

Документ подписан простой электронной подписью

Информация о владельце:

ФИО: Алексеева Инна Сергеевна

Должность: И.о. ректора ио. проктора по стратегическому развитию и цифровизации образовательного процесса

Дата подписания: 11.07.2024 21:59:18

Уникальный программный ключ:

623a014e46114d90ca02a8a3a09eaf63845228af

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ»**

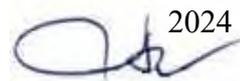
Утверждены
на заседании кафедры общей педагогики
и образовательных технологий

«05» апреля

2024 г. Заведующий

кафедрой

Шумакова А.В.



МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

Аксиологические основы педагогики

**ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
В АСПИРАНТУРЕ**

Научная специальность: 5.9.5 – Русский язык. Языки народов России

Форма обучения: очная

Название кафедры: кафедра общей педагогики и образовательных технологий

Ставрополь
2024 г.

I. Методические указания для аспирантов

1.1. Общие положения

Самостоятельная работа (СР) проводится с целью:

- систематизации и закрепления полученных теоретических знаний и практических умений аспирантов;
- углубления и расширения теоретических знаний;
- формирования умений использовать нормативную, правовую, справочную документацию и специальную литературу;
- развития познавательных способностей и активности аспирантов, творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- приобретения навыков решения практических задач в сфере профессиональной деятельности;
- формирования самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации.

Поставленные цели реализуются посредством постепенного формирования у аспирантов навыков и мотивированной потребности осмысленно и самостоятельно работать:

а) с учебным материалом, что предполагает:

- качественное усвоение теоретического материала по изучаемой дисциплине, углубление и расширение теоретических знаний с целью их применения на уровне межпредметных связей;
- систематизацию и закрепление полученных теоретических знаний и практических навыков;
- формирование умения применять полученные знания на практике (в профессиональной деятельности).

б) с научной информацией и над развитием научно-исследовательских навыков, включая:

- формирование умений по поиску и применению нормативной, правовой, справочной, информационно-патентной и другой специальной литературы, а также Internet-ресурсов как источников информации;
- развитие познавательных способностей и творческой инициативы.

в) над самоорганизацией и самовоспитанием путем:

- развития ответственности и организованности;
- формирования способностей к саморазвитию, самообразованию,
- самосовершенствованию и самореализации.

В основе организации СР положен комплексный, системный подход, направленный на формирование у аспиранта навыков поисково-аналитической, практической и творческой (научно-исследовательской) деятельности.

Организационные мероприятия, обеспечивающие эффективное функционирование самостоятельной работы аспиранта, должны основываться на следующих предпосылках:

- самостоятельная работа должна быть конкретной по своей предметной направленности;
- самостоятельная работа должна сопровождаться эффективным, непрерывным контролем и оценкой ее результатов.

Мероприятия, создающие предпосылки и условия для реализации самостоятельной работы, должны предусматривать обеспечение каждого аспиранта:

- информационными ресурсами (справочники, учебные пособия, банки индивидуальных заданий, обучающие программы, пакеты прикладных программ и т.д.);
- методическими материалами (указания, руководства, практикумы и т.п.);
- контролирующими материалами;
- материальными ресурсами (ПЭВМ, оборудование и др.);
- временными ресурсами;
- консультациями преподавателя;
- возможностью публичного обсуждения теоретических и/или практических результатов, полученных аспирантом самостоятельно (научно-практические конференции, семинары, «круглые столы» и т.п.).

Объем времени, отведенный на самостоятельную работу, находит отражение в рабочем учебном плане.

Форма самостоятельной работы аспиранта – четко сформулированное в рабочей программе дисциплины, графике СР, задание аспиранту, выполняемое им во внеаудиторное время, к определенному сроку, результат выполнения которого, представленный в устной или письменной форме, может быть подвергнут контролю преподавателем.

Внеаудиторная самостоятельная работа аспирантов включает следующие формы:

- конспектирование и реферирование первоисточников и другой научной и учебной литературы;
- проработку учебного материала (по конспектам, учебной и научной литературе);
- изучение учебного материала, перенесенного с аудиторных занятий на самостоятельную проработку;
- подготовку к занятиям, проводимым с использованием активных форм обучения («круглые столы», семинары, деловые игры);
- подготовку к собеседованию, зачету;
- написание рефератов;
- подготовку к деловым играм и дискуссиям;
- выполнение практических заданий;
- подготовку научных докладов;
- подготовку презентаций;
- выполнение переводов научных текстов с иностранных языков;
- индивидуальные домашние задания расчетного, исследовательского и т.п. характера.

Требования к самостоятельной работе аспирантов

Самостоятельная работа аспирантов должна обладать следующими признаками:

- быть выполненной лично аспирантом или являться самостоятельно выполненной частью коллективной работы согласно заданию преподавателя;
- представлять собой законченную разработку (законченный этап разработки), в которой раскрываются и анализируются актуальные проблемы по определенной теме и ее отдельным аспектам (актуальные проблемы изучаемой дисциплины и соответствующей сферы практической деятельности);
- демонстрировать достаточную компетентность автора в раскрываемых вопросах;
- иметь учебную, научную и/или практическую направленность и значимость (если речь идет об учебно-исследовательской работе);
- содержать определенные элементы новизны (если СР проведена в рамках научно-исследовательской работы).

1.2. Рекомендации по самоорганизации самостоятельной работы

Аспирант, распределяя время и силы на выполнение 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.

1.3. Содержание самостоятельной работы аспирантов

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

1. Работа с понятиями по учебному 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 аспирантов.

Разрабатывая вышерассмотренные направления, аспиранта 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 аспирантов областях и т.д.;
- разработка программы психолого-педагогического исследования;
- организация психолого-педагогического эксперимента.

Методики выполнения отдельных видов самостоятельной работы приведены ниже.

1.4. Работа с научной литературой

Важной составной частью самостоятельной работы аспирантов является переосмысление услышанного на лекциях с определенных позиций и дальнейшее изучение проблем с привлечением новейших научных данных. Для этого аспиранту 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 - непериодическое 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 не укладывающихся в рамки прежних теоретических представлений.

Этой задаче в конечном счете и служит работа с литературой.

Вам понадобится делать выписки, причем оптимальным для себя способом, так, чтобы в дальнейшем было легко работать с их помощью.

Добросовестный исследователь создает своеобразный банк данных по своей научной работе, при этом одни, читая статьи, монографии и т.д., делают выписки типа конспектов, другие практически переписывают те или иные работы, а третьи – выписывают лишь цитаты. Сколько исследователей – столько и методов. Но нужно выбрать такой метод обработки информации, который лучше всего соответствует Вашим индивидуальным особенностям, темпу мышления, объему памяти, широте ассоциативных связей.

Достаточно затруднительно решить вопрос о том, что именно нужно выписывать. Есть опасность и упустить что-то важное, и выписать то, что потом вовсе не потребуется. Поэтому многие обучающиеся просто конспектируют работы, надеясь не пропустить ничего важного, но в такой конспект попадает много лишнего, из которого будет нелегко впоследствии вычленивать нужное. Для этого потребуются дополнительная работа и дополнительное время, которого всегда не хватает. Кроме того, такой элемент информационного банка данных (конспект) представляет собой ухудшенную копию литературного источника, и однажды уже потратив время на его обработку и написание конспекта, исследователь в ходе написания текста диссертации будет вынужден опять тратить время на обработку этого же информационного источника, но уже имея дело с его ухудшенной копией, что, естественно, не способствует улучшению качества работы.

Бессистемные выписки также не представляют собой хорошего способа создания информационного обеспечения диссертационного исследования. Наиболее удобным

является способ обработки информации на основе составления информационных карточек (печатный или электронный вариант). Каждый может делать все это по-своему, лишь бы карточки – источники информации максимально эффективно содействовали конструированию диссертационного исследования. Карточка может содержать такие сведения:

Тема	
Раздел темы	
Общий термин	
Ключевой термин	
Полное название работы с выходными данными, количеством страниц	
Краткое описание или точная цитата с указанием страницы	

Изучение материала нужно начинать с наиболее фундаментальных работ, в которых данная тема освещается в контексте общей парадигмы науки, и двигаться дальше в направлении от общего к частному – от базисных положений к более конкретным. Целесообразно обращаться к источникам, авторы которых обладают максимальным научным авторитетом в данной области. Ориентация на научный авторитет – это хороший способ отделения достоверной информации от менее достоверной. Однако работа с авторитетными источниками может вызвать неосознанное желание прямого заимствования материала. Задача исследователя – найти самостоятельную позицию, которая опиралась бы на все лучшее, что можно почерпнуть из авторитетных; источников.

Если аспирант 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 звучных имен, без которых вполне можно было бы обойтись, вовсе не является достоинством, а только загромождает текст и делает расплывчатой мысль, которую Вы хотели донести.

Если Вы занимаетесь исследованием в области конкретных наук, может оказаться весьма полезным обращение к работам общеметодологического и философского характера, к трудам философов-классиков. Из них можно всегда выбрать доступные 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 вычлениить 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 обзорной. 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, добываясь 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 обозримость 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 аспирантов, 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 скобах следует указать: (курсив мой – *Е.Г.*), (подчеркнуто мною – *В.И.*), (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!».

1.5. Библиографическое описание источников

Правильное библиографическое оформление сносок на литературу, упоминаемую в печатных и электронных текстах (научных статьях, отчетах, программных документах, магистерской диссертации и др.), является важным показателем сформированности навыков грамотной апробации результатов исследования и составления научных и научно-методических документов в рамках научно-исследовательской работы.

Ниже приводятся выдержки из документа: Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. Издание официальное /Национальный стандарт Российской Федерации. – М.: Стандартинформ, 2008

<...>

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. Азбука исследователя. 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.-Петербург. 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 сериальных 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. Асташова 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.

1.6. 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 аспиранту 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.

1.7. 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

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 аспиранту 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 аспиранта;
- 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 аспирантами (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 аспирантом. Преподаватель выдает аспирантам частные темы общего реферата;
- аспирант может предложить свою тему реферата в логике учебной программы курса, обязательно согласовав ее с преподавателем;
- выполненную работу аспирант в установленный преподавателем срок сдает на кафедру. Однако выбор темы, согласование ее с руководителем должно осуществляться заранее;
- перед началом работы аспиранту 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, аспирант вносит соответствующие изменения. Календарный план способствует научной организации труда аспиранта, 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 аспирант 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 наз-

вания 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 аспирант 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 аспирантами 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, аспирант 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 аспирантом 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 аспирант в процессе написания реферата. Они даются в алфавитном порядке фамилий авторов. Если авторов больше 4-х, то указывают фамилии первых 3-х авторов с добавлением слов «и др.». Монографии и сборники научных трудов, не имеющие на титульном листе фамилий авторов, включаются в общий список по алфавитному расположению заглавия.

По каждому источнику указывается следующее:

- а) фамилия, инициалы автора;
- б) название книги (статьи),
- в) номер тома и издания (для многотомных изданий);
- г) наименование издательства, выпустившего книгу (название журнала);
- д) год издания (для журналов его номер);
- е) количество страниц.

Для подкрепления отдельных положений в работе могут быть приведены копии некоторых документов, различные иллюстративные материалы и др. В таком случае они выносятся в приложение к реферату.

Таким образом, *общая структура* включает в себя следующие компоненты:

- титульный лист;
- план;
- основную часть;
- заключение;
- список использованных источников;
- приложения.

Основные требования к оформлению реферата

Реферат должен быть напечатан на бумаге стандартного формата и вложен в папку-скоросшиватель.

Нумерация страниц делается сквозной, включая список использованной литературы и приложения. Нумеруют страницы арабскими цифрами посередине страницы или в правом верхнем углу. Первой страницей является титульный лист, но на нем номер страницы не ставят.

Все приложения начинаются на новом листе с надписи в правом верхнем углу «Приложение» и имеют тематические заглавия, ясно и правильно характеризующие их содержание. При наличии в реферате более одного приложения все они нумеруются. В тексте следует делать ссылку на номер соответствующего приложения. Учитывая, что при написании реферата вы пользуетесь помощью руководителя, излагать материал принято от первого лица множественного числа (мы полагаем, по нашему мнению и т.д.). В реферате все слова следует писать полностью, не допускаются произвольные сокращения. Возможно употребление только общепринятых.

Даже в том случае, если излагать свои мысли вы умеете связно и словарный запас у вас достаточный, все же не всегда получается собрать наработанный материал воедино, чтобы он получился целостным и гармоничным. Происходит это потому, что в тексте не

хватает связующих слов и выражений. Предлагаем некоторые выражения подобного плана:

- Здесь нужно сделать оговорку, что мы имеем в виду...
- Не говоря уже о том, что...
- Отвлекаясь от ...
- Кроме того, особенно важно...
- Самым вероятным было бы предложение о том, что...
- Отметим, что несмотря на...
- Вполне вероятно, что...
- Точно зная это, мы можем предсказать...
- Иными словами...
- Весьма интересное и важное обстоятельство состоит в том, что...
- Из этого следует сделать вывод, что...
- Вместе с тем...

Критерии оценки реферата

Критериями оценки реферата могут выступить следующие моменты:

- в какой мере раскрывается актуальность темы;
- каков теоретический уровень суждений автора, как владеет он современными методологическими основами наук при освещении поставленных в реферате вопросов;
- соответствие структуры и содержания реферата плану;
- целостное, глубокое понимание вопросов темы или разрабатываемой проблемы;
- как удалось автору связать излагаемые в реферате вопросы теории с проблемами сегодняшнего дня, умение использовать теоретические источники и учебно-методическую литературу;
- достаточно ли проявлена автором самостоятельность в постановке вопросов, в трактовке их, есть ли в работе оригинальные мысли, свежие факты, описание лучшего опыта работы, конкретных примеров из практики, соответствующие рекомендации и предложения;
- излагается ли в реферате собственное понимание рассматриваемой проблемы, достаточна ли его аргументация;
- как оформлен реферат или доклад (объем, наличие плана, содержательность введения, полнота списка используемой литературы, наличие приложений, анализа опыта работы, схем, таблиц, диаграмм, планов, анкет и т.д.);
- имеет ли работа определенную ценность, чтобы рекомендовать ее в фонд учебных пособий по курсам.

Чаще всего реферат оценивается по 4-х балльной системе - «неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично».

1.9. Написание эссе

Эссе – это продукт самостоятельной работы аспиранта, 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 понятным, целесообразно избегать намеренно усложненных, неясных, излишне «строгих» построений. Специалисты отмечают, что хорошее эссе получается у тех, кто свободно владеет темой, видит ее с различных сторон и готов предъявить читателю не исчерпывающий, но многоаспектный взгляд на явление, ставшее отправной точкой его размышлений.

– Парадоксальность. Эссе призвано удивить читателя – это, по мнению многих специалистов, его обязательное качество. Более того, эссе рождается из удивления, которое возникает у автора при чтении книги, просмотре кинофильма, в разговоре с другом. Отправной точкой для размышлений, воплощенных в эссе, нередко являются афористическое, яркое высказывание или парадоксальное определение, буквально сталкивающее, на первый взгляд, бесспорные, но взаимно исключающие друг друга утверждения, характеристики, тезисы. Такова, например, тема эссе «Похвала скуке» Иосифа Бродского. Для передачи личностного восприятия, освоения мира автор эссе привлекает многочисленные примеры; проводит параллели; подбирает аналогии; использует всевозможные ассоциации.

– Внутреннее смысловое единство. Возможно, это один из парадоксов жанра. Свободное по композиции, ориентированное на субъективность, эссе вместе с тем обладает внутренним смысловым единством, т.е. согласованностью ключевых тезисов и утверждений, внутренней гармонией аргументов и ассоциаций, непротиворечивостью тех суждений, в которых выражена личностная позиция автора.

– Открытость. Эссе при этом остается принципиально незавершенным – не в том смысле, что автор останавливается на полуслове и намеренно не высказывает своего мнения до конца, а в том, что он не претендует на исчерпывающее ее раскрытие, на полный, законченный анализ.

– Особый язык. Для эссе характерно использование многочисленных средств художественной выразительности: метафоры, аллегорические и притчевые образы, символы, сравнения. По речевому построению эссе – это динамичное чередование полемических 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

<i>Количество баллов</i>	<i>Оценка</i>
0–40	«Неудовлетворительно»
41–60	«Удовлетворительно»
61–80	«Хорошо»
81–100	«Отлично»

1.10. 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 многообразие 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 решение 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.

1.11. Подготовка индивидуально-творческих заданий

Подготовка индивидуально-творческого задания (как правило, данный вид работы вводится со второго курса) является промежуточным звеном учебно-исследовательской работы аспирантов между написанием рефератов и подготовкой курсовой работы.

В ходе работы над индивидуально-творческим заданием решается ряд учебных и лично-развивающих задач: достигается более углубленное изучение теоретического материала по отдельным вопросам; осуществляется соединение теоретической подготовки аспирантов 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 аспирантов по изучению заинтересовавших их учебных дисциплин.

Имеется практика, что аспиранты, приступившие к выполнению индивидуально-творческого задания, получают право на частичную замену экзамена. В том случае, когда аспирант 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 аспирантом выполненного индивидуально-творческого задания.

Выбор темы индивидуально - творческого задания

В организационном отношении работа над индивидуально-творческим заданием начинается с выбора темы. Аспирант выбирает одну из тем, предложенных соответствующей кафедрой. При этом аспирантом самим может быть предложена тема для самостоятельного исследования; она должна характеризоваться актуальностью, практической значимостью, соответствовать уровню общей и специальной подготовки аспиранта и его личным интересам.

С каждым аспирантом, 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 аспиранта в ходе практики. Аспирант, 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 аспиранту 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 аспиранты 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 аспиранта на выявление результативности и эффективности опыта, возможности его творческого использования в практике. Во время консультаций определяются адреса передового опыта в городе и крае, опыт каких лучших психологов и педагогов может стать объектом специального изучения. При подготовке индивидуально-творческих заданий может быть описан и осмыслен опыт педагогов, получивших всероссийское признание (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, Н.П. Гузик, И.П. Иванов, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др.). При этом используются книги, материалы газет и журналов, телевидение.

При выборе темы индивидуально-творческого задания преподавателем четко определяется программа изучения и обобщения опыта аспирантом. В зависимости от конкретной цели предстоящей работы результатом выполнения индивидуально-творческого задания (а также неотъемлемой частью дипломной или курсовой работы) может быть *обобщение опыта, методические рекомендации, разработка отдельных сценариев, программ и т.д.* Остановимся на особенностях вышеупомянутых работ.

Обобщение опыта - вид самостоятельной работы, предполагающий выбор и изучение какого-либо конкретного опыта (одного человека, группы единомышленников или учреждения), осмысление, анализ и обоснование, обобщение систематизированное его описание.

