

Выпускная квалификационная работа по программе
дополнительного профессионального образования
«Преподаватель высшей школы»

Методические рекомендации¹

¹ Рекомендации составлены Владимиром Андреевичем Попковым и рекомендованы Ученым советом факультета педагогического образования МГУ им. М. В. Ломоносова //Попков В. А. Выпускная квалификационная работа... Методические рекомендации. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2012.

Оглавление

Предисловие

- I. Методологический аппарат научно-квалификационной работы
 - I.1. Тема
 - I.2. Актуальность темы работы
 - I.3. Объект и предмет исследования
 - I.4. Цели исследования
 - I.5. Задачи исследования
 - I.6. Гипотеза
 - I.7. Методы, использованные в работе
 - I.8. Краткая характеристика исследования, представляемая во введении к работе
- II. Содержание и структура выпускной квалификационной работы; процесс ее написания и защиты
 - II.1. Эскиз структуры и содержания выпускной работы по педагогике
 - II.2. Логические компоненты выпускной квалификационной работы
 - II.3. Ряд практических советов автору выпускной квалификационной работы по педагогике
 - II.4. Список литературы для автора, защищающего выпускную квалификационную работу по программе «Преподаватель высшей школы»

Предисловие

Программа «Преподаватель высшей школы» (1080 учебных часов очно-заочного обучения) сегодня нормативно «подкреплена» примерными требованиями к содержанию и методам обучения слушателей, в которых специально обозначен итог образовательного процесса: написание и защита выпускной квалификационной работы по педагогике. При этом особо подчеркивается, что обсуждаемый научно-квалификационный продукт объемом около 2-х печатных листов должен содержать исследовательскую составляющую, существенно отличающую его от обычного реферата, к которому часто пытаются свести дело многие слушатели-выпускники факультетов дополнительного профессионального образования. Говоря кратко, это – результат анализа степени разработки предшественниками выбранной актуальной для образовательного пространства проблемы, выявления неполно или недостаточно исследованных ее аспектов и творческого авторского развития одного из них, «доведенного» до стадии конкретной методики или отдельных методических рекомендаций, интересных и полезных для практической вузовской педагогики.

Процессу написания этой работы и посвящается данная брошюра, в которой большое внимание уделяется методологическому аппарату квалификационного исследования (актуальность, объект, предмет, объект исследования, его цель и задачи, выдвигаемая автором гипотеза), а также подробно обсуждаются примерное содержание и структура работы; при этом достаточно обстоятельно представлены логические атрибуты исследования, включающие приемы аргументации при построении теоретических и нормативных моделей, методы обоснования и доказательства различных педагогических умозаключений, особенности выдвижения и проверки гипотез.

Авторы выражают надежду, что представленный материал окажет

конкретную помощь лицам, завершающим обучение по программе «Преподаватель высшей школы», реализуемой в большом числе вузов и учреждений дополнительного образования.

Перед тем как приступить к обсуждению темы выпускной работы, укажем, что основными и неизменными компонентами рукописи научно-квалификационной работы являются:

- 1) титульный лист, оформленный по общепринятому стандарту;
- 2) оглавление;
- 3) методологический аппарат (введение), состоящий из ряда разделов, имеющих четкую последовательность;
- 4) основная часть (собственно текст);
- 5) заключение – выводы исследования;
 - 6) список литературы, оформленный в соответствии с действующими стандартами;
 - 7) приложение (для отдельных видов квалификационных исследований);
 - 8) основной текст составляет 50-60 страниц, включая литературу; приложения могут содержать необходимое дополнительное количество страниц².

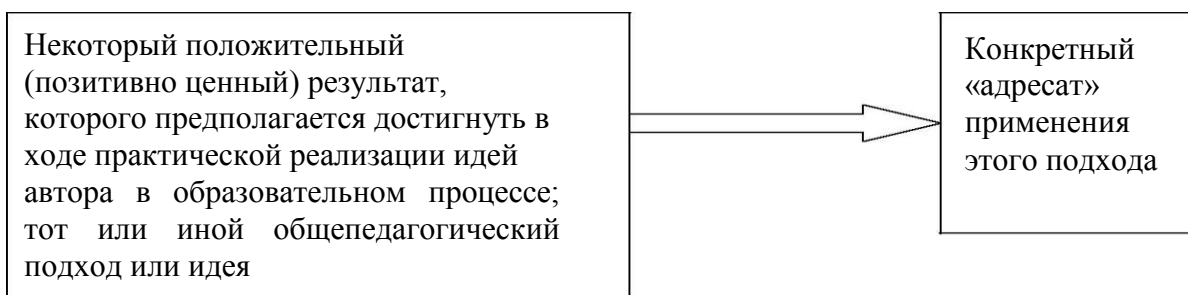
² Рекомендовано АНО «ДПО «ИПКСПО».

I. Методологический аппарат научно-квалификационной работы

I.1. Тема

Вопрос о том, как назвать квалификационную работу, отнюдь не праздный. Иногда сформулировать тему очень непросто. Нужно так ее обозначить, чтобы в названии проявилось движение от достигнутого наукой, от привычного к новому, момент «столкновения» старого, известного с тем, что предлагается сделать в исследовании. Прежде всего, самому автору должно быть ясно, с одной стороны, с какими более широкими категориями и проблемами она соотносится, а с другой – какой новый познавательный и практический материал он предлагает освоить и осветить в работе.

Иногда тема формулируется чрезмерно широко и обобщенно: например, весьма поверхностной выглядит тема «Нравственное воспитание студентов» – так можно было бы назвать раздел учебника или пособия. Для научно-квалификационной работы это название неудачно, его необходимо конкретизировать. Опыт руководства выпускными работами аспирантов и преподавателей вузов подсказывает следующую наиболее удобную и наименее уязвимую для критика структуру названия:



Например: «Формирование теоретического мышления студентов в процессе изучения математического анализа в классических университетах», или «Проблемное обучение в процессе изучения теоретической физики в педагогических вузах», или «Реализация личностно-деятельностного подхода в содержании и в процессе изучения

социогуманитарных дисциплин в медицинских университетах».

Нам представляется, что такая структура названия наиболее приемлема, поскольку она удачно сочетает возможность для автора проиллюстрировать владение общепедагогическими знаниями, с одной стороны, и умения применения этих знаний в конкретном образовательном процессе вуза, в котором трудится или проходит обучение в аспирантуре соискатель диплома о дополнительном профессиональном образовании – с другой. Исключения составляют историко-педагогические работы, о которых пойдет особый разговор ниже, в дальнейшем повествовании.

I.2. Актуальность темы работы

В этом разделе автор определяет и формулирует тезисно, зачем необходимо изучать выбранную им тему.

