

Документ подписан простой электронной подписью
Информация о владельце:
ФИО: Алексеева Инна Сергеевна
Должность: И.о. ректора
Дата подписания: 18.06.2025 15:06:45
Уникальный программный ключ:
e243e984ef11fb4161e3d0d4af4add85b9bc0756

Методические указания по организации самостоятельной работы обучающихся

Содержание:

1. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов в структуре учебного процесса.
2. Общие рекомендации по организации самостоятельной работы студентов.
3. Содержание самостоятельной работы студентов
4. Работа с научной литературой
5. Библиографическое описание источников
6. Работа с терминами и понятиями
7. Подготовка доклада, сообщения
8. Подготовка реферата
9. Написание эссе
10. Анализ и решение педагогических ситуаций.
11. Подготовка индивидуально-творческих заданий
12. Подготовка презентации
13. Написание научного текста (статья, научный доклад, ВКР/диссертация)
14. Разработка программы психолого-педагогического исследования
15. Организация психолого-педагогического эксперимента

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.

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 – 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 – дает возможность студентам выйти на уровень полномасштабного самостоятельного 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 институте. 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.

Цель предлагаемых методических рекомендаций заключается в том, чтобы дать студентам представление об основах организации процесса самостоятельной работы,

предъявляемых к ней требованиям, ее особенностях, возможных формах и методах, принципах рациональной организации учебного труда, а также определить перспективы учебной, методической и научной работы на весь период обучения в вузе.

1. ВНЕАУДИТОРНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Рассматривая проблемы внеаудиторной 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 необходимую 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 внеаудиторной 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 внеаудиторной 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.

2. ОБЩИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В плане обеих рекомендаций по организации самостоятельной работы студентов упомянем ряд моментов.

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 контролирующе-корректирующей 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.

3. СОДЕРЖАНИЕ 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 1 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;
- организация психолого-педагогического эксперимента.

Методики выполнения отдельных видов самостоятельной работы приведены ниже.

4. 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 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 неукладывающихся 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 излишнего, из которого будет нелегко впоследствии вычленить 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 диссертацию весь собранный материал. Здесь количество может и не перейти в качество. Обилие необязательных для Вашего изложения цитат и звуковых 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 понимание 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 вычленить ее основные понятия, главные положения, определения и законы. 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.

Составление *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 лишние, выписывание цитат и отдельных мыслей.

Составление 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 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, 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, добиваясь при этом

полного отражения понимания того, что прежде не было усвоено. Такое конспектирование приводит 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. В качестве рекомендаций предложим следующие правила конспектирования:

- прежде чем конспектировать книгу, брошюру, статью, запишите фамилию и инициалы автора, точное название произведения, место и год издания;
- строго придерживайтесь плана книги или статьи, наименование глав, разделов записывайте без сокращений;
- соблюдайте логическую последовательность изложения;
- не допускайте искажения смысла текста, формулировок;
- записывайте в конспекте только главные положения первоисточника и их аргументации;
- если мысль автора трудно передать своими словами, необходимо выписать цитату, заключить ее в кавычки, указав страницу;
- не пишите конспектов без абзацев и полей, ими неудобно пользоваться;
- подчеркивайте и выделяйте в конспекте пункты, выводы, важные места. Используйте для этого общепринятые пометки. Например: «!» - важно, «?» - под вопросом, «НВ» - обратить внимание, «ПВ» - педагогически важно и др. Использование разноцветных пометок создает лучшую обзорность материала.

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 и т.п. произведения, выполненного в художественном, научном или научно-популярном жанре. Основу рецензии составляет разбор, критический анализ конкретного произведения. При этом необходимо учитывать, что анализ - это средство решения задачи, позволяющее дать правильную оценку, 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, для чего 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.

1. При *цитировании* необходимо соблюдать следующие общие правила. 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 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!».

5. БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ИСТОЧНИКОВ

Правильное библиографическое оформление ссылок 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

<...>

4. Общие положения

4.1 Библиографическая ссылка является частью справочного аппарата документа и служит источником библиографической информации о документах – объектах ссылки.

4.2 Библиографическая ссылка содержит библиографические сведения о цитируемом, рассматриваемом или упоминаемом в тексте документа другом документе (его составной части или группе документов), необходимые и достаточные для его идентификации, поиска и общей характеристики.

4.3 Объектами составления библиографической ссылки являются все виды опубликованных и неопубликованных документов на любых носителях (в том числе электронные ресурсы локального и удаленного доступа), а также составные части документов.

4.4 Совокупность библиографических сведений в ссылке должна обеспечивать идентификацию и поиск объекта ссылки.

4.9 Независимо от назначения ссылки правила представления элементов библиографического описания, применение знаков предписанной пунктуации в ссылке осуществляются в соответствии с ГОСТ 7.1 и ГОСТ 7.82 с учетом следующих особенностей.

4.9.1 Допускается предписанный знак точку и тире, разделяющий области библиографического описания, заменять точкой.

4.9.2 Допускается не использовать квадратные скобки для сведений, заимствованных не из предписанного источника информации.

4.9.3 Сокращение отдельных слов и словосочетаний применяют для всех элементов библиографической записи, за исключением основного заглавия документа. Слова и словосочетания сокращают по ГОСТ 7.11 и ГОСТ 7.12.

