой деятельности слабо развивает будущего специалиста. Об этом напоминает К.А. Абульханова-Славская: «именно в той деятельности, за осуществление которой личность целиком берет на себя ответственность, которую она хочет усовершенствовать, в которую она вкладывает все свои устремления, происходит развитие личности» [1, 17].

Вовлечение студента во внеучебную деятельность влияет на его внутренний мир. Внеучебная деятельность учит будущего специалиста пониманию ценности служения обществу, важности гражданской ответственности и этики. Она дает возможность практиковать личностную гражданскую ответственность через сотрудничество с другими и развивать такие качества, как честность, гражданское самосознание, сострадание, потребность в культурном разнообразии, устойчивость к окружающей среде и т. д. Все эти способности и ценности, постулируемые высшим образованием, помогают личности становиться настоящим лидером, соответствующим духу постиндустриальной эпохи.

Таким образом, социальная активность будущего специалиста в учебно-профессиональной деятельности является необходимым условием обеспечения качества профессиональной подготовки студента, подготовки конкурентоспособного специалиста, готового к реализации инноваций. Так как от того, какое значение студент придает учебно-профессиональной деятельности, как выстраивает собственную систему отношений и как регулирует свое взаимодействие с различными субъектами образовательного процесса по преобразованию себя и социума в ходе учебно-профессиональной деятельности зависит, какие качественные преобразования с ним, как будущим специалистом, произойдут, что он приобретет.

Роль социальной активности будущего специалиста важно учитывать и при реализации новой модели высшего профессионального образования при организации самостоятельной работы студента.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Подумайте, почему социальная активность студентов часто рассматривается как обязательный компонент самостоятельной работы студентов?

2. Какое значение для Вас лично имеет участие в жизни общества?
3. Обсудите с друзьями, по каким причинам социальная активность, социальная жизнь могут быть популярными или непопулярными для ваших сверстников?
4. Ознакомьтесь с ресурсами электронных научных библиотек и систем.

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев.– Казань: Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.
3. Барминов, Г. А. Развитие социальной активности личности студентов в деятельности органов студенческого самоуправления // Вестник Вятского государственного университета. 2009
4. Бугаенко, Н.П. Педагогические условия и организационные формы развития студенческого самоуправления в современном вузе: дис. ... канд. пед.наук. Пятигорск, 2004. С С.52
5. Буряк, В. К. Самостоятельная работа учащихся : кн. для учителя / В. К. Буряк. – М.: Просвещение, 1984. – 64 с.
6. Волонтерский менеджмент: пособие для сотрудников и молодежных лидеров БОКК / сост. В. Колбанов. – М.: Политиздат, 2010. – 74 с.
7. Гайфуллин, А.Ю., Рыбалко Н.В. Социальная активность молодежи: оценка и пути повышения // Вестник Башкирского университета, 2011. Т16. № 4.
8. Ломов, Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. Т.2, №5. – С. 3-22.
9. Макарова Е.Е. Некоторые аспекты волонтерского движения// Бюллетень научных студенческих обществ ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Гуманитарные и социальные науки. – Н. Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2013. – №3. – С. 142-145.
10. Организация волонтерской работы в вузе: научно-популярное издание / Г.В. Гатальская [и др.]. – Гомель: БТЭУ, 2007. – 260 с.
11. Потапова, С. А. Социальная активность студенческой молодежи современного молодого города / С. А. Потапова. – СПб.: Изд-во «Инфода», 2005.
12. Серегин А.Н. Методика исследования социальной активности студенческой молодёжи / А.Н. Серегин // Тексты докладов III Всерос-

сийского социологического конгресса. – М.: Институт социологии РАН, 2008. http://www.isras.ru/publications_bank/1227106570.pdf. – 0,44 п.л.

13. Смирнова М.И. Активность и самостоятельность как основополагающие понятия организации самостоятельной работы студентов // Новая наука: стратегии и векторы развития: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (19 февраля 2016г., г. Ижевск.). / в 2 ч. Ч.2 – Стерликамск: РИЦ АМИ, 2016. – С.92-95.

14. Социальный менеджмент :учебн. пособие / В. Н. Иванов, В. И. Патрушев, Н. С. Данакин и др.; под ред. В.Н. Иванова, В.И. Патрушева. – М.:Высш. шк., 2001.

15. Троцук, И.В., Сохадзе, В.Г. Социальная активность молодежи: подходы к оценке форм, мотивов и факторов проявления в современном российском обществе // Вестник РУДН, Серия Социология. – Москва, №4, 2014.

16. Ухина К.А. Волонтерство (добровольчество) как значимый фактор социализации молодежи, Челябинск 2016.

17. Харланова Е. М. Роль социальной активности будущего специалиста в его профессиональном становлении // Молодой ученый. – 2009. – №3. – С. 204-207. – URL <https://moluch.ru/archive/3/238/> (дата обращения: 08.11.2019).

18. Ходжиев Р. М., Шарипова С. Б. Как достичь самостоятельности и социальной активности студентов // Молодой ученый. – 2018. – №52. – С. 85-87. – URL <https://moluch.ru/archive/238/55218/> (дата обращения: 06.11.2019)

19. Шаламова, А. Студенческое самоуправление как фактор социальной активности молодежи / А. Шаламов // Высшее образование в России. – 2007. – № 8. – С. 72-74.

20. Энциклопедический словарь / Издатели Ф.А. Брокгауз и И.А. Эфрон. Т. 27. – СПб, 1900.

21. Юдакова, С. В. Готовность студентов вуза к профессионально-педагогическому самообразованию: монография / С.В. Юдакова; Мин-во образования и науки Рос. Федерации, ФГБОУ ВПО «Владим. госуд. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых). – Владимир: ВИТ-принт, 2013. – 148 с.

ГЛАВА 5

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В первую очередь отметим ряд особенностей развития информационных технологий в современной системе образования.

Современному периоду развития общества присущи кардинальные изменения в сфере взаимодействия человека и информации. Роль информации и знаний в современной жизни сегодня значительно возрастает, так же как возрастает и доля информационных коммуникаций. Доступность к мировым информационным ресурсам обеспечивает глобальное информационное пространство, помогающее эффективному информационному взаимодействию людей и удовлетворению их потребностей в информационных услугах.

Развитие информационных технологий тесно связано с информатизацией образования. Информатизация общества обеспечивает каждому индивиду доступ к информационному ресурсу с возможностью визуализации и осуществления интерактивного взаимодействия с информационным источником [1].

Современное образовательное пространство уже невозможно представить без киберпространства и кибервоздействия. Термин «киберпространство» содержит такие понятия как «кибернетика» и «пространство». Кибернетика – это наука об общих закономерностях управления и передачи информации в различных системах. Пространство же здесь становится *местом*, где находится информация. Киберпространство – это пространство кодов, представляющее массивы информации.

Сегодня киберпространство предлагает педагогическому сообществу множество сетевых педагогических сообществ, например: **Мой университет** (www.moi-universitet.ru) – с целью самообразования, повышения квалификации, участия в вебинарах и семинарах; **Открытый класс** (www.openclass.ru) – методическая поддержка и обеспечение нового качества образования; **СоцОбраз** (www.socobraz.ru) – интерактивная площадка для обмена педагогическим опытом; **ИнтерГУру** (www.intergu.ru) – открытая система самостоятельных сетевых проектов и др.

Активное развитие современных информационных технологий влияет, в том числе, и на процесс организации и реализации современного

образования, его методы, формы и технологии. Сегодня, наряду с так называемыми, простыми средствами обучения: словесными (текстовые, учебники и учебные пособия), визуальными средствами (модели, реальные предметы, картины, схемы, таблицы, диаграммы и т.д.), используются и сложные средства обучения: механические приборы (микроскоп, диаскоп, кодоскоп и пр.); аудиальные средства (радио, магнитофон, проигрыватель); аудиовизуальные средства (видеомагнитофон, телевизор, кинопроектор); средства, автоматизирующие процесс обучения (компьютеры, лингвистические кабинеты, телекоммуникационные сети, информационные системы).

Особого внимания заслуживает технология электронного обучения. Под *электронным обучением* понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

Электронное обучение предполагает наличие электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя: электронные информационные ресурсы; электронные образовательные ресурсы, под которыми понимают материалы (совокупность графической, текстовой, цифровой, речевой, музыкальной, видео-, фото и другой информации, а также печатная документация для пользователя) и средства, содержащие систематизированные сведения научно-учебного характера, представленные в электронном форме и призванные обеспечивать образовательный процесс; совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся.

Практика взаимодействия в киберпространстве, технологии реализации электронного обучения неизбежно влияют на трансформацию подходов вузовской подготовки. Вопросам самообразования и саморазвития, организации самостоятельной работы студентов в условиях современного информационного общества уделяется достаточно внимания, однако необходимо учитывать следующие тенденции:

– актуализация потребности личности в непрерывном развитии, совершенствовании имеющихся компетенций;

– пересмотр подходов к вопросам организации процесса обучения как такового (увеличение доли самостоятельной работы студентов по сравнению с аудиторной нагрузкой);

– активное использование возможностей информационных технологий в процессе обучения.

Одной из эффективных форм активизации самостоятельной работы обучающихся, является создание в учебном процессе специальной информационной образовательной среды, располагающей электронными образовательными ресурсами, воздействующими на каналы восприятия человека: визуальный, аудиальный, кинестетический.

Характеристика электронных образовательных ресурсов

Электронная информационная образовательная среда (ЭИОС) – это система средств и ресурсов, обеспечивающих условия для реализации образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий.

ЭИОС обеспечивает возможность удаленного интерактивного доступа к информационным и образовательным ресурсам образовательного учреждения и информационной открытости в соответствии с требованиями действующего законодательства РФ в сфере образования.

Основопологающим элементом ЭИОС являются электронные образовательные ресурсы (ЭОР). Помимо электронной учебно-методической документации выделяют такие виды ЭОР, как виртуальные лабораторные работы и электронные учебники и учебные пособия.

Охарактеризуем их более подробно.

Виртуальные лабораторные работы предназначены для использования в учебном процессе как виртуальный аналог реального оборудования, как виртуальные тренажеры для выполнения тех или иных работ по разным дисциплинам.

Электронные учебники и учебные пособия широко используются при организации самостоятельной работы студентов. Они позволяют обучающимся лучше усваивать материал благодаря использованию не только текстовой информации, но и звука и видео.

Электронное учебное издание содержит систематизированные сведения прикладного или научного характера, изложенные в форме, удобной для изучения и преподавания.

Электронное учебное пособие (ЭУП) – это электронное издание, частично или полностью заменяющее, или дополняющее учебник и

официально утвержденное в качестве данного вида издания. При грамотном использовании электронного учебного пособия оно может стать мощным инструментом для самостоятельного изучения большинства дисциплин.

Виды электронных учебных пособий:

- издания по отдельным наиболее важным разделам учебных дисциплин;
- сборники упражнений и задач;
- альбомы карт и схем, атласы конструкций;
- хрестоматии по дисциплинам примерного и рабочего учебного плана;
- указания к практикуму, лабораторным работам и пр.;
- тесты;
- мастер-классы;
- справочники, энциклопедии, тренажеры и другое.

Электронный учебник – это специальное устройство либо программное обеспечение, используемое в образовательном процессе и заменяющее собой традиционный бумажный учебник.

Электронный учебник представляет собой обучающую программную систему, которая: предоставляет теоретический материал; обеспечивает полноту и непрерывность дидактического цикла учебного процесса; гарантирует тренировочную учебную деятельность, контролирует уровень знаний; обеспечивает информационно-поисковую деятельность, имитационное и математическое моделирование с компьютерной визуализацией; предоставляет сервисные услуги при интерактивной обратной связи.

По форме предоставления материала к электронным учебникам относятся:

- «текстовые документы», представляющие собой простейшие электронные учебники (электронная версия бумажных изданий);
- электронные учебники типа «электронная книга» – сверстанные «текстовые документы», имеющие простейшие элементы навигации: оглавление, гиперссылки, закладки;
- «мультимедийные электронные учебники», как правило, обладают своей собственной оболочкой, нелинейной структурой, видео- и аудиоматериалами. Здесь могут присутствовать также интерактивные элементы, адаптирующие предлагаемый материал в соответствии с уровнем подготовки обучающегося;
- электронные учебники типа «электронный курс», могут быть дополнены такими модулями как: игровой, справочный и др. Обязательна

система проверки знаний в течение всего процесса обучения, а также наличие форума для налаживания коммуникации как между обучающимися, так и с преподавателями.

В целом, можно заключить, что электронный учебник характеризуется как открытая информационная система, основу которой составляет информационное наполнение – комплекты электронных документов (html, pdf, презентаций в формате PowerPoint), насыщенных мультимедийным и интерактивным контентом. Эти документы выдержаны в единой стилистике, оснащены гиперссылками, организующими межпредметные и внутрипредметные связи.

Специфика онлайн-обучения в условиях вуза

Отдельного внимания заслуживает процесс внедрения в систему непрерывного образования и самообразования онлайн-курсов.

Интеграция онлайн-курсов в образовательную систему вуза – свершившийся факт, о чем свидетельствует сложившаяся практика применения онлайн-курсов при реализации образовательных программ высшего образования в крупнейших вузах страны. Сегодня достаточно активно развивается образовательная деятельность ассоциации «Национальная платформа открытого образования», предлагающая онлайн-курсы по базовым дисциплинам образовательных программ.

Онлайн-курс (onlincourse), как вид электронного обучения, представляет собой целенаправленный образовательный процесс, построенный на основе педагогических принципов, обеспечиваемый технически средствами современных информационных технологий. Онлайн-курс – это логически и структурно завершенная учебная единица, методически обеспечивающая уникальную совокупность электронных средств обучения, контроля и управления образовательным процессом, возможностью взаимодействия обучающихся и педагогических работников.

Онлайн-обучение как способ организации процесса самостоятельного изучения материалов с использованием образовательной среды, с помощью ИКТ, сети Интернет, мультимедиа признан на мировом уровне. При подобной организации деятельности преподаватель имеет возможность использовать в своей практике коммуникативные методы обучения, тем самым активизировать роль самого обучающегося. Данная технология снимает географические и финансовые барьеры: обучающиеся получают возможность получить образование в удобное время, в любом

месте. Активные и интерактивные методы успешно реализуются в проектировании при выполнении индивидуальных или коллективных творческих заданий.

Рассмотрим некоторые из технологий онлайн-обучения: МООК, ведеокурсы, вебинары, web-квесты.

Одной из ведущих стратегий развития образования в современном мире является создание максимально доступных для каждого условий получения образования. В этой связи все большую популярность набирают массовые открытые онлайн-курсы (МООС), так как в их развитии принимают участие лучшие учебные заведения мира.

Большинство МООК представляют электронные (интернет) курсы, у которых образовательный контент составляют видеолекции, с дополненными текстовыми конспектами лекций и снабженными дополнительными материалами для более углубленного изучения, также тесты, практические задания и итоговый экзамен. При этом, в обучении огромное внимание уделяется обратной связи, так как именно эффективность взаимодействия преподавателя с обучающимся и определяет качество подобной формы обучения.

Основная идея МООС курсов заключалась в обеспечении прямого доступа слушателей к учебным материалам без поступления в университеты, и предоставление требуемых ресурсов преподавателям для использования в профессиональных интересах.

Сегодня в основе функционирования курсов лежит стремление педагогов стимулировать слушателей к самостоятельной работе и к самообразованию.

Все онлайн-курсы МООС подразделяются на два основных вида.

Первый вид курсов основан на концепцию коннективизма в педагогике и называется коннективистский МООС (сМООС), где доминантой являются открытость, интерактивность, образовательная автономия, разнообразие. Преподаватель при этом является посредником во взаимодействии со слушателями, осуществляющими активные интеракции между собой. Весь образовательный процесс нацелен не на «передачу знаний» от педагога к обучающемуся, а на процесс, при котором обучающиеся отвечают за самостоятельное определение целей, за организацию процесса обучения, за определение уровня знаний, навыков и общих интересов, а также участие в нем. Таким образом, сМООС означает создание слушателями собственной персональной или личной образовательной сети, при непосредственном включенном участии других людей и использовании необходимой информации.

Второй вид онлайн курсов носит название xMOOC. Для xMOOC свойственны централизованные веб-страницы, чаще всего с видеоконтентом, а также с возможностью и необходимостью в конце учебного модуля или каждой учебной недели проведения компьютерного тестирования.

Сервис онлайн-тестирования имеет ряд преимуществ:

- тесты могут быть по различным разделам, темам, уровням сложности;
- разнообразие способов оформления формулировки задания и выбора ответа;
- использование дополнительного материала для повторения темы;
- индивидуальный подход к каждому обучающемуся;
- возможность ограничения времени прохождения теста;
- мгновенная автоматическая проверка;
- прохождение тестов возможно не только с персонального компьютера, но и с любого мобильного устройства вне зависимости от местоположения обучающегося.

Выполняя задания теста в онлайн-режиме, обучающиеся приобретают навыки самостоятельной работы, повышают интерес к изучению предмета.

В целом, можно отметить, что массовые открытые онлайн-курсы (MOOC) предполагают обучение высококвалифицированными педагогами на различных образовательных платформах. Данный вид обучения не требует больших финансовых затрат, а график обучения свободный (активное обучение). Самостоятельное взаимодействие с учебным материалом может происходить в любой момент времени и в удобной форме. Данная технология предполагает смешанную модель обучения: разнообразные формы подачи материала (видео-записи, аудио-записи, текстовые материалы, подборка ссылок на образовательные ресурсы, форумы, чаты, социальные сети и т. д.), а также получение практически мгновенного результата процесса обучения при прохождении онлайн-тестов.

Российские открытые электронные образовательные ресурсы представлены в интернете многочисленными порталами. Среди них: Информационная система «Единое окно доступа к образовательным ресурсам» (ИС «Единое окно»: <http://window.edu.ru>); Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР: <http://fcior.edu.ru/>) и др. Лекции ведущих российских преподавателей можно, например, посмотреть на сайте: www.lektorium.tv и т.д. Применение видео-сервисов в образовательном процессе высшей школы позволяют приблизить педагогическое общение к привычному очному [2,3,4].

Видеокурсы помогают самостоятельно организовать изучение материала. Их можно использовать при организации самостоятельной работы. К преимуществам видеокурсов отнесем:

- доступность;
- возможность максимально полно включиться обучающемуся в изучаемый процесс, так как демонстрируя практический наглядный материал, видеокурсы воздействуют на визуальную, звуковую, логическую, ассоциативную и другие виды памяти, что и обеспечивает долгосрочный эффект и качество усвоения материала;
- видеокурс имеет расширенный функционал, например, плеер для управления курсом, практические упражнения для проверки знаний и другие элементы управления процессом обучения;
- видеокурс позволяет переключать внимание пользователя на разные виды подачи информации, дольше удерживать его интерес в процессе обучения.

Однако, стоит иметь в виду, что видеокурсы приносят обучающемуся пользу только в том случае, когда он владеет навыками самостоятельной работы; положительный эффект зависит от методической грамотности диктора: правильное структурирование материала, использование наглядности, примеров и желательно – наличие обратной связи.

Вебинар можно характеризовать как интерактивное сетевое занятие, проходящее под руководством преподавателя дистанционно с использованием разнообразных сетевых ресурсов и средств, на котором участники выступают с рефератами, докладами, участвуют в обсуждениях, дискутируют. Можно выделить следующие способы организации вебинаров:

- в режиме реального времени с помощью аудиосвязи;
- в режиме реального времени с помощью видеосвязи
- с помощью средств обмена мгновенными сообщениями (чат);
- удаленный стол – преподаватель может оказать помощь учащемуся при выполнении задания;
- использования аудио-записей, сохраненных в архиве;
- использования видео-записей, сохраненных в архиве;
- совместное использование приложений (облачные сервисы) – для создания и редактирования документов.

Последние три способа наиболее активно используются при организации самостоятельной работы обучающихся.

Web-квесты – работа над проектом, с использованием Интернет-ресурсов. Данная технология развивает у обучающихся навыки самостоятельной работы, проблемного мышления, творческие способности. Дает

возможность быстро и легко научиться использовать Интернет-ресурсы в образовательных целях. Для выполнения задания по теме проекта, обучающиеся могут получать от педагога подробную инструкцию, шаблон формы ответа на задание и список сайтов, рекомендованных для самостоятельного изучения, что способствует с одной стороны, – минимизация времени на поиск необходимой информации, а с другой – развитию критического мышления студентов. Использование данной технологии дает возможность:

- повысить заинтересованность и мотивацию обучения, информационную культуру;
- использовать графическую, текстовую, визуальную и звуковую информацию;
- структурировать подачу учебного материала;
- активизировать исследовательскую деятельность;
- сформировать информационную и коммуникативную компетентности;
- визуализировать результаты своего труда;
- осуществлять контроль знаний;
- в любой момент вернуться к ранее изученному материалу и повторить;
- сформировать навыки самостоятельного добывания новых знаний.

Применение в образовательном процессе современных информационно-коммуникационных технологий, в том числе обучение в режиме онлайн решают задачи формирования у обучающихся общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2019 года.

Организация самостоятельной работы студентов с использованием электронных библиотечных ресурсов

Во всем мире переводятся в цифровую форму и организуются в виде публичных электронных ресурсов миллионы документов, музейных предметов, и других результатов интеллектуальной деятельности. По некоторым прогнозам уже к 2020 году будут оцифрованы все накопленные в мире библиотечные, архивные, музейные фонды.

Электронные библиотеки являются объектом пристального внимания Всемирного саммита по информационному обществу, ЮНЕСКО, Европейского союза и других авторитетных международных организаций.

В России, хотя и с некоторым отставанием от развитых стран, деятельность по созданию электронных библиотек также приобрела значительные масштабы. Достаточно указать, что в российском Интернете представлено не менее двух тысяч сайтов, именующих себя электронными библиотеками. Значительно большее количество электронных коллекций создано и используется в корпоративных сетях различных учреждений, прежде всего в области науки, культуры и образования.

Работа с научной литературой – один из основных видов самостоятельной работы студентов в вузе, предопределяющий зачастую успешность всего процесса обучения будущего специалиста. Как показывает опыт, студенты часто испытывают трудности в работе с литературой – подбор литературы, использование книги как источника знаний.

Работа с электронной книгой представляет еще более затруднительный процесс, поскольку предполагает наличие определенного уровня развитости критического мышления. Обучающиеся, не обладающие «теоретическим иммунитетом» к ненаучным или псевдонаучным источникам информации, используют для подготовки материалы низкого научного уровня, непроверенную, устаревшую или недостоверную информацию, часто ограничиваются первой ссылкой, которую предлагает поисковая система. В связи с чем, обучающемуся чрезвычайно важно научиться обращаться с электронными каталогами и библиотечными базами данных: находить требуемую информацию по автору, названию или ключевым словам, экономно распределяя свое время.

С целью минимизации образовательных рисков преподаватель вырабатывает и применяет в педагогической практике эффективные стратегии деятельности в интернет-пространстве и сообщает о них обучающимся.

Целесообразной для обучающихся будет информация о возможностях и образовательном потенциале ведущих площадок онлайн-обучения, как отечественных (Национальная платформа открытого образования (<http://npoed.ru/>), Универсариум (<https://universarium.org/>), Лекториум (<https://www.lektorium.tv/>), Stepik (<https://welcome.stepik.org/ru>) и др.), так и зарубежных (Coursera (<https://www.coursera.org/>), edX (<https://www.edx.org/course>) и др.). Кроме того, следует предоставить студентам информацию об основных приемах работы в электронных библиотеках.

Электронная библиотека – информационная система, включающая упорядоченный фонд первичных электронных документов, формируемых в соответствии с заданными критериями и комплекс программно-технологических средств, реализующих функции создания, использова-

ния, обработки и хранения этого фонда [5].

Электронная библиотека – информационная система, позволяющая надежно сохранять и эффективно использовать разнообразные коллекции электронных документов (текстовых, изобразительных, звуковых, видео и др.), локализованных в самой системе, а также доступных ей через телекоммуникационные сети.

В составе электронной библиотеки можно выделить три блока:

- сервер связи, обеспечивающий доступ к программно-информационному комплексу электронной библиотеки;
- информационный сервер – информационно-поисковая система, обеспечивающая доступ к информационным ресурсам электронной библиотеки;
- сервер управления доступом пользователей библиотеки к информационным ресурсам.

Сервер связи обеспечивает сетевое взаимодействие клиентской программы с программным обеспечением информационного сервера. Информационный сервер – это хранилище данных, представляющих коллекции разнородных логически или физически взаимосвязанных баз данных (образующих компоненты трехуровневой модели электронной библиотеки), доступ к которым обеспечивается средствами информационно – поисковой системы. При этом поисковые и информационные компоненты, традиционно реализованы в виде структурированных баз данных, в то время как компоненты уровня первичной информации могут быть представлены полнотекстовыми базами данных, так и коллекциями файлов, каждый из которых хранит чаще всего образ в том или ином графическом или печатном формате.

Сервер управления доступом к информационным ресурсам, реализующий ограничения доступа к компонентам электронной библиотеки, является специализированной системой, обеспечивающей поддержку поискового процесса, а также возможности административного учета и управления доступом на уровне отдельного пользователя к отдельному информационному и функциональному ресурсу. Реализуется в виде специализированных баз данных, в том числе:

- каталога информационных ресурсов, хранящего сведения о локализованных и ассоциированных ресурсах;
- каталога пользователей, хранящего учетные данные о каждом пользователе и список доступных ему информационных ресурсов;
- технологические базы данных сеансов, содержащей информацию о текущем состоянии каждой поисковой сессии;

– базы данных учетно-статистической информации об использовании ресурсов.

Такие средства позволяют создавать каталоги доступных ресурсов для каждого отдельного пользователя, защищая определенные базы или массивы библиотеки от несанкционированного обращения. Кроме того, можно запретить доступ в случае, если физический адрес отправителя запроса отличается от адреса, зафиксированного в каталоге. Таким образом, сервер поддерживает уровень поисковой сессии как последовательность сеансов – операций, осуществляемых пользователем в среде информационно – поисковой системы электронной библиотеки. Такими операциями могут быть:

- выбор формата представления (схемы);
- установление параметров поиска, предпочтительных для данного пользователя;
- составление запроса;
- осуществление поиска;
- просмотр результатов;
- навигация в протоколе;
- завершение работы и т.д. (необязательно именно в такой последовательности – например, просмотрев результаты поиска, можно провести новый поиск).

В образовательной и научной деятельности электронные библиотеки набирают популярность и для многих категорий пользователей заменяют (дополняют) традиционные библиотеки с бумажными носителями. Из российских ресурсов крупные электронные библиотеки CyberLeninka и eLIBRARY.RU занимают отличающиеся ниши.

Электронная научная библиотека Cyberleninka– некоммерческий проект, построена на концепции открытой науки и содержит исключительно Российские журналы, согласившиеся на безвозмездный доступ к полнотекстовым публикациям. Сайт CyberLeninka отличается более высокой технологичностью и видимостью в поисковиках. CyberLeninka в большей мере направлена на популяризацию научных исследований (в том числе среди школьников и студентов).

Алгоритм регистрации на сайте библиотеки достаточно прост – необходимо заполнить данные окна регистрации (электронная почта, предложить вариант пароля и логина). Полнотекстовый поиск на сайте осуществляется по названиям статей, авторам, аннотациям, ключевым словам, а также по распознанным текстам (OCR). Возвращаются только первые несколько сотен релевантных документов, поэтому если вы не

нашли то что хотели на 4-5 странице, необходимо уточнить свой поиск с помощью языка запросов [6].

Электронная научная библиотека eLIBRARY.RU (<https://elibrary.ru/>) разрабатывалась по государственному заказу, в настоящее время проект частный, значительная часть функций и публикаций бесплатные, имеется платная подписка для организаций. Внесение в eLIBRARY.RU является почти обязательным требованием для журнала, претендующего на попадание в перечень рекомендуемых Высшей аттестационной комиссией при Минобрнауки России для публикации результатов научных исследований для защиты кандидатских, докторских диссертаций. Помимо журналов eLIBRARY.RU содержит аннотации конференций, монографий, учебных пособий, патентов. eLIBRARY.RU обеспечивает детальный и полный учет, аналитику результатов научных исследований конкретных ученых и организаций. Прототипом eLIBRARY.RU является международная база научного цитирования WebofScience, многие элементы напрямую скопированы из нее. Библиотека eLIBRARY.RU отличается намного более развитым контентом и аналитикой данных внутри сайта, хотя технологический уровень самого сайта средний [5].

Регистрация пользователя в Научной электронной библиотеке является необходимым условием для получения доступа к полным текстам публикаций, размещенных на платформе eLIBRARY.RU, независимо от того, находятся ли они в открытом доступе или распространяются по подписке. Зарегистрированные пользователи также получают возможность создавать персональные подборки журналов, статей, сохранять историю поисковых запросов, настраивать панель навигатора и т.д.

Необходимо отметить, что регистрация Пользователя и Автора различаются. Приведем основные этапы регистрации Пользователя в виде пошаговой инструкции.

Итак, начинаем с заполнения новой регистрационной анкеты пользователя. Для этого потребуется:

- нажать кнопку «Вход в библиотеку» на панели управления слева;
- кликнуть окошко «Регистрация»;
- заполнить регистрационную форму и нажать «Сохранить».

При регистрации необходимо выбрать уникальное имя пользователя и добавить адрес электронного ящика. На указанный ящик будет отправлено письмо с кодом. Нужно перейти по ссылке из письма. Без этого шага процедура не будет считаться завершенной.

Электронно-библиотечная система «Лань» <https://e.lanbook.com/> – ресурс, включающий в себя как электронные версии книг издательства

«Лань», так и других ведущих издательств учебной литературы. Кроме того, в ЭБС есть электронные версии периодических изданий по естественным, техническим и гуманитарным наукам [7].

Цель создания ресурса – обеспечение вузов доступом к научной, учебной литературе и научной периодике по максимальному количеству профильных направлений, поэтому ассортимент электронно-библиотечной системы постоянно расширяется.

Доступ осуществляется:

– с территории вуза (с IP-адреса института). Для этого достаточно зарегистрироваться в Личном кабинете пользователя (в читальном зале библиотеки или на кафедре).

– удалённо через Internet («из дома») только авторизованным пользователям, прошедшим процедуру первичной регистрации на территории вуза (в библиотеке).

Для удобства пользователей разработано мобильное приложение для операционных систем iOS и Android, которое позволяет работать с документами в режиме offline на весь срок действия подписки.

Для студентов с ограниченными возможностями здоровья в мобильном приложении функционирует синтезатор речи. С помощью данного сервиса пользователи с ограниченными возможностями здоровья по зрению могут осуществлять навигацию по каталогу и тексту книги, слушать озвученные книги на мобильном устройстве, регулировать скорость воспроизведения речи и осуществлять переход по предложениям, абзацам или главам книг.

Всем пользователям ЭБС доступны следующие сервисы:

- Самостоятельная и упрощенная регистрация личного кабинета;
- Возможность регистрации и авторизации в ЭБС через социальные сети;
- Удаленная работа из любой точки мира;
- Управление разделом, избранное (возможность сортировать его содержимое по папкам);
- Возможность создавать списки рекомендуемой литературы (для преподавателей);
- Удобная навигация по книге и поиск внутри документа;
- Создание закладок в книге (с комментариями к ним);
- Создание заметок прямо на странице документа;
- Цитирование текстовых фрагментов;
- Графическое выделение необходимых частей текста (подчеркивание, заливка), то есть формирование в книге или статье иллюстрированных конспектов;

– Автоматическая генерация правильной библиографической записи.

Университетская информационная система РОССИЯ (УИС РОССИЯ) <https://uisrussia.msu.ru/> создана и целенаправленно развивается как тематическая электронная библиотека и база для исследований и учебных курсов в различных научных областях. Отличительная особенность данной системы – наличие данных статистических показателей [8].

Доступ к базам данных УИС РОССИЯ представляется бесплатно, но по предварительной регистрации.

<https://biblio-online.ru/> – это образовательная среда, включающая виртуальный читальный зал учебников и учебных пособий от авторов из ведущих вузов России по всем направлениям и специальностям, а также разнообразные сервисы. На сегодняшний день портфель издательства включает в себя более 7000 наименований учебной литературы для ВО и СПО [9].

В ЭБС присутствует возможность индивидуального неограниченного доступа Пользователей к содержимому из любой точки, в которой имеется подключение к сети Интернет. Также возможность одновременного индивидуального доступа Пользователей к содержимому в соответствии с требованиями ФГОС ВО. Присутствует возможность полнотекстового поиска по содержимому, формирования статистических отчетов по пользователям. Издания в ЭБС представлены с сохранением вида страниц (оригинальной верстки).

Регистрация самостоятельная. Предполагается заполнение простой формы с указанием статуса (студент, преподаватель, библиотекарь), адреса электронной почты, ФИО, вуза.

Национальный цифровой ресурс «РУКОНТ» <https://rucont.ru/gcollections> – межотраслевая научная библиотека. Новая версия сайта – <https://lib.rucont.ru/search>.

Здесь размещен цифровой контент различного рода: книги, периодические издания и отдельные статьи, а также аудио-, видео-, мультимедиа, софт и многое другое [10].

В правом верхнем углу сайта РУКОНТ расположены кнопки Авторизации и Регистрации. Студенты и/или сотрудники осуществляют вход по IP-адресу института: логин – `sspiuser`, пароль – 123456 для Авторизации, дающий доступ к подписным изданиям и коллекциям.

Кроме того, можно пройти Регистрацию с любого компьютера. Логин и пароль для удаленного доступа: логин – `spriout`, пароль – 654321.

Необходимо отметить, что во всех вышеуказанных системах выполняются основные требования к интерфейсу поисковых систем электронных библиотек и электронных каталогов библиотек. А именно – возможность поиска как по ключевым словам, по тематическим рубрикам, по всем атрибутам единиц хранения, отражаемым в библиотечных карточках (автор, название, год издания, издательство и пр.). Также присутствует возможность перекрестного поиска во всех внутренних и внешних ресурсах электронной библиотеки, осуществления полнотекстового поиска, расширенного поиска, наличие удаленного доступа к электронному каталогу, возможность дистанционно заказывать литературу с помощью системы электронного каталога.

В целом можно отметить, что формирование навыков работы студентов с электронными библиотеками и базами данных при организации самостоятельной работы студентов по поиску и освоению информации должна быть регламентированной. Необходимо включать специальные факультативные предметы в программу обучения, а также при выдаче заданий к каждой самостоятельной работе преподаватель должен задавать требования к источникам информации, делая акцент на интернет-источниках.

Применение в учебном процессе информационных технологий позволяет организовать обучение, самостоятельную работу студентов в соответствии с современными требованиями ФГОС, совершенствовать навыки применения информационно-коммуникационных технологий и инноваций. При этом возрастает доля ответственности самого обучающегося, стимулируется развитие его личностных характеристик и самоорганизация, управление временными ресурсами.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Охарактеризуйте известные вам электронные образовательные ресурсы.
2. В чем заключается специфика онлайн-обучения в условиях вуза?
3. Ознакомьтесь с электронными образовательными ресурсами, пройдя по ссылкам: ИС «Единое окно»: <http://window.edu.ru>; Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР: <http://fcior.edu.ru/>); Лекции ведущих российских преподавателей – www.lektorium.tv.
4. Ознакомьтесь с ресурсами электронных научных библиотек и систем.

Литература

1. Гузева М.В. Перспективы реализации педагогического потенциала СМИ в процессе медиаобразования/ Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 142-145.
2. ИС «Единое окно»: <http://window.edu.ru>
3. Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР: <http://fcior.edu.ru/>)
4. Лекции ведущих российских преподавателей – www.lektorium.tv.
5. Электронная научная библиотека eLIBRARY.RU (<https://elibrary.ru/>)
6. Электронная научная библиотека CyberLeninka (<https://cyberleninka.ru/>)
7. Электронно-библиотечная система «Лань» <https://e.lanbook.com/>
8. Университетская информационная система РОССИЯ (УИС РОССИЯ) <https://uisrussia.msu.ru/>
9. <https://biblio-online.ru/>
10. Национальный цифровой ресурс «РУКОНТ» <https://lib.rucont.ru/search>.

