

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»

Н.В. Назаров, В.М. Иванова

ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Учебно-методическое пособие

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет» в качестве учебного пособия для студентов, обучающихся по программам высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100.62 Педагогическое образование.

Оренбург
2013

УДК 378.01 (07Б.8)
ББК 74.58я73
Н 62

Рецензент – доктор педагогических наук, профессор А.В. Кирьякова

Назаров, Н.В.

Н 62

Ориентировочная основа педагогического исследования : учебно-методическое пособие / авт.-сост. Н. В. Назаров, В.М. Иванова; Оренбургский гос. ун-т – Оренбург, ОГУ, 2013. – 124 с.

Учебно-методическое пособие является ориентировочной основой для проведения педагогического исследования и необходимо в качестве образовательной поддержки студентам в исследовательской деятельности. Образовательная поддержка при таком подходе становится алгоритмом последовательности действий в педагогическом исследовании, в том числе этапах подготовки дипломной работы. В пособии предлагается материал, который позволит продуктивно организовать самостоятельную работу студентов.

Учебно-методическое пособие построено по принципу преемственности с последующими ступенями высшего педагогического образования: магистратурой и аспирантурой.

Учебно-методическое пособие адресовано для широкого круга преподавателей вузов и студентов университетов.

УДК 378.01 (07Б.8)
ББК 74.58я73

1604110000
6Л9 - 01

Д

© Н.В. Назаров,
В.М. Иванова, 2013
© ОГУ, 2013

Содержание

Введение	4
1 Структура методологического знания	6
1.2 Философский уровень методологии воспитания	6
1.3 Общенаучный уровень методологии воспитания	23
1.4 Конкретно-научный уровень методологии воспитания	26
1.5 Технологический уровень методологии воспитания	36
2 Методологические директивы: правила-предписания.....	42
2.1 Выпускная квалификационная работа – вид научного произведения	42
2.2 Теоретический базис выпускной квалификационной работы (ВКР) ...	45
2.3 Технология проектирования логико-структурной схемы научно-педагогического исследования	55
2.4 Общие требования к программе педагогического исследования	65
2.5 Тематическая ориентированность ВКР	75
2.6 Информационно-технологическая схема выполнения ВКР	78
2.7 Подготовка и порядок представления текста ВКР	85
2.8 Порядок утверждения темы ВКР и научное руководство	90
2.9 Основные этапы и сроки выполнения ВКР	93
2.10 Отзыв руководителя ВКР.....	94
2.11 Внешнее рецензирование ВКР.....	95
2.12 Структура и описание документов для допуска ВКР к защите	97
2.13 Доклад выпускника на защите ВКР	97
2.14 Нормативные требования и правила оформления ВКР	101
3 Современные ориентиры воспитания. Как воспитывать детей.	103
Список использованных источников	120

Введение

В условиях современного высшего образования активизируется тенденция усиления внимания к исследовательской деятельности. Именно поэтому размышления о том, как она должна быть организована, приобретают особую актуальность. Вспоминаются слова В.О.Ключевского: «Науку часто смешивают со знанием. Это грубое недоразумение. Наука есть не только знание, но и сознание, то есть умение пользоваться знанием как следует».

Университеты изначально были ориентированы на исследовательскую деятельность студентов. Университет был источником научных знаний и просвещения, рассматривался как «храм науки», поскольку ученые полагали своей задачей не только передать студентам знания, но и вместе с ними продолжить познание мира. Здесь рождалось новое знание, создавались научные теории и формировались универсальные мировоззренческие позиции для понимания жизни, мира, человека.

Учебно-методическое пособие подготовлено авторами по заданию учебно-методической комиссии в качестве руководства для бакалавров по направлению 050100.62 Педагогическое образование.

Учебно-методическое пособие является ориентировочной основой для проведения педагогического исследования и необходимо в качестве образовательной поддержки студентам в исследовательской деятельности. Образовательная поддержка при таком подходе становится алгоритмом последовательности действий в педагогическом исследовании, в том числе этапах подготовки дипломной работы. Пособие представлено в дескриптивной (описательной) и в прескриптивной (нормативной) формах. Наиболее важные нормативы выступают как прескрипторы (лат. *praescriptum* – предписание, правило) направлены на регуляцию деятельности, т.е. в форме предписаний, прямых указаний к деятельности.

Дескрипторы – описания того, что должен знать, понимать и/или уметь бакалавр в дескриптивном поле научно-педагогического исследования. Дескрипторы используются в Российской Федерации применительно к компетентностной модели бакалавра в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования третьего поколения.

Учебно-методическое пособие включает:

- теоретический базис научных исследований, являющийся личностно-ориентированным тезаурусом бакалавра;
- практические рекомендации по выбору темы, информационному и научному поиску, формулированию научных результатов, оформлению работы и подготовки презентации;
- нормативные требования к оформлению ВКР (Правила написания научного труда бакалавра)

Учебно-методическое пособие составлено в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и других нормативных документов, разработанных для регламентации оформления научных трудов.

Учебно-методическое пособие уточняет форму задания ВКР, предлагает примерные направления для выбора темы, анализа литературы и использования различных информационных ресурсов, проведения исследований, ориентированного на научно-методическую профессиональную деятельность.

Целью учебно-методического пособия является предоставление бакалаврам необходимой методической помощи по научному сопровождению при организации и проведении рациональной и эффективной научно-исследовательской работы, обобщении и представлении научных результатов, изложении и написании научного труда, соблюдении нормативных требований к содержанию, объему и оформлению ВКР, подготовке презентации и защите научных положений в Государственной аттестационной комиссии.

1 Структура методологического знания

Наука может развиваться лишь в том случае, если она будет пополняться все новыми и новыми фактами. В свою очередь, для их накопления и интерпретации нужны научно обоснованные методы исследования. Последние обнаруживают свою зависимость от совокупности теоретических принципов, получивших в науковедении название методологических.

Не только педагоги-практики, но и исследователи нередко за понятием «методология» видят нечто абстрактное, далекое от реальной жизни и от образовательной практики. Между тем методология – это «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности». Видный психолог С.Л.Рубинштейн писал, что «вопросы большой теории, правильно поставленные и верно понятые, это вместе с тем и практические вопросы большой значимости. По-настоящему видеть крупные теоретические проблемы это значит видеть их в соотношении с конкретными вопросами жизни» [35,3].

В структуре методологического знания выделяет четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

1.2 Философский уровень методологии воспитания

Методология философская – это та основа, на которой базируется исследовательская деятельность. В роли методологической основы конкретных научных направлений выступают крупные философские учения. Она существует не как система жестких норм или указаний на необходимость неопределенных технических приемов, а только предлагает основные ориентиры. К этому же уровню методологии относится рассмотрение общих форм научного мышления.

Методологические установки исследователя играют решающую роль в выборе направления исследования, влияют на выбор парадигмы образования, формы и содержания уроков, воспитательных мероприятий. Но, к сожалению, они чаще всего являются неосознаваемыми. Все, что связано с понятием методология, педагогами-практиками понимается как некие абстрактные обобщения, не имеющие отношения к практической деятельности. Профессиональная педагогическая деятельность тем и отличается от воспитания родителей, врачей и других категорий лиц без специального педагогического образования, что в ней отсутствует субъективизм в понимании фундаментальных понятий, а выбор парадигм, теорий и концепций производится сознательно и обоснованно.

В основе любой педагогической теории лежат те или иные философские концепции. Это естественно, поскольку исследовать проблемы воспитания, обучения и образования можно, лишь зная, что такое человек, в чем суть его ценностных установок и ориентаций. А это – предмет философии. Она изучает всеобщие законы развития природы, общества и мышления, познавательное, этическое и эстетическое отношение человека к миру. Есть много философских систем. И философы, по словам К.Д. Ушинского, смотрят на людей «сквозь призму» своей системы.

Проникаясь идеями той или иной философской системы, педагоги-исследователи рассматривают проблемы своей науки тоже сквозь призму системы определенных философских идей, развивают педагогические идеи на основе принятой ими философской концепции.

Школа как социальный институт отражает состояние всего общества и общественного сознания. Она не может жить вне политики, вне идеологии, вынуждена исповедовать какую-то философию. Так и любая общепедагогическая технология основывается на определенном (осознанном или неосознанном) философском фундаменте. Философские положения выступают как наиболее общие регулятивы, входящие в состав методологического обеспечения педагогической теории и технологии.

Социальные философы утверждают, что технологический детерминизм на новейшей стадии своего развития выходит за узкие рамки техницизма и стремится соотнести категорию «технология» с ключевыми понятиями философской рефлексии – цивилизация, культура, прогресс, ценности, идентификация. Проявляясь в новых сферах, технология как инструментальная система специалиста предстает, с одной стороны, как нечто совершенно новое явление, ранее в этой сфере не проявлявшееся, но привычно применяемое в другой сфере, скажем, технической. Такое «внедрение» технологии в новую сферу зачастую вызывает недоумение, неверие в возможности ее использования в новых условиях; нежелание признать идентичность «той» и «этой» технологий. Это внедрение предстает как простой, облегченный перенос технологии из одной сферы в другую. С другой стороны, явление переноса технологий в иные сферы порождает у специалистов ощущение «знакомой повторяемости» ее основных элементов под новым названием, и, естественно, субъективное сопротивление «кажущейся» и «ненужной» новизне. В обоих случаях факт переноса термина «технология» в новые сферы, области и виды деятельности не является чем-то исключительным. Объективно существует, что многократно доказано, любое социальное явление, только как сложный, многосоставной, многомерный и многоуровневый феномен. Например обучение, воспитание, образование, развитие человека принципиально не могут быть поняты и представлены лишь в одном каком-то ракурсе или контексте. Общепризнанной является возможность выделения в любом из этих феноменов определенной последовательности выполняемых, пусть и не всегда осознанно, действий лишь после установления такого контекста.

Труднее обнаружить философскую основу в методах и средствах обучения. Одни и те же методы могут применяться в технологиях, совершенно противоположных по идеологии. Поэтому одна и та же технология может быть гибкой, приспособляющейся к той или другой философской основе.

Наиболее ясно обнаруживается философский фундамент в педагогических технологиях, в которых его формирование входит в систему целей (например, религиозное воспитание, гуманистическая педагогика и т.д.).

В современном обществознании существует множество философских направлений, школ, течений, которые в той или иной степени находят отражение в образовательном процессе. Дать классификацию педагогических технологий на основе всего этого множества не так-то просто, хотя такие попытки и предпринимались.

Выделим лишь несколько альтернативных философских основ, наиболее ясно выступающих в концепциях педагогических технологий: материализм и идеализм, диалектика и метафизика, сциентизм и природосообразность, гуманизм и антигуманизм, антропософия и теософия, прагматизм и экзистенциализм.

Вместе с тем, известно, что прямой перенос философских выводов не может служить основой для конкретно-педагогического исследования педагогической деятельности.

Существует множество разнообразных теорий и подходов к воспитанию. Первую группу составляют концепции, в которых воспитание рассматривается как более или менее жесткое руководство воспитанниками, формирование заданных обществом свойств личности. Это представление о воспитании можно назвать авторитарной, технократической педагогикой. Воспитательным концепциям второй группы дается обобщенное название – гуманистическая школа. Помимо стиля и характера отношений с воспитанником предпринимается попытка трактовки этих отношений в контексте целей, средств, результатов воспитательной деятельности и ее продукта – воспитанного ученика. При этом педагоги, разрабатывающие воспитательные системы на Западе базируют свои теории на философии прагматизма, позитивизма, экзистенциализма, инструментализма, постмодернизма, фрейдизма, других, иногда экзотических, философских учениях. Психоанализ и

бихевиоризм являются не только психологической, но и философской основой большинства воспитательных концепций Запада [45,12].

Разработчики технократической авторитарной педагогики исходят из того, что задачей воспитательной системы школы и общества является формирование «функционального» человека-исполнителя, адаптированного к жизни в данной общественной системе, подготовленного к выполнению соответствующих социальных ролей. Так, в США эти роли таковы: гражданин, работник, семьянин, потребитель. Воспитание следует строить на рациональной научной основе, программируя поведение людей и управляя его формированием. Создателем технократической педагогики является Б.Скиннер. Представители технократического подхода на Западе также стоят на позиции, что процесс формирования и воспитания личности должен быть строго направленным и приводить к проектируемым результатам. В этом подходе таится опасность получить в итоге человека-функционера, бездумного исполнителя. Воспитание понимается как модификация поведения, как выработка «правильных» поведенческих навыков. причем при этом появляется опасность сведения воспитательного процесса к дрессировке. В основе технократической педагогики лежит принцип модификации поведения воспитанника в нужном направлении. Формирование навыков поведения необходимо, но нельзя пренебрегать собственной волей личности, ее сознанием, свободой выбора, целями и ценностями, что и детерминирует собственно человеческое поведение.

В педагогических текстах, чаще всего, философские идеи и представления о человеке и его назначении закрепляются в принципах воспитания. Они, фактически, в концентрированном виде содержат исходные философские позиции педагогов, выступают своеобразной «заменой» философской системы. Существенное сокращение содержания философских положений и выводов, происходящее при этом, может привести к излишней категоричности избранных педагогических принципов, начинающих

«собственную жизнь» в качестве основания выдвигаемых педагогических стратегий.

Понимание воспитания как создания условий для развития человека обуславливает приоритет принципов природосообразности и культуросообразности. Из подхода к воспитанию как к процессу целенаправленного развития личности вытекает принцип центрации воспитательных усилий на развитии личности. Связь воспитания с другими факторами развития человека отражается в принципе дополнительности.

Принципы воспитания не могут существовать один без другого, точно так же, как реализация одного из названных принципов современного воспитания в оторванности от других невозможна.

Принцип природосообразности в европейской педагогике XVIII-XIX вв. послужил основой различных теорий воспитания, получивших общее название – педагогического натурализма, в том числе и теории свободного воспитания. Принцип природосообразности лежал и в основе педологии, некоторые идеи которой сохранились в теориях возрастного подхода и индивидуального подхода.

Современная трактовка принципа природосообразности исходит из того, что воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, формировать у него ответственность за эволюцию ноосферы и самого себя. Принцип культуросообразности предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учетом особенностей этнической и региональной культур, решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры (бытовой, физической, материальной, духовной, политической, экономической, интеллектуальной, нравственной и др.).

Принцип центрации воспитания на развитии личности основывается на идее, зародившейся в античном обществе и получившей своё воплощение в трудах мыслителей, о том, что задачей воспитания является развитие человека.

Интерпретация воспитания как всестороннего и гармоничного (а позднее и целостного) развития наиболее характерна для Ж. Ж. Руссо, К. Маркса и их последователей. В начале XX в. в русле философии прагматизма идея развития в процессе воспитания рассматривалась как обеспечение личностного роста человека, удовлетворение его интересов и потребностей (Дьюи Дж. 1999). Во второй половине XX в. большую популярность приобрел гуманистический подход (К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт, и др.), в котором развитие человека трактуется как процесс свободной реализации им своих потенций, а воспитание - как создание возможностей для самореализации и самоактуализации. Принцип центрации воспитания на развитии личности исходит из признания приоритета личности по отношению к обществу, государству, социальным институтам, группам и коллективам и предполагает, что это положение должно стать основой философии воспитания, идеологии общества в сфере воспитания, центральной ценностной ориентацией, как воспитателей, так и воспитанников. Ограничение приоритета личности возможно лишь при необходимости обеспечения прав других личностей. Процесс воспитания, институты воспитания и общности воспитанников при этом подходе рассматриваются лишь как средства развития личности. Воспитание становится исследовательским полем, на котором опыт нравственного поведения «выращивается» не по схеме привития и пересадки из одной головы в другую, а по схеме культурного порождения смыслов жизни. Главная характеристика субъекта (или личности) – активность. Для гуманистов субъект всегда первичен, чем и ценен. Формировать его не надо, следует лишь помогать в развитии. Поэтому задача теории воспитания перемещается от усовершенствования традиционного содержания, методов и форм к разработке непривычных условий педагогического востребования личностных сил, оказания образовательной поддержки развивающейся личности. Для этого в содержании воспитания должны быть представлены его нравственные ценности. Их поиск, обнаружение, осмысление и делает воспитание субъектным, развивающим активность личности на уровне ее

смыслотворчества. Поэтому теории воспитания потребовался новый методологический инструментарий, обеспечивающий ненасильственное и добровольное включение личности в процесс становления ее субъектности.

Принцип воспитания – дополнительность – определяется одним из ведущих открытий неклассической квантовой теории – концепцией комплементарности (от лат. complementum – дополнение). Смысл концепции состоит в том, что противоположности уходят не посредством снятия, а за счет взаимного дополнения, компромисса, сочетающих черты прежних противоположностей. Для гуманистического воспитания это открытие имело глобальное значение.

На смену необходимости ломать и подгонять развивающегося человека средствами воспитания к некоей совершенной модели личности приходит необходимость плавного и осторожного развития «человеческого измерения»; воспитание пронизывает не идея диктатуры «объективных» требований, а идея поиска компромисса, сочетающего противоположности общества и личности; не человек создается в соответствии с требованиями общества и государства, а эти структуры переходят на службу человеку, его потребностям; не общество оценивает личность, а личность определяет ценность общества для нее с правом свободного выбора наиболее подходящего общества.

Принцип гармонизации (В.И. Андреев) опирается на закон бинарности в гармонизации противоположных начал (духовного и материального, эмоционального и рационального, логического и эвристического, интеллектуального и чувственного или, образно говоря, гармонизация «ума и сердца») [3].

Принципы воспитания, выступая в качестве условий, средств и ориентиров востребования личностного потенциала самоактуализации, ненасильственно инициируют деятельность сознания на поиск смысла, построения собственной картины мира и своих действий в ней. Каждый из них представляет не только ориентир, но и примерную программу действий, которую преподаватель интерпретирует и адаптирует к себе и конкретным

студентам. Принципы воспитания определяют стратегию отношений преподавателя со студентами и их общее содержание. Каждый принцип представлен как отрицание квазиценностного отношения к известным явлениям и утверждение гуманистических ценностей образования.

В соответствии с этими идеями педагогическое воздействие уступает место взаимодействию, партнерству, диалогу, ориентациям на реальную свободу развивающейся личности – всему тому, что развивает человеческое в человеке.

Современная наука сейчас представлена созданием синергетической картины мира. В центре этой картины – феномен самоорганизации, как основа для построения систем нового класса в точных науках.

Уровни качества приложения синергетической методологии к гуманитарным наукам определяются степенью осмысления учеными различий в общей методологии разнообразных теорий и подходов к воспитанию.

Синергетика не привносит противоречий, а развивает и обогащает открытия науки, благодаря чему развивается и уточняется методология гуманистического воспитания. В начале второй половины XX столетия исследования И. Пригожина устанавливают, что непредсказуемость, нелинейность, вероятностность и субъектность поведения электронов, как частиц, в то же время обусловлена достаточно предсказуемым поведением целого – атома. Но и поведение атома во многом определяется поведением его частиц. Таким образом, возникает принципиально новое значение известного понятия – синергия (от греч. *sinergeia* - сотрудничество), разрабатываемое кооперативной наукой – синергетикой. Она исследует классическое взаимодействие с позиций реальной взаимосвязи неравновесных, сложных и открытых систем, пребывающих в постоянном процессе саморазвития благодаря природной способности новых систем к самоорганизации.

Проблема насыщения новыми гуманистическими смыслами системы образования – это проблема не только России, это проблема всего мирового сообщества.

В педагогической науке такое воззрение требует нового взгляда на сущность человека не только как био-социального существа, но и как ноосферно-космическую размерность, которая при должном воспитании, самовоспитании, развитии и самоактуализации может «развертываться» до бесконечности.

Любая педагогическая идея, какой бы блестящей она ни была, какой бы эффект она ни давала за рубежом, в российском образовательном пространстве без корректировки не идет [3]. Концепция самоактуализации создаваясь на основе традиционных ценностей западной, индивидуалистической культуры, требует учета разного рода факторов, главным из которых является культурная принадлежность субъектов. Поскольку мы моложе Западной Европы, то, как бы мы ни изучали европейский опыт, мы не сможем сейчас добиться благосостояния и нравов, характерных для Европы. Наш возраст, наш уровень пассионарности предполагают совсем иные императивы поведения и самоактуализацию. Поэтому нельзя рассматривать концепцию самоактуализации вне традиций, обычаев, социальной символики, присущих конкретному социуму, поскольку личностный смысл совершаемых преобразований всегда обусловлен социальным, культурно-историческим контекстом, субъектом которого является этнически определенный социум. Устойчивые архетипы бытия закрепляются волей и усилием наиболее разумной части рода, нации, народа и непременно содержат в сердцевине некую духовную эстафету, нравственные принципы и общечеловеческую (т. е. видовую!) мудрость. Покажем на примере разработки концепции самоактуализации личности возможности привлечения философских идей в качестве основания такой концепции, где ценности воспитания, представлены синергетическими ориентирами воспитания, органично сочетающимися с национальными особенностями российской аксиологии. Их целостное обобщение привело к выводу, имеющему, серьезную методологическую перспективу.

Механизм самоактуализации в России отличен от предписываемых западными учеными воспитательных технологий для личности, ориентированной на естественные, исторически устоявшиеся культурные традиции. Но переживания сознания в России, как момент "запуска" интеллекта, если для их возникновения создаются необходимые условия востребования, имеют более высокий воспитательный потенциал, чем те же переживания для западного интеллекта. Особенность российской ментальности заключается в ее нравственно ориентированной поисковой деятельностью. Методология ее развития несводима к закономерностям, формулам и, тем более, к технологиям. Она определяется тринитарностью, т.е. несводимостью развития к полярным противопоставлениям в обосновании чего-либо.

Познание российских нравственных ценностей, самоопределение воспитанниками условий их существования, проявления и средств востребования позволяют обнаружить различные смыслы западной и российской аксиологии: между ценностью и святыней, индивидуализацией и «грехом индивидуации»; интернальной субъектностью самостроительства «западной» личности посредством замкнутого на себе самоутверждения и имперсональной объектностью самостроительства личности россиянина посредством открытого переустройства внешнего мира своим творчеством.