4.12 Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале ссылки приводят слова: «Цит. по:» (цитируется по), «Приводится по:», с указанием источника заимствования:

(* Цит. по: Майданов А.С. Методология научного творчества. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – С. 27.)

5. Внутритекстовая библиографическая ссылка

5.2 Внутритекстовую библиографическую ссылку заключают в круглые скобки.

5.3 Предписанный знак точку и тире, разделяющий области библиографического описания, во внутритекстовой библиографической ссылке, как правило, заменяют точкой:

(Аренс В. Ж. Албука иследователя. М. : Интермет Инжиниринг, 2006)

(Потемкин В. К., Казаков Д. Н. Социальное партнерство: формирование, оценка, регулирование. СПб., 2002. 202 с.)

6. Подстрочная библиографическая ссылка

6.1 Подстрочная библиографическая ссылка оформляется как примечание, вынесенное из текста документа вниз полосы.

(¹ Тарасова В. И. Политическая история Латинской Америки : учеб. для вузов. – 2-е изд. – М. : Проспект, 2006. – С. 305–412.

² Кутепов В. И., Виноградова А. Г. Искусство Средних веков / под общ. ред. В. И. Романова. – Ростов н/Д, 2006. – С. 144–251.)

6.2.2 Для записей на электронные ресурсы допускается при наличии в тексте библиографических сведений, идентифицирующих электронный ресурс удаленного доступа, в подстрочной ссылке указывать только его электронный адрес (Для обозначения электронного адреса используют аббревиатуру «URL» (Uniform Resource Locator – унифицированный указатель ресурса):

(² Официальные периодические издания : электрон. путеводитель / Рос. нац. б-ка, Центр правовой информации. [СПб.], 2005–2007. URL: <http://www.nlr.ru/lawcenter/izd/index.html> (дата обращения: 18.01.2007).

или, если о данной публикации говорится в тексте документа:

² URL: <http://www.nlr.ru/lawcenter/izd/index.html>)

6.3 При нумерации подстрочных библиографических ссылок применяют единообразный порядок для всего данного документа: сквозную нумерацию по всему тексту, в пределах каждой главы, раздела, части и т. п., или – для данной страницы документа.

7. Затекстовая библиографическая ссылка

7.1 Совокупность затекстовых библиографических ссылок оформляется как перечень библиографических записей, помещенный после текста документа или его

составной части (Совокупность затекстовых библиографических ссылок не является библиографическим списком или указателем, как правило, также помещаемыми после текста документа и имеющими самостоятельное значение в качестве библиографического пособия).

7.3 В затекстовой библиографической ссылке повторяют имеющиеся в тексте документа библиографические сведения об объекте ссылки:

(21. Герман М. Ю. Модернизм: искусство первой половины XX века. СПб.: Азбука-классика, 2003. 480 с..

34. Никонов В. И., Яковлева В. Я. Алгоритмы успешного маркетинга. М., 2007. С. 256–300.).

7.4 При нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа в целом или для отдельных глав, разделов, частей и т. п.

8 Повторная библиографическая ссылка

8.1 Повторную ссылку на один и тот же документ (группу документов) или его часть приводят в сокращенной форме при условии, что все необходимые для идентификации и поиска этого документа библиографические сведения указаны в первичной ссылке на него. Выбранный прием сокращения библиографических сведений используется единообразно для данного документа.

8.2 В повторной ссылке указывают элементы, позволяющие идентифицировать документ, а также элементы, отличающиеся от сведений в первичной ссылке.

8.3 Предписанный знак точку и тире, разделяющий области библиографического описания, в повторной библиографической ссылке заменяют точкой.

8.4 В повторной ссылке, содержащей запись на документ, созданный одним, двумя или тремя авторами, приводят заголовок, основное заглавие и соответствующие страницы.

В повторной ссылке, содержащей запись на документ, созданный четырьмя и более авторами, или на документ, в котором авторы не указаны, приводят основное заглавие и страницы.

Допускается сокращать длинные заглавия, обозначая опускаемые слова многоточием с пробелом до и после этого предписанного знака:

Внутритекстовые ссылки:

Первичная (Васильев С. В. Инновационный маркетинг. М., 2005)

Повторная (Васильев С. В. Инновационный маркетинг. С. 62)

Первичная (Аганин А. Р., Соловьева З. А. Современная Сирия. М., 2003. 406 с.)

Повторная (Аганин А. Р., Соловьева З. А. Современная Сирия. С. 126)

Первичная (Герасимов Б. Н., Морозов В. В. Системы управления: понятия, структура, исследование. Самара, 2002)

Повторная (Герасимов Б. Н., Морозов В. В. Системы управления ... С. 53–54)

Подстрочные ссылки:

Первичная 1. Гаврилов В.П. Общество и природная среда. М.: Наука, 2006. 210 с.

Повторная 15. Гаврилов В.П. Общество и природная среда. С. 81.