Обобщение опыта следует отличать от простого описания опыта. Обобщить - значит вывести и сформулировать основные идеи, на которых построен конкретный опыт. Обосновать правомерность, продуктивность и перспективность этих идей. Раскрыть условия, при которых возможна их реализация. Выявить объективные закономерности, требования, правила воспроизведения, творческого использования и развития конкретного опыта.

Обобщение опыта как вид самостоятельной работы (как процесс, процедура) имеет соответствующую методику (технологию), которая подчиняется единым принципам разработки и реализации методики - логики, стратегии, тактики и инструментовки. Логика раскрывает последовательность этапов обобщения опыта (они даны в определении). Стратегия характеризует процесс обобщения опыта с точки зрения того, на что он направлен, какие перспективные цели преследует, ради чего осуществляется. Тактика раскрывает подход к организации, осуществлению 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 аспирант (актуальность опыта и его значение для совершенствования воспитательного процесса, научная обоснованность, уровень новизны, результативность, возможность использования в других условиях).

Аспиранту, 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 состоит из специальных каталожных карточек, заполненных по следующей схеме

А. код N название книги, статьи, диска _____
 автор _____
 краткая аннотация – о чем, что полезного можно использовать в
 работе _____
 выходные данные (издательство год) _____
 место нахождения данного издания (б-ка, отдел,
 дом) _____

Б. код (буква фамилия, имя отчество _____

алфавита, с должност, 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 аспирант 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.

1.12. Подготовка презентации

Презентация – это продукт самостоятельной работы аспиранта, представляющий собой медиаработу, сопровождающую устное выступление и обеспечивающую эффективность восприятия излагаемого в ходе выступления материала.

Тематика и наполняемость подготавливаемых аспирантами 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 (титальном) 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:

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

1.13. 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 терминоведность – 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 дефинитивна?

Таким образом, связность научного текста базируется прежде всего на внутренней логике предмета исследования. Кроме того, в реальных текстах связность обеспечивается совокупностью различных средств. В результате формируются смысловые, структурно-синтаксические и тематические признаки, позволяющие выделять разные типы структурной организации текста.

Структурированность – обуславливает неотъемлемое свойство любого сложного объекта выражать отношения, существующие между его частями (элементами, единицами). В многоуровневой организации научного текста могут быть выделены разные элементы и определены отношения между ними, что позволяет построить различные структурные схемы одного и того же текста. В зависимости от отнесенности единиц текста к его теме, композиции или содержанию можно выделить тематическую, композиционную (логико-композиционную) и содержательную (смысловую) структуры.

Структура научного текста отражает последовательность расположения смысловых блоков в тексте. Для научных текстов характерны типизированные схемы расположения содержательной информации, которые определяются жанровой принадлежностью. Основные письменные жанры научной речи (монография, научная статья, диссертация, реферат, рецензия) имеют свойственный им порядок расположения смысловых частей текста и соответственно более или менее стандартный набор языковых средств оформления переходов от одной содержательной части к другой. Научная статья как наиболее распространенная жанровая разновидность научного текста независимо от отрасли науки строится по схеме «введение - основная часть - заключение».

Необходимыми элементами статьи являются также заголовок и список использованной литературы. Каждый блок выполняет собственную функцию в структуре целого: заголовок отражает главное содержание текста или его тему, либо аспект темы; во введении обычно излагается история вопроса с необходимой степенью детализации, ставится задача, обосновываются ее актуальность и значение; основная часть содержит авторское решение поставленной задачи; в заключении подводятся итоги, формулируются выводы, подчеркивается значимость полученных результатов, прогнозируются возможности их использования.

Можно выделить стандартные выражения, сигнализирующие о переходе к следующей смысловой части: в данной статье ставится задача показать...; поскольку в данном исследовании нас интересует...; основной акцент здесь ставится на...; в дальнейшем мы будем рассматривать явления... (переход от введения к основной части); остается заметить, что...; не исключено, что именно на этом пути будет найдено решение...; итак, мы рассмотрели некоторые вопросы...

Выделяются методы логического построения научного текста: 1) дедуктивный; 2) индуктивный; 3) метод изложения на основе проблемного принципа; 4) метод аналогии.

Дедукция - это движение мысли от общего к частному. Дедуктивный метод изложения материала используется тогда, когда необходимо рассмотреть какое-то явление на основании уже известного положения или закона и сделать необходимые выводы. Дедуктивное рассуждение включает следующие этапы: 1) выдвижение тезиса (от греч. thesis - положение, истинность которого должна быть доказана) или гипотезы; 2) развитие тезиса (гипотезы), его обоснование, доказательство истинности или опровержение, с использованием таких аргументов, как толкование тезиса, ссылки на мнения авторитетов, доказательство от противного, приведение фактов и примеров, сравнения; 3) формирование выводов и предложений.

Дедуктивный метод изложения широко используется в теоретических статьях, научных дискуссиях, при проведении учебных и научных семинаров.

Индукция - это движение мысли от частного к общему, от знания единичных или частных фактов к знанию общего правила, к обобщению. Композиционно индуктивное рассуждение строится следующим образом: во вступлении определяется цель исследования; в основной части излагаются накопленные факты, рассказывается о технологии их получения, проводят анализ, сравнение и синтез полученного материала; на основании полученных результатов делаются выводы, устанавливаются закономерности, определяются свойства какого-либо объекта, признаки того или иного процесса и т. п. Индуктивное рассуждение активно используется в научных сообщениях, монографиях, квалификационных работах, научных отчетах.

Изложение на основе проблемного принципа - разновидность индуктивного метода. Оно предполагает выстраивание определенной последовательности проблем, исследуя (рассматривая) которые, автор может прийти к теоретическим обобщениям, формулированию правил и закономерностей. В ходе лекции, доклада, в процессе написания монографии, статьи, дипломного проекта, диссертации автор формулирует ту или иную проблему и предлагает ряд возможных путей ее решения (исследования). Выбрав оптимальный путь, автор подробно анализирует проблему (вскрывает ее внутренние противоречия, приводит данные, подтверждающие высказанные предположения, аргументированно опровергает другие точки зрения, не состоятельные, по мнению автора).

Метод аналогии (умозаключение по аналогии) основывается на следующем посыле: если два явления сходны в одном и более отношениях, то они, вероятно, сходны и в других отношениях. Умозаключения по аналогии имеют вероятностный, приблизительный характер. Этим можно объяснить их меньшую распространенность в жанрах собственно научного стиля речи.

При анализе логико-композиционной структуры текстов небольшого объема обращают внимание на место обобщающего смыслового блока в их структуре. В зависимости от позиции обобщающего блока выделяют пять типов текстовых структур: индуктивные, дедуктивные, рамочные (дедуктивно-индуктивные), стержневые (индуктивно-дедуктивные) и имплицитные (традуктивные) структуры.

В текстах, имеющих индуктивную структуру, обобщение расположено в конце, изложение информации идет от частного к общему. Тексты с дедуктивной структурой начинаются с обобщения. Далее в тексте конкретизируется, объясняется или доказывается ключевое положение. В текстах с рамочной структурой выделяют два фокуса: первый - обобщение, с которого начинается изложение (оно детализируется или развивается на материале частных положений), второй - обобщение информации в конце текста. В текстах со стержневой структурой изложение начинается с частных положений, за ними следует обобщение, которое затем уточняется и конкретизируется. В тексте, имеющем имплицитную структуру, обобщающий блок отсутствует (вербально он не выражен): предполагается, что читающий способен прийти к выводу, заключению или обобщению

самостоятельно. Ведущими типами в научной речи считаются дедуктивный и дедуктивно-индуктивный.

Для характеристики содержания текста требуется не только осмысление отдельных языковых выражений, но и больших отрезков текста, соответствующих подтемам и субподтемам, соотнесение их между собой и на этой основе осмысление текста в целом. С точки зрения характера содержания можно выделить научные тексты, которые соотносятся с эмпирическим и теоретическим уровнями научного познания. Например, тексты по биологии (классификация растений по определенным признакам, описание строения клетки) соотносятся с эмпирическим уровнем познания, тексты по психологии мышления (моделирование творческого процесса, процесса принятия решения и т. п.) - с теоретическим уровнем познания.

В текстах рассматриваются разные виды объектов: реальные объекты материального мира (явления, события, предметы), ментальные концепты (понятия сознания, правовой идеологии и т. п.) или теоретические конструкты, опосредованно соотносящиеся с реальным предметом (декартова система координат и т. п.). Характер содержания соотносится с коммуникативной целью автора: эмпирические тексты, как правило, имеют описательный, констатирующий характер и служат целям формирования фрагмента картины мира определенной области знания; теоретические тексты, содержащие ментальные концепты и абстрактные понятия, также могут иметь констатирующий, информирующий характер, однако наиболее типичен для них объясняющий, убеждающий, оценивающий характер (это относится, например, к текстам по истории, философии). Осознание смысловой структуры научного текста - это путь к его пониманию и дальнейшему использованию полученных знаний.

Структура содержания. Содержание научного текста представляет собой отраженное и объективированное посредством языковых знаков знание о фрагментах действительности, об объектах материального мира, о теоретических понятиях и конструктах. Соответственно структура содержания текста отражает смысловые связи и отношения, которые устанавливаются между понятиями, явлениями, предметами реального мира, отображенными в тексте в виде языковых единиц разных уровней.

Итак, научный текст представляет собой единство тематической, логико-композиционной и смысловой организации. Тематическую структуру научного текста образуют предмет научного исследования и его аспекты. По этому принципу выделяют тексты о понятиях и категориях науки, о свойствах, строении, функционировании объектов, о событиях, явлениях, процессах. Логико-композиционная структура научного текста во многом определяется его принадлежностью к жанру (статья, монография, диссертация и т. д.), а также логикой изложения. В научных текстах преобладает дедуктивный стиль изложения. Содержательная структура отражает смысловые связи между объектами и понятиями, рассматриваемыми в тексте.

Цельность – отражает базовую характеристику текста как средства коммуникации. В противоположность связности, определяющей внешнюю организацию текста, цельность характеризует внутреннее, содержательное, смысловое единство текста. В отличие от связности она является психолингвистической категорией, непосредственно не соотносится с лингвистическими единицами и возникает в процессе осознания и понимания текста как результат аналитико-синтетической деятельности воспринимающего.

В научном стиле речи появились и закрепились специальные языковые средства, облегчающие и упрощающие переход от внешней формы к цельности текста. Автор научного текста имеет в своем распоряжении как бы готовые формы, которые он «заполняет» собственным научным содержанием, а читатель, будучи членом того же научного сообщества, уже знает, как организовано содержание. В результате ускоряется и облегчается процесс понимания, при этом содержание структурируется и выражается в виде смысловых блоков разной степени обобщенности. Это свойство лежит в основе

таких видов речевой и учебной деятельности, как реферирование и аннотирование текстов, выделение ключевых слов, составление различного вида планов. Создание так называемых вторичных текстов возможно именно благодаря тому, что в них сохраняется инвариант содержания первоисточника.

Цельность текста отражается в наборе ключевых слов (НКС), т. е. слов или словосочетаний, которые несут в данном тексте существенную смысловую нагрузку. Для ключевых слов характерно равномерное распределение по тексту: в научных текстах они, как правило, присутствуют в заголовке, первом предложении, а также в начальных предложениях каждого абзаца. Оптимальный объем НКС - 5 - 15 слов. Достижение смысловой однозначности и структурной цельности составляет главную задачу построения научного текста, что обусловлено потребностями научной коммуникации и обеспечивается использованием специальных языковых средств.

Точность предполагает *однозначность* понимания научного текста, отсутствие расхождения между словом и его пониманием. Поэтому в научных текстах, как правило, отсутствуют образные, экспрессивные средства; слова используются преимущественно в прямом значении, не используются синонимы основных терминов.

Жёсткие требования точности, предъявляемые к научному тексту, предъявляют ограничение на использование образных средств языка: метафор, эпитетов, художественных сравнений, пословиц и т. п. Но иногда такие средства могут использоваться в научных произведениях, так как научный стиль стремится не только к точности, но и к убедительности, доказательности. Иногда образные средства необходимы для реализации требования ясности, доходчивости изложения.

Эмоциональность, как и экспрессивность, в научном стиле, который требует объективного, «интеллектуального» изложения научных данных, выражается иначе, чем в других стилях. Восприятие научного произведения может вызывать определённые чувства у читателя, но не как ответную реакцию на эмоциональность автора, а как осознание самого научного факта. Хотя научное открытие воздействует независимо от способа его передачи, сам автор научного произведения не всегда отказывается от эмоционально-оценочного отношения к излагаемым событиям и фактам.

Языковыми средствами создания экспрессивного, эмоционального тона научной речи выступают: 1) формы превосходной степени прилагательных, выражающие сравнение (*наиболее яркие представители вида*); 2) эмоционально-экспрессивные прилагательные (*Развитие, инновации, прогресс – это замечательные, в сущности, явления*); 3) вводные слова, наречия, усилительные и ограничительные частицы (*Писарев полагал даже, что благодаря этому Россия может узнать и оценить Конта гораздо точнее, чем Западная Европа*); 4) "проблемные" вопросы, привлекающие внимание читателя (*Что же представляет собой этот феномен бессознательного?*).

Функционально-смысловые типы речи рассматриваются как универсальные типологические единицы текста, выделяемые на основе различных признаков (коммуникативно-прагматических, логико- или структурно-смысловых). Различают следующие смысловые типы речи: описание, повествование, рассуждение, доказательство и сообщение. При их выделении авторы оперируют различным в стилистическом и жанровом отношении материалом и используют разные основания для классификации: коммуникативное намерение, логические отношения между предложениями или более крупными частями текста и др.

В рамках многомерной классификации на первом уровне тексты делятся на описательные и аргументативные в зависимости от коммуникативной цели, намерения. Описательные тексты являются сообщающими, информирующими: они содержат информацию об объекте, его свойствах, признаках, характере, структуре. Аргументативные тексты - это тексты, убеждающие, доказывающие, объясняющие. На следующем уровне описательные и аргументативные тексты делятся по функциональным и структурным признакам.

Частные разновидности описательных текстов - определение, описание-дефиниция, собственно описание, пояснение.

Наиболее частотным в научном стиле является определение, цель которого – охарактеризовать научное понятие путем указания на его наиболее существенные признаки и свойства. Наиболее близка по значению к определению дефиниция. Ее отличие от определения состоит в том, что в дефиниции перечисляются только дифференциальные признаки объекта, выделяющие его посредством идентификации с другим родовидовым понятием. В дефиниции, как правило, отсутствует 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.

1.14. Методические рекомендации по подготовке аспирантов к зачету

1. При подготовке к зачету необходимо, прежде всего, изучить рекомендованную основную и дополнительную литературу.

2. Повторить материалы лекционных курсов по предмету.

3. Составить опорные блок-схемы по пройденным лекциям.

4. Выделение текста при чтении другим цветом способствует закреплению материала в долговременной памяти.

5. Универсальный компонент учения - заучивание – это совокупность действий обучающегося, направленных на овладение учебным материалом.

Результаты учения определяются субъективными (отношение к предмету) факторами, к которым относятся:

1. то, что необходимо узнать и усвоить, должно быть выделено вами из всех остальных воспринимаемых сторон внешнего и внутреннего мира. Мало смотреть – надо увидеть, мало слушать – надо услышать;

2. восприятие информации основывается на установках вашей личности. Восприятие информации без установки на заучивание не даёт никаких результатов;

3. заучиваемая информация должна быть значимой для вас;

4. вы осмысленно должны заучивать информацию, а не механически воспроизводить вызубренный материал.

1.15. Методические рекомендации по подготовке аспирантов к коллоквиуму

Коллоквиумом – это собеседование преподавателя и аспиранта по заранее определенным контрольным вопросам. Целью коллоквиума является формирование у аспиранта навыков анализа теоретических проблем на основе самостоятельного изучения учебной и научной литературы. На коллоквиум выносятся крупные, проблемные, нередко спорные теоретические вопросы. Упор делается на монографические работы и научные статьи. От аспиранта требуется:

- владение изученным в ходе учебного процесса материалом, относящимся к рассматриваемой проблеме;

- знание разных точек зрения, высказанных в научной литературе по соответствующей проблеме, умение сопоставлять их между собой;

- наличие собственного мнения по обсуждаемым вопросам и умение его аргументировать.

Коллоквиум - это не только форма контроля, но и метод углубления, закрепления знаний аспирантов, так как в ходе собеседования преподаватель разъясняет сложные вопросы, возникающие у аспиранта в процессе изучения данного источника. Однако коллоквиум не консультация и не экзамен. Его задача добиться глубокого изучения отобранного материала, пробудить у аспиранта стремление к чтению дополнительной социологической литературы.

Подготовка к коллоквиуму.

Подготовка к коллоквиуму начинается с установочной консультации преподавателя, на которой он разъясняет развернутую тематику проблемы, рекомендует литературу для изучения и объясняет процедуру проведения коллоквиума. Как правило, на самостоятельную подготовку к коллоквиуму аспиранту отводится 3-4 недели. Методические указания состоят из рекомендаций по изучению источников и литературы, вопросов для самопроверки и кратких конспектов ответа с перечислением основных фактов и событий, относящихся к пунктам плана каждой темы. Это должно помочь аспирантам целенаправленно организовать работу по овладению материалом и его запоминанию. При подготовке к коллоквиуму следует, прежде всего, просмотреть конспекты лекций и практических занятий и отметить в них имеющиеся вопросы коллоквиума. Если какие-то вопросы вынесены преподавателем на самостоятельное изучение, следует обратиться к учебной литературе, рекомендованной преподавателем в качестве источника сведений.

Коллоквиум проводится в форме индивидуальной беседы преподавателя с каждым аспирантом или беседы в небольших группах (2-3 человека). Обычно преподаватель задает несколько кратких конкретных вопросов, позволяющих выяснить степень добросовестности работы с литературой, проверяет конспект. Далее более подробно обсуждается какая-либо сторона проблемы, что позволяет оценить уровень понимания.

2. Методические рекомендации для преподавателей

2.1 Методические рекомендации преподавателю по организации самостоятельной работы аспирантов

Самостоятельная работа дополняет аудиторную работу аспирантов и призвана решать следующие задачи:

- совершенствование навыков и умений научной деятельности, приобретенных в аудитории под руководством преподавателя;
- приобретение новых знаний, формирование навыков и развитие умений, обеспечивающих возможность осуществления научно-исследовательской поисковой деятельности по проблеме исследования;
- развитие умений самостоятельной научно-исследовательской деятельности.