Отечественная мысль XX века выдвинула ряд теорий глобального значения, которые позволяют заложить новый фундамент человекознания, а значит и методологическую основу процесса воспитания в российском обществе. А это, прежде всего, учение В. И. Вернадского о Ноосфере, теория Доминанты А.А. Ухтомского, Этногенетическая парадигма Л. Н. Гумилева с ее Пассионарностью. Все названные теории связаны с человеком и являются смежными парадигмами его развития, разным уровнем его познания. В работе Пуляева В.Т. "От В. И. Вернадского к А. А. Ухтомскому и Л. Н. Гумилеву: поиск новой парадигмы развития и познания" даны оценки творческих наследий этих величайших ученых. Эти теории научно объясняют и указывают на необходимость того или иного действия и поведения людей, но в различных

масштабах – жизни человека в Космосе, жизни человека в Этносе, жизни отдельного человека как такового. Если учение В. И. Вернадского о Ноосфере характеризует все возрастающее значение Разума человека в Космосе, если теория А. А. Ухтомского о Доминанте мозга выявляет способность к активности отдельных индивидов чисто на природном (биолого-психологическом) уровне, то парадигма пассионарности этноса Л. Н. Гумилева обнаруживает себя в коллективной человеческой природе. В центре всех названных теорий стоит человек во всей его целостности [34].

Человек потенциально рождается активным существом, обладая природными (наследственными) задатками и склонностями, в частности, темпераментом, скоростью реакции, типом памяти, характером восприятия окружающего мира, всегда имеет в организме некую систему рефлексов, которая, по А.А. Ухтомскому, составляет «доминанту» индивида, мобилизующую его внутренние силы. Благодаря доминанте живой организм устанавливает свое отношение к среде не как пассивный наблюдатель, а как активное, деятельное существо. «Здесь, – подчеркивает А. А. Ухтомский, – организм мыслится как некая единица, реализующаяся целиком как некое интегральное целое» [34].

Природа человека проявляется в его потребностях, что в свою очередь, требует активизации его неизменных функций. Доминанты – это главная система рефлексов, обеспечивающая удовлетворение той потребности, которая в данный период времени оказывается основной. Если в данный момент доминирующая цель уже достигнута, то мгновенно на первый план выступает новая доминанта.

Доминанта активности может быть перенесена и привлечена к объяснению этнических процессов. Чтобы жить на Земле, каждый этнос должен приспособливаться (адаптироваться) к условиям ландшафта, усваивать (приобретать) какие-то специфические черты и изменять свое поведение, то есть он должен обладать, по Л. Н. Гумилеву, пассионарностью – способностью и готовностью переделывать окружающий мир, включая и географическую

среду. Этнос выступает, прежде всего, как биофизическая система и природная системная единица человеческой истории, обладающая пассионарностью. В свою очередь, пассионарность есть свойство на уровне отдельного (коллективного) действия, формирующее консорциумы, субэтноты и этноты на основе этнической идентичности и под стягом новых этнических доминант[34].

В отличие от западных учений, противопоставляющих человека и природу, общество и космос, в отличие от восточных воззрений, рассматривающих человека в роли песчинки мироздания (как пассивную силу), российская мысль (Бердяев Н. А., Булгаков С. Н., Вернадский В. И., Киреевский И. В., Морозов Н. А., Соловьев В. С., Умов Н. А., Федоров Н. Ф., Флоренский П. А., Франк С. Л., Холодный Н. Г., Циолковский К. Э., Чижевский А. Л.) утверждает человека в качестве активной, полноценной, деятельной доминанты в его связях с природным миром, с космосом в целом. Доминанты, выступающей своеобразным синтезом техногенной (западной) и космогенной (восточной) культур в своем возвращении к целостному видению мира как неразрывного единства космоса и человека. В силу этих и других причин в общественном сознании России все более полно начинает проявляться процесс ноосферной (космической, экологической) сущности человека [34]. Ноосферное образование как особое направление в педагогике является инновационным, и ставит приоритетными вопросы становления личности, мировоззрения, внутреннего мира, духовно-нравственных ориентиров. В процессе самопознания растущий человек может определить свои достоинства, недостатки, способности. Все это может служить основой самосовершенствования, духовного и физического здоровья, наконец, - *самоактуализации* - высшей потребности любого человека (согласно А. Маслоу).

Выбор философских оснований в качестве методологии педагогического исследования является творческий, зависит от индивидуальных и профессиональных установок исследователя. Поэтому такой выбор нуждается

в обосновании и раскрытии причин установления приоритетов в конструировании воспитания как процесса развития личности.

Закономерности развития знаний философского характера реализуются в педагогике и при организации процесса воспитания. Наиболее очевидно это проявляется на уровне законов философии.

Общефилософский закон единства и борьбы противоположностей определяет противоречия как источник и движущую силу развития человека (школьника); детского коллектива, содержания и методики воспитательного процесса.

В философии и педагогике [45] принято различать внутренние и внешние, общие и индивидуальные противоречия.

Внутренние – это противоречия, порожденные конфликтом противоположных сторон внутри самого человека: между возрастающими требованиями к самому себе и потенциальными возможностями его. («Я летом собираюсь поехать с альплагерь, но смогу ли?», «Я много раз давала себе слово не лгать маме, но никак не могу сдержать его», «Я никак не могу научиться стойко сказать «нет», если все говорят «да»: мне трудно противостоять общественному мнению»).

Внешние – противоречия, порожденные взаимодействием человека с окружающим миром. Например, внешними требованиями, изменением обстоятельств, противостоянием социального окружения и природной среды, извечного противоречия «отцов» и «детей». В подростковом возрасте человек начинает осознанно им противостоять.

Общие (универсальные) – противоречия как источник развития каждого человека и всех людей. Например, противоречия между материальными и духовными потребностями, между сознанием и поведением (особенно в школьном возрасте), между потребностями и возможностями их удовлетворения. Блестяще описал противоречия отрочества В.А. Сухомлинский в книге «Рождение гражданина»:

– «...с одной стороны, непримиримость к злу, неправде, готовность вступить в борьбу с малейшим отклонением от истины и, с другой стороны, неумение разобраться в сложных явлениях жизни;

– ...подросток хочет быть хорошим, стремится к идеалу и в то же время не любит, чтобы его воспитывали;

– ...желание самоутвердиться и неумение это сделать;

– ...противоречие между желанием, с одной стороны, и ограниченностью сил, опыта, возможностью для осуществления их, с другой; ...показное отрицание авторитетов, увлечение идеальным и самомнение о том, что идеальное может быть в нашей будничной жизни;

– ...удивление перед неисчерпаемостью науки, желание много знать, переживание вдохновения, радости интеллектуального труда и в то же время поверхностное, даже легкомысленное отношение к учебе, к своим повседневным заданиям;

– ...романтическая восторженность и ...грубые выходки, моральное невежество, восхищение красотой и ...ироническое отношение к красоте».

Индивидуальные – противоречия, обусловленные конкретной ситуацией развития каждого человека. На разрешении этих противоречий построен практически весь процесс самовоспитания: не мог – теперь могу, не умел – теперь могу, не знал – знаю и т.д.

Другой всеобщий закон – закон перехода количественных изменений в качественные – интерпретируется в теории воспитания так: отражая логику и механизм развития воспитанника, количественные изменения в физическом, психическом и социальном становлении в ходе воспитания приводят к существенным качественным изменениям отдельных свойств и личности в целом. Так, включенный в позитивную воспитывающую деятельность трудный подросток начинает проявлять трудолюбие, чувство долга, товарищества, целеустремленность. Опыт подростков в организации различных дел по методике КТД (коллективной творческой деятельности) позволяет постепенно наращивать качества самоактуализирующего типа личности.

И наконец, закон отрицание отрицания характеризует направление процесса развития личности и коллектива, единство поступательности и преемственности, возникновение нового и относительной повторяемости старого. Хорошо видны проявления этого закона, например, при использовании воспитателем логики превращения соуправления в детском коллективе в подлинное самоуправление детского коллектива, новых форм воспитания и традиционных дел в классе, становление более «взрослых» и качественно более высоких норм отношений «педагог – воспитанник» (от организации и контроля педагогом всех дел к самостоятельности детей).

Как и любой процесс, воспитание развивается от простых форм, методов и приемов, технологий и техник к более сложным благодаря умелому использованию педагогом тактики разрешения всех групп противоречий, учета действия всех трех общепедагогических законов развития – воспитательного процесса в целом и каждого его элемента.

Русский философ Гессен в своих исследованиях [13] анализирует такие важные пары понятий как «дисциплина и дрессировка», «свобода и произвол», имеющие для учителя методологическое значение. Воспитание свободной личности невозможно, если учитель не будет признавать в своих учениках собственную волю и разум. Гессен подчеркивает, что педагог обязательно должен понимать, что дисциплина в школе должна быть основана не на слепом повиновении власти только из страха (и в таком случае автор называет это дрессировкой), а на основе личной инициативы подвластных.

Основная идея исследований Гессена заключается в доказательстве тесной связи педагогики с философией. Платон, Локк, Спенсер, Руссо, Дж. Дьюи - все это имена не только реформаторов в педагогике, но и представителей философской мысли [13]. Главный вопрос, на который должен для себя ответить педагог это «что есть человек и в чем смысл его жизни»? Для осуществления педагогической деятельности педагогом должна быть осмыслена и принята определенная философская концепция, рассматривающая сущность жизни человека и его ценности.

Современная педагогика основывается на философских концепциях гуманизма и экзистенциализма. Как утверждает А. П. Валицкая: «В свете таких современных угроз человеку и человечеству, как безудержное стремление к успеху в условиях рыночной конкуренции, растворение индивидуального в массовом философия жизни ставит перед образованием следующую цель – способность к самостоятельному суждению, выбору, поступку; научить человечности, состраданию, терпимости, доброте и справедливости» [11]. Современная философия рассматривает идеал человека как духовно зрелой, нравственно свободной личности, способной нести ответственность за судьбу земной цивилизации, защищать и отстаивать общечеловеческие ценности.

К сожалению, многие современные педагоги нейтрально или даже отрицательно относятся к философии. Это обусловлено и большой загруженностью повседневными заботами, и кажущейся оторванностью от практической деятельности, а также тем, что для некоторых учителей до сих пор философия напоминает о схоластических занятиях, на которых рассуждали о диалектическом материализме. А между тем, как утверждает А. А. Корольков, учителя, в совершенстве овладев педагогикой и успешным решением педагогических задач, без знания философии становятся просто дидактами, прекрасно объясняя и повествуя, но, не развивая критическое мышление, не готовя к неоднозначностям, житейским и научным противоречиям [17].

Вместе с тем философские идеи и психологические концепции в явной или неявной форме заложены в педагогических парадигмах, ведущих подходах к выбору содержания, форм и организаций образования, способов обучения и воспитания. Однако исследователи отмечают, что отмена в нашей стране методологического монизма 20 лет назад привела к возникновению в педагогике огромного количества парадигм, подходов и концепций, в условиях которых современные педагоги просто теряются. Настоящий период российской сферы образования характеризуется как период эклектизма. В связи с этим сегодня все большую популярность приобретает представление об

объединении различных методологических парадигм принципом полипарадигмальности. Глубокое знание учителем методологии педагогики, таких основных понятий, как воспитание, обучение, образование, цель, метод, педагогический процесс позволит педагогу осознанно подходить к выбору концепций и подходов, использовать их одновременно или в зависимости от различных параметров.

1.3 Общенаучный уровень методологии воспитания

Общенаучный уровень методологии представлен системным подходом.

Системный подход рассматривается как направление методологии специально-научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем [45]. Данный подход способствует адекватной постановке проблем в конкретных науках и выработке эффективной стратегии их изучения. Методологическая специфика системного подхода определяется тем, что он ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину.

Системный подход выполняет эвристические функции, представляя совокупность познавательных принципов, основным смыслом которых является соответствующая ориентация конкретных исследований, что позволяет выявить недостаточность традиционных предметов изучения для постановки и решения новых задач и определить новые предметы изучения, задавая структурные и типологические характеристики этих предметов.

Философские аспекты системного подхода разработаны А.Н. Аверьяновым, Б.Г. Афанасьевым, И.В. Блаубергом, А.И. Ракитиным, В.И. Садовским, Э.Г. Юдиным и др. Поскольку системный анализ связан с анализом структурным, в научной литературе используют термины «системно-

структурный» и «структурно-системный» подход. Различия между ними сводятся к разной последовательности осуществления процедур анализа.

При структурно-системном подходе сначала проводится структурный анализ, а затем рассматривается объект как система. При системно-структурном подходе больше внимания уделяется структурному анализу.

Системный подход широко используется в педагогических исследованиях. Его разработке посвящены работы Б.С. Гершунского, Т.А. Ильиной, Ф.Ф. Королева, Ю.А. Конаржевского, В.Д. Семенова, Ю.П. Сокольникова и др.

В основе использования системного подхода в педагогических исследованиях лежит изучение внутренних и внешних системных свойств и связей педагогического объекта, которые обуславливают его целостность, характеризующуюся многомерностью и иерархией. Целостный объект при этом рассматривается как часть или элемент более высокого уровня. С помощью системного подхода осуществляется анализ всех факторов, влияющих на педагогическое явление, которые необходимо учитывать перед принятием того или иного решения.

Сущность системного подхода в педагогических исследованиях определяется учеными с учетом его философских основ. По мнению Ю.П. Сокольникова, данный подход предполагает направленность деятельности педагогов на обеспечение оптимального функционирования тех систем, в которые включены дети. В этом случае деятельность воспитателя предстает как «осуществление им функций, объективно возлагаемых на него системой воспитания, его местом в ней, ... и призвана обеспечить организацию воспитательной системы и управление ее функционированием с целью получения необходимых педагогических результатов» [40].

Т.А. Ильина выделяет несколько этапов применения системного подхода в педагогических исследованиях: отнесение исследуемого объекта к системным, т.е. выявление множества, идентификация структурных элементов; выделение системообразующих связей; установление связей между данной

системой и другими; анализ поведения системы как целостного образования; выделение тех элементов и связей между ними, на которые можно воздействовать для того, чтобы улучшить поведение всей системы в целом; изучение (разработка) процессов управления, обеспечивающих достижение предполагаемых намеченных) результатов; соотнесение полученных результатов с поведением всей системы в целом; создание системы с улучшенным поведением [15].

Тесно связан с системным целостный подход, активно используемый современными исследователями при разработке теории воспитания и обучения подрастающего поколения. Так, Ю.П. Азаров определяет целостный подход к воспитанию как совокупность нескольких составляющих: единства целей и направлений воспитания; повышения эффективности всех средств, методов и приемов, координация управления всеми отношениями, нравственными и познавательными компонентами, технологическими процессами; широкого сочетания просвещения с включением детей в социальную практику; неразрывной связи науки и искусства воспитывать; повышения общей и педагогической культуры всех участников воспитательного процесса: педагогов, учащихся, родителей, представителей общественности и производства» [1, 9]. Такое понимание целостного подхода к воспитанию предполагает организацию всей жизнедеятельности воспитанника, при которой с учетом возможностей школы, семьи, общества, индивидуальных особенностей и различий детей развиваются все стороны личности, вся совокупность ее способностей. Это становится возможным при условии, что учебно-воспитательный процесс будет представлять целостность, в которой все части и подсистемы воспитательного процесса находятся в согласованном взаимодействии. Такая целостность достигается через единство духовно-личностных, социально-психологических и технологических компонентов (подсистем) воспитания [1].

Одним из вариантов системного подхода в дидактических исследованиях является единый метатеоретический подход, предложенный М. Стефановой. Он

предполагает изучение интегративного процесса обучения в диалектической связи его процессуальной и результативной сторон, понимание дидактической реальности как единства взаимосвязей и взаимодействий, а не как единства объектов и явлений; осуществление обучения на междисциплинарной основе. Данный подход М. Стефанова предлагает использовать в изучении и осуществлении дидактической коммуникации [41].

1.4 Конкретно-научный уровень методологии воспитания

В рамках конкретно-научного уровня методологии воспитания рассматривается ряд научных теорий и концепций, созданных в различные годы в системе наук о человеке, обогативших понимание сущности процесса воспитания и повлиявших на разработку его теоретических основ.

Американский социолог Чарлз Хортон Кули (1864–1929) создал теорию, которая придает важное значение тому, как каждый человек интерпретирует мысли и чувства других людей. Он считал, что личность формируется на основе взаимодействий людей с окружающим миром, в процессе чего люди создают свое «зеркальное Я», состоящее из трех элементов:

- 1) того, как, по нашему мнению, нас воспринимают другие («Я думаю, что все слушали мое выступление»);
- 2) того, как, по нашему мнению, они реагируют на то, что видят («Я думаю, что многим не понравилось мое выступление»);
- 3) того, как мы отвечаем на воспринятую нами реакцию других («В следующий раз надо будет подготовиться лучше»).

С точки зрения американского психолога Джорджа Герберта Мида (1863–1931), процесс формирования личности включает три стадии:

- 1) стадию имитации, когда дети копируют поведение взрослых, не понимая его;

2) игровую стадию, когда дети воспринимают поведение взрослых как исполнение определенных ролей (врача, пожарного, автогонщика и т. д.) и в процессе игры воспроизводят эти роли;

3) стадию коллективных игр, когда дети учатся осознавать ожидания не только одного человека, но и всей группы.

Австрийский психолог Зигмунд Фрейд (1856–1939) исходил из убеждения, что индивид всегда находится в состоянии конфликта с обществом. Согласно Фрейду, биологические побуждения (особенно сексуальные) противоречат нормам культуры, и социализация есть процесс обуздания этих побуждений. Фрейд З. выделяет три части в психической структуре личности:

1. Ид («Оно») – источник энергии, направленной на получение удовольствия.

2. Эго («Я») – контроль за поведением человека, помогающий ему ориентироваться в окружающем мире на основе принципа реальности.

3. Супер-Эго («Сверх-Я») – идеализированный родитель, осуществляющий нравственную или оценочную функцию, регулирующий поведение личности и стремящийся усовершенствовать ее в соответствии со стандартами родителей, а в дальнейшем и общества в целом.

Швейцарский психолог Жан Пиаже (1896–1980) исследовал когнитивное развитие, или процесс обучения мышлению. Согласно его теории на каждой стадии когнитивного развития формируются новые навыки, определяющие пределы того, чему на данной стадии можно научить человека. Дети проходят эти стадии в определенной последовательности, хотя не обязательно с одинаковой скоростью и результатами:

1) в период от рождения до 2 лет (сенсомоторная стадия) формируется способность надолго сохранять в памяти образы предметов окружающего мира;

2) в период от 2 до 7 лет (предоперациональная стадия) дети учатся различать символы и их значения;

3) в период от 7 до 11 лет (стадия конкретных операций) дети учатся мысленно совершать действия, которые раньше они выполняли только руками;

4) в период от 12 до 15 лет (стадия формальных операций) дети могут решать абстрактные математические и логические задачи, осмысливать нравственные проблемы, а также размышлять о будущем. Дальнейшее развитие мышления совершенствует умения и навыки, усвоенные на этой стадии.

Американский психолог Лоуренс Кольберг (1927–1987) выделил шесть стадий нравственного развития личности, которые сменяют одна другую в строгой последовательности, не связанной с определенным возрастом:

1) ребенок еще не усвоил понятия о хорошем и плохом, а лишь стремится избежать наказания;

2) не различая понятия о хорошем и плохом, ребенок стремится заслужить поощрение;

3) человек отчетливо осознает мнения других и стремится действовать так, чтобы завоевать их одобрение;

4) человек осознает интересы общества и правила поведения в нем;

5) человек осмысливает возможные противоречия между различными нравственными убеждениями;

6) у человека формируются собственное этическое чувство, универсальные и последовательные нравственные принципы.

Переход от одной стадии к другой происходит в результате совершенствования когнитивных навыков и способности к сопереживанию. Кольберг отмечает, что большинство людей достигает лишь третьей стадии, а некоторые на всю жизнь остаются нравственно незрелыми.

В XX в. большой авторитет среди психологов и педагогов всего мира завоевала культурно-историческая теория развития личности нашего соотечественника Льва Семеновича Выготского (1896–1934), в которой он обосновал, что источники и детерминанты развития человека лежат в исторически развившейся культуре. Согласно этой теории детерминанты психического развития находятся не внутри организма и личности ребенка, а вне его – в ситуации социального взаимодействия ребенка с другими людьми (прежде всего со взрослыми). В ходе общения и совместной деятельности не

просто усваиваются образцы социального поведения, но и формируются основные психологические структуры, определяющие в дальнейшем все течение психических процессов личности. Таким образом, основой психического развития человека является изменение социальной ситуации его жизнедеятельности, а условиями выступают обучение и воспитание.

Большое влияние на развитие теорий воспитания оказала педоцентристская концепция (ребенок в центре внимания) американского философа и педагога Джона Дьюи (1859–1952), который утверждал, что всякая идея или теория, раз она полезна данному индивиду, рассматривается как «инструмент действия». В его воспитательной практике теория инструментализма претворялась следующим образом:

1) умственные и физические свойства индивида передаются по наследству, следовательно, в воспитании их не надо выявлять, а затем развивать через учебную программу;

2) необходимо подчинять учебно-воспитательный процесс интересам и желаниям ребенка;

3) не педагог ведет ребенка, а ребенок ведет педагога за собой.

В концепции Марии Монтессори (1870–1952) главным является положение о том, что ребенок достигает высшего развития при условии наибольшей свободы. В школе, организованной М. Монтессори, занятия по воспитанию чувств были направлены на развитие органов восприятия. Малыши учились дифференцировать теплую и холодную воду, шероховатую и гладкую поверхность (термическое чувство), вес и давление (барическое чувство), запахи, цвета, размеры предметов, звуки. Творчество, интерес, занимательность, индивидуальность, самостоятельность, свобода составляли основу системы воспитания Монтессори.

Выдающийся педагог советского периода Антон Семенович Макаренко (1888–1939) создал на практике и научно обосновал теорию воспитания личности в коллективе, в котором формируются присущие объединению людей

нормы, стиль жизни и отношения. В педагогической теории и практике А. С. Макаренко:

- дано определение сущности коллектива (единство цели, совместная деятельность, отношения ответственной зависимости);
- сформулированы основные признаки коллектива (наличие выборных органов, чувство защищенности, преемственность и традиции);
- описана технология формирования коллектива, включающая три этапа:
 - 1) сформулирован закон жизни коллектива (движение – форма жизни коллектива, остановка – форма его смерти);
 - 2) определены принципы развития коллектива (гласность, ответственная зависимость, наличие перспективных линий);
 - 3) разработан механизм взаимодействия личности и коллектива (методика параллельного действия, основанная на том, что к личности предъявляют единые требования и коллектив, и педагог);
- исследован механизм реализации педагогического замысла (детско-взрослая общность, система разновозрастных отрядов, методика параллельного действия);
- наглядно продемонстрированы образцы педагогического действия в «живой» коммуникации (выступления перед педагогической общественностью с анализом опыта создания воспитательных коллективов);
- в художественно-педагогических произведениях («Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Марш тридцатого года») осмыслен опыт практической деятельности.