8.10 При последовательном расположении первичной и повторной ссылок текст повторной ссылки заменяют словами «Там же» или «Ibid.» (ibidem) для документов на языках, применяющих латинскую графику. В повторной ссылке на другую страницу к словам «Там же» добавляют номер страницы, в повторной ссылке на другой том (часть, выпуск и т. п.) документа к словам «Там же» добавляют номер тома:

Внутритекстовые ссылки:

Первичная (Коваленко Б. В., Пирогов А. И., Рыжов О. А. Политическая конфликтология. М., 2002. С. 169–178)

Повторная (Там же)

Первичная (Kriesberg L. Constructiv conflicts: from escalaition to resolution. Lanham, 1998)

Повторная (Ibid.)

Подстрочные ссылки:

Первичная 18. Фенухин В. И. Этнополитические конфликты в современной России: на примере Северо-Кавказского региона: дис. ... канд. полит. наук. М., 2002. С. 54–55.

Повторная 19. Там же. С. 68.

Первичная 37. Служебный каталог чешуекрылых. Владимир: Нац. парк «Мещера», 2006. С. 132–136.

Повторная 38. Там же. С. 157.

39. Там же. С. 164.

Затекстовые ссылки:

Первичная 52. Россия и мир : гуманитар. проблемы: межвуз. сб. науч. тр. / С.-Петерб. гос. ун-т вод. коммуникаций. 2004. Вып. 8. С. 145.

Повторная 53. Там же. Вып. 9. С. 112.

10. Особенности составления библиографических ссылок на электронные ресурсы

10.1 Объектами составления библиографической ссылки также являются электронные ресурсы локального и удаленного доступа. Ссылки составляют как на электронные ресурсы в целом (электронные документы, базы данных, порталы, сайты, веб-страницы, форумы и т. д.), так и на составные части электронных ресурсов (разделы и части электронных документов, порталов, сайтов, веб-страниц, публикации в электронных серийных изданиях, сообщения на форумах и т. п.):

(Российские правила каталогизации. Ч. 1. Основные положения и правила [Электронный ресурс] / Рос. библ. ассоц., Межрегион. ком. по каталогизации. – М., 2004. – 1 CD-ROM. – Загл. с этикетки диска)

* Галина Васильевна Старовойтова, 17.05.46 – 20.11.1998: [Мемор. сайт] / сост. и ред. Т. Лиханова. [СПб., 2004]. URL:

<http://www.starovoitova.ru/rus/main.php> (дата обращения: 22.01.2007).

* Русское православие: [сайт]. URL: <http://www.ortho-rus.ru/> (дата обращения: 22.01.2007).

10. Справочники по полупроводниковым приборам // [Персональная страница В. Р. Козака] / Ин-т ядер. физики. [Новосибирск, 2003]. URL:

<http://www.inp.nsk.su/%7Ekozak/start.htm> (дата обращения: 13.03.06).

25. Члиянц Г. Создание телевидения // QRZ.RU: сервер радиолюбителей России. 2004.

URL: <http://www.qrz.ru/articles/article260.html> (дата обращения: 21.02.2006).

176. Паринов С. И., Ляпунов В. М., Пузырев Р. Л. Система Соционет как платформа для разработки научных информационных ресурсов и онлайн-сервисов // Электрон. б-ки. 2003. Т. 6, вып. 1. URL:

<http://www.elbib.ru/index.phtml?page=elbib/rus/journal/2003/part1/PLP/>

(дата

обращения: 25.11.2006).

Составление библиографического списка

Библиографический список содержит библиографические описания использованных (цитируемых, рассматриваемых, упоминаемых) и (или) рекомендуемых документов. Общие правила составления библиографического списка:

1. Нумерация всей использованной литературы сплошная от первого до последнего источника.

2. Оформление списка использованной литературы рекомендуется выполнять по принципу алфавитного именованного указателя (в общем алфавите авторов и заглавий) в следующей последовательности: • литература на русском языке; • литература на языках народов, пользующихся кириллицей; • литература на языках народов, пользующихся латиницей; • литература на языках народов, пользующихся особой графикой. Электронные ресурсы помещаются в общий библиографический список в соответствии с указанным порядком.

Примеры оформления списка использованной литературы в статье и ВКР/диссертации

1. Аванесян И.Д. Освоение педагогической концепции Игоря Петровича Иванова – путь к совершенствованию воспитательного процесса. – СПб., 2002. – 80 с.

2. Адельбаева Н.А. Развитие концепции самостоятельной работы Б.П. Есипова в системе современной дидактики: Дисс. ... канд. пед. н.: 13.00.01. – М., 1994. – 149 с.

3. Акинфиев С.И. Основные черты гуманно-личностной педагогической концепции Ш.А. Амонашвили (70-90-е годы XX века): Автореф. дисс. ... канд. пед. н.: 13.00.01. – Пятигорск, 2001. – 20 с.

4. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования: Тез. докл. и выступл. на XV сессии Науч. Совета по пробл. истории обр-я и пед. науки (17-18 мая 1994 г.) / Под ред. чл.-кор. РАО З.И. Равкина. – М., 1994. – 280 с.

5. Алиев Н.И. Гносеологические аспекты обоснования в научном познании: Монография. – СПб., 2002. – 202 с.

6. Андреев И.Д. Методологические основы познания социальных явлений. – М., 1977. – 328 с.

7. Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века): Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / Сост. А.В. Овчинников, Л.Н. Беленчук, С.В. Лыков. – М., 2000. – 384 с.