Текущая и опережающая СР

- выполнение домашних заданий, которые логически дополняют аудиторную работу аспирантов (соискателей), включают в себя индивидуально-поисковую работу по самостоятельному изучению материала в рамках тем практических (семинарских) занятий и выполнению заданий на закрепление данного материала;
- обязательная самостоятельная работа аспиранта по заданию преподавателя (самостоятельная работа аспирантов (соискателей) в библиотеке, в том числе электронной);
- индивидуальная самостоятельная работа аспирантов (соискателей) (работа с Интернет-ресурсами, подготовка реферата по теме диссертационного исследования, участие в научных и практических конференциях);

- индивидуальные консультации с преподавателем (как непосредственно, так и на основе удаленного доступа).

Творческая проблемно-ориентированная самостоятельная работа: индивидуально-поисковая, творческая работа по написанию реферата.

Организация внеаудиторной (самостоятельной) работы аспирантов

Приступая к изучению конкретной дисциплины, аспирант должен ознакомиться с методическими рекомендациями по освоению учебной дисциплины, требованиями программы по данной дисциплине.

Методическими материалами, направляющими внеаудиторную (самостоятельную) работу являются:

- основная профессиональная образовательная программа
- послевузовского профессионального образования (аспирантура)
- специальности;
- методические указания к практическим, семинарским и лабораторным занятиям;
- часть учебно-методического документов по дисциплине (примеры решения домашних заданий, оформления отчетов по лабораторным и расчетным работам, использования электронных информационных ресурсов);
- списки основной и дополнительной литературы в рабочей программе
- дисциплины.

Самостоятельная работа может осуществляться индивидуально или группами в зависимости от цели, объема, конкретной тематики самостоятельной работы, уровня сложности, уровня умений обучающихся.

Сущность самостоятельной работы, как специфической педагогической конструкции определяется особенностями поставленных в ней учебно-познавательных задач. Следовательно, самостоятельная работа не есть самостоятельная деятельность аспирантов по усвоению учебного материала, а есть особая система условий обучения, организуемых преподавателем.

Организация самостоятельной работы включает в себя следующие этапы:

- составление плана самостоятельной работы по дисциплине;
- разработка и выдача заданий для самостоятельной работы;
- организация консультаций по выполнению заданий (устный инструктаж, письменная инструкция);
- контроль за ходом выполнения и результатом самостоятельной работы.

При составлении плана самостоятельной работы обязательно указывается количество часов, выделенных на каждую тему. Распределение часов зависит от сложности темы, наличия учебных материалов по данной теме. Ряд тем могут быть полностью отнесены на самостоятельную работу, другие могут содержать минимум самостоятельной работы или вовсе не содержать ее. Ряд тем может быть переадресовано к изучению самостоятельного курса, тем самым выдерживается междисциплинарная связь учебного процесса. Преподавателем разрабатываются задания для самостоятельной работы. Это может быть ссылка на конкретный учебник, учебное пособие, нормативно-справочную литературу.

При выдаче заданий на внеаудиторную самостоятельную работу рекомендуется использовать дифференцированный подход. Перед выполнением внеаудиторной самостоятельной работы преподаватель проводит инструктаж по выполнению задания, который включает цель задания, его содержание, сроки выполнения, ориентировочный

объем работы, основные требования к результатам работы, критерии оценки. В процессе инструктажа преподаватель предупреждает о возможных типичных ошибках, встречающихся при выполнении задания.

Формы контроля со стороны преподавателя

Формой контроля со стороны преподавателя являются входной, текущий, рубежный контроль и промежуточная аттестация. Входной контроль проводится в самом начале учебного периода. Он должен выявить степень подготовки аспиранта к изучению дисциплины по остаточным знаниям, ранее изученным дисциплинам. Для этого составляются вопросы по наиболее важным темам предшествующих дисциплин. Текущий контроль, главная его цель – стимуляция и корректировка повседневной работы аспиранта над учебным материалом. Он осуществляется преподавателем в ходе выполнения аспирантом всех видов учебной нагрузки, может быть представлен тестовым контролем, выступлением на семинарском занятии, конференции, участием в «Круглом столе» и т.п. Результаты текущего контроля влияют на рейтинг аспиранта. Рубежный контроль призван выявить уровень знаний аспиранта по материалу изученной темы. Целесообразно осуществлять рубежный контроль после изучения каждой темы дисциплины в виде тестового контроля, включения предлагаемого для изучения вопроса в перечень вопросов для зачета, защиты письменных работ, в том числе, реферата.

Промежуточная аттестация: формой промежуточной аттестации является кандидатский экзамен.

Контроль результатов внеаудиторной самостоятельной работы осуществляется в пределах времени, отведенного на обязательные учебные занятия по дисциплине и внеаудиторную самостоятельную работу аспирантов по дисциплине.

Критерии оценки письменных работ:

- требуемый объем и структура работы;
- логика изложения материала;
- использование соответствующей терминологии, стиля изложения;
- повествование от третьего лица;
- наличие ссылок на источники информации;
- постановка вопросов и степень их раскрытия;
- формулировка выводов по итогам работы.

В случае несоответствия письменной работы указанным критериям, найденные расхождения должны быть отражены в рецензии и приняты во внимание при выставлении оценки.

Критериями оценок результатов внеаудиторной (самостоятельной) работы аспиранта являются:

- уровень освоения учебного материала.
- умения использовать теоретические знания при выполнении практических задач.
- обоснованность и четкость изложения ответа.

Форма отчетности аспиранта за выполненную работу. Отчетом аспиранта является оформление реферата на выбранную тему, подготовка к сдаче кандидатского экзамена по дисциплине.

Планирование внеаудиторной (самостоятельной) работы

Внеаудиторная (самостоятельная) работа выполняется по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия.

Учебная нагрузка внеаудиторной (самостоятельной) работы регламентируется федеральными государственными требованиями к структуре основной профессиональной

образовательной программы послевузовского профессионального образования (аспирантура).

При разработке рабочих учебных планов определяются:

- общий объем времени, отводимый на внеаудиторную (самостоятельную) работу в целом по теоретическому обучению (как разница между максимальным объемом времени, отведенным на теоретическое обучение в целом и объемами времени, отведенными на обязательную учебную нагрузку, факультативные дисциплины, консультации по теоретическому обучению);
- объем времени отводимый на внеаудиторную (самостоятельную) работу по дисциплинам: обязательные дисциплины, дисциплины по выбору аспиранта, факультативные дисциплины с учетом требований к уровню подготовки обучающихся, сложности и объема изучаемого материала по разделам данных дисциплин;
- объем времени, отводимый на внеаудиторную (самостоятельную) работу по учебной дисциплине в зависимости от уровня освоения обучающимися учебного материала, с учетом требований к уровню, подготовки аспирантов.

При разработке рабочей программы по учебной дисциплине при планировании содержания внеаудиторной самостоятельной работы преподавателем устанавливается содержание и объем теоретической учебной информации и практические задания по каждой теме, которые выносятся на внеаудиторную самостоятельную работу, определяются формы и методы контроля результатов. По каждой теме программы, на которую выделено определенное количество часов внеаудиторной (самостоятельной) работы, следует расписать эти часы по видам работ.

Необходимо конкретно указать:

- какая форма самостоятельной работы предполагается
- какая форма контроля, и в какие сроки предусмотрена.

2.2. Подготовка и проведение дискуссии

Характерные черты учебной дискуссии и приёмы её организации

Характерной чертой дидактических поисков, связанных с организацией учебно-познавательной деятельности, является ориентация на специальное обучение поисковым процедурам, формирование культуры рефлексивного мышления. Эта линия ориентации воплощается в разработках по организации учебного процесса как дискуссии.

Сегодня как никогда нужно воспитывать у аспирантов вкус к полемике и дискуссии, стремление к многообразию точек зрения и их столкновению в аргументированном, корректном споре.

Кроме психологических основ спора, преподавателю необходимо самому овладеть и научить аспирантов логическим принципам ведения диалога, дискуссии и полемики.

Искусство ведения спора называют *эристикой* (от греческого – спор). Эристика учит умению убеждать других в истинности определенных взглядов и соответствующему умению склонять людей на свою сторону. Дискуссия и полемика – наиболее распространенные разновидности спора.

Дискуссия – важнейший метод решения спорных проблем и своеобразный метод познания. Она позволяет лучше понять и осмыслить предмет спора, даже если участники не приходят к общему мнению, в ходе дискуссии (конструктивной) они достигают лучшего взаимопонимания.

Цель дискуссии – достижение определенной степени согласия её участников относительно дискутируемого тезиса. Как правило, у каждого участника дискуссии имеется своё представление о предмете спора, которое опирается на личные убеждения,

пристрастия, оценки. Поэтому используемые в дискуссии средства должны признаваться всеми участниками, иначе диалог не получится.

Полемика существенно отличается от дискуссии и целью, и средствами. Цель полемики – победа одной стороны спорящих над другой, утверждение собственной точки зрения, причём любыми средствами.

В реальной жизни дискуссия и полемика обычно переплетаются, в «чистой форме» они практически не встречаются. Поэтому, чтобы попытаться удержать спорящие стороны в определенных рамках, надо предварительно чётко определить форму спора.

Каким же общим принципам спора учит эристика? Назовем основные:

1. Всякий спор должен *иметь свою тему, свой предмет*. Предмет спора должен быть ясным. Лучше всего в самом начале зафиксировать этот предмет особым утверждением, чтобы потом избежать довольно обычного вопроса: о чём, собственно говоря, шёл спор?

2. Тема спора *не должна подменяться* другой на протяжении спора. К сожалению, это условие редко удаётся соблюсти, что вполне объяснимо. В самом начале спора тема не является, как правило, достаточно определённой, но это обнаруживается только в ходе спора. Участники постоянно уточняют свои позиции, что ведёт к смещению акцентов темы. Ведущий должен быть начеку: как только предмет спора изменился, нужно специально обратить на это внимание и показать, что спор ушел в сторону.

3. Спор должен предполагать *определённую общность исходных позиций* сторон, некоторый *единый* для них *базис*. Всякий спор должен опираться на определённые предпосылки, иначе он бессмысленен. Общность базиса обеспечивает изначальное взаимопонимание спорящих. Те, кто совершенно не понимают друг друга, не способны спорить и не способны придти к согласию.

Обычно предпосылки спора ясны и не требуют специальной констатации. Когда же ясности нет или имеются различные толкования, лучше всего начать с уточнения и прояснения базиса спора.

4. Успешное ведение спора требует *определённого знания законов логики*. Прежде всего, предполагается умение выводить следствие из своих и чужих утверждений, замечать противоречия, выявлять отсутствие логических связей между утверждениями.

5. Спор требует *известного знания тех вещей, о которых идёт речь*. Плохо, если люди спорят о том, о чём не имеют представления или знают только понаслышке.

6. В споре нужно стремиться к выяснению истины. Это, пожалуй, одно из самых главных требований к спору.

Тактика ведения спора связана с применением определённых средств и приёмов. Их можно разделить на корректные и некорректные. Данные приёмы многообразны и их нужно знать, чтобы уметь, если понадобится, вывести противника на чистую воду. Этому моменту ниже будет посвящён специальный материал.

Посмотрим теперь, как те или иные формы спора могут реализоваться в учебном процессе.

Среди современных дидактических поисков одно из ведущих мест принадлежит учебной дискуссии. Она диалогична по самой своей сути - и как форма организации обучения, и как способ работы с содержанием учебного материала. Вовлечение группы в учебную дискуссию связано и с другим, чрезвычайно значимым «сопутствующим результатом» – формированием коммуникативной и дискуссионной культуры.

Что такое учебная дискуссия? Учебная дискуссия отличается от других видов дискуссий тем, что новизна ее проблематики относится лишь к группе лиц, участвующих в дискуссии, т.е. то решение проблемы, которое уже найдено в науке, предстоит найти в учебном процессе в данной аудитории. Для преподавателя, организующего учебную дискуссию, результат, как правило, заранее известен. Целью здесь является процесс поиска, который должен привести к объективно известному, но субъективно, с точки

зрения аспирантов, новому знанию. Причем этот поиск должен закономерно вести к запланированному педагогом заданию. Но это может быть только в том случае, если поиск решения проблемы (групповая дискуссия) полностью управляем со стороны преподавателя.

Использование рассматриваемого вида учебной работы столь многообразно, а его название столь популярно, что им нередко обозначают самые разные способы организации учебной работы, лишь бы они включали обмен высказываниями. М.В. Кларин, изучая американскую педагогику с ее многолетним опытом проведения дискуссий, выделил следующие признаки этого способа обучения:

- работа группы лиц, выступающих обычно в ролях ведущих и участников;
- соответствующая организация места и времени работы;
- процесс общения протекает как взаимодействие участников;
- взаимодействие включает высказывания, выслушивание, а также использование невербальных средств;
- направленность обсуждения на достижение учебных целей.

В определениях такого рода, как и во многих попытках формализовать живой процесс, стремление описать и зафиксировать видимые признаки нередко оборачивается ускользанием главного, сущностного.

Что же главное в учебной дискуссии? Опыт исследования данного вида групповой работы показывает, что главными чертами учебной дискуссии является то, что она представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины (точнее, истин), причем все участники - каждый по-своему – участвуют в организации этого обмена. Целенаправленность дискуссии – это не подчинение ее дидактическим задачам, которые важны только педагогу, но ясная для каждого аспиранта устремленность к поиску нового знания – ориентира для последующей самостоятельной работы, знания - оценки (фактов, явлений). Взаимодействие и самоорганизация участников - т.е. не поочередные ответы на вопросы педагога, не высказывания в ожидании его оценки, но обращение учащихся друг к другу, обсуждение самих идей, точек зрения, проблемы; организационные усилия, соблюдение правил обсуждения со стороны самих учеников.

Безусловно, это идеальный вариант. Не случайно в мировом опыте использования дискуссии в учебной группе применяется разделение участников на подгруппы от 4-5 до 6-10 человек. Контакт между участниками учебной дискуссии - обстоятельство, не имеющее прямого отношения к содержанию обучения; однако именно благодаря этому обстоятельству дискуссия связана с высокой вовлеченностью аспирантов в обсуждение содержания. Общение в ходе дискуссии побуждает учащихся искать различные способы для выражения своей мысли, повышает восприимчивость к новым сведениям, новой точке зрения; эти личностно развивающие результаты дискуссии напрямую реализуются на обсуждаемом в группах учебном материале. Отсюда внимание к дискуссии не только как к средству активизации, но и как к способу углубленной работы с содержанием предмета, выхода за пределы усвоения фактических сведений, творческого применения получаемых знаний.

Среди факторов, способствующих более углубленному усвоению материала в ходе дискуссии можно назвать следующие:

- ознакомление каждого участника в ходе обсуждения с теми сведениями, которые есть у других участников (обмен информацией);
- поощрение разных подходов к одному и тому же предмету или явлению;
- допущение различных, несовпадающих мнений и предположений об обсуждаемом предмете;
- возможность критиковать и отвергать любое из высказываемых мнений;
- побуждение участников к поиску группового соглашения в виде общего мнения или решения.

Опыт проведения учебных дискуссий показывает, что высокий уровень поисковой активности связан с оживленным учебным диалогом, в ходе которого участники активно обмениваются мнениями друг с другом, а не только с ведущим-педагогом. Заметим еще следующее. Хотя дискуссия отнюдь не сводится к набору монологических высказываний, она не предполагает и неупорядоченной многоголосицы. Выстраивая ее как групповой диалог, подчиненный определенной задаче, необходимо позаботиться, чтобы участники обладали необходимой подготовкой по предмету обсуждения. Не всякая тема и должна ею становиться: дискуссия - не самоцель, ее предметом стоит делать действительно спорные, неоднозначные темы.

Целенаправленность дискуссии ярче всего проявляется в достижении выводов. Однако настоящая дискуссия не должна превращаться в дидактическую иллюстрацию, средство формулирования заранее заданного тезиса (хотя нередко случается, что дискуссия становится действенным средством убеждения в той или иной точке зрения). В ходе настоящей дискуссии каждый участник свободно мыслит и выражает свою точку зрения, сколь бы не популярной и не приемлемой для остальных она ни казалась.

Сложными для начинающих педагогов могут быть и такие моменты дискуссии: сочетание упорядоченности хода обсуждения с отсутствием регламентации, вежливость без иерархического подчинения в учебной группе, легкость и непринужденность, юмор без развязности и т.д. Особые задачи стоят перед руководителем дискуссии: он должен не столько направлять, сколько стимулировать, побуждать участников к обмену точками зрения. Обмен мнениями между участниками должен происходить свободно, так, что для стороннего взгляда ход обсуждения может показаться даже хаотичным. Конечно, хаотичный разброс реплик – это крайность, которой необходимо избегать. Однако педагогов должна больше беспокоить другая крайность: сведение дискуссии к последовательному обмену вопросами и ответами между педагогом и учащимися.

Опыт организации учебных дискуссий, накопленный в мировой практике, показывает, что дидактические функции дискуссии находятся во взаимосвязи с двоякого рода задачами:

- 1) задачи конкретно-содержательного плана;
- 2) задачи организации взаимодействия в группе, подгруппах.

К сфере задач первого рода относятся:

- осознание учащимися противоречий, трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой;
- актуализация ранее полученных знаний;
- творческое переосмысление возможностей их применения, включение их в новый контекст и т.д.

К сфере задач второго рода относятся:

- распределение ролей в группах-командах;
- выполнение коллективной задачи;
- согласованность в обсуждении проблемы и выработка общего, группового подхода;
- соблюдение специально принятых правил и процедур совместной поисковой деятельности и т.д.

Педагогически важными являются результаты, получаемые «на пересечении» конкретно-содержательной деятельности и деятельности по взаимодействию в группе:

- переработка сведений, информации специально для убедительного изложения;
- представление своей точки зрения как позиции, ее аргументация;
- выбор и взвешивание подходов к решению проблемы;
- возможное применение подхода или точки зрения как результат осознанного выбора и т.д.

Такого рода результаты, по сути дела, вытекают из контекста совместно распределенной учебной деятельности, способом организации которой является дискуссия. Можно выделить следующие задачи педагога-организатора дискуссии:

- установление порядка в группе и постановка темы обсуждения;
- прояснение целей по ходу обсуждения;
- суммирование высказываний;
- посредничество и выяснение расхождений и разногласий;
- постановка перечня обсуждаемых вопросов;
- оценка продвижения группы по ходу обсуждения.

Особое внимание должно быть уделено обеспечению демократического стиля организации обсуждения. В частности, он проявляется в специальном внимании руководителя дискуссии к мнению меньшинства. Специальное обращение к мнению меньшинства важно для того, чтобы добиться всесторонности и глубины обсуждения.