Известный польский педагог Януш Корчак (Генрих Гольдшмидт) (1878–1942) создал концепцию воспитания, в которой главными понятиями выступают ребенок как личность и его благо. Вопреки принятому представлению, что ребенок – лишь будущий человек, а детство – подготовительный этап взрослой жизни, Корчак обосновал тезис о полноценности ребенка как человека и о самоценности детства как подлинного, а не предварительного этапа будущей «настоящей» жизни. Он утверждал, что

дети – такие же люди, как и взрослые, но с иным масштабом понятий, иным запасом опыта, иными влечениями, иной игрой чувств. Отсюда целью воспитания является полное, свободное и гармоничное развитие внутренних сил и способностей каждого конкретного ребенка, формирование личности «в уважении к добру, к красоте, к свободе», личности, свободной от эгоцентризма, уважающей нормы человеческого общежития и достоинство другого человека, обладающей внутренней самостоятельностью и чувством собственного достоинства.

Выдающийся отечественный педагог Василий Александрович Сухомлинский (1918–1970) ввел понятие о воспитательном коллективе как содружестве и сотворчестве педагогов и учащихся. Деятельность воспитательного коллектива, описанная В. А. Сухомлинским на примере возглавляемой им средней школы села Павлыш (Украина) опиралась на следующие принципы:

- доверительное, активное, творческое взаимодействие педагогов и воспитанников, создающее «коллективную духовную жизнь школы»;
- установка на «единство мысли и чувства» как цель незавершающегося процесса воспитания личности;
- развитие дарований, воспитание разума и творческих способностей каждой личности, поскольку «всякий ребенок по-своему уникален»;
- умение педагога «увидеть одаренность ребенка, определить сферу приложения его интеллектуальных и творческих сил»;
- предоставление личности огромного выбора возможностей для индивидуального развития и самосовершенствования, создание «атмосферы разнообразного творческого труда»;
- максимальное использование специфических возможностей социокультурной среды для решения задач воспитания личности («Школа под открытым небом», «Праздник матери», «Праздник первого хлеба» и др.).

В конце 1990-х гг. в трудах ряда отечественных ученых (Б. Т. Лихачев, В. Г. Маралов, В. А. Ситаров и др.) была разработана идея педагогики ненасилия.

Ее отправной точкой является положение о том, что воспитательное воздействие стимулирует саму формирующуюся личность сознательно идти на волевые самовоздействия и самоограничения, временно трудные и неприятные, но необходимые. Это возможно лишь в том случае, если параллельно с радостными перспективами педагогу удастся развивать и укреплять волю воспитанника, его способность к самообладанию. Педагогика ненасилия эффективна и оправдана лишь тогда, когда к ненасильственному взаимодействию подготовлен не только сам воспитатель, но и дети, которые стремятся идти ему навстречу. С этой целью во взаимоотношениях с детьми необходимо развивать их критическое мышление, способность самостоятельно анализировать и оценивать события жизни, принимать независимые от внешних давлений решения.

На базе этих и ряда других теорий были созданы воспитательные концепции, среди которых наибольший интерес представляют концепции свободного воспитания, коллективного творческого воспитания.

Концепция свободного воспитания – это направление в педагогической теории и практике, рассматривающее воспитание как помощь природе ребенка, естественно развивающегося в процессе освоения окружающего мира и свободно самоопределяющегося в нем. Ведущими принципами концепции свободного воспитания выступают:

- вера педагога в творческие способности ребенка, сочетаемая с убежденностью в том, что любое внешнее (даже самое благотворное) влияние на творческий потенциал ребенка оказывает тормозящее действие;
- сосредоточение усилий воспитателя на приобретении ребенком собственного опыта, выступающего основой полноценного развития личности;
- стимулирование активного отношения к жизни, культуре, образовательно-познавательной деятельности и потребности в систематическом самообразовании и самовоспитании;
- трактовка школы как живого организма, непрерывно развивающегося в соответствии с детской природой;

– понимание роли педагога как старшего товарища своих воспитанников, организующего образовательно-воспитательную среду для свободного проявления детьми своих творческих возможностей;

– организация жизни школьного сообщества на основах подлинного самоуправления (по типу общины).

Основоположником концепции свободного воспитания является французский писатель и философ Жан Жак Руссо (1712–1778), который считал, что в личности изначально заложены благоприятные тенденции саморазвития, подавляемые авторитарным воспитанием и извращаемые обществом. Ни одна из существующих систем воспитания не может считаться идеальной, поскольку она базируется на неестественной для человека социальной среде, игнорирующей его природу. Чтобы воспитание шло эффективно, необходимо для каждой личности создавать особую развивающую среду, которая устанавливала бы равновесие между ее реальными возможностями и природными потребностями. В такой среде личность не получает готовые знания, а учится добывать их сама в процессе наблюдения за живой природой, на основе собственного опыта. При этом, как отмечал Руссо, основным источником развития личности выступает не обширность знаний, а умение самостоятельно и с толком распоряжаться ими. В такой специально созданной среде свойства личности, развитые «природосообразным» воспитанием, позволяют ей сохранить внутреннюю свободу, независимость от предрассудков и заблуждений общества.

Среди педагогов, выступавших сторонниками концепции свободного воспитания, следует назвать Джона Дьюи (1859–1952), который провозгласил ребенка «солнцем, вокруг которого вращаются все средства образования; он – центр, вокруг которого они организуются».

Подлинным родоначальником свободного воспитания в России выступал великий русский писатель Лев Николаевич Толстой (1828–1910). По его мнению, школа должна создаваться для ребенка и помогать его свободному

развитию. Созданная Л.Н. Толстым Яснополянская школа опиралась на следующие принципы:

- воспитание как умышленное формирование людей по известным образцам неплототворно, незаконно, невозможно;
- воспитание портит, а не исправляет людей;
- чем больше испорчен ребенок, тем меньше нужно его воспитывать, тем больше нужно ему свободы.

Во второй половине XX в. в нашей стране общепризнанной стала концепция коллективного творческого воспитания, разработанная Игорем Петровичем Ивановым (1925–1991). Главная идея его концепции – отношения воспитателей и воспитанников. Основным средством воспитания и развития ребенка является деятельность, поскольку своей деятельностью человек изменяет окружающий мир и себя. Чем глубже человек улучшает окружающую жизнь, тем полнее и глубже развивается сам как строитель, заботливый труженик, товарищ других людей.

На современном этапе развития педагогической науки создается новая гуманистическая концепция воспитания личности, в которой творчески используются конструктивные положения гуманистической психологии, педагогики сотрудничества и ненасилия. В новой концепции находят отражение идеи единства социализации и индивидуализации личности, самореализации индивида в условиях коллективной деятельности и отношений, развития самоуправления и творчества в воспитательном процессе.

Современные научные представления о воспитании сложились в итоге длительного противоборства ряда педагогических идей.

Уже в период средневековья сформировалась теория авторитарного воспитания, которая в различных формах продолжает существовать и в настоящее время. Одним из ярких представителей этой теории был немецкий педагог И.Ф. Гербарт, который сводил воспитание к управлению детьми. Цель этого управления - подавление дикой резвости ребенка, "которая кидает его из стороны в сторону", управление ребенком определяет его поведение в данный

момент, поддерживает внешний порядок. Приемами управления Гербарт считал угрозу, надзор за детьми, приказания и запрещения.

Педагоги первых послереволюционных лет, исходя из требований новой, социалистической, школы, пытались по-новому раскрыть понятие процесса воспитания. Так, П.П. Блонский считал, что воспитание есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие данного организма, что объектом такого воздействия может быть любое живое существо - человек, животное, растение.

А.П. Пинкевич трактовал воспитание как преднамеренное планомерное воздействие одного человека (одних людей) на другого (других) в целях развития биологически или социально полезных природных свойств личности. Социальная сущность воспитания не была раскрыта на подлинно научной основе и в этом определении.

Характеризуя воспитание лишь как воздействие, П.П. Блонский и А.П. Пинкевич еще не рассматривали его как двусторонний процесс, в котором активно взаимодействуют воспитатели и воспитуемые, как организацию жизни и деятельности воспитанников, накопление ими социального опыта. Ребенок в названных концепциях выступал преимущественно как объект воспитания. В дальнейшем эти видные педагоги пришли к определению сущности воспитания как общественного явления.

Опыт лучших учителей и педагогических коллективов, основополагающие документы 1920-х гг. ориентировали педагогов на гуманизацию воспитания детей, на развитие их самостоятельности и самоуправления.

1.5 Технологический уровень методологии воспитания

В соответствии с логикой научного поиска осуществляется разработка методики исследования. Она представляет собой комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает возможность с наибольшей достоверностью исследовать такой сложный и многофункциональный объект, каким является образовательный процесс. Применение целого ряда методов позволяет всесторонне изучить исследуемую проблему, все ее аспекты и параметры.

Методы педагогического исследования в отличие от методологии – это сами способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий. Все их многообразие можно разделить на три группы: методы изучения педагогического опыта, методы теоретического исследования и математические методы.

Методы изучения педагогического опыта – это способы исследования реально складывающегося опыта организации образовательного процесса. Изучается как передовой опыт, т.е. опыт лучших учителей, так и опыт рядовых учителей. Их трудности нередко отражают реальные противоречия педагогического процесса, назревшие или назревающие проблемы. При изучении педагогического опыта применяются такие методы, как наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, изучение письменных, графических и творческих работ учащихся, педагогической документации.

Наблюдение – целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. При этом ведутся записи (протоколы) наблюдений. Наблюдение проводится обычно по заранее намеченному плану с выделением конкретных объектов наблюдения. Можно выделить следующие этапы наблюдения: определение задач и цели (для чего, с какой целью ведется

наблюдение); выбор объекта, предмета и ситуации (что наблюдать); выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и наиболее обеспечивающий сбор необходимой информации (как наблюдать); выбор способов регистрации наблюдаемого (как вести записи); обработка и интерпретация полученной информации (каков результат).

Различают наблюдение включенное, когда исследователь становится членом той группы, в которой ведется наблюдение, и невключенное – «со стороны»; открытое и скрытое (инкогнито); сплошное и выборочное.

Наблюдение – это очень доступный метод, но он имеет свои недостатки, связанные с тем, что на результаты наблюдения оказывают влияние личностные особенности (установки, интересы, психические состояния) исследователя.

Методы опроса – беседа, интервью, анкетирование. Беседа – самостоятельный или дополнительный метод исследования, применяемый с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что не было достаточно ясным при наблюдении. Беседа проводится по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения. Она ведется в свободной форме без записи ответов собеседника. Разновидностью беседы является интервьюирование, привнесенное в педагогику из социологии. При интервьюировании исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Во время интервью ответы записываются открыто.

Анкетирование – метод массового сбора материала с помощью анкеты. Те, кому адресованы анкеты, дают письменные ответы на вопросы. Беседу и интервью называют опросом "лицом к лицу", анкетирование – заочным опросом.

Результативность беседы, интервьюирования и анкетирования во многом зависит от содержания и структуры задаваемых вопросов. План беседы, интервью и анкета – это перечень вопросов (вопросник). Разработка вопросника предполагает определение характера информации, которую

необходимо получить; формулирование приблизительного ряда вопросов, которые должны быть заданы; составление первого плана вопросника и его предварительная проверка путем пробного исследования; исправление вопросника и окончательное его редактирование.

Ценный материал может дать изучение продуктов деятельности учащихся: письменных, графических, творческих и контрольных работ, рисунков, чертежей, деталей, тетрадей по отдельным дисциплинам и т.д. Эти работы могут дать необходимые сведения об индивидуальности учащегося, о достигнутом уровне умений и навыков в той или иной области.

Изучение школьной документации (личных дел учащихся, медицинских карт, классных журналов, ученических дневников, протоколов собраний, заседаний) вооружает исследователя некоторыми объективными данными, характеризующими реально сложившуюся практику организации образовательного процесса.

Особую роль в педагогических исследованиях играет эксперимент – специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления его педагогической эффективности. Педагогический эксперимент – исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явление; измерение результатов педагогического воздействия и взаимодействия. Выделяют следующие этапы эксперимента:

- теоретический (постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотез);
- методический (разработка методики исследования и его плана, программы, методов обработки полученных результатов);
- собственно эксперимент – проведение серии опытов (создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление опытом и измерение реакций испытуемых);

– аналитический – количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и практических рекомендаций.

Различают эксперимент естественный (в условиях обычного образовательного процесса) и лабораторный – создание искусственных условий для проверки, например, того или иного метода обучения, когда отдельные учащиеся изолируются от остальных. Чаще всего используется естественный эксперимент. Он может быть длительным или кратковременным.

Педагогический эксперимент может быть констатирующим, устанавливающим только реальное состояние дел в процессе, или преобразующим (развивающим), когда проводится целенаправленная его организация для определения условий (методов, форм и содержания образования) развития личности школьника или детского коллектива. Преобразующий эксперимент требует наличия для сравнения контрольных групп. Трудности экспериментального метода состоят в том, что необходимо в совершенстве владеть техникой его проведения, здесь требуются особая деликатность, такт, щепетильность со стороны исследователя, умение устанавливать контакт с испытуемым.

Перечисленные методы еще называют методами эмпирического познания педагогических явлений. Они служат средством сбора научно-педагогических фактов, которые подвергаются теоретическому анализу. Поэтому и выделяется специальная группа методов теоретического исследования.

Теоретический анализ – это выделение и рассмотрение отдельных сторон, признаков, особенностей, свойств педагогических явлений. Анализируя отдельные факты, группируя, систематизируя их, мы выявляем в них общее и особенное, устанавливаем общий принцип или правило. Анализ сопровождается синтезом, он помогает проникнуть в сущность изучаемых педагогических явлений.

Индуктивные и дедуктивные методы – это логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. Индуктивный метод предполагает

движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный – от общего суждения к частному выводу.

Теоретические методы необходимы для определения проблем, формулирования гипотез и для оценки собранных фактов. Теоретические методы связаны с изучением литературы: трудов классиков по вопросам человекознания в целом и педагогики в частности; общих и специальных работ по педагогике; историко-педагогических работ и документов; периодической педагогической печати; художественной литературы о школе, воспитании, учителе; справочной педагогической литературы, учебников и методических пособий по педагогике и смежным наукам.

Изучение литературы дает возможность узнать, какие стороны и проблемы уже достаточно хорошо изучены, по каким ведутся научные дискуссии, что устарело, а какие вопросы еще не решены. Работа с литературой предполагает использование таких методов, как составление библиографии – перечня источников, отобранных для работы в связи с исследуемой проблемой; реферирование – сжатое переложение основного содержания одной или нескольких работ по общей тематике; конспектирование – ведение более детальных записей, основу которых составляет выделение главных идей и положений работы; аннотирование – краткая запись общего содержания книги или статьи; цитирование – дословная запись выражений, фактических или цифровых данных, содержащихся в литературном источнике.

Математические и статистические методы в педагогике применяются для обработки полученных данных методами опроса и эксперимента, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Они помогают оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. Наиболее распространенными из математических методов, применяемых в педагогике, являются регистрация, ранжирование, шкалирование. С помощью статистических методов определяются средние величины полученных показателей: среднее арифметическое (например, определение количества

ошибок в проверочных работах контрольной и экспериментальной групп); медиана – показатель середины ряда (например, при наличии двенадцати учащихся в группе медианой будет оценка шестого ученика в списке, в котором все учащиеся распределены по рангу их оценок); степень рассеивания – дисперсия, или среднее квадратическое отклонение, коэффициент вариации и др.

Для проведения этих подсчетов имеются соответствующие формулы, применяются справочные таблицы. Результаты, обработанные с помощью этих методов, позволяют показать количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц.

В педагогической науке еще много не выявленных связей и зависимостей, где есть возможность приложить силы молодым исследователям. Важнейшим условием успешного развития педагогики является тесное сотрудничество ученых и педагогов-практиков, которые, зная основные методы педагогических исследований, могут более целенаправленно изучать и анализировать свой опыт и опыт других педагогов, а также на научной основе проверять свои собственные педагогические находки и открытия.

2 Методологические директивы: правила-предписания, регулирующие научно-исследовательскую деятельность бакалавра

2.1 Выпускная квалификационная работа бакалавра как вид научного произведения

Стандарт высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС) непосредственно указывает на необходимость организации исследовательской деятельности студентов. Так, в рамках бакалаврских образовательных программ необходимо обеспечить освоение студентами рядом компетенций, которые, безусловно, связаны с исследовательской деятельностью (способность использовать знания о современной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности; умение применять методы анализа и обобщения, теоретического и экспериментального исследования и т.д.). В рамках учебных практик стандарт рекомендует включать студентов в научные исследования или выполнение проектных разработок. И от студентов требуется не только способность использовать современные научные знания при решении образовательных и профессиональных задач, самостоятельно осваивать новые методы исследования, изменять научный профиль своей профессиональной деятельности, но и целый ряд компетенций, характерных именно для научно-исследовательской деятельности.

Квалификация бакалавр рассматривается как первая научная степень, а выпускная квалификационная работа классифицируется как научный труд исследователя. Степень бакалавра в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), ориентирована на научно-исследовательский вид профессиональной деятельности и соответствует первой научной степени в структуре непрерывной

многоуровневой подготовки высококвалифицированных педагогических кадров.

Степень бакалавра образования присваивается выпускнику университета, проходящему подготовку по соответствующему научному направлению и выбранному квалификационному профилю на основании успешной защиты выпускной квалификационной работы в Государственной аттестационной комиссии. Квалификационная характеристика бакалавра по соответствующему направлению и выбранному профилю подготовки определена федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) высшего профессионального образования. Основным требованием к квалификационной характеристике выпускника является научно-педагогический уровень выпускной квалификационной работы. Выпускная квалификационная работа в настоящем учебно-методическом пособии оценивается как научный труд, полученный в результате проведенной бакалавром научно-исследовательской работы на завершающем этапе обучения. Выпускная квалификационная работа выполняется на завершающем этапе обучения бакалавра в университете и является самостоятельной комплексной научно-исследовательской работой, которую выполняет выпускник под научным руководством преподавателя.

Выпускная квалификационная работа (ВКР) – это самостоятельное научно-практическое исследование, которое позволяет установить квалификационный уровень знаний выпускника и умение использовать эти знания в своей будущей профессиональной учебно-методической и научно-практической деятельности. При выполнении ВКР необходимо показать знание специальной литературы, умение самостоятельно ее анализировать и делать обобщающие выводы. Выпускная квалификационная работа должна основываться на научно-педагогических концепциях. Содержать элементы творчества, новизны и быть направленной на эффективное решение научно-практической задачи по выбранной тематике исследования.

Цель выпускной квалификационной работы – систематизация, закрепление, расширение и углубление теоретических знаний и практических

умений самостоятельного анализа и обобщения накопленных навыков по профильным дисциплинам, которые изучались в процессе освоения основной профессионально-образовательной программы при обучении в университете, а также для применения полученных знаний, умений и навыков в решении задач, соответствующих квалификационной характеристике видов профессиональной деятельности бакалавра педагогики.

Выпускная квалификационная работа бакалавра должна отражать владение гуманитарными, социально-экономическими и естественнонаучными дисциплинами, глубокое знание общепрофессиональных дисциплин, ВКР должна показать умение применять эти знания в практической научно-исследовательской работе. Выполнение выпускной квалификационной работы должно быть ориентировано на закрепление знаний полученных в процессе освоения профессионально-образовательной программы, углубления навыков самостоятельной работы с литературными источниками и информационными ресурсами сети Интернет, содержащими научные, методические и статистические материалы, а также умение изучать и анализировать современные методы обработки результатов информационной деятельности в профессиональной практике. Выпускная квалификационная работа – определяется как квалификационный научный труд, на основании которого определяется уровень профессионализма выпускника. Показателем оценки качества ВКР, а, следовательно, и оценки профессионализма бакалавра является исследование, которое ориентировано на практическое приложение в сфере образования, выполненное на конкретных материалах, а выводы и рекомендации, предлагаемые в ВКР, полностью или частично могут быть внедрены в педагогическую практику для совершенствования процесса воспитания.

2.2 Теоретический базис выпускной квалификационной работы

Под *теоретическим базисом выпускной квалификационной работы*, выполняемой бакалавром понимается знание основ научных исследований для качественной разработки выпускной квалификационной работы, оформленной как научный труд выпускника университета, по которому оценивается его готовность к будущей профессиональной деятельности в образовательном учреждении, в других отраслевых организациях системы образования.

Студенты обязаны принимать участие во всех видах научно-исследовательских работ, конференциях, симпозиумах, а также представлять свои работы для публикации, в частности в изданиях высшего учебного заведения. Студенты вузов обязаны овладеть знаниями, выполнять в установленные сроки все виды заданий, предусмотренных учебным планом и образовательными программами высшего профессионального образования. В Законе об образовании предусмотрена обязанность студентов заниматься научно-исследовательской работой. Они должны выполнять те виды заданий, которые содержат элементы научного исследования и включены в учебный план или планы занятий по дисциплине. К их числу относятся реферат, доклад, курсовая работа, дипломная работа, магистерская диссертация.

В соответствии с Типовым положением об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации, утвержденным постановлением Правительства РФ от 5 апреля 2001 г., учебные занятия проводятся как в виде лекций, семинаров, практических занятий, консультаций, так и в виде научно-исследовательской работы, курсовой работы, квалификационной работы (дипломного проекта или дипломной работы).

Чтобы выполнить вышеперечисленные работы, студенту необходимо уметь:

- выбрать тему и разработать план исследования;

- определить оптимальные методы исследования;
- отыскивать научную информацию и работать с литературой;
- собирать, анализировать и обобщать научные факты, материалы практик;
- теоретически проработать исследуемую тему, аргументировать выводы, обосновывать предложения и рекомендации;
- оформить результаты научной работы.

Целями научной работы студентов выступают переход от усвоения готовых знаний к овладению методами получения новых знаний, приобретение навыков самостоятельного анализа социально-правовых явлений с использованием научных методик.

Основные задачи научной работы студентов:

- развитие творческого и аналитического мышления, расширение научного кругозора;
- привитие устойчивых навыков самостоятельной научно-исследовательской работы;
- повышение качества усвоения изучаемых дисциплин;
- выработка умения применять теоретические знания и современные методы научных исследований в педагогической деятельности.

Научная работа студентов подразделяется на учебно-исследовательскую, включаемую в учебный процесс и проводимую в учебное время (УИРС), и научно-исследовательскую, выполняемую во внеучебное время (НИРС).