8. Астахова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогика. – 2002. – №8. – С. 8-13.

9. Библер В.С. О сути диалогизма // Вопросы философии. – 1989. – №7. – С. 3-27.

10. Библер В.С. Творческое мышление как предмет логики (проблемы и перспективы) URL: http://www.bibler.ru/bis_tv_myshleniye.html (дата обращения: 22.01.2015).

11. Вендровская Р.Б. Основы тенденции развития дидактической теории // Вопросы истории школы и педагогики на этапе зрелого социализма / Отв. ред. М.Н. Колмакова и З.И. Равкин. – М.: НИИОП АПН СССР, 1985. – С. 32-46.

12. Визгин В.П. О проблеме научных революций и их типологии // Человек. Наука. Цивилизация. К семидесятилетию академика В.С. Степина. – М.: Канон+, 2004. – С. 179-195.

13. Воробьев Г.В. Гипотеза как инструмент оптимизации педагогических исследований // Педагогическая теория: идеи и проблемы. Сб. науч. тр. / Отв. ред. В.С. Шубинский, ред.-сост. Н.Р. Юсуфбекова. – М.: ИТПиМИО РАО, 1992. – С. 34-50.

6. РАБОТА С ТЕРМИНАМИ И ПОНЯТИЯМИ

Важное место в усвоении теоретических знаний занимает работа по осмыслению специальных терминов, понятий и определений.

Определение сущности того или иного профессионального явления - один из надежных способов, предохраняющих от недоразумений в профессионально ориентированном общении, исследовании, споре. Цель определения – уточнение содержания используемых понятий.

В самом общем смысле *определение* – это логическая операция, раскрывающая содержание понятия. Определить понятие – значит указать, что оно означает, выявить признаки, входящие в его содержание.

Одна из задач определения - отличить и ограничить определяемый предмет от всех иных, а также раскрыть его сущность. Но сущность, как правило, не лежит на поверхности. Кроме того, за сущностью первого уровня всегда скрывается более глубокая сущность второго уровня, за той - сущность третьего уровня и так до бесконечности. Углубление знаний о предмете ведет к изменению представлений о его сущности, а значит и его определению. Таким образом, определение может быть более глубоким и менее глубоким, и его глубина зависит прежде всего от уровня знаний об определяемом предмете. Чем лучше и глубже мы его знаем, тем больше вероятность, что нам удастся найти хорошее его определение.

Понятия - это вывод, итог познания реальных процессов и явлений.

В педагогической науке выделяется несколько понятийных рядов:

1) Понятия, отражающие структуру педагогической науки и деятельности (теория, методическая система, педагогическая техника, инструментовка, общая методика, предметная методика, частная методика и т.д.).

2) Сущностно-отраслевые понятия, которыми оперируют все педагогические дисциплины (педагогический процесс, воспитание, образование, обучение, формирование, просвещение, руководство и др.).

3) Операциональные понятия (метод, прием, организационная форма, педагогическое средство, технические средства, аудио-визуальные средства, дидактический материал и др.).

Существенно важно выделить из всей совокупности понятий педагогики те из них, которые составляют *категориальный каркас* науки.

К категориям относят понятия основные, наиболее общие, в своей совокупности, вбирающие в себя арсенал (набор) понятий меньшей степени общности.

Например, «педагогическое средство» - категория, объемлющая все операциональные понятия.

Понятия должны быть гибкими и подвижными, а термины, напротив, однозначными, точно определяемыми.

Для последовательного и целенаправленного изучения понятий и систематизации знаний по психологии и педагогике студенту рекомендуется ведение понятийного (или терминологического) словаря, в котором дается определение понятий по отдельным

темам, раскрываются их признаки, отражается постепенное углубление и обогащение понятий.

Понятийный словарь можно вести по следующей форме:

№ п/п	Педагогическое (психологическое понятие)	Определение	Основные признаки	Сходные и общие черты понятий
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.

7. 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 последовательна 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

8. 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.

При этом студент пользуется в библиотеке 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. Обязательно 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 предположение 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».

9. 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 исключают 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 построению 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:

<i>№</i>	<i>Критерии оценки компонентов эссе</i>	<i>Баллы (максимальное количество при полной выраженности критерия)</i>
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»

10. 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.

11. 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 решается 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 исследования, 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 творческого задания преподавателем четко определяется программа изучения и обобщения опыта студентом. В зависимости от конкретной цели предстоящей работы результатом выполнения творческого задания может быть *подготовка творческого педагогического этюда, методические рекомендации, разработка отдельных сценариев, графической схемы, педагогических ситуаций и заданий, 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 процесса 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 выполнении 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 повторений, 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, выставок 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 состоят 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, с должность, место работы, телефон _____
которой чем интересен, полезен (круг умений, знаний, которыми владеет
начинается человек) _____
фамилия) домашний адрес, телефон _____
В. код (буква 1. Автор опыта (фамилия, имя, отчество, должность, стаж
алфавита, с работы) _____
которой почтовый адрес и тел. учреждения _____
начинается 2. Тема опыта _____
фамилия) 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 неэкспериментальных 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.