ГЛАВА 6

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД УЧЕБНОЙ И ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

Практика традиционно выступает важнейшим компонентом профессиональной подготовки студентов. В графике занятий обучающихся всех направлений подготовки и всех форм обучения значится ПРАКТИКА. Что это такое? Что студенту нужно знать о практике и какова должна быть самостоятельная работа в процессе практики?

Введение практики в качестве обязательного компонента в программу профессиональной подготовки – исторически сложившаяся необходимость. Именно практика позволяет формировать профессиональные умения, профессионально-значимые качества, собственный стиль профессиональной деятельности. Практика является и формой организации обучения, и формой организации контроля (в самом широком смысле) результатов профессиональной подготовки.

Самой существенной характеристикой практики является тот факт, что она по сравнению со всеми другими формами организации обуче-

ния максимально приближена по структуре и содержанию к профессиональной деятельности будущего специалиста, в практике он должен проявить весь комплекс своих знаний, способностей, личного опыта из разных сфер социальной активности.

Требования к организации и проведению практики, содержание практики, формы контроля эффективности обучения студентов менялись со сменой парадигм профессионального образования, его стандартов и программ. Вместе с тем оставались ее базовые задачи, функции и свойства – сближение процесса обучения студента и формирования профессиональной компетентности.

В рамках получения педагогической специальности присутствует педагогическая практика. Рассмотрим, что такое практика и в чем особенности педагогической практики.

Практика – вид учебной деятельности, направленный на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций в процессе выполнения определённых видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью [7]. Практика студентов является составной частью основной образовательной программы подготовки. Таким образом, практика введена в стандарты и программы обучения, следовательно, неисполнение заданий практики ведёт к нарушению учебного процесса, аналогичным неисполнению заданий по другим учебным дисциплинам профессиональной подготовки.

Практику можно характеризовать как сферу учебной деятельности, позволяющей студентам реализовать приобретенные знания, умения и навыки, продемонстрировать уровень усвоения содержания образовательной программы, «попробовать» себя в ситуациях, реально соотносимых с их будущей профессиональной деятельностью.

В процессе подготовки и проведения практики важную роль выполняют все её участники: обучающиеся, их преподаватели, и специалисты организаций, в которые обучающиеся вышли на практику.

Студентам необходимо знать, что они должны участвовать во всех регламентированных программой практики мероприятиях, а также могут принимать участие в тех мероприятиях, которые не были заранее предусмотрены программой практики, но имеют место в режиме работы организации, принимающей практикантов и связанных с профессиональной деятельностью. Например, в период прохождения практики в организации проводится научно-практическая конференция, методический семинар, конкурсы, выставки, смотры, подготовка материалов, связанных с выполнением профессиональных обязанностей и др.

Цель учебной практики – приобретение первичного профессионального опыта из разных областей профессиональной деятельности. Поскольку этих областей множество, то и приобретения такого опыта возможно в целой серии практик.

Студентам будет полезно знать, что программа подготовки предполагает так называемую учебную и производственную практику, каждая из которых в свою очередь подразделяется по учебным задачам на содержание на три вида. Кроме этого может быть введены дополнительные виды практики – например, эксплуатационная, (практика на производство, ознакомление с использованием технического оборудования) и др.

Производственная практика – этап профессиональной подготовки, который, как правило, осуществляется вне стен вуза – на базе учреждений, соответствующих будущей специальности обучающегося. По сути дела, это перенос учебного процесса в условия, максимально схожие с обстановкой будущей профессиональной деятельностью студента.

Для педагогических вузов особое значение имеет – педагогическая практика. Педагогическая практика – это деятельность, которая обеспечивает получение навыков преподавания/обучения и воспитания. Педагогическая практика – одна из разновидностей производственной для обучающихся по педагогическим (психолого-педагогическим) направлениям подготовки. Предназначение педагогической практики – отработка теоретических методов и приемов, получение представления об особенностях работы педагога. Она предоставляет возможность формирования и развития профессиональных умений, которые формировались студентами во время лекционных и практических занятий.

Педагогическая практика студентов – очень важный этап подготовки будущего учителя. В процессе практики студенты получают необходимые умения и навыки будущей *профессиональной деятельности*. От того, как она будет организована и сколь ответственно к ней отнесутся сами студенты, во многом зависит результативность практики, а значит, и их подготовленность к работе учителя, воспитателя.

Педагогическая практика представляет собой особый вид учебных занятий, в ходе которых у студентов-практикантов формируется целостное представление о профессиональной педагогической деятельности, направленной на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания, на создание условий для личностного развития обучаемых. В ходе педагогической практики теоретические знания, практические умения и навыки, полученные студентами в ходе лекций, семи-

нарских и практических занятий, по курсам педагогики, психологии, методики преподавания и непосредственно по предметам специализации становятся лично значимыми, приобретают практический смысл.

Содержание педагогической практики определяется спецификой деятельности предстоящей педагогической деятельности и требованиями стандартов и программы подготовки выпускника вуза, получающего квалификацию. Сроки педпрактики устанавливаются курирующей педпрактику кафедрой, исходя из требований учебного плана.

Педагогическая практика включает в себя три взаимосвязанные составляющие: предметную, методическую, психолого-педагогическую.

Цель организации педагогической практики: развитие и саморазвитие основных профессионально-педагогических компетенций в соответствии с требованиями стандартов высшего педагогического образования и квалификационной характеристикой выпускника высшего учебного заведения. Под профессионально-педагогическими компетенциями понимается совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, обеспечивающих эффективное решение определенной группы (профессиональных) педагогических задач. Педагогическая задача в то же время может рассматриваться как результат осознания педагогом цели обучения и воспитания, а также условий и способов ее реализации на практике. У обучающегося, как объекта и субъекта взаимодействия в процессе профессиональной практики, в результате решения педагогической задачи должно появиться новообразование в форме профессиональных знаний, умений или профессионально-значимых качеств личности.

Педагогические задачи, которые студент реализует в процессе прохождения практики:

- задачи по обучению (актуализация знаний, изложение учебного материала, использование различных способов и форм работы, современных технологий, в том числе, электронных ресурсов, др.),

- воспитательные задачи (повышение учебно-профессиональной мотивации, выработка творческого отношения к учебно-познавательной деятельности, стимулирование ответственности, позитивного отношения к студенческому коллективу (группе), пробуждение и поддержание веры в успех и др.),

- задачи по самоорганизации студента (будущего педагога),

- задачи диагностирования результатов обучения и воспитания детей.

При этом высшее профессиональное образование, в том числе педагогическое, должно встраиваться в социально-экономическую структу-

ру современного общества и воспитывать личность, способную адаптироваться в существующей социальной системе. Иными словами, речь идет о социально активной личности, отстаивающей свои позиции на основе ясного понимания сущности социальных явлений. Кроме того, вуз должен воспитать личность будущего профессионала, способную оказывать позитивное влияние на развитие профессионального сообщества и общества в целом. По этой причине воспитательная система в педагогическом вузе в современных условиях представляется важнейшим условием эффективной работы образовательного учреждения. Педагогическая практика в этом аспекте выполняет важную роль – развитие целостного видения профессии, себя в этой профессии, определение своего места в социуме.

В процессе воспитания студентов в процессе практики решаются задачи формирования у обучающихся: ценностного отношения к окружающему миру и самому себе, целостной системы научных знаний, формируется опыт позитивной деятельности. В педагогическом вузе создаются условия для развития творческих способностей, индивидуальности студентов, коллектива студентов и преподавателей, вместе с тем до выхода на практику эти условия связаны с учебной деятельностью и имитационными играми – фрагменты профессиональной деятельности, фрагменты исследовательской деятельности, в которых неизбежно в качестве соучастника присутствует преподаватель вуза. В ходе практики студент не «играет», не «исполняет роль» – он осуществляет реальных педагогический процесс, в котором он, как и любой специалист может воспользоваться помощью других (возможно более квалифицированных или более опытных) специалистов.

Далее представлены различные виды практики и задачи и содержание самостоятельной работы студентов в период практики.

Самостоятельная работа студента в период учебной практики

Учебная практика систематически формирует и развивает устойчивый интерес к избранной профессии. В ходе учебной практики постепенно нарастает сложность самостоятельно выполняемых заданий.

Учебная практика включает в себя три группы практик: ознакомительная, технологическая (проектно-технологическая), научно-исследовательская работа. Ознакомительная практика – первая практика, на которую отправляется студент. Она проводится в том семестре, который

определён учебными планами вуза. Как правило, она длится 2-4 недели в зависимости от графика учебного процесса.

Ознакомительная практика – посещение образовательной организации, соответствующей будущей профессиональной деятельности обучающихся. Это означает, что ознакомительная практика будущего воспитателя детского сада будет в детском саду, учителя – в школе, педагога дополнительного образования – в учреждениях дополнительного образования. Куда, когда пойдут студенты, какие будут задания – область, которую определяет кафедра, организующая практику. В чем проявляется самостоятельность студента?

Главным образом, самостоятельность на данном этапе связана с самоорганизацией, с планированием работы по выполнению выданных заданий, с изучением рекомендованной литературы и подготовке отчетной документации.

Любая практика начинается с установочной конференции, которую студент посещает в обязательном порядке, поскольку она определена учебным планом, на неё выделенный определённый бюджет времени и четко обозначены цели и задачи.

На установочной конференции студент получает информацию о целях и задачах практики, месте проведения практики, графике практики. Присутствие на установочной конференции не означает, что автоматически студентом всё понято. По этой причине, во время пояснений студенту важно понять для себя:

– что именно студент получает во время практики, какие знания, какой опыт?

– сколько времени потребуется на выполнение заданий?

– к какому сроку все задания должны быть выполнены?

– с какими сложностями можно столкнуться в процессе прохождения практики (организационные, интеллектуальные и др.)?

Как правило, установочная конференция проводится не ранее, чем за 1 неделю, и не позднее, чем за 3 дня до начала практики. Завершается конференция получением программы практики и заданий, которые необходимо выполнить в процессе практики.

Можно рекомендовать ознакомиться с программой практики сразу по ее получению, поскольку могут возникнуть вопросы о содержании самих заданий, о требованиях к их выполнению и формах отчета.

Итак, по завершению установочной конференции студенту нужно знать:

– где проходит практика;

– какой временной режим практики;

- каков перечень заданий на практику;
- к кому можно обратиться за методической помощью;
- кому студент отчитывается о выполнении заданий;
- кто осуществляет контроль за работой практиканта;
- какую отчетность по результатам практики нужно предоставить (можно уточнить в программе практики) и по какой форме;
- как будет оценена работа во время практики (изучить методические и оценочные материалы к программе практики).

Для студента полезно обратить внимание в программе практики на два важных момента. А именно: во-первых, какие задания обязательны для выполнения, какие являются заданиями по выбору; во-вторых, какие задания выполняются индивидуально, а какие – коллективно. Как правило, группа сдаёт одну презентацию с фото-отчётом о практике, составляют единый график мероприятий в период практики и др.

Выданная на установочной конференции программа практики содержит ряд материалов, которые полезны студентам при подготовке к практике:

- 1) учебная литература по освоенным ранее профильным дисциплинам, а также литература по выполнению заданий практики, интернет ресурсы (далее учебно-методическое и информационное обеспечение учебной практики);
- 2) нормативные документы, регламентирующие деятельность организации, на которой проходит учебную практику студент;
- 3) методические разработки для студентов, определяющие порядок прохождения и содержание учебной практики;
- 4) оценочные материалы к практике (описано какие задания как оцениваются).

С этими материалами целесообразно постоянно сверять свои действия при выполнении заданий практики.

Перед выходом в организацию, принимающую студентов на практику, нужно определиться с каким перечнем средств работы студент должен явиться в первый день. Возможно, помимо программы практики и тетради для дневника практики, потребуются удостоверение личности, сменная обувь, планшет или ноутбук, фотоаппарат, USB-накопители и др. По этой причине студент, как будущий профессионал, планирует свои действия и определяет необходимые ему ресурсы.

В первый день практик начинается организационный (иногда называют подготовительным) этап практики. Организационный этап практики предполагает инструктаж о технике безопасности, знакомство с про-

филем деятельности организации, изучение нормативных документов, обеспечивающих деятельность организации. Кроме этого практиканты получают сведения о режиме работы организации, знакомятся с администрацией и трудовым коллективом, зданием и др.

Рекомендуется внести все сведения в дневник в первый же день практики. Объемы информации в первый день значительные, но производят впечатления очень простых, которые студент легко воспроизведёт, вместе с тем, в процессе оформления документации по практике много времени тратится на поиск той информации, которую не записали в первый день.

В дневнике целесообразно отметить режим работы, состав администрации, основные квалификационные характеристики педагогического коллектива, контингент обучаемых (воспитанников), специфику работы и др.

При выполнении заданий нужно учитывать, что в планах предусмотрено около 6 астрономических часов (в зависимости от профиля профессиональной подготовки) работы студента в образовательной организации. Желательно в течение всего этого времени использовать ресурсы образовательной организации для выполнения заданий, значительно труднее осуществить подготовки в процессе домашней самоподготовки. Продолжительность организационного этапа представлена в каждой конкретной программе практики.

Основной этап практики предполагает выполнение заданий. На ознакомительной практике такими заданиями обычно является работа с документацией, наблюдения, ассистирование квалифицированным педагогам, сбор методических копилочек, помощь в проведении массовых мероприятий (например, в качестве сопровождающего, или осуществляющего присмотр), посещение работы методических объединений, родительских собраний и др.

Например, студентов, впервые вышедших на практику в учреждение дополнительного образования (Ставропольский дворец детского творчества), пригласили принять участие в качестве ассистентов в соревнованиях детей туристско-краеведческого детского объединения. По имеющемуся сценарию студенты-практиканты выдавали на «станциях» задания, вели контроль выполнения детьми заданий, сопровождали перемещение групп детей. Образовательная организация могла более организованно, с большим педагогическим контролем реализовать мероприятие. Студенты получили опыт взаимодействия с детьми и коллегами, опыт проведения массовых мероприятий.

Практиканты в детских садах с первых дней практики развивают свои способности взаимодействия с дошкольниками и их родителями, помогают в присмотре за детьми, помогают проводить организационные мероприятия с дошкольниками – приготовиться к завтраку, одеться на прогулку, подготовиться ко сну и др.

Необходимо ежедневно вести учёт своего участия в практике и отражать его в практике. Но важно не забывать выполнять и другие документы – результаты наблюдений, материалы по изучению документации, анализ посещаемых мероприятий образовательной организации.

На заключительном этапе студенты выполняют анализ собственной деятельности, готовят отчётную документацию, составляют отчеты по практике, выполняют схемы, обобщающие таблицы, анализируют собранные материалы педагогической копилки.

Заключительный этап связан с саморефлексией – насколько я, студент-практикант, полно выполнил задания, что необходимо корректировать, дополнить. На ознакомительной практике студент выявляет для себя важность теоретического обучения для последующей успешной профессиональной деятельности. Нередко можно обнаружить отдельные пробелы в знаниях и умения и определить для себя задачи для самообразования и саморазвития.

Последним элементом практик является заключительная конференция, которая сопровождается подведением итогов практики и аттестацией студентов (выставляются оценки по практике).

Технологическая или проектно-технологическая практика направлена на формирование и развитие предметных знаний в различных областях предметной подготовки студентов. Как любая учебная практика, данный вид практики связан с актуализацией теоретических знаний, применением этих знаний для решения различных задач профессиональной деятельности:

- отбор учебного содержания;
- организации различных форм организации занятий (экскурсий, наблюдений, игр и др.);
- участие в различных видах познавательной деятельности;
- подготовки отчетов о различных видах познавательной деятельности и др.

Поскольку в данном виде практики могут быть представлены различные знания (естественно-научные, филологические, искусствоведческие и др.), то целесообразно до начала практики ознакомиться с ее программой, методическими рекомендациями к ней. Все вузы сегодня

размещают в своих электронно-информационных средах программы, материалы к изучению и подготовке отчётности. Знакомство с программой практике позволит студенту ориентировать в том, какие требования, предъявляются к успешному выполнению программы практики.

Как в ситуации ознакомительной учебной практики, практика технологическая или проектно-технологическая начинается с проведения установочной конференции. Продолжительность практики определена учебным планом и обычно составляет 2 недели. Но уже в эти две недели должны быть представлены все ее этапы.

Примерно содержание практики и самостоятельную работу студента можно представить следующим образом.

Этапы практики	Виды работы студентов	Задания для студентов	Подлежит контролю
<p>Подготовительный этап</p> <p>Определение руководителей практики.</p> <p>Проведение установочной конференции, ознакомление с программой практики и требованиями к практиканту. Ознакомление с техникой безопасности во время проведения практики. Консультация по сбору тематического материала.</p> <p>Консультация по методике проведения и требованиям по представлению результатов проекта.</p> <p>Получение индивидуальных заданий.</p>	<p>Участие в установочной конференции.</p> <p>Получение инструктажа, знакомство с планом и программой практики, с видами отчетной документации.</p> <p>Выбор тематики проекта, планирование и согласование с руководителем практики процедуры выполнения проекта</p>	<p>Подготовить план выполнения проекта.</p> <p>Оформить план прохождения практики</p>	<p>План прохождения практики.</p> <p>План проекта (индивидуального задания)</p> <p>Собеседование</p>

<p>Основной этап</p> <p>Наблюдения, ориентирование на местности, сбор материалов, выполнение экскурсии, посещение музея, подготовка дидактических материалов и т.д. в рамках индивидуальных заданий практики</p>	<p>Выполнение индивидуальных заданий</p> <p>Студент определяет и описание различных элементов проекта</p> <p>Студент проводит сбор материалов.</p> <p>Знакомится с методами работы.</p> <p>Изучает различные особенности объектов (естественно-научных, лингвистических, социальных и др.</p>	<p>Оформить дневник.</p> <p>Оформить результаты наблюдений, анализа, проектирования и др.</p> <p>Составить план, паспорт, схему, алгоритм (в соответствии с заданием и содержанием практики)</p>	<p>Проверка выполнения индивидуальных заданий</p> <p>Проверка дневников практики</p>
<p>Завершающий этап</p> <p>Анализ результатов практики каждого студента и выставление итоговой отметки.</p> <p>Проведение итоговой конференции по учебной технологической /проектно-технологической практике.</p>	<p>Оформляет отчетную документацию.</p>	<p>Подготовить отчет по практике, который содержит утвержденный перечень документов (в соответствии с программой).</p> <p>Подготовить презентацию результатов прохождения практики и выполнения проекта.</p>	<p>Отчет, презентация результатов работы (проектов).</p>

Учебная научно-исследовательская практика обычно предваряет выполнение курсовой работы. Реализация этой цели предусматривает: общее знакомство с деятельностью, например, образовательной органи-

зации, её структурой, системой управления и организационно-правовой формой; изучение функций образования, воспитания, взаимодействия с родителями обучаемых, различными социальными институтами, и законодательных актов, которые регулируют эту деятельность; практическое знакомство с получаемой профессией и её особенностями; сбор материалов для написания курсовых работ. В отличие от будущей производственной практики, учебная практика предполагает не самостоятельную работу, а получение первых навыков исследовательской деятельности в рамках получаемой профессии.

По этой причине индивидуальные задания данной практики предполагают выполнение локальных исследований с чётко заданными целями, планами. Самостоятельность студент проявляет в самоорганизации, выполнении исследовательских процедур в точном соответствии с их методикой, обработки и интерпретации полученных результатов.

По этой причине, студенту в процессе учебной научно-исследовательской работы необходимо

- ознакомиться с программой учебной практики,
- получить исследовательское задание,
- составить план выполнения задания,
- согласовать план выполнения задания с руководителем практики и педагогами образовательной организации, графиком работы,
- изучить методики осуществления локального исследования,
- осуществить подготовку к исследованию,
- провести исследовательские процедуры в точном соответствии с исследовательской методикой,
- самостоятельно осуществить обработку данных,
- осуществить интерпретацию полученных результатов,
- представить руководителю практики предварительный отчёт о выполнении учебного научного исследования.

Самостоятельная работа студентов в процессе производственной практики

Производственная практика организуется с целью освоения профессиональной деятельности. В ходе этой практики студенты исполняют функции и обязанности, заданные профессиональными стандартами.

Педагогическая практика направлена на отработку умений, связанных с реализацией профессиональных действий по преподаванию, организации взаимодействия в детском сообществе (коллективе), педа-

гогическому управлению детским коллективом, осуществлением взаимодействия с коллегами, с родителями обучающихся/ воспитанников, проведением различных элементов внеурочной деятельности, осуществлением психолого-педагогического просвещения родителей и др.

По этой причине в производственную педагогическую практику включаются задания по проведению режимных моментов в детском саду, проведению образовательных занятий, игр, фрагментов родительских собраний и др.

В данной практике студенту необходимо аккумулировать все имеющиеся ранее теоретические знания и опыт участия в практических занятиях и практике. На начальных этапах производственной практики студенту необходимо согласовывать каждое из своих педагогических действий. По этой причине студенты заранее готовятся к занятиям:

- узнают плановые занятия,
- знакомятся с контингентом детей,
- разрабатывают детальные планы-конспекты,
- разработанные занятия согласовывают с руководителем практики и педагогами образовательной организации.

Как показывает опыт, самое сложное для студента-практиканта – непосредственное осуществление педагогической деятельности. В силу этого наблюдение за работой педагога и одноклассников, репетиция проведения занятия на нейтральной группе, участие в анализе занятий – важная составляющая практики. **Важно** – нужно быть готовым отложить план-конспект и работать в детской группе, в классе с учётом реальных достижений, реальной педагогической ситуации.

Учитель или воспитатель «вцепившийся» в свои записи существует сам по себе, и не может контролировать образовательных (воспитательный) процесс. Но нужно избегать крайности – заучивания материала, полного отказа от тщательного изучения материала и хорошего знания учебного содержания.

В методических материалах редко описывают проблемы студентов, связанные с их неуверенностью, боязнью выйти перед классом. Практиканты испытывают опасения, что учащиеся будут их «экзаменовать». Вместе с тем, такие переживания часто сопровождают практику студентов, особенно, если им предстоит работать у подростков или старшеклассников.

Можно рекомендовать несколько **простых правил**:

- учителю в любом возрасте (а студенту тем более) не стоит заигрывать с детьми, заискивать, демонстрировать бесконечную демократию

– это посылает сигнал, что молодой педагог не знает как поступать, испытывает тревогу и неуверенность;

– педагогу любого возраста не стоит изображать суровость, устраивать тотальный контроль, жесткий дисциплинарный режим, вызывающий желания протеста у детей;

– если содержание занятия интересно – то и педагог становится интересным ученикам;

– детская провокация – просто провокация, она не преследует цели – испортить жизнь учителя окончательно и навсегда; вероятнее всего ученику скучно на уроке и он ищет способ развлечь себя;

– ученики никогда не виноваты, что учитель не успел, устал, заболел, получает невысокую зарплату, что учитель не умеет, не хочет, боится – это проблемы учителя;

– «положение обязывает» – древнее правило в одежде умного человека. А именно: учитель может быть одет и не дорого, но обязательно ХОРОШО (если на вас рванные джинсы и кеды – уместные в другой ситуации, – все недостатки фигуры подчёркнуты, все новинки моды одеты сразу – может вы и не находитесь в положении умного человека?);

– вежливость – лучшая защита от хамства, но хамство и беспомощность – лучшая провокация – для хулиганов;

– учитель не кричит – но громко и чётко говорит – нас должны слышать;

– учитель не ошибается, а оговорка на уроке только для того, чтобы проверить, насколько внимательны ученики;

– учитель знает много, но не всё (кто-то из детей может знать больше деталей); главное отличие учителя от ученика – системные знания;

– учитель любит общаться с людьми, не все взгляды он разделяет, но все может понять;

– дети учатся не для нас, но мы работаем для них.

Технологическая (проектно-технологическая) производственная практика направлена на

– освоение студентами различных областей профессиональной деятельности, связанных с планированием, определением целевого компонента работы,

– разработку программ/ проектов работы, организацией детского, педагогического и родительского коллективов для решения задач образования и воспитания.

Производственная технологическая (проектно-технологическая) практика связана содержательно с направлением и профилем профессиональной подготовки, направлена на расширение, углубление и систе-

матизацию знаний, полученных при изучении специальных дисциплин. В рамках данной практики обучающиеся осваивают технологии профессиональной деятельности. Важно, чтобы в процессе производственной практики студенты могли участвовать в реализации разных технологий обучения и воспитания, создавали проекты заданной направленности и содержания.

По этой причине данный вид практики требует от студента актуализации имеющихся теоретических знаний о технологии педагогической деятельности, различных образовательных и воспитательных технологиях, способах и приёмах проектирования работы с учётом различных технологических алгоритмов.

Индивидуальные задания студентам содержат элементы, предполагающие как компилятивное, так и продуктивное творчество в рамках педагогической деятельности. В этом смысле уместно говорить, что в технологическое производственной практике студент вовлекается в педагогическое творчество.

Педагогическое творчество – это поиск и нахождение нового в сфере педагогической деятельности. Первая ступень этого творчества – открытие нового для себя, обнаружение нестандартных способов решения педагогических задач. Эти способы, как правило, уже известны, описаны в научной и методической литературе, но не были использованы студентом-практикантом, будущим педагогом. Следовательно, речь идет о субъективной, а не объективной новизне, или о том, что называется инновацией [4]. Возможно и использование старого метода, приема в новых условиях. Вторая ступень – открытие нового не только для себя, но и для других, т. е. новаторство. Это, например, разработка нового метода обучения, эффективного для данных или любых условий педагогического процесса. Как правило, новаторство возникает из обширных знаний и опыта работы, из интенсивной работы над той или иной педагогической проблемой. Однако нельзя утверждать, что оно совершенно невозможно у молодого педагога.

Частным видом педагогического творчества является импровизация – нахождение неожиданного педагогического решения и его воплощение «здесь и сейчас». Студентам-практикантам полезно знать, что процесс педагогической импровизации включает в себя четыре этапа:

1) педагогическое озарение (вдруг увидел, вдруг осознал, вдруг пришла мысль и т. д.);

2) мгновенное осмысление интуитивно возникшей педагогической идеи и моментальный выбор пути ее реализации;

- 3) публичное воплощение этой идеи и
- 4) осмысление, т. е. мгновенный анализ процесса реализации педагогической идеи.

При этом нужно понимать, что озарение может наступить лишь в ситуации хорошей информированности о предмете озарения, вовлечённости практиканта в существующую педагогическую реальность, на фоне углублённого анализа педагогической ситуации.

Всякая импровизация – это результат большой предварительной работы по образованию и самообразованию, профессиональному саморазвитию и личностному самосовершенствованию.

В.П. Михайлова с соавторами (2002) на примере педагогической деятельности выделила уровни творческого развития личности [4].

- 1) Низший уровень проявляется в способности анализа предметной ситуации с целью ее преобразования; в анализе текстов художественных и научных произведений, в осознании жизненных проблем и собственного опыта в решении практических задач. Новообразованиями этого уровня творческого развития являются умение по-новому, нестандартно взглянуть на ситуацию, широкий диапазон действий при выполнении проблемных заданий, т. е. альтернативность мышления.

- 2) Средний уровень творческого развития личности проявляется в рефлексии относительно того, что «я могу» и чего «я хочу», в понимании детерминант собственного развития, в умении ставить цели и задачи по самопреобразованию и самосовершенствованию. Психологическими новообразованиями этого уровня являются адекватное отражение себя, умение анализировать свои поступки, предвидеть их последствия.

- 3) Высший уровень творческого развития дает возможность эффективного воздействия на других людей незаметно для них самих. Данный уровень развития проявляется в умении проектировать личность другого человека и прогнозировать его поступки, в умении отстаивать свою точку зрения и учитывать мнение других. Люди этого уровня одновременно и мечтатели, и прагматики, они самостоятельны и независимы, гибки, эффективны и эмоционально устойчивы.

Л.А. Китаев-Смык (2007) пишет о трех уровнях творчества: компилятивном, проективном и инсайтно-креативном [2].

- 1) Компилятивный уровень связан с собиранием, классификацией, рубрикацией, ранжированием уже известных разрозненных знаний и фактов.

- 2) Проективный уровень имеет место, когда создаются обобщенные новые суждения на основании собранных знаний.

3) Инсайтно-креативный уровень связан с озарением, когда творец неожиданно постигает что-то новое, неожиданное для него.

М. Боден (Boden, 1999) выделяет три типа творчества (креативности) [1]:

1) комбинаторную креативность – порождение новой идеи через необычную комбинацию (ассоциацию) известных идей;

2) исследовательскую креативность – обнаружение «белых пятен», формулирование проблем; творчество состоит в исследовании содержания, границ и потенциала концептуального пространства;

3) трансформационную креативность – выдвижение идей, немислимых ранее: это научные прорывы на уровне парадигм, «новое слово в искусстве» и т. д. Это творчество в полном смысле слова.

Последняя практика – преддипломная или научно-исследовательская. Преддипломная практика – важная часть учебного процесса, позволяющая студенту качественно подготовиться к написанию и защите своего научного исследования, определяющего получение определённой квалификации. Для того чтобы успешно пройти этот этап учебной деятельности студент должен знать о его особенностях, общих для разных факультетов и специальностей.

Такую информацию представляет программа практики и установочная конференция. В любом случае нужно учитывать, что преддипломная практика – подготовительный этап дипломной работы, во время которого автор диплома должен собрать исходные данные для своего квалификационного исследования. В некоторых методичках преддипломная практика определяется как завершающий этап обучения студентов. Действительно, так может быть, если это предполагает учебный план. Преддипломная практика, в этом случае, сопровождается консультациями и оформлением дипломной (квалификационной работы). В других случаях, после прохождения преддипломной практики могут продолжаться теоретические и практические занятия, консультации и подготовка к государственной квалификационной аттестации.

На протяжении практики студент должен собрать материалы для исследования, а также получить и закрепить навыки проведения исследования и оформления результатов педагогического поиска. Преддипломная практика требует мобилизации всех полученных ранее теоретических знаний и профессиональных умений, всего опыта практической деятельности. Сроки и место прохождения преддипломной практики традиционно предполагают 7-8 недель. Сроки могут варьироваться в зависимости от особенностей профессиональной подготовки, особенно-

стей учебного и календарного плана. Место прохождения преддипломной практики зависит от специфики темы дипломной работы, а также интересов студента. Чаще всего базой практики является образовательная организация, в которой имеются соответствующие теме дипломной работы направления работы.

Как правило, на кафедре назначается преподаватель (значительно реже – два), который отвечает за прохождение студентами преддипломной практики, к нему можно обращаться с вопросами по поводу проектирования, организации и непосредственного проведения исследования. Также контроль над практической деятельностью студента осуществляет представитель организации, которая является базой практики. Нужно также помнить о том, что кроме руководителя практики, важную роль играет и куратор дипломного исследования. Он должен утвердить и выдать задания на преддипломную практику, а также проводить консультации для своих дипломников.

Что нужно сделать студенту во время преддипломной практики? На протяжении преддипломной практики студент должен выполнить такие задачи:

- окончательно выбрать и утвердить тему дипломного (квалификационного) исследования;
- подобрать и изучить материалы для использования и интерпретации их в своей научной работе;
- ознакомиться с особенностями работы образовательной организации, ее контингентом и др.;
- провести необходимые исследования для экспериментальной части дипломной работы (например, психологические тесты, анкетирования – для научных работ по социологии, психологии; контрольные работы, срезы – для будущих педагогов, работы которых имеют методическую направленность);
- систематизировать полученные результаты, для того чтобы дальше с ними было удобно работать;
- составить проект описания экспериментальной части дипломной работы и согласовать его со своим руководителем;
- оформить документацию по практике в соответствии с требованиями программы практики (дневник, характеристика образовательной организации на работу студента, приложения к практике в виде статьи, эссе, интерпретации результатов диагностической работы);
- написать отчет преддипломной практики в соответствии с формой, рекомендованной вузом (форма выдается в приложении программы практики).

Для того чтобы успешно справиться со всеми задачами студенту нужно: вести наблюдения за рабочим процессом на месте практики; изучить нормативную базу образовательной организации и сделать соответствующие выписки; прослушать лекции опытных специалистов конкретной специальности; регулярно консультироваться у руководителя практики; принимать участие в рабочем процессе. Выполнение перечисленных задач – залог отличных результатов преддипломной практики, которые часто помогают студенту начать свою карьеру.

Прохождение преддипломной практики – это не только основа получения профессиональных навыков, сбора данных для дальнейшей работы, это еще и залог допуска к защите уже готовой дипломной работы. Если студент не прошел практику и не аттестован, к дальнейшей работе над дипломным исследованием и его защите студента не допускают. Кроме того, невыполнение программы практики без уважительных причин грозит отчислением из вуза.

Советы по самоорганизации студента в процессе преддипломной практики

Для того чтобы пройти преддипломную практику легко, без проблем и с пользой для себя, студент должен правильно организовать свою деятельность. Для этой цели лучше всего использовать индивидуальный план (его не нужно утверждать у руководителя, так как он будет составлен только для систематизации вашей работы). В такой план стоит внести следующие пункты:

- Консультация у руководителя дипломной работы с целью уточнения темы диплома (это позволит точно определить дальнейшие действия).

- Определение места прохождения практики с учетом выбранной темы (здесь тоже нужно посоветоваться со своим научным руководителем).

- Ознакомление с особенностями рабочего процесса выбранного места практики, на данном этапе нужно ознакомиться и с нормативной базой образовательной организации.

- Выполнение порученной работы и сбор нужных материалов для дипломного исследования, обсуждение их с руководителем.

Нормативные требования к организации практики студентов

Организация практики студентов определяется Приказом Министерства образования и науки РФ от 27 ноября 2015 г. № 1383 «Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования» [7] и дополнениями и изменениями, внесёнными в него приказом Министерства образования и науки РФ от 15 декабря 2017 г. № 1225 «О внесении изменений в Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования, утвержденное приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 27 ноября 2015 г. №1383» [6]. Содержание и структура практики определяются стандартами профессионального образования, учебными планами вуза, реализующего профессиональную подготовку, Положением о практике студентов вуза.

Рассмотрим основные содержательные элементы организации практики. Итак, Приказ Министерства образования и науки РФ от 27 ноября 2015 г. № 1383 «Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования» предлагает Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования. Согласно Положения программы практики разрабатывается с учетом требований, утверждается организацией и является составной частью ОПОП ВО (Основная профессиональная образовательная программа – совокупность (комплект) учебно-методической документации, определяющей в соответствии со стандартом содержание профессионального образования определенного уровня по конкретной специальности, нормативные сроки обучения), обеспечивающей реализацию стандартов.

Программа практики включает:

- указание вида практики, способа и формы (форм) ее проведения;
- перечень планируемых результатов обучения при прохождении практики, соотнесенных с планируемыми результатами освоения образовательной программы;
- указание места практики в структуре образовательной программы;
- указание объема практики в зачетных единицах и ее продолжительности в неделях либо в академических или астрономических часах;
- содержание практики;

- указание форм отчетности по практике;
- фонд оценочных средств для проведения промежуточной аттестации обучающихся по практике;
- перечень учебной литературы и ресурсов сети «Интернет», необходимых для проведения практики;
- перечень информационных технологий, используемых при проведении практики, включая перечень программного обеспечения и информационных справочных систем (при необходимости);
- описание материально-технической базы, необходимой для проведения практики.

Образовательная организация имеет право включить в состав программы практики также иные сведения и (или) материалы.

Практика для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов проводится с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья.

Видами практики обучающихся, согласно Положения являются: учебная практика и производственная практика (в том числе преддипломная). Если стандартом образования предусмотрена защита выпускной квалификационной работы, то в составе производственной практики обязательно проводится преддипломная практика.