Учебно-исследовательская работа выполняется студентами по учебным планам под руководством профессоров, доцентов и преподавателей. Формы этой работы:

- реферирование научных изданий, подготовка обзоров по новинкам литературы;
- выступление с научными докладами и сообщениями на семинарах;
- написание курсовых работ, содержащих элементы научного исследования;

- проведение научных исследований при выполнении дипломных работ;
- выполнение научно-исследовательских работ в период учебной практики и стажировки.

Научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеучебное время, включает:

- работу в научных сообществах и проблемных группах, создаваемых при кафедрах;
- участие в научно-исследовательских работах по кафедральным темам;
- выступления с докладами и сообщениями на научно-теоретических и научно-практических конференциях, проводимых в университете;
- участие во внутривузовских, межвузовских, региональных и республиканских олимпиадах и конкурсах на лучшую научную работу;
- подготовка публикаций по результатам проведенных исследований;
- разработка и изготовление схем, таблиц, слайдов, фильмов, наглядных пособий для учебного процесса;
- изучение и обобщение передового педагогического опыта;
- переводы педагогических текстов (монографий, статей, и др.).

Формами реализации УИРС и НИРС выступают: реферат, доклад, сообщение на конференции или заседании научного сообщества, конкурсная работа, публикация, наглядные пособия для учебного процесса, курсовая работа, дипломная работа.

Общие сведения о науке и научных исследованиях.

Понятие «наука» имеет несколько основных значений.

Во-первых, под наукой понимается сфера человеческой деятельности, направленной на выработку и систематизацию новых знаний о природе, обществе, мышлении и познании окружающего мира.

Во втором значении наука выступает как результат этой деятельности – система полученных научных знаний.

В-третьих, наука понимается как одна из форм общественного сознания, социальный институт. В последнем значении она представляет собой систему

взаимосвязей между научными организациями и членами научного сообщества, а также включает системы научной информации, норм и ценностей науки [31].

Науку можно рассматривать как систему, состоящую: из теории; методологии, методики и техники исследований; практики внедрения полученных результатов.

Основная цель науки – познание объективного мира (теоретическое отражение действительности) и воздействие на окружающую среду с целью получения полезных обществу результатов.

Наука поддерживается и развивается в результате исследовательской деятельности общества.

Научное исследование – это форма существования и развития науки.

В ст. 2 Федерального закона РФ от 23 августа 1996 г. «О науке и государственной научно-технической политике» дано следующее понятие: научная (научно-исследовательская) деятельность – это деятельность, направленная на получение и применение новых знаний. Научное исследование – это деятельность, направленная на всестороннее изучение объекта, процесса или явления, их структуры и связей, а также получение и внедрение в практику полезных для человека результатов. Его объектом являются материальная или идеальная системы, а предметом – структура системы, взаимодействие ее элементов, различные свойства, закономерности развития и т.д.

Структуру организации научных исследований целесообразно представить в виде четырех компонентов:

- общие вопросы научных исследований (теория, методология и методы);
- процессы научных исследований (формы, методы и средства познания);
- методика научных исследований (выбор конкретных форм, методов и средств, эффективных для соответствующей области науки или отрасли профессиональной деятельности);
- технология научных исследований (совокупность знаний о процессах научных исследований и методике их выполнения);

Научная теория – это высшая форма организации теоретического знания,

представляющая собой совокупность объединенных в единую систему основных элементов теории (подтвержденных гипотез, понятий, суждений) в соответствующей отрасли.

Критерием истинности теории является ее практическое подтверждение.

В современной методологии науки выделяют следующие структурные элементы теории:

- исходные основания (понятия, законы, аксиомы, принципы и т.д.);
- идеализированный объект, т.е. теоретическую модель какой-то части действительности, существенных свойств и связей изучаемых явлений и предметов;
- логику теории – совокупность определенных правил и способов доказывания;
- философские установки и социальные ценности.

Структуру теории образуют понятия, суждения, законы, научные положения, учения, идеи и другие элементы.

Научный термин – это слово или сочетание слов, обозначающее понятие, применяемое в науке.

Совокупность понятий (терминов), которые используются в определенной науке, образует ее понятийный аппарат.

Научная методология. Основой любой науки и, в частности, науковедения является методология, которая представляет собой учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности.

В научной литературе под методологией обычно понимается, прежде всего, система научного познания, т.е. учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. Методология может быть специально-научная и философская. Специально-научная методология разделяется на несколько уровней: общенаучные методологические концепции и направления, методология отдельных специальных наук, методика и технология исследований.

Философская методология определяет систему философских знаний.

Частным способом реализации методологии на практике является метод, как система действий в различных видах человеческой деятельности направленных на достижение поставленной задачи.

Научный метод – это система правил и предписаний, направляющих человеческую деятельность (производственную, политическую, культурную, научную, образовательную и т.д.) к достижению поставленной цели.

Если методология – это стратегия научных исследований, обеспечивающих достижение цели, сформулированной в гипотезе предполагаемых научных результатов (генеральный путь познания), то метод – это тактика, показывающая как лучше всего идти этим путем.

Процессы научных исследований. К процессам научных исследований относят формы, средства и методы познания, совокупность которых составляет методику исследований конкретной научной области знаний, представляющий собой один из уровней специальной научной методологии.

Постановка проблемы научных исследований.

Процесс научных исследований, как организационная форма выполнения научно-исследовательской работы (НИР), определяется поставленной проблемой и может быть наглядно представлен моделью информационных взаимосвязей при выполнении этапов ВКР как особого вида НИР

Научные исследования начинаются с постановки проблемы на основе обнаружения имеющихся противоречий между потребностью научных знаний об объекте и фактическими знаниями об объекте (процессе, явлении) которыми располагает наука на данный период ее развития.

Выбор темы научных исследований. Постановка проблемы определяет выбор темы исследования, уточняет ее название и обеспечивает обоснование актуальности разработки. Для уточнения задач исследования осуществляется *информационный поиск* и также проводится *научный поиск*, обеспечивающий получение научных результатов.

Решающее значение для научных исследований имеют интеллектуальные способности исследователя, его научное мировоззрение, широта научных

знаний, системное мышление, ассоциативное восприятие, информационная культура, творческая активность, толерантность. Научные работники должны хорошо владеть психологией научной работы и грамотной организацией научных исследований.

Методика научных исследований

Приступая к научным исследованиям необходимо выбрать методы, средства и формы исследования и научно обосновать методику исследования.

Методика научных исследований это совокупность конкретных форм, методов и средств теоретических и прикладных исследований в определенной области знаний (направления профессиональной деятельности исследователя).

Запрос практики – социальный заказ (постановки проблемы).

В организационном плане можно выделить 4 этапа исследования:

Этап 1 – Выбор и название темы (обоснование актуальности).

Этап 2 – Информационный поиск (обзор литературы, ресурсы Интернета).

Этап 3 – Научный поиск (теоретические и экспериментальные исследования).

Этап 4 – Формулировка научного результата (развитие теории, внедрение в практику).

Методика научных исследований выбирается для решения научной задачи в соответствии со сформулированной целью изучения конкретного объекта исследований (структуры, характеристики, информационные связи и другие свойства объекта) с помощью научных принципов и методов познания для получения запланированных результатов, определяющих целесообразную деятельность для достижения определенного эффекта при дальнейшем использовании научных результатов в теории и практике (внедрение в производство, науку, образование и т.п.).

Методическая система научных исследований

В соответствии с перечисленными этапами процесса научных исследований (выбор темы – информационный поиск – научный поиск -

внедрение), методическая система научных исследований должна включать ряд частных методик, ориентированных на выполнение работ на каждом из указанных этапов.

Научные исследования начинаются с *постановки проблемы*, поэтому методика должна позволить вскрыть противоречия между имеющимися знаниями об объекте исследования, которые необходимы для практического решения задачи, т.е. на лицо недостаточность теоретических сведений об объекте исследования для получения необходимого результата (этап 0).

Постановка проблемы позволяет выбрать *тему исследования* на основе методики формулирования темы и обоснования ее актуальности для решения конкретной задачи исследования (этап 1).

Выбор темы, ее формулирование и обоснование актуальности разработки позволяет перейти к следующему этапу – *информационному поиску* путей решения проблемы на основе методики анализа литературных источников для обобщения имеющихся научных результатов в данной области знаний (обзор литературных источников и использование информационных ресурсов Internet). Результатом будет являться план проведения научных исследований по поставленной проблеме (этап 2).

Методика научного поиска обычно формируется на основе выбора из уже имеющихся методик, которые ранее применялись для других объектов (процессов, явлений) в смежных областях или если прототип такой методики отсутствует, то разрабатывается новая авторская методика для решения задачи, поставленной в теме (этап 3).

Методическое обеспечение этапов научных исследований

Этапы научных исследований

Этап методики постановки научной проблемы на основе вскрытия противоречий между имеющимися на данный момент знаниями об объекте исследования и знаниями необходимыми для практического решения задачи, востребованной обществом.

По содержанию деятельности структура и логика научно-педагогического исследования включает следующие этапы:

1-й ЭТАП Общее ознакомление с проблемой исследования, обоснование ее актуальности, определение объекта и предмета, конкретной темы исследования. Формулировка общей и промежуточной цели исследования и соответствующих целей задач.

2-й ЭТАП Выбор методологии - исходной концепции, определяющих теоретических положений, исследовательского подхода.

3-й ЭТАП Формулировка гипотезы исследования - научного предположения, истинность которого требуется доказать. Выбор методов исследования на основе специфики содержания проблемы и задач, поставленных исследователем.

4-й ЭТАП Организация и проведение констатирующего эксперимента с целью определения исходного состояния педагогического явления, исследуется.

5-й ЭТАП Организация и проведение формирующего эксперимента, который направлен на активное преобразование изучаемого явления.

6-й ЭТАП Проведение контрольного эксперимента, который фиксирует показатели совершенствования исследуемого объекта после применения формирующих воздействий.

7-й ЭТАП Теоретический анализ, интерпретация и оформление результатов исследования. Определение выводов и педагогических рекомендаций и внедрение их в практику.

Среди методик научного поиска обычно выделяются две группы:

- методики теоретических исследований;
- методики экспериментальных исследований.

Методики теоретических исследований определяют общую структуру теоретического исследования и методики решения главной и вспомогательной задач в соответствии с названием темы и поставленной проблемой.

Теоретические исследования являются творческими, направленными на создание новых научных гипотез, глубокое объяснение неизученных явлений или процессов, обобщение отдельных явлений или процессов, обоснование стратегии и тактики научных исследований, а также решении других подобных задач.

Научные исследования базируются на интеллектуальной деятельности (мышлении) человека – исследователя. Важнейшим элементом теоретического исследования является умственный труд. Существует большое количество методик теоретического исследования, поэтому выбор можно делать только в соответствии с конкретной научной проблемой.

Отметим некоторые принципы научного труда, в котором теоретические исследования составляют базисный компонент научного результата:

- постоянно думать о предмете исследования. Так И.Ньютон на вопрос о том, как он сумел открыть законы небесной механики, ответил: «Очень просто, я все время думал о них». Из этого принципа следует два практических вывода: нельзя заниматься научной работой только в университете (на работе), человек должен думать о предмете своего исследования постоянно;

- не работать без плана, при научном исследовании сначала пишется укрупненный план, а затем в процессе теоретических исследований его детализируют и корректируют;

- контролировать ход работы в процессе теоретических исследований, по результатам постоянного контроля хода исследований осуществляется корректировка работ и выполняется анализ научных результатов.

Методики экспериментальных исследований – это общая структура, последовательность и приемы выполнения экспериментальных исследований. Экспериментальные исследования подтверждают теоретические понятия, законы, принципы на практике и являются базой для подтверждения достоверности полученных научных результатов сформулированных в гипотезе научных исследований по выбранной теме.

Эксперимент и теория взаимосвязаны:

- теория позволяет обосновывать методику эксперимента;
- эксперимент позволяет оценить справедливость теории.

Экспериментальные исследования состоят из трех этапов: планирование, эксперимент и анализ (обработка результатов).

В подавляющем большинстве случаев эксперимент является многофакторным опытом. Многофакторность эксперимента дает возможность изложения его стратегии после очередного этапа.

Приступая к эксперименту необходимо: составить программу, обосновать методику, выбрать измерительную аппаратуру, произвести оценку измерений, определить последовательность и составить календарный план.

Важным разделом методики экспериментальных исследований является обработка и анализ данных. Особое внимание в подборе методики эксперимента должно быть уделено математическим методам обработки и удобным формам записи результатов в виде таблиц, графиков, формул, диаграмм и т.п.

2.3 Технология проектирования логико-структурной схемы научно-педагогического исследования

Логику педагогического исследования можно представить как последовательность этапов научного познания в данной области. Первый шаг в отображении педагогической действительности – эмпирическое описание. В эмпирическом описании отражаются факты. Это могут быть знания о фактах эффективности или неэффективности тех или иных приемов обучения и воспитания, о трудностях, которые испытывают учащиеся при изучении учебных материалов определенного типа, об успешности или не успешности работы отдельных учителей или педагогических коллективов по новым учебникам и т.п. Затем на основе знаний из области философии, педагогики,

психологии и других наук создается теоретическое представление об избранном для исследования объекте (теоретическая модель I). После этого создается мысленно конкретное представление о нем (теоретическая модель II). Далее исследователь переходит к созданию нормативных моделей, воплощающих знание о том, какими должны быть преобразованные участки педагогической действительности, усовершенствованная педагогическая деятельность и – в общем виде – что нужно сделать, чтобы эту деятельность улучшить. Наконец, как итог всей работы, предлагается проект будущей педагогической деятельности, в который входят конкретные материалы и указания для практики, например, образовательные стандарты. Этот процесс может многократно повторяться, возможны модели III, IV и т.д.

Логико-структурная схема научно-педагогического исследования *предназначена для непосредственной проверки построенной научной гипотезы* в соответствии с разработанным на стадии конструирования и технологической подготовки исследования комплексом рабочих материалов и оборудования.

Технология происходит от слияния двух греческих слов – *tehne* – искусство, мастерство и *logos* – понятие, учение, т.е. учение о мастерстве.

Технология научных исследований – это совокупность знаний о содержании процессов научного исследования при выборе темы, информационном и научном поиске, внедрении научных результатов, а также практического освоения конкретной методики выполнения научных исследований при разработке ВКР. Графическое отображение технологии научных исследований получило название «Технологическая карта научных исследований». Чтобы представить обобщенную логику педагогического исследования в наиболее кратком и доступном виде изобразим как схему, иллюстрирующую методически целесообразную последовательность выполнения научного исследования с учетом содержания процессов научного исследования (выбора темы, информационный и научный поиск, включающий теоретические и экспериментальные результаты), методики выполнения этапов

процесса научных исследований и формулировки научного положения, составляющего конечную цель исследования.

Для каждого научного исследования необходимо определение ведущих научных концепций, теории, которые берутся в основу данной работы. Имеются в виду не все те научные публикации, на которые исследователь ссылается в своей работе – их десятки, сотни. Речь идет об одной, двух, трех, от силы четырех концепциях крупных ученых, которые действительно лежат в основании исследования. Исследователь должен четко разобраться, что же действительно является методологической базой его исследования. Необходимость четкого самоопределения – какие теории, концепции берутся за основу, обуславливается еще и тем обстоятельством, что в науке существуют разные *научные школы*, разрабатывающие подчас одни и те же проблемы, но с разных позиций, в разных направлениях. Эти научные школы могут иметь совершенно разные, подчас противоположные научные взгляды. Существование различных научных школ объективно необходимо для развития науки. Но исследователь, выстраивая свое исследование, должен занять строгую позицию – какие теории, концепции он принимает за базовые, и обосновать почему, а на какие только ссылается в процессе анализа литературных источников.

Проблема в схеме научного исследования (рисунок 1) обозначается как запрос практики. Решение проблемы и есть тема данного научного исследования. Для уточнения названия темы необходимо знать состояние вопроса и сущность исследуемого объекта, а также уточнить цель исследования, т.е. необходимо провести информационный поиск по уточнению пути решения данной проблемы. На схеме эти исследования указаны как «наименование темы» и «цель исследования». По результатам этих процессов формулируется главная задача, соответствующая теме исследования и определяется количество и содержание частных исследовательских задач, необходимых для решения главной задачи. По каждой частной исследовательской задаче составляется план-программа исследования,

приводящий к их решению. Исследования частной исследовательской задачи начинаются с информационного поиска, уточняющего постановку частной исследовательской задачи и содержание исследования. Затем начинается научный поиск, который для частных исследовательских задач осуществляется совместно для теоретических и экспериментальных исследований, начиная с выработки гипотезы предполагаемого научного результата по каждой частной исследовательской задаче. Проводится предварительный анализ путей решения частной исследовательской задачи, а далее непосредственно решение каждой частной исследовательской задачи и проверяется состоятельность решения, за которым следует оформление научных результатов. Синтез научных результатов по всем частным исследовательским задачам позволяет сформулировать научное положение, которое и является непосредственным решением главной задачи. По завершению этапа оформления научного положения приступают к внедрению результатов научного исследования, к которым относятся новая теория или методика воспитания и т.п.

На основании перечисленных этапов исследований составляется логико-структурная схема научного исследования в целом (рисунок 1). На схеме научного исследования, представленной графическим изображением гипотетической модели технологии научных исследований, показаны название темы и ее главная задача, решение которой является целью исследования. Затем определяются частные исследовательские задачи с указанием формулировки научных результатов, которые определяют научное положение, замыкающее цикл научного исследования.

Проблема исследования – это противоречие между известным и неизвестным. В научном исследовании под проблемой понимается вопрос, ответ на который не содержится в накопленных знаниях и поэтому требует определенных практических и теоретических действий для его разрешения.



Рисунок 1 – Логико-структурная схема научного исследования

Проблема всегда выходит за пределы того, что изучено. Проблема исследования характеризует проблемную ситуацию, отражающую противоречие между типичным состоянием объекта исследования в реальной практике воспитательной работы и требованиями общества к его более эффективному функционированию. Разница между существующим состоянием воспитательной работы и желаемым состоянием и составляет проблему.

Тема исследования всегда несёт в себе частную проблему изучения.

Цель исследования – это желаемый конечный результат исследования, путь достижения конечного результата. Это ответ на вопрос: для чего проведено исследование (какова его общественная полезность)?

Для формулировки цели можно воспользоваться следующими контрольными вопросами: Что исследуется? Как, каким путем исследуется? Что исследование дает обществу?

Наиболее типичны следующие цели:

- определение характеристики явлений, не изученных ранее, малоизученных, противоречиво изученных;
- выявление взаимосвязи явлений;
- изучение динамики явления;
- описание нового эффекта, нового феномена;
- открытие новой природы явления;
- обобщение, выявление общих закономерностей;
- создание классификации, типологии;
- создание технологий воспитательной работы.

Главная задача – задача, определяемая темой и целью научного исследования, поставленного проблемой социального заказа (заказ практики).

Главная задача исследования – найти решение проблемы, которое устраняет либо существующее препятствие развития, либо фактор нормального функционирования. Но решение, полученное в результате исследования, может быть различным. Оно может иметь вид некоторого акта деятельности, а может быть целой концепцией деятельности на ближайшую перспективу.

Частная исследовательская задача вытекает из необходимых дополнительных исследований при решении главной задачи. Реализуя логику своего исследования, ученый формулирует ряд частных исследовательских задач, направленных на получение промежуточных результатов. Эти задачи в своей совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута. Задачи исследования – это конкретные действия с применением указанных ресурсов, осуществленные по составленному в дальнейшем плану, приводят к достижению промежуточных результатов. Решение отдельной вспомогательной задачи позволяет сформулировать промежуточный научный результат. Собранные вместе промежуточные результаты (их обычно несколько) должны являться необходимым и достаточным условием для достижения цели исследования.

Научным результатом исследования является творческий продукт в решении какой-либо одной задачи, заказа, проблемы. Научный результат – это знание, удовлетворяющее требованиям (рисунок 2) новизны, достоверности и практической ценности. Формулировка сути должна быть краткой, понятной, конкретной, без общих слов и терминов, требующих в свою очередь объяснения.



Рисунок 2 – Основные требования к научному результату

Научный результат в самом широком смысле – это выраженный в том или ином виде фрагмент системы знаний и/или эффект от применения знаний, а в более узком смысле – это результат исследования или разработки, полученный научными методами.

В любом научном исследовании одни научные результаты по отношению к другим могут выступать в роли предваряющих (в том числе исходных) и/или вытекающих (в том числе итоговых).

Научным положением называется обобщение научных результатов по всем вспомогательным задачам, задействованным в решении главной задачи. *Научные положения* – это выраженные в виде чётких формулировок теоретические результаты-идеи, имеющие научное объяснение (обоснование), констатирующие свойства предмета исследования и (или) указывающие возможности (пути, способы) их применения (реализации). К наиболее важным видам научных положений относятся объяснения, обоснования, доказательства, выводы, предложения, рекомендации. Научные положения не исключают других научных результатов. В отличие от научных положений, другие научные результаты обычно носят практическую направленность и представляют собой научные результаты-объекты научного творчества, представляющие собой воплощения результатов-идей. Такие результаты лежат в широком спектре от «чисто теоретических» до «чисто прагматических» и выражаются в виде результатов методического (методологического) и предметного уровня – научного инструментария (конкретных постановок задач, методов, моделей, методик, экспериментальных установок), научных эффектов, результатов экспериментов, устройств, технических и организационных систем и др.

Таким образом, научное положение является частным случаем научных результатов.

Методическая значимость *технологических карт* научных исследований подтверждается их соответствием формуле познания и моделям познания. В

соответствии с формулой познания на технологических картах этапу живого созерцания соответствует та ее часть, где обозначена главная задача, этапу абстрактного мышления – часть, где обозначены вспомогательные задачи при решении главной задачи, а этапу практической проверки научных результатов вспомогательных задач и проверки научного положения для решения главной задачи соответствует педагогический эксперимент, отраженный в ВКР и ориентированный на систему воспитания.

Модель познания объекта имеет трехступенчатую структуру:

Ступень 1. Раскрытие свойств объекта, которые поддаются изучению непосредственно без воздействия со стороны исследователя (созерцание, наблюдение).

Ступень 2. Проникновение в скрытые сферы (характеристика, параметры, свойства) объекта.

Ступень 3. Мысленная разбивка объекта на составляющие части с целью создания условий для более сложной познавательной деятельности с последующим эмпирическим восстановлением объекта при помощи синтеза.