12. 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	
1.	Правильное оформление титульного листа	4
2.	Наличие понятной навигации	4
3.	Отмечены информационные ресурсы	4
4.	Логическая последовательность информации на слайдах	4
	Оформление презентации	
5.	Единый стиль оформления	5
6.	Использование на слайдах разного рода объектов	5
7.	Текст легко читается, фон сочетается текстом и графическими файлами	5
8.	Использование анимационных объектов	5
9.	Правильность изложения текста	5
10.	Использование объектов, сделанных в других программах	5
	Содержание презентации	
11.	Сформулированы проблема и её посылы, раскрыты обстоятельства её проявления, определяющие актуальность рассмотрения вопроса.	7
12.	Понятны задачи, логика и общий алгоритм рассмотрения раскрываемых вопросов	7
13.	Достаточная ёмкость, содержательность и убедительность представляемого материала	7
14.	Не перегруженность представляемого материала второстепенными данными и сведениями	7
15.	Сделаны ясные для восприятия выводы (заключения)	7
16.	Представленный материал и выводы соответствуют поставленной цели	7
	Эффект презентации	
17.	Гармоничное дополнение устного выступления и общее впечатление от просмотра презентации	12

	Сумма баллов	100
--	--------------	-----

13. 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 общеязыковых 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 терминированность – 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, помогающие 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 быто 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 дефинитивна⁴?

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 полнозначный 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 (Enterprise Resource Planning) 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 (Material Requirements Planning) - 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: помимо 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.

14. 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 обнаруженные 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.

В качестве основных структурных компонентов, лежащих в основе планирования и разработки любого психолого-педагогического исследования (разработки программы исследования) выделяются: актуальность исследования, его проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, гипотеза, задачи, научная и практическая значимость результатов исследования. Названные компоненты составляют своего рода лоцию научной работы, определяют его логику и обеспечивают методологическую грамотность.

Рассмотрим каждый из названных компонентов.

Важным элементом психолого-педагогического исследования выступает определение и формулировка его проблемы.

Прежде всего, необходимо разграничить понятия «практической» и «научной» проблем. Практическая проблема – это противоречие, лежащее сугубо в плоскости практической деятельности, это что-то, что препятствует или мешает нормальной (хорошей, продуктивной, эффективной) работе, и это что-то вполне понятно и явно выражено. Таким образом, далеко не всякое практическое противоречие порождает проблемную ситуацию в научном смысле слова. Некоторые практические противоречия не требуют производства нового научного знания и не стимулируют его поиск, нужно просто воспользоваться уже имеющимся знанием, делать что-то именно так, как это обосновано наукой и практикой.

Пониманию научной проблемы исследования предшествует особое соотношение науки и практики, получившее название проблемной ситуации. Это такая ситуация, когда появляются практические вопросы, на которые психолого-педагогическая наука не может ответить в силу отсутствия или неполноты необходимого знания. Такое противоречие и является движущей силой исследования.

Проблемная ситуация порождает проблему, которая представляет собой выявленное противоречие между запросами практики к теории, с одной стороны, и ограниченными возможностями теории (в силу ее неполноты) в ответе на эти запросы. Сформулированная проблема – исходная, начальная точка любого научного исследования.

Таким образом, исходную позицию исследования составляют поиск, осознание и формулировка проблемы исследования. В содержании этого акта научного творчества выделяются три относительно обособленных плана:

Первый состоит в изучении, выявлении, осознании и формулировке актуальных практических проблем.

Второй – в анализе теории объекта, метатеории и смежных наук с целью выявления (установления) границ познанного в исследуемой области, осознания этих границ и фиксации (описания) установленной ограниченности.

Третий, сопоставительный план – вычленение собственно проблемных вопросов практики, обращенных к теории, которые *требуют, но не имеют теоретического решения*.

Разумеется, указанные планы в реальной научной работе переплетаются и взаимосвязаны.

Проблема исследования. Сущность процедуры определения научной проблемы состоит в следующем. С предельной возможной глубиной ведется параллельное изучение состояния практики исследуемой области и состояния теории, отражающей эту сферу реальности. Получаемые данные постоянно сопоставляются в плане соотношения запросов практики и возможностей теории. Необходимо в конечном итоге осознать практические проблемы, имеющиеся в этой области, и вычленив из них те, которые не имеют теоретического решения. Последние, будучи осознанными, и составляют научную проблему. Четко и точно определить проблему исследования – это выявить то объективно существующее в избранной предметной области противоречие (противоречия), разрешению которого и будет посвящена научная работа. Для этого требуется выяснить – что именно неизвестно, что надо доказать, какие научные знания для этого необходимы, имеются ли эти знания в науке на сегодняшний день? Если они есть, то насколько полны и достаточны? Иначе говоря, исследователь должен быть убежден в том, что он начинает работу на действительно неизведанном “поле” научного поиска.

Существуют ряд вариантов изложения проблемы исследования. Для психолого-педагогических исследований наиболее распространенным является следующий:

- излагается характеристика состояния теории исследуемого объекта;
- учитывая запросы практики к теории, дается характеристика «белых пятен» в ней;
- приводится, если это возможно, краткая совокупная характеристика выявленной проблемы.