Социально-психологические исследования показали, что если в группах обсуждение ведется без формально выделенного лидера (в учебной группе в этой роли, как правило, выступает педагог, иногда - один из аспирантов), то это ведет в первую очередь к игнорированию мнения меньшинства; высказывания, не получившие поддержки остальных, не становятся предметом обсуждения, выпадают из поля зрения группы, вместе с ними из участия в дискуссии «вытесняются» и их авторы. Отрицательные последствия очевидны: отключение части аспирантов (причем на отрицательном личностно-эмоциональном фоне), а также заметное содержательное обеднение дискуссии.

Дидактические цели и типы дискуссий. Проблемность. Во многих руководствах для педагогов подчеркивается, что дискуссию не следует превращать в псевдообсуждение, псевдопоиск решений, которые заранее известны педагогу и могли бы напрямую излагаться обычным способом. В ряде случаев, однако, дискуссия служит способом собственного «открытия» и формулирования учащимися тех идей, которые заведомо знакомы педагогу и предусматривались им - по крайней мере, в качестве возможных результатов обсуждения.

Интересно обратить внимание на сходство между решением проблемы отдельным человеком (индивидуальным) и совместным поиском решений (групповым). Это сходство можно проследить как в содержании, так и в последовательности этапов творческого мышления.

В групповом обсуждении проблемы можно наметить следующую последовательность этапов, аналогичных этапам индивидуальной постановки и решения проблемы:

1. Поиск и определение проблемы или затруднения, которые могут решиться групповыми методами (путем выработки общего подхода, достижения консенсуса).
2. Формулировка проблемы в ходе группового анализа и обсуждения.
3. Анализ проблемы с целью выявить связанные с ней факты и обстоятельства.
4. Попытки найти решения проблемы (они могут представлять собой длительный процесс, включающий обсуждения, сбор данных, привлечение внешних посторонних источников информации и т.д. По ходу дела группа делает предварительные, «рабочие» выводы, проводит сбор мнений, делает обзоры и т.д., постепенно продвигаясь к достижению консенсуса).
5. Формулирование выводов, их обсуждение и проверка - вплоть до достижения окончательного решения.

Приведенная последовательность представляет наиболее развернутый вариант группового решения проблемы. В практике нередко встречаются дискуссии, в которых проблема ставится, а иногда и формулируется педагогом. Кроме того, проверка выводов, а также достижения окончательного решения или решений не всегда оказывается возможным, и педагог нередко подчеркивает условный, рабочий характер сделанных выводов и заключений. Таким образом, в реальном учебном процессе педагог обычно

сосредотачивает внимание на одном или на нескольких центральных этапах группового решения проблемы.

Педагоги, занимающиеся развитием творческого мышления, рекомендуют строить учебную дискуссию так, чтобы давать учащимся возможность самим принимать решения, самим анализировать возникающие у них различные идеи и подходы, строить действия в соответствии со своими решениями. Однако традиционное занятие строится в ином духе. Каким образом совершить переход от обычного занятия к живому творческому обсуждению темы, видению заложенных в ней проблем? Один из вариантов такого перехода - распространенная в практике разновидность дискуссии, которую американский психолог И.Смит назвал эволюционирующей, т.е. перерастающей из более традиционных видов учебной работы.

Такая дискуссия возникает как бы сама собой, естественно. Однако для того, чтобы она возникла, необходимы соответствующие условия. Иначе говоря, у аспирантов в условиях обычного занятия должна быть возможность обсуждать свои мысли, мнения с педагогом и друг с другом. Это значит, что сам педагог должен быть настроен на возможность такого обсуждения, заинтересованно относиться к высказываниям аспирантов. В этом случае взаимодействие педагога с учащимися направлено на развитие, углубление их мысли, переходит в учебную дискуссию.

Опыт учебных дискуссий свидетельствует о следующей последовательности развития, наращивания степени инициативности участников:

- дискуссия с преподавателем в роли ведущего (эволюционирующая дискуссия);
- дискуссия с учащимся в роли ведущего;
- дискуссия без ведущего (самоорганизующаяся).

Формы дискуссии. В зарубежном и отечественном педагогическом опыте получил распространение ряд приемов организации обмена мнениями, которые представляют собой свернутые формы дискуссий. К их числу относятся:

- «круглый стол» - беседа, в которой «на равных» участвуют все участники небольшой группы учащихся (обычно около пяти человек), во время которой происходит обмен мнениями как между ними, так и с «аудиторией» (остальной частью группы);

- «заседание экспертной группы» («панельная дискуссия») (обычно четыре-шесть учащихся с заранее назначенным председателем), на котором вначале обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы, а затем ими излагаются свои позиции всей группе. При этом каждый участник выступает с сообщением, которое, впрочем, не должно перерасти в долгую речь;

- «форум» - обсуждение, сходное с «заседанием экспертной группы», в ходе которого эта группа вступает в обмен мнениями с «аудиторией» (учебной группой);

- «симпозиум» - более формализованное по сравнению с предыдущим обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы «аудитории» (учебной группы);

- «дебаты» - явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников-представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп) и опровержений. Вариантом этого вида обсуждений являются так называемые британские дебаты, воспроизводящие процедуру обсуждения вопросов в английском парламенте, которая начинается с выступления представителей от каждой из сторон, после чего трибуна предоставляется для вопросов и комментариев участников поочередно от каждой стороны;

- «судебное заседание» - обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела).

Это наиболее подробный перечень различных видов обсуждения, хотя в практике они нередко обозначаются одним и тем же словом - «дискуссия».

Интересен и такой вариант организации коллективного взаимодействия, как «техника аквариума». Он выделяется среди форм учебной дискуссии в американских психолого-педагогических разработках. Эта разновидность дискуссии обычно применяется при работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями. Процедура «техника аквариума» выглядит следующим образом:

1. Постановка проблемы (её представление группе исходит от педагога).
2. Педагог делит группу на подгруппы. Обычно они располагаются по кругу.
3. Педагог либо участники каждой из подгрупп выбирают представителя, который будет представлять позицию подгруппы всей учебной группе.
4. Подгруппам дается время, обычно небольшое, для обсуждения проблемы и определения общей точки зрения.
5. Педагог просит представителей подгрупп собраться в центре аудитории чтобы высказать и отстоять позицию своей подгруппы в соответствии с полученными от нее указаниями. Кроме представителей никто не имеет права высказываться, однако участникам подгрупп разрешается передавать указания своим представителям записками.
6. Педагог может разрешить представителям, равно как и подгруппам, взять тайм-аут для консультаций.
7. «Аквариумное» обсуждение проблемы между представителями подгрупп заканчивается либо по истечении заранее установленного времени, либо после достижения решения.
8. После такого обсуждения проводится его критический разбор всей учебной группой.

Данный вариант проведения дискуссии интересен тем, что здесь делается упор на сам процесс представления точки зрения, ее аргументации. Включенность всех участников достигается участием каждого в начальном обсуждении, после чего подгруппа заинтересованно следит за работой и поддерживает связь со своими представителями. Вместе с тем, то, что в поле внимания всей учебной группы находятся всего пять-шесть говорящих, сосредоточивает восприятие на основных позициях. Это позволяет одним «проживать» ситуацию, а другим анализировать ситуацию со стороны и «сопереживать» ее. Сам способ «аквариумной» аранжировки занятия заимствован из практики проведения групповых психологических тренингов и дает возможность учащимся почувствовать тонкости поведения центральных участников - представителей групп. Он эффективен, когда необходимо продемонстрировать навык, умение, эмоцию, состояние при дефиците времени, а аспиранты могут выступать в роли экспертов и аналитиков.

Последующее обсуждение позволяет педагогу выделить как содержательные, так и процедурные моменты дискуссии. «Техника аквариума» не только усиливает включенность аспирантов в групповое обсуждение проблем, развивает навыки участия в групповой работе, совместном принятии решений, но и дает возможность проанализировать ход взаимодействия участников на межличностном уровне. Разумеется, педагог волен решить, насколько уместно воспользоваться этой возможностью в том или ином случае.

Подготовка дискуссии

Один из первых технологических вопросов при подготовке дискуссии – это *создание временных групп*. Выделение в учебном коллективе временных групп сегодня стало общим приемом, основой для активизации взаимодействия между учащимися. Обычное число участников временной группы – 5-6 человек. Разбивка производится оперативно, за ограниченное время - обычно пять-шесть минут. Перед группами ставятся задачи «промежуточного» характера, т.е. такие, которые готовят почву для следующего этапа учебного процесса. К их числу относятся:

- подготовка общегрупповой дискуссии;
- пересмотр и переформулирование целей дискуссии, зашедшей в тупик;
- решение (выбор), что делать дальше, например, выбор варианта ведения дискуссии или переход к планированию практических заданий-проектов;
- проведение «мозговой атаки»;
- выработка правил;
- обмен идеями, собственным опытом;
- постановка вопросов, проблем для предстоящего учебного исследования или для общегрупповой дискуссии, определение круга приглашаемых докладчиков-экспертов и т.п.;
- выявление и обсуждение разногласий и расхождений;
- быстрая актуализация и обмен сведениями, почерпнутыми из разных источников;
- возможность дать выход чувствам, поделиться переживаниями, возникающими как реакция на происходящее в аудитории.

Опыт показывает, что несмотря на несложность организации временных групп, их использование следует планировать заранее. Чисто временный характер этих групп не требует от педагога какого-либо особого подбора участников: группы можно комплектовать по имеющейся в текущий момент схеме расположения учащихся, по алфавиту, по жребию с пронумерованными карточками и т.д. В группе должно быть не менее трех и не более шести человек.

Работая с малыми временными группами, следует позаботиться о трех основных моментах: цели, времени, итогах. Группы должны получить от педагога ясные ориентиры относительно того, какого рода результат ожидается от их обсуждения. Временные рамки лучше выбрать более сжатыми, чем растянутыми, а при необходимости время всегда можно продлить. Внутри группы следует выделить ведущего. Процедура сообщения должна быть заранее известна учащимся.

После процесса обсуждения группы сообщают о полученных результатах. Как правило, каждая группа выделяет по одному представителю-докладчику. Представители могут составить временный экспертный совет, который обсудит предложения. Во многих случаях достаточно просто записать перечень предложений или основных идей на доске или высветить на проекторе.

Следующий технологический вопрос – *организация межгруппового диалога*. Для организации эффективного межгруппового диалога в каждой из малых групп между участниками распределяются основные роли-функции:

- «ведущий (организатор)» - его задача состоит в том, чтобы организовать обсуждение вопроса, проблемы, вовлечь в него всех членов группы;
- «аналитик» - задает вопросы участникам по ходу обсуждения проблемы, подвергая сомнению высказываемые идеи, формулировки;
- «протоколист» - фиксирует все, что относится к решению проблемы; после окончания первичного обсуждения именно он обычно выступает перед всей учебной группой, чтобы представить мнение, позицию своей группы;
- «наблюдатель» - в его задачи входит оценка участия каждого члена группы на основе заданных педагогом критериев.

Порядок работы учебной группы при этом способе организации дискуссии таков:

1. Постановка проблемы.
2. Разбивка участников на группы, распределение ролей в малых группах, пояснения педагога о том, каково ожидаемое участие каждого в дискуссии.
3. Обсуждение проблемы в малых группах.
4. Представление результатов обсуждения перед всей учебной группой.
5. Продолжение обсуждения и подведение итогов.

Начало дискуссии. Проведение дискуссии связано с немалым количеством «подводных камней». Заметные затруднения нередко связаны уже с началом дискуссии. Поскольку дискуссия менее жестко фиксирована, чем другие, более привычные виды учебной работы, педагогу необходимо позаботиться о том, чтобы учащиеся ясно представили себе предмет и общие рамки дискуссии, равно как и порядок ее проведения. Организуя дискуссию важно обратить внимание на то, чтобы создать благоприятную, психологически комфортную обстановку, видя в ней залог успеха. Например, размещение участников должно быть таким, чтобы каждый мог видеть лицо каждого, - обычно это достигается при расположении участников по кругу. В содержательном плане важным является предварительное прояснение темы, вопроса. Вводная часть строится так, чтобы актуализировать имеющиеся у аспирантов сведения, ввести необходимую информацию, создать интерес к проблеме.

Вводная часть - важный и необходимый элемент любой дискуссии, так как учащимся необходим как эмоциональный, так и интеллектуальный настрой на предстоящее обсуждение. В опыте проведения учебных дискуссий накоплены различные варианты организации вводной части. Например: предварительное краткое обсуждение вопроса в малых группах (по 4-6 человек). Можно также использовать заранее поставленное перед одним или несколькими аспирантами задание выступить перед всей учебной группой с вводным проблемным сообщением, раскрывающим постановку проблемы. Иногда педагог может использовать краткий предварительный опрос.

В целом можно выделить и перечислить целый ряд конкретных приемов введения в дискуссию:

- изложение проблемы или описание конкретного случая;
- ролевая игра;
- демонстрация диафильма или кинофильма;
- демонстрация материала (объекты, иллюстративный материал и т.д.);
- приглашение экспертов (в качестве экспертов выступают люди, достаточно хорошо и широко осведомленные в обсуждаемых вопросах);
- использование новостей;
- магнитофонные записи;
- инсценировка, ролевое разыгрывание какого-либо эпизода;
- стимулирующие вопросы, особенно вопросы типа «что?», «как?», «почему» и «что произошло бы, если бы...?» и т.д.

Использование любого из вводных приемов должно быть связано с небольшими затратами времени – так, чтобы как можно скорее подвести учащихся к самой дискуссии. Следует всеми силами избегать «застывания» на каком-либо из вводных моментов, иначе саму дискуссию будет очень трудно, а то и невозможно по-настоящему «завести».

Руководство ходом дискуссии

Использование вопросов. По ходу дискуссии от педагога требуется немалое искусство, чтобы его участие не сводилось к директивным репликам или высказыванию собственных суждений. В содержательном плане основное средство в руках педагога - это вопросы. Умелое использование вопросов, краткая запись ключевых моментов текущего обсуждения на доске - вот те внешне несложные приемы, которыми пользуется опытный руководитель дискуссии. Важны, однако, также тип вопросов, их характер и специфика.

Как известно, вопросы обычно разделяются на закрытые и открытые. Закрытые вопросы используются для получения конкретной информации и обычно предполагают ответ в одном-двух словах, содержащих подтверждение или отрицание чему-либо («да», «нет»). Многолетние исследования и практика показывают высокую эффективность вопросов открытого типа, способствующих стимулированию мышления, - «дивергентных» либо «оценочных» по своему содержательному характеру.

«Открытые» вопросы в отличие от «закрытых» не предполагают краткого однозначного ответа (обычно это вопросы типа «как?», «почему?», «при каких условиях?», «что может произойти, если?» и т.д.).

«Дивергентные» вопросы (в отличие от «конвергентных») не предполагают наличия единственно правильного ответа, они побуждают к поиску, творческому мышлению.

«Оценочные» вопросы связаны с выработкой аспирантом собственной оценки в отношении того или иного явления, собственного суждения по данному конкретному вопросу.

Искусство ставить (а следовательно, и парировать) вопросы зависит от многих факторов, но в первую очередь оно зависит от того, насколько мы владеем разнообразными приёмами постановки вопроса и насколько удачно ими пользуемся. Отметим, используя материалы В.И.Андреева, некоторые особенности постановки наиболее распространенных вопросов, используемых с той или иной целью в ходе дискуссии.

Провоцирующий вопрос. Его цель - спровоцировать оппонента на конфронтацию, создать ситуацию, в которой бы он потерял самообладание, как говорят, «вышел из себя» и наговорил дерзостей и глупостей. Вопрос провокационного характера, как правило, задаётся в самый неподходящий момент, его чаще всего прибегают на тот случай, если другими способами добиться поставленной цели одной из спорящих сторон явно не удаётся.

Озлобленный и «заведенный» противник уже не владеет собой в такой степени, как этого требует деловое обсуждение вопроса, проблемы. Он часто теряет самообладание и ведет себя менее гибко и осторожно, а значит, способен наделать массу глупостей. Как себя вести в подобной ситуации, какие контрприёмы наиболее эффективны против вопроса-провокации?

Прежде всего важно сохранять спокойствие и самообладание. Если это возможно, уместен будет контрвопрос, реплика, замечание, которые разоблачают истинные мотивы того, кто ставит провокационный вопрос. Хорошим приёмом в данной ситуации будет проявление чувства юмора, рассказанный анекдот, забавная история, которые бы позволили участникам дискуссии, спора несколько разрядиться, расслабиться.

Риторический вопрос. Это тип вопроса, который ставится как бы всем присутствующим. Это вопрос вообще и никому конкретно. Риторический вопрос – это вопрос, побуждающий к размышлению и не требующий конкретного ответа от кого-либо. Риторические вопросы ораторы часто используют для того, чтобы побудить слушателей к размышлению не вообще, а в нужном направлении для оратора.

Контрвопрос. Это вопрос, который в процессе ведения дискуссии, спора как бы рикошетом возвращается к тому, кто ставит не вполне удобный, а часто провокационный вопрос. По существу на вопрос вторая сторона отвечает вопросом и тем самым как бы создается видимость диалога. На самом деле достигается временный паритет противоборства, где нет победителя и побежденного, а есть уход от решения проблемы, вопроса как с той, так и с другой стороны.

К контрвопросам, очевидно, следует прибегать в крайних случаях, когда другие приёмы ведения дискуссии, спора не срабатывают или прямой ответ на поставленный вопрос не уместен, либо не желателен.

Уточняющий вопрос. Постановка такого вопроса требует дополнительной информации, а чаще всего уточняет позиции сторон по обсуждаемой проблеме. Уточняющий вопрос, как правило, начинается со слов «кто», «что», «почему», «когда», «сколько», «каким образом», «каким способом» и др. Постановкой уточняющего вопроса как бы «выуживается» информация, уточняется позиция сторон, участвующих в дискуссии. Не случайно, уточняющий вопрос часто начинается со слов «Так ли я Вас понял...».

Вопрос, требующий однозначного конкретного ответа. Этот вопрос используется обычно тогда, когда позиция противника размыта, его истинные мотивы, цели не ясны. Вопрос, требующий конкретного ответа, позволяет Вам более четко представить позицию собеседника, получить более конкретную информацию по интересующему Вас вопросу. Это бывают, как правило, вопросы, требующие однозначного ответа на вопросы типа: «когда», «сколько», «кто», «что», «почему», «с какой целью». От такого типа вопросов трудно уйти. Они требуют чаще всего ответов либо «да», либо «нет», либо точной аргументации с использованием цифр, дат, какого-то конкретного фактического материала.