На технологической карте в соответствии с приведенной моделью познания можно также выделить:

- живое созерцание с целью обоснования и постановки главной задачи исследования;
- разбиение (разбивка) главной задачи на вспомогательные задачи, их анализ и синтез;
- синтез проанализированных частей с целью получения решения главной (исходной) задачи для данной темы исследования.

Таблица 1 – Технологическая карта исследований

Тема исследования:	
– что наблюдали (изучали)... – выявление проблемы... – формулировка темы...	
Цель исследования:	
– пронаблюдать... – выяснить... – измерить... – выявить зависимость (закономерность)....	
Анализ:	
– мне известно... – надо получить... – можно измерить (как?)... – можно вычислить (как?)...	
Способ выполнения :	
– необходимы материалы... – необходимо оборудование... – необходимы приборы... – средства обработки результатов...	
Описание эксперимента:	
– что взяли. – что сделали... – что получили (наблюдается)... – как объяснить...	
Фиксирование результатов:	
– обычная запись; – таблица;	
Обработка результатов:	
– погрешность измерений; – графики, диаграммы, схемы	
Оценка результатов:	
– соответствие цели; – соответствие гипотезе; – общий вывод...	

2.4 Общие требования к программе педагогического исследования

Любое исследование начинается с составления его программы. Программа исследований – это комплекс положений, определяющих цели и задачи исследования, предмет и условия его проведения, используемые ресурсы, а также предполагаемый результат. По существу, она является документом, в котором излагаются исчерпывающие сведения о планируемой исследовательской работе, и характеризуется форма конкретизации целей исследования.

Программа является основным документом исследования, выполняет организующую, направляющую и контролирующую функции.

Организирующая предназначена определять совокупность согласованных друг с другом действий, ведущих к достижению цели, поставленной исследователем.

Направляющая имеет цель отслеживать соответствие линии исследования с выбранной траекторией.

Контролирующая связана с проверкой выполнения всех запланированных программой действий.

Ни один опытный альпинист даже и помыслить не может о том, чтобы совершить восхождение на Эверест, не проделав большой предварительной работы по планированию, которая должна гарантировать соответствующую экипировку, выбор наилучшего маршрута и наличие информации о том, что делать в случае каких-то непредвиденных обстоятельств. Точно так же педагоги не спешат браться за исследовательский проект без тщательного планирования тех шагов, которые они должны будут предпринять. Этот «план наступления» называется программой исследования. «Программа исследования – схема, лежащая в основе процесса сбора, анализа и интерпретации данных. Это логическая модель доказательства, позволяющая делать валидные каузальные выводы». Если нет адекватной и подходящей для данного случая

программы исследования, лучшие измерения окажутся бесполезными, поскольку нельзя будет определить их значение. Разработка надежных программ исследования, как и другие обсуждавшиеся нами проблемы исследовательского мастерства, – важный фактор успешного развития педагогических наук.

Прежде чем предпринять любое серьезное исследование, следует составить его программу, которая не только в точности описывает, что и как вы собираетесь делать, но и объясняет, почему вы совершаете каждый данный шаг и почему вы совершаете его именно так, а не иначе.

Исследованием в педагогической науке называется процесс научной деятельности, целью которого является получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре, принципах и механизмах.

Педагогическое исследование объясняет и предсказывает факты и явления. По направленности педагогические исследования бывают.

1. Фундаментальные, где в результате исследований составляются обобщающие концепции, которые подводят итоги достижений педагогической науки или предполагают модели развития педагогических систем.

2. Прикладные, т. е. исследования, направленные на глубокое изучение отдельных областей и сфер педагогического процесса.

3. Разработки – исследования направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, при которых учитываются уже известные теоретические положения.

Научное педагогическое исследование выявляет определение общепринятых методологических приемов и принципов. Такими методологическими этапами являются определение проблемы, темы, объекта и предмета исследования, цели, задач, гипотезы и защищаемых положений. основополагающими признаками уровня качества педагогического исследования считаются принципы теоретической и практической значимости, действенности, новаторства и новшества.

Программа педагогического исследования состоит из двух частей:

1. Методологическая часть включает определение и объяснение важности, обоснование актуальности темы, формулировку проблемы, определение объекта и предмета, целей и задач исследования, формулировку основных понятий (категориального аппарата), предварительный системный анализ объекта исследования и выдвижение рабочей гипотезы. Таким образом, методологическая часть педагогического исследования представляет собой предварительный сбор информационного материала, системный анализ предмета изучения и определение рабочей проблемы.

2. Процедурная часть имеет своей основной задачей определение стратегического плана исследования, а также план и основные процедуры сбора и анализа первичных данных, т.е., основной план развития, по которому необходимо направить данные педагогические исследования.

Важные научно-педагогические исследования позволяют сформулировать ответы на проблемные вопросы в настоящее время, определяют и показывают важнейшие противоречия, имеющие место в практической деятельности педагогического исследования и педагогической науки.

Определяя программу изучения педагогического явления, исследователь должен исходить из того, что метод исследования каким бы лучшим и современным он не был, взятый отдельно, может быть лишь инструментом анализа одной стороны воспитательного процесса. Требования системного подхода таковы:

Любое педагогическое явление рассматривается как целостная система.

Определяются стороны педагогического процесса, подлежащие диагностике.

Анализируются основные связи внутри диагностируемого объекта.

Определяется структура и организация диагностируемого явления.

Только при многократном повторении в разных условиях и применении достаточно большого арсенала методов исследований, может быть вычленено то общее, что определяет сущность исследуемого процесса.

Составление программы исследования совсем не выдумка или прихоть. Это необходимое условие успешности любого исследования. Вне зависимости от содержания, объема, характера, целей и задач принципиальная последовательность действий исследователя при разработке программы может быть представлена следующим образом.

Основные этапы педагогического исследования

Название этапа	Основное содержание деятельности
Диагностический	Выявление проблемы и обоснование ее актуальности. Формулирование рабочей (предварительной) гипотезы
Прогностический	Разработка программы исследования
Организационный	Обеспечение условий для реализации программы
Практический	Собственно эксперимент по отслеживанию процесса реализации предлагаемой технологии
Аналитический	Количественная и качественная обработка экспериментальных данных
Оформительский	Описание результатов исследований
Внедренческий	Распространение новой технологии в учебных заведениях

Программа исследования		Под программой исследования понимается система логически связанных этапов и процедур, раскрывающих содержание и последовательность педагогического исследования. Для того чтобы соответствовать своему назначению программа исследования должна отвечать определенным качествам: актуальности, контролируемости, прогностичности, рациональности, реалистичности, целостности, чувствительности к сбоям.
Актуальность	—	ориентированность на наиболее значимые для будущего школы проблемы.
Контролируемость	—	возможность операционально определять ожидаемые результаты.
Прогностичность	—	способность соответствовать изменяющимся требованиям и условиям.
Рациональность	—	обусловленность эффективными средствами и способами достижения поставленной цели.
Реалистичность	—	обеспеченность соответствия между желаемым и возможным.
Целостность	—	обеспеченность полноты и согласованности действий, необходимых для достижения цели.
Чувствительности к сбоям	—	способность своевременно обнаруживать отклонения от планируемых действий.

Отсутствие у Программы какого-либо из перечисленных свойств может привести к ухудшению результатов педагогического исследования.

Программа педагогического исследования может быть достаточно полно представлена в следующих структурных элементах.

1. Изучение практической (научной) задачи.
2. Определение проблемы исследования.
3. Формулировка темы исследования и обоснование ее актуальности.
4. Определение объекта исследования.
5. Выделение предмета исследования.
6. Установление цели исследования.
7. Выявление задач исследования.
8. Формулирование гипотезы исследования.
9. Выбор методов исследования.
10. Проектирование эксперимента.
11. Определение сроков эксперимента и резервного времени.
12. Определение и подготовка базы эксперимента.
13. Разработка методического обеспечения эксперимента.
14. Выработка критериев оценки результатов эксперимента.
15. Прогнозирование результатов эксперимента.
16. Проведение эксперимента.
17. Анализ результатов эксперимента.
18. Оформление результатов эксперимента.
19. Оформление результатов исследования.
20. Внедрение результатов исследования.

Рассмотрим выделенные нами элементы исследования более подробно.

Критерий актуальности указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания. Актуальные исследования дают ответ на наиболее острые в данное время вопросы, отражают социальный заказ общества педагогической науке, указывают на важнейшие противоречия, которые имеют

место в практике. Критерий актуальности динамичен, подвижен, зависит от времени, учета конкретных и специфических обстоятельств. В самом общем виде актуальность характеризует степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время.

Наиболее убедительным основанием, определяющим тему исследования, является социальный заказ, отражающий самые острые, общественно значимые проблемы, требующие безотлагательного решения. Но только его недостаточно, необходим логический переход от социального заказа к обоснованию конкретной темы, объяснение, почему для исследования взята эта задача, а не какая-то другая. Обычно это анализ степени разработанности вопроса в науке.

Если социальный заказ вытекает из анализа педагогической практики, то сама научная проблема находится в другой плоскости. Она выражает основное противоречие, которое должно быть разрешено средствами науки. Постановка научной проблемы – творческий акт, требующий особого видения, специальных знаний, опыта и научной квалификации. Исследовательская проблема выступает как состояние «знания о незнании», т. е. выражение потребности в изучении какой-то области социальной жизни, с тем чтобы активно влиять на разрешение тех противоречий, природа и особенность которых еще не вполне ясны и потому не поддаются планомерному регулированию. Решение проблемы обычно и составляет цель исследования. Цель – переформулированная проблема.

Формулировка проблемы влечет за собой выбор объекта исследования. Им может быть педагогический процесс, или область педагогической действительности, или какое-либо педагогическое отношение, содержащее в себе противоречие. Другими словами, объектом может быть все то, что явно или неявно содержит в себе противоречие и порождает проблемную ситуацию. Объект – это то, на что направлен процесс познания. Предмет исследования

часть, сторона объекта. Это те наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, стороны, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются исследовательские задачи, которые, как правило, направлены на проверку гипотезы. Последняя представляет собой совокупность теоретически обоснованных предположений, истинность которых подлежит проверке. Гипотеза – это научное предположение, истинное значение которого не очевидно, то есть требует доказательства. Выступает в двух видах: как описательные гипотезы, в которых описываются причины и возможные следствия; как объяснительные, характеризующие условия, при которых возникает соответствующее следствие. Описательные гипотезы дают характеристику связей между фактами, описывают их функции. Объяснительные гипотезы – это такие гипотезы, которые отражают причинно-следственные связи в изучаемом предмете, их субординацию, противоречия, механизмы взаимодействия. Гипотеза является одним из главных методов развития научного знания, который заключается в выдвижении гипотезы и последующей её экспериментальной, а подчас и теоретической проверке, которая подтверждает гипотезу и она становится фактом, концепцией, теорией.

Критерий научной новизны применим для оценки качества завершённых исследований. Он характеризует новые теоретические и практические выводы, закономерности образования, его структуру и механизмы, содержание, принципы и технологии, которые к данному моменту времени не были известны и не зафиксированы в педагогической литературе.

Новизна исследования может иметь как теоретическое, так и практическое значение. Теоретическое значение исследования заключается в создании концепции, получении гипотезы, закономерности, метода, модели, подхода, понятия, принципа, выявлении проблемы, тенденции, направления,

разработке системы. Практическая значимость исследования состоит в подготовке предложений, рекомендаций и т. п.

Критерии новизны, теоретической и практической значимости меняются в зависимости от типа исследования, они зависят также от времени получения нового знания.

Логика и динамика исследовательского поиска предполагают реализацию ряда этапов: эмпирического, гипотетического, экспериментально-теоретического (или теоретического), прогностического.

На эмпирическом этапе получают функциональное представление об объекте исследования, обнаруживают противоречия между реальной образовательной практикой, уровнем научных знаний и потребностью постичь сущность явления, формулируют научную проблему. Основным результатом эмпирического анализа является гипотеза исследования как система ведущих предположений и допущений, правомерность которых нуждается в проверке и подтверждении как предварительной концепции исследования.

Гипотетический этап направлен на разрешение противоречия между фактическими представлениями об объекте исследования и необходимостью постичь его сущность. Он создает условия для перехода от эмпирического уровня исследования к теоретическому (или экспериментально-теоретическому).

Теоретический этап связан с преодолением противоречия между функциональными и гипотетическими представлениями об объекте исследования и потребностью в системных представлениях о нем.

Создание теории позволяет перейти к прогностическому этапу, который требует разрешения противоречия между полученными представлениями об объекте исследования как целостном образовании и необходимостью предсказать, предвидеть его развитие в новых условиях.

Структурно программа, в основном включает:

- 1) титульный лист;

2) основная часть (обоснование актуальности проведения исследования, его цели и задачи, объект, предмет, ресурсы, методы и используемые технические средства, условия проведения, ожидаемые результаты, календарный план с указанием сроков проведения исследовательских работ; контроль за ходом исследования).

Содержание структурных разделов программы должно давать ответы на многие вопросы. В первую очередь это относится к вопросам актуальности и цели проведения исследования. Именно ответы на данные вопросы определяют содержание программы исследования.

Организирующим документом проводимых исследований следует признать план, в соответствии с которым реализуется программа исследовательских работ. Он представляет собой обоснованный комплекс директивно устанавливаемых параметров и показателей, характеризующих последовательность выполнения ключевых мероприятий по практическому достижению целей и решению задач исследования. План составляется с учетом всех реальных организационных возможностей, выделяемых ресурсов и сроков исполнения.

Независимо от формы отображения практически всегда план исследования является конкретным продолжением намеченной ранее программы исследовательских работ. Однако, при выполнении исследований могут возникнуть непредвиденные обстоятельства, нарушающие технологию плановых работ, обуславливая необходимость корректировки. Поэтому в ряде случаев, особенно при проведении сложных исследовательских работ, следует разрабатывать соответствующие алгоритмы, предусматривающие возможность возвратных операций исследования. Такой подход требует составления гибких исследовательских планов, в которых указываются «диапазонные» сроки выполнения операций.

Программу рассматривают как средство достижения цели, форму ее конкретизации, а план – как организующий фактор последовательного движения к цели.

Программа должна давать ясный ответ на вопросы:

- зачем необходимо проводить исследование;
- что исследовать;
- какими средствами и методами.

Она должна содержать:

- обоснование предмета исследования (важность и актуальность проблемы);
- общее содержание исследуемой проблемы;
- ее роль относительно других проблем;
- необходимые условия для успешного решения проблемы (педагогические, психологические, финансирование, кадровое обеспечение, организационные условия, временные ограничения и пр.).

План представляет собой организационную конкретизацию программы исследования. Он как бы соединяет содержание проблемы с организационными возможностями и вариантами ее практического решения.

2.5 Тематическая ориентированность выпускной квалификационной работы бакалавра

В соответствии с концептуальными тезисами реформирования системы образования декларируемой в доктрине национального образования в России, выпускная квалификационная работа бакалавра должна отражать перспективные тенденции в эволюции педагогических технологий (ПТ):

- фундаментальное образование;
- опережающее образование;
- открытое образование;
- непрерывное образование .

Фундаментальное образование – цель повысить качество обучения для формирования у обучаемого: ноосферного сознания; системного научного мышления (конструктивного образного, развитого воображения, ассоциативного представления, развитой интуиции, хорошей памяти и вариативного восприятия); высокой интеллектуальной культуры (экологической, информационной, педагогической, творческой активности, толерантности и высокой нравственности).

Опережающее образование – цель нацеленность учебного процесса на квалификационную подготовку профессий, которые будут востребованы рынком труда на момент выпуска специалиста.

Открытое образование – цель обеспечение существенно большей доступности системы образования для всего населения планеты за счет широкого использования методов самообучения и средств дистанционного образования на основе перспективных ИКТ.

Непрерывность образования – цель методическое и психолого-педагогическое согласование образовательных программ учебных дисциплин по ступеням иерархической лестницы образовательных программ от среднего к высшему образованию, а от высшего к послевузовскому образованию.

Важнейшей методологией направленности современной и перспективной системы образования, декларируемой в указанной доктрине должны стать целевые задачи раскрытия творческого потенциала личности, сущностью качеств которой сегодня является развитие системного мышления, т.е. подготовки стратега, а не тактика, который быстрее найдет собственную нишу на рынке труда с развивающейся многоукладной экономикой. Перед образованием стоит задача перехода от «конвейерной» подготовки специалистов к «штучной» личностно-ориентированной модели организации учебного процесса для многоукладной рыночной экономики, формируемой в России.

Перечислим качества специалиста, востребованного информационным обществом.

Системное мышление, позволяющее человеку, обозревая проблему или явление в целом, выделить ее наиболее важные составные части, их взаимосвязи и взаимообусловленность.

Конструктивное образное мышление, создающее у человека высокий эмоциональный подъем, необходимый для внутренней психологической поддержки творческого процесса, требующего значительных волевых усилий.

Развитое воображение, позволяющее представить возможные варианты будущего развития тех или иных процессов или явлений на основе ранее выявленных их свойств и тенденций.

Пространственное мышление, содействующее адекватному восприятию разнообразных пространственных форм окружающего мира, постижению понятий многополярности физической реальности.

Ассоциативное мышление и развитая интуиция, которые помогают человеку уловить взаимосвязь и взаимное влияние, казалось бы, далеких друг от друга явлений и на этой основе выявить новые закономерности развития природы и общества.

Хорошая память, особенно на новые понятия и образы. Она – фундамент многих творческих процессов, особенно в области научной деятельности, изобразительности, изучения языков.

Вариативность мышления, его незакомплексованность, т.е. способность выйти за рамки привычных, устоявшихся представлений, чувство нового.

Данная философия совершенствования образования, принятая в национальной доктрине образования в России, которая должна быть воспринята и в полной мере отражена в выпускной квалификационной работе.

2.6 Информационно-технологическая схема выполнения выпускной квалификационной работы

Информационно-технологическая схема этапов выполнения ВКР представлена моделью и содержит в себе:

1. Блок процесса научных исследований, включающий следующие дидактические единицы выполнения ВКР:

- выбор темы ВКР выпускником направления подготовки бакалавра педагогическое образование по профилю воспитательная работа (этап постановки проблемы и наименования темы ВКР);

- изучение и анализ литературы и информационных ресурсов (этап информационного поиска);

- обоснование актуальности и новизны темы и определение задач исследования (формулировка гипотезы);

- составление плана исследования и определение или разработка методики научного поиска (технологическая карта ВКР);

- организация выполнения ВКР (научный поиск – теоретические и экспериментальные исследования);

- анализ результатов научных исследований (научный результат ВКР);

2. Блок оформления ВКР.

3. Подготовка презентации ВКР.

4. Оценка ВКР на выпускающей кафедре.

5. Защита ВКР в Государственной аттестационной комиссии.

Выпускник проводит научные исследования, составляет план научных исследований, осуществляя выбор методики их проведения, организуя теоретические и экспериментальные исследования. Выпускник практически реализует все этапы выполнения ВКР (этапы 1, 2, 3, 4 и 5). Научный руководитель обсуждает результаты выбора темы и научный результат, контролирует выполнение календарного плана НИР на этапах

информационного и научного поиска, составляет отзыв на работу и обсуждает доклад, подготовленный выпускником для кафедры и защиты в ГАК. Заведующий выпускающей кафедрой утверждает тему ВКР и производит контроль допуска к защите в ГАК.

Научное сопровождение указанных выше этапов выполнения ВКР бакалавром педагогики включает понятийный аппарат по основам научных исследований и теоретическое обоснование выбора темы, формулировку гипотезы, результаты проведения информационного поиска, подтверждение актуальности и новизны исследований, формирование научных результатов и научного положения.

Понятийный аппарат основ научных исследований должен соответствовать личностно-ориентированному тезаурусу бакалавра, который необходим для его будущей профессиональной деятельности и позволяющий обеспечить научное сопровождение всех этапов выполнения выпускной квалификационной работы.

Выбор темы выпускной квалификационной работы

Выбор темы выпускной квалификационной работы – самый ответственный этап ее выполнения, определяющий теоретический или экспериментальный характер работы и содержание будущих исследований, актуальность и новизну научных разработок, практическую ценность и реализуемость научных результатов, полученных по завершении написания рукописи ВКР.

Общими методическими принципами выбора темы ВКР является постановка проблемы на основе социального заказа. В результате сформулированной проблемы уточняется наименование темы научных исследований, необходимых для решения ее задач. При выборе темы различают четыре основных возможных направления:

- темы, возникающие в результате исследований, проводимых выпускающей кафедрой;

- индивидуальные темы, предлагаемые бакалаврами, связанные с их профессиональной деятельностью в школе (педагогическая практика);
- темы, предложенные научными руководителями ВКР;
- заказные темы от школ, органов образования и других учебных организаций и исследовательских институтов РАО, РАН и Министерства образования Российской Федерации.

При выборе темы проблема научных разработок ставится выпускающей кафедрой с обоснованием имеющихся противоречий между потребностью практики и недостаточностью теоретических исследований для обеспечения практики.

В инициативной теме проблему формулирует сам выпускник, и утверждает ее на выпускающей кафедре.

Для темы, предлагаемой научным руководителем, формулировка проблемы поставлена заранее и разъяснена бакалавру.

В заказных темах формулировка проблемы производится организацией-заказчиком.

Тематика ВКР должна носить исследовательский характер, определяющий:

- решение конкретной задачи, требующей проведения теоретических и экспериментальных исследований для получения новых научных результатов;
- создание новых методов, приемов, способов, устройств, компьютерных программ, обеспечивающих повышения эффективности воспитательного процесса в школе или вузе;
- разработку методик воспитательной работы;

Предлагаемая бакалавром инициативная тема может быть продолжением и дальнейшим развитием его курсовой или учебно-исследовательской работы.

Выбор темы ВКР и ее утверждение на кафедре общей педагогики должно быть завершено к окончанию обучения по учебному плану специальности и перед началом выполнения исследования по теме выпускной квалификационной работы. К этому периоду должен быть утвержден научный

руководитель ВКР и если необходимо, консультанты по специальным разделам тематики ВКР.

После утверждения темы и назначения научного руководителя, бакалавр получает задание на выполнение ВКР, утвержденное заведующим кафедрой общей педагогики.

Изучение и анализ литературы по теме ВКР (Информационный поиск)

Определение Информационного поиска.

Информационный поиск, процесс отыскания в некотором множестве текстов всех таких, которые посвящены выбранной теме ВКР или содержат нужные факты, сведения, статистические данные, необходимые для выполнения ВКР.