Учебная практика проводится в целях получения первичных профессиональных умений и навыков. Производственная практика проводится в целях получения профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

Конкретный тип учебной и производственной практики, предусмотренной ОПОП ВО, разработанной на основе ФГОС ВО, устанавливается организацией в соответствии с ФГОС ВО.

Организация проведения практики, предусмотренной ОПОП ВО, осуществляется организациями на основе договоров с организациями, деятельность которых соответствует профессиональным компетенциям, осваиваемым в рамках ОПОП ВО (далее – профильная организация).

Способами проведения практики Положением определены стационарная и выездная практика. Стационарная практика проводится в организации (в профильной организации), расположенной на территории населенного пункта, в котором расположена образовательная организация. Выездная – вне населенного пункта, в котором расположена образовательная организация. Выездная производственная практика может проводиться в полевой форме в случае необходимости создания специальных условий для ее проведения.

Конкретный способ проведения практики, предусмотренной ОПОП ВО, разработанной на основе ФГОС ВО, устанавливается организацией самостоятельно с учетом требований ФГОС ВО.

Практика проводится непрерывно и/ или дискретно. Непрерывно – путем выделения в календарном учебном графике непрерывного периода учебного времени для проведения всех видов практик, предусмотренных ОПОП ВО. Дискретно практика проводится в том случае, если выделяется в календарном учебном графике непрерывного периода учебного времени для проведения каждого вида (совокупности видов) практики. В практике вузов встречается проведение практик путём чередования в календарном учебном графике периодов учебного времени для проведения практик с периодами учебного времени для проведения теоретических занятий. Такая организация практики является самой распространённой. Возможно сочетание дискретного проведения практик по их видам и по периодам их проведения.

Для руководства практикой обучающихся, проводимой в организациях, назначается руководитель (руководители) практики от образовательной организации из числа лиц, относящихся к профессорско-преподавательскому составу. Для руководства практикой обучающихся, проводимой в профильной организации, назначаются руководитель (руководители) практики из числа лиц, относящихся к профессорско-преподавательскому составу организации, организующей проведение практики, и руководитель (руководители) практики из числа работников профильной организации.

Обязанности руководителей практики от организации включают:

- составление рабочего графика (плана) проведения практики;
- разработка индивидуальных заданий для обучающихся, выполняемые в период практики;
- распределение обучающихся по рабочим местам и видам работ в организации;
- осуществление контроля за соблюдением сроков проведения практики и соответствием ее содержания требованиям, установленным ОПОП ВО;
- оказание методической помощи обучающимся при выполнении индивидуальных заданий, сборе материалов к выпускной квалификационной работе в ходе преддипломной практики;
- оценивание результатов прохождения практики обучающимися.

Руководитель практики от профильной организации:

- согласовывает индивидуальные задания, содержание и планируемые результаты практики;

- предоставляет рабочие места обучающимся;
- обеспечивает безопасные условия прохождения практики обучающимся, отвечающие санитарным правилам и требованиям охраны труда;
- проводит инструктаж обучающихся по ознакомлению с требованиями охраны труда, техники безопасности, пожарной безопасности, а также правилами внутреннего трудового распорядка.

Кроме этого, руководителем практики от организации и руководителем практики от профильной организации составляется совместный рабочий график (план) проведения практики. А при *наличии* в профильной организации *вакантной должности*, работа на которой соответствует требованиям к содержанию практики, с обучающимся *может быть* заключен срочный трудовой договор о замещении такой должности.

Важно, что обучающиеся, совмещающие обучение с трудовой деятельностью, имеют право проходить учебную, производственную, в том числе преддипломную практики, по месту трудовой деятельности в случаях, если профессиональная деятельность, осуществляемая ими, соответствует требованиям к содержанию практики.

Обучающиеся в период прохождения практики должны выполнить индивидуальные задания, предусмотренные программами практики. При этом правила внутреннего трудового распорядка; и требования охраны труда и пожарной безопасности являются для практикантов обязательными.

Приказ Министерства образования и науки РФ от 15 декабря 2017 г. № 122 «О внесении изменений в Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования, утвержденное приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 27 ноября 2015 г. № 1383» корректировал некоторые положения. Так, при невыполнении программы практики обучающиеся получают академическую задолженность по практике.

Педагогическое образование и педагогическая деятельность предъявляют определённые требования к формированию и развитию профессионально-личностных качеств обучающегося. Поэтому положение о практике студентов педагогических вузов может быть дополнено требованиями к характеру взаимодействия практикантов с педагогическим коллективом принимающей на практику организации и детским сообществом данной организации.

При осуществлении педагогической деятельности студент-практикант имеет *право*:

- обращаться к руководителям практики (методистам) по всем возникающим вопросам выполнения заданий, взаимодействия с участниками педагогического процесса и др.;
- пользоваться библиотекой, кабинетами и находящимися в них учебно-методическими пособиями;
- проявлять инициативу при подготовке и проведении учебно-воспитательного занятия;
- выбирать формы, методы и средства обучения и воспитания, руководствуясь возрастными особенностями обучаемых;
- включаться в учебно-познавательную деятельность с учетом творческих способностей участников педагогического процесса с целью их дальнейшего развития;
- выступать на установочной и итоговой конференции по педагогической практике для обсуждения возникающих вопросов (проблем) и обобщения опыта профессионально-педагогической деятельности.

Студент-практикант *обязан*:

- выполнять все виды работ, предусмотренные программой практики;
- еженедельно посещать консультации руководителей практики;
- изучать группу учащихся (воспитанников), в которой проходит педагогическую практику;
- проводить психолого-педагогическую диагностику детского общества (коллектива);
- руководствоваться общечеловеческой нравственностью и не причинять вреда учащимся (воспитанникам) во всех видах педагогической деятельности;
- подчиняться правилам внутреннего распорядка образовательной организации, в которой проходит практика;
- выполнять распоряжения администрации организации и руководителей практики.

В случае невыполнения требований, предъявляемых к практикантам, они могут быть отстранены от прохождения практики, или их работа по педагогической практике будет признана неудовлетворительной, по решению Совета факультета назначается повторное прохождение практики.

Учебная программа, методические материалы к работе студентам и оценочные материалы в своей совокупности детализируют, какие именно задания должны быть выполнены практикантом, как эти задания должны быть оценены.

Студентам важно помнить, что по итогам практики у них должен быть сформирован определенный комплекс знаний, умений и навыков в соответствии со стандартами образования

Например, согласно стандарта 44.03.01 – Педагогическое образование, практика студентов представлена учебной и производственной практикой.

Учебная практика подразделяется на ознакомительную, технологическую (проектно-технологическую), научно-исследовательскую (получение первичных навыков научно-исследовательской работы). Иными словами, в процессе практики студент знакомится с основными компонентами профессиональной деятельности педагога, получает целостную картину профессиональной деятельности, осваивает основные технологические компоненты педагогической деятельности, участвует в проектной работе, применяет в процессе практики полученные теоретические знания о психолого-педагогическом исследовании.

Производственная практика включает педагогическую, технологическую (проектно-технологическую) и научно-исследовательскую работу.

В структуре профессионально-педагогических компетенций важное место занимают психолого-педагогические умения и навыки, которыми должны овладеть студенты в ходе педагогической практики. К их числу относятся:

- умение планировать учебно-воспитательный процесс с учетом возрастных, индивидуально-психологических различий обучающихся (студентов);

- умение выявлять, анализировать и учитывать при организации учебно-воспитательного процесса общие психолого-педагогические закономерности;

- умение составлять педагогически и психологически обоснованные план-конспекты проводимых занятий, направленных на решение задач обучения и воспитания;

- умение проводить учебно-воспитательные занятия в соответствии с разработанным планом и с учетом ситуативного реагирования;

- умение грамотно анализировать свои учебно-воспитательные занятия и занятия, проводимые другими студентами-практикантами;

- умение целенаправленно использовать методы психолого-педагогического и социологического исследования для изучения особенностей группы и отдельных детей;

- умение диагностировать уровень развития познавательных способностей (познавательной активности) обучающихся на основе поведенческих показателей и с помощью специальных методик;

- умение применять на практике индивидуальный подход в ходе обучения и воспитания путем выработки конкретных рекомендаций для отдельных студентов на основе проведенного исследования;

– умение анализировать возникающие в студенческой группе ситуации, требующие педагогической поддержки, и способствовать их решению.

Стандарты педагогического образования нового поколения вводят ряд общепрофессиональных и профессиональных компетенций, подлежащих к формированию и развитию в процессе практики, которые сводятся к следующему:

- правовые и этические основы профессиональной деятельности,
- разработка основных и дополнительных образовательных программ,
- совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся,
- построение воспитывающей образовательной среды,
- контроль и оценка формирования результатов образования,
- психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности,
- взаимодействие с участниками образовательных отношений,
- научные основы педагогической деятельности

Перед началом практики проводится установочная конференция, на которой студентам разъясняются задачи и содержание, а также порядок ее прохождения.

В качестве примера можно привести научно-исследовательскую работу (в рамках производственной практики). В соответствии со стандартом 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование и соответствующим учебным планом научно-исследовательская практика обучающихся структурно состоит из двух частей. Первая часть посвящена изучению научной литературы в библиотеке педагогического вуза и на базе дошкольной образовательной организации, с привлечением баз электронных библиотек, по теме исследования. Вторая часть направлена на углубленное изучение методов научного исследования, соответствующих профилю избранной темы выпускной квалификационной работы:

1. Знакомство с базовой образовательной организацией, в которой проходит научно-исследовательская практика.

2. Исследование специфики методической и управленческой деятельности в дошкольной образовательной организации (особенностей проведения разных форм методической работы, состояния работы по преемственности с социальными партнерами, планирования работы и др.).

3. Консультации с научным руководителем по выполнению научно-исследовательской работы в дошкольной образовательной организации.

4. Составление библиографии по теме выпускной квалификационной работы.

5. Подготовка по результатам исследовательской работы доклада об актуальности выбранного исследования.

6. Выступление на заседании проблемных групп или кафедры по теме исследования.

Содержанием первого этапа практики является составление плана научного исследования, составление списка психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, обоснование актуальности научного исследования. При обосновании актуальности в кратком изложении показывается, какие задачи стоят перед современной практикой обучения и воспитания и перед педагогической наукой в избранном вами аспекте в конкретных социально-экономических условиях развития общества и образования; что сделано в психолого-педагогической науке и что предстоит сделать.

Для составления обоснования актуальности темы, вне зависимости от профиля педагогического или психолого-педагогического образования можно обратиться к следующей схеме В.В. Краевского [3]

Обоснование актуальности направления	Обоснование актуальности темы исследования		Обоснование научной актуальности темы
	Оценка результатов педагогического процесса	Оценка качества педагогического процесса	
Показать значимость выделенной проблемы и необходимость ее разрешения	Показать недостатки в обученности и воспитанности детей, которые следует устранить	Показать недостатки в образовательном процессе, которые ведут к указанным недостаткам в обученности и воспитанности детей	Показать степень разработанности выделенной проблемы в теории, практики, актуального педагогического опыта, указать на недостаточно изученные аспекты

Таким образом, исследовательская работа начинается с выбора объективной области исследования, т.е. той сферы педагогической действи-

тельности, в которой накопились важные, требующие разрешения проблемы. Выбор объектной области определяется такими факторами, как ее значимость, наличие нерешенных проблем, новизна и перспективность, и субъективными факторами: образованием, жизненным опытом, склонностями, интересами исследователя, его связью с тем или иным направлением практической деятельности, научным коллективом, ориентированным на определенную тематику, научным руководителем.

Второй этап:

– Знакомство с базовой дошкольной образовательной организацией, ее особенностями и спецификой функционирования; Оценка оснащения методического кабинета образовательной организации;

– Анализ документации заведующего и заместителя заведующего по УВР в образовательной организации;

– Исследование специфики методической и управленческой деятельности в дошкольной образовательной организации (особенностей проведения разных форм методической работы, состояния работы по предметности с социальными партнерами, планирования работы (стратегического и годового) и др.);

– Систематические консультации с научным руководителем по ходу выполнения плана научно – исследовательской практики.

Содержание второго этапа научно-исследовательской практики – и индивидуальные исследовательские задания. Общие задания представлены в программе. Индивидуальные задания выполняются в рамках научно-исследовательской работы (определяются совместно с научным руководителем).

Третий этап:

– Написание отчёта по практике.

– Выступление на итоговой конференции с отчётом о проделанной работе.

– Предоставление на кафедру рабочих материалов, отражающих актуальность проблемы научного исследования, а также текста доклада на научно-исследовательском семинаре.

– Утверждение отчётов на заседании кафедры.

Содержание третьего этапа научно-исследовательской практики -предоставление на выпускающую кафедру рабочих материалов, отражающих актуальность темы научного исследования, а также текста доклада на научно-практической конференции.

Формы отчетной документации определяются в соответствии с требованиями программы практики. Обычно к ним относятся:

- Список литературы по проблеме научного исследования;
- Материалы выполнения исследовательских заданий в принимающей на практику студентов образовательной организации;
- Машинописный экземпляр научного доклада по теме исследования (актуальность исследования);
- Отчет-самоанализ по результатам научно-исследовательской практики.
- Конспекты зачетных мероприятий

Формы аттестации результатов практики устанавливаются учебным планом подготовки с учетом требований ФГОС ВО. Оценка по научно-исследовательской практике приравнивается к оценке (зачетам) по теоретическому обучению и учитывается при подведении итогов общей успеваемости студентов. В итоговой оценке, выставяемой руководителем практики, учитываются все аспекты деятельности студента, определяемые программой практики.

Итоговая аттестация проводится научным руководителем студента по результатам оценки всех форм отчетности. Для получения положительной оценки практикант должен полностью выполнить всё содержание практики, своевременно оформить текущую и итоговую документацию.

По результатам научно-исследовательской практики практикант получает дифференцированную оценку по пятибалльной системе, которая складывается из таких показателей, как:

- оценка психологической готовности практиканта к работе в современных условиях (оцениваются мотивы, движущие исследователем в работе, его понимание целей и задач, стоящих перед современным педагогом);
- оценка умений планировать свою деятельность (учитывается умение обучающегося прогнозировать результаты своей деятельности учитывать реальные возможности и все резервы, которые можно привести в действие для реализации намеченного);
- оценка исследовательской деятельности практиканта (выполнение исследовательских программ, степень самостоятельности, качество обработки полученных данных, их интерпретация, достижение заявленной цели);
- оценка работы практиканта над повышением своего профессионального уровня (оценивается поиск эффективных методик и технологий исследования);
- оценка личностных качеств практиканта (культура общения, уровень интеллектуального, нравственного развития и др.);

– оценка отношения к практике, к выполнению поручений руководителя, требованиям трудовой дисциплины, согласование действий с внутренним распорядком принимающей организации.

Схема отчёта по научно-исследовательской практике выглядит следующим образом:

- общая характеристика выполнения программы практики;
- анализ проведённых исследований;
- анализ затруднений при выполнении заданий;
- анализ сформированных умений (по программе практики);
- предложения по совершенствованию организации и руководству практикой.

Аттестация по итогам практики проводится на основании защиты оформленного отчета и отзыва руководителя практики. По итогам положительной аттестации выставляется дифференцированная оценка по 5-балльной шкале в ведомость и зачетную книжку.

Практиканты должны представить следующие материалы и документы по результатам практики:

- дневник практики;
- отчет о проведенной работе, содержащий описание деятельности, выполнявшейся за время прохождения практики, полученных знаний и навыков, анализ трудностей в работе над собранными материалами, оценку своих творческих успехов и недостатков.

К отчету должны быть приложены материалы, собранные и проанализированные за время прохождения практики:

- библиографический список по теме выпускной квалификационной работы, оформленный в соответствии с ГОСТ Р.7.0.5-2008;
- текст подготовленной статьи (доклада) по теме исследования;
- отзыв руководителя практики от кафедры о работе практиканта в период практики с рекомендованной оценкой;
- отзыв из организации, в которой проходила практика.

Структура отчета по практике. Практикант представляет отчет по практике не позднее трех дней после окончания практики (включая выходные и праздничные дни) руководителю практики от кафедры.

Отчет о научно-исследовательской практике должен иметь следующую структуру:

- *титульный лист*, который является первой страницей отчета о прохождении научно-исследовательской практики;
- *основная часть* должна содержать:
- задачи, стоящие перед практикантом, проходившем научно-исследовательскую практику;

– последовательность прохождения научно-исследовательской практики, характеристика подразделений организации, предоставившей базу практики;

– краткое описание выполненных работ и сроки их осуществления;

– описание проведенных научно-практических исследований, с указанием их направления, видов, методов и способов осуществления;

– характеристику результатов исследований, изложенную исходя из целесообразности в виде текста, таблиц, графиков, схем и др.;

– затруднения, которые встретились при прохождении научно-исследовательской практики;

– *заключение*, которое должно содержать: оценку полноты поставленных задач; оценку уровня проведенных научно-практических исследований; рекомендации по преодолению проблем, возникших в ходе прохождения практики и проведения научно-практических исследований; оценку возможности использования результатов научно-практических исследований в научно-исследовательской работе практиканта;

– *библиографический список*;

– *приложения к отчету* могут содержать: образцы документов, которые практикант в ходе практики самостоятельно составлял или в оформлении которых принимал участие, а также документы, в которых содержатся сведения о результатах работы обучающегося в период прохождения научно-исследовательской практики (*например, тексты статей или докладов, подготовленных магистрантом по материалам, собранным на практике*).

Объем отчета о прохождении научно-исследовательской практики составляет не менее 5 страниц машинописного текста.

Оценка по научно-исследовательской практике имеет тот же статус, что и оценки по другим дисциплинам учебного плана (приравнивается к оценкам по дисциплинам теоретического обучения и учитывается при подведении итогов общей успеваемости студентов). Оценка по научно-исследовательской практике отражается в индивидуальном плане практиканта и в отчете по практике.

Студенты, не выполнившие программу практики по уважительной причине, направляются на практику вторично в свободное от учебы время. Студенты, не выполнившие программы практик без уважительной причины или получившие отрицательную оценку, могут быть отчислены из вуза как имеющие академическую задолженность в порядке, предусмотренном уставом вуза.

Исследовательская работа в период практики предполагает индивидуальный характер заданий в рамках выпускной квалификационной

работы (задания могут носить групповой характер). Индивидуальные задания предлагаются научными руководителями, руководителями практики с учетом уровня психолого-педагогической, методической подготовленности студентов-практикантов, их научных интересов. Лучшие работы представляются на научно-практические студенческие конференции.

Вопросы и задания для самопроверки

1. С какой целью в программу профессиональной подготовки введена практика.
2. В чем заключается отличие практики от других видов учебных занятий?
3. Ознакомьтесь с отличительными чертами каждой из видов практики и определите, какие задачи вам предстоит решать в процессе ближайшей практики. Для этого можно на сайте института ознакомиться с программой предстоящей практики.
4. Определите, к какому из преподавателей вуза вы можете обратиться за консультацией по поводу организации самостоятельной работы в ходе практики.

Литература

1. Boden, M.A. The creative mind: myths and mechanisms / Margaret A. Boden. – 2nd ed. – New York: Sage, 2004. – 344 p
2. Китаев-Смык Л.А. Факторы напряженности творческого процесса // Вопросы психологии. – 2007. – №3. С.69- 82.
3. Краевский В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с. // https://sisv.com/Biblioteka/Knigi-pedag/Kraevskiy_Metodologiya_pedagogiki_2004.pdf
4. Михайлова В.П., Корытченкова Н.И., Львова И.В. Концепция Уровней творческого развития личности // Ананьевские чтения – 2002: Тезисы научно-практической конференции. – СПб.- 2002. – С. 341-342.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 15 декабря 2017 г. № 1225 «О внесении изменений в Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования, утвержденное приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 27 ноября 2015 г. №1383» // <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71754842/>

6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 27 ноября 2015 г. № 1383 «Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования» // <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71188178/>

7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // https://sch1213s.mskobr.ru/files/federal_nyj_zakon_ot_29_12_2012_n_273-fz_ob_obrazovanii_v_rossijskoj_federaii.pdf

ГЛАВА 7

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

Как уже выше было сказано, потребность в повышении культуры самостоятельной работы в процессе обучения вызвана необходимостью подготовки специалистов с новым типом мышления, обладающих не только высоким профессионализмом, стремлением к творчеству, высоким уровнем общей и гуманитарной культуры, но и способных к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации, как в профессиональном, так и личностном плане.

Цель предлагаемых ниже методических указаний как раз и заключается в том, чтобы дать студентам представление об основах организации процесса самостоятельной работы по отдельным её видам, о предъявляемых к ней требованиях, ее особенностях, возможных формах и методах, принципах рациональной организации учебного труда.

Компоненты содержания самостоятельной работы студентов

В процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла студентами могут быть рекомендованы следующие основные *направления самостоятельной работы*:

1. Отработка понятий по курсу. Данное направление работы предполагает самостоятельное уяснение, расширенное толкование сущности и генезиса того или иного психолого-педагогического понятия, изучение

историко-социальной обусловленности его возникновения, нахождение и обоснование родственных ему понятий в общегуманитарной системе дисциплин (дополняющих, разъясняющих, показывающих динамику развития данного понятия, его модификации и взаимосвязи), выявление их сходных и отличительных сторон, определение места и роли данного понятия в системе общегуманитарных и профессиональных понятий.

2. Анализ и уяснение системности соответствующей теории по тому или иному курсу. Данное направление предполагает рассмотрение профессионально значимых знаний по изучаемому курсу в их развитии и преемственности от одной темы к другой. При этом важно увидеть взаимосвязь, взаимодополняемость отдельных теоретических блоков, увидеть и уяснить их место в общей системе специальных и общекультурных знаний.

3. Разработка вариантов концепции собственного профессионального самосовершенствования. Данное направление предполагает составление, поэтапное уточнение, развитие программы профессионального самовоспитания, обоснование и отработку основных направлений самосовершенствования. Важным моментом здесь является качественное описание своего Я «реального» (в настоящий момент: на I курсе, на втором курсе, до прохождения учебной или производственной практики и т.п.) и Я «идеального» (мыслимого в будущем: по окончании изучения того или иного теоретического или практического курса, по окончании практики, обучения в целом и т.д.), а также определение соответствующих путей, средств, этапов самосовершенствования личностного и профессионального. (Как вариант: разработка, углубление, расширение, уточнение индивидуальной «Я-концепции специалиста» как неповторимой системы представлений о самом себе: «Я-представление о себе как о личности», «Я-представление о себе как носителе специфической профессиональной деятельности», «Я-представление о себе как субъекте межличностных отношений»).

4. Знакомство с новинками педагогической техники, с передовыми технологиями в области специализации, их анализ, описание, обобщение, личная апробация. Данное направление предполагает знакомство с фондом общей и специальной психолого-педагогической литературы, имеющимся в библиотеке, систематическое знакомство с поступающими туда новинками, с профессионально значимой периодикой (научно-методическими журналами, бюллетенями, газетами), составление их библиографического описания. Отдельным разделом в данном направлении является углубленное изучение интересного и передового опыта в сфере профессиональной специализации студентов.

Разрабатывая вышерассмотренные направления, студента могут осуществлять следующие виды самостоятельной работы:

- работа с периодической печатью;
 - целенаправленная работа с учебной литературой по темам курса;
 - аннотирование и реферирование научно-методических статей, монографий, пособий по отдельным вопросам, проблемам;
 - конспектирование первоисточников;
 - написание рефератов, курсовых и дипломных работ;
 - подготовка докладов, сообщений и эссе;
 - подготовка презентаций;
 - подбор профессионально интересных ситуаций, их методическое описание;
 - составление и решение психолого-педагогических задач по проблемам общения, взаимодействия и т.д.;
 - выполнение самостоятельных и контрольных работ;
 - самотестирование;
 - подготовка индивидуальных спецвопросов и творческих заданий;
 - составление методических указаний и рекомендаций по отдельным направлениям и вопросам профессиональной специализации;
 - изучение, описание и обобщение интересного опыта работы специалистов-профессионалов в интересующих студентов областях и т.д.;
 - разработка программы психолого-педагогического исследования;
- Рассмотрим методики выполнения отдельных видов самостоятельной работы.

1. РАБОТА С НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

Важной составной частью самостоятельной работы студентов является переосмысление услышанного на лекциях с определенных позиций и дальнейшее изучение проблем с привлечением новейших научных данных. Для этого студенту необходимо научиться работать с научной литературой (монографиями, журнальными статьями, сборниками, рецензиями, брошюрами и т.п.).

Монография – это научное произведение, содержащее всестороннее теоретическое исследование одной проблемы или темы и принадлежащее одному или нескольким авторам, придерживающимся единой точки зрения.

Брошюра – неперiodическое издание небольшого объема (свыше четырех, но не более 48 стр.), издаваемое в мягкой обложке.

Сборник научных статей – объединяет статьи разных-авторов, посвященные одной научной проблеме, но рассматривающие ее часто с различных точек зрения.

Журнальная статья имеет обычно строго ограниченный объем, не более 8-10 страниц. В статье рассматриваются научные вопросы с обоснованием их актуальности в теоретическом и практическом значениях, с описанием методики и результатов проведенного исследования.

Рецензия – статья, в которой критически рассматривается одно или несколько научных произведений, дается анализ исследований и оценка изложения, отзывов о нем. Рецензирование научных произведений требует прочных знаний в определенной области науки, техники, культуры, основательного знакомства с ранее опубликованной и новейшей литературой.

Аннотация – это краткая характеристика книги, статьи, рукописи. В ней кратко излагаются их основное содержание, а также сведения о том, для какого круга читателей предназначено данное произведение, какую цель преследует информация.

Тезисы доклада – обычно публикуются для предварительного ознакомления с основными положениями автора. Весьма лаконично, почти телеграфным слогом, в них дается научная информация о содержании намеченного автором сообщения. В тезисах выделяется основная идея (центральный пункт доклада) и в нескольких пунктах освещаются другие стороны вопроса.

В *реферате* критически и всесторонне рассматривается то, что сделано по теме исследования, приводятся в определенную систему научные результаты, выделяются главные линии развития явления и дополнительные его стороны.

Учебное и методическое пособия предназначаются для педагогических целей. Они рассматривают один из вопросов учебной программы того или иного курса на серьезной научной основе, а также рекомендуют способы выполнения практических заданий.

Анализ научной литературы. Анализ научной литературой – основная часть подготовительного этапа работы над рефератом, статьей, докладом, ВКР/диссертацией. Поначалу может показаться, что литература по теме – это бескрайний океан, в котором невозможно найти ориентиры. Однако, если выбран правильный метод последовательного ознакомления с источниками, это затруднение будет преодолено, и Вы в скором времени научитесь свободно ориентироваться в литературе по выбранной Вами теме.

Логическим центром работы над научной литературой является процесс формулировки и уточнения проблемы исследования. Чтобы верно поставить проблему, необходимо понять, что в выбранной теме уже разработано до Вас, что слабо разработано, а чего вообще никто не касался, а это возможно лишь на основе изучения имеющейся литературы.

Основное место в общем процессе занимает работа с литературой. Обращение к литературе, ее подбор, логика и последовательность работы над ней определяются спецификой проблемы, а четкость и эффективность Ваших усилий зависят от четкости и логической правильности постановки проблемы.

Проблема – это своего рода граница между знанием и незнанием. Она возникает тогда, когда прежнего знания для решения поставленных задач становится недостаточно, а новое еще не приняло развитой формы. Актуальность темы по сути и определяется наличием в науке такой ситуации, которая чаще всего возникает в результате открытия новых фактов, явно не укладывающихся в рамки прежних теоретических представлений.

Этой задаче в конечном счете и служит работа с литературой.

Вам понадобится делать выписки, причем оптимальным для себя способом, так, чтобы в дальнейшем было легко работать с их помощью.

Добросовестный исследователь создает своеобразный банк данных по своей научной работе, при этом одни, читая статьи, монографии и т.д., делают выписки типа конспектов, другие практически переписывают те или иные работы, а третьи – выписывают лишь цитаты. Сколько исследователей – столько и методов. Но нужно выбрать такой метод обработки информации, который лучше всего соответствует Вашим индивидуальным особенностям, темпу мышления, объему памяти, широте ассоциативных связей.

Достаточно затруднительно решить вопрос о том, что именно нужно выписывать. Есть опасность и упустить что-то важное, и выписать то, что потом вовсе не потребуется. Поэтому многие обучающиеся просто конспектируют работы, надеясь не пропустить ничего важного, но в такой конспект попадает много лишнего, из которого будет нелегко впоследствии вычленивать нужное. Для этого потребуются дополнительная работа и дополнительное время, которого всегда не хватает. Кроме того, такой элемент информационного банка данных (конспект) представляет собой ухудшенную копию литературного источника, и однажды уже потратив время на его обработку и написание конспекта, исследователь в ходе написания текста диссертации будет вынужден опять

тратить время на обработку этого же информационного источника, но уже имея дело с его ухудшенной копией, что, естественно, не способствует улучшению качества работы.

Бессистемные выписки также не представляют собой хорошего способа создания информационного обеспечения диссертационного исследования. Наиболее удобным является способ обработки информации на основе составления информационных карточек (печатный или электронный вариант). Каждый может делать все это по-своему, лишь бы карточки – источники информации максимально эффективно содействовали конструированию диссертационного исследования. Карточка может содержать такие сведения:

Тема	
Раздел темы	
Общий термин	
Ключевой термин	
Полное название работы с выходными данными, количеством страниц	
Краткое описание или точная цитата с указанием страницы	

Изучение материала нужно начинать с наиболее фундаментальных работ, в которых данная тема освещается в контексте общей парадигмы науки, и двигаться дальше в направлении от общего к частному – от базисных положений к более конкретным. Целесообразно обращаться к источникам, авторы которых обладают максимальным научным авторитетом в данной области. Ориентация на научный авторитет – это хороший способ отделения достоверной информации от менее достоверной. Однако работа с авторитетными источниками может вызвать неосознанное желание прямого заимствования материала. Задача исследователя – найти самостоятельную позицию, которая опиралась бы на все лучшее, что можно почерпнуть из авторитетных; источников.

Если студент в своей работе использует недостаточно осмысленный и мало переработанный материал, это может привести к тому, что у текста доклада, ВКР/диссертации не будет собственной органичной логики, он превратится в нечто механически сочлененное, его оригинальность будет чрезвычайно низкой. Следует понимать, что необходимое условие присутствия элемента новизны в работе – собственное

достаточно глубокое осмысление темы в целом. Может случиться так, что часть выписанной информации все же окажется бесполезной. При этом ни в коем случае не стоит пытаться поместить в текст весь собранный материал. Здесь количество может и не перейти в качество. Обилие необязательных для Вашего изложения цитат и звучных имен, без которых вполне можно было бы обойтись, вовсе не является достоинством, а только загромождает текст и делает расплывчатой мысль, которую Вы хотели донести.

Если Вы занимаетесь исследованием в области конкретных наук, может оказаться весьма полезным обращение к работам общеметодологического и философского характера, к трудам философов-классиков. Из них можно всегда выбрать доступные пониманию положения, которые будут способствовать раскрытию темы.

Вслед за фундаментальными работами целесообразно заняться конспектированием научных статей по теме в периодических изданиях. Для того, чтобы разобраться в содержании статьи, необходимо исходить из ее специфики. Научные статьи гуманитарного характера в гораздо большей степени насыщены словесными рассуждениями и аргументацией. Достоверность гуманитарного знания – принципиально иная, чем достоверность точного. В статьях такого рода важное место занимают мировоззрение автора, его этические, политические, идеологические взгляды. Ввиду такой специфической достоверности гуманитарных статей, содержащаяся в них информация может иметь неточности, полемические преувеличения, а иногда искажения, вызванные политической конъюнктурой. Поэтому при работе с подобными статьями следует особенно тщательно отделять главное от второстепенного, достоверное от наносного.

Как делать записи. Обзор и полное представление об определенной области знаний можно получить лишь тогда, когда удастся вычлнить ее основные понятия, главные положения, определения и законы, а также установить четкие связи между ними. Все это следует выделять в записях и обращать на них особое внимание.

Цель записи – мобилизовать внимание, облегчить запоминание, а затем переработку и усвоение записанного. Для этого необходимо записать основные мысли так, чтобы можно было легко отыскать нужное место, т.е. запись должна быть короткой и обозримой. Поэтому следует оставлять поля, подчеркивать основную мысль и разделять отдельные мысли, записывая каждую с новой строки. Записи можно сделать краткими за счет сокращений слов или выработки знаков сокращения.

В учебной работе чаще всего используют следующие виды записей: план, тезисы, конспектирование, аннотирование, рецензирование, выписывание цитат и отдельных мыслей.

Потребность составления *плана* прочитанного связано с необходимостью мысленного охвата содержания в целом и выделения в нем смысловых опорных пунктов. В плане излагается основной ход развития мысли, последовательность раскрытия вопросов. Это можно сделать лишь тогда, когда структура книги или статья усвоена и ее содержание понятно. План может быть использован при повторении и воспроизведении изучаемого материала.

Тезисы составляются после того, как сделан глубокий анализ прочитанного, выделены главные смысловые моменты изучаемого материала. Необходимость в тезисах возникает на том этапе, когда появляется потребность охвата в целом не только структуры научаемого материала, но и структуры усвоенного, способов доказательства и т.д.

Конспектирование – запись основного, существенного содержания книги или статьи, но в отличие от тезисов в конспекте излагается фактический материал, делаются выписки, пояснения, примеры и т.п. Запись текста дается в собственном изложении. При конспектировании следует оставлять широкие поля и не заполнять обратную сторону листа с тем, чтобы потом можно было ликвидировать пробелы, добываясь при этом полного отражения понимания того, что прежде не было усвоено. Такое конспектирование приводят к формированию умения самостоятельно продуктивно мыслить.

При конспектировании не следует производить запись сразу же после прочтения отдельных частей текста. В результате такой работы теряется логическая связь и прочитанный материал почти не сохраняется в памяти. Не следует также осуществлять запись читаемого с излишней «добросовестностью», переписывая все подряд. Подобное переписывание, как правило, не ведет к развитию мысли.

С самого начала работы над текстом важно приучить себя к правильному ведению записей.

Конспектировать – значит приводить к некоему порядку сведения, почерпнутые из оригинала. Если конспект составлен правильно, он должен отражать логику и смысловую связь записываемой информации. «Умный» конспект помогает воспринимать информацию практически любой сложности, предварительно придавая ей понятный вид.

Нужно уметь различать виды конспекты и правильно использовать ту категорию, которая лучше всего подходит для выполняемой работы.

Конспект должен решать конкретные задачи, которые мы перед ним ставим.

Рассмотрим основные виды конспектов.

Плановый (опорный). Этот конспект особенно полезен при подготовке к выступлению. Такой вид изложения на бумаге создается на основе заранее составленного плана материала, состоит из определенного количества пунктов (с заголовками) и подпунктов, выступающих опорными точками материала. В процессе конспектирования каждый заголовок раскрывается – дополняется коротким текстом, в конечном итоге получается стройный план-конспект. Именно такой вариант больше всего подходит для срочной подготовки к публичному выступлению или семинару. Естественно, чем последовательнее будет план (его пункты должны максимально раскрывать содержание), тем связаннее и полноценнее будет ваш доклад. Специалисты рекомендуют наполнять плановый конспект пометками, в которых будут указаны все используемые вами источники, т. к. со временем трудно восстановить их по памяти.

Схематический плановый (рефлексивный, аналитико-проблемный). Эта разновидность конспекта выглядит так: все пункты плана представлены в виде вопросительных предложений, на которые нужно дать ответ. Изучая материал, вы вносите короткие пометки (2–3 предложения) под каждый пункт вопроса. Такой конспект позволяет отразить структуру и внутреннюю взаимосвязь всех сведений; б) помогает системно погрузиться в проблему, отражает ход мыслей, порождаемых при чтении, фиксирует проблемные места; в) способствует хорошему усвоению информации.