Опыт руководства выпускными квалификационными работами показывает, что актуальность темы многие авторы определяют неполно, односторонне. Какая-либо проблема может быть уже решена в науке, но не доведена до образовательной практики. В этом случае лучше не торопиться с признанием актуальности изучения такой проблемы. Она актуальна для практики, а не для науки. Нет смысла предпринимать еще одно исследование, дублирующее то, что было некогда выявлено. Необходимо принять меры к организации использования того, что уже есть (выпуск популярных брошюр по этой тематике, включение в программы педагогического образования, повышения квалификации и т. п.). Исследование можно считать актуальным в том случае, если не только то или иное научное направление, но и сама тема важна в двух отношениях: во-первых, ее изучение отвечает насущной потребности практики, во-вторых, полученные результаты заполняют пробел в педагогике, которая в настоящее время не располагает средствами для решения этой научной задачи.

По этому поводу известный методолог педагогики В. В. Краевский пишет, что иногда дело сводится к указанию на слабую разработанность проблемы в науке: «вопрос... не нашел достаточного освещения», «не раскрыты...», «не выявлены...» и т. п. При этом главный вопрос – стоит ли вообще «освещать», «раскрывать», «выявлять» – остается невыясненным. Это как бы считается само собой разумеющимся.

«Чистый» академический интерес – недостаточное основание для проведения исследований в изучающих деятельность науках, одной из которых является педагогика. Это относится в первую очередь к прикладным исследованиям, результаты должны «работать» на преодоление каких-то недостатков, слабых мест в практической или, может быть, в исследовательской деятельности. В последнем случае нужно обосновать необходимость методологического исследования. Например, имеются трудности в постановке гипотез педагогами-исследователями. В связи с этим возникает необходимость в исследовании этого вопроса не потому, что он «слабо освещен», а потому, что это нужно для повышения эффективности непосредственно нашей научной работы и опосредованно – педагогической практики, которую можно будет более глубоко обосновать [1].

Приведем далее конкретный пример. Допустим, что автор изучает проблему, тезисно сформулированную так: «Педагогические условия воспитания у студентов отношения к образованию как к ценности». Приведем «эскиз» одного из возможных вариантов формулировки актуальности темы.

Сначала в этой работе целесообразно показать актуальность направления, в котором ведется исследование: отмечается, что система образования выполняет функцию воспроизводства и обогащения ценностной сферы отдельного человека и общества в целом. Однако тот факт, что признаваемые приоритетными сферы политики и экономики в конечном счете оказываются зависимыми от образования, не отрицается,

но и не учитывается. Невостребованность образованности как качества личности гражданина способствует девальвации идей образования в сознании молодых людей.

Затем следует описание ситуации в практике, в высшей школе, о которой пойдет речь в работе. В качестве серьезной проблемы можно выделить негативное отношение студентов к вузу – уже на начальной ступени у них пропадает интерес к учению из-за отсутствия личностного смысла этого занятия. Обнаруживается, что зачастую в учебном процессе не созданы условия, которые способствовали бы пониманию студентом поставленных перед ним задач, чтобы он воспринимал их как свои собственные. Не видя непосредственного назначения учебы для себя лично, студент начинает считать ее бессмысленной. Позиция исполнителя, работа принудительного характера, авторитарный стиль отношений с педагогами – все это не способствует раскрытию нравственного смысла учения. В индивидуальном сознании студентов смешиваются разные ценностные представления, рефлексия не развита. Они плохо представляют себе реальную роль и значимость различных ценностей (в том числе и образования) в своей жизни. Поэтому содействие становлению ценностных ориентаций и отношений студента следует признать одной из первостепенных задач современной высшей школы.

После этого целесообразно дать обоснование научной актуальности темы. Справедливо указать, что исследуемая проблема относится к ведению педагогической науки, однако, поскольку педагогика – наука интегративная, изучение аксиологического аспекта требует обращения к работам, выполненным в рамках различных научных дисциплин. Далее можно перечислить работы, в которых этот аспект нашел отражение. После этого можно отметить, что по-прежнему в педагогике вузовского обучения имеется большой спектр аксиологических проблем, требующих разработки. И хотя есть теоретические предпосылки и существует практический опыт формирования ценностных ориентаций у студентов,

ценностное отношение к образованию в вузе практически не воспитывается. Этим обстоятельством и определяется актуальность востребованной темы.

Отметим, что иногда актуальность удобно определить тезисно через термин «противоречие» – между социально необходимым и действительным (например, уровнями сформированности у студентов того или иного знания, качества личности, умения и т. п.), между сущим и должным, возможным и действительным. В только что обсужденной работе это может быть сделано так: налицо противоречие между социально необходимым уровнем сформированности у студентов ценностных ориентаций в отношении собственного образования и тем реальным уровнем, который фиксируется при анализе состояния дел в образовательной практике.

I.3. Объект и предмет исследования

Как отмечает в своих работах В. В. Краевский, тот круг педагогических явлений или достаточно крупный фрагмент педагогической действительности, с которым имеет дело автор, называется объектом исследования, а то, относительно чего автор предполагает получить новое знание, – есть предмет его работы.

Определяя объект исследования, автору следует дать ответ на вопрос: что рассматривается? А предмет обозначает аспект рассмотрения, дает представление о том, как рассматривается объект именно в данном исследовании этим ученым. Точное определение предмета избавляет исследователя от заведомо безнадежных попыток «объять необъятное», сказать все, притом новое, об эмпирическом объекте, имеющем неограниченное число элементов, свойств и отношений зависимости.

Известный методолог науки Ф. А. Кузин соотношение предмета и объекта исследования определяет так: предмет исследования – все то, что

находится в границах его объекта в определенном аспекте рассмотрения. Эту мысль развивает В.В. Краевский в краткой формуле: предмет – это объект как ... Многообразие предполагает добавление конкретного аспекта, угла зрения, подхода к объекту, которые выбирает конкретный автор. Зачастую формулировка предмета исследования в педагогике близка к его теме. Приведем конкретные примеры:

I. Тема: Развитие познавательного интереса у слабоуспевающих студентов медвузов в процессе изучения естественнонаучных дисциплин.

Объект: формирование у студентов умений, относящихся к когнитивной сфере личности.

Предмет: нетрадиционные формы и методы обучения естественнонаучным дисциплинам, направленные на формирование познавательного интереса в процессе естественнонаучного образования студентов медиков.

II. Тема: Развитие творчества студентов при обучении математике с использованием компьютеров.

Объект: учебно-воспитательный процесс в вузе, ориентированный на развитие творчества студентов.

Предмет: творческое развитие студентов в процессе изучения математики с компьютерной поддержкой.