Такого типа вопросы бывают наиболее полезны и продуктивны на завершающих этапах дискуссии. Но, как показывает практика, их преждевременная постановка, поспешная формулировка зачастую не дает высветить взаимные позиции, обсудить все наиболее значимые альтернативы и подходы к решению обсуждаемой проблемы.

Вопрос профессионала. Это вопрос, требующий глубоких профессиональных знаний, специальной подготовки. Такого типа вопросы любят задавать «спецы», знатоки своего дела, стремящиеся показать дилетантский подход оппонента к решению проблемы.

Следует упомянуть также ряд психологических правил, наработанных, в первую очередь, в психологических консультативных практиках (где роль вопросов чрезвычайно велика), однако которые, безусловно, могут быть с успехом применены и учтены для повышения эффективности ведения дискуссии:

1. Вопросы «Кто, что?» чаще всего ориентированы на факты, т.е. вопросы такого типа увеличивают вероятность фактологических ответов.

2. Вопросы «Как?» в большей мере психологически ориентированы на человека, его поведение, внутренний мир.

3. Вопросы «Почему?» нередко провоцируют защитные реакции, поэтому их, по возможности, следует избегать. Задав вопрос такого типа, чаще всего можно услышать ответы лично оправдательного плана.

4. Надо избегать постановки одновременно нескольких вопросов, а также вариантов, когда в одном вопросе заложены другие вопросы. Например: «Как Вы понимаете данную проблему? Не думаете ли Вы, что эта проблема сегодня уже не актуальна? « или «Почему Вы считаете мое обоснование неверным и ссоритесь со своими одноклассниками?» В обоих случаях отвечающему может быть неясно, на какой из вопросов отвечать, потому что ответы на каждую часть двойного вопроса возможны совершенно разные.

5. Не следует один и тот же вопрос задавать в разных формулировках. Отвечающему становится неясно, на какой из вариантов надо отвечать. Подобное поведение ведущего при постановке вопросов свидетельствует о его неуверенности, о не вполне точном понимании канвы дискуссии. Лучше всего «озвучивать» только окончательный вариант вопроса.

6. Нельзя вопросом опережать ответ, если в вопросе содержится очевидная подсказка или указание на социально желаемый, социально одобряемый вариант ответа, ожидаемый от оппонента.

Можно выделить также и ряд общих технологических приемов, помогающих реализовать выше обозначенные подходы. Все они связаны с прямым обращением педагога к учащимся с вопросами, побуждающими к активному поисковому мышлению, творческой инициативе, формированию и критическому осмыслению собственной точки зрения.

Так, установлено, что продуктивность генерации идей повышается, когда педагог:

- дает достаточно времени, чтобы учащиеся могли обдумать ответы;
- избегает неопределенных, двусмысленных вопросов;
- обращает внимание на каждый ответ учащегося (не игнорирует ни одного ответа);

- изменяет ход рассуждений учащегося, расширяет его мысль или меняет ее направленность (например, задает вопросы типа: «Какие еще сведения можно использовать?», «Какие еще факторы могут оказывать влияние?», «Какие здесь возможны альтернативы?» и т.д.);
- уточняет, проясняет высказывания, задавая уточняющие вопросы (например: «Ты сказал, что здесь есть сходство; сходство в чем?», «Что ты имеешь в виду, когда говоришь...?» и т.д.);
- предостерегает от чрезмерных обобщений (например: «На основании каких данных можно доказать, что это справедливо при любых условиях?»; «Когда, при каких условиях это утверждение будет верно?» и т.д.);
- побуждает учащихся к углублению мысли (например: «Итак, у тебя есть ответ; как ты к нему пришел? Как можно показать, что это верно?»).

Использование паузы. Пауза наряду с вопросами также является важнейшим фактором обеспечения продуктивности дискуссии. Известно, что в учебном процессе нет мелочей. Однако в отношении методов и форм активизирующего обучения это обстоятельство «срабатывает» особенно явно. Одна из повседневных деталей учебной дискуссии - вопросы педагога и ответы учащихся. Педагогические исследования показали, что такая «мелочь», как *п р о д о л ж и т е л ь н о с т ь п а у з ы*, которую делает педагог, ожидая ответа на обращенный к учащемуся вопрос, заметно сказывается на характере учебного диалога, взаимодействия в учебной группе. Выяснилось, что когда педагоги в ожидании ответа на свой вопрос увеличивали паузу до трех-пяти секунд, картина обучения менялась. В большинстве случаев были отмечены следующие позитивные моменты:

- увеличивается продолжительность ответов;
- увеличивается число высказываний, которые, хотя и не отвечают в точности на поставленный вопрос, но, безусловно, относятся к обсуждаемой теме;
- повышается уверенность учащихся в их ответах, суждениях;
- усиливаются творческая направленность мышления учащихся, взаимодействие между ними;
- суждения учащихся становятся более доказательными;
- учащиеся задают больше вопросов, предлагают больше идей, совместных учебных действий (опытов, практических заданий, упражнений, проектов и т.д.);
- возрастает включенность учащихся с низким темпом учения;
- расширяется диапазон учебных действий, усиливается взаимодействие между учащимися (они чаще и активнее реагируют на высказывания друг друга), теснее становится их взаимодействие с педагогом (возрастает частота реакций на его управляющие воздействия, организационные реплики).

В свою очередь, было зафиксировано, что целенаправленно предпринимаемое педагогами увеличение продолжительности пауз сказывается и на преподавании в целом:

- повышается разнообразие действий педагога;
- изменяется количество и характер задаваемых учащимися вопросов: их становится в целом меньше, но они делаются более содержательными;
- меняются ожидания педагога, его установки по отношению к возможностям учащихся; педагоги меньше сосредотачивают внимание на способных учащихся, более охотно относятся к отстающим, шире вовлекают их в учебный процесс.

Эффект, вызываемый увеличением продолжительности интервала времени между вопросом и ответом, получил название «пауза ожидания». Выделяются два вида паузы ожидания:

- «пауза ожидания-1» - между вопросом учителя и ответом ученика;

- «пауза ожидания-2» - между ответом ученика и реакцией на него со стороны учителя. Этот второй вид паузы в большей степени контролируется учителем. Увеличение длительности обоих видов «пауз ожидания» в целом приводит к положительным сдвигам в обстановке учебного процесса, мотивации учащихся, их отношении к предмету, включенности в обсуждение.

В тоже время иногда замечается и эффект обратного рода: часть учащихся воспринимают занятия, на которых педагог увеличивает длительность «паузы ожидания», как замедленные по темпу, и у них возникает желание «отключиться». Считается, что изменение продолжительности «пауз ожидания» может быть эффективным лишь в случае, если оно сопровождается познавательной деятельностью высокого уровня - как у учащихся (во время пауз первого типа), так и у педагога (во время пауз второго типа). Так, для учащихся паузы первого типа будут продуктивны, если они используются для активного обдумывания смысла заданного педагогом вопроса, привлечения имеющихся знаний.

Итак, само по себе предоставление времени для раздумий, побуждение к поиску ответов, поисковая направленность вопросов могут обеспечивать мотивацию учащихся и включенность, но еще не гарантируют результатов на более высоком познавательном уровне. Отметим, что здесь весьма актуальным становится обучение самим поисковым процедурам.

Приёмы, повышающие конструктивность и эффективность хода дискуссии. Вопросы и паузы - не единственное средство руководства дискуссией. Нередко вопрос вместо того, чтобы стимулировать обсуждение, может остановить его. Ведь множество слов в русском языке имеет несколько значений, отсюда важно правильно понять говорящего, понять то, что он хочет сообщить. Поэтому, как мы выше уже кратко отметили, опытные педагоги иногда предпочитают промолчать, используя паузу, чтобы дать учащимся возможность подумать. Моменты неясности, путаницы в исходных понятиях или фактических сведениях необязательно сопровождать вопросами, которые могут привести к еще большему замешательству - здесь зачастую более уместным будет разъясняющее, информативное (но краткое!) высказывание педагога. К числу таких часто применяемых средств руководства ходом дискуссии относятся ***парафраз*** (краткий смыслоподобноживающий пересказ) и ***обобщение***, которые проясняют высказанное аспирантом. Они особенно эффективны, когда мысль сформулирована недостаточно ясно или допускает двойное толкование, а также когда в пылу полемики оппоненты допускают слишком пространственные высказывания или перескакивают с одной мысли на другую.

Искусство *перефразирования* заключается в том, чтобы выразить мысль оппонента другими словами. Цель перефразирования – самому сформулировать сообщение говорящего для проверки его точности. Фраза педагога (или любого другого участника дискуссии) в этом случае может начинаться со следующих слов: «Как я понял Вас...», «Если я правильно понимаю, Вы имели в виду, что...», «Другими словами, Вы считаете, что...», «По вашему мнению...», «Вы можете поправить меня, если я ошибаюсь, но я понял...», «Правильно ли я Вас понял, что Вы хотели сказать, что...» и др.

При перефразировании надо помнить несколько простых правил:

1. Перефразируется основная мысль, т.е. нас должна интересовать именно центральная мысль или идея, а не установка собеседника или его чувства.
2. Нельзя исказить или заменять смысл утверждения оппонента, а также добавлять что-то от себя.
3. Надо избегать «попугайства», т.е. дословного повторения высказывания собеседника, желательно мысли собеседника выразить своими словами.

Хорошо перефразированная мысль оппонента становится короче, яснее, конкретнее, а это помогает и самому собеседнику понять, что он хотел сказать.

В отдельных же случаях, когда высказывания неясны, обычно стоит прямо (но тактично!) сказать об этом (например: «Кажется, я не очень понимаю, что ты имеешь в виду», «Я не уверен(а), что правильно понимаю тебя», «Мне не совсем понятно, каким образом то, что ты говоришь, связано с данным случаем (вопросом)» и т.д.).

В *обобщении* выражается основная идея нескольких мало связанных между собой утверждений или долгого и запутанного высказывания. Обобщение помогает оппонентам систематизировать свои мысли, вспомнить то, что было сказано, побуждает к рассмотрению значимых вопросов и способствует соблюдению последовательности дискуссии. Если перефразирование охватывает только что высказанные утверждения собеседника, то обобщению подлежит целый этап дискуссии или даже вся дискуссия. Обобщение чаще всего рекомендуется к применению в следующих ситуациях:

- когда руководитель хочет структурировать начало дискуссии, чтобы объединить её с прежними беседами, занятиями, дискуссиями;
- когда оппоненты говорят очень долго и запутанно;
- когда одна тема или вопрос дискуссии уже исчерпаны и намечается переход к следующей теме или к следующему этапу дискуссии;
- при стремлении придать некое направление дискуссии;
- в конце обсуждения при стремлении подчеркнуть существенные моменты дискуссии и дать задание на промежуток времени до следующей встречи.

Ещё один, часто рекомендуемый метод побуждения к конструктивному диалогу - *предложение продолжить высказывания* на данную тему. Лучше всего формулировать их в косвенной форме. Например: «Эта мысль звучит очень многообещающе. Интересно было бы развить ее подробнее» или: «Это очень интересно. Ты не мог(ла) бы немного подробнее поделиться впечатлениями?». Плодотворность такого рода побуждений к высказыванию связана с тем, что говорящий стремится лучше, полнее и яснее выразить свои мысли и чувства. Кроме того, аудитория гораздо более внимательна к такого рода высказываниям, чем к прямым ответам на вопросы педагога.

В описываемых опытах проведения учебных дискуссий значительное место принадлежит *созданию атмосферы доброжелательности и внимания* к каждому её участнику. Так, безусловным правилом является общее заинтересованное отношение к учащимся, когда они чувствуют, что педагог выслушивает каждого из них с равным вниманием и уважением как к личности, так и к высказываемой точке зрения. Для этого можно применить следующие «технические примы»:

- *способствующее высказывание* (здесь большую роль могут сыграть взгляд, слово или жест, которые говорят оппонентам: «Я с Вами и внимательно Вас слушаю», «Все нормально, Вы можете говорить всё, что считаете необходимым»). Невербальное поведение руководителя дискуссии должно быть конгруэнтно (соответственно) ситуации обсуждения. Известно, что ряд жестов воспринимается другими людьми как жесты открытые, показывающие положительное отношение к собеседнику (открытое тело; ладони, обращенные вверх и др.), другие же – как выражающие защиту или отрицательное отношение к партнеру по диалогу (например, перекрещенные на груди руки; голова, лежащая на ладони, что «прочитывается» как полное отсутствие интереса и т.п.). Порой неуместная улыбка или, напротив, отстраненность, полная неэмоциональность могут разрушить канву обсуждения ещё быстрее, чем неудачная фраза. Руководителю важно вовремя сделать уместный кивок головой, улыбнуться, проявить сочувствие, выражаемое глазами, мимикой и т.д.);

- *столкновение с внутренней реальностью* (смысл приёма заключается в том, чтобы показать оппоненту его внутренний мир глазами ведущего. Например: «Вы чувствуете внутреннее недовольство своими словами...», «Вы чувствуете, что Вы сомневаетесь в том, что сказали...»);

- *сообщение о восприятии оппонентов* (сообщение оппонентам, как ведущий воспринимает их в данной ситуации обсуждения, какое впечатление они производят.

Например: «Видимо, эта тема Вас очень волнует...», «Мне кажется, Вы чем-то обрадованы и с удовольствием ждёте возможности ответить...», «Мне кажется, вам есть чем ответить и Вы рветесь в бой...» и др.);

- **сообщение о восприятии самого себя** (ведущий сообщает оппонентам о своём состоянии в данной ситуации. Например: «Мне было очень интересно и приятно услышать это», «Меня беспокоит, что мы с Вами...» и др.);

- **замечания о ходе обсуждения** (например: «Мы хорошо с вами обосновали актуальность сегодняшней темы, пора приступить теперь к предмету разговора», «Я думаю, мы с Вами нашли интересный подход к решению поставленной проблемы», «Мне кажется, мы увидели интересный поворот в обсуждении этого вопроса...» и т.д.)

Следующий момент, рано или поздно встающий перед каждым ведущим дискуссии: как быть с ошибками? Это - один из самых сложных вопросов. Ведь еще одно из безусловных правил ведения дискуссии состоит в том, чтобы воздерживаться от высказывания одобрения или неодобрения по той или иной точке зрения оппонентов, от «навязывания» своего мнения, своего варианта понимания вопроса или проблемы, даже если именно оно, по мнению ведущего, является изначально верным,. В то же время, конечно, не следует оставлять без внимания нелогичность рассуждений, явные противоречия, необоснованные, ничем не аргументированные высказывания. Общий подход обычно состоит в том, чтобы тактичными репликами (обычно посредством вопросов) прояснять основания утверждений, фактические данные, поддерживающие высказываемое мнение, побуждать задуматься о логических следствиях высказываемых идей. Вполне уместно попросить говорящего подтвердить или доказать свое утверждение, сослаться на какие-либо сведения или источники, прояснить неопределенность. Например, спросить: «А что означает этот термин?» или: «А какой именно вопрос мы в данном случае пытаемся решить?» и т.д.

Важным элементом руководства обсуждением служит и сосредоточение всего хода дискуссии на ее теме, фокусирование внимания и мыслей участников на обсуждаемых вопросах. Иногда при отклонении от темы достаточно заметить: «Кажется, мы отошли от темы дискуссии...». В некоторых случаях необходимо сделать остановку, своеобразную паузу. При продолжительном обсуждении есть смысл проводить промежуточное подведение итогов дискуссии. Для этого делается пауза, ведущий просит специально назначенного протоколиста подвести итоги обсуждения на текущий момент так, чтобы учебная группа могла лучше сориентироваться в направлениях дальнейшего обсуждения.

Подводя текущие итоги обсуждения, педагог обычно останавливается на одном из следующих моментов дискуссии:

- резюме сказанного по основной теме;
- обзор представленных данных, фактических сведений;
- суммирование и обзор того, что уже обсуждено, а также вопросов, подлежащих дальнейшему обсуждению;
- переформулирование, пересказ всех сделанных к данному моменту выводов;
- анализ хода обсуждения вплоть до текущего момента.

Подведение итогов как по ходу, так и в конце дискуссии, должно быть кратким, содержательным и отражать весь спектр аргументированных мнений. В конце дискуссии важен общий итог, представляющий собой не только и не столько конец размышления над данной проблемой, сколько момент ориентации в дальнейших размышлениях. Опытные педагоги часто используют итоги дискуссии как отправной момент для перехода к изучению следующей темы.

Техника защиты от некорректных приёмов ведения дискуссии. Все некорректные приёмы ведения дискуссии можно разделить на три группы:

- перевод дискуссии на другую тему (уход от темы);
- «опровержение» слов партнера;

- провокация конфликта.

Следует помнить, что всё это – лишь средства достижения цели: сохранить свои прежние позиции, мнение, точку зрения от разрушающего воздействия со стороны других лиц.

Приведем в качестве примера некоторые некорректные приёмы ведения дискуссии, анализируемые в известной работе Панасюк А.Ю., с соответствующими рекомендациями по защите от них».

1. *Перевод беседы на другую, не менее актуальную для партнёра тему.* В качестве примера приведем возможное развитие следующей ситуации: В ходе групповой дискуссии, посвященной обсуждению проблемы выборов руководителя и, в частности, моральных качеств современного руководителя, довольно успешно можно перевести разговор сначала на моральный климат в коллективе вообще (а что, взаимосвязанно), затем в их конкретной группе, а затем – на их бытовые проблемы, которые могут вызывать конфликты. Как правило, участники дискуссии активно включаются в обсуждение новой, тоже актуальной (а иногда и более актуальной) для них, темы, забыв и о первоначальной теме. Зачастую руководитель дискуссии, обнаружив «конверсию» темы, заявляет, что это – не главное сейчас, что «нашли о чём говорить» и т.п. И это самая типичная ошибка, ибо тотчас же возникает дискуссия о «важности» новой темы и тема о выборах руководителя оказывается погребена под другими. На что и был рассчитан этот приём.

Защита. Обнаружив, что Ваш партнер искусно перевёл разговор на другую тему, согласитесь (одной-двумя фразами), что это действительно важный вопрос. А затем: «Поскольку это заслуживает специального разговора («заслуживает»!), а я дорожу Вашим («Вашим»!) и своим временем, то давайте сначала закончим о...».

2. *Перевод разговора на другую, менее важную тему.* Типичная ошибка: заметив, что партнер «соскользнул» на другую тему, вовсе не интересную, руководитель дискуссии или её участник реагирует раздраженно: «Давайте не отвлекаться!» («Не редкая ситуация в любой аудитории.») Результат: оппонент если и не увел Вас от нежелательной для него темы, то поставил дискуссию на грань конфликта.

Защита. «Хорошо. Мы ещё поговорим об этом. Мы обязательно найдем на это время. Только давайте сначала закончим о...».