Информационный поиск осуществляется посредством информационно-поисковой системы и выполняется вручную, либо с использованием современных информационных технологий, реализованных на базе информационно-коммуникационных средств сети Интернет, обеспечивающей АИС (автоматизированные информационные системы) отраслевого назначения, библиотек, образовательных учреждений и т.п. Для ускорения отбора необходимой документации из общего объема имеющихся источников информации и повышения эффективности труда научных работников, обучаемых в вузах и других учебных заведениях в стране созданы Информационно-сервисные центры библиотек (например, ИСЦ Российской национальной библиотеки в Санкт-Петербурге).

Переработка информации на этапе выполнения информационного поиска по теме ВКР должна быть правильно организована при изучении опубликованных документов, книг, периодических изданий, сборников научных трудов и специальной литературы, изданий научных обществ, научных и реферативных журналов, сборников научных трудов и докладов ученых академий наук.

Для организации процесса информационного поиска целесообразно придерживаться следующих правил:

- выяснение списка периодических изданий по тематике выполняемой ВКР;

- ограничение параметров библиографии: языка, страны, года издания, авторов и др.

- начинать информационный поиск следует с новейшей литературы, а затем по ссылкам постепенно выходить на первоисточники литературы (монографии, учебники, статьи);

- очень полезно использовать реферативные журналы и сборники изобретений.

Технология информационного поиска сводится к быстрому просмотру литературы для отбора наиболее интересной для выполнения ВКР. Затем изучается более детально отобранная литература для закрепления и выписки суждений, понятий, выводов.

Наиболее эффективной формой запоминания необходимых сведений, фрагментов текста является конспект.

При составлении конспекта очень важно уметь правильно и четко делать выписки (краткое содержание отдельных разделов, глав, параграфов, страниц), уметь составлять сжатое содержание первоисточника.

Рекомендуется следующий порядок составления конспектов. Когда материал прочитан и усвоен, необходимо составить план конспекта. Планы бывают двух видов:

- простые (схема, главный вопрос, содержание текста);

- сложные (краткое изложение основной мысли с ее некоторой расшифровкой в виде лаконичных тезисов изложения научных положений).

Конспект – это наиболее распространенный вид записей при обзоре и анализе литературы. Конспект представляет собой последовательное изложение прочитанного или услышанного (доклад, лекция). Конспект содержит не только основные идеи первоисточника, но и их обоснование, подтвержденное цитатами, цифрами, фактами.

При составлении информационного материала на завершающем этапе информационного поиска по теме ВКР, осуществляется учет источников (список литературы), производится переработка первичных источников (составление конспектов) и проводится анализ полученных сведений для обоснования актуальности и научной новизны выбранной темы для выполнения ВКР.

Анализ целесообразно осуществлять по следующей методике информационного поиска. Выписки делаются на отдельных листах, выполняющих роль картотеки. Лист делится на две части. В правой части кратко формулируется суть данной выписки. Затем записывается ее текст в виде цитат, пересказа содержания своими словами, тезисов, статистической или хронологической таблицы.

В левой части листа кратко формулируется свое отношение к данному тезису, цитата с высказыванием мнения или предложений по решению данного вопроса по теме ВКР. После выписки дается ссылка на источник, откуда взяты данные.

Обоснование актуальности и научной новизны темы ВКР

Тематика статей и других материалов, выбранная из указанных источников, представляющая интерес для разработки темы ВКР должна быть проанализирована с указанием следующих показателей, характеризующих тему (таблица 2).

Все перечисленные характеристики, предлагаемые для оценки ВКР, позволяют обосновать актуальность, научную новизну, соответствие квалификации бакалавра и практическую ценность научных исследований на этапе информационного поиска.

Важным моментом для организации эффективной работы над ВКР является закрепление за бакалавром базовой экспериментальной площадки (школа, вуз, НИИ).

Таблица 2 – Показатели характеризующие тему

Наименование показателя, характеризующего тему	Содержание показателя, характеризующего тему
Актуальность	Тема должна быть важной для теоретической и практической педагогики, требующей решения в настоящее время для науки или образования. Критерия для установления степени новизны (актуальности) пока нет. Актуальность темы ВКР определяет научный руководитель.
Научная новизна	Тема должна решать теоретическую, методическую или профессиональную задачу в области педагогики. Это значит, что тема в такой постановке никогда не разрабатывалась или ориентирована на дальнейшее развитие данной научной области знаний. Иногда по заданию научного руководителя могут быть предложены одинаковые темы ВКР. Это делается для конкурирующих научных результатов при выборе наиболее эффективных результатов для внедрения.
Соответствие квалификационному профилю бакалавра	Темы квалификационной выпускной работы бакалавра педагогики обычно выставляет кафедра на сервере бакалавра по заявкам школ, органов образования, фирм, научных организаций. Иногда тема может быть ориентирована на некоторую специализацию, когда специалист бакалавриата «заказан» организацией с гарантированным трудоустройством.
Осуществимость или внедряемость	При разработке темы следует определить ее окончание в плановое время, нормативное по ФГОС для выполнения ВКР. При выборе темы необходимо определить наличие экспериментальной базы для ее выполнения.

2.7 Подготовка и порядок представления текста выпускной квалификационной работы

Изложение материала в выпускной квалификационной работе должно быть последовательным и логичным. Все разделы должны быть связаны между собой. Особое внимание следует обращать на логические переходы от одной главы к другой, от параграфа к параграфу, а внутри параграфа – от вопроса к вопросу. При этом структурные части работы (главы, параграфы) должны быть соразмерны друг другу.

Основной текст выпускной квалификационной работы состоит чаще всего из двух глав. Каждая глава состоит из нескольких параграфов, имеет целевое назначение и в определенной мере является основой для последующей. Основной текст обычно включает обзор литературы по выбранной теме, описание организации собственных исследований, описание полученных результатов, заключение. К основному тексту относится также и список литературы, которая была прочитана и проанализирована в процессе работы.

Первая глава носит общетеоретический (методологический) характер. В ней на основе изучения работ отечественных и зарубежных авторов (аналитический обзор) излагается сущность исследуемой проблемы, рассматриваются различные подходы к её решению, даётся их оценка, обосновываются и излагаются собственные позиции студента.

Аналитический обзор может быть скомпонован по хронологическому и феноменологическому принципу.

Хронологический принцип предполагает последовательное описание этапов исследования проблемы отечественными и зарубежными учёными, начиная с первых публикаций по исследуемой проблеме и, заканчивая последними.

Феноменологическое описание предполагает:

- анализ имеющихся определений изучаемого явления: характеристика разнообразия его понимания, полноты или фрагментарности, необходимость уточнения или достаточность, характеристика сущности изучаемого явления;
- описание проявлений: сфера проявлений, интенсивность, индивидуальные особенности проявления, условия проявления;
- место изучаемого явления среди других родственных явлений, взаимовлияния с другими уровнями человеческой организации.

Аналитический обзор может быть «авторским» – автором диплома анализируются мнения по изучаемой проблеме, принадлежащие различным научным школам, различным течениям и направлениям.

В первой главе могут быть рассмотрены базовые понятия, уточнены формулировки рабочих определений. Эта глава служит теоретическим обоснованием будущих практических разработок. Может иметь 2-3 параграфа.

Вторая глава носит проектно-аналитический характер. В нём даётся всесторонний анализ состояния изучаемой проблемы с использованием различных методов исследования. При этом необходимо выявлять тенденции развития проблемы, вскрывать противоречия в изучаемой области и их причины, определять пути их возможного устранения. Также разрабатываются предложения и рекомендации, которые должны носить конкретный характер и быть доведены до стадии развития, обеспечивающий их практическое применение. Данная глава по необходимости может быть разбита на две. Объём второй главы может составлять 50-60% от общего объёма. Может иметь 2-3 параграфа.

В заключении приводится краткий ретроспективный обзор проведенной в исследовании работы, указываются узловые моменты исследования, излагаются теоретические и практические выводы, а также предложения по улучшению состояния изучаемого вопроса. Они должны быть краткими и чёткими, дающими полное представление о содержании, значимости, обоснованности и эффективности предлагаемых разработок.

В приложение следует помещать вспомогательный материал, который при включении в основную часть работы загромождает текст.

К вспомогательному материалу относятся протоколы наблюдения, тексты анкет и интервью, промежуточные расчёты, таблицы вспомогательных цифровых данных, инструкции, методики, иллюстрации вспомогательного характера, заполненные формы отчётности и других документов.

Изложение материала в выпускной квалификационной работе должно быть корректным и включать не просто описание, а критический разбор и анализ опубликованных в литературе и самостоятельно полученных автором данных.

Законченные главы выпускной квалификационной работы сдаются научному руководителю на проверку в сроки, предусмотренные календарным планом. Проверенные главы дорабатываются в соответствии с полученными от научного руководителя замечаниями, после чего студент приступает к оформлению работы.

Порядок представления текста выпускной квалификационной работы.

График ГАК утверждается ежегодно и определяется графиком учебного процесса.

Этапы защиты ВКР:

1. Защита ВКР проводится в соответствии с расписанием работы Государственной Аттестационной комиссии, которое должно быть доведено до сведения студентов не позднее, чем за месяц до начала защиты выпускных работ. На одно заседание ГАК выносятся защита не более 16 работ. Защита возможна в случае положительного решения о предзащите на заседании кафедры, получения отзыва научного руководителя, рецензии, отметки нормоконтролера.

2. Предзащита ВКР проводится примерно за три недели до заседания ГАК. К этому моменту научный руководитель должен одобрить текст дипломной работы. На предзащиту студент предоставляет оформленный в соответствии с требованиями текст ВКР. Выпускнику предоставляется

возможность в течение 10 мин. доложить основные результаты работы над темой. Предзащита проходит на заседании соответствующей кафедры (социологии или теоретической и прикладной социологии). В результате кафедра принимает решение о допуске или не допуске ВКР к защите. В случае положительного решения о степени готовности ВКР – допуск к защите – решается вопрос о назначении рецензента из числа специалистов соответствующей квалификации (или данной отрасли знания). В случае не допуска ВКР к защите студент отчисляется из университета как не выполнивший учебный план в установленные сроки. Решение кафедры оформляется протоколом.

3. В течение 3 рабочих дней после предзащиты студент имеет возможность учесть рекомендации, сделанные присутствующими на предзащите членами кафедры, внести изменения в текст.

4. За 10 рабочих дней до назначенной даты защиты студент предоставляет полностью готовый, оформленный в соответствии с требованиями текст ВКР нормоконтролеру.

5. После получения допуска нормоконтролера к защите (что свидетельствует о соблюдении нормативных требований к тексту) студент должен получить допуск к защите от научного руководителя, включая отзыв.

6. Текст диплома не позднее, чем за 5 рабочих дней должен получить рецензент.

7. Далее ВКР передается зав. кафедрой для получения допуска к защите. Допуск к защите возможен при наличии:

- 1) прошитого текста ВКР с отметкой нормоконтролера и подписью студента;
- 2) отзыва научного руководителя;
- 3) отзыва рецензента.

Рекомендуется иметь 2 экземпляра ВКР, чтобы один передать на рецензирование, а другой экземпляр представить нормоконтролеру и научному

руководителю. На защите подписанный экземпляр находится в комиссии, а вторым экземпляром студент может пользоваться.

Защита выпускной квалификационной работы

Защита ВКР проводится в соответствии с расписанием работы государственной аттестационной комиссии на открытом заседании последней. При защите могут присутствовать руководители выпускных работ и рецензенты. Все присутствующие могут задавать защищаемому вопросы по содержанию работы, а также участвовать в обсуждении. Защита работы производится в форме устного доклада продолжительностью до 10 мин. с последующим обсуждением. Содержание доклада должно отражать основные итоги работы студента над темой ВКР.

После доклада выпускника и его ответов на вопросы заслушивается отзыв научного руководителя и отзыв рецензента.

Результаты защиты ВКР оцениваются на закрытом заседании государственной аттестационной комиссии оценками «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно». Оценки объявляются в день защиты после оформления протокола заседания государственной аттестационной комиссии.

Оценка ВКР складывается из оценки рецензента, отзыва научного руководителя, оценки устного доклада, оценки ответов на вопросы государственной комиссии.

Выпускник, не защитивший в установленный срок ВКР, отчисляется из университета и получает диплом о неполном высшем образовании. Завершить образование такой студент может, восстановившись в следующем учебном году для повторения процедуры подготовки и защиты ВКР.

Получение оценки «неудовлетворительно» при защите ВКР дает студенту право защищать работу после внесения дополнений, исправлений, доработки, но не более одного раза, не ранее следующего учебного года и не позднее 5 лет.

2.8 Порядок закрепления темы выпускной квалификационной работы и научное руководство

Закрепление за студентами тем выпускных квалификационных работ бакалавров и научных руководителей производится по личным заявлениям студентов на имя заведующего кафедрой, представляемым на кафедру не позднее 1 декабря текущего учебного года. По согласованию с научным руководителем возможна корректировка выбранной темы.

Заявления студентов рассматриваются на заседании кафедры, решение кафедры оформляется протоколом.

Проректор по учебной работе ОГУ издает приказ о закреплении тем выпускных квалификационных работ студентов и научных руководителей.

Научное руководство и консультирование

Непосредственное руководство выпускной квалификационной работы студента осуществляет научный руководитель.

Обязанности научного руководителя выпускной квалификационной работы:

- практическая помощь студенту в выборе темы выпускной квалификационной работы и разработке плана его выполнения;
- оказание помощи в выборе методики проведения исследования;
- квалифицированные консультации по подбору литературы и фактического материала;
- систематический контроль за ходом выполнения выпускной квалификационной работы в соответствии с разработанным планом;
- оценка качества выполнения выпускной квалификационной работы в соответствии с предъявляемыми к ней требованиями (отзыв научного руководителя);
- проведение предзащиты выпускной квалификационной работы с целью выявления готовности студента к защите.

Научный руководитель выпускной квалификационной работы контролирует все стадии подготовки и написания работы вплоть до ее защиты. Студент-дипломник не менее двух раз в месяц отчитывается перед руководителем о выполнении задания.

Научный руководитель рекомендует необходимую литературу, справочные, статистические и архивные материалы, другие источники по теме; проводит систематические предусмотренные расписанием консультации, консультирует студента по содержанию и оформлению работы; оказывает помощь в сборе дополнительной информации; читает и корректирует по мере готовности отдельные главы работы, оценивает содержание выполненной работы, как по частям, так и в целом, информирует кафедру в случае несоблюдения студентом установленного графика; дает согласие на представление работы к защите.

Руководитель дипломной работы:

- выдает студенту задание на дипломную работу;
- оказывает ему помощь в составлении календарного графика на весь период выполнения работы;
- рекомендует необходимую основную литературу – законы, справочные материалы, учебники, учебные пособия и другие источники по теме;
- проводит предусмотренные расписанием беседы со студентами и дает ему консультации, назначенные по мере надобности;
- проверяет выполнение работы (по частям или в целом).

Как известно, консультации по дипломным работам имеют двойное значение. С одной стороны, они оказывают студенту-дипломнику научную, педагогическую помощь, а с другой – носят контрольно-проверочный характер. Опытные руководители дипломных работ проводят консультации в форме бесед на кафедре или в учебном кабинете.

По предложению руководителя в случае необходимости кафедры могут приглашать консультантов по отдельным разделам дипломной работы.

Консультантами по отдельным разделам дипломной работы могут назначаться профессора и преподаватели высших учебных заведений. Консультанты – проверяют соответствующие разделы выполненной студентом работы.

В соответствии с темой руководитель дипломной работы выдает студенту задание, утвержденное заведующим кафедрой, с указанием сроков окончания работы по теме и представления законченной дипломной работы. Это задание вместе с дипломной работой представляется в Государственную аттестационную комиссию.

Дипломное задание должно быть выдано до начала преддипломной педагогической практики.

Дипломное задание определяет весь процесс дальнейшей самостоятельной работы студента по теме дипломной работы. На основе задания студент по согласованию с научным руководителем составляет календарный план выполнения дипломной работы. При определении сроков представления законченной дипломной работы решающее слово остается за научным руководителем, который исходит из учебного плана и решения ученого совета университета, определяющего сроки защиты дипломных работ и выпуска бакалавра.

После получения задания начинается самостоятельная работа студента - дипломника по выполнению дипломной работы.

Студенту-дипломнику следует иметь ввиду, что научный руководитель не является ни соавтором, ни редактором дипломной работы и поэтому не должен поправлять все имеющиеся в дипломной работе теоретические, методологические, стилистические и другие ошибки.

Рекомендации и замечания научного руководителя студент-дипломник должен воспринимать творчески. Он может учитывать их или отклонять по своему усмотрению, так как ответственность за правильную разработку и освещение темы, качество, содержание и оформление дипломной работы полностью лежит на нем, а не на научном руководителе.

Обязанности научного руководителя выпускной квалификационной работы:

- практическая помощь студенту в выборе темы выпускной квалификационной работы и разработке плана его выполнения;
- оказание помощи в выборе методики проведения исследования;
- квалифицированные консультации по подбору литературы и фактического материала;
- систематический контроль за ходом выполнения выпускной квалификационной работы в соответствии с разработанным планом;
- оценка качества выполнения выпускной квалификационной работы в соответствии с предъявляемыми к ней требованиями (отзыв научного руководителя, в котором характеризует текущую работу студента над выбранной темой и полученные результаты);
- проведение предзащиты выпускной квалификационной работы с целью выявления готовности студента к защите.

2.9 Основные этапы и сроки выполнения дипломной работы

Успешное выполнение дипломной работы зависит от четкого соблюдения установленных сроков и последовательного выполнения отдельных этапов работы. При этом рекомендуется следующий план разработки дипломной работы, который включает отдельные практические мероприятия:

- 1) выбор темы дипломной работы и ее утверждение на кафедре не позднее чем за полтора месяца до начала преддипломной практики у студентов дневного отделения;
- 2) подбор научной литературы и предоставление ее списка научному руководителю от кафедры не позднее, чем к началу преддипломной практики или окончанию экзаменационной сессии;

3) написание и предоставление научному руководителю от кафедры введения и первой части дипломной работы за 10 дней до окончания практики;

4) доработка первой части с учетом замечаний научного руководителя, написание и представление второго и третьего разделов дипломной работы, после прохождения и сдачи отчетов по преддипломной практике;

5) завершение всей дипломной работы в первом варианте и предоставление ее научному руководителю от кафедры не позднее, чем за один месяц до ориентировочной даты защиты дипломных работ;

6) оформление дипломной работы в окончательном варианте и представление ее научному руководителю в согласованные с ним сроки (за 2 недели до защиты дипломных работ).

Контроль сроков и качества выполнения дипломной работы осуществляет заведующий кафедрой «Общая педагогика».

2.10 Отзыв руководителя дипломной работы

После получения окончательного варианта дипломной работы научный руководитель, выступающий экспертом кафедры, составляет письменный отзыв.

В отзыве руководитель дипломной работы:

– обосновывает его актуальность и научную новизну, принципиальное отличие от ранее разработанных аналогов;

– дает общую оценку содержания дипломной работы с описанием его отдельных направлений по разделам: оригинальности предложенных решений, логики переходов от раздела к разделу, обоснованности выводов и предложений и т.д.;

– характеризует дисциплинированность дипломника в выполнении общего графика дипломной работы, а также соблюдение им сроков

представления отдельных разделов в соответствии с заданием на дипломную работу;

- детально описывает положительные стороны работы и формулирует замечания по его содержанию и оформлению, рекомендации по возможной доработке дипломной работы, перечень устраненных замечаний руководителя в период совместной работы;

- оценивает целесообразность проведенного внедрения, полученный эффект, дает свои рекомендации по расширению области внедрения в учебном процессе;

- дает предварительную оценку дипломной работы;

- заполняет следующую основную информацию для ГАК: комплексная работа, работа в форме НИР; к продолжению исследования, дальнейшему обучению в аспирантуре и другую необходимую информацию.

Отзыв научного руководителя дипломной работы обязательно подписывается им с точным указанием места работы, должности, ученой степени и звания.

По желанию руководителя могут быть внесены в отзыв некоторые нестандартные подразделы и сведения о дипломной работе, но их согласование с заведующим выпускающей кафедрой обязательно.

2.11 Внешнее рецензирование дипломной работы

Для получения дополнительной объективной оценки труда студента-дипломника проводится внешнее рецензирование дипломной работы специалистами в соответствующей области.

Дипломная работа направляется на рецензирование без листа нормоконтроля и отзыва руководителя. В качестве рецензентов могут

привлекаться специалисты образовательного учреждения, профессора и преподаватели других вузов.

Дипломная работа должна быть представлена на рецензию студентом лично, не позднее, чем за четыре дня до защиты. Рецензия должна содержать следующие сведения:

- актуальность решаемой задачи;
- степень соответствия работы заданию;
- перечень достоинств работы и характеристику соответствия его современным требованиям производства;
- перечень недостатков;
- грамотность и лаконичность пояснительной записки;
- общую оценку работы по четырех балльной системе (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно) с указанием возможности его внедрения в производство;
- заключение о возможности присвоения студенту квалификации в соответствии со специальностью.

В рецензии должно быть отмечено значение изучения данной темы; ее актуальность, насколько успешно дипломник справляется с рассмотрением теоретических и практических вопросов. Затем дается развернутая характеристика каждого раздела дипломного проекта с выделением положительных сторон и недостатков. В заключении рецензент излагает свою точку зрения об общем уровне дипломной работы и оценивает его, после чего подписывает титульный лист дипломной работы.

На защиту работы в ГАК можно дополнительно представить отзыв образовательного учреждения, по заказу которой выполнялась дипломная работа. В нем должна быть отмечена практическая ценность полученных результатов.

Оформленная рецензия сдается на кафедру вместе с дипломной работой в установленные сроки. В случае, если заведующий кафедрой, исходя из содержания отзывов руководителя и рецензента, не считает возможным

допустить студента к защите дипломной работы в ГАК, то вопрос об этом рассматривается на заседании кафедры с участием руководителя и автора дипломной работы. Протокол заседания кафедры передается через декана факультета на утверждение ректору.

2.12 Структура и описание документов для допуска дипломной работы к защите

Заведующий кафедрой для допуска дипломной работы к защите изучает содержание основных представленных документов и принимает решение о допуске на основании следующих материалов:

- 1) дипломная работа, выполненная в соответствии с требованиями;
- 2) отзыв руководителя дипломной работы;
- 3) подписанный лист нормоконтроля;
- 4) рецензия внешнего рецензента;
- 5) доклад выпускника по защите дипломной работы.