I.4. Цели исследования

Цель исследования – это то, чего собирается достигнуть автор в итоге работы над выбранной темой, тезисно сформулированный его конечный результат. Формулировка целей в педагогических работах предполагает использование следующих стилистических клише:

- разработка педагогических (научно-методических, организационно-педагогических и т. п.) основ формирования (воспитания, развития) тех или иных умений или качеств личности у студентов;
- выявление, обоснование и экспериментальная проверка

педагогических условий и предпосылок формирования тех или иных качеств личности у студентов;

– обоснование содержания, форм, методов и средств формирования у студентов ...;

– разработка методики (методической системы) применения (использования) того или иного подхода (педагогической идеи) в конкретных условиях образовательного процесса.

Авторы полагают, что цели тех педагогических работ, которые по масштабу и глубине рассмотрения исследуемых феноменов соответствуют уровню выпускной квалификационной работы по программе «Преподаватель высшей школы», могут быть «вписаны» в одно из предложенных клише с весьма незначительными вариациями.

I.5. Задачи исследования

Под задачами педагогического исследования понимают выстроенные в определенной логической последовательности частные, относительно самостоятельные мини-цели исследования, выполнение которых в совокупности обеспечивает достижение финальной цели (п. I.4). Для выпускной квалификационной работы по программе «Преподаватель высшей школы» задачи вполне допустимо формулировать в виде отдельных самостоятельных этапов исследования. Например, если автор выполняет работу на тему: «Персональный компьютер как средство коррекции знаний студентов педагогических вузов по физике», то совокупность задач можно сформулировать таким образом:

1. Выявить особенности и специфику коррекции математических знаний как неотъемлемого компонента учебного процесса.

2. Выявить возможности персонального компьютера как средства управления деятельностью студентов в процессе коррекции математических знаний.

3. Разработать педагогическое программное средство по одной из тем учебного курса математики и методику его использования.

4. Проверить результативность и эффективность разработанной методики в конкретных условиях образовательного процесса в вузе.

I.6. Гипотеза

Одним из методов развития научного знания, а также структурным элементом теории является гипотеза – предположение, при котором на основе ряда фактов делается вывод о существовании объекта, связи или причины явления, причем этот вывод нельзя считать вполне доказанным.

Важно иметь в виду, что подобные предположения относятся обычно не просто к констатации существования какого-либо события или явления, а к выяснению связи между ними и наблюдаемыми известными явлениями. Гипотеза как предположение о закономерном порядке явлений и других существенных связях и отношениях имеет в виду также предположения об отдельных явлениях, отдельных свойствах и отдельных связях. Во всех случаях гипотеза представляет собой знание не достоверное, а вероятное.

Это такое высказывание, истинность или ложность которого не установлена. Процесс установления истинности или ложности гипотезы и есть процесс познания.

В процессе разработки гипотеза развертывается в систему или иерархию определенных высказываний, в которых каждый последующий элемент вытекает из предыдущего. Уже поэтому, чтобы выдвинуть гипотезу, нужно многое знать об изучаемом объекте, основательно его изучить. Только тогда можно разработать по-настоящему научное, развернутое предположение, теоретическое представление, которое нуждается в солидных доказательствах.

Рассмотрим теперь общеметодологические требования, предъявляемые к гипотезе.

Гипотеза должна быть принципиально проверяемой. Наука в данный момент может не располагать еще реальными в техническом отношении средствами эмпирической проверки гипотезы. Однако это не значит, что ученый не имеет права вообще ее выдвигать. Такими нередко бывают гипотезы, выдвигаемые астрономами или археологами. Педагог не имеет права проводить эксперимент, который заведомо приведет к снижению уровня обученности или воспитанности студентов. Но он может выдвинуть гипотезу, предполагающую осуществление мысленного эксперимента. Например, можно гипотетически представить, что произойдет, если из учебного плана полностью исключить обучение математике и детально проследить воображаемые последствия такого шага: как это отразится на умственном развитии студентов, на качестве преподавания других учебных дисциплин и т. п.

В гипотезе должны отражаться устойчивые и необходимые связи, присущие изучаемым явлениям, которые могут приобретать характер закона или закономерности. Наконец, самым существенным признаком научной гипотезы является ее нестандартность или неочевидность, несводимость к ряду тривиальных высказываний, самоочевидных и не нуждающихся ни в каком доказательстве.

«Формула» гипотезы в педагогической работе выглядит так: констатируется тот или иной положительный (позитивно ценный) результат в образовательном процессе, а далее перечисляется совокупность педагогических условий, при которых возможно достижение этого результата.

Приведем пример из обсужденной выше работы, посвященной формированию у студентов ценностного отношения к образованию.

«Гипотеза исследования: существенная роль в процессе воспитания у студентов личностного ценностного сознания принадлежит учебно-воспитательному процессу, но возможности содержания образования не используются сегодня в полной мере. Воспитание ценностного отношения к образованию у студентов будет эффективным, если:

- процесс этот, имеющий поэтапный характер, будет начат с первых лет обучения в высшей школе;
- одним из смыслообразующих элементов содержания образования будет выступать эмоционально-ценностный компонент;
- основой воспитания ценностного отношения будет служить потребностно-мотивационная сфера студентов, обеспечивающая актуализацию и развитие функций личности в образовательном процессе;
- будет обеспечена актуализация понятия «образование как ценность» путем акцентирования ценностного компонента предметного содержания, активного привлечения и использования личностного опыта студентов как специфического компонента содержания образования;
- с помощью проблемного обучения, диалогического общения, активного привлечения студентов к процессу совместного с педагогом целе-полагания в процессе обучения будут созданы возможности для осуществления желания студента заниматься самообразованием;
- педагог вуза будет обладать достаточно высоким уровнем культуры, позволяющим ему осуществлять в процессе обучения восхождение к потребностям студента».

I.7. Методы, использованные в работе

Этот раздел традиционно включается в методологический аппарат педагогического исследования – посредством обычного перечисления автору выпускной работы целесообразно представить использованные методы, к которым, по А. М. Новикову, относятся:

- а) теоретические – теоретический анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, аналогия, моделирование;
- б) эмпирические – изучение литературы, документов и результатов деятельности педагогов, обучаемых и т. п.; педагогическое наблюдение, анкетирование, опрос; метод экспертных оценок; мониторинг; изучение и

обобщение педагогического опыта; опытно-экспериментальная работа и педагогический эксперимент.

При перечислении методов автору иногда необходимо их конкретизировать, например, – анализ литературы по теме исследования или построении модели формирования... (такого-то элемента знания, качества личности, стратегии деятельности). Подробная информация о методах исследования в педагогике может быть найдена автором выпускной работы в книгах:

- 1) Загвязинский В.И., Атаханов Р. «Методы и методика психолого-педагогического исследования». – М.: Изд. Центр «Академия», 2006;
- 2) Добреньков В.И., Осипова Н.Г. «Методология и методы научной работы». – М.: КДУ, 2009;
- 3) Новиков А.М. «Методология образования». – М.: «Эгвес», 2005;
- 4) и ряде других изданий.