3. *Приём анекдота (перевод разговора в шутку, принижение значимости темы, тех или иных доводов, событий).* Пример: «Знайте, то, что Вы сейчас сказали, напоминает мне анекдот. Один человек спрашивает...». Анекдот может быть действительно смешным, или острым, или с ироничным подтекстом в Ваш адрес. Неумелая защита: «Я хотел бы, чтобы Вы отнеслись серьезно...» (или: «Это же серьезные вещи, а Вы тут цирк устраиваете...»). Парирующая фраза оппонента: «А Вы что, шуток не понимаете?» «и далее уже о личности преподавателя... Итог - от темы ушли, начинаем оправдываться («нет, шутки мы понимаем, но надо им знать место...») и т.д.

Защита. «Ну что ж, анекдот – это перерыв в работе, хорошая пауза для отдыха. Посмеялись – и хватит. Теперь к делу.» Главное здесь, не переносить ничего на себя, на свою персону, не обижаться. Возможно, что Ваш собеседник рассчитывал и на это.

4. *Опровержение Ваших аргументов ссылкой на авторитетную цитату.* «Вот Вы говорите о важности психологии в перестройке общества на новый лад. А между прочим, давно известно, что бытие определяет сознание, а не наоборот. Надеюсь, с автором этого высказывания спорить не станете. А кроме того, великий русский... говорил, что...».

Бывает, просто не знаешь что делать, когда кто-то просто сыплет цитатами и при этом называет такие имена...! Но обратите внимание: в таких цитатах содержится, как правило, утверждение, а не логически обоснованное *доказательство* неправомыслия Вашей посылки. Оппонент подменяет логику именем. На этом и должна быть построена защита.

Защита. «Н. безусловно авторитетен и Вы, Я думаю, согласны, что слова «авторитет» и «доказательство» не синонимы. Поскольку мы с Вами здесь не расходимся, то давайте о...».

Эту фразу важно произнести на одном дыхании, без пауз. Что оппонент в результате уловил в Вашем высказывании? Подтверждение, что он действительно цитировал авторитетного человека. Уже приятно. Что ещё? Что-то о каких-то синонимах, но главное, что мы с ним не расходимся... Ладно, посмотрим, что он дальше скажет...

Тем самым приём нейтрализован. И Вы не дали повода упрекнуть Вас в пренебрежении к Н.

5. *Опровержение Ваших аргументов ссылкой на Вашу действительно некомпетентность в какой-либо области (если таковое случайно проскользнуло в Вашем высказывании).* Обычно малоопытный дискуссионщик попадает на этот «крючок», пытаясь доказать, что хотя он и не специалист в этой области, но этот-то вопрос он знает. И увязает в дискуссии о предмете, который знает плохо или вовсе не знает. И таким образом проигрывает в достижении главной цели.

Защита. Если затронутый Вами вопрос из другой (не Вашей) области не относится к числу главных Ваших аргументов (а так и должно быть), пожертвуйте им, но обратив при этом внимание партнера на то, что Вы всегда идете на компромисс или всегда готовы признать свою неправоту. И сразу же, без пауз: «Поэтому вернемся к ... Вы вероятно знаете, что...». Не давайте Вашему партнёру по дискуссии «застрять» на Вашем поражении. Фразой «Поэтому вернемся» Вы переключаете его внимание на главную тему беседы.

6. *Опровержение с помощью фальсификации ваших слов (приписывание Вам того, что Вы не говорили).* «Если Вас послушать, то с помощью психологии можно объяснить всё, что угодно, что психология чуть ли не панацея от всех проблем! Не слишком ли?!». Будучи приверженцем материального над духом, он умышленно утрирует позицию психолога. Неопытные дискуссионщики тотчас же бросаются в бой: «Ничего подобного Я не говорил!», или же «Вы исказили мои слова». А он: «Нет, Вы говорили так, я же не глухой!» и т.п. Чем заканчиваются подобные диалоги, известно.

Защита. «Нет смысла спорить, говорил я это или не говорил, нас с Вами дословно никто не конспектировал, объективных свидетелей у нас с Вами нет. Вы будете утверждать, что это мои слова, я буду говорить обратное – это (далее произносим с нажимом) бесполезный спор, поэтому вернемся лучше к высказанной Вашей мысли о...».

Обратите внимание: высказывание как бы пронизано одной мыслью – «бесполезный спор», а не «я прав», и завершилось, конечно же, приятным: «Ваша мысль интересна»...

7. *Приём «глушения».* Ваш партнер, чувствуя, что ему нечего будет Вам противопоставить и придётся отказаться от части своего «Я», просто не дает Вам возможность говорить. Как только Вы начинаете говорить, он тотчас же перебивает Вас, начиная говорить сам. Преднамеренно ли это делается или неосознанно, но у Вас трудности. И нередко он выводит партнера по дискуссии из себя. «Послушайте, можете Вы хотя бы минуточку помолчать?!», или «Что за манера перебивать!?», или «Это Вы перебиваете!», или «Нет, это Вы не даете...». Конец очевиден.

Защита. Два варианта. 1. Дать ему высказаться, зная, что когда-то он «выдохнется». А затем: «Теперь можно сказать мне?» и обязательно *дождаться ответа*. 2. «Потерпите, сейчас Вы выскажетесь», или – с настойчивой, но *не раздражительной* интонацией: «Позвольте мне договорить до конца».

8. *Прием «мелкие уколы».* Партнер пытается вывести Вас из равновесия, осознанно или неосознанно провоцируя Вас на конфликт. И нередко достигает цели, услышав от Вас: «Между прочим, Вы тоже...». Всё, Вы проиграли.

Защита. Одна-единственная – игнорировать его «шпилилки», мелкие «уколы», ибо они в таких случаях носят косвенный характер и не затрагивают *сути* Ваших аргументов. Вы же понимаете, что он защищает свою систему установок от разрушения. Вы это

понимаете и поэтому стремитесь к своей цели. Ведь Вам *нужно* его убедить. Поэтому его мелкие «шпильки» – мимо! А когда он заметит, что эти его «снаряды» летят мимо цели – ну, кто же будет стрелять, зная, что вхолостую. Ну, выпустит он ещё пару «шпилек» так, по инерции. Но не интересно, когда мимо.

В обобщенном виде все средства нейтрализации некорректных приёмов можно свести к принципиальному *правилу* защиты против любого вида демагогии – *не возводить собственноручно барьеры на пути принятия слушателями личности преподавателя*. Ибо люди легче принимают позицию того человека, к которому у них эмоционально положительное отношение, и наоборот... .

Изучение спорных вопросов. Изучение материала, связанного с неоднозначными вопросами, не имеющими общепринятого, установившегося решения, дает особенно широкие возможности для развития творческого мышления.

Дискуссионные вопросы носят, как правило, открыто социальный характер, поэтому их основное место - в курсах обществоведческого характера.

Решение спорного вопроса как такового не является дидактической целью - она связана с развитием мышления и коммуникативных умений учащихся. В этом смысле направленность обучения является скорее процессуальной, чем содержательной, и связана с освоением учащимися не столько самих по себе фактических сведений, готовых выводов и умозаключений, сколько с освоением умения грамотно подходить к противоречивым явлениям, взвешивать различные точки зрения и, что особенно важно, проявлять восприимчивость к самому их содержанию, терпимость к существованию оппонентов.

Выбор дискуссионной темы для ее изучения в учебной группе всегда проблематичен для педагога. Основные критерии, применяемые в практике и рекомендуемые для практики, можно объединить в два основных положения: уместность и удобство для учебного процесса. Если раскрыть подробнее, то в перечне ориентиров для педагога будут следующие моменты:

- соответствие темы дидактическим задачам;
- значение и своевременность, значимость для всех членов общества;
- подготовленность самого педагога;
- достаточная зрелость учащихся для понимания и подробного изучения;
- отсутствие у учащихся чрезмерной эмоциональной напряженности, связанной с данной проблемой;
- необходимость обеспечить самостоятельность учащихся;
- недопустимость какого бы то ни было открытого или косвенного давления со стороны педагога, поддержки им той или иной точки зрения;
- возможность для учащихся самостоятельно прийти к решению.

Разумеется, педагог может высказать и свое мнение, однако чтобы предупредить его чрезмерное влияние на учащихся, он это делает в конце обсуждения, а в начале предупреждает, что цель дискуссии вовсе не достижение некоей единой и «единственно верной» точки зрения.

Чтобы предупредить или снять чрезмерный эмоциональный накал дискуссии, педагог может с самого начала ввести некоторые правила, например, такие:

- каждое высказывание должно быть подкреплено фактами;
- каждый участник должен иметь возможность свободно высказаться;
- каждое высказывание, позиция должны быть внимательно рассмотрены;
- в ходе обсуждения недопустимо «переходить на личности», навешивать ярлыки, допускать уничижительные высказывания и т.п.;
- выступления должны проходить организованно, каждый участник может выступать только с разрешения председательствующего (ведущего);

- повторные выступления могут быть только отсроченными, недопустима перепалка между участниками и т.д.

При обсуждении спорных вопросов педагогу нередко приходится использовать поясняющие приемы. К их числу относится просьба пояснить высказывание, уточнить употребляемые понятия, указать источники фактических явлений и т.д. Один из эффективных поясняющих приемов - использование простой таблицы на доске, куда записываются высказываемые мнения.

Таблица фактов и мнений

Мнение (суждение)	—Факты
.....
.....

Модели учебной дискуссии

А. Проблемная дискуссия с выдвижением проектов

Этот вариант дискуссии был развит, в первую очередь, в преподавании естественнонаучных дисциплин в духе проблемного обучения, направленного на развитие у учащихся навыков видения проблемы, опыта поиска решений, воплощения идей в виде проектов. Данный подход применим тогда, когда содержание учебного материала связано с проблемами научно-прикладного и социального характера, противоречиями, требующими незамедлительного разрешения, проблемами, решение которых можно проработать в имитируемых, а возможно и в реально воплощаемых проектах.

Ход такой дискуссии во многом аналогичен обсуждению в обычной дискуссии, однако, здесь педагог уделяет относительно меньше внимания процедурам взаимодействия, больше сосредотачиваясь на выдвижении идей, которые будут впоследствии развернуты в конкретные задания- проекты. В данном варианте дискуссия направлена не столько на общую ориентацию в спектре возможных подходов и их аргументации, сколько на проработку самого содержания каждого из подходов, намеченных при обсуждении.

Постановка проблемы обычно исходит от педагога. Вначале учащиеся работают индивидуально: каждый записывает приходящие в голову идеи.

После того как учащиеся записали свои идеи, педагог делит учебную группу на небольшие группы (по четыре-пять человек) и дает им задание просмотреть все записи, выбрать одну-две наиболее продуктивные идеи и развить их. Каждой группе надлежит выделить представителя, который изложит предлагаемые соображения всей учебной группе. Учащиеся в течение десяти-пятнадцати минут обсуждают идеи в группах, специально проговаривая подходы к их воплощению. Педагог наблюдает за работой группы, и когда она подходит к концу, просит всех перейти к общему обсуждению. В общем обсуждении позицию каждой группы представляет один участник. Время выступления обычно ограничивается, что побуждает докладчика сосредоточиться на главном и избрать емкий, лаконичный и выразительный способ изложения.

После выступления представителей всех групп педагог просит всех участников дискуссии продумать, какие из идей стоило бы реализовать на практике. Продумывание может быть коллективным и проходить в форме общегрупповой дискуссии в течение заранее оговоренного времени (обычно около десяти-пятнадцати минут). На этом работа над данной проблемой может закончиться. Однако возможен переход к следующему этапу после того, как учащиеся остановились на тех идеях, воплощение которых им кажется наиболее плодотворным. Педагог просит их разделиться на группы и распределить необходимые дела в виде групповых заданий-проектов. Такие задания могут быть выполнены как на последующих занятиях, так и за пределами вуза.

Данный способ организации занятия ориентирован, прежде всего, на выдвижение творческих идей и их последующую разработку. Важная организационная черта: последовательное сочетание индивидуальной работы (первичное выдвижение идей), работы в малых группах и, наконец, общегруппового обсуждения. В результате идеи, высказываемые каждым учащимся, напрямую или в преобразованном виде включаются сперва в обсуждение в малой группе, затем в общую дискуссию. Таким образом, подход сочетает в себе проблемную содержательную направленность и заботу о включенности каждого учащегося в происходящее в группе оживленное заинтересованное обсуждение проблемы.

Б. Направляемая (структурированная) дискуссия: учебный спор-диалог

Характерные черты данной модели дискуссии лучше всего проявляются в сопоставлении с другими видами учебной деятельности, включающими обсуждение. В принципе учебная дискуссия (обсуждение) представляет собой используемое в учебных целях столкновение точек зрения, выводов и умозаключений, которые не совместимы друг с другом, так что придерживающиеся их участники (аспиранты, учебные подгруппы) стремятся выработать общую точку зрения.

Для уяснения специфики структурированный учебный спор-диалог можно сопоставить с такими способами учебной работы, как достижение консенсуса. Так, поиск компромиссов (достижение консенсуса) означает свертывание дискуссии ради выработки единой компромиссной точки зрения для формирования общего подхода. Спор связан с выбором фигуры эксперта, который оценивает выдвигаемые точки зрения. По сути дела нередко педагог выступает именно в роли такого эксперта-судьи, превращая тем самым учебную дискуссию в спор. И, конечно, наибольший контраст учебному спору-диалогу составляет индивидуальная работа учащихся с учебными материалами без обмена мнениями, взаимодействия друг с другом.

Какая деятельность учащихся входит в структурированный учебный спор-диалог? Прежде всего - это актуализация и устное воспроизведение изучаемых сведений, отстаивание своей точки зрения, обмен знаниями с сокурсниками-партнерами по дискуссии. Сюда входят также анализ, критическая оценка и отбор информации, построение индуктивных и дедуктивных умозаключений, синтез, интеграция имеющихся сведений, выработка фактических и оценочных заключений и, наконец, выработка итоговой, общей точки зрения, вызывающей согласие всех сторон.

Как организуется структурированный учебный спор-диалог?

В начале работы педагог делит учебную группу на группы по четыре человека. Группа разбивается на две пары. Каждая пара должна подготовить сообщение на установленную для всей учебной группы тему. Однако одной из двух входящих в малую группу пар задается установка на такую позицию, в соответствии с которой она будет отстаивать одну точку зрения, а другой – другую.

В первый час работы каждая пара получает учебные материалы, содержание которых поддерживает заданные им точки зрения. Педагог советует каждой из пар, как лучше спланировать изложение своей точки зрения, представить ее аргументацию, чтобы убедить оппонентов (т.е. другую пару, входящую в малую группу).

Во второй час обе пары излагают друг другу свои точки зрения, отстаивают свои позиции, оспаривают взаимные доводы, а затем обсуждение продолжается на протяжении третьего часа работы, причем задача каждой пары теперь меняется: на протяжении примерно получаса она должна подобрать аргументацию в пользу точки зрения своих оппонентов.

Наконец, в течение четвертого часа вся четверка, составляющая данную малую группу, ищет согласие, объединяет все имеющиеся сведения и выдвигает суждения с обеих из намеченных ранее позиций. Их задача - совместно подготовить текст сообщения

на заданную тему. По ходу работы каждый из участников выполняет индивидуальные задания, проверяя свои знания на основе содержащихся в учебных материалах заданий для самопроверки.

На протяжении обсуждения аспирант проходит путь от ознакомления с фактами до выработки обоснованных суждений. Отправляясь от первоначальных представлений, аспирант сталкивается с иной, отличной от своей, точкой зрения, оказывается вынужден пересмотреть справедливость своих утверждений. Возникает своеобразный концептуальный конфликт. Чтобы разрешить неопределенность, аспирант ищет новые сведения, новые данные, приходит к более глубокому осмыслению явлений, стремясь понять точку зрения оппонента, его ход рассуждений.

Требуемое в методике учебного спора-диалога представление своей точки зрения помогает разносторонне осмыслить ее самому, а попытки понять иную точку зрения ведут к пересмотру и обогащению своей позиции, так как они связаны с освоением новых, поступающих от оппонента сведений, аргументов, использованием сложных мыслительных операций. По замыслу учебный спор-диалог должен длиться, пока расхождение мнений не удастся преодолеть. Он завершается выработкой общего взгляда на проблему, достижением соглашения. На все это уходит довольно много времени и сил. Однако длительная активная включенность учащихся в самообразовательную по своему характеру работу представляет собой один из важнейших результатов и показателей успешности обучения.

Организация учебного процесса по модели «учебный спор-диалог»

В описании опыта работы по этой модели можно выделить несколько основных моментов. Первостепенными считаются те из них, которые связаны с содержательной стороной учебного процесса.

1. Выбор темы. Определяющими здесь являются как задачи курса, так и интересы самого преподавателя. Критерием отбора служит и возможность (для преподавателя) подготовить две подкрепленные учебными материалами (т.е. аргументируемые) расходящиеся позиции, точки зрения. Эти позиции, естественно, должны быть доступны освоению учащимися. Такого рода тематика распространена в предметном содержании, связанном с проблемами экологии, энергетики, социальной политики, обществоведения; к ней относятся и вопросы, затрагиваемые в курсах таких предметов, как история, литература, естественные дисциплины.

2. Подготовка учебных материалов. Для каждого из двух отраженных в учебном споре-диалоге позиций обычно прорабатываются следующие моменты и готовятся соответствующие материалы:

- постановка задачи для каждой из команд;
- описание последовательности спора-диалога, а также тех совместных действий, которые входят в каждый из его этапов;
- характеристика отстаиваемой позиции, сопровождаемая перечнем основных аргументов в ее пользу;
- источник данных (включая библиографию), на основе которых выдвигаются и развиваются аргументы.

3. Организация самого спора-диалога. Важнейшим требованием является создание обстановки сотрудничества, а также разнородность состава подгрупп. Обычно, чтобы создать нужную обстановку, педагоги прибегают к случайному распределению учащихся на подгруппы, дают установку на то, чтобы подгруппа обязательно выработала общее мнение (консенсус), а также подготовила общий доклад, на основе которого оценку получают все члены подгруппы. Зарубежные педагоги-исследователи особенно настоятельно отмечают значение разнородности подгрупп: юноши-девушки; аспиранты из богатых и малообеспеченных семей, различных этнических групп. Разнородность

усиливает поляризацию точек зрения и вместе с тем в конечном итоге помогает прийти к лучшему пониманию того, как можно выявлять и преодолевать расхождения и разногласия.