2.13 Доклад выпускника на защите дипломной работы

Студент-дипломник, получив положительный отзыв о дипломной работе от научного руководителя кафедры, рецензию внешнего рецензента и разрешение заведующего кафедрой о допуске к защите, должен подготовить доклад, в котором четко и кратко изложить основные положения дипломной работы. Важно не только написать качественную работу, но и уметь защитить ее, так как высокая оценка руководителя и рецензента может быть снижена из-за плохой защиты.

В докладе для защиты следует отметить: что сделано лично дипломником; чем он руководствовался при исследовании темы; что является предметом изучения; какие новые результаты достигнуты в ходе исследования и каковы основные выводы. Конкретное содержание доклада определяется студентом-дипломником совместно с научным руководителем.

Цифровые данные в докладе приводятся только в том случае, если они необходимы для доказательства или иллюстрации того или иного вывода. Доклад должен быть кратким, содержательным и точным, формулировки обоснованными и лаконичными, содержать выводы и предложения.

Целесообразно соблюдение структурного и методологического единства материалов доклада и иллюстраций к дипломной работе. Тезисы доклада к защите должны содержать обязательное обращение к членам ГАК, представление темы дипломной работы, а также интригу, мотивирующую интерес к проблеме. Должно быть приведено обоснование актуальности выбранной тематики дипломной работы, сформулирована основная цель исследования и перечень необходимых для ее разрешения задач. В докладе следует кратко описать методику изучения проблематики дипломной работы, дать характеристику образовательного учреждения, на примере которого она выполняется.

Желательно обосновать количественную оценку расчетных параметров, привести необходимые формулы и условные обозначения, дать характеристики основных терминов. В докладе необходимо описать состав и структуру выходных документов.

По согласованию с научным руководителем студент-дипломник может расширить или сузить предлагаемый набор вопросов, индивидуально расставить акценты в самом докладе на защите дипломной работы.

Защита дипломной работы проводится на заседании ГАК. На заседании могут присутствовать руководители дипломных работ, рецензенты, а также студенты и все заинтересованные лица.

Расписание работы ГАК утверждается председателем не позднее, чем за месяц до начала защиты выпускных дипломных работ. Списки студентов, допущенных к защите, предоставляются в ГАК.

Не позднее, чем за день до защиты студент представляет секретарю Государственной аттестационной комиссии все необходимые документы: отзыв руководителя, рецензию, заключение кафедры, зачетную книжку, характеристику.

Защита дипломной работы происходит на открытом заседании ГАК в следующей последовательности:

- 1) председатель ГАК объявляет фамилию студента-дипломника, зачитывает тему дипломной работы;
- 2) заслушивается доклад дипломника;
- 3) члены ГАК и присутствующие задают вопросы;
- 4) студент-дипломник отвечает на вопросы;
- 5) секретарем ГАК зачитывается рецензия на дипломную работу;
- 6) заслушиваются ответы студента-дипломника на замечания рецензента.

Задачи ГАК - выявление подготовленности студента к профессиональной деятельности и принятие решения о том, можно ли дипломнику выдать диплом преподавателя. Поэтому при защите студенту-дипломнику важно показать не только то, как работали образовательное учреждение, но и то, что сделано им самим при изучении проблемы.

По окончании доклада дипломнику задают вопросы председатель и члены комиссии, присутствующие. Вопросы могут относиться к теме дипломной работы или специальных курсов по педагогике, поэтому студенту перед защитой целесообразно восстановить в памяти основное содержание специальных курсов и особенно те разделы, которые имеют прямое отношение к теме дипломной работы. Вопросы, в случае необходимости, можно записать и подготовить ответы, при этом разрешается пользоваться дипломной работой. По докладу и ответам на вопросы комиссия судит о широте кругозора

дипломника, его эрудиции, умении публично выступать и аргументировано отстаивать свою точку зрения.

После ответов студента-дипломника на вопросы зачитывается отзыв научного руководителя. Затем зачитывается внешняя рецензия и представляется заключительное слово дипломнику.

Оценивается дипломная работа по 4-бальной системе (отлично, хорошо, удовлетворительно и неудовлетворительно)

После окончания публичной защиты проводится закрытое заседание ГАК. Открытым голосованием, простым большинством голосов определяется оценка. При равном числе голосов, голос председателя решающий.

Определяется общая оценка работы студента-дипломника с учетом его теоретической подготовки, качества выполнения и оформления работы. ГАК отмечает новизну и актуальность темы, степень научной проработки, применения ЭВМ, практическую значимость результатов дипломной работы.

Ведется протокол заседания ГАК, куда вносятся все заданные вопросы, ответы, особые мнения и решение комиссии о выдаче диплома (с отличием, без отличия). Протокол подписывается председателем и членами ГАК, участвовавшими в заседании.

В тот же день после оформления протокола заседания ГАК студентам объявляются результаты защиты дипломных работ.

Студенту, не защитившему дипломную работу в установленный срок по уважительной причине, подтвержденной документально, может быть продлен срок обучения до следующего периода работы ГАК, но не более чем на 1 год.

Для этого студент должен сдать в деканат факультета личное заявление с приложенным к нему документами, подтверждающими уважительность причины.

После защиты дипломная работа со всеми материалами должна быть сдана в архив.

Диплом об окончании вуза и приложение к нему (выписка из зачетной ведомости) выдаются деканатом после оформления всех требуемых (в установленном в вузе порядке) документов.

2.14 Нормативные требования и правила оформления ВКР

Выпускная квалификационная работа оформляется в соответствии с общими требованиями и правилами стандарта организации СТО 02069024.101 – 2010.

Выпускная квалификационная работа (ВКР) бакалавра поступает к защите в напечатанном и сброшюрованном виде. К защите ВКР допускаются студенты, выполнившие все требования учебного плана и программы.

Законченная ВКР, подписанная на титульном листе студентом, руководителем и консультантами, прошедшая нормоконтроль, вместе с отзывом руководителя представляется на подпись заведующему кафедрой. Далее ВКР направляется на рецензирование без листа нормоконтроля и отзыва руководителя.

Нормоконтроль является завершающим этапом разработки ВКР, производится в соответствии с СТО 02069024.101-2010.

Разногласия между нормоконтролером и дипломником или руководителем дипломного проекта разрешаются руководителем отдела качества образования.

При оформлении замечаний и предложений нормоконтролеру в проверяемых документах допускается наносить карандашом условные пометки к элементам, которые должны быть исправлены или заменены.

В листе нормоконтроля нормоконтролер кратко и ясно излагает содержание замечаний. После исправления, в целом, лист нормоконтроля

визируется руководителем дипломной работы. Нормоконтролер назначается заведующим кафедрой.

Дипломная работа должна содержать следующие структурные элементы:

- титульный лист;
- задание на проектирование или задание на дипломную работу;
- аннотацию (на русском и на английском языках);
- содержание;
- введение;
- основную часть;
- заключение;
- список использованных источников;
- приложения.

В дипломную работу вкладывается лист нормоконтроля, отзыв руководителя ВКР и рецензия.

3 Современные ориентиры воспитания. Как воспитывать детей

Сегодня, как и всегда, является актуальным вопрос о воспитании молодого поколения, но на данный момент он приобрел новую форму – общество интересуется, как нужно воспитывать на современном этапе развития государства, в условиях мирового экономического кризиса, чтобы завтра мы смогли с уверенностью положиться на плоды нашего воспитания. Новая мировоззренческая ориентация общества, многовариативность человеческого прогресса, развитию которых способствует современная законодательная основа, обуславливают особую значимость и принципиальность иного уровня воспитания на основе общечеловеческих, гуманистических ценностей.

Что же может служить методологической основой современного исследования по воспитанию? Когда вновь возрос интерес к воспитанию как специально организованному процессу развития личности?

В основе современных методологических подходов к изучению целостного процесса воспитания лежит общефилософское направление научного познания, раскрывающее пути исследования функционирования всего общества, его групп и развития отдельной личности в конкретных историко-культурных условиях жизни общества. Расширение и обогащение понятийно-категориального аппарата современной педагогики, постановка новых проблем, переосмысление методического инструментария обусловлено в значительной степени серьезными изменениями в методологии науки об образовании. Речь идет не только об углублении диалектического подхода, но и о выстраивании экзистенциально-феноменологической парадигмы в педагогических исследованиях, о расширении методологической базы за счет других наук.

Как только люди попытались осмыслить свое бытие, свой социальный опыт, они начали вести поиск наиболее приемлемых для общества моделей

воспитания. При этом модели или концепции воспитания были самые разные. Их отличие друг от друга было обусловлено как объективными факторами (характером общественных отношений и государственной власти), так и субъективными, связанными с личностью педагога-ученого. В каждую конкретную историческую эпоху, цели воспитания не остаются неизменными, они претерпевают изменения.

Переоценка ценностей уходящей эпохи и попытка по новому взглянуть на мир и место человека в нем, отразились на философском осмыслении того, что происходит с образованием в его отношении к обществу, культуре, человеку. Очевидностью является необходимость пересмотра многих устоявшихся представлений социально-педагогического мышления и выработки такого методологического подхода, который бы отвечал современному уровню развития цивилизации.

Современные подходы к личности поставили перед образованием проблему поиска новых педагогических технологий, направленных на развитие личности, раскрытие ее внутреннего потенциала, способности к самостоятельному поиску и принятию решений многих жизненно важных вопросов: выбор образовательной траектории и содержания подготовки, наиболее целесообразного для будущего трудоустройства, умение ориентироваться в мире информации, оперативно ликвидировать пробелы в знаниях и т.д.

Воспитательный процесс непосредственно связан с естественным (без давления и навязывания) введением аксиологических ориентиров в духовно-прагматическую систему отношений человека к самому себе, другим людям, природе, объективным реалиям социума.

Проблема целей воспитания и образования, ценностей и идеалов человека в обществе во все времена являлась актуальной.

В современных условиях человеческая личность оказывается поглощенной потоком потребления, гонкой за успехом и материальными благами. Подмена подлинных смыслов суррогатами замыкает наших детей в

своеобразной матрице гедонизма, из которой они не знают, как вырваться. Это вызывает стресс и депрессию, сопровождающие чувство бессмысленности жизни. В попытках заглушить это чувство человек всё глубже погружается в потребительские практики. Симптомы социально-психологического неблагополучия – лишь спутники душевной пустоты, неотступно преследующей общество потребления. Главная же причина последней – утрата подлинного смысла существования. В. Франкл, глубоко исследовавший вопросы смысла жизни выражается более определённо, утверждая, что человек, не знающий, зачем и во имя чего он живёт, не будет удовлетворён никакими условиями жизни [46]. Выводы Франкла, прошедшие очень жестокую проверку концлагерем, звучат тревожно – подмена категорий смысла и служения категориями обладания, неизбежно вызывает тяжёлые психопатологические последствия для всего общества. Говоря о смысле жизни, В. Франкл подчёркивал, что обрести его человек может, только служа чему-то большему, чем он сам или его богатство. Смысл находится во вне человека, и стремление к нему и создаёт ту здоровую психологическую нагрузку, в которой нуждается личность. Без обретения истины нет смысла жизни, а для познания истины нужны не только умственные способности, но все чувства, мораль, нравственная ответственность, как это и происходит в реальной действительности. И выходит, что в основе любых чисто научных проблем лежит нравственное содержание, что они не могут быть решены иначе, чем материалом самой человеческой жизни», – анализируя жизнь В.И.Вернадского, пишет его биограф Геннадий Аксёнов [50, с. 253]. «Истина не «думается», она переживается всем существом, всей душой, всем мучительством личной жизни», – запишет В.И.Вернадский в 1920 г. в своём дневнике.

Работа удивительного Учителя Шалвы Александровича Амонашвили помогает переосмыслить педагогический и жизненный опыт, поверить в силу Духа своих учеников и себя, понять, что помочь ребенку раскрыть в себе свою Миссию может только тот, кто открыл её в себе. Миллионы людей на Земле

чувствуют себя несчастными, потому что живут вне своей судьбы: со своей неосуществлённой Миссией, со своим Несбывшимся, «тоскуя о делах дня».

«На твоей планете, – сказал Маленький принц, – люди выращивают в одном саду пять тысяч роз... и не находят того, что ищут... А ведь то, чего они ищут, можно найти в одной единственной розе, в глотке воды... Но глаза слепы. Искать надо сердцем» [51, с. 76].

Современные дети приходят с новым способом мышления и со способностью вмещать двойственность мира или его целостность. Многие наши ученики уже обладают сознанием, которое входит в противоречие с сознанием учителей и школьной науки – отсюда причина нежелания учиться. Нежелание быть таким, каким мы пытаемся их сделать, и это вполне естественное поведение, поскольку оценка той или иной ситуации у воспитателя и воспитуемого базируется на той системе взглядов, которая сформулировалась у них в силу разных внешних условий или в силу психологических особенностей каждого индивидуума. Поэтому воспитуемый не может понять и принять ту модель, которую навязывает воспитатель. В практике усилилось «сопротивление воспитанию». Изменились условия. В системе воспитания в прошлые времена процесс познания мира не имел такого разрыва между воспитателем и воспитуемым. Конфликт между поколениями принимает обострение в той ситуации, когда разрушаются моральные ценности, созданные веками. Воспитывать детей сегодня трудно еще и потому, что труднее их изучать: «водораздел поколений» – возрос не только из-за разного возрастного видения мира (как было всегда), но и из-за того, что у сегодняшних «отцов и детей» резко, а порой диаметрально противоположны ценностные ориентации – политические, экономические, культурологические, социальные, бытовые, личностно-психологические. Но не только это. Живущие в современных реалиях дети (подростки, юношество) отличаются еще и своей закрытостью от мира взрослых: у них своя субкультура, в которой они живут и куда не хотят никого пускать, особенно родителей и педагогов.

Как же подготовить молодежь к жизни? Достаточно ли мы сведуци в вопросах разума и морали? Иногда наши страхи находят выражение в черном юморе. Рассказывают об одной даме-благотворительнице, которая увидела унылого юного субъекта. Развалясь на скамейке в одном из скверов, он потягивал пиво из банки. Чрезвычайно шокированная, она спросила: «Мальчик, почему ты не в школе?» – «Ты в своем уме, тетя?» – ответил он. – Мне всего четыре года».

А еще рассказывают историю об одном лондонском полисмене (мы знаем, что лондонская полиция получает хорошую подготовку в плане социальной работы и даже в области психотерапии). Его пост был на мосту Ватерлоо. Он увидел человека, который собирался прыгнуть с моста, и остановил его. «Послушай, – сказал он, – Расскажи мне, в чем дело. У тебя проблемы с деньгами?» Тот покачал головой. «Может быть, с женой?» Тот снова покачал головой. «Тогда в чем же дело?» «Меня тревожит состояние мира», – ответил несостоявшийся самоубийца. «Послушай, – сказал полисмен, – все не так уж плохо. Давай прогуляемся по мосту и все обсудим». Они около часа бродили взад и вперед, обсуждая мировые проблемы, после чего прыгнули с моста оба.

Юмор помогает перевести наши проблемы на менее травмирующий уровень, но сами проблемы он не решает. Обзор проблем, с которыми столкнется молодежь, заставляет нас, педагогов, критически оценивать собственную деятельность, так как в ближайшем будущем нашей молодежи придется жить в мире, весьма непохожем на мир прошлого. Жизнь в будущем претерпит значительные изменения и новому поколению придется столкнуться с все возрастающим преобладанием в жизни науки, технологий и автоматизации. Помните историю о двух коровах, пасущихся у обочины? Мимо проезжает огромный молочный грузовик, на котором красуется надпись «Пастеризованное, гомогенизированное, с добавлением витамина А». Одна из коров поворачивается к другой и говорит: «Это заставляет чувствовать себя несовершенной, правда?».

Сегодняшним детям и в их взрослом будущем предстоит осваивать профессии, которых сегодня еще нет. Нахождение себе занятия, за которое будут платить деньги, станет для будущего поколения основной, а отношение к труду, определится как отношение к процессу, дающему немедленное удовлетворение, то есть приносящему удовлетворение в ходе осуществления деятельности. Труд станет способом самовыражения, так как в работе человек находит удовлетворение главной жизненной потребности – обретение смысла жизни.

Многие ученые и практики убедительно показывают, что педагог может и должен помочь своим воспитанникам в поиске смысла. В своих работах В.Э. Чудновский анализирует условия формирования смысла, показывает, что смысл жизни – не просто определенная идея, цель, убеждение. Это особое психическое образование, имеющее свое содержание и структуру, делая акцент, на то, что поиск смысла сложен, и результаты его далеко не всегда успешны, что найти, обрести смысл жизни – самая большая и самая высокая ценность, непереносимое условие человеческого счастья [38]. А.И. Новиков высказывает гипотезу о том, что интегративным признаком смысла может служить явление, в чем-то аналогичное явлению доминантности в том понимании, которое вкладывал в него известный физиолог А.А. Ухтомский. "Доминанта – временно господствующий очаг возбуждения в центральной нервной системе, способный оказывать тормозящее влияние на другие его участки..." [52]. Доминанта, возникая в сознании, стягивает вокруг себя определенное содержание, изменяет структуру его и тем самым организует определенным образом семантическое пространство. Нахождение таких доминант, возможно, и есть переход на смысловой код, который непосредственно не наблюдаем, но осознается как таковой всеми [38].

Применительно к воспитательной деятельности внутренним проявлением такой доминантности представляют собой новые по своей психологической природе системные образования высшие чувства или высшие переживания – нравственные, интеллектуальные, эстетические чувства и внешним –

выступают акты саморегуляции, самоактуализации включающее: последовательное восхождение личности к ценностному осознанию индивидуального потенциала развития; присвоение эталонов деятельности по преобразованию целей и мотивов; подтверждение соответствия Образа собственного Я в новых условиях; проектирование индивидуального образовательного маршрута в условиях переноса внимания с содержания деятельности на способы ее выполнения;

Последовательное освоение человеком основных культурных средств: орудий, представлений, понятий и категорий, приводит к возникновению в его сознании соответствующей картины мира, т.е. мыслительного образа, в котором фиксируются качества и свойства объектов и явлений мира либо на уровне конкретных или общих представлений, либо на уровне понятий, либо категорий. Это и определяет основные этапы развития ценностного мира человека, так как что-либо может быть выделено и пережито человеком как значимое только в рамках той картины мира, которая складывается в его сознании.

Развивая смысловой потенциал в процессе самоактуализации смыслов и ценностей, воспитанники освобождают своё смысловое пространство для актуализации еще более значимых, объективно важных и более «интересных», достойных человека смысловых установок. Удовлетворяя одни побуждения, редуцировать их значимость и актуализировать новые побуждения, восстанавливая тем самым общее богатство смысловой системы личности.

Без развитого смыслового потенциала может образоваться (и действительно при определенных неблагоприятных условиях образуется) своеобразный мотивационный вакуум, проявляющийся в том, что одно я «могу, но не хочу» (оно незначимо, неинтересно и т.д.), а другое, наоборот, я «хочу, но не могу». Образование такой типично невротической двухзональной структуры смысловой системы личности крайне опасно как на ситуативном, так и на общеличностном уровнях.

Образовательная поддержка, направленная на самоактуализацию смыслов и ценностей помогает разрешить трудные ситуации, связанные с возможными соотношениями значимости и затрат. Например, когда элементарно необходимое обходится дорого, а высокозначимое неожиданно начинает обходиться очень дешево. Возникают по-разному трудные ситуации, требующие определенного периода эмоциональной и деятельностной адаптации. Последняя проявляется, в частности, в феномене «медных труб», испытания славой и благополучием, через которые не всякий человек проходит успешно. Задача образовательной поддержки состоит именно в том, чтобы помочь воспитаннику как можно ближе подойти к гармонии, используя все реальные возможности.

Аристотель говорил одно дело – иметь знание о добре и зле, а другое – уметь или хотеть этим знанием воспользоваться.

Знание того, что мужество – середина между двумя пороками, еще не дает умения находить эту середину в жизни. Потому что знание и действие – не одно и то же, знание носит общий характер, действие же всегда является частным. Главное не само знание, а воспитание, привычка. Совершая храбрые поступки, человек привыкает быть мужественным, привыкая же трусить – трусом. Дело воспитателей и государства – прививать добродетели: «Люди дурные не все на свет явились дурными» (Аристотель).

Как видим, весь воспитательный процесс должен существенно измениться в новых социально-экономических условиях. Современный социальный заказ государства и общества на личность, отвечающую его потребностям, на личность, которая есть не столько то, что человек умеет и чему обучен, сколько его отношение к миру, к людям, к себе, сумма желаний и целей, преобладающие интересы и стремления. Иными словами, речь идет о направленности личности. Она всегда социально обусловлена и формируется посредством воспитания.

Направленность – это установки, ставшие свойствами личности.

В направленность включаются несколько связанных форм, которые мы кратко опишем:

- *влечения* – наиболее примитивная форма направленности личности, переживание смутной потребности. Выступает как неоформленное, недифференцированное, недостаточно осмысленное побуждение;

- *желания* – более высокая форма направленности личности, чем влечение, но более низкая, чем интерес. Осмысленное побуждение и удовлетворение конкретной потребности осознанными действиями, деятельностью;

- *интересы* – форма побуждения к мотивированной деятельности, отличающаяся проявлением познавательных потребностей и сосредоточением внимания на определенном предмете, явлении;

- *стремления* – побуждения, хорошо осознанные по своей цели, с которыми стойко связаны, и выраженными стойкими усилиями для ее достижения.

- *склонности* – форма, включающая интересы, волевые усилия и побуждения удовлетворить их в своей деятельности.

- *порывы* – сильные, мгновенные проявления каких-либо чувств, сопровождающиеся побуждением сделать что-либо;

- *идеал* – есть конкретизируемая в образе или представлении предметная цель склонности;

- *мировоззрение* – система этических, эстетических, философских, естественнонаучных и других взглядов на окружающий мир;

- *убеждение* – высшая форма направленности – это система мотивов личности, побуждающих ее поступать в соответствии со своими взглядами, принципами, мировоззрением.

В отечественной психологии многие авторы рассматривали направленность личности через понятие мотивации деятельности. Направленность личности у разных авторов при этом понимается по-разному:

- «динамическая тенденция» у С. Л. Рубинштейна,

- «смыслообразующий мотив» у А. Н. Леонтьева,
- «доминирующее отношение» у В. Н. Мясищева
- «основная жизненная направленность» у Б. Г. Ананьева,
- «динамическая организация сущностных сил человека» у А. С.

Прангишвили.

Тем не менее, все авторы видят в направленности ту или иную совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличной ситуации.