I.8. Краткая характеристика исследования, представляемая во введении

В конце введения к выпускной квалификационной работе автор дает краткую информацию о своей работе примерно следующего содержания: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения. Объем основного текста составляет ____ стр., список литературы включает ____ наименований; в тексте ____ рисунков, ____ таблиц, ____ схем.

II. Содержание и структура выпускной квалификационной работы; процесс ее написания и защиты

II.1. «Эскиз» структуры и содержания выпускной работы по педагогике

Поскольку структура введения уже была подробно обсуждена в разделе I, перейдем к содержанию и структуре основной части работы.

В первой главе автор представляет общепедагогическое рассмотрение исследуемой им проблемы, включающее описание и систематизацию того, что сделано по этой проблеме предшественниками, естественно, содержащее собственную авторскую оценку, обоснованные выводы о том, с чем автор согласен, что берет на вооружение, с чем не согласен и по какой причине. Данное рассмотрение целесообразно сфокусировать и на краткую историю вопроса.

Один из учебных вариантов структурирования первой главы проиллюстрируем на следующем примере:

Тема: «Методика реализации проблемного обучения в курсе нормальной физиологии медицинского вуза».

Глава I. Общепедагогическое представление использования проблемного обучения в высшей школе.

I.1. Проблемное обучение как психолого-педагогическая категория, его структура и особенности использования.

I.2. Специфика реализации проблемно ориентированных технологий обучения в зарубежной и отечественной высших школах.

I.3. Проблемное обучение в высшей медицинской школе: уровень теоретической разработки проблемы и результаты ее практического внедрения в образовательный процесс медицинских университетов.

I.4. Основные перспективные направления исследований и практической реализации проблемно ориентированных технологий обучения на начальной ступени вузовского медицинского образования.

Как видно, в трех первых параграфах данной главы предполагается анализ широкого спектра литературных источников по проблемному обучению, адресуемый к поиску ее исторических «корней» и тех подходов, которые были теоретически разработаны и практически внедрены различными научными педагогическими школами.

Этот анализ выполняется в логике «от общего к частному», постепенно концентрируясь на содержательном поле высшего медицинского образования, и завершается формулировкой ряда перспективных направлений дальнейшей разработки и внедрения проблемного обучения в образовательный процесс по фундаментальным дисциплинам, изучаемым на начальной ступени.

Естественно, что эти направления предполагают выявление автором негатива в знаниях и умениях студентов-медиков, который можно компенсировать следующим образом: либо внедрением проблемных технологий в образовательный процесс, либо выявлением того бюджета времени, который имеется для их использования, либо определением тех фрагментов содержания обучения, которые можно реализовать в проблемном режиме. Выраженные тезисно основные направления дальнейшей научной разработки проблемы и внедрения полученных результатов в практику медицинского образования есть взгляд на проблему «крупным планом», общепедагогический «набросок», эскиз ее дальнейшего авторского развития в области конкретной учебной дисциплины, включенной в стандарты высшего медицинского образования.

Последнему аспекту автор посвящает вторую главу научно-квалификационной работы, в которой фокусирует свое внимание на конкретных методических подходах, связанных (если речь идет о приведенном только что примере) с проблемным обучением непосредственно в курсе нормальной физиологии. Привести обобщенный эскиз второй главы весьма затруднительно. Однако, можно привести ряд терминологически и содержательно адекватных ситуации ключевых слов и фраз: общая харак-

теристика методики использования (применения) общепедагогического подхода в процессе изучения учебной дисциплины, методы обучения..., усвоение студентами знаний о..., формирование у студентов умений..., характеристики деятельности студентов при изучении..., характеристики деятельности преподавателя в процессе обучения..., этапы формирования знаний (умений) ..., формы и приемы организации учебной деятельности..., методические приемы изложения и закрепления учебного материала и т.п. – конкретика определяется особенностями выбранной автором темы, ее содержательными ракурсами и выбранными автором подходами к ее раскрытию.

Вторая глава выпускной работы, как правило, завершается описанием и обсуждением результатов опытно-экспериментальной работы, выполнявшейся автором.

В тексте последнего параграфа второй главы автор описывает, каким образом ему удалось проверить результативность и эффективность разработанных методик формирования у студентов тех или иных качеств личности и стратегий деятельности (о которых идет речь в его работе) на практике. При этом сначала приводит качественный анализ тех «сдвигов» в уровне обученности, воспитанности студентов, которые проявились в ходе опытно-экспериментальной работы. Далее автор пытается представить количественные подтверждения полученных положительных результатов – это соответствует заключительному (контрольному) этапу педагогического эксперимента. Например, это можно сделать в виде таблицы 1.

Таблица 1. Результаты измерений уровня знаний в контрольной и экспериментальной группах до и после экспериментального обучения

Число правильно решенных задач до начала эксперимента	Число правильно решенных задач до начала эксперимента	Число правильно решенных задач после начала эксперимента	Число правильно решенных задач после начала эксперимента
--	--	---	---

(контрольная группа)	(экспериментальная группа)	(контрольная группа)	(экспериментальная группа)
-----	-----	-----	-----

Далее желательно провести анализ достоверности различий результатов, показанных студентами контрольных и экспериментальных групп. Мы настоятельно советуем обучающимся по программе «Преподаватель высшей школы» внимательно прочитать брошюру Д. А. Новикова «Статистические методы в педагогических исследованиях». – М.: МЗ-Пресс, 2004. В ней в простой доступной форме объяснено, как это делается (или прочесть цитированную выше книгу В. И. Загвязинского и Р. Атаханова).

Описанная процедура не сложна и не требует серьезной математической подготовки: по одной из приведенных в брошюре формул на основе собственных данных вычисляется эмпирическое значение того или иного выбранного для этой цели статистического критерия $t_{\text{эмпирич.}}$. Далее по специальным таблицам следует найти критическое значение этого критерия $t_{\text{критич.}}$, определяемое, как правило, исходя из объема выборки (число участников эксперимента) и доверительной вероятности α , которая в подавляющем большинстве случаев принимается равной 0,95.

Если $t_{\text{эмпирич.}} < t_{\text{критич.}}$, то делают вывод о том, что нет оснований считать различие результатов контрольной и экспериментальной групп значимым (оно незначимо, случайно). Если $t_{\text{эмпирич.}} > t_{\text{критич.}}$, при заданной доверительной вероятности это различие можно считать значимым – конечно, этот результат наиболее предпочтителен для автора, поскольку он может свидетельствовать в пользу справедливости выдвинутой гипотезы и эффективности разработанных методик.

Далее следует заключение к работе, в котором автор формулирует свои выводы – это удобно сделать, представив тезисный, краткий «ответ»

на поставленные задачи (описанные в разделе I, где обсуждалось введение к выпускной квалификационной работе).