4. Руководство ходом спора-диалога. Педагог инструктирует участников обсуждения в парах, выделяя при этом следующие основные моменты:

- освоение точек зрения, позиций. (Вместе с партнером продумайте аргументацию вашей позиции. Прочтите материалы, продумайте, как сделать изложение аргументов более убедительным. Убедитесь в том, что вы оба владеете аргументацией настолько, что ваши оппоненты будут в состоянии усвоить излагаемые вами сведения и идеи);

- изложение точек зрения. (Вашей паре предстоит совместно изложить свою точку зрения и делать это нужно энергично и убедительно. Тщательно выслушайте и усвойте точку зрения оппонентов. Делайте заметки, проясняйте все, что кажется непонятным);

- обсуждение проблемы. (Отстаивая свою позицию, приведите все имеющиеся в вашем распоряжении аргументы. Критически прислушивайтесь к точке зрения ваших оппонентов, просите их привести факты, поддерживающие их точку зрения и выдвигаемые ими контраргументы. Не забывайте, что вы обсуждаете сложный вопрос и вам нужно знать обе стороны дела, чтобы подготовить хороший доклад);

- смена точек зрения. (Работая в паре, попытайтесь представить позицию ваших оппонентов так, как, если бы вы были на их месте. Добавьте сами известные вам фактические сведения, попытайтесь развить их точку зрения, связывая с ней все изученные вами сведения);

- выработка решения. (Подведите итоги лучшим аргументам с обеих сторон. Выработайте общую точку зрения (консенсус), основанную на фактических сведениях. Изменяйте свою точку зрения только тогда, когда для этого есть достаточные фактические и логические основания. Напишите доклад, включающий фактические данные и ход рассуждений, обосновывающие точку зрения, выработанную вашей группой);

- правила участия в учебном споре-диалоге. (Педагог обращает специальное внимание на то, чтобы вести и соблюдать правила обсуждения во время учебного спора-диалога). Вот ряд правил, за которыми стоит глубоко проработанная практика и шире - культура ведения дискуссии:

1. Я критикую идеи, а не людей.

2. Моя цель - не в том, чтобы «победить», а в том, чтобы прийти к наилучшему решению.

3. Я побуждаю каждого из участников к тому, чтобы участвовать в обсуждении и усваивать всю нужную информацию.

4. Я выслушиваю соображения каждого, даже если я с ним не согласен(на).

5. Я пересказываю (делаю парафраз) то, что мне не вполне ясно.

6. Я сначала выясняю все идеи и факты, относящиеся к обеим позициям, а затем пытаюсь совместить их так, чтобы это совмещение давало новое понимание проблемы.

7. Я стремлюсь осмыслить и понять оба взгляда на проблему.

8. Я изменяю свою точку зрения тогда, когда факты дают на это ясное основание.

Данные об использовании этой модели построения учебного процесса показывают ряд ее достоинств. К их числу относятся;

- более глубокое по сравнению с обычным усвоение предметного содержания;

- высокая способность к переносу;

- применение знаний, обобщений в самых различных ситуациях;

- выработка наиболее глубоких решений и подходов к обсуждаемым проблемам;

- развитие творческого мышления;

- гораздо большее количество идей, их глубина, оригинальность, эмоциональная вовлеченность, интерес и воодушевление учащихся в ходе учебного процесса.

Как могло бы показаться на первый взгляд, содержащиеся в учебном споре-диалоге моменты расхождений, несогласия, столкновения мнений способны отрицательно влиять на взаимоотношения между однокурсниками. Однако - и этот момент неоднократно был предметом специального внимания исследователей - использование этой модели улучшает взаимоотношения между учащимися, повышает уверенность каждого в своих учебных возможностях, т.е. улучшает самооценку, отношение к учебному предмету и обучению в целом.

Анализ и оценка дискуссии Формирование дискуссионной культуры

Педагогическая ценность дискуссии возрастает, если помимо предметного содержания осмыслению подвергается и сам процесс обсуждения. Как показывает опыт, целесообразно проводить рефлексию своей работы в конце дискуссии.

Простейший вариант анализа связан с совместным обсуждением следующего круга вопросов:

1. Выполнила ли групповая дискуссия намеченные задачи?
2. В каких отношениях мы не достигли успеха?
3. Отклонялись ли мы от темы?
4. Принимал ли каждый участие в обсуждении?
5. Были ли случаи монополизации обсуждения?

Более глубокий анализ дискуссии можно провести, если записать все обсуждение на аудио или видеомagneтoфон и прослушать запись.

Вопросы о ходе дискуссии могут быть предложены учащимся в форме опросника. Устные или письменные ответы могут обобщаться педагогом или же самими учащимися, после чего учебная группа может обсуждать и анализировать их более подробно.

Педагог может проверить и оценить свои умения и реальные действия в проведении дискуссии, обращая внимание прежде всего на такие моменты своей работы, как побуждение учащихся к высказыванию, эффективность постановки вопросов, поддержание доброжелательной атмосферы в ходе обсуждения. Американские педагоги Л.Кларк и И.Стар приводят следующий опросник для самооценки ведущего учебную дискуссию.

Опросник для самооценки ведущего дискуссию

- Поставил(а) ли я обоснованную цель?
- Соответствуют ли учебные цели дискуссии как таковой?
- Удалось ли мне добиться активного участия учащихся?
- Побуждал(а) ли я участвовать в обсуждении или же скорее останавливал(а) желающих высказаться?
- Удавалось ли мне препятствовать монополизации обсуждения?
- Поддерживал(а) ли я нерешительных, робких учащихся?
- Были ли мои вопросы открытыми, побуждающими к самостоятельному мышлению?
- Удерживал(а) ли я внимание группы на теме обсуждения?
- Не занимал(а) ли я доминирующую позицию?
- Что удалось мне лучше всего?
- Что удалось мне хуже всего?
- Побуждал(а) ли я учащихся к постановке исследовательских, поисковых вопросов и поиску гипотетических решений?
- Подводил(а) ли я промежуточные итоги, суммировал(а) ли точки зрения, чтобы усилить внутреннюю связность дискуссии?

- Каковы те приемы, которые я применял(а), чтобы сделать дискуссию более эффективной?

- Каковы те приемы, которые, по моему мнению, давали обратный эффект и снижали результативность дискуссии?

Следует отметить, что метод дискуссии позволяет максимально полно использовать опыт слушателей, способствуя лучшему усвоению изучаемого ими материала. Это обусловлено тем, что в групповой дискуссии не преподаватель говорит слушателям о том, что является правильным, а сами обучающиеся вырабатывают доказательства, обоснования принципов и подходов, предложенных преподавателем, максимально используя свой личный опыт. Учебные групповые дискуссии дают наибольший эффект при изучении и проработке сложного материала и формировании нужных установок. Этот активный метод обучения обеспечивает хорошие возможности для обратной связи, подкрепления, практики, мотивации и переноса знаний и навыков из одной области в другую.

2.3. Рекомендации по проведению лекционных занятий

Чтение курса лекций позволяет дать связанное, последовательное изложение материала в соответствии с новейшими данными науки, сообщить аспирантам основное содержание предмета в целостном, систематизированном виде. В ряде случаев лекция выполняет функцию основного источника информации: при отсутствии литературы или учебных пособий, чаще по новым курсам; в случае, когда новые научные данные по той или иной теме не нашли отражения в учебниках; отдельные разделы и темы очень сложны для самостоятельного изучения. В таких случаях только лектор может методически помочь аспирантам в освоении сложного материала.

Задачи лекции заключаются в обеспечении формирования системы знаний по дисциплине, в умении аргументировано излагать научный материал, в формировании профессионального кругозора и общей культуры, в отражении еще не получивших освещения в научной литературе новых достижений науки, в оптимизации других форм организации учебного процесса.

Лекция представляет собой совокупность нескольких уровней: *организационный уровень*, на котором решается вопрос о количестве часов, соотношении лекций, семинаров и практических занятий; *дидактический уровень*, на котором происходит разработка плана лекции (или системы лекций), выбор типа лекции (вводной, обзорной, проблемной, обобщающей), ввод демонстраций, экспериментов, технических средств, учет уровня подготовки аудитории; *методический уровень*, на котором осуществляется разработка отдельных лекций, постановка учебных и воспитательных задач, подбор конкретного материала, определение логического аппарата, разработка методики демонстрации эксперимента, использование наглядности технических средств, введение фактов из практики, учет отражения лекций на семинарских занятиях и практических работах.

Организационно-методической базой проведения лекционных занятий является рабочий учебный план подготовки аспирантов по специальности. При подготовке лекционного материала преподаватель обязан руководствоваться учебной программой по дисциплине, тематика и содержание лекционных занятий которой представлена в учебно-методическом комплексе.

Содержание и форма проведения лекционного занятия должны соответствовать *требованиям*, определяющим качественный уровень образовательного процесса. К ним относятся:

- научная обоснованность, информативность и современный научный уровень дидактических материалов, излагаемых в лекции;

- методически отработанная и удобная для восприятия последовательность изложения и анализа, четкая структура и логика раскрытия излагаемых вопросов;
- глубокая методическая проработка проблемных вопросов лекции, доказательность и аргументированность, наличие достаточного количества ярких, убедительных примеров, фактов, обоснований, документов и научных доказательств;
- яркость изложения, эмоциональность, использование эффективных ораторских приемов – выведение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, изложение доступным и ясным языком, разъяснение вновь вводимых терминов и названий;
- вовлечение в познавательный процесс аудитории, активизация мышления слушателей, постановка вопросов для творческой деятельности;
- использование возможностей информационно-коммуникационных технологий, средств мультимедиа, усиливающих эффективность образовательного процесса.

Применение на лекциях вспомогательных средств, главным образом демонстрационных, повышает интерес к изучаемому материалу, обостряет и направляет внимание, усиливает активность восприятия, способствует прочному запоминанию.

Лекционная форма определяет основные направления, задачи и проблемы курса, направления дальнейшего самостоятельного изучения проблем.

Для проведения лекционных занятий рекомендуется использовать интегральный и комплексный подходы, которые позволяют представить дисциплину в системе общенаучных знаний и осуществить научный и практический поиск в решении конкретных научных задач.

2.4. Методические указания по проведению собеседования

В ходе собеседования проверяется объем и качество знаний аспирантов, их осмысленность, способность свободно оперировать ими, в том числе при решении практических задач. При отборе вопросов и материала для собеседования следует исходить из оценки их значимости как в системе данного учебного предмета (в рамках темы, раздела/модуля, всей учебной дисциплины), так и в общей системе знаний и умений, формируемых по итогам профессиональной подготовки по программе. На собеседование целесообразно выносить следующее:

- материал, составляющий основную теоретическую часть каждого зачетного раздела/модуля, на основе которого формируются ведущие понятия и положения курса;
- фактический материал, составляющий практическую (практико-прикладную) основу предмета;
- итоги решения задач, ситуаций, выполнения заданий, позволяющие судить об уровне сформированности умений применять знания, о степени осознанности учебно-практического и методического материала, о степени самостоятельности, проявленной при выполнении заданий;
- задания и вопросы, требующие от аспирантов навыков аналитической работы, умений работать с учебником, пособием, первоисточниками.

В процессе индивидуального и группового собеседования преподаватель получает информацию не только о качестве знаний отдельных аспирантов, но и о том, как усвоен материал группой в целом. Важно выяснить, какие вопросы и в каких контекстах усвоены аспирантами, какие вопросы вызвали затруднения в их освоении, над чем следует дополнительно поработать, какими умениями аспирантов пока не смогли овладеть. К итоговому собеседованию отбираются вопросы, которые в совокупности охватывают все

основное теоретическое содержание учебного курса и обязательно его ведущую практическую часть, при освещении которой можно видеть, как аспирантов овладели умениями, запланированными при изучении данного курса.

2.5 Возможная тематика практических занятий

№ п/п	№ семестра	Наименование раздела учебной дисциплины (модуля)	Тематика практических занятий	Всего часов
1	2	3	4	5
1	4	Аксиологические основы педагогики	Педагогическая аксиология. Гуманизм как аксиологическое основание педагогики	2
2	4	Аксиологические основы педагогики	Педагогические ценности как методологические регулятивы образовательного процесса	4
3	4	Аксиологические основы педагогики	Аксиологические основы разработки содержания и технологического обеспечения педагогического процесса	4
4	4	Аксиологические основы педагогики	Аксиологические основы педагогического общения и взаимодействия	2
4	4	Аксиологические основы педагогики	Аксиосфера современного учителя и ее развитие	2
ИТОГО:				14

Практическое занятие 1. Тема: «Педагогическая аксиология. Гуманизм как аксиологическое основание педагогики».

Задачи:

- проанализировать и оценить научные исследования в области педагогической аксиологии;
- систематизировать основные подходы к классификации ценностей в научных текстах отечественных и зарубежных ученых;
- выявить и критически оценить основные аксиологические проблемы и их развитие в отечественной и зарубежной педагогической мысли.

Формы и методы проведения: представление презентаций и рефератов, составление схем «Классификации ценностей авторов: Р.Г. Лотце, Ф. Адлер. Э. Фромм, В. Франкл, Г. Оллпорт, А.А. Ручка)

Вопросы для обсуждения на занятии:

1. Педагогическая аксиология как наука о ценностях в образовательной системе.
2. Гуманизм как философское учение и как общественное движение.
3. Философско-педагогические концепции зарубежных и отечественных мыслителей, отражающие аксиологические аспекты образования и воспитания.

4. Основные аксиологические проблемы и их развитие в отечественной и зарубежной педагогической мысли.

Литература для подготовки:

А) Основная

1. Бобрышов С.В. Антропологические принципы личностно ориентированного педагогического взаимодействия как инструмент реализации психолого-педагогической поддержки детей // Антропологические основы образования, воспитания и развития детей и юношества в условиях системной модернизации образования: Материалы IX Международной научно-практической конференции (15-16 июня 2012 года) / Под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2012. – 504 с. – С. 174-179.

2. Новичков В.Б. Образовательный идеал в контексте социокультурного развития СССР и постсоветской России // Педагогика. – 2012. – №9. – С. 37-49.

3. Новичков В.Б. Аксиология дидактики // Педагогика. – 2011. – №10. – С. 20-25.

4. Потаповская О.М. О методологических подходах к духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста // Педагогика. – 2013. – №6. – С. 72-83.

5. Ромаева Н.Б., Карташева Е.В. Развитие социального гуманизма как направления гуманистической педагогики Западной Европы в XIX -XX вв. М., Ставрополь, 2010.

Б) Дополнительная:

1. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования /Под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТОиП РАО, 1994.

2. Амонашвили Ш.А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности. Книга 1. – М.: Амрита, 2010

3. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте дети! – 1983
<http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000018/index.shtml>

4. Антология педагогической мысли России XVIII в.
<http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000026/index.shtml>

5. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в.
<http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000027/index.shtml>

6. Антология педагогической мысли России второй половины XIX-начала XX вв. – М.: - Педагогика, 1990.

7. Бердяев Н.А. Философия свободы: смысл творчества. – М.: Правда, 1989.

8. Бобрышов С.В. Идеи нравственного воспитания в педагогической концепции В.П. Вахтерова // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. Периодический научный журнал. – Ставрополь. Изд-во СГПИ, 2014. – Выпуск 15. – С. 99-108.

9. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение Гражданина, Человека Культуры и Нравственности: (Исходные послышки подхода к воспитанию). – Ростов-н/Д, 1993.

10. Бондаревская Е.В. Воспитание как встреча с личностью // Избр. пед. труды: в 2-х тт. – Ростов н/Д, 2006.

11. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях, системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. — Ростов н/Д, 1999.

12. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. 1. — 1911
<http://elib.gnpbu.ru/>

13. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. 2. — 1912.
<http://elib.gnpbu.ru/>

14. Вентцель К. Н. Борьба за свободную школу. — 1906 <http://elib.gnpbu.ru/>

15. Воспитательная деятельность педагога / И.А.Колесникова, Н.М.Борытко, С.Д.Поляков, И. Д. Селиванова / Под общ. ред. В.А.Сластенина и И. А. Колесниковой. — М., 2005.
16. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). — М.: "Интер Диалект+", 1997.
17. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей). Редактор-составитель Е.И. Соколова / Под общ. ред. Н.А.Селивановой. — М., 1998.
18. Дворникова, Е. И. Культура. Идентичность. Толерантность: монография / Е. И. Дворникова. — М.: Илекса, 2007.
19. Зеньковский В., прот. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — Клин, 2002 http://www.odinblago.ru/problemi_vospitania/
20. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания. — М., 1990.
21. История русского учительства: монография / Л. Л. Редько, проф. В. В. Колпачев. — Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011.
22. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения /Под ред. А.М. Арсеньева. - М.: Педагогика, 1982.
23. Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования. — М., 1992.
24. Сафронова Е.М. Воспитательная деятельность в современной школе: ориентация на личность. — Волгоград: Перемена, 2003.
25. Сластенин В. А. , Чижаква Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. — М.: Академия, 2003.
26. Смирнов В. З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века. — 1963. <http://elib.gnpbu.ru/>
27. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива — 1975 <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000033/index.shtml>
28. Сухомлинский В.А. О воспитании — 1982 <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000009/index.shtml>
29. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. — 1989. <http://elib.gnpbu.ru/>
30. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. — Л., 1960.
31. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М., 1990.
32. Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. - М., 2001.
33. Шацкие В. Н. и С. Т. Бодрая жизнь Из опыта детской трудовой колонии. — 1915. <http://elib.gnpbu.ru/>
34. Штайнер Р. Духовно-душевные основы педагогики / Пер.с нем. Д. Виноградова. — М., 1997.
35. Щуркова И.Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие - СПб., 2005.
36. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. — М., 2000.

Практическое занятие 2. Тема: «Педагогические ценности как методологические регулятивы образовательного процесса»

Задачи:

- обобщить аксиологические основы анализа и планирования содержания профессиональной деятельности;
- научиться планировать цели, задачи и содержание профессиональной деятельности на основе ее ценностного осмысления;
- овладеть приемами рефлексии в отношении собственной способности следовать этическим нормам в профессиональной деятельности.

Занятие 2.1.

Формы и методы проведения: представление презентаций и рефератов, выполнение творческих заданий и исследовательских заданий.

Вопросы для обсуждения на занятии:

1. Принцип исторической и социокультурной изменчивости образовательных ценностей. Принцип взаимосвязи социокультурных и образовательных ценностей. Общечеловеческие духовно-нравственные и морально-этические ценности как ориентиры разработки образовательного процесса.
2. Принцип соотнесения общественных и личностных ценностей.
3. Принцип интеграции традиционных и инновационных ценностей.
4. Иерархия ценностей образования.

Занятие 2.2. .

Формы и методы проведения: представление презентаций и рефератов, выполнение творческих заданий и исследовательских заданий.