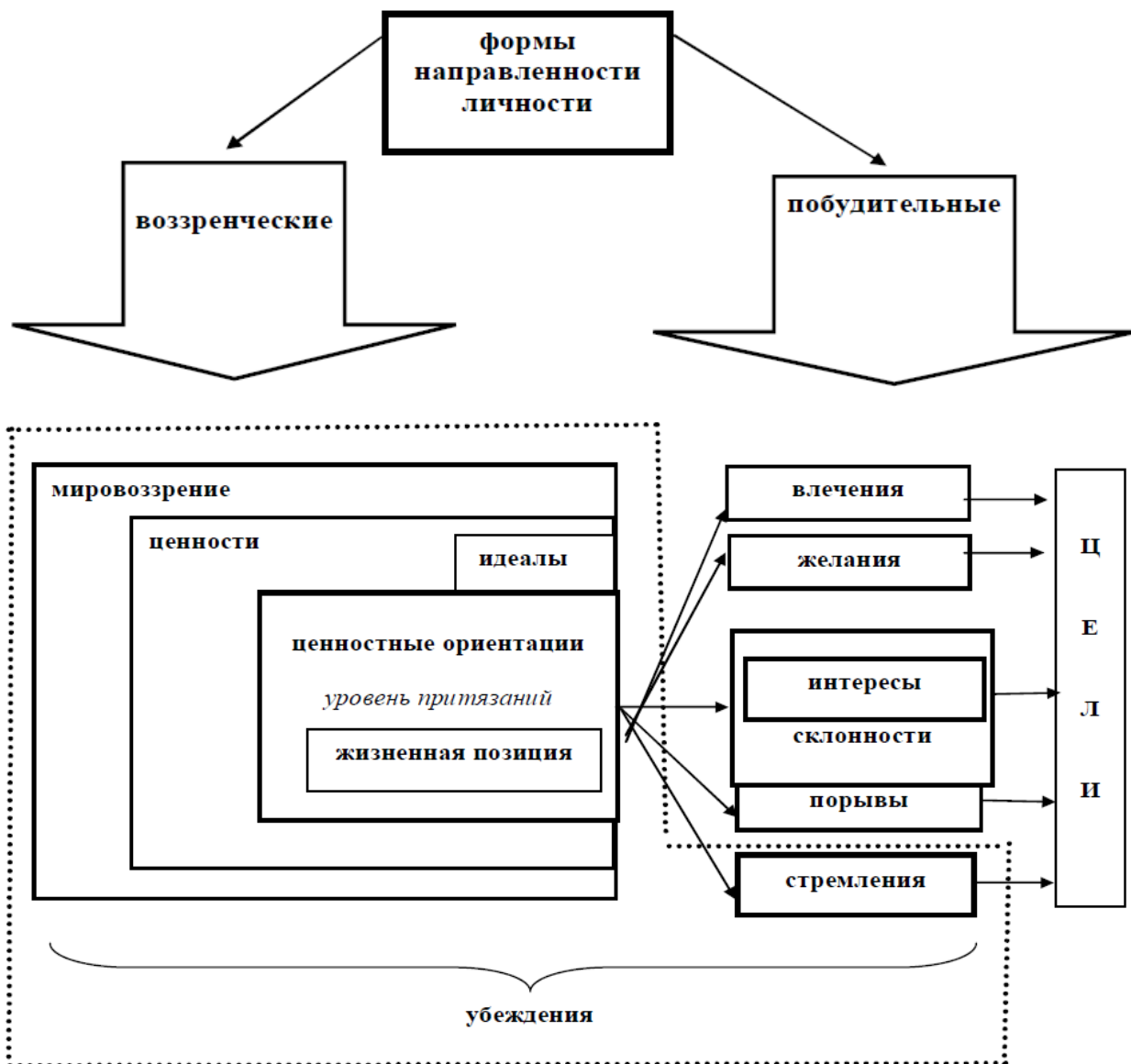


Рисунок 1 – Формы направленности личности [27]

Направленность личности формируется не в одной какой-либо деятельности, как бы значима она ни была, а при такой организации педагогического процесса, когда взаимосвязаны и взаимодополняемы разные виды деятельности детей. Сочетание и удельный вес разных видов деятельности на каждом возрастном этапе различны. Так, для детей старшего дошкольного возраста деятельностью, в которой направленность личности более всего проявляется и формируется, является труд и общение в повседневной жизни. Труд более, чем любая другая деятельность, позволяет увидеть значимость результатов общественно направленного поведения детей. Под результатом труда понимается не только материальное его воплощение – (отремонтированная игрушка, подклеенная книга и др.), но, что очень важно в воспитании направленности личности, своего рода моральное удовлетворение ребенка, так как он видит, что его действия приятны другому, они радуют, помогают, вызывают благодарность и доброжелательность окружающих. От удовлетворенности своим трудом зависит, в какой степени труд ребенка станет средством формирования направленности его личности.

Большое значение имеет содержание детского труда. С ним связаны заинтересованность в труде, качество выполнения работы, мотивация и степень ее принятия детьми. «Жизнь тысячи раз убеждает в том, – писал В. А. Сухомлинский, – что подготовка ребенка к отрочеству и юности невозможна без труда, но труд должен быть особенным – таким, который материализует тончайшие движения души»

Подростковый возраст является тем этапом в развитии личности, когда она, находясь на пороге вступления в самостоятельную трудовую жизнь, начинает интересоваться многими серьезными вопросами: как найти свое место в жизни, выбрать дело в соответствии со своими возможностями и способностями, в чем смысл жизни, как стать настоящим человеком и многие другие. Это связано с резкой сменой внутренней позиции, заключающейся в том, что устремленность в будущее становится основной направленностью

личности, проблема выбора профессии и определение дальнейшего жизненного пути находится в центре внимания интересов, планов подростков.

После относительно спокойного младшего возраста подростковый возраст кажется бурным и сложным. Развитие на этом этапе, действительно, идет быстрыми темпами особенно много изменений наблюдается в плане формирования личности. В этот самый короткий по астрономическому времени период подросток проходит великий путь в своем развитии: через внутренние конфликты с самим собой и с другими, через внешние срывы и восхождения он может обрести чувство личности. Однако раскрывающееся его сознанию общество жестоко иницирует его. Главная особенность подросткового периода – резкие, качественные изменения, затрагивающие все стороны развития. У разных подростков эти изменения происходят в разное время: некоторые подростки развиваются быстрее, некоторые в чём-то отстают от остальных, а в чём-то опережают их и т. п.

Традиционно подростковый возраст рассматривается как период отчуждения от взрослых. Ярко выражены не только стремление противопоставить себя взрослым, отстаивать свою независимость и права, но и ожидание от взрослых помощи, защиты и поддержки, доверие к ним, ожидание их одобрения и оценок. Значимость взрослого отчётливо проявляется в том, что для подростка существенна не столько сама по себе возможность самостоятельно распоряжаться собой, сколько признание окружающими взрослыми этой возможности и принципиального равенства его прав с правами взрослого человека.

Подросток стремится занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни. Развитие на этом этапе идет быстрыми темпами и особенно много изменений наблюдается в плане формирования личности. И, пожалуй, главная особенность подростка – личностная нестабильность. Ученые, изучающие вопросы формирования личности на данном этапе (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, И. В.

Дубровина, В. И. Журавлев, А. В. Захаров, И. С. Кон, А. М. Прихожан и др.), связывают данные поиски с процессом формирования направленности личности.

В связи с разработкой технологий образовательного процесса, направленного на создание условий для развития личности, способной действовать в ситуации неопределенности, то есть совершать компетентный выбор и нести за него ответственность, иными словами, условий для самоопределения личности и ее саморазвития, особую значимость приобретают знания о таких личностных характеристиках, которые являются ведущими, в формировании личности ребенка в целом. В качестве одной из таких характеристик в психологии и выделяется направленность. Следует отметить, что такой взгляд на направленность просматривается в различных подходах к изучению психики: «деятельностном» (С. Я. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев), «личностном» (Л. И. Божович), психологии отношений (В. Н. Мясищев), психологии установки (Д. Н. Узнадзе). Именно поэтому особый интерес представляют для педагогов и психологов знания о реальном состоянии и специфических особенностях направленности личности растущего человека, «вбирающей» его склонности, убеждения, идеалы, интересы, желания и т. д. и в разной степени проявляющиеся.

Направленность личности – системообразующее качество личности, своеобразный интегратор всех динамических тенденций личности. Как отмечал С. Л. Рубинштейн, «проблема направленности – это, прежде всего, вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами». Поэтому направленность личности проявляется во всех видах потребностей, мотивах и мотивационных образованиях. Именно направленность определяет психологический облик личности, подчеркивал Б. Ф. Ломов. Именно в направленности выражаются цели, во имя которых действует личность, мотивы, ее субъективные отношения. Поэтому, определяя направленность личности, можно сказать, что она выражает отношение личности к целям ее

деятельности на эмоциональном, познавательном (когнитивном) и поведенческом уровнях.

Именно в направленности выражается содержательный, качественный момент потребностно-мотивационной сферы личности как совокупности всех потребностей, мотивов, мотивационных образований и черт личности, которые формируются и развиваются в течение ее жизни. Безусловно, что сама по себе эта сфера динамична и потому изменяется в зависимости от обстоятельств жизни человека. Однако очевидно и другое: некоторые мотивы оказываются достаточно устойчивыми и доминирующими, они образуют своеобразный стержень личности, в них то и проявляется направленность личности.

Направленность – одна из самых существенных сторон личности, которые характеризуют ее мотивационную сферу. Понятием «направленность» обозначаются те личностные проявления, которые результативно проявляют себя таким образом:

- в одной и той же жизненной ситуации разных индивидов побуждают ставить перед собой разные задачи;
- у конкретного индивида создают неслучайную последовательность постановки целей, которая противостоит случайным изменениям ситуаций.

Иначе говоря, направленность – это модус личности, стержень ее структуры, который определяет ее инициативное поведение, которое выходит за пределы пассивных реакций на внешние раздражители.

Направленность личности имеет сложную внутреннюю структуру и включает разнообразные мотивационные факторы. Какие же компоненты направленности личности являются главными? Й. Г. Белявский отмечает, что, прежде всего, в структуру направленности входят осознанные мотивы поведения: цели, интересы, идеалы, убеждения личности. Их стойкая иерархия дает возможность в определенных границах предусмотреть общую направленность личности, ее поступков. Тем не менее, на поведение человека влияют не только осознанные, а и мало осознанные мотивы, их соотношение определяет поведение человека в новой ситуации. Человек часто действует

вопреки сознательно сформированному намерению, под влиянием непосредственного понуждения, скажем, сильного эмоционального состояния.

В значащей для личности ситуации мотивы обнаруживаются четче и отдельные из них закономерно становятся доминирующими. Но это не означает, что они доминируют постоянно: их доминирование имеет ситуативный характер. Чтобы раскрыть ведущие мотивы поведения, художник (писатель, драматург, кинорежиссер) нарочно сталкивает людей в таких ситуациях, в которых выразительно должны обнаруживаться личность, ее характер и направленность. Итак, отдельные мотивы могут играть роль стойкого и доминирующего фактора лишь у некоторых людей; чаще они выступают в такой роли лишь в наиболее значащей для личности ситуации, относительно наиболее значащих для нее ценностей.

Некоторые мотивы отличаются относительной устойчивостью и, доминируя в мотивационной сфере личности, определяют ее направленность, которая во многом сказывается на судьбе конкретного человека. Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что направленность личности - совокупность устойчивых мотивов, взглядов, убеждений, потребностей и устремлений, ориентирующих человека на определенное поведение и деятельность, достижение относительно сложных жизненных целей. Направленность личности характеризуется ее интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека. И в то же время, личность характеризуется направленностью, в которой проявляют себя потребности человека.

Среди многочисленных трактовок понятия направленности личности более всего приближаемся к пониманию ее как мотивационной структуры, т. е. соотношения основных смыслообразующих мотивов.

Опираясь на то, что именно в подростковом возрасте формируется качественно иная структура мотивов и интересов, мы рассматриваем направленность личности, которая характеризует устойчивое доминирование в

ней преобладающих мотивов поведения, как интегральное образование, которое отображает целостное проявление личности.

По мнению Д. Н. Узнадзе, направленность личности всегда социально обусловлена и формируется в онтогенезе в процессе обучения и воспитания молодых людей. Направленность личности выступает как свойство личности, проявляющееся в мировоззренческой, профессиональной направленности, в – деятельности, связанной с личным увлечением, занятием чем-либо в свободное от основной деятельности время (например, изобразительным творчеством, физическими упражнениями, рыбалкой, спортом и др.)

Личностная направленность подростков формируется как результат взаимодействия мотивационных структур деятельности, в которую включены подростки, и смысл которой ими осознан, и внутригрупповых отношений, создаваемых путем формирования групповой структуры. Следует специально отметить, что в младшем подростковом возрасте направленность возникает в основном как результат стиля внутригрупповых отношений. Мотивационные структуры в рамках деятельности у младших подростков, как правило, еще не сложились, и поведение в высшей степени ситуативно, подчинено внешним влияниям и эмоциональным всплескам. Они зависят от групповой субкультуры, регламентирующей формы поведения и ситуативную мотивацию.

Деятельность осваивается младшим подростком, начиная от норм и традиций отдельных поведенческих актов общения и взаимодействия, идя к осмыслению мотивов действий и взаимоотношений в группе, и лишь в старшем подростковом возрасте – к пониманию и освоению смысла деятельности. Перестройка поведения старшего подростка происходит, по большей части, как следствие принятия им определенной мотивационной структуры деятельности. Можно сказать, что поведение старшего подростка вторично по отношению к принятой им мотивации деятельности.

Среди существующего многообразия концепций личностной направленности, различие между которыми сводится к пониманию относительно устойчивых и доминирующих, составляющих основу

мотивационной сферы личности, мотивов, мы придерживаемся, концепции И. Д. Егорычевой. Она рассматривает направленность с точки зрения отношения личности к самой себе и окружающим (другим). В соответствии с этим направленность понимается ею как система доминирующих отношений личности, проявляющихся в двух позициях: отношение личности к себе; отношение личности к другим (обществу).

Таким образом, направленность личности рассматривается как причинно-следственную связь доминирующих отношений – доминирующих социальных установок – доминирующих смыслообразующих мотивов ведущей деятельности – ее личностного смысла – жизненной позиции личности – личностных ценностей. И вся эта причинно-следственная связь проявляется в двух позициях: в отношении личности к себе и в ее отношении к другим, со всеми вытекающими из этих отношений последствиями. И как следствие И. Д. Егорычевой были выделены четыре направленности личности: гуманистическая, эгоистическая, социоцентрическая и негативистическая с рядом акцентуаций. Такое понимание основ типологии личности сближает описываемую концепцию с концепциями Э. Берна - Ф. Эрнста, Дж. Боулби -К. Бартеломью, подходом В. Н. Мясищева, концепциями направленности личности М. Ш. Магомед-Эминова и типом или путем развития личности Д. А. Леонтьева. Не противоречит она, с точки зрения признания иерархической схемы диспозиционной регуляции социального поведения личности, и концепции В. А. Ядова.

Личностная направленность в подростковом возрасте является недостаточно сформированной, а ведущим типом направленности личности в подростковом возрасте является гуманистический тип направленности личности, но с индивидуалистической акцентуацией.

Такая ситуация требует тщательного и продуманного подхода к организации деятельности воспитанников со стороны социума, которая бы соответствовала их потребностному состоянию и позволила бы сформировать устойчивую мотивационную структуру личности.

Список использованных источников

1. Азаров, Ю.П. Искусство воспитывать / Ю.П. Азаров. – М.: Просвещение, 1985.– 448с.
2. Александров, Л.В. Рабочая книга по систематизации информации / Л.В. Александров, Н.Н. Карпова. – М.: НПО «Поиск», 1993. – 441 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс: в 2 кн. / В.И. Андреев. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1998. – 318 с.
4. Андреев, Н.Д. Теория как форма организации научного знания / Н.Д. Андреев. – М: Наука, 1979. – 303 с.
5. Аристотель. Политика // Соч.: В 4 т. М.: Мысль, 1984. Т.4. – 830 с.
6. Ашеро́в, А.Г. Методические указания по работе над кандидатской диссертацией по техническим наукам / А.Г. Ашеро́в, А.И. Губинский. – Харьков: УЗПИ, 1987. – 64 с.
7. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 191 с.
8. Большой энциклопедический словарь : В 2 т. – М., 1991. – Т.1. – 306 с.
9. Боровикова, Л.В. Пишем реферат, доклад, выпускную квалификационную работу : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Боровикова, Н.А. Виноградова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 128 с.
10. Бурдин, К.С. Как оформить научную работу : методическое пособие / К.С. Бурдин, П.В. Веселов. – М.: Изд-во ВШ, 1973. – 143 с.
11. Валицкая, А. П. Философские основания современной парадигмы образования / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. - №3. – С. 15 - 19.
12. Васильев, В.М. Методические рекомендации по выполнению выпускной квалификационной работы бакалавра физико-математического

образования профиль Информатика: учебное пособие / В.М. Васильев. – Санкт-Петербург, издательство РГПУ им.А.И.Герцена, 2003. – 102 с.

13.Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гесен. – М., Школа-Пресс, 1995. – 419 с.

14.Ерастов, М.П. Методика самостоятельной работы [Текст] / М.П. Ерастов. – М., 1985. – 79 с.

15.Ильина, Т.А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений / Т. А. Ильина // Результаты новых исследований в педагогике / Под ред. Н.М. Шахмаева. – М., 1977. – С. 3-18

16.Комаров, М.С. Основы научных исследований / М.С Комаров. – Львов: Изд-во ВШ, 1982. – 128 с.

17.Корольков А. А. Духовные основания русской школы / А.А. Корольков. – Бийск: НИЦ БПГУ им В. М. Шукшина, 2004. – 165 с.

18.Косырев, В.И. Культура учебного труда студента : учеб. пособие / В.И. Косырев. – Тамбов: ТГПУ, 1997. – 124 с.

19.Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ) / В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.

20.Лешкевич, Т. Г. Философия науки: традиции и новации: учебное пособие для вузов / Т.Г. Лешкевич. – М.: «Издательство ПРИОР», 2001. – 428 с.

21.Майданов, А.С. Методология научного творчества / А.С. Майданов. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 512 с

22.Маслова, Н.В. Ноосферное образование: методология, технология, инструментарий: Сб. докл. XV и XVI Междунар. науч.-практ. конф. / Н.В. Маслова. – М.-Алматы, 2004. – 97 с.

23.Налимов, В.В. Теория эксперимента / В.В. Налимов. – М.: Наука, 1971 – 203 с.

24.Науменко, И.Л. Самостоятельный учебный труд студентов / И.Л. Науменко. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1984. – 148 с.

25.Научные работы: методика подготовки и оформления / авт-сост. И.Н. Кузнецов. – 2-е изд, перераб. и доп. – Мн. : Амалфея, 2000. – 544 с.

26. Научные работы: методика подготовки и оформления / сост. И.Н. Кузнецов – Мн.: Амалфея, 1998. – 272 с.
27. Новиков, А.М. Воспитание: что воспитывается в обучающемся? / А.М. Новиков // Специалист, электронный журнал, 2010, № 7. – Режим доступа <http://www.anovikov.ru/artikle/vospit.htm>
28. Новиков, А.М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей / А.М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2010. – 208 с.
29. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: Федеральный закон от 22 августа 1996 г. // Полный сборник законов Российской Федерации: В 2 т. – М., 2001. – Т. 2.
30. О науке и государственной научно-технической политике: Федеральный закон от 23 августа 1996 г. // Собр. законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 35. – Ст. 4137.
31. Основные принципы формирования научной работы, этапы ее организации и выполнения : методические рекомендации. – Новосибирск : СО ВАСХНИЛ, 1983. – 51 с.
32. Петров, В.В. Семантика научных терминов / В.В. Петров. – Новосибирск : Наука, Сиб. отд-ние, 1982. – 127 с.
33. Приходько, П.Т. Пути в науку / П.Т. Приходько. – М.: Знание. 1973. – 136 с.
34. Пуляев, В.Т. От В. И. Вернадского к А. А. Ухтомскому и Л. Н. Гумилеву: поиск новой парадигмы развития и познания / В.Т. Пуляев // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.10373, 30.04.2003.
35. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / Л.С. Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1957. – 328 с.
36. Рузавин, Г.И. Научная теория: логико-методологический анализ / Г.И. Рузавин. – М. : Мысль, 1978. – 245 с.

- 37.Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В.И. Смирнов. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 416 с.
- 38.Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: В 2 ч. Часть 1. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э., Чудновского. М.: Смысл, 2004. – 328 с.
- 39.Советский энциклопедический словарь . – М. : Сов. энциклопедия, 1980. - 1600 с.
- 40.Сокольников, Ю.П. О системном понимании воспитания / Ю.П. Сокольников // Советская педагогика. – 1989. – №7. – С.55
- 41.Стефанова, М. Дидактическая коммуникация / М. Стефанова. – Челябинск: ЧГПИ, 1990. – 49 с.
- 42.Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. М. : МПСИ, 2010. – 306 с.
- 43.Усачёва, И.В. Курс эффективного чтения учебного и научного текста : учеб.-метод. пособие для студ. 1-2 курсов университетов : В 2 ч. Ч. 1 / И.В. Усачева – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1993. – 88 с.
- 44.Усачева, И.В. Методика поиска научной литературы, чтения и составления обзора по теме исследования: проведение информационного этапа научно-исследовательской работы / И.В. Усачев, И.И. Ильясов. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 37 с.
- 45.Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, Г.В. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
- 46.Франкл В. Человек в поисках смысла. Сб. М.: Прогресс, 1990.
- 47.Штернберг, Л.Ф. Скоростное конспектирование / Л.Ф. Штернберг. – М. : Высшая школа, 1988. – 32 с.
- 48.Штофф, В.А. Введение в методологию научного познания / В.А. Штофф. – Л. : ЛГУ, 1972. – 191 с.

49. Эхо, Ю. Письменные работы в вузах: практическое руководство для всех, кто пишет дипломные, курсовые, контрольные, доклады, рефераты, диссертации / Ю. Эхо. – 3-е изд.. – М.: ИНФРА – М, 2000. – 127 с.
50. Аксёнов, Г.П. Вернадский. – М.: Мол. гвардия, 2001. – (Жизнь замечательный людей. Сер. биогр. Вып. 800).
51. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998.
52. Новиков А.И. Смысл: семь дихотомических признаков / А.И. Новиков // Теория и практика речевых исследований. – М., 1999. – С. 68–82.