Текстуальный (систематизирующий). Подобная форма изложения насыщеннее других и составляется из отрывков и цитат самого источника. К текстуальному конспекту можно легко присоединить план, либо наполнить его различными тезисами и терминами. Он лучше всего подходит тем, кто изучает науку или литературу, где цитаты авторов всегда важны. Однако такой конспект составить непросто. Нужно уметь правильно отделять наиболее значимые цитаты таким образом, чтобы в итоге они дали представление о материале в целом.

Тематический (кумулятивный, обзорный). Такой способ записи информации существенно отличается от других. Суть его – в освещении какого-нибудь определенного вопроса с максимально разных позиций; при этом используется не один источник, а несколько. Содержание каждого материала не отражается, ведь цель не в этом. Тематический конспект помогает лучше других анализировать заданную тему, рас-

крывать поставленные вопросы и изучать их с разных сторон. Однако будьте готовы к тому, что придется переработать немало литературы для полноты и целостности картины, только в этом случае изложение будет обладать всеми достоинствами.

Свободный (ситуационный). Этот вид конспекта предназначен для тех, кто умеет использовать сразу несколько способов работы с материалом. В нем может содержаться что угодно – выписки, цитаты, план и множество тезисов. Вам потребуется умение быстро и лаконично излагать собственную мысль, работать с планом, авторскими цитатами. Считается, что подобное фиксирование сведений является наиболее целостным и полновесным.

Практика позволила наработать ряд *эффективных методов конспектирования*. Назовем некоторые из них.

Метод ментальных карт. Данный метод, известный также как майнд-мэппинг (умные карты), считается одним из самых популярных для составления конспектов по сложным темам. Он был разработан английским психологом и телеведущим Тони Бьюзеном в 70-х годах XX века (сегодня этот метод активно применяется при проведении брейн-сторминга).

Вот его техника. Берем чистый лист бумаги и размещаем посередине центральное понятие. Уже от него мы разбрасываем в разные стороны ветви или стрелки, ведущие к ключевым идеям, связанным с главной темой. Лучше всего записывать одно слово, опираясь на которое, с помощью ассоциаций мы будем извлекать из памяти касающуюся его информацию.

Для применения этого метода понадобятся разноцветные ручки или маркеры, т.к. ориентироваться в материале гораздо легче, выделяя определенные слова своими цветами.

Метод Корнелла (или Корнелльский метод) разработал в середине XX столетия Вальтер Паук – профессор Корнелльского университета. Суть в следующем: нужно взять лист А4 и разметить его определенным образом.

Проведем две горизонтальные линии: одну сверху листа – для дат и заголовков, и одну снизу – для резюме по конспекту (под линией должно оставаться место для 5-6 предложений).

Посередине листа проведем длинную вертикальную линию, чтобы она делила лист на две колонки: колонка слева должна быть небольшой, а справа – большой (лучше, чтобы ее ширина была чуть более 6 см).

В процессе конспектирования статьи, книги или лекции надо вести основные записи в правой колонке. При этом оставляем между предложениями немного пустого места, чтобы можно было что-то дописать позже.

По окончании конспектирования заполняем левую колонку. В ней нужно отметить наиболее важные идеи, даты, имена, места и т.п. Сюда же можно вносить возникшие у нас вопросы. Затем, не теряя времени, заполняем место под нижней горизонтальной чертой – записываем туда в нескольких предложениях основную суть всего конспекта.

Таким образом, в структуре этого метода можно выделить несколько этапов: первый – накопительный, второй – аналитический, проясняющий; третий – резюмирующий. Этот метод приобрел большую популярность в США, а в ряде учебных заведений его даже хотят сделать обязательным к освоению учащимися, ведь он не просто помогает быстро и грамотно записать информацию, но и мотивирует к перечитыванию записей, их дополнению и переработке.

Следующий метод, это *метод течения*. Он ориентирован на тех, кто не хочет писать информацию ради информации. Разработал его канадский писатель и журналист Скотт Янг. Главная идея метода заключается в том, что чтение книги нужно воспринимать не как пассивный, а как активный процесс, т.к. лишь в этом случае от него можно получить максимальную пользу.

В процессе конспектирования мы должны размышлять и развивать свои идеи, записывая только ключевые моменты, а остальное комментируя собственными словами. Естественно, в этом случае записи будут отличаться от читаемого текста, поэтому применять метод лучше, если материал знаком, и мы его читаем в очередной раз. И при каждом прочтении узнаем что-то «новое» для себя. А потому и допускается формулирование мыслей по-своему.

Ну, и последний метод, это *метод предложений (метод нумерованных мыслей)*. Он является одним из самых простых методов конспектирования, напоминает классический метод записи, когда мы стремимся зафиксировать как можно больше из того, что прочитали. Однако отличие состоит в том, что мы записываем каждое предложение с новой строки, при этом нумеруя его. Благодаря нумерации мы сможем легко сослаться в одном предложении на другое, просто сделав соответствующую пометку, к примеру, «см. №17».

В качестве рекомендаций предложим следующие *общие правила конспектирования*:

– прежде чем конспектировать книгу, брошюру, статью, следует записать фамилию и инициалы автора, точнее название произведения, место и год издания;

– в конспекте обязательно следует выделять отдельные части. Необходимо разграничивать заголовки, подзаголовки, выводы, обособлять

одну тему от другой. Выделение можно делать подчеркиванием, другим цветом. Рекомендуется делать отступы для обозначения абзацев и пунктов плана, пробельные строки для отделения одной мысли от другой, нумерацию. Если определения, формулы, правила, законы в тексте можно сделать более заметными, их заключают в рамку. Со временем у каждого должна появиться своя система выделений;

– при конспектировании научных статей самое важное состоит в умении выделять главное и второстепенное. Но нюанс здесь в том, что надо максимально сохранить текст первоисточника. Следует сохранять авторскую пунктуацию и записывать цитаты без изменений. Конспект научной статьи должен быть предельно точным, чтобы его можно было использовать в дальнейшей работе. Примечания тут обозначаются специальными знаками, такими как Sic! (означает, что было написано именно так, даже если очевидна ошибка) или NB – Nota Bene (означает, что на это нужно обратить внимание или запомнить);

– при конспектировании словарных статей основная задача состоит в выписывании значений определенных понятий. Многие выписывают их в полном объеме, никак не сокращая и не изменяя, что не совсем правильно. Достаточно записать лишь самое важное о термине, а грамматические характеристики и примеры употребления вполне можно опустить;

– при конспектировании художественного произведения очень важно не запутаться, ведь очень часто приходится работать с объемными трудами или параллельно изучать несколько произведений. Для этого рекомендуется использовать схематические конспекты, по типу метода ментальных карт, рассмотренного выше. Составляя такие конспекты, нужно использовать стрелки, кружки и прочие графические элементы, способные проиллюстрировать развитие сюжетных линий. Такой вариант не только удобен, но и развивает образное мышление и позволяет запоминать больше информации;

– большую пользу для создания правильного конспекта дают сокращения. Но надо быть осмотрительными. Знатоки считают, что сокращение типа «д-ть» (думать) и подобные им использовать не следует, так как впоследствии большое количество времени уходит на расшифровку (что ты имел в виду – думать или делать, а ведь чтение конспекта осложняется посторонними размышлениями. Лучше всего разработать собственную систему сокращений и обозначать ими во всех записях одни и те же слова (и не что иное). Например, сокращение «г-ть» будет всегда и везде словом «говорить», а большая буква «Р» – словом «работа»;

– организовать хороший конспект помогут иностранные слова. Наиболее применяемые среди них – английские. Например, сокращенное «ок» успешно обозначает слова «отлично», «замечательно», «хорошо»;

– следует создавать записи с использованием принятых условных обозначений. Конспектируя, можно употреблять разнообразные знаки (их называют сигнальными). Это могут быть указатели и направляющие стрелки, восклицательные и вопросительные знаки, сочетания PS (послесловие) и NB (обратить внимание). Например, слово «следовательно» можно обозначить математической стрелкой =>. Когда будет наработан собственный знаковый набор, создавать конспект, а после и изучать его будет проще и быстрее.

– если мысль автора трудно передать своими словами, необходимо выписать цитату, заключить ее в кавычки, указав страницу.

Аннотирование литературы – перечисление основных вопросов, рассматриваемых автором в той или иной работе. При этом особое внимание уделяется вопросам, имеющим прямое отношение к изучаемой проблеме. Структура аннотации: автор, название работы (книги, статьи), ее выходные данные, основные идеи работы, их новизна, личностное отношение к ним.

Рецензирование литературы. Рецензия (от лат. рассмотрение) – разбор и оценка нового литературного (педагогического, психологического и т.п.) произведения, выполненного в художественном, научном или научно-популярном жанре. Основу рецензии составляет разбор, критический анализ (анализ системный, исторический, структурный, сравнительный, контекстный и др.) конкретного произведения. При этом необходимо учитывать, что анализ – это средство решения задачи, позволяющее дать правильную оценку, выработать систему аргументов «за» и «против». Однако рецензия может быть и с аргументами только «за» или только «против», что зависит от качества, рецензируемого произведения. Составными частями рецензии являются: характеристика, оценка и рекомендации. Характеристика представляет собой описание произведения, прежде всего краткое раскрытие его содержания и особенностей формы. Оценка – это определение достоинств и недостатков произведения и общий вывод. В рекомендациях формулируются советы, с какой целью и кем может быть использована данная рекомендация.

В психолого-педагогической литературе круг вопросов, рассматриваемых рецензентами, может быть следующим:

- тема, идея произведения;
- содержание и проблематика;

- основные события (сюжет произведения);
- актуальность;
- позиция автора рецензии по поводу обсуждаемой проблемы.

В процессе подготовки к самостоятельной профессиональной деятельности необходимо постепенно овладевать практическими знаниями и навыками рецензирования. На первых порах это могут быть рецензии на рефераты, курсовые работы студентов, затем на отдельные книги и статьи, а позже – самостоятельная подготовка рецензий, отзывов, аналитических обзоров на различную литературу по изучаемой проблеме.

Информация, полученная из источников, может использоваться в тексте диссертации прямо или косвенно. Косвенно – либо внутри Вашего авторского текста в органически переработанном виде, либо в виде косвенных цитат, т.е. расширенного пересказа в произвольной форме содержания источника со ссылкой на него, но без кавычек. Если в тексте используются прямые цитаты, их следует обязательно брать в кавычки и давать ссылку. Цитаты позволяют с максимальной точностью передать авторскую мысль с целью ее дальнейшего использования для обоснования своих доводов или для полемики с автором. Цитаты привлекают и для иллюстрации собственных суждений. Однако исследователь должен тщательно следить за правильностью цитирования. Неполная, неправильная, умышленно искаженная и подогнанная под цели диссертанта цитата искажает смысл цитируемого произведения.

Рассмотрим, как следует оформлять цитаты.

Общие правила цитирования. При цитировании необходимо соблюдать следующие общие правила.

1. Текст цитаты заключается в кавычки и приводится в той грамматической форме, в какой он дан в источнике, с сохранением особенностей авторского написания. Научные термины, предложенные другими авторами, не заключаются в кавычки, исключая случаи явной полемики. (В этих случаях употребляется выражение «так называемый»).

2. Цитирование должно быть полным, без произвольного сокращения цитируемого фрагмента и без искажения смысла. Пропуск слов, предложений, абзацев при цитировании допускается, если не влечет искажения смысла всего фрагмента, и обозначается многоточием, которое ставится на месте пропуска.

3. Каждая цитата должна сопровождаться ссылкой на источник, библиографическое описание которого приводится в соответствии с требованиями библиографических стандартов.

4. Если вы, приводя цитату, выделяете в ней какие-то слова, то после такого выделения в скобках следует указать: (курсив мой – *Е.Г.*), (подчеркнуто мною – *В.Л.*), (разрядка наша – *Ю.Э.*).

Ваши инициалы ставятся и после иных пояснений, введенных в текст цитаты, например: *«Преподаватели (Ставропольского государственного педагогического института. – Б.С.) внимательно следят за научной работой студентов и аспирантов».*

Языковые правила оформления цитат

1. Цитата как самостоятельное предложение (после точки, заканчивающей предшествующее предложение) должна начинаться с **прописной** (большой) **буквы**, даже если первое слово в источнике начинается со строчной (маленькой) буквы.

Например: Стремление понять законы сущего ведет не к рассмотрению случайности в качестве объективной реальности, но к ее истолкованию в качестве начальной стадии познания объекта. «Нет ничего более противного разуму и природе, чем случайность» (Цицерон). (В источнике: «...нет ничего...».)

2. 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.

Например: М. Горький писал, что «в простоте слова – самая великая мудрость: пословицы и песни всегда кратки, а ума и чувства вложено в них на целые книги». (В источнике: «В простоте слова...»)

3. Цитата, помещенная после двоеточия, начинается со строчной буквы, если в источнике первое слово цитаты начиналось 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).

Например: С точки зрения исторического тяготения и культурных предпочтений русская нация есть нация европейская: «...как русская литература, при всей своей оригинальности, есть одна из европейских литератур, так и сама Россия при всех своих особенностях есть одна из европейских наций». (Вл. Соловьев). (В источнике: «...и как русская...».)

4. В цитатах сохраняются те же знаки препинания, что и в цитируемом источнике.

Если предложение цитируется не полностью, то вместо опущенного текста перед началом цитируемого предложения, или внутри него, или в конце ставится многоточие. Знаки препинания, стоящие перед опущенным текстом, не сохраняются.

Например: Вл. Соловьев обращает внимание на эту сторону проблемы: «Сила и красота божественны, только не сами по себе... а если нераздельны с добром. Никто не поклоняется бессилию и безобразию; но одни признают силу и красоту, обусловленную добром... а другие возвеличивают силу и красоту, отвлеченно взятые и призрачные» (Вл. Соловьев).

5. Когда 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: В этом отношении знаменательно восклицание Н. Гумилева: «Я не хочу, чтобы меня смешивали с другими – а это требует, чтобы и я сам не смешивал себя с другими!».

2. БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ИСТОЧНИКОВ

Правильное библиографическое оформление сносок на литературу, упоминаемую в печатных и электронных текстах (научных статьях, отчетах, программных документах, магистерской диссертации и др.), является важным показателем сформированности навыков грамотной апробации результатов исследования и составления научных и научно-методических документов в рамках научно-исследовательской работы.

Ниже приводятся выдержки из документа: Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. Издание официальное / Национальный стандарт Российской Федерации. – М.: Стандартинформ, 2008

№	Педагогическое (психологическое) понятие	Определения понятия в различных источниках	Основные признаки, характеризующие данное понятие	Сходные и общие черты определений понятия
1.				
2.				
...				

При изучении первых тем курса психологии и педагогики в словарь записываются первоначальные определения встречающихся понятий, а затем по мере изучения других тем и углубления теоретических знаний, изучения практического опыта эти определения в словаре конкретизируются, обогащаются, уточняются.

4. ПОДГОТОВКА ДОКЛАДА, СООБЩЕНИЯ

Как правило, доклад готовится для выступления на занятии или на конференции.

Работа над докладом требует максимума самостоятельности. Это необходимо не только для совершенствования умений самостоятельно работать с психолого-педагогической литературой в области образования и воспитания, с полученным фактическим материалом, но и для развития мышления, индивидуально- творческого стиля деятельности. Формирования профессиональных качеств речи будущего специалиста-руководителя коллективов.

Работать над докладом целесообразно в следующей последовательности:

- глубоко изучить рекомендованную литературу по данному вопросу;
- критически оценить привлекаемую для доклада научную и популярную литературу;
- подумать над достоверностью и доказательностью выдвигаемых авторами тех или иных положений;
- составить подробный план доклада;
- сопоставить рассматриваемые в изученных работах положения, факты, выделить в них общее и особенное, обобщить изученный материал в соответствии с намеченным планом доклада;
- тщательно продумать правильность изложенного в докладе того или иного положения, систематизировать аргументы в его защиту или против не принимаемых вами суждений;
- сделать необходимые ссылки на использованную в докладе литературу, другие источники;
- подготовить необходимые к выступлению иллюстрации.

Далее мы хотим помочь Вам сориентироваться в разнообразии речевых стереотипов, которые Вы можете использовать при устном сообщении, докладе, в свободной дискуссии.

1. Начиная разговор, мы говорим:
 - Я бы хотел сказать...
 - Хорошо бы обсудить...
 - Давайте начнем...
 - Я хочу начать с того, что...
 - Мы собрались, чтобы...
 - Прежде чем начать, я бы хотел...
 - Начнем с того, что...
2. Если мы хотим обратиться с вопросом, уточнить что-либо, мы говорим:
 - Простите, можно спросить?
 - Я бы хотел уточнить...
 - Разрешите вопрос...
 - Простите, не понял...
 - Как вы сказали?
 - Не могли бы вы повторить?
 - Если я правильно понял, то ...
3. Когда, у нас появляется желание возразить, мы говорим так:
 - Я не согласен.
 - Я категорически не согласен.
 - Ничего подобного.
 - Вы ошибаетесь.
 - Я не могу с вами согласиться.
 - Это далеко не так.
 - Совсем наоборот.
 - Ну что вы...
4. Разделяя точку зрения собеседника, соглашаясь с ним, мы скажем:
 - Согласен.
 - Я с вами согласен.
 - Вы правы.
 - Совершенно правы.
 - Конечно.
 - Разумеется.
 - Именно это я и имел в виду.
 - Еще бы (конечно).
 - Вот именно.
 - А как же (конечно).
 - И я так думаю.

5. Если мы хотим ваять инициативу в свои руки, управлять ходом дискуссии, в зависимости от ситуации можем употреблять такие выражения:

У меня есть идея.
А знаете...
Да, вспомнил.
Речь идёт о другом.
Вы не о том.
Кончайте спорить
Не будем переходить на личности.
Сменим тему.
Мы отвлеклись.
Послушайте...
Постойте...
Подождите...
Между прочим...
И что?
Ведь верно?
А как вы думаете?
Понимаете,...
А знаете ли вы...
А как вы, например, ...
Мне кажется, что мы зашли в тупик...
Ближе к делу.
Пусть скажет Иванов...
Можете себе представить...

6. Когда мы сомневаемся, мы пользуемся модальными словами:

может быть
наверное
пожалуй
вероятно
возможно
как сказать
если я не ошибаюсь
кажется
насколько я помню

7. Мы можем сослаться на собственный опыт, на собственное мнение. Тогда мы говорим:

На мой взгляд.

По-моему....
Мне кажется, что...
Я думаю, что...
Я уверен, что...
С моей точки зрения...

8. Мы также можем обращаться к мнению собеседника или третьего лица. Например:

По-твоему (по-вашему) ...
Ты считаешь, что...
По мнению (кого)...
Ты думаешь, что...
Как считает (кто)...

9. Кроме того, мы часто обращаемся к абстрактному мнению, обобщая опыт многих людей. Например:

Говорят...
Как говорится...
Считается...
Как считают...
(Существует) Есть мнение, что...

10. В споре мы бываем эмоциональны;

удивляемся:

Что вы говорите!
Не может быть!
Уму непостижимо!
Подумать только!
Вы меня удивляете!
Неужели?

восхищаемся:

Прекрасная мысль!
Великолепно!
Просто замечательно!
Удивительно точно!

возмущаемся:

Ну, так нельзя!
Да кто с этим спорит!
Как вы можете так говорить!

11. В любой дискуссии нужно уметь доказывать, аргументировать, делать выводы, сопоставлять свое мнение с мнением собеседника и т.д. Ваши рассуждения должны быть логичными, аргументация последо-

вательна и убедительна. Правильно построить рассуждения, решить те или иные задачи в ходе выступления вам помогут соответствующие речевые средства:

А) Расположить мысли, факты, аргументы в определенной логической последовательности:

во-первых
во-вторых
в-третьих
наконец
следовательно
итак
таким образом
если...то
потому что
значит
стало быть (значит)
в таком случае
предположим
скажем

Б) Дополнить мысль или расширить информацию собеседника:

кроме того
кстати
причем
также
при этом
вместе с тем

В) Сопоставить свое мнение с мнением собеседника или противопоставить свое мнение мнению собеседника:

Привести примеры:

например, ..
к примеру, ...
вот, пожалуйста,
ведь, ...
в частности,

Сделать выводы, подвести итоги:

одним словом
таким образом
следовательно
как говорится

итак
значит
иными словами
так что

5. ПОДГОТОВКА РЕФЕРАТА

Реферат – (от латинского «докладываю», «сообщаю») – это краткое изложение в письменной форме содержания одной или нескольких книг, статей, научных работ, критический обзор данных источников, итог углубленной самостоятельной работы над определенной темой. Реферат должен отражать и точку зрения автора на эту проблему, освещать имеющийся практический опыт. Реферат должен отражать и точку зрения автора на эту проблему, освещать имеющийся практический опыт. Реферат не содержит поучительных интонаций – он знакомит, описывает имеющийся материал. По характеру информации он носит информационный и пропагандистский характер. Описательно-информационный стиль реферата используется в том случае, если задача состоит в создании целостной картины развития той или иной отрасли науки или практики, где бы квалифицированный читатель сам мог отобрать то, что ему нужно. Пропагандистский (рекомендательный) характер присущ реферату более узкой тематики, где отбор материала и характер его обработки направлены на популяризацию наиболее значимого и ценного материала, т.е. это пропаганда передового опыта. Реферат – это простейший вид научной работы в структуре УИРС.

Примерная схема реферата:

- а) название реферата, автор, место учебы;
- б) развернутый план;
- в) изложение темы (по частям, с пунктами, подпунктами и т.д.);
- г) библиография;
- д) приложения.

Основные цели реферата:

- формирование навыков самостоятельной работы с литературой, ее систематизации;
- развитие способности к творческому мышлению, научному анализу, синтезу;
- приобретение навыков логически, убедительно выражать мысль;
- формирование умения делать правильные выводы;

– закрепление и углубление теоретических знаний по конкретной проблеме.

Работа над рефератом осуществляется в срок, определенный преподавателем. Объем реферата – до 30 страниц рукописного текста. При выборе темы реферата студенту необходимо иметь в виду, что:

– на кафедре имеется примерный перечень тем рефератов;

– тема реферата должна быть актуальной для современного этапа развития той или иной научной отрасли.

– в теме должен найти отражение круг профессиональных интересов студента;

– тематика рефератов может быть приближена к научным исследованиям, проводимым на кафедре;

– тема реферата должна быть согласована с преподавателем дисциплины;

– тема реферата в дальнейшем может перерасти в тему индивидуально-творческого задания, курсовой, а затем и дипломной работы;

– допускается выбор несколькими студентами (по усмотрению преподавателя) одинаковых тем, при условии их независимого написания;

– перспективной формой работы является написание комплексных рефератов. Эта форма предусматривает реферирование единой комплексной темы, состоящей из нескольких относительно самостоятельных разделов. Каждый раздел разрабатывается одним студентом. Преподаватель выдает студентам частные темы общего реферата;

– студент может предложить свою тему реферата в логике учебной программы курса, обязательно согласовав ее с преподавателем;

– выполненную работу студент в установленный преподавателем срок сдает на кафедру. Однако выбор темы, согласование ее с руководителем должно осуществляться заранее;

– перед началом работы студенту целесообразно составить календарный план, который устанавливает логическую последовательность, очередность и сроки выполнения отдельных этапов написания реферата. Для устранения непредвиденных сложностей в работе в календарном плане рекомендуется предусмотреть некоторый резерв времени. В календарный план впоследствии, в случае необходимости, студент вносит соответствующие изменения. Календарный план способствует научной организации труда студента, облегчает контроль и самоконтроль за ходом работы.

Методика работы над рефератом

Работа над содержанием реферата начинается с подбора необходимой для раскрытия темы литературы и первичным ознакомлением с ней.

Овладение навыком подбора и отбора литературы целесообразно начать с посещения библиотеки, так как здесь можно воспользоваться различными видами каталогов: систематическими, алфавитными, предметными. В систематических каталогах названия источников расположены по отраслям знаний. В алфавитных – карточки на литературу размещены в алфавитном порядке фамилий авторов. Предметные каталоги содержат названия произведений по конкретным проблемам и специальностям, а также различные библиографические справочные издания, указатели по отдельным темам и разделам.

Для составления библиографии по теме рекомендуется изучить литературу различного рода: учебники, учебные пособия, монографии, журналы и т.д. Целесообразно обращать внимание на сноски и ссылки во всех видах источников.

В первую очередь подбирается относящаяся к теме методологическая литература, документы. Затем отбирается монографическая литература и периодические издания, раскрывающие теоретические и методические основы изучаемой проблемы. Обязательным, как правило, является изучение литературы, отражающей практический опыт в выбранной научной отрасли.

Руководствуясь составленным списком литературных источников, можно приступить к их изучению. Первоначально осуществляется общее знакомство с содержанием книг и статей по теме. Имеет значение и порядок изучения литературы. Целесообразно начать со знакомства с работами более общего характера, а затем перейти к источникам, в которых освещаются частные вопросы проблемы. Чтобы иметь возможность более полно раскрыть тему, необходимо обратить внимание на новейшие публикации. В процессе этой работы рекомендуется оформлять карточки на изученную литературу.

После этого составляется план, раскрывающий содержание реферата, формируется цель и задачи предстоящей работы. Первый вариант этого плана не является окончательным. В процессе работы он может изменяться; отдельные его разделы, вероятнее всего, будут расширены, конкретизированы, изложены в новых формулировках.

После подбора литературы, определения целей, задач и составления плана следует проконсультироваться с преподавателем и с его помощью уточнив перечень литературных источников, который должен быть использован при написании реферата.

Далее студент глубоко и детально изучает подобранную литературу, конспектирует отдельные положения с тем, чтобы в дальнейшем самостоятельно раскрыть пункты плана. При этом недопустимо дословное списывание текста из учебников, монографий, журнальных статей и т.п. В случае цитирования материала, перефразирования отдельных положений необходимо сделать ссылку на источник. Ссылки приводят в подстрочном примечании или внутри текста. Во втором случае после цитаты или упоминания источника информации ставятся скобки. В них указывается порядковый номер, под которым это название значится в списке литературы, номер тома (в необходимых случаях), например, (6, т. 2, с.113).

Основные вопросы плана предполагают достаточно полное и четкое изложение сущности темы реферата. Их необходимо иллюстрировать наиболее яркими примерами, подобранными студентами на основе научной литературы. Все возникающие в ходе подготовки реферата затруднения должны разрешаться с преподавателем на консультациях.

Проделав работу по глубокому изучению литературы, сбору и анализу практического материала, студент уточняет, корректирует первоначальный план реферата и приступает к написанию текста. Содержание его отдельных разделов определяется пунктами плана.

Структура реферата

Первым пунктом плана должно быть краткое введение, отражающее актуальность рассматриваемой проблемы; цели и задачи, поставленные студентом в данной работе; методы и приемы исследования, применяемые в процессе подготовки реферата.

Далее освещаются основные вопросы темы. В этой части работы наряду с глубоким, полным и логичным раскрытием теоретических положений используется информация, иллюстрирующая практическое состояние дел по разрешению рассматриваемой проблемы. Последним разделом плана является заключение. В этом разделе необходимо показать, как выполнены цели и задачи, поставленные в реферате, сделать общие выводы по проблеме, внести свои предложения по повышению эффективности работы, раскрыть формы внедрения этих предложений. Написание выводов и предложений – ответственный этап работы. Требуется, чтобы они не носили общего характера, а были краткими, аргументированными, вытекали из анализа конкретного материала. Предложения должны быть направлены на достижение большей эффективности в реализации имеющихся потенциалов в решении рассматриваемой проблемы.

После текста реферата с новой страницы пишется заголовок «Список использованных источников». В этот список включаются все источники, которыми пользовался студент в процессе написания реферата. Они даются в алфавитном порядке фамилий авторов. Если авторов больше 4-х, то указывают фамилии первых 3-х авторов с добавлением слов «и др.». Монографии и сборники научных трудов, не имеющие на титульном листе фамилий авторов, включаются в общий список по алфавитному расположению заглавия.

По каждому источнику указывается следующее:

- а) фамилия, инициалы автора;
- б) название книги (статьи),
- в) номер тома и издания (для многотомных изданий);
- г) наименование издательства, выпустившего книгу (название журнала);
- д) год издания (для журналов его номер);
- е) количество страниц.

Для подкрепления отдельных положений в работе могут быть приведены копии некоторых документов, различные иллюстративные материалы и др. В таком случае они выносятся в приложение к реферату.

Таким образом, *общая структура* включает в себя следующие компоненты:

- титульный лист;
- план;
- основную часть;
- заключение;
- список использованных источников;
- приложения.

Основные требования к оформлению реферата

Реферат должен быть напечатан на бумаге стандартного формата и вложен в папку-скоросшиватель.

Нумерация страниц делается сквозной, включая список использованной литературы и приложения. Нумеруют страницы арабскими цифрами посередине страницы или в правом верхнем углу. Первой страницей является титульный лист, но на нем номер страницы не ставят.

Все приложения начинаются на новом листе с надписи в правом верхнем углу «Приложение» и имеют тематические заглавия, ясно и правильно характеризующие их содержание. При наличии в реферате более одного приложения все они нумеруются. В тексте следует делать

ссылку на номер соответствующего приложения. Учитывая, что при написании реферата вы пользуетесь помощью руководителя, излагать материал принято от первого лица множественного числа (мы полагаем, по нашему мнению и т.д.). В реферате все слова следует писать полностью, не допускаются произвольные сокращения. Возможно употребление только общепринятых.

Даже в том случае, если излагать свои мысли вы умеете связно и словарный запас у вас достаточный, все же не всегда получается собрать наработанный материал воедино, чтобы он получился целостным и гармоничным. Происходит это потому, что в тексте не хватает связующих слов и выражений. Предлагаем некоторые выражения подобного плана:

- Здесь нужно сделать оговорку, что мы имеем в виду...
- Не говоря, уже о том, что...
- Отвлекаясь от ...
- Кроме того, особенно важно...
- Самым вероятным было бы предложение о том, что...
- Отметим, что несмотря на...
- Вполне вероятно, что...
- Точно зная это, мы можем предсказать...
- Иными словами...
- Весьма интересное и важное обстоятельство состоит в том, что...
- Из этого следует сделать вывод, что...
- Вместе с тем...

Критерии оценки реферата

Критериями оценки реферата могут выступить следующие моменты:

- в какой мере раскрывается актуальность темы;
- каков теоретический уровень суждений автора, как владеет он современными методологическими основами наук при освещении поставленных в реферате вопросов;
- соответствие структуры и содержания реферата плану;
- целостное, глубокое понимание вопросов темы или разрабатываемой проблемы;
- как удалось автору связать излагаемые в реферате вопросы теории с проблемами сегодняшнего дня, умение использовать теоретические источники и учебно-методическую литературу;
- достаточно ли проявлена автором самостоятельность в постановке вопросов, в трактовке их, есть ли в работе оригинальные мысли, свежие факты, описание лучшего опыта работы, конкретных примеров из практики, соответствующие рекомендации и предложения;

– излагается ли в реферате собственное понимание рассматриваемой проблемы, достаточна ли его аргументация;

– как оформлен реферат или доклад (объем, наличие плана, содержательность введения, полнота списка используемой литературы, наличие приложений, анализа опыта работы, схем, таблиц, диаграмм, планов, анкет и т.д.);

– имеет ли работа определенную ценность, чтобы рекомендовать ее в фонд учебных пособий по курсам.

Чаще всего реферат оценивается по 4-х балльной системе – «неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично».

6. НАПИСАНИЕ ЭССЕ

Эссе – это продукт самостоятельной работы студента, представляющий собой сочинение небольшого объема и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендующее на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета.

При подготовке эссе важно учитывать следующие ведущие признаки *соответствия* сочинения жанру эссе:

Наличие конкретной темы или вопроса. Произведение, посвященное анализу широкого круга проблем, по определению не может быть выполнено в жанре эссе. Поэтому тема эссе всегда конкретна, некоторые исследователи говорят о том, что она имеет частный характер. При этом заголовок эссе может не находиться в прямой зависимости от темы: кроме отражения содержания работы он может являться отправной точкой в размышлениях автора, выражать отношение части и целого.

Личностный характер восприятия проблемы и ее осмысления. Эссе выражает индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендует на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета. Т.е. в эссе всегда ярко выражена авторская позиция. Эссе – жанр субъективный, оно интересно и ценно именно тем, что дает возможность увидеть личность автора, его мировоззрение, чувства, отношение к миру, своеобразие позиции, стиля мышления.

Небольшой объем. Каких-либо жестких границ не существует, но даже самый красноречивый эссеист, как правило, ограничивает свое сочинение двумя-тремя десятками страниц (при этом бывает достаточно и одного листа, нескольких емких, побуждающих к размышлению фраз).

Свободная композиция. Свободная композиция эссе подчинена своей внутренней логике, а основную мысль эссе следует искать в «пестром кружеве» размышлений автора. В этом случае затронутая проблема будет рассмотрена с разных сторон. Исследователи отмечают, что эссе по своей природе устроено так, что не терпит никаких формальных рамок. Оно нередко строится вопреки законам логики, подчиняется произвольным ассоциациям, руководствуется принципом «Все – наоборот!».

Непринужденность повествования. Автору эссе важно установить доверительный стиль общения с читателем; чтобы быть понятым, целесообразно избегать намеренно усложненных, неясных, излишне «строгих» построений. Специалисты отмечают, что хорошее эссе получается у тех, кто свободно владеет темой, видит ее с различных сторон и готов предъявить читателю не исчерпывающий, но многоаспектный взгляд на явление, ставшее отправной точкой его размышлений.

Парадоксальность. Эссе призвано удивить читателя – это, по мнению многих специалистов, его обязательное качество. Более того, эссе рождается из удивления, которое возникает у автора при чтении книги, просмотре кинофильма, в разговоре с другом. Отправной точкой для размышлений, воплощенных в эссе, нередко являются афористическое, яркое высказывание или парадоксальное определение, буквально сталкивающее, на первый взгляд, бесспорные, но взаимно исключающие друг друга утверждения, характеристики, тезисы. Такова, например, тема эссе «Похвала скуке» Иосифа Бродского. Для передачи личностного восприятия, освоения мира автор эссе привлекает многочисленные примеры; проводит параллели; подбирает аналогии; использует всевозможные ассоциации.

Внутреннее смысловое единство. Возможно, это один из парадоксов жанра. Свободное по композиции, ориентированное на субъективность, эссе вместе с тем обладает внутренним смысловым единством, т.е. согласованностью ключевых тезисов и утверждений, внутренней гармонией аргументов и ассоциаций, непротиворечивостью тех суждений, в которых выражена личностная позиция автора.

Открытость. Эссе при этом остается принципиально незавершенным – не в том смысле, что автор останавливается на полуслове и намеренно не высказывает своего мнения до конца, а в том, что он не претендует на исчерпывающее ее раскрытие, на полный, законченный анализ.

Особый язык. Для эссе характерно использование многочисленных средств художественной выразительности: метафоры, аллегорические и притчевые образы, символы, сравнения. По речевому постро-

ению эссе – это динамичное чередование полемичных высказываний, вопросов, установка на разговорную интонацию и лексику.

Следующее, что надо учитывать, это правила *структурного и композиционного построения* эссе. Здесь важны следующие моменты

1. Вступление и заключение должны фокусировать внимание на проблеме (во вступлении она ставится, в заключении – резюмируется итоговое мнение автора).

2. Основная часть – ответ на поставленный вопрос. Мысли по проблеме излагаются в форме кратких, но ёмких тезисов. Каждая мысль должна быть подкреплена доказательствами – поэтому за тезисом следуют аргументы. Таким образом, основная часть эссе представляет цепочку взаимосвязанных рассуждений: тезис, аргументированное его рассмотрение с опорой на собственную точку зрения, доказательство правомерности своей позиции, иллюстрации, подвывод, являющийся частично ответом на поставленный вопрос; следующий тезис, ...).

3. Необходимо выделение абзацев, красных строк, установление логической связи абзацев, что определяет целостность работы.

4. Стиль изложения: эссе присущи эмоциональность, экспрессивность, художественность. Должный эффект обеспечивают короткие, простые, разнообразные по интонации предложения, умелое использование «самого современного» знака препинания – тире. Стиль отражает особенности личности.