Вопросы для обсуждения на занятии:

1. Основные понятия педагогической аксиологии (ценностное сознание, ценностное отношение, ценностное поведение, ценностная установка, ценностная ориентация, образование, воспитание, обучение и др.).
2. Ценностная установка и ценностные ориентации педагога.
3. Аксиологические характеристики педагогического процесса.

Литература для подготовки:

А) Основная

1. Бобрышов С.В. Нравственные учения в России в первой половине XIX в. как детерминанты становления идей нравственного воспитания // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. Периодический научный журнал. – Ставрополь. Изд-во СГПИ, 2010. – Выпуск 13. – С. 247-256.
2. Бобрышов С.В. Антропологические принципы личностно ориентированного педагогического взаимодействия как инструмент реализации психолого-педагогической поддержки детей // Антропологические основы образования, воспитания и развития детей и юношества в условиях системной модернизации образования: Материалы IX Международной научно-практической конференции (15-16 июня 2012 года) / Под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2012. – 504 с. – С. 174-179.
3. Новичков В.Б. Образовательный идеал в контексте социокультурного развития СССР и постсоветской России // Педагогика. – 2012. – №9. – С. 37-49.
4. Новичков В.Б. Аксиология дидактики // Педагогика. – 2011. – №10. – С. 20-25.
5. Потаповская О.М. О методологических подходах к духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста // Педагогика. – 2013. – №6. – С. 72-83.
6. Ромаева Н.Б., Ромаев А.П. Генезис феномена и категории «свобода» в гуманистической педагогике России (антропологический контекст): монография. Ставрополь, 2008.
7. Ромаева Н.Б., Карташева Е.В. Развитие социального гуманизма как направления гуманистической педагогики Западной Европы в XIX -XX вв. М., Ставрополь, 2010.
8. Сивашинская Е.Ф., Пунчик В.Н. Педагогические системы и технологии: курс лекций для аспирантов педагогических специальностей вузов. – Минск, 2010.
9. Щуркова Н.Е. Система воспитания в школе и практическая работа педагога. – М., 2007.

10. Щуркова И.Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие - СПб., 2005.

Б) Дополнительная:

1. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования /Под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТОиП РАО, 1994.
2. Амонашвили Ш.А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности. Книга 1. – М.: Амрита, 2010
3. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте дети! – 1983
<http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000018/index.shtml>
4. Дворникова, Е. И. Культура. Идентичность. Толерантность: монография / Е. И. Дворникова. – М.: Илекса, 2007.
5. Зеньковский В., прот. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – Клин, 2002 http://www.odinblago.ru/problemi_vospitania/
6. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания. – М., 1990.
7. История русского учительства: монография / Л. Л. Редько, проф. В. В. Колпачев. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011.
8. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения /Под ред. А.М. Арсеньева. - М.: Педагогика, 1982.
9. Коменский Я.А. Я. А. Коменский. Избранные педагогические сочинения. Том 1 – 1982 <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000042/index.shtml>
10. Коменский Я.А. Я. А. Коменский. Избранные педагогические сочинения. Том 2 – 1982 <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000054/index.shtml>
11. Корчак Я. Как любить детей – 1999
<http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000001/index.shtml>
12. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход /Л. М.Лузина. — Псков, 2000.
13. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. — 1989. <http://elibr.gnpbu.ru/>
14. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. – Л., 1960.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
16. Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. - М., 2001.
17. Шацкие В. Н. и С. Т. Бодрая жизнь Из опыта детской трудовой колонии. — 1915. <http://elibr.gnpbu.ru/>
18. Штайнер Р. Духовно-душевные основы педагогики / Пер.с нем. Д. Виноградова. – М., 1997.

Практическое занятие 3. Тема: «Аксиологические основы разработки содержания и технологического обеспечения педагогического процесса».

Задачи:

- проанализировать основные аксиологические проблемы в педагогической мысли и образовательной практике;
- вычленить и проанализировать основные аксиологические проблемы в структуре педагогического процесса;
- овладеть навыками аксиологического анализа образовательного процесса.

Занятие 3.1.

Формы и методы проведения: представление презентаций и рефератов, выполнение творческих заданий и исследовательских заданий.

Вопросы для обсуждения на занятии:

1. Аксиологические основы процесса целеполагания в образовании и педагогической деятельности.
2. Сущностное значение и аксиологическое содержание традиционности как социокультурного феномена и педагогического явления.
3. Становление и развитие национальных ценностей в образовании в России с древнейших времен до начала XXI века.
4. Сущностные характеристики и аксиологическое содержание национального образования.

Занятие 3.2. .

Формы и методы проведения: представление презентаций и рефератов, выполнение творческих заданий и исследовательских заданий.

Вопросы для обсуждения на занятии:

1. Отражение национального образования в программах обучения и воспитания образовательных организаций.
2. Аксиологические основы реализации методов стимулирования (методов поощрения и наказания; метод соревнования и др.) в рамках педагогической деятельности.
3. Аксиологические основы разработки и применения критериев оценки процесса и результатов педагогической деятельности.

Литература для подготовки:

А) Основная

1. Загорулько, Р. В. Педагогические системы и технологии: практический аспект: Курс лекций / Р. В. Загорулько, Н. А. Ракова, Л. И. Шевцова. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2009.
2. Колпачев В.В., Маяцкая Н.К. Аксиологические приоритеты учительской деятельности в контексте обще-педагогической дискуссии конца 50-х гг. XIX в. // Педагогика. – 2013. – №6. – С. 104-112.
3. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н.А.Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова – М., 2010.
4. Новичков В.Б. Образовательный идеал в контексте социокультурного развития СССР и постсоветской России // Педагогика. – 2012. – №9. – С. 37-49.
5. Новичков В.Б. Аксиология дидактики // Педагогика. – 2011. – №10. – С. 20-25.
6. Потаповская О.М. О методологических подходах к духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста // Педагогика. – 2013. – №6. – С. 72-83.
7. Ромаева Н.Б., Ромаев А.П. Генезис феномена и категории «свобода» в гуманистической педагогике России (антропологический контекст): монография. Ставрополь, 2008.
8. Ромаева Н.Б., Карташева Е.В. Развитие социального гуманизма как направления гуманистической педагогики Западной Европы в XIX -XX вв. М., Ставрополь, 2010.
9. Сивашинская Е.Ф., Пунчик В.Н. Педагогические системы и технологии: курс лекций для аспирантов педагогических специальностей вузов. – Минск, 2010.
10. Щуркова Н.Е. Система воспитания в школе и практическая работа педагога. – М., 2007.
11. Щуркова И.Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие - СПб., 2005.

Б) Дополнительная:

1. Миронова Н. И. Педагогическая аксиология. – Борисоглибск, 2005.

2. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). /Под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТОиП РАО, 1995.
3. Педагогический поиск
<http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000039/index.shtml>
4. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения – 1985
<http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000052/index.shtml>
5. Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования. – М., 1992.
6. Сафронова Е.М. Воспитательная деятельность в современной школе: ориентация на личность. – Волгоград: Перемена, 2003.
7. Слостенин В. А. , Чижаква Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2003.
8. Смирнов В. З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века. — 1963. <http://elib.gnpbu.ru/>
9. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива – 1975
<http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000033/index.shtml>
10. Сухомлинский В.А. О воспитании – 1982
<http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000009/index.shtml>
11. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. — 1989. <http://elib.gnpbu.ru/>
12. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. – Л., 1960.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
14. Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. - М., 2001.
15. Шацкие В. Н. и С. Т. Бодрая жизнь Из опыта детской трудовой колонии. — 1915. <http://elib.gnpbu.ru/>
16. Штайнер Р. Духовно-душевные основы педагогики / Пер.с нем. Д. Виноградова. – М., 1997.
17. Щуркова И.Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие - СПб., 2005.
18. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. – М., 2000.

Практическое занятие 4. Тема: «Аксиологические основы педагогического общения и взаимодействия».

Задачи:

- обобщить знания об аксиологических основах педагогического общения и взаимодействия;
- сформировать приемы рефлексии в отношении собственной способности следовать этическим нормам в профессиональной деятельности
- сформировать приемы ценностного осмысления целеполагания и методов достижения результатов профессиональной деятельности;
- овладеть навыками осуществления образовательного процесса с опорой на принципы гуманизации и демократизации образования.

Формы и методы проведения: представление презентаций и рефератов, **дискуссия «Свобода ученика – где границы?»**

Вопросы для обсуждения на занятии:

1. Ценностная архитектура педагогического общения и взаимодействия.
2. Инструментальные и аксиологические характеристики стилей общения и взаимодействия.
3. **Личностноразвивающие и личностнотормозящие стратегии педагогического взаимодействия.**

4. Сотрудничество (совместная деятельность) как способ реализации педагогического взаимодействия.

5. Ценностные табу в педагогическом общении и взаимодействии.

Литература для подготовки:

А) Основная

1. Загорулько, Р. В. Педагогические системы и технологии: практический аспект: Курс лекций / Р. В. Загорулько, Н. А. Ракова, Л. И. Шевцова. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2009.
2. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н.А.Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова – М., 2010.
3. Новичков В.Б. Образовательный идеал в контексте социокультурного развития СССР и постсоветской России // Педагогика. – 2012. – №9. – С. 37-49.
4. Новичков В.Б. Аксиология дидактики // Педагогика. – 2011. – №10. – С. 20-25.
5. Потаповская О.М. О методологических подходах к духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста // Педагогика. – 2013. – №6. – С. 72-83.
6. Ромаева Н.Б., Ромаев А.П. Генезис феномена и категории «свобода» в гуманистической педагогике России (антропологический контекст): монография. Ставрополь, 2008.
7. Ромаева Н.Б., Карташева Е.В. Развитие социального гуманизма как направления гуманистической педагогики Западной Европы в XIX -XX вв. М., Ставрополь, 2010.
8. Сивашинская Е.Ф., Пунчик В.Н. Педагогические системы и технологии: курс лекций для аспирантов педагогических специальностей вузов. – Минск, 2010.
9. Щуркова И.Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие - СПб., 2005.

Б) Дополнительная:

1. Амонашвили Ш.А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности. Книга 1. – М.: Амрита, 2010
2. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте дети! – 1983
<http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000018/index.shtml>
3. Антология педагогической мысли России XVIII в.
<http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000026/index.shtml>
4. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в.
<http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000027/index.shtml>
5. Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования. – М., 1992.
6. Сафронова Е.М. Воспитательная деятельность в современной школе: ориентация на личность. – Волгоград: Перемена, 2003.
7. Слостенин В. А. , Чижаква Г. И. Введение в педагогическую аксиология. – М.: Академия, 2003.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
9. Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. - М., 2001.
10. Щуркова И.Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие - СПб., 2005.
11. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. – М., 2000.

Практическое занятие 5. Тема: «Аксиосфера современного учителя и ее развитие».

Задачи:

- систематизировать знания об основах аксиологического подхода в образовании
- обобщить основные понятия педагогической аксиологии в рамках обсуждения вопросов гуманизации и демократизации профессионального образования
- проанализировать основные аксиологические проблемы в структуре процесса профессионального образования
- разработать факторное обоснование реализации ключевых идей и принципов аксиологического подхода в образовании.

Вопросы для обсуждения на занятии:

1. Экзистенциальные ценностные ориентации в системе профессиональных педагогических ценностей учителя.
2. Понятия «смысл жизни» и «смысл профессии» как универсальные определители жизни и профессиональной деятельности педагога, синтезирующие их материальные и духовные потребности.
3. Педагогическое творчество как ценность.
4. Выдающиеся отечественные педагоги о ценностных ориентациях учителя (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.И. Пирогов, В.В. Розанов, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский и др.).
5. Структура ценностных ориентаций педагога и ее подсистемы (когнитивная, эмоциональная, деятельностная).

Литература для подготовки:

А) Основная

1. Колпачев В.В., Маяцкая Н.К. Аксиологические приоритеты учительской деятельности в контексте обще-педагогической дискуссии конца 50-х гг. XIX в. // Педагогика. – 2013. – №6. – С. 104-112.
2. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н.А.Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова – М., 2010.
3. Новичков В.Б. Образовательный идеал в контексте социокультурного развития СССР и постсоветской России // Педагогика. – 2012. – №9. – С. 37-49.
4. Новичков В.Б. Аксиология дидактики // Педагогика. – 2011. – №10. – С. 20-25.
5. Ромаева Н.Б., Карташева Е.В. Развитие социального гуманизма как направления гуманистической педагогики Западной Европы в XIX -XX вв. М., Ставрополь, 2010.
6. Сивашинская Е.Ф., Пунчик В.Н. Педагогические системы и технологии: курс лекций для аспирантов педагогических специальностей вузов. – Минск, 2010.
7. Щуркова Н.Е. Система воспитания в школе и практическая работа педагога. – М., 2007.
8. Щуркова И.Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие - СПб., 2005.

Б) Дополнительная:

1. Бердяев Н.А. Философия свободы: смысл творчества. – М.: Правда, 1989.
2. Бобрышов С.В. Идеи нравственного воспитания в педагогической концепции В.П. Вахтерова // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. Периодический научный журнал. – Ставрополь. Изд-во СГПИ, 2014. – Выпуск 15. – С. 99-108.
3. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение Гражданина, Человека Культуры и Нравственности: (Исходные посыпки подхода к воспитанию). – Ростов-н/Д, 1993.

4. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях, системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. — Ростов н/Д, 1999.
5. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. 1. — 1911 <http://elib.gnpbu.ru/>
6. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. 2. — 1912. <http://elib.gnpbu.ru/>
7. Вентцель К. Н. Борьба за свободную школу. — 1906 <http://elib.gnpbu.ru/>
8. Воспитательная деятельность педагога / И.А.Колесникова, Н.М.Борытко, С.Д.Поляков, И. Д. Селиванова / Под общ. ред. В.А.Сластенина и И. А. Колесниковой. — М., 2005.
9. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). — М.: "Интер Диалект+", 1997.
10. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей). Редактор-составитель Е.И. Соколова / Под общ. ред. Н.А.Селивановой. — М., 1998.
11. Дворникова, Е. И. Культура. Идентичность. Толерантность: монография / Е. И. Дворникова. — М.: Илекса, 2007.
12. Зеньковский В., прот. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — Клин, 2002 http://www.odinblago.ru/problemi_vospitania/
13. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания. — М., 1990.
14. История русского учительства: монография / Л. Л. Редько, проф. В. В. Колпачев. — Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011.
15. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения /Под ред. А.М. Арсеньева. - М.: Педагогика, 1982.
16. Коменский Я.А. Я. А. Коменский. Избранные педагогические сочинения. Том 1 — 1982 <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000042/index.shtml>
17. Коменский Я.А. Я. А. Коменский. Избранные педагогические сочинения. Том 2 — 1982 <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000054/index.shtml>
18. Корчак Я. Как любить детей — 1999 <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000001/index.shtml>
19. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход /Л. М.Лузина. — Псков, 2000.
20. Макаренко А.С. О воспитании — 1990 <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000000/index.shtml>
21. Миронова Н. И. Педагогическая аксиология. — Борисоглибск, 2005.
22. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). /Под ред. З.И. Равкина. — М.: ИТОиП РАО, 1995.
23. Педагогический поиск <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000039/index.shtml>
24. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения — 1985 <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000052/index.shtml>
25. Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования. — М., 1992.
26. Сафронова Е.М. Воспитательная деятельность в современной школе: ориентация на личность. — Волгоград: Перемена, 2003.
27. Сластенин В. А. , Чижаква Г. И. Введение в педагогическую аксиология. — М.: Академия, 2003.
28. Смирнов В. З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века. — 1963. <http://elib.gnpbu.ru/>
29. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива — 1975 <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000033/index.shtml>
30. Сухомлинский В.А. О воспитании — 1982 <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000009/index.shtml>

31. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. — 1989. <http://elib.gnpbu.ru/>
32. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. – Л., 1960.
33. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
34. Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. - М., 2001.
35. Шацкие В. Н. и С. Т. Бодрая жизнь Из опыта детской трудовой колонии. — 1915. <http://elib.gnpbu.ru/>
36. Штайнер Р. Духовно-душевные основы педагогики / Пер.с нем. Д. Виноградова. – М., 1997.
37. Щуркова И.Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие - СПб., 2005.
38. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. – М., 2000.

Методические рекомендации по проведению занятия.

Организация практических занятий зависит не только от содержания, цели, формы и организации занятия. Необходимо учитывать также двухсторонний характер процесса обучения: совместная деятельность преподавателя и аспирантов. Темы практических занятий должны быть в свободном доступе для аспирантов, то есть находиться на кафедре в печатной либо электронной форме. При рассмотрении теоретических вопросов на практических занятиях аспирантам за одну-две недели сообщается тема и цель занятия, указывается литература для самостоятельного изучения.

Аспирантам рекомендуется ознакомиться со списком литературы, изучить ряд первоисточников, уяснить основные понятия, принципы и категории предмета. Большую помощь в этом может оказать конспектирование. Конспектируются фундаментальные, основополагающие источники, оригинальные произведения выдающихся философов, психологов, правоведов, конфликтологов. Кроме конспектирования, желательна, готовясь к занятиям, ознакомиться с публикациями в периодических изданиях, журналах, посвященных изучаемой теме, а также воспользоваться Интернетом. В ходе практических занятий приветствуются вопросы и высказывания аспирантами своих суждений.

В качестве критериев оценки выполнения практических ситуаций можно предложить следующие моменты: оценивается наличие грамотного, развернутого ответа на поставленный вопрос; владение научными понятиями и терминами; приведение аргументов, примеров, цитат, умение самостоятельно мыслить, анализировать информацию, делать выводы и обобщения; четко и ярко выражать свою точку зрения, свое личное отношение к проблеме. Кроме того, учитывается понимание и правильное использование специальных терминов; использование основных категорий анализа, выделение причинно-следственных связей; применение аппарата сравнительных характеристик; умение делать промежуточные и конечные выводы; способность дать личную субъективную оценку по исследуемой проблеме.

Также целесообразно применение в ходе занятий мини дискуссий, что должно позволить разносторонне, под различными углами зрения взглянуть на обсуждаемые проблемы и предлагаемые аспирантами варианты их решения. Для повышения продуктивности дискуссий аспирантам предлагается заранее подготовить презентации по обсуждаемым вопросам с опорой на различные первоисточники из списка предложенной для подготовки к занятию литературы.

Основная задача практических занятий по дисциплине «Аксиологические основы педагогики» – углубление и закрепление знаний и умений аспирантов в сфере аксиологии педагогической деятельности, формирование профессионально-педагогической культуры у будущего специалиста, подготовка их к решению профессионально-педагогических задач.