Экспериментальная часть уместна в прикладном педагогическом исследовании. Если автор выпускной работы выбирает «историческую» тему (например, «Проблема стиля взаимоотношений педагога и учащихся в трудах В. А. Сухомлинского»), то он завершает свою работу «проекцией» результатов ретроспективного анализа на современный образовательный процесс. Он обосновывает то, какие выдвигавшиеся и так или иначе реализованные ранее педагогические идеи, взгляды, подходы не потеряли своей актуальности и имеют значение на современном этапе развития отечественного образования.

Иногда автору выпускной квалификационной работы целесообразно те или иные материалы, «отягощающие» основной текст, вынести в приложение: это статистические таблицы, подробные сценарии лекций, занятий, материалы для практикумов – все то, что делает основной текст громоздким и трудно воспринимаемым.

Естественно, что в выпускной квалификационной работе обязателен список использованной автором литературы, оформленный согласно действующим в момент защиты государственным стандартам.

II.2. Логические компоненты выпускной квалификационной работы

Еще одной проблемой, которую мы рассмотрим в пособии, будет проблема «проявления» в педагогике логических категорий и закономерностей.

Первое, о чем необходимо в связи с этим вести речь, – операция объяснения. Это используемое и широко распространенное в педагогике рассуждение, посылки которого содержат информацию, достаточную для вывода из нее рассматриваемого факта или события. С объяснением

тесно связано предсказание. Например, выявление возможных причин неуспеваемости студентов позволяет предсказать, к чему приведет в будущем невнимание студента к тем или иным видам знаний или деятельности.

Все, о чем идет речь, тесно связано (как в педагогике, так и в других науках) с понятием гипотезы – это научно обоснованное предположение о причинах или закономерных связях каких-либо явлений или событий. При этом различают общие, частные и единичные гипотезы.

Общая гипотеза – это научно обоснованное предположение о причинах, законах и закономерностях природных и общественных явлений, а также закономерностях психической деятельности человека. Общие гипотезы выдвигаются с целью объяснения всего класса описываемых явлений, выведения закономерного характера их взаимосвязей во всякое время и в любом месте. Примером общей гипотезы является гипотеза Демокрита об атомистическом строении вещества, которая впоследствии превратилась в научную теорию; другой пример – гипотезы об органическом или неорганическом происхождении нефти и др. В случае подтверждения общая гипотеза становится научной теорией.

Что касается педагогики, то примером такой гипотезы является гипотеза Л. В. Занкова о том, что раннее обучение на высоком уровне трудности будет способствовать развитию обучающихся, т. е. значимому приращению в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах.

Частная гипотеза – это научно обоснованное предположение о причинах, происхождении и о закономерностях части объектов, выделенных из класса рассматриваемых объектов природы, общественной жизни или психической деятельности человека.

Частные гипотезы создаются для выяснения причин возникновения закономерностей у некоего подмножества элементов данного множества.

Вот, например, три современные частные гипотезы: «Серьезной философской и общебиологической проблемой является вопрос о

происхождении вирусов. Палеонтологи, занимающиеся происхождением растений и животных, имеют в своем распоряжении ископаемые останки, по которым они могут в общих чертах проследить основные этапы, основные звенья эволюции. Что касается вирусов, то даже и мечтать о таких объектах исследования не приходится. Пока остается только разрабатывать гипотезы. В соответствии с одной из них вирусы берут начало от нормальных компонентов клеток, которые вышли из-под контроля механизмов регуляции. В соответствии с другой гипотезой, вирусы – это потомки бактерий, перешедших на внутриклеточный паразитический способ жизни. В процессе эволюции бактерии-предки потеряли способность к самостоятельному обмену веществ, лишились клеточной оболочки. Более естественной выглядит гипотеза о происхождении вирусов от первичных доклеточных форм жизни. Однако ни одно из предположений еще не нашло достоверного подтверждения. Опасность вирусов состоит в том, что, по оценке многих специалистов, в настоящее время вирусы снижают мировой урожай на 70-80%» [7].

Примерами таких гипотез в педагогике являются гипотезы, выдвигаемые в кандидатских диссертациях.

Пример. У студентов будут формироваться адекватные реальности знания и представления об особенностях кровообращения, если в процессе обучения:

а) использовать физические законы, иллюстрирующие и объясняющие закономерности движения крови по сосудам различного диаметра;

б) использовать наглядные модели, в том числе и реализованные в виде компьютерной мультипликации;

в) сопровождать изучение нового материала ситуационными задачами. И, наконец, единичные гипотезы – научно обоснованные предположения о причинах, происхождении и закономерностях единичных фактов, конкретных событий или явлений.

Например, преподаватель строит единичные гипотезы в ходе индивидуальной работы с конкретным студентом, подбирая для него специфические задания, индивидуальный темп учебной деятельности – с целью достижения предполагаемых положительных сдвигов в учебной деятельности.

Педагогическое знание на сегодня таково, что гипотезы проверяются в подавляющем большинстве случаев экспериментально. Однако при этом следует обязательно упомянуть целевое обоснование – это обоснование позитивной оценки какого-то объекта ссылкой на то, что с его помощью может быть получен другой объект или феномен, имеющий позитивную ценность. Например, по утрам следует делать зарядку, поскольку это способствует укреплению здоровья; нужно отвечать добром на добро, так как это ведет к справедливости в отношениях между людьми, и т. п. Целевое обоснование иногда называют мотивационным; если упоминаемые в нем цели не являются целями человека, оно обычно именуется телеологическим.

Центральным и наиболее важным способом эмпирического обоснования описательных утверждений является выведение из обосновываемого положения логических следствий и их последующая опытная проверка. Подтверждение следствий – свидетельство в пользу истинности самого положения. В связи с этим для педагогики актуальны следующие конкретные варианты:

1. Из А логически следует В; В подтверждается в эксперименте, значит (вероятно), А – истинно.

2. Из А логически вытекает В; В позитивно ценно; значит (вероятно), что А также является позитивно ценным.

3. А является причиной В; следствие В позитивно ценно; значит (вероятно), и причина А является позитивно ценной.

К примеру, если в качестве В рассматривать формирование у студентов вузов некоторых социально, профессионально, или

индивидуально (лично) ценных умений или качеств личности, то А есть педагогическое средство достижения этого (например, те или иные формы организации аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов).

Убедительность целевого обоснования существенным образом зависит от трех обстоятельств: 1) насколько эффективной является связь между целью и тем средством, которое предлагается для ее достижения; 2) является ли само средство в достаточной мере приемлемым; 3) насколько приемлема и важна оценка, фиксирующая цель.

Из тех логических аспектов, которые еще не были подробно обсуждены и проиллюстрированы, следует упомянуть классифицирование. Первый критерий корректности той или иной отдельно взятой классификации – единство основания (это не означает, что оно вообще не может быть другим – оснований может быть несколько). Приведем примеры.