Балльное выражение оценки эссе:

№ п/п	Критерии оценки компонентов эссе	Баллы (максимальное количество при полной выраженности критерия)
1	Общее соответствие жанру эссе	6
2	Грамотность и обоснованность структурного и композиционного построения эссе	6
3	Определение предмета эссе (наличие грамотного, одновременно развернутого, но, в то же время лаконично сформулированного ответа на поставленный вопрос, несущего в себе и гипотетические, и утвердительные основания)	8

4	Раскрытие проблемы (на научном /бытовом уровне), обозначение круга научных понятий и явлений, понимание и правильное использование специальных терминов	8
5	Использование основных методов и приемов анализа, выделение и раскрытие причинно-следственных связей	8
6	Применение аппарата сравнительно-сопоставительных характеристик	8
7	Сохранение логики рассуждений при переходе от одной части к другой	8
8	Качество аргументации основных положений эссе, в том числе аргументации своего мнения с опорой на факты общественной жизни или личный социальный опыт, использование первичных источников	8
9	Умение делать промежуточные и конечные выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме.	8
10	Иллюстрация научных положений и понятий соответствующими социально-ориентированными практическими примерами	8
11	Способность самостоятельно осмысливать факты, дать личную (субъективную) оценку вопросов и явлений по исследуемой проблеме	8
12	Конструктивность основных мыслей и идей	8
13	Эмоциональность, экспрессивность, парадоксальность, образность рассуждений	8

Критерии перевода баллов в оценку

Количество баллов	Оценка
0–40	«Неудовлетворительно»
41–60	«Удовлетворительно»
61–80	«Хорошо»
81–100	«Отлично»

7. АНАЛИЗ И РЕШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ

Работа с людьми (как с детьми, так и со взрослыми) всегда сопряжена с задачей найти оптимальную методику построения общения и отношений, выбрать адекватные относительно конкретной ситуации технологии реализаций, поставленных организационных, воспитательных и развивающих задач, методику, которая соответствовала бы и вашим личностным качествам. Поэтому, помимо усвоения специальных психолого-педагогических знаний, освоения опыта практической деятельности большую помощь в развитии творческого педагогически-ориентированного мышления может оказать составление, анализ и решение педагогических ситуаций.

Цель данного раздела – познакомить с различными видами педагогических ситуаций, особенностями вытекающих отсюда педагогических задач, методикой решения некоторых из них.

Педагогические ситуации представляют собой совокупность условий и обстоятельств, требующих быстрого принятия психологически и педагогически верного решения. Способность находить оптимальное решение в трудной, нестандартной ситуации является важным признаком сформированности психологической и педагогической культуры.

Соответственно многообразию педагогических ситуаций выделяются и различные педагогические задачи.

Педагогические задачи, отражающие реальные ситуации процесса взаимодействия, подразделяются на оперативные, тактические и стратегические. Цель оперативной задачи – управление отдельными поступками, действиями субъектов взаимодействия, стремление направлять их в нужное русло. Решать такие задачи следует оперативно, своевременно, но на основе тщательного анализа. Тактические и стратегические задачи предполагают существенное изменение объекта воздействия в специально организованных условиях деятельности. Они направлены на достижение желаемого идеального результата.

В зависимости от методических приемов, умственных действий, необходимых при решении педагогических задач, выделяются ориентировочно-ситуативные, логические, конструктивные, графические задачи. Они направлены на формирование умения сознательно, теоретически обоснованно принимать решение в конкретной ситуации (ориентировочно-ситуативные задачи); приучают анализировать ситуацию, убеждать в правильности выбранного решения (логические); строить, если

необходимо, схемы, графики, чертежи, отражающие различные педагогические явления (графические). Наконец, учат планировать, моделировать педагогические процессы (конструктивные) на основе решенных педагогических задач.

Приведем примеры некоторых типов *педагогических ситуаций*.

«Александр – лидер в студенческой группе, за несколько минут до начала лекции закуривает сигарету. Вскоре к нему присоединяются еще несколько человек. К моменту появления преподавателя никто из ребят курение не прекратил. В аудитории росло напряжение. Все ждали лектора и его реакции на происходящее. И вот он заходит...»

Для вошедшего в аудиторию педагога данная ситуация требует немедленного вмешательства. Решение оперативной конкретной задачи – шаг к постановке и решению тактических и стратегических. По времени тактические задачи занимают небольшой отрезок времени. К этому виду можно отнести проведение различных собраний, субботников и т.д. Стратегической задачей может стать создание в группе дружного, сплоченного коллектива.

Пример *ориентировочно-ситуативной* задачи:

«Руководитель учреждения вызвал к себе одного из завучей:

– Я решительно заявляю, что вы абсолютно неверно обосновываете необходимость реорганизации вашего учебно-методического объединения.

– Но почему?

– Вас никто не просил выступать с подобными предложениями.

– Ну и что же? У меня давно зрела идея, она представляется мне вполне рациональной...

– Мало ли что вам представляется. Мне лично все это совершенно не понятно. Вам вечно приходят в голову вздорные мысли. Да еще такие, которые совсем не соответствуют вашей должности...

– Почему вы так говорите?

– Потому что так думаю. Не желаю больше спорить...»

Какую линию поведения, стиль общения и делового взаимодействия должен (может) занять в этой ситуации завуч?

Логическая задача. Советский психолог С.Л. Рубинштейн писал: «Для человека другой человек – *мерило*, выразитель его «человечности».

Как вы понимаете эту мысль? Раскройте и покажите на примере логику и сущность этого высказывания

Графическая задача. «Как, на ваш взгляд, можно изобразить графические связи между структурными компонентами лабораторного занятия и его этапами?»

Конструктивная задача. «Какими конструктивными умениями должен овладевать молодой руководитель отдела при планировании того или иного производственного совещания, выборе его структуры, распределении времени на каждый из его этапов?»

Решение педагогических задач – важный и сложный момент в профессиональной деятельности любого руководителя. Однако для их решения недостаточно только сформулировать ответ на вопрос задачи. Необходимым является теоретическое обоснование решения на основе выявления психологической и педагогической сущности ситуации, определения причинно-следственных связей в ней.

Специалисты предлагают различные варианты методик решения педагогических задач.

ВАРИАНТ 1.

Анализ и решение складываются из следующих компонентов:

1. Определение сущности ситуации.
2. Выявление причин ситуации.
3. Определение и учёт закономерностей, необходимых для решения педагогических ситуаций.
4. Пути решения педагогических ситуаций.
5. Прогнозируемый результат.

ВАРИАНТ 2.

1. Определение вида задачи.
2. Перевод фактов, данных в условии, на язык педагогических категорий.
3. Обнаружение противоречия и, исходя из этого, сложности задачи.
4. Анализ психолого-педагогических категорий, представленных в задаче.
5. Установление возможных связей и отношений между категориями педагогическими и философскими.
6. Выдвижение гипотезы в виде предполагаемого ответа или пути его поиска.
7. Запись в форме, удобной для анализа, сопоставления и преобразования материала задачи.
8. Основные преобразования, связанные с переформулировкой вопроса задачи и с выявлением необходимых данных для ответа на возникающие частные вопросы.

9. Обобщение полученных данных в виде выводов.

10. Перевод категорий на язык фактов (от общетеоретических выводов – к частному случаю применения теории на практике).

11. Оценка задач с точки зрения ее типичности для практической деятельности учителя.

ВАРИАНТ 3.

1. Определение педагогической системы, ее особенности.

2. Выявление объекта воспитания.

3. Уяснение и обоснование воспитательных целей и задач.

4. Конкретные условия и проблема педагогической ситуации.

5. Определение педагогической задачи в целом.

ВАРИАНТ 4.

1. Основные моменты ситуации (Что дано?).

2. Выводы из исходных данных.

3. Анализ поступка, ситуации в целом. Постановка вопросов.

4. Возможные меры воздействия, применимые в данной ситуации.

5. Возможные действия по предупреждению подобных поступков, ситуации в целом.

Наличие нескольких вариантов решения педагогических задач позволяет выбрать оптимальный с учетом конкретных условий.

При этом наиболее важными в профессиональной деятельности, связанной со взаимодействием с людьми, являются следующие моменты:

– постановка и формулировка задач;

– определение педагогических целесообразных действий;

– практические действия педагога, руководителя и воспитуемого, подчиненного;

– анализ и оценка принимаемых решений и действий.

При решении педагогических задач необходимо исходить из конкретных условий ситуации, опираясь на знания по педагогике и психологии, опыт практической деятельности. Естественно, что каждая практическая задача может иметь несколько решений, иногда противоречивых. Поэтому при анализе ситуации следует четко аргументировать предложенное решение, планируемые действия, ведь характер решения педагогических задач во многом зависит от личности педагога, руководителя, определяется его мастерством, педагогической интуицией.

8. ПОДГОТОВКА ИНДИВИДУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

Подготовка индивидуально-творческого задания (как правило, данный вид работы вводится со второго курса) является промежуточным звеном учебно-исследовательской работы студентов между написанием рефератов и подготовкой курсовой работы.

В ходе работы над индивидуально-творческим заданием решаются ряд учебных и личностно-развивающих задач: достигается более углубленное изучение теоретического материала по отдельным вопросам; осуществляется соединение теоретической подготовки студентов с анализом соответствующего опыта работы; формируется и углубляется интерес к проведению самостоятельной исследовательской работы; осваиваются наиболее доступные методы исследования; развиваются умения и навыки самостоятельной работы; стимулируется деятельность студентов по изучению заинтересовавших их учебных дисциплин.

Имеется практика, что студенты, приступившие к выполнению индивидуально-творческого задания, получают право на частичную замену экзамена. В том случае, когда студент успешно работает над индивидуально-творческим заданием, глубоко изучил данную проблему, собрал интересный практический материал с помощью разнообразных методов исследования, изучил и систематизировал тот или иной опыт работы, выступал с сообщениями на научных студенческих конференциях по теме своей работы, он может претендовать на полную замену соответствующего экзамена защитой индивидуально-творческого задания. Решение о форме сдачи экзамена преподаватель-руководитель принимает в конце семестра, по представлению студентом выполненного индивидуально-творческого задания.

Выбор темы индивидуально-творческого задания

В организационном отношении работа над индивидуально-творческим заданием начинается с выбора темы. Студент выбирает одну из тем, предложенных соответствующей кафедрой. При этом студентом самим может быть предложена тема для самостоятельного исследования; она должна характеризоваться актуальностью, практической значимостью, соответствовать уровню общей и специальной подготовки студента и его личным интересам.

С каждым студентом, желающим работать над индивидуально-творческим заданием, уточняется тема, определяются программа исследова-

ния, перечень и характер методик для предполагаемого исследования. Тема индивидуально-творческого задания может быть продолжением реферата, выполненного ранее, может определяться особенностями работы студента в ходе практики. Студент, выбирающий тему индивидуально-творческого задания, должен отчетливо представлять себе, что работа, выполненная на данном этапе, может быть продолжена в будущем уже на уровне курсовой или дипломной работы. Выбор темы для самостоятельного исследования на младших курсах дает студенту возможность при изучении общественных наук, специальных и психолого-педагогических дисциплин рассматривать изучаемую проблему с разных точек зрения, анализировать ее на междисциплинарном уровне.

Содержание и объем работы по выполнению индивидуально- творческого задания

По содержанию индивидуально-творческое задание предусматривает: изучение и анализ специальной литературы, опыта работы по избранной теме микроисследования, проведение констатирующего эксперимента с использованием разнообразных методик.

При выполнении индивидуально-творческого задания по сравнению с рефератом значительно расширяется перечень и характер изучаемой литературы: кроме учебников, учебных пособий, отдельных книг и монографий, в список изучаемой литературы включаются статьи из специальных педагогических и психологических журналов «Педагогика», «Вопросы психологии», «Психологический журнал», предметных журналов.

Работа над литературным источником складывается, как минимум, из двух этапов: предварительное ознакомление и тщательная проработка первоисточника.

Предварительное ознакомление дает общее представление о книге, ее структуре, имеющейся в книге библиографии, степени соответствия избранной теме. На этапе предварительного ознакомления с источником необходимо определить целесообразность его подробного изучения и форму записи.

Тщательная проработка литературного источника предполагает осмысление, понимание прочитанного, соотнесение текста с ранее изученным, включение нового материала в складывающуюся систему знаний.

Характерной особенностью работы над индивидуально-творческим заданием психолого-педагогического характера является тот факт, что

студенты приобщаются к конкретному, живому опыту работы психологов, педагогов, социальных работников и др. Поэтому в содержательном отношении работа по изучению соответствующего опыта может занимать основное место при выполнении ИТЗ. Преподаватель направляет творческий поиск студента на выявление результативности и эффективности опыта, возможности его творческого использования в практике. Во время консультаций определяются адреса передового опыта в городе и крае, опыт каких лучших психологов и педагогов может стать объектом специального изучения. При подготовке индивидуально-творческих заданий может быть описан и осмыслен опыт педагогов, получивших всероссийское признание (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, Н.П. Гузик, И.П. Иванов, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др.). При этом используются книги, материалы газет и журналов, телевидение.

При выборе темы индивидуально-творческого задания преподавателем четко определяется программа изучения и обобщения опыта студентом. В зависимости от конкретной цели предстоящей работы результатом выполнения индивидуально-творческого задания (а также неотъемлемой частью дипломной или курсовой работы) может быть *обобщение опыта, методические рекомендации, разработка отдельных сценариев, программ и т.д.* Остановимся на особенностях вышеупомянутых работ.

Обобщение опыта – вид самостоятельной работы, предполагающий выбор и изучение какого-либо конкретного опыта (одного человека, группы единомышленников или учреждения), осмысление, анализ и обоснование, обобщение систематизированное его описание.

Обобщение опыта следует отличать от простого описания опыта. Обобщить – значит вывести и сформулировать основные идеи, на которых построен конкретный опыт. Обосновать правомерность, продуктивность и перспективность этих идей. Раскрыть условия, при которых возможна их реализация. Выявить объективные закономерности, требования, правила воспроизведения, творческого использования и развития конкретного опыта.

Обобщение опыта как вид самостоятельной работы (как процесс, процедура) имеет соответствующую методику (технологию), которая подчиняется единым принципам разработки и реализации методики – логики, стратегии, тактики и инструментовки. Логика раскрывает последовательность этапов обобщения опыта (они даны в определении). Стратегия характеризует процесс обобщения опыта с точки зрения того, на что он направлен, какие перспективные цели преследует, ради чего осуществляется. Тактика раскрывает подход к организации, осуществлению про-

цесса обобщения опыта. Инструментовка определяет непосредственно процедурную сторону этого процесса – конкретные приемы, методики, способы обработки и описания полученного материала и т.п.

При выборе конкретного опыта для обобщения имеют значение критерии выбора, которыми пользуется студент (актуальность опыта и его значение для совершенствования воспитательного процесса, научная обоснованность, уровень новизны, результативность, возможность использования в других условиях).

Студенту, изучающему опыт практической работы педагога, психолога, можно рекомендовать следующую последовательность действий:

1. Ознакомьтесь с литературой по данной теме. Уточните проблемы, которые могут быть разработаны на основе обобщения опыта.

2. Соберите сведения о работе педагога: побеседуйте с администрацией, его коллегами, воспитанниками и их родителями.

3. Посетите несколько практических дел, определите уровень их воспитательного воздействия на учеников.

4. Проанализируйте вместе с педагогом опыт его работы, обратив особое внимание на:

а) основные педагогические задачи, которые он решает;

б) какие научные теории, положения, разработки использует;

в) в чем новизна опыта (содержание, методы, формы, средства);

г) каков уровень новизны (творческий опыт, деятельность педагога-мастера, рационализаторский опыт);

д) возможности и условия использования данного опыта в массовой педагогической практике.

5. Попросите педагога описать свою работу. Если надо, помогите ему составить план описания, систематизировать материалы.

6. По итогам изучения подготовьте научно-методический анализ опыта работы.

7. Определите содержание опыта и его значимость для совершенствования воспитательного процесса, масштаб и границы его распространения.

Методическая записка дает пояснения к последующим методическим материалам, изложенным более сжато (планам, программам, графикам, таблицам). Записка должна дать ответ на следующие вопросы: а) решению каких задач способствует данная работа? б) кому адресована? в) на основании каких документов, фактов составлена работа? г) какова система изложенного материала?

Памятка – содержит краткие, самые важные сведения о выполне-

нии какой-либо операции или осуществлении каких-либо функций. Это очень распространенный вид методических пояснений, позволяющий в сжатой форме дать алгоритм действий, круг обязанностей, перечень советов. Памятка невелика по объему, обычно не более 1 машинописного листа (хотя могут быть и большие памятки), имеет точный адресат в виде краткого обращения или просто названия «Психологу школы». Изложение материала лаконично, конкретно, без повторов, как правило, по пунктам: 1)... 2)...и т.п.

Инструкция раскрывает последовательность действий, операций. Применяется обычно при описании условий, дидактических игр или функций какого-либо органа, не допускающего различных толкований одного и того же вопроса (например: «Правила обращения с ...»). Методическая инструкция к игре или дидактическому пособию призвана осветить следующие моменты: 1) название пособия; 2) для кого предназначено; 3) для чего предназначено, какие задачи воспитания помогает решить; 4) из чего состоит; 5) сколько человек, групп могут одновременно использоваться; 6) в чем заключается смысл игры; 7) условия пользования пособием, условия игры (простой, усложненный варианты); 8) порядок пользования пособием, игрой; 9) кем разработано пособие или игра; 10) при необходимости – полезные советы по использованию игры, пособия.

Инструкция пишется лаконичным языком, простыми предложениями, без сложных грамматических оборотов. Допустимо приводить примеры действия игроков.

Методические рекомендации создаются для оказания помощи коллективу, педагогу в выработке решений, основанных на достижениях науки и передового практического опыта с учетом конкретных условий, и особенностей деятельности данного коллектива, педагога. Методические рекомендации содержат в себе раскрытие одной или нескольких частных методик, выработанных на основе положительного опыта. Их задача – рекомендовать наиболее эффективные, рациональные варианты, образцы действий, применительно к определенной группе лиц или мероприятий (дел, деятельности). В методических рекомендациях обязательно содержится указание по организации и проведению одного или нескольких конкретных дел, иллюстрирующих методику на практике.

Рекомендации предполагают точный адрес – руководителю подразделения, методистам, активу и пишутся соответствующему адресату, при этом в стиле изложения, в терминологии, и в объеме работы учитываются возрастные особенности, опыт адресата.

Примерная схема написания рекомендации:

1. Вступительная часть – объяснительная записка, где обосновывается актуальность, необходимость данных рекомендаций, дается краткий анализ (срез) положения дел по данному вопросу, указывается адрес, разъясняется, какую помощь призвана оказать настоящая работа.

2. Изложение главного тезиса – что именно рекомендуется делать по исправлению или улучшению существующего положения.

3. Методические указания по решению организационных вопросов (создание штабов, агитация, оформление, распределение поручений и т.д.)

4. Примерные варианты проведения данного дела с советами: как лучше сделать, на какие трудные моменты обратить внимание, какие технические и музыкальные средства использовать и т.д.

5. Описание перспективы результатов рекомендованного дела: какие задачи поможет решить, какое конкретное действие окажет на участников, чему научит. Здесь же дается краткое перечисление других форм работы, способных закрепить достигнутый воспитательный эффект, развить полученные навыки, т.е. определяется место данного дела в системе воспитательной работы.

6. Список рекомендуемой литературы по данной теме, список использованной при подготовке литературы.

7. Автор работы, год написания, рецензия (методического совета, РИСа, конкретного специалиста и т.п.).

Методическая разработка – комплексная форма, включающая в себя рекомендации по организации и проведению отдельных массовых мероприятий, методические советы, сценарии, планы выступлений, выставки и т.д.

Примерная схема методических разработок:

1. Название разработки;

2. Название и форма проведения дела;

3. Объяснительная записка, в которой указываются:

– задачи проводимого дела, предлагаемые -методы;

– возраст участников, на которых рассчитано, дело;

– условия проведения;

4. Оборудование, оформление (технические средства, варианты текстов, лозунгов, плакатов, музыкальное сопровождение);

5. Методические советы на подготовительный период (правильное распределение поручений, работа подготовительных штабов, советов дела, большие и малые дела коллектива, предшествующие и нацеливающие на основное, роль педагога в этот период);

6. Сценарный план, код проведения дела;

7. Сценарий дела, где собираются все композиционные и сюжетные части, указываются ссылки на авторов и названия источников с упоминанием страниц.

8. Методические советы организаторам и постановщикам (на какие особо важные и трудные моменты обратить внимание, от каких ошибок предостеречься, где лучше проводить дело, варианты оформления, пути создания эмоционального настроения);

9. Методические советы на период ближайшего последствия (как подвести итоги, какие дела провести для закрепления полученного результата и т.п.);

10. Список использованной литературы;

11. Автор разработки, должность, место работы, учебы, год.

Прикладная методическая продукция – вспомогательный материал, дополняющий, иллюстрирующий, более полно раскрывающий тему, отраженную в других видах методической продукции.

Сценарий – самый распространенный вид прикладной методической продукции. Сценарий – это конспективная, подробная запись праздника, линейки, любого дела. В сценарий дословно приводятся, слова ведущих, чтецов, актеров, тексты песен. В ремарках даются сценические указания: художественное оформление, световая партитура, движение участников праздника на сцене и т.д.

Чтобы со сценарием легче было работать, текстовый материал размещают ближе к правой стороне листа, а сценические ремарки – ближе к левой.

Примерная схема сценария: 1) название дела (Сценарий праздника «Золотая осень»); 2) адресат – для кого предназначено дело; 3) цель, воспитательные задачи дела; 4) участник исполнения сценария – действующие лица; 5) текст сценария; 6) использованная литература; 7) автор сценария, год.

Сценарий, как правило, снабжен методическими советами. Это дает возможность использовать сценарий не буква в букву, а разрабатывать собственные варианты, не повторять ошибок.

Тематическая подборка необходима при накоплении материалов для написания рекомендаций, сценария. Это может быть подборка, стихов, песен, игр, описание КТД, цитат, поговорок, фотографий, рисунков и т.д. на одну определенную тему (например, о Родине, о детстве). Оформляется в папку для бумаг, на скоросшиватель, в альбом, в большие конверты, в общую тетрадь.

Картотека также относится к прикладным методическим материалам.

Картотеки могут быть: методической литературы; газетных и журнальных статей; методических разработок; интересных людей; опыта полезных дел; фонозаписей (фонотека); игр, поговорок, цитат и др.

Картотеки состоит из специальных каталожных карточек, заполненных по следующей схеме

- А. код N название книги, статьи, диска _____
 автор _____
 краткая аннотация – о чем, что полезного можно
 использовать в работе _____
 выходные данные (издательство год) _____
 место нахождения данного издания (б-ка, отдел, дом) _____
- Б. код (буква фамилия, имя отчество _____
алфавита, должность, место работы, телефон _____
с которой чем интересен, полезен (круг умений, знаний, которыми
начинается владеет человек) _____
фамилия) домашний адрес, телефон _____
- В. код (буква 1. Автор опыта (фамилия, имя, отчество, должность, стаж
алфавита, работы) _____
с которой почтовый адрес и тел. учреждения _____
начинается 2. Тема опыта _____
фамилия) 3. Сроки практической реализации опыта с 20... __ г. по 20....
 3. Кем изучен и оценен данный опыт _____
 Где и в какой форме представлено описание опыта _____
 Развернутое изложение опыта _____

На обратной стороне дается краткое описание опыта; идеи, лежащие в основе опыта; содержание, формы, методы и средства работы, представляющие наибольший интерес; показатели результативности работы.

Информационный каталог ставит своей целью познакомить с библиографией, фильмами, аудиозаписями по определенному вопросу. Содержание каталога составляется по схеме: 1) название книги, фильма; 2) автор; 3) краткая аннотация; 4) выходные данные: год издания, издательство. По форме каталог может представлять собой либо каталожные карточки, объединенные в картотеку, либо линейный текст (сборник, брошюра), либо папка – скоросшиватель с подборкой материалов.

Оформление и защита индивидуально-творческого задания

Выполненное индивидуально-творческое задание должно в ясной и четкой форме раскрывать решение основных задач работы, изучение и анализ специальной психолого-педагогической литературы, описание опыта, изучение рассматриваемой проблемы с помощью не экспериментальных и диагностических методов.

Объем ИТЗ должен составлять не более 20 машинописных страниц. Структура ИТЗ имеет следующий вид:

1. Титульный лист.
2. Введение.
3. Основное содержание работы.
4. Заключение.
5. Список использованной литературы.
6. Приложение (если это необходимо).

Во введении кратко отмечается актуальность и обоснование избранной темы, основные задачи, характеристика методов исследования.

В основной части, состоящей из глав или параграфов, анализируется состояние проблемы в социальной и психолого-педагогической литературе, определяются основные, исходные понятия излагаются теоретические основы, здесь же описывается опыт работы отдельных педагогов, коллективов или общественных организаций по исследуемым вопросам. Как правило, в отдельном параграфе представляется накопленный и обработанный эмпирический материал с помощью различных методов. На основе проведенной работы формируются выводы и предложения.

Заключение отражает общие итоги работы, возможности использования данных в опыте работы школы, дальнейшие перспективы изучения на уровне курсовой или дипломной работы, личное мнение автора о полезности и целесообразности индивидуально-творческого задания.

Оформленная работа сдается руководителю не позднее чем за 2 недели до начала экзаменационной сессии. Он знакомится с работой и делает заключение о степени ее готовности к защите. Если выполненная работа не соответствует требованиям, предъявляемым к ИТЗ, то студент сдает курсовой экзамен в обычном порядке. Защита индивидуально-творческих заданий проводится во время, отведенное на экзамен, на котором ИТЗ заменяет часть или все вопросы билета, или в другое, назначенное преподавателем, время.

9. ПОДГОТОВКА ПРЕЗЕНТАЦИИ

Презентация – это продукт самостоятельной работы студента, представляющий собой медиаработу, сопровождающую устное выступление и обеспечивающую эффективность восприятия излагаемого в ходе выступления материала.

Тематика и наполняемость подготавливаемых студентами презентаций определяется тематикой докладов, сообщений и выступлений, которые готовятся по соответствующим вопросам изучаемых тем.

Презентация – это практика комплексного выступления, показа и объяснения материала для аудитории или учащегося с использованием медиаработы. Медиаработа в структуре презентации (далее – презентация) может представлять собой сочетание текста, иллюстраций к нему, гипертекстовых ссылок, компьютерной анимации, графики, видео, музыки и звукового ряда (но не обязательно всё вместе), которые организованы в единую среду, выдержаны в едином графическом стиле. Кроме того, презентация имеет сюжет, сценарий и структуру, организованную для удобного восприятия информации. Отличительной особенностью презентации является её интерактивность, то есть создаваемая для пользователя возможность взаимодействия через элементы управления. Вне зависимости от исполнения презентация должна четко выполнять поставленную цель: помочь донести требуемую информацию об объекте презентации.

Чаще всего презентация представляет собой совокупность слайдов. Но презентация – это не просто слайды с текстом и картинками, сопровождающие выступление. Слайды – всего лишь иллюстративный материал к выступлению, элемент презентации. Презентация – это, по сути, базовые тезисы выступления, акцентирующие внимание слушателей на самом главном. При помощи различных аудиовизуальных способов презентация призвана выступающему сохранять, а слушателям – «видеть» и в необходимых контекстах оперативно воспроизводить единую смысловую линию в выступлении.

Презентация состоит из слайдов. Целесообразно придерживаться следующего правила: один слайд – одна мысль. Убедительными бывают презентации, когда на одном слайде дается тезис и несколько его доказательств. Чтобы учесть психологические закономерности восприятия информации, при разработке презентаций полезно использовать на слайде не более тридцати слов и пяти пунктов списка. Если на слайде идет список, его необходимо делать параллельным, имеется в виду, что

первые слова в начале каждой строки должны стоять в одной и той же форме (падеже, роде, спряжении и т.д.). Обязательно необходимо осмысление целевых заголовков, размер шрифта – не менее 18 пт.

Структурно содержание презентации может выглядеть следующим образом:

1. Титульный лист. Первый слайд содержит название презентации, ее автора, контактную информацию автора.

2. Содержание. Здесь расписывается план презентации, основные её разделы или вопросы, которые будут рассмотрены.

3. Заголовок раздела.

4. Краткая информация, отражающая ведущие идеи выступления. Пункты 3 и 4 повторяются столько, сколько необходимо. Главное тут придерживаться концепции: тезис – аргументы – вывод.

5. Резюме, выводы. Выводы должны быть выражены ясно и лаконично на отдельном слайде.

6. Финальный слайд «Спасибо за внимание».

Требования к грамотно составленным слайдам.

– Не должно быть *никаких лишних деталей!* Оставляется только главное. Другими словами, следует обобщать материал, чтобы всё было коротко и ясно.

– *Единый стиль.* Должны быть одинаковые шрифты в логических блоках, единое цветовое решение, одинаковый фон. Это нужно для того, чтобы создавалось впечатление единой работы.

– *Читаемые шрифты.* Они должны быть хорошо различимыми и легко читаемыми.

– *Адекватные цвета.* При подборе цветов следует помнить, что на экране монитора все будет выглядеть гораздо лучше, чем на доске через проектор. Поэтому следует использовать контрастные цвета для фона и текста.

Наиболее распространенные ошибки при создании презентации:

– К каждому новому слайду ставится другой эффект перемены слайда. Это хорошо тогда, когда мы показываем знакомым большое количество фотографий. Но при пояснении материала это лишь отвлекает внимание от содержимого, в итоге доклад расфокусируется», теряет единую линию восприятия, интерес с содержания переключается на визуальные эффекты.

– Наличие чрезмерной анимации, что отвлекает внимание слушателей, так как постоянно движущиеся объекты не позволяют сосредоточиться на мысли выступающего и удерживать её в оперативной памяти.

– Применяются разные фоны у каждого слайда. Это следует делать только в редких случаях, когда это действительно оправдано. В целом рекомендуется использовать другой фон только на первом (титульном) слайде.

– Ошибкой является так же безудержная разноцветность и пестрота в структуре одного слайда.

– Каждый слайд содержит в полном объеме ту текстовую информацию, которая устно воспроизводится выступающим.

– Слайд содержит подробную текстовую или табличную информацию большого объема, что трудно воспринять одним взглядом и затруднительно прочитать.

Балльное выражение оценки презентации:

№	Критерии оценки компонентов презентации	Баллы (максимальное количество при полной выраженности критерия)
	Структура презентации	
	Правильное оформление титульного листа	4
	Наличие понятной навигации	4
	Отмечены информационные ресурсы	4
	Логическая последовательность информации на слайдах	4
	Оформление презентации	
	Единый стиль оформления	5
	Использование на слайдах разного рода объектов	5
	Текст легко читается, фон сочетается с текстом и графическими файлами	5
	Использование анимационных объектов	5
	Правильность изложения текста	5
	Использование объектов, сделанных в других программах	5
	Содержание презентации	
	Сформулированы проблема и её послылы, раскрыты обстоятельства её проявления, определяющие актуальность рассмотрения вопроса.	7

	Понятны задачи, логика и общий алгоритм рассмотрения раскрываемых вопросов	7
	Достаточная ёмкость, содержательность и убедительность представляемого материала	7
	Не перегруженность представляемого материала второстепенными данными и сведениями	7
	Сделаны ясные для восприятия выводы (заключения)	7
	Представленный материал и выводы соответствуют поставленной цели	7
	Эффект презентации	
	Гармоничное дополнение устного выступления и общее впечатление от просмотра презентации	12
	Сумма баллов	100

10. НАПИСАНИЕ НАУЧНОГО ТЕКСТА (СТАТЬЯ, НАУЧНЫЙ ДОКЛАД, ВКР/ДИССЕРТАЦИЯ)

Научный текст – это разновидность текста, написанного на общелитературном языке, обладающая грамматическими, лексическими, структурно-смысловыми и логико-композиционными особенностями. В научном тексте иначе, чем в тексте деловом, публицистическом или художественном, используются функциональные типы речи (описание, повествование, рассуждение, доказательство и др.). Здесь иной набор общезыковых и собственно текстовых средств, активно используются такие приемы мышления, как аналогия и гипотеза; композиция такого текста, как правило, задана логикой научного доказательства (выдвижение версии, рабочей гипотезы, дедуктивные или индуктивные способы мышления, обоснование гипотезы, доведение ее до уровня достоверного теоретического знания и т. д.).

Основные текстовые характеристики научного текста: связность, структурированность, цельность, точность; выраженность научного стиля, обеспечивающего логичность, строгость, отвлеченность, обобщенность, информативность. Характерными чертами научного текста является и его высокая терминованность – насыщенность терминами, стремление к синтаксической компрессии – к сжатию, увеличению объема информации при сокращении объема текста.

Связность – характеризует формально-структурную синтаксическую организацию текста, которая обеспечивает логичность и строгость изложения, однозначную интерпретацию содержания.

В научных текстах наиболее широко представлена связь посредством лексического повтора, при которой определенное слово/словосочетание предшествующего предложения повторяется в последующем, например: Редукция – изменение артикуляционных и акустических характеристик звука, вызванное сокращением его длительности или ослаблением напряженности. Редукции подвергаются главным образом гласные, однако встречается редукция и согласных... Различают количественную редукцию – уменьшение длительности звука, вызванное его безударностью, и качественную редукцию – изменение характера артикуляции вследствие сокращения длительности.

Широкое распространение лексического повтора в научной речи связано с устойчивостью терминологии, нежелательностью синонимических замен ввиду стремления к однозначности, точности смысла. Использование синонимов (контекстуальных, окказиональных и др.) и антонимов позволяет избежать повторения, делает речь более выразительной, однако синонимы чаще встречаются в научно-популярной литературе, нежели в академических текстах.

Наиболее частотный и нейтральный вид связи – местоименная замена, так как, с одной стороны, употребление местоимения вместо повторения того же слова позволяет удалить стилистическое однообразие, сохранить терминологическую строгость и точность, а, с другой – использование местоимений для замены целых высказываний или их частей обеспечивает краткость и информационную емкость, необходимую в научных текстах. Кроме того, использование в указанном качестве местоимения это часто связано с переменной аспекта изложения, переходом к оценке, комментированию, пояснению (аналогичные функции могут выполнять указательные местоимения с частицей вот: вот кто, вот что, вот отчего и др.), например: В случае устных и графических результатов (тестирования. – Авт.) дополнительной трудностью является еще и необходимость их хранения в виде, доступном для последующей обработки, для последующего применения алгоритма формализации. Все это сдерживает внедрение ИТ (информационных технологий. – Авт.) ...для анализа результатов не тестовой природы...

Если повторы создают и поддерживают тематическое единство текста, то лексико-грамматические средства связи (союзы, союзные слова, вводные слова и словосочетания, наречия) обеспечивают логическую и композиционную организацию текстового материала, отражая широкий спектр отношений (условных, причинно-следственных, уступительных, сравнительных и т. п.). Это так называемые языковые скрепы, помога-

ющие выстроить текст композиционно и структурно (во-первых, во-вторых, прежде всего, наконец и т. д.); пояснить способ рассмотрения автором проблемы (в частности, в этом смысле, в целом, с одной стороны, с другой стороны, однако, наоборот, напротив); сделать вывод, обобщение, подвести итог, (таким образом, следовательно, итак, значит, в целом, словом и т. д.); конкретизировать, уточнить, добавить (что-либо, именно, кроме того, сверх того, более того и т. д.). К ним примыкают клишированные выражения связи с предшествующей информацией или указания на последующую (как будто сказано, как было показано, как уже отмечалось, как будет видно и т. д.).