Следовательно, в психолого-педагогическом исследовании должна быть выявлена научная проблема как объективное противоречие между запросами практики и ограниченными возможностями науки. Научная проблема должна быть обоснована и четко сформулирована: проведен обзор литературы, свидетельствующий о достигнутом наукой уровне теории объекта; показаны те практические проблемы (запросы практики), на которые наука не может дать ответа в силу своей неполноты. Научная проблема должна быть структурирована, т.е. должны быть обозначены составляющие ее подпроблемы, с которыми далее будут сопоставлены соответствующие пункты гипотезы. Научная проблема должна быть «переведена» с языка практических вопросов, обращенных к теории, на язык теории.

В качестве одного из основных критериев существования проблемы следует рассматривать наличие объективно существующих противоречий, которые могут быть разрешены средствами науки. Если есть такое противоречие, значит, есть и проблема, подлежащая исследованию. Таким образом, речь, как правило, идет, об объективно существующих противоречиях между потребностями и возможностями, между новыми требованиями и сложившейся системой, между необходимостью и наличием способов и средств, позволяющих реализовать что-то в новых условиях и т. д.

Тема исследования. Проблема в ее характерных чертах должна найти отражение в теме исследования. Вопрос о том, как сформулировать тему научной работы, отнюдь не праздный. Тема должна, так или иначе, отражать движение от достигнутого наукой к неизвестному, содержать момент столкновения старого знания с новым.

Актуальность исследования. Все рассматриваемые характеристики научного исследования взаимосвязаны между собой. Они, как бы дополняют и корректируют друг друга. Выдвижение проблемы и формулирование темы предполагают обоснование актуальности исследования – потребности ответить на вопрос: почему данную проблему нужно изучать в настоящее время, какая польза будет от этого изучения для общества, науки и практики, каким образом и кем результаты исследования будут использоваться для решения каких-то актуальных проблем.

Социальная значимость – это уровень 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 – это уровень востребованности результатов исследования наукой. В рамках раскрытия данного аспекта значимости результатов проводится анализ научной литературы по спектру исследовательского поля, в ходе которого показывается и обоснуется, что в рассматриваемой научной области есть ещё нерешённые, но требующие незамедлительного решения проблемы. Решение тех или иных научно-теоретических задач, которые будут поставлены в исследовании, поможет дополнить, обогатить или же разработать новые научные подходы, модели, концепции и теории, что обеспечит движение научной мысли вперед.

Следует различать актуальность научного направления в целом, с одной стороны, и актуальность самой темы внутри данного направления – с другой. Актуальность направления, как правило, не нуждается в сложной системе доказательств. Иное дело – обоснование актуальности темы. Необходимо достаточно убедительно показать, что именно она среди других, некоторые из которых уже исследовались, самая насущная. При этом в работах теоретико-прикладного характера, имеющих нормативную часть (к которым относятся педагогические и психологические исследования), важно различать научную и практическую актуальность темы. Какая-либо проблема может быть уже решена в науке, но не доведена до практики. В этом случае она актуальна для практики, но не актуальна для науки и, следовательно, нужно не предпринимать еще одно исследование, дублирующее предыдущее, а принять меры к внедрению того, что уже имеется в науке.

Практическая значимость – это уровень востребованности результатов исследования профессионалами-практиками (педагогами, психологами), которые смогут получить новый или усовершенствованный, но необходимый им инструментарий, технологии, методики, средства работы в ракурсе рассматриваемых в исследовании проблем.

Исследование можно считать актуальным лишь в том случае, если актуально не только данное научное направление, но и сама тема актуальна в трех отношениях: ее научное решение отвечает насущной потребности практики (результатами исследования воспользуются практические работники), будет заполнен пробел в том разделе науки, который в настоящее время не располагает научными знаниями для решения этой актуальной научной задачи, все это в совокупности позволит решить какие-то значимые для общества проблемы (для школы, для семьи, тех или иных институтов воспитания и социализации), которые и существуют в силу того, что наука не знает, как надо эти проблемы решать, а у практиков нет соответствующего обоснованного инструментария решения этих проблем.

Критерий актуальности динамичен, подвижен, зависит от времени, учета конкретных и специфических обстоятельств. В самом общем виде актуальность характеризует степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время. Наиболее убедительным основанием, определяющим актуальность исследования, является социальный заказ, отражающий самые острые, общественно значимые проблемы, требующие безотлагательного решения.

В связи с вопросом об актуальности нужно вернуться к формулированию темы исследования, которая должна давать некоторое, в первом приближении, представление об актуальности. Тема должна отражать предмет и проблему исследования.

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 информации, своеобразным полем научного поиска.

Объект исследования. Сначала выбирается 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.).

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. 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. 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.

Цель и задачи исследования. Исходя из актуальности исследуемой проблемы, проблемы, объекта и предмета исследования, определяются его цель и задачи.

Как известно, целенаправленность – важнейшая характеристика любой деятельности человека. Прежде чем достигнуть чего-то, он создает мысленный образ потребного ему будущего, строит его в своей голове, совершает, так называемое, опережающее отражение действительности. Все эти положения в полной мере относятся и к психолого-педагогическому исследованию. Подлинная исследовательская деятельность возникает лишь тогда, когда действия ученого целенаправленны и внутренне мотивированы.

Следовательно, 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.