Так, Д. О. Лордкипанидзе, принимая за основу источники знаний, выделил три группы методов:

1. Словесные – рассказ, беседа, учебная лекция и т. п.
2. Наглядные наблюдения, демонстрации, экскурсии.
3. Различные практические методы обучения.

Однако, возможны и другие классификации. Широко известна классификация, в основу которой положен такой критерий, как характер познавательной деятельности: выделены объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый методы, а также проблемное изложение и исследовательский метод (См.: Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. – М., 1976. – с.78).

Достаточно полно различные классификации методов обучения приведены в книге А. М. Новикова «Научно-исследовательская работа в образовательном учреждении». Опираясь на них, можно анализировать методы обучения и любые другие объекты по различным основаниям, соотносить полученные классификации, но при этом, ни в коем случае, не

приводить в одной классификации два или несколько оснований. А последнее, к сожалению, очень часто встречается в педагогических исследованиях самого разного уровня и направления.

Так, Ю. К. Бабанский приводит одну из классификаций способов подачи учебного материала и выделяет описательный, теоретический и экспериментальный способы. Очевидно, что данные определения не могут быть отнесены к одному основанию. Исходя из основания «активность мыслительной деятельности», целесообразно выделить, на наш взгляд, догматический, разъяснительно-иллюстративный, проблемно-поисковый способы, а исходя из того, на какой компонент системы знаний преимущественно опирается педагог при подаче учебного материала, – теорию или эксперимент.

Приведем еще примеры классификационных несообразностей. В одном исследовании мы находим следующую классификацию форм внеурочной работы с учащимися: кружок, массовые и индивидуальные формы занятий. Смешение двух признаков классифицирования налицо: массовые и индивидуальные формы выделены исходя из числа учащихся, вовлекаемых в тот или иной вид внеклассной работы. А кружок – одна из содержательно ориентированных форм работы, и основанием классификации служит специфика содержания деятельности учащихся – кружок может быть и массовым, и индивидуальным, рассчитанным на очень небольшое число участников. Потому постановка всех трех подразделений в один ряд, безусловно, неправомерна.

Разумеется, некорректна классификация сразу по нескольким основаниям, приведенная еще в одной работе, – классифицируя типы уроков по критерию «цель организации занятий, детерминированная обще-дидактической целью, характером содержания учебного материала и уровнем обученности учащихся», автор выделяет уроки изучения нового материала, уроки совершенствования знаний, умений и навыков, уроки контроля и коррекции, комбинированные уроки. Налицо лишь класси-

фикация только по одному основанию, которое правильнее определить как преимущественный характер деятельности учителя и учащихся, определенный конкретной целью, – другие представленные автором основания никак не отражены (например, непонятно, где учтен уровень обученности учащихся).

Следующим важным предъявляемым к классификациям требованием является требование полноты, выражающееся в том, что сумма объектов из всех рассматриваемых подразделений должна быть равна объему всей классифицируемой совокупности. Так, в одном педагогическом исследовании приводится двухкомпонентная классификация учебно-познавательной деятельности: репродуктивная и поисковая, – неполнота налицо. На самом деле следует, по нашему мнению, выделить еще ряд классификационных подразделений:

- преимущественно репродуктивная деятельность, в основе которой лежат копирующие действия по образцу;

- репродуктивная деятельность по воспроизведению учебной информации с элементами обобщения, а также частичного переноса различных ее приемов и методов на решение задач, немного более сложных, чем предложенные преподавателем в качестве образца;

- творчески-репродуктивная деятельность, в которой присутствуют элементы переноса информации и известных приемов деятельности на достаточно широкий класс познавательных задач – как сходных с эталонными, так и отличающихся от них;

- творчески-репродуктивная деятельность, в которой студенты и школьники используют известные знания и приемы в нестандартных ситуациях и предлагают обоснованные оригинальные решения.

Нарушение полноты классифицирования очевидно и в следующем случае: во многих исследованиях содержание деятельности подразделяется на эмоциональные и интеллектуальные компоненты, однако, в психологии известны три формы психического отражения действительности – интел-

лект, эмоции и воля, – последнее, к сожалению, в приведенной классификации отсутствует.

Справедливости ради следует отметить, что в педагогических исследованиях нарушение полноты иногда неизбежно и это объективно обусловлено сложностью объекта исследования – например, правильно определяя основание классификации, исследователь часто не уверен в том, все ли возможные подразделения он указал. В этом случае наиболее, на наш взгляд, правильно оговорить это специально в тексте работы.

Еще одно важное правило классифицирования звучит так: между объектами, относящимися к разным подразделениям, не должно быть пересечений, иначе говоря, необходимо, чтобы тот или иной объект принадлежал только к одному классификационному подразделению.

Рассмотрим примеры нарушения этого требования. Так, в одной монографии приводится такая классификация практических методов обучения: самостоятельная работа с литературой, самостоятельные письменные упражнения, самостоятельные лабораторные упражнения, самостоятельная трудовая деятельность. Все три первых вида практической деятельности можно считать формами (частными случаями) самостоятельной трудовой учебной деятельности учащихся. Вряд ли правомерно сужение понятия трудовой деятельности за счет исключения учебной – нарушение налицо.

Широко распространена классификация уроков по такой схеме: уроки изучения нового материала, закрепления знаний, их систематизации, формирования умений и навыков, комбинированный тип. Однако трудно представить, чтобы на уроках изучения нового материала не происходило бы закрепления ранее изученного или в процессе беседы с учащимися учитель не осуществлял бы контроля знаний, не выявлял бы сформированность важнейших мыслительных умений. А разве на уроках контроля и оценки знаний не отрабатываются умения и навыки, не систе-

матизируются знания? Очевидно, проигнорировано правило: «классифицируемые объекты не должны пересекаться».

В одной из классификаций в модели учебного предмета выделены содержательный и процессуальный блоки, а первый, в свою очередь, подразделяется на основные (предметные, научные) знания и вспомогательные. К числу последних, по мнению автора, относятся логические, методологические, философские, историко-научные, межпредметные и оценочные знания. Налицо явные пересечения классификационных «полей»: методологические и философские знания отделить трудно, логические имеют пересечение, как с двумя только что указанными типами знаний, так и со многими другими. Многочисленные ошибки, подобные указанным выше, к сожалению, снижают научную и практическую ценность исследований, вносят в них путаницу и неразбериху.

Очень часто классифицирование применяется при ранжировании показателей степени сформированности тех или иных умений и навыков у учащихся или у учителей, а также – степени выраженности у них определенных личностных качеств. С этой целью авторы предлагают так называемые ранговые или уровневые классификации, которые помещаются в разделы, где речь идет о констатирующем и проверочном эксперименте.

Сформулируем требования, которым должны в той или иной степени удовлетворять такие классификации:

1. Каждому из выделенных классификационных уровней должны соответствовать испытуемые с реальными уровнями сформированности умений и навыков, различающимися несущественно.