К грамматическим средствам организации текста относят обычно порядок слов, синтаксический параллелизм, употребление определенных видовременных форм глагола. Порядок слов и предложений в тексте, отражая характер распределения информации, определяется коммуникативными целями автора. Для научных текстов характерен нейтральный порядок слов, при котором тема (исходная, известная информация) располагается в начале предложения, а рема (новая, важная, актуальная информация) – в его конце. В структурно-синтаксическом плане рема, как правило, совпадает с группой сказуемого, а тема – с подлежащим. Кроме того, порядок слов в предложении зависит от контекста и выполняет текстообразующие функции, участвуя в построении текстов с разной структурой.

Синтаксический параллелизм можно рассматривать как повтор, который проявляется в одинаковом синтаксическом строении предложений, следующих в тексте непосредственно друг за другом. Однотипность синтаксического строения, как правило, наблюдается в грамматической структуре предложения или его частей и в порядке слов. Связь между предложениями усиливается, если отдельные члены предложений имеют одинаковое лексическое наполнение, т. е. синтаксическая связь подкрепляется лексической. Связь этого вида не только обеспечивает смысловое единство текста, но и выполняет функцию выделения и усиления информативно насыщенных фрагментов текста, благодаря чему он становится выразительным. Например: Деление норм на регулятивные, охранительные и дефинитивные явно не является чистым. Поскольку все юридические нормы – правила поведения, постольку все они – и регулятивные, и охранительные, и дефинитивные – регулятивны. Разве уголовно-правовой запрет, являющийся типично охранительным, не регулятивен? Поскольку все юридические нормы включают в себя санкции, постольку все они – и охранительные, и регулятивные,

и дефинитивные – охранительны. Разве правило, в соответствии с которым дети обязаны доставлять содержание своим нетрудоспособным родителям, будучи типично регулятивным, не является одновременно и охранительным? Поскольку все нормы опираются на конкретное понимание правовых феноменов, основанное на юридических определениях, постольку все они – и дефинитивные, и регулятивные, и охранительные – дефинитивны. Разве ст. 144 УК, устанавливающая ответственность за кражу, т. е. «тайное похищение чужого имущества», будучи «типичной» охранительной нормой, одновременно не дефинитивна?

Таким образом, связность научного текста базируется, прежде всего, на внутренней логике предмета исследования. Кроме того, в реальных текстах связность обеспечивается совокупностью различных средств. В результате формируются смысловые, структурно-синтаксические и тематические признаки, позволяющие выделять разные типы структурной организации текста.

Структурированность – обуславливает неотъемлемое свойство любого сложного объекта выражать отношения, существующие между его частями (элементами, единицами). В многоуровневой организации научного текста могут быть выделены разные элементы и определены отношения между ними, что позволяет построить различные структурные схемы одного и того же текста. В зависимости от отнесенности единиц текста к его теме, композиции или содержанию можно выделить тематическую, композиционную (логико-композиционную) и содержательную (смысловую) структуры.

Структура научного текста отражает последовательность расположения смысловых блоков в тексте. Для научных текстов характерны типизированные схемы расположения содержательной информации, которые определяются жанровой принадлежностью. Основные письменные жанры научной речи (монография, научная статья, диссертация, реферат, рецензия) имеют свойственный им порядок расположения смысловых частей текста и соответственно более или менее стандартный набор языковых средств оформления переходов от одной содержательной части к другой. Научная статья как наиболее распространенная жанровая разновидность научного текста независимо от отрасли науки строится по схеме «введение - основная часть – заключение».

Необходимыми элементами статьи являются также заголовок и список использованной литературы. Каждый блок выполняет собственную функцию в структуре целого: заголовок отражает главное содержание текста или его тему, либо аспект темы; во введении обычно излагается

история вопроса с необходимой степенью детализации, ставится задача, обосновываются ее актуальность и значение; основная часть содержит авторское решение поставленной задачи; в заключении подводятся итоги, формулируются выводы, подчеркивается значимость полученных результатов, прогнозируются возможности их использования.

Можно выделить стандартные выражения, сигнализирующие о переходе к следующей смысловой части: в данной статье ставится задача показать...; поскольку в данном исследовании нас интересует...; основной акцент здесь ставится на...; в дальнейшем мы будем рассматривать явления... (переход от введения к основной части); остается заметить, что...; не исключено, что именно на этом пути будет найдено решение...; итак, мы рассмотрели некоторые вопросы...

Выделяются методы логического построения научного текста: 1) дедуктивный; 2) индуктивный; 3) метод изложения на основе проблемного принципа; 4) метод аналогии.

Дедукция – это движение мысли от общего к частному. Дедуктивный метод изложения материала используется тогда, когда необходимо рассмотреть какое-то явление на основании уже известного положения или закона и сделать необходимые выводы. Дедуктивное рассуждение включает следующие этапы: 1) выдвижение тезиса (от греч. *thesis* – положение, истинность которого должна быть доказана) или гипотезы; 2) развитие тезиса (гипотезы), его обоснование, доказательство истинности или опровержение, с использованием таких аргументов, как толкование тезиса, ссылки на мнения авторитетов, доказательство от противного, приведение фактов и примеров, сравнения; 3) формирование выводов и предложений.

Дедуктивный метод изложения широко используется в теоретических статьях, научных дискуссиях, при проведении учебных и научных семинаров.

Индукция – это движение мысли от частного к общему, от знания единичных или частных фактов к знанию общего правила, к обобщению. Композиционно индуктивное рассуждение строится следующим образом: во вступлении определяется цель исследования; в основной части излагаются накопленные факты, рассказывается о технологии их получения, проводят анализ, сравнение и синтез полученного материала; на основании полученных результатов делаются выводы, устанавливаются закономерности, определяются свойства какого-либо объекта, признаки того или иного процесса и т. п. Индуктивное рассуждение активно используется в научных сообщениях, монографиях, квалификационных работах, научных отчетах.

Изложение на основе проблемного принципа – разновидность индуктивного метода. Оно предполагает выстраивание определенной последовательности проблем, исследуя (рассматривая) которые, автор может прийти к теоретическим обобщениям, формулированию правил и закономерностей. В ходе лекции, доклада, в процессе написания монографии, статьи, дипломного проекта, диссертации автор формулирует ту или иную проблему и предлагает ряд возможных путей ее решения (исследования). Выбрав оптимальный путь, автор подробно анализирует проблему (вскрывает ее внутренние противоречия, приводит данные, подтверждающие высказанные предположения, аргументированно опровергает другие точки зрения, не состоятельные, по мнению автора).

Метод аналогии (умозаключение по аналогии) основывается на следующем посыле: если два явления сходны в одном и более отношениях, то они, вероятно, сходны и в других отношениях. Умозаключения по аналогии имеют вероятностный, приблизительный характер. Этим можно объяснить их меньшую распространенность в жанрах собственно научного стиля речи.

При анализе логико-композиционной структуры текстов небольшого объема обращают внимание на место обобщающего смыслового блока в их структуре. В зависимости от позиции обобщающего блока выделяют пять типов текстовых структур: индуктивные, дедуктивные, рамочные (дедуктивно-индуктивные), стержневые (индуктивно-дедуктивные) и имплицитные (традуктивные) структуры.

В текстах, имеющих индуктивную структуру, обобщение расположено в конце, изложение информации идет от частного к общему. Тексты с дедуктивной структурой начинаются с обобщения. Далее в тексте конкретизируется, объясняется или доказывается ключевое положение. В текстах с рамочной структурой выделяют два фокуса: первый – обобщение, с которого начинается изложение (оно детализируется или развивается на материале частных положений), второй – обобщение информации в конце текста. В текстах со стержневой структурой изложение начинается с частных положений, за ними следует обобщение, которое затем уточняется и конкретизируется. В тексте, имеющем имплицитную структуру, обобщающий блок отсутствует (вербально он не выражен): предполагается, что читающий способен прийти к выводу, заключению или обобщению самостоятельно. Ведущими типами в научной речи считаются дедуктивный и дедуктивно-индуктивный.

Для характеристики содержания текста требуется не только осмысление отдельных языковых выражений, но и больших отрезков текста,

соответствующих подтемам и субподтемам, соотнесение их между собой и на этой основе осмысление текста в целом. С точки зрения характера содержания можно выделить научные тексты, которые соотносятся с эмпирическим и теоретическим уровнями научного познания. Например, тексты по биологии (классификация растений по определенным признакам, описание строения клетки) соотносятся с эмпирическим уровнем познания, тексты по психологии мышления (моделирование творческого процесса, процесса принятия решения и т. п.) – с теоретическим уровнем познания.

В текстах рассматриваются разные виды объектов: реальные объекты материального мира (явления, события, предметы), ментальные концепты (понятия сознания, правовой идеологии и т. п.) или теоретические конструкты, опосредованно соотносящиеся с реальным предметом (декартова система координат и т. п.). Характер содержания соотносится с коммуникативной целью автора: эмпирические тексты, как правило, имеют описательный, констатирующий характер и служат целям формирования фрагмента картины мира определенной области знания; теоретические тексты, содержащие ментальные концепты и абстрактные понятия, также могут иметь констатирующий, информирующий характер, однако наиболее типичен для них объясняющий, убеждающий, оценивающий характер (это относится, например, к текстам по истории, философии). Осознание смысловой структуры научного текста – это путь к его пониманию и дальнейшему использованию полученных знаний.

Структура содержания. Содержание научного текста представляет собой отраженное и объективированное посредством языковых знаков знание о фрагментах действительности, об объектах материального мира, о теоретических понятиях и конструктах. Соответственно структура содержания текста отражает смысловые связи и отношения, которые устанавливаются между понятиями, явлениями, предметами реального мира, отображенными в тексте в виде языковых единиц разных уровней.

Итак, научный текст представляет собой единство тематической, логико-композиционной и смысловой организации. Тематическую структуру научного текста образуют предмет научного исследования и его аспекты. По этому принципу выделяют тексты о понятиях и категориях науки, о свойствах, строении, функционировании объектов, о событиях, явлениях, процессах. Логико-композиционная структура научного текста во многом определяется его принадлежностью к жанру (статья, монография, диссертация и т. д.), а также логикой изложения. В научных текстах преобладает дедуктивный стиль изложения. Содержательная

структура отражает смысловые связи между объектами и понятиями, рассматриваемыми в тексте.

Цельность – отражает базовую характеристику текста как средства коммуникации. В противоположность связности, определяющей внешнюю организацию текста, цельность характеризует внутреннее, содержательное, смысловое единство текста. В отличие от связности она является психолингвистической категорией, непосредственно не соотносится с лингвистическими единицами и возникает в процессе осознания и понимания текста как результат аналитико-синтетической деятельности воспринимающего.

В научном стиле речи появились и закрепились специальные языковые средства, облегчающие и упрощающие переход от внешней формы к цельности текста. Автор научного текста имеет в своем распоряжении как бы готовые формы, которые он «заполняет» собственным научным содержанием, а читатель, будучи членом того же научного сообщества, уже знает, как организовано содержание. В результате ускоряется и облегчается процесс понимания, при этом содержание структурируется и выражается в виде смысловых блоков разной степени обобщенности. Это свойство лежит в основе таких видов речевой и учебной деятельности, как реферирование и аннотирование текстов, выделение ключевых слов, составление различного вида планов. Создание так называемых вторичных текстов возможно именно благодаря тому, что в них сохраняется инвариант содержания первоисточника.

Цельность текста отражается в наборе ключевых слов (НКС), т. е. слов или словосочетаний, которые несут в данном тексте существенную смысловую нагрузку. Для ключевых слов характерно равномерное распределение по тексту: в научных текстах они, как правило, присутствуют в заголовке, первом предложении, а также в начальных предложениях каждого абзаца. Оптимальный объем НКС – 5 – 15 слов. Достижение смысловой однозначности и структурной цельности составляет главную задачу построения научного текста, что обусловлено потребностями научной коммуникации и обеспечивается использованием специальных языковых средств.

Точность предполагает *однозначность* понимания научного текста, отсутствие расхождения между словом и его пониманием. Поэтому в научных текстах, как правило, отсутствуют образные, экспрессивные средства; слова используются преимущественно в прямом значении, не используются синонимы основных терминов.

Жёсткие требования точности, предъявляемые к научному тексту, предъявляют ограничение на использование образных средств языка:

метафор, эпитетов, художественных сравнений, пословиц и т. п. Но иногда такие средства могут использоваться в научных произведениях, так как научный стиль стремится не только к точности, но и к убедительности, доказательности. Иногда образные средства необходимы для реализации требования ясности, доходчивости изложения.

Эмоциональность, как и экспрессивность, в научном стиле, который требует объективного, «интеллектуального» изложения научных данных, выражается иначе, чем в других стилях. Восприятие научного произведения может вызывать определённые чувства у читателя, но не как ответную реакцию на эмоциональность автора, а как осознание самого научного факта. Хотя научное открытие воздействует независимо от способа его передачи, сам автор научного произведения не всегда отказывается от эмоционально-оценочного отношения к излагаемым событиям и фактам.

Языковыми средствами создания экспрессивного, эмоционального тона научной речи выступают: 1) формы превосходной степени прилагательных, выражающие сравнение (*наиболее яркие представители вида*); 2) эмоционально-экспрессивные прилагательные (*Развитие, инновации, прогресс – это замечательные, в сущности, явления*); 3) вводные слова, наречия, усилительные и ограничительные частицы (*Писарев полагал даже, что благодаря этому Россия может узнать и оценить Конта гораздо точнее, чем Западная Европа*); 4) «проблемные» вопросы, привлекающие внимание читателя (*Что же представляет собой этот феномен бессознательного?*).

Функционально-смысловые типы речи рассматриваются как универсальные типологические единицы текста, выделяемые на основе различных признаков (коммуникативно-прагматических, логико- или структурно-смысловых). Различают следующие смысловые типы речи: описание, повествование, рассуждение, доказательство и сообщение. При их выделении авторы оперируют различным в стилистическом и жанровом отношении материалом и используют разные основания для классификации: коммуникативное намерение, логические отношения между предложениями или более крупными частями текста и др.

В рамках многомерной классификации на первом уровне тексты делятся на описательные и аргументативные в зависимости от коммуникативной цели, намерения. Описательные тексты являются сообщающими, информирующими: они содержат информацию об объекте, его свойствах, признаках, характере, структуре. Аргументативные тексты – это тексты, убеждающие, доказывающие, объясняющие. На следующем

уровне описательные и аргументативные тексты делятся по функциональным и структурным признакам.

Частные разновидности описательных текстов – определение, описание-дефиниция, собственно описание, пояснение.

Наиболее частотным в научном стиле является определение, цель которого – охарактеризовать научное понятие путем указания на его наиболее существенные признаки и свойства. Наиболее близка по значению к определению дефиниция. Ее отличие от определения состоит в том, что в дефиниции перечисляются только дифференциальные признаки объекта, выделяющие его посредством идентификации с другим родовидовым понятием. В дефиниции, как правило, отсутствует однозначный предикат: в ней устанавливаются отношения тождества.

Собственно описание в коммуникативно-смысловом отношении совпадает с дефиницией и определением, отличаясь от них на структурно-смысловом уровне. Если в основе определений и дефиниций лежат достаточно жесткие схемы построения, то описание строится в свободной форме, при этом сохраняется главная коммуникативная цель – дать характеристику предмета, понятия, явления с той или иной степенью точности и детализации. Определение и дефиниция могут входить в описание в качестве его составляющих. Коммуникативно-смысловая структура описания, как правило, представлена тематической прогрессией с элементами «кустового» типа, например: Предметом гражданского права, как и любой другой отрасли, являются общественные отношения, т. е. связи между членами общества. Специфика гражданского права состоит в том, что оно регулирует отношения, связанные с каким-либо имуществом. Гражданское право регулирует все важнейшие стороны и виды имущественных отношений, в том числе: 1) правовое положение участников этих отношений; 2) основания возникновения и порядок осуществления права собственности и других вещных прав; 3) договорные и иные обязательства, связанные с отчуждением собственником имущества и его переходом к другому лицу: гражданину либо юридическому лицу. Особый вид гражданско-правовых отношений составляют отношения, вытекающие из наследования имущества.

Пояснение как разновидность описательного текста выделяется по функциональному признаку. Его цель – дополнить характеристику объекта, ввести второстепенные детали, уточняющие, иллюстрирующие информацию о свойствах и признаках объекта: временной план всех перечисленных текстов – план настоящего неактуального, настоящего постоянного. Например: Гражданское право регулирует все важнейшие

стороны и виды имущественных отношений, в том числе: 1) правовое положение участников этих отношений. (Следующее предложение содержит пояснение. -Авт.) Здесь раскрываются понятие правоспособности граждан, условия возникновения дееспособности, закрепляется порядок признания граждан недееспособными, установления над ними опеки и попечительства.

К описательным текстам относится и сообщение, которое рассматривается иногда как трансформированное повествование. Это объясняется тем, что для научного текста абсолютно неактуальна простая констатация наличия субъекта или объекта в определенные промежутки времени без указания на его особенности, причины возникновения и последствия его перехода в другое состояние. Цель сообщения – информировать о каких-либо объектах, событиях, стадиях их изменения и признаках каждой стадии. При этом сообщение не передает последовательного движения (хода) отдельных фаз процесса, что характерно для повествования. Тип сообщения наиболее часто используется при описании конкретных явлений, когда требуется передать информацию о каких-либо обстоятельственных характеристиках событий, процессов, предметов. Например: ERP (EnterpriseResourcePlanning) означает планирование ресурсов предприятия. Исторически назначение автоматизированных систем, построенных по этому принципу, претерпевало изменения. В 60-70-х годах XX в. был разработан стандарт управления предприятием, получивший название MRP (MaterialRequirementsPlanning) – планирование потребностей в материалах для производства. Дальнейшая его эволюция привела к появлению стандарта ERP9.

К текстам аргументативного типа относят рассуждение, доказательство, объяснение. Иногда как отдельные типы рассматривают умозаключение, опровержение, подтверждение и обоснование. Тексты этого типа объединены целью передачи, демонстрации процессов мышления, логического вывода, убеждения в истинности отдельных положений теории, обоснования научной позиции. Коммуникативно-смысловая структура таких текстов подчинена логической: между высказываниями существуют причинно-следственные, уступительные, условно-сопоставительные связи, синтаксически выражаемые соответствующими сложными конструкциями.

Базовую структуру доказательства образуют тезис (основное суждение, истинность которого должна быть доказана) и аргументы (положения, доказывающие тезис). Наиболее жесткая структура доказательства характерна для естественно-научных и научно-технических текстов: по-

мимо тезиса и аргументов, в них есть еще два обязательных компонента: способ доказательства и вывод.

Рассуждение отличается от доказательства тем, что, во-первых, новое знание об объекте передается через операции логического вывода; во-вторых, базовая структура рассуждения включает посылки и вывод; части рассуждения связаны, как правило, причинно-следственными и условными отношениями; в-третьих, заключение не всегда является строго верифицированным, ибо зависит от посылок, которые могут быть как истинными, так и ложными. Сравним текстовые фрагменты.

Рассуждение: Ценности искажают восприятие природы, общества и человека, и для того, чтобы человек не обманывался в своем восприятии, он должен постоянно осознавать факт присутствия ценностей, должен понимать, какое влияние они оказывают на его восприятие, и, вооружившись этим пониманием, вносить необходимые коррективы. (Это была посылка, за ней следует пояснение.) (Говоря об «искажении», мы имеем в виду наложение личностного аспекта восприятия на реально существующие аспекты познаваемой человеком реальности). Изучение ценностей, потребностей, желаний, предубеждений, страхов, интересов и неврозов должно предшествовать научному исследованию.

Доказательство: Нормативность, будучи следствием естественно-исторического развития общества, не является специфическим свойством права. (Это был тезис, далее следует аргумент 1.-Авт.) Ею обладают и религия, и мораль, и эстетика, и даже литература. (Далее следует аргумент 2.- Авт.) Некоторые социальные нормы одновременно принадлежат нескольким нормативным системам. (Далее следует иллюстрация аргумента 2. – Авт.) Например, евангельские запреты «не убий», «не укради» – это и нравственные, и юридические правила. (Далее следует вывод. – Авт.) Поэтому для того, чтобы отличить право от прочих социальных феноменов, необходимы еще какие-то признаки. Один из них – общеобязательность. Это второе после нормативности свойство права.

В тексте-рассуждении первоначальная посылка должна приниматься читателем на веру; в тексте-доказательстве тезис подтверждается указанием на некие факты, на основании которых делается вывод о правильности тезиса.

Объяснение по логической структуре напоминает доказательство, однако аргументами здесь служат лишь конкретные примеры и факты, которые позволяют принять выдвинутый автором тезис.

Модальность – выражает характер отношения сообщаемого к действительности и автора текста – к предмету сообщения. В первом

случае – это объективная модальность, во втором – о субъективная, или авторская, модальность текста.

Для научных текстов характерна слабо выраженная субъективная модальность, которая выражается часто не прямо, а путем употребления нейтральных слов, обозначающих эмоции или отношение: бесспорно, характерно, удивительно, несомненный интерес, не вызывает сомнения, к сожалению и т. п. Выражения такого типа, как правило, носят стандартный клишированный характер и широко используются во всех видах научных текстов. Экспрессивность научному тексту придает и использование лексических усилителей (ведь, же, только, абсолютно, резко, весьма и др.). Эмоциональный эффект имеют образные выражения научной речи, которые также можно считать стандартизированными (например, безоговорочное принятие, научная головоломка, ожесточенные споры, яркий пример). Среди форм субъективной модальности часто употребляются глаголы 1-го лица, множественного числа настоящего/будущего времени определенной семантики (проанализируем, рассмотрим, выделим и т. п.).

К языковым средствам выражения оценки относятся слова, близкие по семантике к базовым понятиям оценки «хорошо – плохо». Здесь также могут быть выделены стандартные выражения оценки с использованием словосочетаний типа удачная форма, убедительный пример, корректный вывод и др. Оценочность – основной признак жанра рецензии, юбилейной статьи, однако конкретный характер проявления оценочности как в рецензионном жанре, так и в стандартном научном тексте определяется личностью автора.

11. РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Научное психолого-педагогическое исследование – вид познавательной деятельности, направленный на обнаружение новых фактов и обоснование объективных закономерностей в сфере обучения, воспитания и развития, объясняющих эти факты.

Различают три уровня психологических и педагогических исследований:

– *эмпирический* – устанавливаются и описываются новые факты в структуре психологической и педагогической практике с последующим их объяснением;

– *теоретический* – формулируются общие закономерности в сфере обучения, воспитания и развития, позволяющие объяснить ранее обна-

руженные факты и обосновать новые феномены и явления, которые будут иметь место при соблюдении требуемых условий и стечении определенных обстоятельств;

– *методологический* – формулируются и обосновываются общие и частные принципы и методы исследования психологических и педагогических явлений в сфере обучения, воспитания и развития.

Одним из базовых вопросов построения любого научного исследования является выбор той или иной методологической схемы исследовательской работы. И чтобы это был не чисто технический момент отбора компонентов схемы из предложенного перечня (по принципу «мне это нравится», «мне это привычней» или «так это изучал такой-то великий ученый»), чтобы это была осмысленная её отработка с учетом ориентации на особенности предмета, времени и конкретные задачи исследования, важно понимать, откуда эти схемы берутся, каков источник их построения, каково ваше собственное место в их возможной адаптации? Почему важно? Да потому, что естественной нижней границей любого грамотно организованного социального конструирования и моделирования (в нашем случае – конструирования научной программы и моделирования исследовательского процесса) всегда является конкретный человек. Именно он является реальным носителем и пользователем исследовательской культуры и исследовательских техник. То есть, и это специально подчеркивал Г.П. Щедровицкий, источником построения методологической схемы является не внешняя реальность (зеркальное отражение этой реальности), относительно которой ведется исследование, а филиация (развитие чего-нибудь в преемственной связи, в прямой зависимости) каждым исследователем своих собственных представлений об исследуемом явлении в этой реальности. Это, во-первых, а, во-вторых, грамотная организация познания предполагает специальные процедуры, позволяющие утверждать, что построенная методологическая схема является не просто игрой ума какого-то исследователя, а именно моделью и знанием в отношении действительности на основе рефлексивного понимания этой действительности [9].

Таким образом, чтобы наши собственные способы анализа и описания изучаемого объекта были адекватны этому объекту, эти способы необходимо подчинить разделяемой научным сообществом норме научной деятельности. Соответственно, первый этап построения исследования – этап определения методологической схемы – предполагает тщательную разработку методологического аппарата программы исследования. Исходя из принятой на сегодня нормы научной деятельности,

алгоритм данной работы включает в себя, в частности, следующий ряд логически взаимосвязанных процедур: интерпретацию основных понятий (эта процедура будет присутствовать в структуре каждого этапа работы над программой исследования); обоснование актуальности темы исследования; формулировку проблемы и круга вопросов, необходимых для её решения; определение цели работы, объекта и предмета исследования; формулировку рабочих гипотез; постановку комплекса задач, подлежащих решению для достижения цели исследования и проверки гипотез; определение методологического и теоретического базиса исследования.

Кратко осветим основы работы по отработке обозначенных элементов методологического аппарата.

Интерпретация основных понятий. В рамках рефлексии исследовательской действительности осуществляется поиск научных терминов, наиболее адекватных фиксируемому явлению в структуре изучаемой проблемы, их уточняющее определение, оформление в понятийную систему. Именно тщательная семантическая и, если необходимо, эмпирическая проработка базовых понятий (ключевых понятий, выражающих узловые точки изучаемой проблемы) определяет подлинно научный статус, объективность и содержательность исследования.

Необходимость в интерпретации понятий связана с тем, что, во-первых, автору исследования важно понять, что же он и в каких контекстах собирается изучать, а, во-вторых, что обоснованность научных предположений (они будут сформулированы в рамках выдвижения гипотез) на начальном уровне проверяется путем сопоставления общих посылок с менее общими, а в конечном счете – на основе непосредственного наблюдения и конструирования реальных событий. Чтобы проделать этот весьма сложный путь, необходимо нащупать точки соприкосновения понятийного аппарата исследования с реальными событиями, содержание которых отражено в понятиях, т.е. в абстракциях.

Всякая наука имеет определенную систему понятий, которые выражают открываемые ею законы, закономерности, принципы, и тем самым дают возможность сформулировать исходные и выводные идеи, другие положения данной науки. С помощью специально конструируемых научных абстракций (для педагогики это педагогический/образовательный процесс, воспитание, обучение, образование, урок и др.) наука выделяет, анализирует отдельные стороны явлений и предметов, а затем восходит от абстрактного к конкретному, т.е. воспроизводит в соответствующей теории объективный процесс развития предметов и явлений в очищенной от случайностей форме.

Так вот, в процессе интерпретации можно выделить две фазы: фазу вычленения и понимания тех слов, при помощи которых мы обозначаем изучаемые явления (семантическая интерпретация), и фазу их эмпирической интерпретации.

Известно, что понять – значит придать смысл понимаемому термину, т.е. соотнести смысло-содержательные конструкции нашего бытия (всевозможные термины, понятия, определения, суждения, обоснования, факты, явления и др.), с помощью которых контекстно предстает знание, отраженное в термине, с педагогическим (психологическим) языком и строем мысли.

Особую значимость данный этап работы получает в рамках историко-педагогических исследований. Ведь в нашем языке используемые нами термины не всегда имели то значение, которое мы придаем им сегодня.

Возьмем, к примеру, общеупотребимый в педагогике термин личность (мы постоянно изучаем личность в аспектах воспитания, развития, формирования, коррекции и др.). Мало того, что современная наука насчитывает не один десяток определений данного термина, так в истории слово «личность» (персона) испытало удивительные метаморфозы. В Древнем Риме латинское слово «регзопа» (персона) обозначала «лицо перед законом». При этом раб, тело и труд которого всецело принадлежали господину, персоны иметь не мог, а, следовательно, личностью не признавался. В русском языке слово «личность» долго имело оскорбительный оттенок. Если мы заглянем в академический словарь 1847 г., то прочтем, что личность, это, во-первых, «отношение одного лица к другому. Никакая личность не должна быть терпима в службе»; и, во-вторых, «колкий отзыв на чей-либо счет, оскорбление. Не должно употреблять личности». Отсюда, кстати, становится понятным следующее поэтическое определение личности, данное А.С. Пушкиным: «Иная брань, конечно, неприличность. Нельзя писать: такой-то де старик, Козел в очках, плюгавый клеветник, И зол, и подл: все это будет личность». В таком же смысловом контексте мы можем прочитать следующее описание хода бурных прений, даваемое Л. Толстым в «Войне и мире»: «Чем дальше они продолжались, тем больше разгорались споры, доходившие до криков и личностей». При этом следует уточнить, что параллельно указанным смыслам развивалось и совсем другое значение этого слова: «Ведаешь ли, от чего зависит твоя особенность, твоя личность, что ты есть ты?». Таким вполне современным смысловым контекстом наделял личность А.Н. Радищев. Зная это, зададимся вопро-

сом, насколько однозначно будет звучать, к примеру, следующая тема историко-педагогического исследования: «Вопросы воспитания личности в отечественной педагогике конца XVIII – середины XIX века». В каком из указанных выше смысловых контекстов будет предполагаться ведение исследования?

Эмпирическая же интерпретация – это поиск эмпирических значений понятий, указание на правила фиксирования и замера соответствующих их эмпирических признаков (индикаторов). Например, «отношение к учебе» может фиксироваться через выявление таких индикаторов, как удовлетворенность – неудовлетворенность, активность – пассивность, тщательность – спустя рукава и др.

Актуальность темы. Признак актуальности любых социальных, в том числе педагогических исследований, достаточно удобно раскрывается через категорию значимости. Целесообразно при этом выделять три уровня значимости предполагаемых результатов исследования: социальную, научную, практическую.

Социальная значимость предполагает раскрытие востребованности результатов исследования обществом (обществом в целом, теми или иными социальными институтами, в частности, семьей, школой и т.д.) для решения актуализировавшихся по тем или иным причинам и остро вставших социально ориентированных проблем (проблемы действенности и эффективности факторов, ситуаций, механизмов развития, социализации и воспитания личности; форм и методов воспитания и обучения; форм, методов и приемов социального и педагогического общения и взаимодействия; успешности и целесообразности формирования и развития социальной групп и коллективов и т.д.). При этом важно показать, что выявленные в контексте исследования социальные проблемы находятся в безусловной взаимосвязи с научными проблемами, стоящими непосредственно перед исследователем.

Научная значимость раскрывается через выявление востребованности результатов исследования наукой, так как у неё (науки) отсутствует понимание механизмов и закономерностей проявления того или иного явления. Для этого проводится анализ научной литературы по широкому спектру исследовательского поля, в ходе которого показывается и обосновывается тот факт, что в рассматриваемой научной области есть ещё нерешённые и требующие незамедлительного решения научные проблемы. Решение тех или иных научно-теоретических задач, которые будут поставлены в исследовании, поможет дополнить, обогатить, уточнить или же разработать новые научные подходы, модели, концепции

и теории в ракурсе изучаемой проблемы, что обеспечит движение научной мысли вперед.

В определении практической значимости важно понять востребованность результатов исследования профессионалами-практиками (педагогами, психологами), которые смогут получить новый или усовершенствованный инструментарий, технологии, методики (диагностические, воспитывающие, корректирующие, формирующие), средства работы в ракурсе рассматриваемых в исследовании проблем.

В качестве примера приведу элемент обоснования актуальности следующей темы: «Формирование готовности студентов – будущих педагогов к работе с семьей в условиях полиэтнического региона?»

В первую очередь, следует показать, почему СЕГОДНЯ крайне необходимо изучать данную проблему. Это можно сделать через приведение соответствующих фактов, каких-то статистических материалов, мнений ученых и практиков, так или иначе занимающихся этой проблемой, и т.д. Анализ приводимого материала должен позволить ответить на следующие вопросы:

а) Есть ли в современном обществе в условиях полиэтнического региона (кстати, что это за регион такой – полиэтничный, каковы его отличительные характеристики от моноэтнического (хотя бы на первом уровне приближения к этому явлению), что это за какие-то специфические условия, предопределяющие особенности жизни семьи в аспекте совместной реализации школой и семьей функций воспитания (социализации) детей, где в реальной жизни и относительно чего эти условия фиксируются, так или иначе могут наблюдаться, каковы вытекающие отсюда особенности взаимодействия семьи и школы, особенности обучения и воспитания детей в образовательном учреждении, так или иначе затрагивающие интересы и устои семьи и т.д.) какие-то проблемы из-за того, что учитель не умеет, не готов (не хочет?, не понимает для чего и как?, не способен?, т.е. не обладает нужными личностными и профессиональными качествами?, не уделяет должного внимания?, не проявляет должного отношения?, не успевает?) работать с семьей (это какая-то обычная семья?, при этом что мы понимаем под обычной семьей?, или она в таком регионе имеет какие-то особенности?) так, как надо, а именно, грамотно, правильно (а, кстати, что значит РАБОТАТЬ С СЕМЬЕЙ? что значит работать с семьей КАК НАДО? Что означает работать ГРАМОТНО и ПРАВИЛЬНО? Каковы надежные показатели, благодаря которым можно фиксировать, что работа с семьей идет правильно? Есть ли какие-то нормативные или так или иначе устанавливающие докумен-

ты, определяющие содержание (минимальный круг отрабатываемых вопросов), направления, технологии, приемы работы педагога с семьей, или же все определяется по принципу «Мне кажется (вариации: у нас так принято, меня именно так учили, Я уверен и т.д.), что работать с семьей надо именно так!»).

б) Если проблемы есть, то, что это за проблемы (что кстати, исследователь понимает под словом проблема)? Какова их природа? Какова доля их причинности, определяемая именно работой педагога? Как они проявляются в тех или иных моментах жизни и каковы их последствия (мы предполагаем, что это какие-то негативные последствия?) для детей, для учителей, для родителей, для школы, для общества?

Далее, если мы показываем (вернее, если факты свидетельствуют), что учитель не готов, т.е. не умеет грамотно, правильно взаимодействовать с семьей, работать с семьей, то резонно возникает логический посыл: учителей к этому (к данной работе) необходимо специально готовить, необходимо формировать их специальную готовность, специальную компетентность.

И тогда уже возникает следующий вопрос: в подготовке современного учителя данному вопросу уделяется какое-то специальное внимание, предполагается ли такая специализированная подготовка? И дальше уточняем: Какое именно внимание уделяется, насколько оно «специально» и целенаправленно, в чем и как выражается и как проявляется (есть ли наличие в профиограмме педагога каких-то специальных компетенций, имеется ли наличие каких-то специальных дисциплин в учебных планах, в структуре (в содержании) изучаемых тем, в рамках выполняемых заданий в ходе практики, и т.д.? Или же все реализуется по принципу «Они и так слушают всякие культурологические, психологические и педагогические курсы, в них содержатся всевозможные необходимые знания, вот с опорой на эти знания пусть и работают, решают возникающие перед ними проблемы и задачи»)?

Если мы выяснили, что рассматриваемой подготовке не уделяется специальное внимание, то это одно направление всей дальнейшей исследовательской работы. Если же анализ показал, что учителя к данному направлению специально готовят, но он все равно не умеет работать как надо, то это другой нюанс в исследовании.

Следующая позиция: эту проблему (подготовка будущих педагогов к работе с семьей в полиэтническом регионе) уже ранее педагогическая наука как-то изучала? Ответ здесь может быть один: Безусловно! Поэтому надо показать: в каких контекстах, кто, когда и по какому поводу? На

что в первую очередь исследователи данной проблемы обращают (-ли) внимание? Что уже изучено, а какие лакуны остались? Что вообще еще не изучалось?

В совокупности все вышесказанное и есть обоснование актуальности темы и выход на формулировку проблемы исследования.