Таким образом, *цель исследования – это обоснованное представление об общих конечных и/или промежуточных результатах научного поиска.* По существу, в цели формулируется общий замысел исследования с точки зрения обозначения того результата, который должен быть достигнут по его окончании. Поэтому она должна быть сформулирована предельно точно в смысловом отношении. Как правило, определение цели позволяет исследователю окончательно определиться и с названием научной работы, ее темой.

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.

Т.е. *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, 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.), 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 плана и означает 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):

- *историко-диагностическая* – связана с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования;
- *теоретико-моделирующая* – с раскрытием структуры, сущности изучаемого, факторов и механизмов его преобразования, модели структуры и функций изучаемого и способов его преобразования;

- *практико-преобразовательная* – с разработкой и использованием методов, приемов, средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования и с разработкой практических рекомендаций.

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).

Таким образом, *цель исследования* по своей гносеологической природе состоит в решении его проблемы, т.е. в получении некоторого нового научного знания. Формулирование цели состоит в том, чтобы кратко и содержательно раскрыть искомый результат, искомое решение проблемы. А *задачи исследования* представляют собой структурно-логические компоненты исследования.

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 предположение, при котором на основе ряда фактов делается вывод о существовании объекта, связи или причины явления, причем этот вывод нельзя считать вполне доказанным.

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”.

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.

По структуре гипотезы можно разделить на описательные и объяснительные. Первые по функциональной направленности кратко резюмируют изучаемые явления, описывают общие формы их связи, вторые – кроме описательной части, раскрывают возможные следствия из определенных факторов и условий, т.е. обстоятельства, в результате стечения которых получен данный результат. Т.е. главное во вторых гипотезах – вскрытие причинно-следственных связей и отношений.

Структура психолого-педагогической гипотезы может быть трехсоставной, включающей в себя: а) утверждение; б) предположение; в) научное обоснование. Например, учебно-воспитательный процесс будет таким-то, если сделать вот так и так, потому что существуют следующие педагогические закономерности: во-первых... во-вторых... в-третьих... Однако психолого-педагогическая гипотеза может выглядеть и по-другому, когда обоснование в явном виде не формулируется. При этом структура гипотезы становится двусоставной: это будет эффективным, если, во-первых... во-вторых... в-третьих... Подобная гипотеза становится возможной в том случае, когда утверждение и предположение сливаются воедино в форме гипотетического утверждения: это должно быть так-то и так-то, потому что имеются следующие причины

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 законам. 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 поиску. 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. Приведем 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 теоретическую 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 в 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 профессиональной 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.Клюевой, 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. Спирин, 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 деятельности 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 педагогическом коллективе, 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.Снигг 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. 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 руководителем 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 Шалыто 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 отправном 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 текучести 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 преимущественности 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

15. ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

При проведении любого психолого-педагогического эксперимента для получения объективных и достоверных данных существенную роль играет планирование эксперимента. Планом эксперимента определяется характер отдельных фаз эксперимента и порядок их проведения.

При планировании психолого-педагогического эксперимента исследователь должен определить:

- количество экспериментируемых;
- способы отбора экспериментируемых;
- этапы проведения эксперимента.

Чем более четко спланирован эксперимент, тем более объективные результаты он дает.

План эксперимента должен включать:

- цель и задачи эксперимента;
- место и время проведения эксперимента и его объем;
- характеристику участвующих в эксперименте;
- описание материалов, используемых для эксперимента;
- описание методики проведения эксперимента и применения частных методов исследования;
- методику наблюдения, тестирования и т.п. в ходе эксперимента;
- описание методики обработки результатов эксперимента.

Психолого-педагогический эксперимент представляет собой комплекс методов исследования, предназначенный для объективной проверки гипотезы исследования: наблюдение, опросы, изучение продуктов деятельности и т.д.

Наиболее важные условия эффективности эксперимента:

- предварительный тщательный анализ явления, его исторический обзор, изучение массовой практики с целью максимального изучения поля эксперимента и его задач;
- конкретизация гипотезы. Гипотеза не просто постулирует, что данное средство улучшит результаты процесса, а высказывает предположение о том, что это средство из ряда возможных окажется наилучшим для определенных условий;
- четкое формулирование задач эксперимента;
- определение признаков, критериев, по которым будут изучаться явления, средства, оцениваться результат.

Программа эксперимента представляет систему мероприятий, предусматривающую порядок, последовательность, сроки и средства их выполнения.

При разработке программы эксперимента исследователю необходимо ответить на следующие вопросы:

- что будет являться предметом экспериментальной работы, по каким значимым параметрам (свойства, характеристики, признаки) можно будет судить о продуктивности психолого-педагогических воздействий;
- в чем будет заключаться эксперимент, какие именно психолого-педагогические воздействия будут подвергаться проверке;
- какие методы получения и обработки информации будут применяться;
- какова будет логическая схема эксперимента;
- как будет оформляться и оцениваться результат эксперимента.

В проведении экспериментальной работы можно выделить несколько этапов.