2. При переходе с высоких на низкие «этажи» необходимо предусмотреть градацию степени проявления оцениваемых качеств или умений в сторону ее понижения.

3. Важно, чтобы это понижение было по возможности равномерным и ощутимым экспериментально при переходах между соседними уровнями

(то есть экспериментатор по результатам своих исследований должен быстро сориентироваться: к какому уровню отнести те или иные полученные результаты).

4. На всех классификационных «этажах» должно оцениваться одно определенное качество или умение. В случае, когда оно является составным (сложным), на каждом из них обязателен набор всех первоначально выделенных компонентов. А при переходе к более низким «этажам» должно наглядно проявляться понижение степени выраженности каждого из компонентов.

Рассмотрим теперь конкретные примеры классификаций, приводимых в различных педагогических исследованиях, и обсудим, насколько они соответствуют нашим требованиям.

В монографии Ю. К. Бабанского «Оптимизация учебного процесса» имеется ранговая классификация, предназначенная для оценки деятельности учителя, связанной с организацией внеклассной работы:

«5» – учитель систематически ведет внеклассную работу по предмету с учащимися (кружки, массовые и индивидуальные формы), вовлекает во внеклассные занятия и слабоуспевающих школьников;

«4» – систематически ведет внеклассную кружковую работу по предмету;

«3» – практически не ведет необходимой внеклассной работы по предмету.

Как уже было отмечено выше, в подобных классификациях каждому количественно выраженному уровню сформированности того или иного умения должно соответствовать одинаковое число показателей (или параметров), по которым дается оценка. В приведенной ранговой классификации это требование, очевидно, не соблюдается, ибо:

1) уровню «5» соответствуют три параметра – систематичность проводимой работы, сочетание различных ее форм (массовой и

индивидуальной), состав учащихся, вовлекаемых во внеурочную деятельность;

2) уровню «4» в явном виде соответствуют лишь два параметра – систематичность деятельности и ее вид (кружковая работа, кстати, не соотносится явно ни с массовой, ни с индивидуальной);

3) уровню «3» – лишь один параметр – вид работы (массовый). Трудно объективно оценить деятельность учителя по указанным выше трем параметрам, поскольку не определена степень выраженности каждого из них, соответствующая любому из четырех уровней. Кроме того, подобные классификации должны содержать обоснования, по которым по каждому из параметров выставляется одна из четырех оценок. В приведенном примере непонятно, почему умение организовывать только массовую работу оценивается лишь индексом «3» и почему не отражена ситуация с учителем, который умеет вести индивидуальные занятия. Этот пример невольно наводит на мысль, будто работа с «массами» более простая задача, нежели осуществление индивидуального подхода, что, конечно, не так. Неизбежен и субъективизм: применяя шкалу на практике, экспериментатор, естественно, прибегнет к чисто интуитивному выставлению оценок и не сможет аргументированно доказать испытуемому их справедливость.

Представляется удачной ранговая классификация уровней сформированности у учащихся различных мыслительных умений, предложенная А. В. Усовой и З. А. Вологодской в труде «Самостоятельная работа учащихся в средней школе» (М., 1981).

За основу взяты три критерия:

- полнота выполнения тех или иных мыслительных операций,
- рациональность последовательности их выполнения,
- степень осознанности действия.

В том варианте классификации, который мы приведем ниже, все три компонента присутствуют на каждом уровне и, кроме того, наглядно видно

понижение степени выраженности всех трех выбранных автором компонентов при переходе от высшего уровня к более низким. Первый уровень (низкий) характеризуется тем, что обучаемый выполняет лишь отдельные операции, причем последовательность их хаотична; действия в целом плохо осознаны. На втором (среднем) уровне учащийся выполняет все операции, из которых складывается действие в целом, но последовательность их недостаточно продумана, а выполнение недостаточно осознано. На третьем (высшем) уровне обучаемый выполняет все операции последовательно и достаточно продуманно, рационально и вполне осознанно.

Зачастую в подобных классификациях на различных уровнях исследователи оценивают совершенно различные качества, умения и факты, что крайне затрудняет их практическое использование. Характерна неконкретность при определении степени сформированности у учителя тех или иных педагогических умений, отсутствует четко выраженная градация степени их проявления.

Следующая классификация не относится к разряду уровневых, однако и в ней налицо фиксация в различных группах совершенно разных качеств, умений и фактов, что приводит к путанице. Так, один исследователь полагает, что существует внутренняя и внешняя сторона учебных возможностей ученика. К первой он относит способность личности к обучению, запоминанию, наличие специальных знаний, умений и навыков, полученных учеником в результате предшествующего обучения, наличие умений и навыков учебного труда, определенного уровня работоспособности, ответственности, наличие совокупности мотивов учения. Ко второй (внешней) стороне – разнообразные влияния на ученика в школе (учителей, коллектива учащихся, различных факторов, связанных с материально-техническим обеспечением учебного процесса и т. п.), а также – влияние семьи и среды, в которых ученик проводит

свободное время (См.: Зотов Ю. Б. Организация современного урока. – М., 1984. – с. 22).

Несообразность такого подхода заключается в том, что к внутренней стороне учебных возможностей автор относит различные способности, умения и качества личности ученика, а к внешней – различные источники влияния на личность ученика. Правильнее было бы говорить о внешних и внутренних факторах, определяющих способность ученика достигать положительных результатов в учении.

Еще одним важным, на наш взгляд, требованием к ранговым классификациям является более или менее равномерное и осязаемое экспериментально понижение степени выраженности у испытуемого качеств, умений, навыков при переходе от одного классификационного уровня к другому, более низкому. Это требование, к сожалению, очень часто не соблюдается, что крайне затрудняет практическое использование классификационных ранговых схем.

В одной из монографий рассматриваются уровни самоконтроля при изучении учебного материала. Традиционно выделяются высший, средний и низкий уровни. В первом случае ученик делает «все, как надо» (сжато пересказывает изученное, проверяет правильность вычислений, оценивает жизненную реальность получаемых результатов» и т. п.), во втором – в основном выполняет названные выше требования, допуская отступления, несущественно сказывающиеся на усвоении знаний, умений и навыков. В третьем – он практически не применяет приемов самоконтроля в учебной деятельности.

Как видно, «дистанция» между высоким и средним уровнями крайне незначительна и весьма затруднительно определить, каким же уровнем владеет обучаемый – высоким или средним? Напротив, – различие среднего и низкого уровней слишком значительно: на среднем обнаруживается близкая к высокому уровню степень сформированности умений самоконтроля, а на низком – фактически отсутствуют эти умения.

При практическом использовании данной шкалы к низкому уровню неизбежно будут отнесены учащиеся с разным уровнем взаимоконтроля. При таком положении эта ранговая классификация вообще теряет смысл.