Следующий элемент методологического аппарата – *проблема исследования*. Изучение любого вопроса в рамках развития, социализации и воспитания личности всегда начинается с постановки проблемы. Определить научную проблему, нуждающуюся в исследовании, не так просто. На это указывается практически во всех работах, посвященных организации научного исследования. Это определяется, в частности, тем, что само слово «проблема» часто употребляется в разных смысловых значениях. Чаще всего исследователи путаются в двух из них:

а) проблема выступает как синоним слова «трудность» и синоним практической задачи, которую нужно решить, для того чтобы добиться того или иного результата (что-то улучшить, что-то обеспечить, что-то развить и т.д.). Например, «проблема повышения эффективности воспитательных взаимодействий школы и семьи». Часто при рассмотрении этой «проблемы» становится ясно, что она поставлена в силу того, что кого-то не удовлетворяет уже существующая практика данного взаимодействия. Что для этого надо сделать? Чаще всего просто почитать соответствующую литературу, познакомиться с передовым опытом работы по этому вопросу и после этого полученные рекомендации и советы просто грамотно и полно претворить в жизнь, в практику работы той или иной школы. Все! Проблема решена! То же самое касается проблемы совершенствования качества урока, лекции, семинара и др.; проблемы повышения качества обучения, успеваемости учащихся школ, студентов вузов и т.д. В данном варианте, чаще всего, решение проблемы требует просто повышения профессиональной грамотности через обращение к соответствующей литературе, а также использования уже накопленного опыта, обоснованных подходов, методических рекомендаций и т.д. И ничего нового открывать не надо;

б) проблема как нечто неизвестное в науке, что востребует целенаправленный поиск новых знаний о действительности, так как этих знаний либо нет, либо имеющиеся не могут помочь в решении трудностей, не соответствуют новым параметрам деятельности, сильно устарели и т.д. Для примера возьмем ту же «проблему повышения эффективности воспитательных взаимодействий школы и семьи». Исследователь вправе задаться вопросами: А что современная наука понимает под словом

«эффективность»? А как на современном этапе понимается феномен «воспитательное взаимодействие»? А что значит «повысить»? И, самое главное – а каковы механизмы и педагогические условия, обеспечивающие это повышение с учетом современного этапа развития взаимоотношений школы и семьи? И лишь по итогам изучения имеющегося опыта, массива научной литературы можно сформулировать ответ: «А наука не знает, что такое...» (вариант: «Все, что ранее наработано в науке, все имеющиеся ответы касаются других основ существования общества и школы, других параметров понимания эффективности, которые сегодня не могут быть применены из-за таких-то причин, из-за других...»). То есть, в этом случае, налицо научная ПРОБЛЕМА: наука не знает, как обеспечить повышение эффективности воспитательных взаимодействий школы и семьи в современных условиях. Все, что она знает, устарело и использоваться не может! Надо открывать новое знание относительно этого вопроса!

Анализ материалов ряда проведенных исследований позволяет увидеть, что смещение на практике указанных значений слова «проблема» приводит к тому, что вместо научной проблемы фактически говорится о практической задаче.

Итак, чтобы избежать подмены научной проблемы (знание отсутствует, т.е. нет достаточного, ясного, полного понимания интересующего нас феномена; нет необходимого нам знания относительно того, что и как надо делать, или же имеющееся знание в силу тех или иных причин не может быть использовано) практической задачей (чтобы преодолеть «проблему», а именно какие-то трудности в интересующей нас области действительности, надо изучить имеющуюся литературу, в которой содержится и описание той или иной трудности, и рекомендации по её преодолению; познакомиться с опытом работы других людей и коллективов по решению данной «проблемы» и, организовав коллектив, превратить все имеющееся знание в жизнь), в современной методологии познания рекомендуется ясно отдать себе отчет по трем позициям: а) какие научные знания нужны, чтобы решить данную практическую или теоретическую задачу; б) есть ли эти знания в науке; в) если есть, можно ли ими воспользоваться напрямую (если можно, тогда нет никакой научной проблемы) или они требуют совершенствования, более или менее значительной доработки (они не современные, требуется какая-то адаптация и т.д.). Соответственно, если готовых или так или иначе удовлетворяющих ответов у науки нет, то и возникает научная проблема, требующая исследования.

Таким образом, сама формулировка проблемы, с одной стороны, очерчивает конкретную область пока неизвестных, но востребованных наукой и практикой знаний, а с другой – ясно указывает на то, что должно являться конкретным продуктом исследования, т.е. ради познания и открытия чего организуется работа.

Формулированию научной проблемы предшествует осознание исследователем того, что в интересующей его области социальной действительности (социально-психологической, педагогической, экономической, правовой, лингвистической и т.д.) возникла проблемная ситуация.

Проблемная ситуация может быть охарактеризована (и соответственно описана) как проявление противоречия (совокупности противоречий) между существующим старым знанием, старыми теоретическими представлениями (понятиями, классификациями, подходами, законами, теориями и т.д.) и вновь обнаруженными результатами эмпирического или теоретического исследования, объективно установленными теми или иными фактами, имеющими место в жизни человека и общества.

В экспериментальных и фактуальных науках, имеющих дело с реальными предметами и явлениями (в психологии и педагогике это – человек, его психические процессы, состояния, личностные проявления, поведение и т.д.; те или иные процессы в структуре общества, определяющие развитие личности, формирование личностных свойств, качеств, как, например, социализация, воспитание, образование и т.д.), такое противоречие часто выражается в несоответствии прежних средств и методов познания и преобразования действительности новым фактам и, прежде всего, результатам наблюдений или экспериментов. При этом прежние методы исследования и описания явлений, а также имеющиеся в арсенале науки знания оказываются неспособными объяснить вновь открытые данные.

Так, например, в физике противоречия между классическими представлениями о строении вещества, излучении и поглощении энергии, свойствах пространства и времени и вновь обнаруженными экспериментальными данными привели в конце прошлого и начале нынешнего века к резкому кризису основ классических идей. Проблемы, которые были выдвинуты в связи с этим кризисом, были решены в рамках новой, неклассической физики, главное содержание которой составляют квантовая механика и теория относительности. Однако в ходе продолжающихся исследований и в этих науках возникают новые проблемы.

Таким образом, развернуть проблему в социальном исследовании – это значит сформулировать потребность науки и практики в изучении

какой-то области реальной действительности и в получении каких-то соответствующих конкретных знаний, которых еще нет, с тем, чтобы иметь возможность активно влиять на разрешение тех социальных, педагогических, социально-психологических, социально-экономических, правовых и др. противоречий, природа и особенности которых еще не вполне ясны и потому не поддаются эффективному изменению и регулированию.

Цель исследования – это предполагаемый результат реализации всей научно-исследовательской программы, т.е. это указание на то НОВОЕ научное знание, которое и должно быть получено по итогам исследования. Именно это знание должно помочь решить вышерассмотренную проблему.

Чаще всего цель определяется как обоснованное представление об общих конечных и тех или иных значимых промежуточных результатах исследовательского поиска. Целеполагание в психолого-педагогическом исследовании – есть выбор наиболее оптимальных, с точки зрения изучаемой проблемы, способов преобразования реальной педагогической действительности из существующего положения в новое, требуемое состояние, в желаемое будущее. Такое преобразование, предвосхищающее, пока мысленно, желаемые результаты, и есть исследовательское целеполагание.

Цель ориентирует на анализ и решение проблемы в двух основных направлениях: теоретическом и практическом (прикладном).

Теоретическое – это указание на результаты поиска ответов по проблеме в рамках аналитической работы (определить что-то, выявить ..., обосновать ..., разработать...). Это «что-то» как раз и выступит в качестве нового знания. Этим «что-то» могут быть: педагогические (психолого-педагогические) условия развития чего-то (формирования, коррекции, обеспечения), содержание какого-то феномена, структура какого-то феномена, пути, способы (методы), модель и т.д. Результат теоретической работы – какая-то теоретическая конструкция.

Практическое (прикладное) – это указание на результаты опытно-экспериментальной части работы по проверке и практическому обоснованию (на практике проверить, реализовать, апробировать это новое знание). Прикладное направление чаще всего получает свое воплощение (т.е. формулируется) уже в задачах.

Операциональный план работы над формулировкой цели предполагает четкое понимание исследователем того, ЧТО будет на выходе исследования, в виде чего, т.е. в виде какой теоретической конструкции

будет представлено полученное новое знание – какие-то основы, идеи, подходы, принципы, концепция, система, законы, закономерности, условия, механизмы и т.д. Еще раз отмечу, именно тщательная семантическая, это, во-первых, и эмпирическая, это во-вторых, проработка того или иного понятия, которое будет фигурировать в цели, определяет объективность и содержательность предполагаемого исследования.

Здесь следует уточнить, что при овладении педагогической/психологической реальностью знание предстает, во-первых, как что-то данное нам в формате специализированного теоретического описания. В этом случае знание уже дифференцировано и определено по соответствующим формам, показано в принятых наукой логических схемах и семантическом значении, где в нем уже выделены и соотнесены элементы, установлены внутренние и внешние связи и т.д. Это касается, как правило, таких строго формализованных научных феноменов, как педагогическая система, теория и др. Во-вторых, знание может быть представлено как что-то данное нам в фоновых, неспециализированных описаниях, и тогда данное знание свидетельствует о том, что что-то было, но без должной или желаемой структуризации этого «что-то», прояснения этапов и механизмов его развития, особенностей эволюции, без четкого вычленения взаимосвязей фактов, явлений, процессов, событий, фигурирующих в данном знании. Чаще всего такой случай относится к описанию той или иной образовательной или воспитательной практики, деяний педагогов, социальных и др. событий, детерминирующих (во всяком случае, так можно предположить) то, что описано. Для того, чтобы такое знание было вписано в методологическую схему исследования, оно должно пройти стадию терминологического соотнесения и теоретической операционализации. Так, например, что для исследователя означает изучать факты, явления, процессы, представленные в педагогическом/ психологическом, социальном... материале? Ответ на этот вопрос предполагает предварительную постановку (и решение) следующей группы вопросов: по каким признакам те или иные смысловые фрагменты данного знания мы отнесем к разряду фактов, явлений, процессов, событий и т.д. Для этого, в свою очередь, необходимо четко разбираться в соответствующих понятиях – «педагогический факт», «педагогическое явление», «педагогическое событие» и т.д.; какие подходы для анализа этих феноменов целесообразно применить, исходя из того, что это именно факт, или явление, или событие, и каковы особенности реализации этого подхода; что важно при всем этом учитывать, как следует «видеть» исследуемый материал, как его представлять и т.д.

И третий момент, на который выше уже было обращено внимание. Непростой задачей для любого исследователя, изучающего те или иные явления в их исторической проекции, является ориентация именно в понятиях изучаемого времени, ибо точное воспроизведение их семантического значения является залогом соблюдения одного из основоположений принципа историзма. Поэтому предполагается, что при изучении историко-педагогического материала мы будем оперировать понятиями, адекватными временному континууму науки, точными в воспроизведении лексики ученых и практиков соответствующего исторического периода. При этом они должны точно так же быть понятны и нашему современнику, уточнены и обоснованы с позиций современной науки, иначе невозможны ни научные обобщения, ни классификации, ни использование их в качестве основы для построения эмпирического и теоретического базисов современных концепций и теорий.

Если мы опять возьмем выше рассмотренную «проблему повышения эффективности воспитательных взаимодействий школы и семьи», то целью исследования может быть: обосновать теоретико-методологические основы (кстати, что такое «основы», что они из себя представляют, что включают в структурном и содержательном планах? Ведь это может быть совокупность тех или иных идей, закладывающих принципы деятельности школы, та или иная концепция, представляющая компоненты эффективности, комплекс средств и методов работы по «повышению» и др.), а также педагогические условия, обеспечивающие повышение эффективности воспитательных взаимодействий школы и семьи с учетом современного социокультурного контекста развития этих взаимоотношений.

Объект и предмет исследования. Педагогическая действительность бесконечно разнообразна. Исследователь же должен получить некоторые конечные результаты в ее исследовании. Если он не выделит в том объекте, на который направлено его внимание, главный, ключевой пункт, аспект или связь, он может, образно говоря «расплыться мыслью по древу», пойти сразу во всех направлениях. И исследование будет осуществляться, как иногда образно выражаются, «галопом по европам».

В качестве объекта познания, по мнению В.И. Загвязинского, выступают связи, отношения, свойства реального объекта, которые включены в процесс познания.

Объект исследования – это определенная совокупность свойств и отношений, которая существует независимо от познающего, но отражается им, служит источником необходимой для исследования информа-

ции, своеобразным полем научного поиска, это указание на то, на что направлен процесс познания. Определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос: что (или кто) рассматривается?

Итак, объект исследования – некоторая сфера деятельности, представляющая собой целостную систему.

Объект исследования в педагогике и психологии – это, как правило, процесс, некоторое явление, которое существует независимо от субъекта познания и на которое обращено внимание исследователя (образовательный процесс, процесс подготовки, процесс воспитания, процесс познания, процесс развития личности, педагогическая система в особых условиях – высшая школа, школьное или дошкольное образование, процессы функционирования образовательных и воспитательных систем, процессы формирования определенных качеств личности и т.п.). В рассматриваемом нами выше примере объектом станет «взаимодействие школы и семьи в вопросах воспитания и обучения детей».

Наряду с понятием «объекта» (в связи с неполнотой его теории) вводится понятие «предмет исследования». Часто предметом исследования является некий новый угол зрения на исследуемый объект или его новая «проекция». Это так называемый *аспектный способ* выделения предмета исследования. Некоторые авторы считают, что под предметом исследования всегда следует понимать лишь новый угол зрения на объект исследования. Существует и *объектный способ* выделения предмета, когда им выступает *сфера реальности*, представляющая собой часть исследуемого объекта, за рамки которого он не выходит, и в отношении которого нет теории или теория неполна.

Понятие «*предмет исследования*» еще конкретнее по своему содержанию: в предмете исследования фиксируется то свойство или отношение в объекте, которое в данном случае подлежит глубокому специальному изучению. В одном и том же объекте могут быть выделены различные предметы исследования. Поэтому в предмет включаются только те элементы, которые подлежат непосредственному изучению в данной работе. Это указание на наиболее значимые с теоретической или практической точки зрения свойства, стороны, связи, проявления, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению в рамках намечающегося исследования. Это угол зрения на объект, аспект его рассмотрения, дающий представление о том, что конкретно будет изучаться в объекте, как он будет рассматриваться, какие новые отношения, свойства, функции, закономерности и т.д. будут выявляться.

Предметом исследований могут выступить конкретные качества личности человека, содержание, формы и методы педагогической деятельности; способы активизации познавательной деятельности обучающихся; методические приемы и средства обучения и воспитания, подготовки специалиста; содержание, формы и методы совершенствования и развития образовательного процесса и т.п. В рассматриваемом выше примере исследования предметом может стать «принципы, содержание, формы, методы взаимодействия школы и семьи, нацеленные на достижение эффективности в деле воспитания и обучения детей».

Следовательно, определение предмета исследования означает и установление границы поиска, и предположение о наиболее существенных в плане поставленной проблемы связях, и допущение возможности их временного вычленения и объединения в одну систему. В предмете в концентрированном виде заключены направления поиска, важнейшие задачи, возможности их решения соответствующими научными средствами и методами.

Необходимо различать, с одной стороны, всю объективную сферу, на которую направлено внимание исследователя, а с другой – то, относительно чего он обязуется получить новое педагогическое знание. Для решения конкретных задач исследования потребуются привлечь многие другие, уже не новые, знания, полученные наукой, и не только педагогической. Но новое слово будет сказано лишь о чем-то одном, выделяемом как специальный и оригинальный предмет изучения. Это и будет реальный вклад в педагогическую науку. Когда это условие остается вне внимания исследователя, как раз и получается, что его выводы повторяют общеизвестные положения. А это означает, что исследование фактически не состоялось, ибо не достигнута конечная цель, ради которой оно, собственно, и приводилось – получение нового знания.

Необходимость получения нового знания определяет в исследовании все остальное. Поэтому, раскрывая любую характеристику психолого-педагогического исследования, непременно нужно установить отношение данной характеристики к такому знанию. Определяя актуальность, исследователь думает о том, насколько остра потребность науки и практики в новом знании, место и специфику недостающего знания определяют, ставя проблему. Предмет, как отмечалось, указывает на тот аспект объекта исследования, относительно которого будет получено новое знание и т. д.

Определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос: что рассматривается? А предмет обозначает аспект рассмотрения, дает

представление о том, как исследуется объект, какие новые отношения, свойства и функции объекта изучаются.

Точное определение предмета избавляет исследователя от заведомо безнадежных попыток «объять необъятное», сказать все, притом новое об объекте, имеющем в принципе неограниченное число элементов, свойств и отношений. Формулирование предмета исследования – результат учета задач, реальных возможностей и имеющихся в науке эмпирических описаний объекта, а также других характеристик исследования. Так, например, в объекте, каким является преобразование учебного материала в процессе обучения, был выделен предмет: способы преобразования учебного материала, составляющего содержание школьного учебника, взятые в границах их дидактической целесообразности. Объект здесь подвергается тройному ограничению: не все о преобразовании учебного материала, а только о способах преобразования; о способах преобразования не любого учебного материала, а лишь составляющего содержание учебника; о способах, рассматриваемых определенным образом, в определенных границах.

Учитывая все сказанное, нельзя признать удачным выделение в качестве предмета широкого участка действительности без указания на аспект или способ рассмотрения этого фрагмента изучаемой объектной сферы. Слишком широко обозначен предмет исследования, например, в следующих формулировках: содержание принципа соединения обучения с производительным трудом учащихся и дидактические условия его реализации или перспективные познавательные задачи, их дидактические функции и условия применения в процессе обучения.

Иногда исследователями допускается разрыв между объектом и предметом исследования, они выделяются в разных научных отраслях, что ведет к нарушению целостности и концептуальности работы, системности получаемых результатов, к аморфности изложения и тем самым к заметному снижению уровня теоретической и практической значимости исследования. Чаще всего подобное «расщепление» происходит в плоскостях педагогики и психологии.

Объект определяется в области психологии, например, как профессиональная готовность учителя к обучающей деятельности, а предмет – процесс подготовки студентов физико-математических факультетов педагогических институтов к использованию проблемного обучения в школе. Встречается и обратное соотношение – объект в педагогике, а предмет в психологии, например: объект – процесс целенаправленного совершенствования познавательной деятельности старших

школьников, предмет – познавательная деятельность учащихся в условиях применения системы заданий развивающего характера. Встречаются случаи, когда в самом предмете исследования присутствует грубое смешение педагогических и психологических явлений. Иллюстраций такого примера выступает следующий предмет исследования: анализ различных типов построения учебного предмета и видов познавательной деятельности студентов.

Намечая логику исследования, исследователь формулирует ряд частных исследовательских задач, которые в своей совокупности должны дать представление об исследовательских шагах, о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

Задачи исследования – это алгоритм достижения цели исследования. Каждая задача – это целостное исследовательское действие, направленное на преобразование или разрешение какой-то конкретной ситуации в рамках очерченного проблемного поля. В рамках этого действия обозначается: а) *какая конкретная исследовательская проблема (подпроблема) и с какой целью будет решается* (выявление современного состояния изучаемого вопроса в теории и практике образования; выявление гуманистической, развивающей сущности, потенциала или направленности; определение базовых или сопровождающих противоречий в структуре изучаемого явления; определение эффективности, продуктивности разрабатываемых подходов, программ, моделей и т.д.); б) *какие именно исследовательские операции для этого будут производиться* (сбор эмпирических данных, их анализ, сопоставление; выявление тех или иных зависимостей; анализ подходов, концепций, теорий и т.д.; разработка и обоснование моделей; построение классификаций; разработка исследовательских методик и их реализация; выработка рекомендаций; составление предложений и т.д.).

Завершение данного действия предполагает получение конкретного результата теоретического или практического свойства и означает собственно решение задачи и продвижение к цели. В грамотно выстраиваемом исследовании задачи, как правило, группируются в два блока: основные (решают центральные вопросы исследования) и дополнительные (носят вспомогательный, обслуживающий характер).

В свою очередь в основных рекомендуется выделять три группы задач (В.И. Загвязинский): а) *историко-диагностическая* – связана с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования; б) *теоретико-моделирующая* – нацеливает

на прояснение сущности и раскрытие структуры изучаемого явления в рамках выбранного методологического подхода, факторов и механизмов его изменения (преобразования, развития, формирования, коррекции и т.д.); построение и обоснование модели изучаемого явления, позволяющей реализовать заданные функции; раскрытие механизмов и принципов преобразования изучаемого явления; в) *практико-преобразовательная* – связана с разработкой и использованием методов, приемов, средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования и с разработкой практических рекомендаций [2].

Для облегчения поиска смыслообразующих формулировок и характеристик задач исследования можно воспользоваться предложенным А.С. Полонским рядом так называемых стандартизированных терминов: анализ (исторический, сравнительный, статистический, системный, комплексный, критический, методологический, факторный), внедрение, вскрытие, выявление, выработка, дополнение, знакомство, исследование, изучение, использование, обобщение, обоснование, обсуждение, описание, определение, опровержение, оценка, подтверждение, подготовка, показ, проверка, построение, постановка, развитие, разработка, раскрытие, рассмотрение, совершенствование, систематизация, создание, сравнение, формулировка, характеристика и др. [6].

Самих задач рекомендуется выделять сравнительно немного, не более пяти–шести. По мнению В.П. Давыдова в обобщенном плане можно выделить следующие пять типов задач:

1. Выявление (уточнение, углубление, методологическое обоснование и т. п.) сущности, природы и структуры изучаемого объекта.
2. Анализ реального состояния предмета исследования, динамики и внутренних противоречий его развития.
3. Способы его преобразования, опытно-экспериментальная проверка.
4. Выявление путей и средств повышения эффективности, совершенствования исследуемого явления, процесса.
5. Прогноз развития исследуемого объекта или разработка практических рекомендаций для различных категорий работников образования.

Представленные подходы не противоречат друг другу, а лишь подчеркивают необходимость подходить к определению научных задач строго исходя из логики предполагаемого исследования, его объекта, предмета и цели.

Наряду со сказанным, важно выстроить такую последовательность задач, которая позволяла бы определить «маршрут» научного поиска,

его логику и структуру. В конечном итоге речь идет о декомпозиции цели исследования на последовательность решения его частных задач.

Рассмотрим это на конкретном примере. В одной из научных работ по педагогике высшей школы *цель* обозначена так: выявить педагогические условия успешного применения дидактических игр, обеспечивающие развитие профессионально значимых качеств личности обучающегося в процессе изучения иностранного языка.

Последовательный ряд *задач* отразил логику исследования:

- с позиции личностно-ориентированного обучения проанализировать психолого-педагогическую теорию организации дидактической игры и определить ведущие условия их влияния на развитие профессионально значимых качеств будущего специалиста;

- спроектировать и реализовать систему дидактических игр на занятиях иностранного языка в вузе, обеспечивающую развитие профессионально значимых качеств будущего специалиста;

- экспериментально выявить и обосновать педагогические условия и факторы, обеспечивающие успешность становления профессионально значимых качеств будущего специалиста в процессе игровой учебной деятельности;

- разработать методические рекомендации в помощь преподавателям иностранного языка по использованию дидактических игр для развития профессионально значимых качеств обучающихся в вузе.

Сама формулировка задачи, как правило, имеет двусоставную структуру, первый элемент которой указывает на то, что будет делаться, т.е. какая исследовательская операция будет осуществляться (провести комплексный анализ системы взаимодействий в ученическом коллективе старших подростков...), а второй содержит указание на то, что будет (должно быть) получено в результате исследовательской операции (... вскрыть и описать основные проблемы взаимодействий по гендерному признаку).

Гипотеза исследования. Слово гипотеза греческого происхождения – hypothesis – «основание, предположение». Оно означает достоверно не доказанное объяснение причин каких-либо явлений, утверждаемое предположение, имеющее научное обоснование, прием познавательной деятельности. Гипотеза возникает из потребностей общественной практики, отражает научные абстракции, систематизирует имеющиеся теоретические представления, включает в себя суждения, понятия, умозаключения, представляя собой целостную структуру.

Гипотеза – это суждение предположительного характера, в котором на основе ряда научных и эмпирических фактов делается вывод о

формах или уровнях существования, структурных связях и особенностях проявления изучаемого объекта (факта, процесса, явления и др.), причинах его генезиса и возможных последствий. Причем этот вывод нельзя считать вполне доказанным. Таким образом, гипотеза – это специфическая форма научно обоснованного авторского предвосхищения, предвидения результата исследования. Фактически, гипотеза – это «предоткрытие», которое в результате проверки может либо развернуться в открытие, либо убедительно показать ошибочность выбранного пути.

Следовательно, *гипотеза исследования – научно обоснованное предположение о конечном итоге исследования, предвидение его хода и результата*. Научная гипотеза всегда выходит за пределы изученного круга фактов, не только объясняет их, но и выполняет прогностическую функцию. По мнению В.А. Ядова, гипотеза – это главный методологический инструмент, организующий весь процесс исследования и подчиняющий его внутренней логике[10].

Научная гипотеза всегда требуется в тех случаях, когда психолого-педагогическое исследование опирается на формирующий эксперимент, если предварительно выдвигаются предположения в качестве научно обоснованного ориентира. Она возникает вследствие обобщения накопленного фактического материала, активно влияет на формирование новой теоретической концепции, систематизацию научного знания, накопление новых фактов до тех пор, пока не будет отвергнута или на ее основе не будет обоснована новая научная теория. Следовательно, гипотеза незаменима в ситуации, когда необходимо объяснить причинно-следственные зависимости педагогического явления, а существующих знаний для этого недостаточно.

Гипотеза не может быть истинной или ложной, поскольку утверждение, содержащееся в ней, носит проблематичный характер. О гипотезе можно говорить лишь как о корректной или некорректной по отношению к предмету исследования.

Первоначальные подходы к решению научной проблемы еще не представляют гипотезы, их можно назвать всего лишь догадками. Любая гипотеза проходит стадию предположения. Она выражается в форме проблематичных суждений, истинность или ложность которых еще не доказана, однако эти суждения имеют большую долю вероятности, так как основаны на уже доказанных предшествующих знаниях.

Беря за основу подход В.А. Ядова [10; с. 61-62], выведем следующую классификацию гипотез, с которыми каждый исследователь, так или иначе, имеет дело при изучении социально-педагогических явлений:

– гипотезы-основания и гипотезы-следствия. Различаются по степени общности содержащихся в них предположений. Последние дедуцируются из оснований, причем так, что с их помощью раскрывается содержание терминов и связей гипотез-оснований. В.А. Ядов подчеркивает, что сами по себе понятия, в которых сформулирована исходная гипотеза, могут не иметь прямых эмпирических признаков, но понятия выводных гипотез непременно должны быть соотнесены с эмпирическими индикаторами. При этом подтверждаемость или опровержение гипотез-следствий – путь доказательства обоснованности гипотез-оснований;

– основные и неосновные гипотезы. Критерием их разведения выступает характер задач исследования. В отличие от гипотез оснований и следствий, которые логически взаимосвязаны, эти гипотезы относятся к разным задачам (центральной, дополнительной) и как бы сосуществуют друг с другом. Тем не менее, учитывая безусловную взаимосвязь исследовательских задач, более качественными являются те основные и неосновные гипотезы, в структуре которых фиксируются четкие системные связи;

– первичные и вторичные гипотезы. Различаются по степени работанности и обоснованности содержащихся в них предположений. Первичные гипотезы принято называть «рабочими», так как именно в них впервые фиксируются исследовательские идеи (порой весьма схематично и «коряво»), которые впоследствии развертываются в целостные гипотетические системы. Их предназначение – систематизация имеющегося фактического материала. По образному выражению В.А. Ядова, «они используются как строительные леса для возведения более обоснованных гипотез». Кроме того, вторичные гипотезы выдвигаются взамен первичных, если те опровергаются итогами теоретической работы или эмпирическими данными. Считается, что хорошее исследование опирается обычно на целую серию альтернативных гипотез. Тогда проверка позволяет получить более высокие основания для принятия и развития тех предположений, которые остались после отбрасывания других альтернатив;

– описательные и объяснительные гипотезы. Различаются по качеству содержания предположений об изучаемом предмете в структурно-содержательном, функциональном, причинно-следственном и конструктивно-технологическом аспектах. В.А. Ядов определяет, что описательные – это предположения о существенных свойствах изучаемых объектов (классификационные), о характере связей между отдельными элементами объекта (структурные). Объяснительные гипотезы относят-

ся к предположениям о степени тесноты связей взаимодействия между элементами изучаемого объекта, с одной стороны, и объектом и окружающей средой – с другой (функциональные), а также причинно-следственных зависимостях в изучаемых социальных процессах и явлениях.

У В.И. Загвязинского и Р. Атаханова [2; с.74] мы встречаем еще и следующие интересные типы гипотез:

– революционизирующие и модифицирующие. Отличие заключается в характере и степени инновационности содержания предположения. Революционизирующие гипотезы содержат принципиально новые положения, в то время как модифицирующие предлагают модификацию известных законов на основе предположений о том, что некоторые законы существуют в областях, где действие их еще не выявлено;

– линейные и разветвленные гипотезы различаются по своей логической структуре. Линейные носят линейный характер, выдвигается и проверяется одно предположение. Соответственно разветвленные имеют разветвленный характер, и в этом случае необходима проверка сразу нескольких предположений.

Каждая из названных выше гипотез имеет свою специфическую задачу в исследовании, а потому все они, безусловно, востребованы на каждом из его этапов.

Затронем теперь вопрос структуры гипотезы.

Г.Х. Валеев отмечает, что структура педагогической гипотезы может быть как трехсоставной, так и двусоставной.

Трехсоставная включает в себя:

- а) утверждение;
- б) предположение;
- в) научное обоснование.

Например: а) учебно-воспитательный процесс будет таким-то; б) если сделать вот так и так; в) потому что существуют следующие педагогические закономерности: во-первых..., во-вторых..., в-третьих...

Двусоставной гипотеза бывает, когда обоснование в явном виде не формулируется: а) это будет эффективным; б) если, во-первых..., во-вторых..., в-третьих... [1; с.24].

Думается, что двусоставная гипотеза в вышеуказанном обозначении вполне может применяться на ранних, поисковых этапах исследования. На этапе же конструктивно-технологического объяснения задумок, планирования формирующих мероприятий, подбора диагностической базы в качестве основной становится востребованной трехсоставная, т.е. классическая объяснительная гипотеза. Но вот она-то

встречается довольно редко, особенно в исследованиях, проводимых на эмпирическом уровне. На данную проблему, как чрезвычайно актуальную, ещё в 1986 г. указывал М.Н. Скаткин в своей известной работе «Методология и методика педагогических исследований». В частности, он писал: «Очень часто гипотеза ограничивается предположением о функциональной связи между педагогическими воздействиями и конечными их результатами. Обычно она строится по следующей схеме: если сделать то-то и так-то, то можно ожидать, что получится такой-то педагогический результат... Подобные гипотезы носят описательный характер, отражают предполагаемые отношения координации, функциональные связи между явлениями, причем многочисленные предполагаемые связи ... даны нерасчлененно, свалены все в одну кучу, и это заранее лишает исследователя возможности проверить, существуют ли в действительности эти связи» [8; с. 81].

В связи с этим вопрос генерирования и грамотного оформления гипотез продолжает оставаться весьма актуальным. Как же сделать видение исследователем проблемы более емким, многогранным, многофакторным и многопроцессуальным? Одним из подходов в решении данного вопроса может выступить поэтапное выделение различных аспектов в структуре изучаемого объекта.

Практика показывает, что при изучении того или иного социально-педагогического феномена, процесса или явления, как правило, обнаруживаются и оформляются соответствующими направлениями исследования аспекты, вытекающие из объективного принципа системности любого социального объекта, его синергетической сущности. А.С. Майданов [5, 15] называет их «исследовательскими планами» и предлагает различать следующие:

- организационно-типологический, относящийся к различным видам и типам явлений, к общему и отличному в них, к группам, классам и другим формам организации их в определенные объединения внутри всей исследуемой области;

- структурно-морфологический, имеющий отношение к форме объектов и явлений, к их составу и строению;

- функциональный, связанный с поведением объектов, с их взаимодействием между собой, с взаимосвязями между ними;

- эссенциальный, охватывающий весь комплекс существенного и закономерного в данной области явлений;

- феноменологический, относящийся ко всему многообразию конкретных проявлений этих черт, ко всей совокупности единичного и индивидуального в данной области;

– генетический, включающий в себя как онтогенетический, так и филогенетический аспекты и относящийся к процессам возникновения, формирования и других исторических изменений как отдельных явлений, так и области в целом;

– внутренний и внешний планы, первый из которых охватывает все богатство содержания той или иной области явлений, а второй – внешние условия её существования, внешние факторы их воздействия.

Все они, и в этом безусловно можно согласиться с А.С. Майдановым, находятся в сложных отношениях взаимосвязи и взаимообусловленности, благодаря чему каждый из них отражает в той или иной степени и тем или иным образом особенности другого. Опираясь на вышеуказанные позиции, можно заключить, что в процессе разработки и проецирования гипотеза должна разворачиваться в систему или иерархию определенных предположений-высказываний, в которой каждый последующий элемент, каждое последующее предположение, так или иначе, опирается на предыдущее, взаимодействует с ним, вытекает из него и в которой в полной мере находит отражение принцип взаимосвязи и взаимообусловленности всех явлений социальной действительности, что позволяет предположить причинно-следственные зависимости. В частности, в социально ориентированных исследованиях в гипотезе, как правило, должна отражаться следующая совокупность предположений:

– о сущности изучаемого явления (т.е. что оно из себя представляет, каковы его особенности) и его структуре (т.е. какие компоненты в нем можно выделить, какие связи и какого рода между ними существуют, как их можно зафиксировать в процессе исследовательской работы);

– о содержании и характере причинно-следственных связей между окружающей действительностью и изучаемым явлением, имеющих существенное влияние на него (его проявление, изменение, генезис, разрушение);

– о содержании и направленности мероприятий, планируемых исследователем (т.е. что надо сделать, изменить, преобразовать, сформировать; какие формы деятельности реализовать; какие приёмы, методы в работе использовать; какие принципы внедрить и т.д. на пути к запланированному результату), которые, с его точки зрения, приведут к ожидаемому успеху.

Именно такая гипотеза в состоянии показать перспективу и конструктивность предположений, а также процедуры их экспериментальной проверки.

В целом анализ работ по методологии социального, в том числе педагогического научного познания, позволяет выделить ряд функций научной гипотезы в исследовании. Среди основных:

- помощь в формировании теоретической концепции исследования;
- систематизация вводимого в исследование научного знания;
- структуризация эмпирической базы исследования, совокупного и индивидуального опыта, имеющихся в распоряжении научных фактов;
- операционализация творческого поиска в разработке и обосновании нового знания;
- формирование алгоритма исследования. Можно выделить ряд стадий конструирования психолого-педагогической гипотезы. Первоначально исследователь фиксирует возникновение проблемной ситуации, доказывает невозможность объяснить причины нового явления с помощью известных приемов и средств научного исследования, всесторонне изучает новые явления, формулирует научное предположение о возможной причине возникновения данного явления, одновременно определяет следствия, логически вытекающие из предполагаемой причины. На заключительной стадии происходит опытно-экспериментальная проверка соответствия этих следствий фактам действительности, т. е. гипотеза признается основательной только тогда, когда выведенные следствия начинают соответствовать реальным фактам.

Отличаясь от предположения, психолого-педагогическая гипотеза должна соответствовать следующим методологическим требованиям: логической простоты и непротиворечивости, вероятности, широты применения, концептуальности, научной новизны и верификации.

Первое *требование – логической простоты* – предполагает, что гипотеза не должна содержать в себе ничего лишнего. Ее назначение – объяснять как можно больше фактов возможно меньшим числом предпосылок, представлять широкий класс явлений, исходить из немногих оснований. Часто излишним является некое предварительное вступление перед формулировкой гипотезы: в результате констатирующего эксперимента сделано предположение, что..., в результате предварительного изучения указанной проблемы и анализа предмета исследования выдвинута гипотеза... и т. п.

Требование логической непротиворечивости расшифровывается следующим образом: во-первых, гипотеза есть система суждений, где ни одно из них не является формально-логическим отрицанием другого; во-вторых, она не противоречит всем имеющимся достоверным фактам, в-третьих, соответствует установленным и устоявшимся в науке зако-

нам. Однако последнее условие нельзя абсолютизировать, иначе оно станет тормозом для развития науки.