Подготовительный этап предполагает планирование эксперимента. Определяется цель, задачи эксперимента. Выбираются объекты эксперимента (обучающиеся, классы, группы) в качестве экспериментальных и контрольных групп. Обозначается предмет экспериментального исследования. Устанавливаются признаки, по которым можно судить об изменениях, происшедших в объекте. Выбираются конкретные методики (анкеты, опросники и т.д.) диагностирования этих изменений. Определяется длительность эксперимента. Определяются формы фиксации результатов эксперимента.

На первом (констатирующем) этапе основной целью является определение (констатация) начального уровня всех параметров и факторов, которые подлежат отслеживанию в эксперименте.

При проведении констатирующего этапа эксперимента устанавливается реальное состояние дел, изучается начальное состояние исследуемого объекта, констатируется наличие или отсутствие исследуемых параметров.

Для этого разрабатывается программа изучения, продумываются признаки, по которым можно определить степень сформированности исследуемых параметров, описываются критерии их оценки.

Только после подробного описания начального уровня можно приступить ко второму этапу эксперимента – формирующему (созидательному, преобразующему), т.е. непосредственной реализации разработанной системы мер по формированию исследуемых параметров.

В течение формирующего эксперимента исследователь следит за изменением интересующих его параметров, может делать промежуточные срезы тех или иных характеристик и вносить коррективы в эксперимент. По ходу формирующего эксперимента исследователь фиксирует полученные результаты [1].

Третий (контрольный) этап эксперимента подтверждает или опровергает предположения относительно эффективности экспериментальных мер. На этом этапе сравниваются результаты, полученные на этапе констатации с результатами формирующего эксперимента. Для получения достоверных результатов исследования необходимо привлечение большого числа исследуемых, поэтому результаты нужно интерпретировать очень корректно.

Система экспериментальных мер осуществляется в экспериментальной группе, в которой проводятся все необходимые изменения в соответствии с программой эксперимента. Очень важно, чтобы экспериментальная группа была типичной по успеваемости, наполняемости, по составу и т.п. Полученные данные сопоставляются с результатами контрольной группы, где условия обучения и воспитания остаются прежними. Такой вид эксперимента называется параллельным.

В практике может быть использован и последовательный эксперимент, когда сопоставляются данные, полученные в одном и том же классе (группе) до и после эксперимента.

Обобщающий этап. Завершается эксперимент анализом его итогов:

- описанием результатов осуществления экспериментальных мер (конечное состояние исследуемого объекта);
- характеристикой условий, при которых эксперимент дал благоприятные результаты;
- описанием особенностей субъектов эксперимента;
- данными о затратах времени, средств;
- разработкой адресных рекомендаций.

Применение статистических методов в педагогическом исследовании

Статистические методы являются базовым инструментарием обработки данных измерений практически во всех областях научного знания. В сочетании с методами планирования и моделирования эксперимента статистические методы позволяют выявлять объективные закономерности при проверке различных научных гипотез [2]. Психолого-педагогические измерения, выполненные с помощью различных тестов, опросников, всегда сопровождаются некоторой ошибкой, которую вызывают несовершенство диагностического инструментария (чаще всего он отражает некоторую модель изучаемого объекта, которая никогда не бывает абсолютно тождественной его сущности), различные обстоятельства, связанные с условиями проведения измерений. Поэтому результат психолого-педагогического исследования имеет вероятностный характер, следовательно, необходимо доказывать статистическую достоверность (значимость) полученных результатов. Это и обусловило применение в педагогике и психологии статистических методик сравнения уровней исследуемых параметров, интегральных характеристик результатов измерений, мер вариации параметров и т.д. [3].

Применение в педагогических исследованиях математических методов, помогает не только выявлению качественных изменений, но и установлению количественных зависимостей между психологическими и педагогическими явлениями.

Наиболее распространенными из математических методов, применяемых в психологии и педагогике, являются следующие:

- Регистрация - метод выявления наличия определенного качества у каждого члена группы и общего подсчета количества тех, у кого данное качество имеется или отсутствует (например, количество успевающих и неуспевающих, посещавших занятия без пропуска и допускавших пропуски и т.п.).
- Ранжирование - (или метод ранговой оценки) предполагает расположение собранных данных в определенной последовательности, обычно в порядке убывания или нарастания каких-либо показателей и, соответственно, определение места в этом ряду каждого из исследуемых (например, составление списка обучающихся в зависимости от уровня развития какого-либо качества).
- Шкалирование как количественный метод исследования дает возможность ввести цифровые показатели в оценку отдельных сторон психологических и педагогических явлений. Для этой цели испытуемым задают вопросы, отвечая на которые они должны указать степень или форму оценки, выбранную из числа данных оценок,

пронумерованных в определенном порядке (например, на заданный вопрос нужно выбрать один ответ из нескольких предложенных ответов).

- Соотнесение полученных результатов с нормой (при заданных показателях) предполагает определение отклонений от нормы и соотнесение этих отклонений с допустимыми интервалами.

- Определение средних величин полученных показателей - среднего арифметического, медианы, определяемой как показатель середины ряда (например, при наличии пятнадцати обучающихся в группе это будет оценка результатов восьмого человека в списке, в котором все распределены по рангу их оценок).

При анализе и математической обработке массового материала применяются статистические методы, в число которых входит вычисление средних величин, а также подсчет степеней рассеивания около этих величин - дисперсии, среднего квадратичного отклонения, коэффициента вариации и др.