Требование вероятности гласит, что основное предположение гипотезы должно иметь высокую степень возможности ее реализации. Иначе говоря, гипотеза может быть и многоаспектной, когда помимо основного предположения имеются и второстепенные. Некоторые из них могут и не подтвердиться, но основное положение должно нести в себе высокую степень вероятности.

Требование широты применения необходимо для того, чтобы из гипотезы можно было бы выводить не только те явления, для объяснения которых она предназначена, но и возможно более широкий класс других явлений.

Требование концептуальности выражает прогностическую функцию науки: гипотеза должна отражать соответствующую концепцию или развивать новую, прогнозировать дальнейшее развитие теории.

Требование научной новизны предполагает, что гипотеза должна раскрывать преемственную связь предшествующих знаний с новыми.

Требование верификации означает, что любая гипотеза может быть проверена. Как известно, критерием истины является практика. В психологии и педагогике наиболее убедительны те гипотезы, которые проверяются опытно-экспериментальным путем, но возможен также вариант логических операций и умозаключений.

Опираясь на эти требования можно сформулировать *ряд практических рекомендаций для описания гипотезы исследования*:

- она не должна включать в себя слишком много предположений;
- в нее нельзя включать понятия и категории, не получившие достаточной теоретической и эмпирической интерпретации в науке, не являющиеся однозначно понимаемыми, не уясненные самим исследователем;
- при формулировке гипотезы следует избегать ценностных суждений;
- гипотеза должна быть адекватным ответом на поставленный вопрос, соответствовать фактам, быть проверяемой и приложимой к широкому кругу явлений;
- требуется ее грамотное стилистическое оформление, логическая простота;
- соблюдение преемственности с уже имеющимся знанием.

С выдвижением гипотезы заканчивается первый этап разработки программы психолого-педагогического исследования. Его логика, как видно, определяется в основном общими требованиями к научному по-

иску. Вторым важным этапом исследования является выработка методики его проведения.

На стадии завершения исследования возникает необходимость, подвести итоги, четко и конкретно определить, какое новое знание получено и каково его значение для науки и практики. В этом случае в качестве главных критериев оценки результатов научной работы выступают – научная новизна, теоретическая и практическая значимость, готовность результатов к использованию и внедрению. Кратко остановимся на этих аспектах оценки результатов научного исследования.

Необходимости получения нового знания подчинен весь ход исследования и все его методологические характеристики. В первом приближении вопрос о научной новизне результатов исследования, как правило, возникает еще на стадии определения предмета исследования – необходимо обозначить, относительно чего будет получено такое знание. Новое знание в виде предположения о нем выдвигается в гипотезе. Но вот завершён определенный этап исследования или выполнена вся работа в целом. Теперь, при осмыслении и оценке промежуточных и окончательных результатов, нужно дать конкретный ответ на вопрос о его научной новизне: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые? Если нет убедительного ответа на этот вопрос, может возникнуть серьезное сомнение в смысле и ценности всей работы. И здесь проявляется соотнесенность основных методологических характеристик: чем конкретнее сформулирована проблема и выделен предмет исследования, показана практическая и научная актуальность темы, тем яснее самому исследователю, что именно он выполнил впервые, каков его конкретный вклад в науку.

Критерий научной новизны характеризует содержательную сторону результатов исследования, то есть новые теоретические положения и практические рекомендации, которые ранее не были известны и не зафиксированы в психолого-педагогической науке и практике. Обычно принято выделять научную новизну в теоретических результатах (закономерность, принцип, концепция и т. д.) и практических (правила, рекомендации, средства, методы, требования и т. п.).

Нужно различать два способа представления научной новизны результатов исследования: описание новизны и ее содержательное изложение. Простое описание (упоминание) полученных исследователем научных результатов уместно в том случае, когда новые результаты входят в состав других характеристик исследования, например, защищаемых положений или заключения о теоретической значимости работы. При-

ведем примеры описания научной новизны результатов исследования: «выявлены два типа построения заданий, связанных с формированием теоретических знаний», или «определена эффективность игровых приемов обучения, применяемых в контексте современной методики руководства детской изобразительной деятельностью». Для целей методологической рефлексии подобное описание может оказаться достаточным, поскольку оно в общем виде включает и содержание полученных новых результатов. Без самих результатов описание их было бы невозможно.

Для экспертизы качества исследовательской работы может потребоваться содержательное изложение новых результатов, объединенное с их описанием, чтобы читатель мог ясно представить, в чем конкретно они состоят. Приведем пример такого изложения: «Определены дидактические основания требований к всесторонней проверке усвоения теоретических знаний в общественных науках. К их числу относятся: а) конкретизированный перечень целей изучения теоретических знаний в общественных науках; б) типология теоретических знаний, обеспечивающая всестороннюю их проверку у учащихся; в) требование усвоения знаний до готовности их к творческому применению».

Следующие два критерия, определяют значимость результатов исследования для науки и практики.

Критерий теоретической значимости определяет влияние результатов исследования на имеющиеся концепции, идеи, теоретические представления в области теории и истории педагогики. Он дает возможность судить о сущности и закономерности психолого-педагогических процессов и явлений, непосредственно связан с научной новизной и степенью сформированности теоретических положений, то есть концептуальностью, доказательностью сделанных выводов, перспективностью результатов исследования для разработки вопросов прикладного плана.

Нередко определение новизны и теоретической значимости идут под одной рубрикой и, фактически, в лучшем случае дело сводится к научной новизне. Например, указывается, что «научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в следующем: обоснована сущность самовоспитания молодых педагогов ..., охарактеризована специфика направленности самовоспитания..., раскрыты педагогические условия наиболее успешного и эффективного осуществления самовоспитания молодых специалистов в области педагогики...». Подобный подход допустим только в том случае, если исследование носит явно выраженный теоретический характер. Более правильным будет сначала выделить положения, которые ранее отсутствовали в науке и получены

исследователем в результате научного поиска, а затем показать их теоретическую значимость для дальнейшего развития науки.

Критерий практической значимости определяет изменения, которые стали реальностью или могут быть достигнуты посредством внедрения результатов исследования в практику. Прикладная значимость результатов зависит от числа и категорий лиц, заинтересованных в результатах научного труда, масштаба внедрения, степени готовности к этому результатов исследования, предполагаемого социально-экономического эффекта.

Определяя значение проведенного исследования для практики, ученый отвечает на вопрос: «Какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании результатов?» Поэтому простое упоминание о том, где можно использовать результаты исследования, недостаточно, поскольку оно не дает представления о том, как и для каких практических целей можно применить результаты именно этой научной работы.

Критерий готовности результатов психолого-педагогического исследования к использованию и внедрению определяет степень этой готовности:

- а) результаты работы готовы к внедрению, разработаны нормативные материалы, программы, учебные пособия;
- б) результаты исследования в основном готовы к внедрению, разработаны психолого-педагогические указания, методические предписания;
- в) результаты не готовы к внедрению.

Таковы основные требования к оценке результатов научно-педагогического исследования.

Представление основных положений исследования и их защита. К представлению, как правило, выносятся те положения, которые могут служить показателями качества исследовательской работы. Они должны представлять собой по отношению к гипотезе тот ее преобразованный фрагмент, который содержит «в чистом виде» что-то спорное, не очевидное, что нуждается в защите и что, поэтому, нельзя спутать с общепринятыми исходными положениями. Такие положения содержат утверждения о необходимых и достаточных условиях протекания педагогических процессов, о структурных элементах какого-либо вида педагогической деятельности, критериях, требованиях, границах, функциях и т.п.

Таким образом, к представлению следует выносить те положения, которые определяют новизну исследовательской работы, ее теоретиче-

скую и практическую значимость, которые ранее не были известны в науке или педагогической практике и поэтому нуждаются в публичной защите. Формулировать эти положения необходимо кратко, логично, лаконично, но в тоже время, чтобы в них уже присутствовали элементы доказательности, обоснованности и достоверности. Количество положений, выносимых на защиту, определяет сам автор, но, опыт свидетельствует, что для диссертационной работы их может быть порядка 3-5.

Особенно важно обратить внимание на связь результатов исследования с такими его компонентами как цель, задачи, гипотеза и положения, выносимые на защиту. В частности, полученные результаты в терминологическом и в содержательном плане резко отличаются от тех конкретных задач, которые были определены исследователем на начальном этапе своей работы. Например, в задачах исследование провозглашается необходимость разработки методики проведения учебных занятий с использованием современных информационных средств обучения, а в теоретической и практической значимости результатов исследования речь уже идет о спроектированной автором информационной технологии обучения или о программе поэтапного внедрения в учебный процесс информационных средств. Такие же несоответствия часто встречаются между сформулированной гипотезой и полученными научными результатами. В этом случае вполне обоснованно у рецензентов, официальных оппонентов, членов диссертационных советов, членов государственной аттестационной комиссии и других лиц при ознакомлении с научной работой, возникают вопросы: Удалось ли автору решить заявленные им задачи исследования? Подтверждена или опровергнута гипотеза исследования? Удалось ли автору достичь той цели, которую ставил перед собой, выбирая тему исследовательской работы?

Чтобы эти вопросы не возникали необходимо очень тщательно увязывать между собой все компоненты научного аппарата исследования, сверяя их с логикой научной работы. Все они взаимосвязаны, дополняют и корректируют друг друга. Проблема находит отражение в теме исследования, которая должна так или иначе отражать движение от достигнутого наукой, от привычного к новому, содержать момент столкновения старого с новым. В свою очередь, выдвижение проблемы и формулировка темы предполагают определение и обоснование актуальности исследования. Объект исследования обозначает область, избранную для изучения, а предмет – один из аспектов ее изучения. В то же время можно сказать, что предмет – это то, о чем исследователь намеревается получить новое знание. В определенном смысле предмет

выступает как модель объекта. Таким образом, перечисленные компоненты научного аппарата исследования составляют систему, элементы которой в идеале должны соответствовать друг другу, взаимно их дополнять. По степени согласованности этих элементов можно судить о качестве самой научной работы. В этом случае система методологических характеристик выступает интегральным показателем ее качества. Взаимосвязь и взаимозависимость всех рассмотренных компонентов находит свое выражение в логике и методике проведения психолого-педагогического исследования.

Проиллюстрируем всё вышесказанное на примере представления методологического аппарата во введении следующего дипломного исследования:

Тема исследования: «Психологическое обеспечение контроля и оценки деятельности педагогов в общеобразовательном учреждении (средняя школа)»

Актуальность исследования. Проблема психологического обеспечения контроля и оценки профессиональной деятельности педагогов в общеобразовательном учреждении существует давно, ее разработка направлена на повышение эффективности профессиональной деятельности, улучшение морального климата в трудовых коллективах и наиболее целесообразную расстановку кадров.

Сложные процессы, происходящие в современной школе, не могут протекать без оперативного анализа результатов, оценки и самооценки труда каждого учителя, учащихся, родителей, руководителей образовательного учреждения как единого школьного сообщества. А потому контроль и оценка являются важнейшими функциями управления и служат средством осуществления обратных связей. Они входят составными элементами в каждую функцию управления, что позволяет оперативно совершенствовать деятельность общеобразовательного учреждения. В системе управления достижение эффективности реализации контрольных и оценочных функций всегда было в числе приоритетных задач.

Известно, что руководитель призван прогнозировать пути развития общеобразовательного учреждения, ставить цели на будущее, но это возможно лишь при оперативном получении и анализе информации по всем направлениям деятельности и развития общеобразовательного учреждения. Исходя из этого, одним из приоритетных направлений является развитие действенных систем контроля и оценки. Их важнейшая

задача – повышение эффективности за счет предоставления коллективу объективной информации.

Каждый руководитель и его заместитель должны иметь чёткое представление о том, как развивается школа, как совершенствуется образовательный процесс. Иными словами, нужна информированность обо всех сферах жизни и деятельности, необходима постоянная обратная связь. Полную достоверную информацию можно получить только с помощью хорошо налаженного контроля и оценки деятельности педагогов в общеобразовательном учреждении.

Контроль позволяет установить, всё ли в образовательном учреждении выполняется в соответствии с нормативными документами, решениями педагогического совета или распоряжениями руководителя. Он помогает выявить отклонения и их причины, определить пути и методы устранения недочетов. Устраняясь от контроля или осуществляя его не систематически, руководитель теряет возможность оперативно вмешиваться в ход образовательного процесса, управлять им. Отсутствие системы контроля вызывает стихийность в осуществлении учебно-воспитательного процесса. Контроль является важнейшим фактором усиления личной ответственности педагога за исполнение своих обязанностей.

Однако практика свидетельствует, что в деятельности администраций школ не всегда получается осуществлять контроль и оценку как надо, т.е. психологически и педагогически грамотно.

Порой, продумывая организацию контроля и оценки, руководители стремятся установить очередность в изучении состояния преподавания учебных дисциплин. В этой связи в первой четверти они проверяют одни предметы, во второй – другие и т.д. У других контроль и оценка строятся без учета каких-либо принципов и представляют собой систему разрозненных мероприятий. Третьи стремятся к ежедневным и равномерным посещениям уроков. На первый взгляд это, кажется, неплохо, но здесь есть недостатки. Руководитель школы на протяжении месяца каждый день посещает уроки разных учителей и ни одному из них не уделяет столько времени, сколько требуется для всестороннего изучения работы учителя. Отмеченные подходы к организации внутришкольного контроля и оценки не отвечают требованиям сегодняшнего времени. Учитывая современный уровень учебно-воспитательного процесса, руководители школ должны стремиться к преемственности в научном и методическом росте всего педагогического коллектива, новый учебный год должен быть продолжением истекшего в совершенствовании педагогического мастерства каждого члена коллектива.

Соблюдение преемственности должно стать принципом руководства администрации педагогическим коллективом и служить основой для отбора средств управления.

В современных условиях проблема психологического обеспечения контроля и оценки деятельности педагогов в общеобразовательном учреждении приобрела, в том числе, и самостоятельное теоретическое значение. Ее базой явились многочисленные исследования общих вопросов эффективности профессиональной деятельности в самых разнообразных аспектах: психологическом, педагогическом, психолого-педагогическом, социально-психологическом, социально-педагогическом, медико-психологическом, информационно-психологическом и т.д.

Предложены новые теоретические подходы и практические рекомендации по психологическому обеспечению контроля и оценки профессиональной деятельности педагогов.

Заметный вклад в исследование проблемы психологического обеспечения контроля и оценки профессиональной подготовки внесли Г.С. Никифоров, М.А. Дмитриева, Л.Н. Корнеева, обосновавшие подход, согласно которому под психологическим обеспечением понимается система психологических знаний, методов средств психологического воздействия, направленная на повышение эффективности профессиональной деятельности на всех стадиях онтогенеза: «речь идет как бы о сквозном психологическом обеспечении профессионального деятельности от «входа» в профессию и до «выхода» из нее». Авторы в своей концепции выделяют психологическое обеспечение профессионального самоопределения, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, повышения профессиональной квалификации, «выхода» из профессии – адаптации к новым условиям жизнедеятельности. Ими поставлен вопрос о непрерывном психологическом обеспечении профессиональной подготовки как обязательном условии становления специалиста и его последующего профессионального совершенствования.

Для характеристики внутришкольного контроля важное значение имеет осмысление его видов, форм и методов. Проблема их классификации в настоящее время остается дискуссионной, что служит подтверждением актуальности данной проблемы в теории и практике и продолжающегося поиска ее оптимального решения. Над этой проблемой работают такие ученые, как М.Л. Портнова, Н.А. Шубин, Т.И. Шамова и другие. Так в классификации Т.И. Шамовой выделяют два вида контроля: тематический и фронтальный.

Однозначного толкования сущности и назначения контроля и оценки деятельности педагогов в общеобразовательном учреждении ни в теории, ни в практике сегодня нет.

Ю.А. Конаржевский считает, что контроль выполняет важнейшую управленческую функцию, которая непосредственно связана с функцией анализа и целеполагания.

П.И. Третьяков рассматривает контроль как совместный вид деятельности руководителей школы с педагогическим коллективом и представителями общественных организаций по продвижению в развитии учебно-воспитательной работы школы на диагностической основе.

Психолого-педагогическое содержание проблемы оценки эффективности работы учителя заключается в изучении параметров и критериев оценки, субъектов оценивания, психологических факторов эффективности педагогической деятельности, используемых психодиагностических методов оценивания.

Достаточно подробно изучены вопросы параметров, критериев и методов оценки в работах Б.Г. Ананьева, Е.М. Ивановой, Е.А. Климова, А.Г. Ковалева, В.Н. Мясищева, И.М. Палей, К.К. Платонова, Ю.П. Поваренкова, В.Д. Шадрикова.

Параметры оценки эффективности педагогической деятельности рассматриваются в работах И.А. Зимней, Н.В. Ключевой, Л.С. Колесникова, В.А. Крутецкого, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Ю.А. Самарина.

Исследованием проблемы психологического обеспечения контроля и оценки деятельности педагогов со стороны администрации школы занимались М.М. Поташник, Т.И. Шамова, И.П. Третьяков, В.Я. Якунина, Ю.К. Бобанский, С.А. Ильманов Е.А. Кочергин, А.С. Наринский и Н.Г. Гаджиев, Ф.Б. Риполь-Сарагоси, А.Г. Спиринов, Н.В. Кухарев. В их исследованиях контроль и оценка деятельности педагогов рассматривается как важнейшие функции управления, способствующие установлению функционирования и развития системы образовательного процесса нормативно заданным требованиям и переводу системы в более качественное состояние.

Т.И. Шамова, рассматривая контроль как вид управленческой деятельности, отмечает, что контроль позволяет накопить данные о результатах педагогического процесса, зафиксировать наметившиеся отклонения от запланированных, выявить наличие передового педагогического опыта. Иными словами, по ее мнению, контроль является основным источником информации для принятия управленческого решения.

По утверждению М.М. Поташника и В.С. Лазарева, контроль делает управление «зрячим», чувствительным к изменениям.

По мнению И.П. Третьякова и В.А. Якуниной, контроль призван обеспечить обратную связь, и является важнейшим источником информации, необходимой для успешного функционирования системы управления в целом.

Вместе с тем, многие авторы отмечают, что без глубокого анализа результатов контроля, действенность его заметно снижается.

Н.В. Кухарев считает, что под процессом оценки педагогической деятельности следует понимать «Соотнесение действия педагога с полученным при этом результатом, расположение одних факторов как базовых для других».

Ф.Б. Риполь-Сарагоси несколько расширяет это понятие, подразумевая под контролем «систему наблюдения и проверку процесса функционирования и фактического состояния управляемого объекта, осуществляемые для оценки обоснованности и эффективности принятых управленческих решений и результатов их выполнения; выявления отклонений от требований этих решений и нарушений принципов законности, достоверности и целесообразности операций и процессов деятельности управляемого объекта; вскрытия факторов, причин и условий возникновения неблагоприятных явлений и их устранения» [7, с. 192].

Е. А. Кочергин отмечает, что взгляд на контроль как на завершающий этап управленческой деятельности, позволяющий сопоставить достигнутые результаты с запланированными, является прочно установившейся точкой зрения в научной литературе [4, с. 14].

А. С. Наринский и Н. Г. Гаджиев считают, что «контроль – система наблюдения и проверки педагогической деятельности, необходима для решения поставленных перед ней задач и устранения негативных условий, препятствующих достижению ее целей» [5, с. 3].

Так, оценочная деятельность была предметом исследований А.Г. Спирина, который отмечал, что оценочная деятельность становится средством ориентации человека на жизненно необходимые ценности, она «отделяет полезное от вредного или бесполезного, производит выбор между ними, исходя из человеческих потребностей, интересов, целей, норм и идеалов».

В исследованиях ученых раскрыто значение контроля и оценки в достижении качества деятельности педагогов в школе, показаны направления и формы обеспечения контроля и оценки деятельности педагогов, обозначены основные трудности и проблемы, связанные с данным

направлением педагогического менеджмента. В частности, отмечается, что устранившись от контроля и оценки или осуществляя их не систематически, руководитель образовательного учреждения теряет возможность оперативно вмешиваться в ход учебно-воспитательного процесса, управлять им.

Отсутствие систем контроля и оценки вызывает стихийность в функционировании образовательного учреждения и в реализации учебно-воспитательного процесса.

Контроль и оценка являются важнейшими фактором воспитания молодых кадров, профессионального роста каждого педагога, усиления личной ответственности каждого члена коллектива за свои обязанности.

Таким образом, контроль и оценка как функции управленческого цикла в деятельности руководителя общеобразовательного учреждения имеют неоспоримое значение, т.к. осуществление контроля и оценки в управлении обеспечивают:

- адаптацию образовательного учреждения социальному окружению в результате отслеживания изменений во внешней среде, определение степени востребованности продукта деятельности образовательного учреждения;

- обратную связь в управлении, выявление степени реализации целей деятельности в результате изучения дел в образовательном учреждении;

- предотвращение сбоев, кризисов в работе, путём создания системы постоянно действующего наблюдения за состоянием учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении и окружении;

- стимулирование деятельности педагогов и персонала, возможность их поощрения по итогам контроля и оценки.

Всё вышесказанное позволяет сделать вывод, что психологическое обеспечение контроля и оценки деятельности педагогов в общеобразовательном учреждении на современном этапе всё еще находится в стадии становления. Требуется разработка модели психологического обеспечения контроля и оценки деятельности педагогов в общеобразовательном учреждении, уточнение целей, содержания, средств внедрения соответствующих наработок психологической и педагогической науки и практики в жизнь школы.

Проблема исследования определяется следующим образом: какова может быть модель психологического обеспечения контроля и оценки деятельности педагогов в общеобразовательном учреждении с учетом соответствующих наработок психологической науки и практики.

Цель исследования: обосновать содержание, направленность, принципы реализации психологического обеспечения контроля и оценки де-

ятельности педагогов в общеобразовательном учреждении, его средства и формы, определить этапы внедрения в деятельность учреждения системы мероприятий по контролю и оценке деятельности педагогов.

Объект исследования: деятельность администрации и педагогов в общеобразовательном учреждении по организации и осуществлению образовательного процесса.

Предмет исследования: содержание, формы, методы работы администрации по обеспечению контроля и оценки деятельности педагогов в общеобразовательном учреждении.

Гипотеза исследования: психологическое обеспечение контроля и оценки деятельности педагогов в общеобразовательном учреждении будет соответствовать требованиям психологической и педагогической науки, позволит решать задачи повышения качества профессиональной деятельности педагогов, качества отношений в педколлективе, если:

1. Под контролем и оценкой деятельности педагогов в общеобразовательном учреждении будет пониматься система мероприятий, направленная на повышение эффективности деятельности не только собственно педагогов, но и всех субъектов школы в целом.

2. Контроль и оценка деятельности педагогов со стороны администрации школы будет реализовываться на системной основе, а содержанием данного контроля и оценки выступит своевременное обнаружение и реагирование субъектов управления на возникающие в ходе профессиональной деятельности проблемы и изменения внешней и внутренней среды, определяющие ухудшение параметров работы педагогов.

3. Внедрение в деятельность школы системы мероприятий по контролю и оценке будет реализовываться в несколько взаимосвязанных этапов, каждый из которых будет решать специфические задачи.

4. Будут реализовываться средства и формы контроля и оценки, получившие обоснование со стороны психологической и педагогической науки как способные решать поставленные задачи.

5. Контроль и оценка будут осуществляться с опорой на принципы, обеспечивающие системность, гуманистическую направленность и индивидуальный подход.

6. Контроль и оценка будут носить процессуальный и диагностико-коррекционный характер со стороны всех субъектов деятельности;

7. В общеобразовательном учреждении будет налажена целенаправленная работа по формированию у представителей администрации общей управленческой культуры и грамотности в сочетании со специальными знаниями и умениями осуществлять контроль и оценку деятельности педагогов.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть контроль и оценку деятельности педагогов как проблему современной психологической и педагогической науки и практики.

2. Охарактеризовать систему контроля и оценки деятельности педагогов в общеобразовательном учреждении.

3. Определить направленность и принципы психологического обеспечения контроля и оценки деятельности педагогов в общеобразовательном учреждении.

4. Определить трудности и проблемы психологического плана в обеспечении контроля и оценки деятельности педагогов в общеобразовательном учреждении.

5. Разработать и апробировать модель психологического обеспечения контроля и оценки деятельности педагогов в общеобразовательном учреждении.

6. Выявить результаты реализации модели психологического обеспечения контроля и оценки деятельности педагогов в общеобразовательном учреждении в опытно-экспериментальной работе.

Методологической основой исследования служат: психологическая теория деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.В. Суходольский), комплексный подход в организации деятельности (Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко), системный подход в психологии и педагогике (Б.Ф. Ломов, В.А. Ганзен).

Теоретической основой исследования выступают:

Работы психологов гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Сникг и А. Комбс, А. Маслоу и др.), ученых и педагогов гуманистической ориентации (В.А. Сухомлинский, В.Г. Воронцова, И.Н. Колесникова, В.Ю. Кричевский, Е.Н. Шиянов и др.), учёных, развивающих теорию педагогического процесса с позиций управления (В.Ю. Кричевский, К.Ф. Талызина, В.А. Якунин).

Работы педагогов, психологов, в которых разрабатываются пути и средства демократизации и гуманизации педагогического процесса в школе (Ш.А. Амонашвили, В.К. Дьяченко, У. Глассер, И.П. Иванов, В.Ю. Кричевский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.Ф. Шаталов, С.Д. Шевченко).

Работы по личностно-ориентированному подходу (Д.А. Белухин, Е.В. Бондаревская, С.Л. Братченко, О.С. Газман, И.С. Якиманская).

Работы в русле концепций развивающего образования (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.М. Матюшкин, М. Вертгеймер, Д.Б. Эльконин,

Л. Кольберг, Ж.Ж. Пиаже, Р. Сельман, В.И. Слободчиков, Г. Дюпон, Ж. Ловингер, Р. Хавигхерст, Э. Эриксон и др).

Для решения сформулированных задач в диссертационной работе используются следующие **методы исследования**:

– методы теоретического исследования: изучение психологической, акмеологической, методологической литературы, связанной с исследованием профессионализации и профессионального развития как в отечественной, так и в зарубежной науке; изучение документов; анализ и синтез; моделирование;

– методы эмпирического исследования: наблюдение, беседа, анкетирование, эксперимент;

– диагностические методики: Методика определения стиля руководства трудовым коллективом (В.П. Захарова и А.Л. Журавлева); Методика определения стиля управления руководителя с помощью самооценки (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.); Тест «Самооценка конфликтности» В.Ф. Ряховского, позволяющий оценить степень конфликтности членов коллектива; «Экспресс-методика» по изучению социально-психологического климата в трудовом коллективе (Михалюк О.С. и Шальто А.Ю.); «Способы преодоления конфликта внутри малой группы»; Методика «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский); Методика оценки психологической атмосферы в коллективе по Фидлеру А.Ф.

Ведущие идеи, выносимые на обсуждение в ходе представления результатов исследования. Психологическое обеспечение контроля и оценки деятельности педагогов в общеобразовательном учреждении позволит решать задачи повышения качества профессиональной деятельности педагогов, качества отношений в педколлективе, если:

1. Под контролем и оценкой деятельности педагогов в общеобразовательном учреждении будет пониматься система мероприятий, направленная на повышение эффективности деятельности и педагогов и всей школы в целом.

2. Контроль и оценка деятельности педагогов со стороны администрации школы будет реализовываться на системной основе. Содержанием контроля и оценки деятельности педагогов со стороны администрации школы выступит своевременное обнаружение и реагирование субъектов управления на возникающие в ходе профессиональной деятельности проблемы и изменения внешней и внутренней среды, определяющие ухудшение параметров работы педагогов.

3. Внедрение в деятельность школы системы мероприятий по контролю и оценке будет реализовываться в несколько взаимосвязанных этапов, каждый из которых решает специфические задачи:

1-ый этап – подготовительный – обеспечение нормативно-правовой базы, материально-технических условий; информирование о мероприятиях контроля и порядке их реализации, разъяснительная работа с контингентом, подвергающимся оцениванию; подготовка необходимых оценочно-измерительных материалов;

2-ой этап – организационный – определение регламента работы с нормативными документами и оценочно-измерительными материалами, разработка и апробация содержания и методов контроля и оценки профессиональной деятельности педагогов;

3-ий этап – исследовательский – оценка полноты и достоверности представленных материалов и документов по контролю и оценке различных параметров профессиональной деятельности и личностных качеств; организация контроля и оценки педагогической деятельности (методической и практической), профессиональных и личностных качеств педагогов; проведение тестирования, анкетирования, диагностики, мониторинга и др.;

4-ый этап – аналитический – обработка полученных результатов и материалов – подведение итогов контроля и оценки: составление протоколов, справок, заключений, отчетов и др., информирование педагогов о полученных данных контроля и оценки, собеседование по проблемным вопросам, планирование мероприятий по коррекции трудового процесса, совершенствованию параметров профессиональной деятельности педагогов;

5-ый этап – деятельностный – принятие решений на основе материалов анализ хода и результатов контроля и оценки качества профессиональной деятельности педагогов, оформление и предоставление соответствующих справок, распоряжений, приказов руководителем образовательного учреждения.

4. Будут реализовываться следующие средства и формы контроля и оценки: педагогические советы, психолого-педагогический консилиум как форма управления учебно-воспитательным процессом в школе, психолого-педагогические семинары, внесение изменений в систему оценки педагогических кадров в школе.

5. Контроль и оценка будут осуществляться с опорой на следующие принципы:

– развитие кадров в процессе и результате оценки (каждый учитель должен совершенствоваться независимо от того, работает он удовлетворительно, хорошо или отлично, разница лишь в индивидуальном оптимальном уровне и объеме задач по совершенствованию);

– комплексность (рассмотрение оценки на разных этапах карьеры или оценки с разными целями на одном и том же этапе в качестве взаимосвязанных элементов общей системы);

– уважительное отношение к личности оцениваемого (личность, ее права, интересы и потребности ставятся в один ряд с интересами и потребностями школы);

– демократичность (оцениваемые активно вовлекаются в той или иной форме в процесс оценки: участвуют в разработке критериев и содержания оценки, согласовании сроков и в обсуждении результатов, что делает их соучастниками этого процесса и формирует положительное отношение к нему);

– дифференцированность (система оценки кадров рассматривается как совокупность подсистем оценок для разных групп учителей);

– непрерывность (оценка складывается из текущей и итоговой оценки и текущего контроля за работой педагогов со стороны руководства школы в течение учебного года).

6. Контроль и оценка будут носить процессуальный и диагностико-коррекционный характер со стороны всех субъектов деятельности.

7. В общеобразовательном учреждении будет налажена целенаправленная работа по формированию у представителей администрации общей управленческой культуры и грамотности в сочетании со специальными знаниями и умениями осуществлять контроль и оценку деятельности педагогов. В частности, будут проводиться специальные занятия и тренинги по таким темам, как «Постановка задач перед подчиненными»; «Успешный руководитель – навыки эффективного управления»; «Мотивация себя и сотрудников»; «Стили руководства и лидерства»; «Эффективное руководство персоналом»; «Управление персоналом»; «Переговоры»; «Повышения мотивации у сотрудников»; «Делегирование полномочий»; «Как помочь самому себе».

Также будет осуществляться психологическое консультирование руководителя по различным аспектам деятельности организации, среди которых: улучшение психологического климата в организации и повышение «боевого духа» ее сотрудников; совершенствование практики подбора кадров; модернизация организационной структуры; оказание поддержки педагогам в развитии их способностей и профессиональных компетенций; сплочение коллектива в единую команду; формирование доброжелательной атмосферы в организации; помощь педагогам в преодолении стрессов; достижение соответствия между психологическим складом человека и его работой; устранение конфликтов; снижение те-

кучести кадров; оценка производственных программ с психологической точки зрения; проведение разумной политики поощрения и наказания в организации; как оценивать результативность труда кадров; проведение тематического контроля.

Практическая значимость исследования состоит:

– в создании практико-прикладной модели психологического сопровождения контроля и оценки деятельности педагогов общеобразовательной школы;

– в определении этапов, содержания, форм контроля и оценки.

– в создании рекомендаций по построению содержания, способов и форм психологического сопровождения контроля и оценки деятельности педагогов в общеобразовательном учреждении, в также определении путей реализации преемственности контроля и оценки.

Эмпирическая база исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 5 г. Моздок РСО-Алания.

Количество педагогов, принявших участие в диагностической работе, составило 25 человек.

Этапы исследования:

1. Теоретическое исследование проблемы психологического обеспечения контроля и оценки деятельности педагогов общеобразовательной школы, разработка программы исследования, определение эмпирических объектов исследования.

2. Разработка процедуры проведения эмпирического исследования, подбор психодиагностического инструментария, планирование и проведение первичного психологического обследования респондентов.

3. Формирование программ диагностической, коррекционной и просветительской работы с педагогами и администрацией.

4. Организация и проведение экспериментальной работы с педагогами и администрацией.

5. Организация и проведение повторного психологического обследования, количественная и качественная обработка данных, полученных в ходе эмпирического исследования, их анализ, интерпретация и обобщение.

Объем и структура работы. Работа состоит из введения, двух глав по три параграфа в каждой, заключения, списка использованной литературы и 9 приложений

Литература

1. Валеев Г.Х. Гипотеза педагогического исследования // Педагогика. – 1999. – №5. – С. 22-26.
2. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2001.
3. Краевский В.В. Язык педагогики в контексте современного научного знания // Язык педагогики в контексте современного научного знания: материалы Всерос. методолог. конф.-семинара / Гл. ред. В.В. Краевский. – Волгоград; Краснодар; М., 2008. – С. 38-47.
4. Методология педагогики: монография / Е.А. Александрова, Р.М. Асадуллин, Е.В. Бережнова, С.В. Бобрышов [и др.]; под общ. ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 296 с.
5. Майданов А.С. Процесс научного творчества: Философско-методологический анализ / Под ред. И.П.Меркулова. Изд 2-е, стереотипное. – М., 2003.
6. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М., 1987.
7. Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Язык науки как философско-методологическая проблема (историко-методологический очерк) // Язык педагогики в контексте современного научного знания: материалы Всерос. методолог. конф.-семинара / Гл. ред. В.В. Краевский. – Волгоград; Краснодар; М., 2008. – С. 5-13.
8. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: (В помощь начинающему исследователю). – М., 1986.
9. Щедровицкий Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности. [Электронный ресурс] // Избранные труды. Часть II. Категориальный аппарат и теоретические схемы. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/3961/3973> (дата обращения: 11.11.2017).
10. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. – М., 1995.
11. Ивин А. А. Искусство правильно мыслить. – М.: Просвещение, 1990. – Режим доступа: URL: https://stavroskrest.ru/sites/default/files/files/books/ivin_isskustvo_ptavilno_mislit.pdf (дата обращения: 26.09.2019).

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
ГЛАВА 1. Адаптация студентов к новым условиям обучения в вузе как фактор успешности самостоятельной работы	6
ГЛАВА 2. Самостоятельная работа студентов: цели, задачи, виды	25
ГЛАВА 3. Технологии эффективной интеллектуальной деятельности в самостоятельной работе студентов	44
ГЛАВА 4. Развитие социальной активности студентов в обеспечение формирования личностных качеств, обуславливающих успешность самообразования и саморазвития	57
ГЛАВА 5. Использование информационных технологий при организации самостоятельной работы студентов вуза	70
ГЛАВА 6. Самостоятельная работа студентов в период учебной и производственной практики.....	86
ГЛАВА 7. Методические указания по организации учебно-исследовательской и самостоятельной работы учащихся.....	118

Учебное издание

Бобрышов Сергей Викторович,
Гузева Мария Владимировна,
Ивакина Виктория Вячеславовна и др.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Публикуется в авторской редакции

Подписано в печать 04.12.2019.
Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Гарнитура «Times New Roman».
Усл. печ. л. 12,84. Тираж 50 экз. Заказ № 162.

Отпечатано в типографии «Идея+»