Классифицирование – широко распространенный метод представления научного знания, независимая процедура любого научного исследования. Использование классификации требует от ученого, будь он молодым и неопытным или маститым и признанным, должной научной подготовки и профессионализма, постоянного анализа предлагаемых классификаций на предмет соответствия всем необходимым требованиям.

II.3. Ряд практических советов автору выпускной квалификационной работы по педагогике

Данный раздел хотелось бы начать с обсуждения проблемы анализа литературных источников по теме исследования.

Воплощение замысла научного исследования возможно в случае, если целеустремленно искать различные источники по выбранной теме, внимательно изучать тот материал, который содержится в опубликованных в печати работах различных авторов. Нам представляется, что необходимо начать с составления полной картотеки (или списка) литературных источников по теме выпускной работы.

В идеальном варианте «беглому» чтению должны быть подвергнуты источники, содержание которых так или иначе связано с темой исследования. Основной целью чтения является ознакомление с большим количеством зафиксированных в перечне библиографических источников по теме работы.

К видам источников, которые целесообразно включить в план беглого чтения, относятся:

- 1) справочные издания, энциклопедии (научные и энциклопедические словари);

- 2) учебники и учебные пособия;
- 3) материалы, опубликованные в различных отечественных и зарубежных изданиях;
- 4) официальные документы;
- 5) диссертации и авторефераты;
- 6) отчеты о научных исследованиях;
- 7) депонированные научные рукописи [3].

Как отмечают авторы книги [3], целесообразно начать со знакомства с систематическими и именованными каталогами библиотек, располагающих научными источниками по выбранной теме. Это библиотеки МГУ имени М. В. Ломоносова, ИНИОН РАН, Российская государственная библиотека им. В. И. Ленина, Библиотека иностранной литературы и другие доступные библиотеки, например, библиотеки гуманитарных институтов Российской академии наук и т.п.

Крупные библиотеки, как правило, издают информационные издания, цель выпуска которых – дать информацию, как о самих публикациях, так и о наиболее существенных аспектах их содержания. Информационные издания, в отличие от обычных библиографических справочников, содержат не только сведения о произведениях печати, но и аннотацию к ним. Помимо оперативности публикации, их отличают: новизна сообщаемой информации, полнота охвата источников и наличие справочного аппарата, который позволяет быстро получать информацию о научных источниках и систематизировать ее.

Существуют три вида информационных изданий: библиографические, реферативные и обзорные.

Библиографические издания содержат упорядоченную совокупность библиографических описаний, которые извещают специалистов о том, что издано по интересующему их вопросу. Из библиографических описаний составляют библиографические указатели и библиографические списки.

Как уже отмечалось, библиографические указатели чаще всего носят

сигнальный характер и состоят лишь из перечня библиографических описаний – часто без аннотаций и рефератов. Однако они охватывают последние отечественные и зарубежные публикации.

Реферативные издания содержат публикации рефератов, включающих сокращенное изложение содержания первичных документов (или их частей) с основными фактическими сведениями и выводами. К изданиям этого вида относятся реферативные журналы, реферативные сборники, экспресс-информация, информационные листки.

Обзорные издания включают обзор по одной проблеме, направлению сборник обзоров. Обзоры обобщают сведения, содержащиеся в первичных документах, и являются высшей ступенью их аналитико-синтетической переработки. Такие издания обычно сообщают о состоянии и развитии какой-либо отрасли науки или практической деятельности, отражают все новое, что сделано в ней за определенное время. Так, ИНИОН РАН выпускает библиографический указатель «Депонированные научные работы» по различным отраслям гуманитарного знания, где размещает краткие аннотации ко всем депонированным рукописям.

Обсудим кратко вопрос о достоверности информации, представленной в источниках. Достоверность исходной информации можно определить по числу и характеру ее первоисточников, а также по профессиональному авторитету автора, его принадлежности к той или иной научной школе. По возможности следует обращаться к первоисточникам работ, например, тех ученых, творчество которых исследователь пытается охарактеризовать, или те работы, которые можно отнести к рассматриваемому периоду, или классические работы по какой-либо теме. Однако если речь идет о зарубежном авторе, то следует обратить внимание на достоверность и качество перевода – в современных изданиях оно обычно невысокое.

Отметим далее, что текст квалификационной работы представляет собой научное изложение результатов исследования в письменной форме.

Культура письменной речи исследователя, стиль и язык научной работы позволяют судить о степени освоения автором приемов научной коммуникации и служит одним из критериев для ее оценки на защите.

Язык и стиль научной работы, как часть письменной научной речи, сложились под влиянием, так называемого, академического этикета, суть которого заключается в интерпретации собственной и привлекаемых точек зрения с целью обоснования научной истины. В общении ученых между собой уже выработались определенные традиции, поэтому уместно говорить лишь о некоторых характерных, закреплённых особенностях научного языка.

Стиль письменной научной речи – это, как правило, безличный монолог. Изложение обычно ведется от третьего лица, так как внимание сосредоточено на содержании и логической последовательности сообщения, а не на субъекте. Именно поэтому в научных текстах совершенно неприемлема форма первого лица местоимений единственного числа.

Не следует часто употреблять форму первого лица местоимений множественного числа. Как отмечается в работе [3], с одной стороны, выражение авторства через «мы» позволяет отразить свое мнение как мнение определенной группы людей, научной школы или научного направления. И это вполне объяснимо, поскольку современную науку характеризуют такие тенденции, как интеграция, комплексный подход к решению проблемы, коллективность творчества. С другой стороны, слишком частое использование в тексте местоимения «мы» производит малоприятное впечатление. В тех случаях, когда необходимо дать авторскую интерпретацию или оценку каких-либо научных фактов, то лучше использовать произвольные обороты, в частности, с притяжательными местоимениями типа «по нашему мнению», «на наш взгляд» и «с нашей точки зрения».

В целом при написании научной рукописи следует прибегать к конструкциям, исключающим употребление личных местоимений. Такими

конструкциями являются неопределенно-личные предложения (например, «целесообразно отметить», «следует подчеркнуть», «не вызывает сомнения»), которые избавляют автора от необходимости вводить в текст личные местоимения.

Иногда можно использовать предложения со страдательным залогом (например, в параграфе разработан авторский подход, ...), а при констатации собственной точки зрения употреблять форму изложения от третьего лица (например, «автор полагает ...»).

Необходимое качество научной речи – краткость. Реализация этого качества означает умение избежать ненужных повторов, излишней детализации и «словесного мусора». Каждое слово и выражение служит здесь той цели, которую можно сформулировать следующим образом: как можно точнее и как можно короче донести суть дела. Следовательно, предложения, слова и словосочетания, не несущие значимой смысловой нагрузки, должны быть полностью исключены из текста работы.

Для научного текста характерными являются не только смысловая законченность и целостность, но и связность. Важнейшим средством выражения логических связей являются специальные функционально-синтаксические средства связи, указывающие:

1) на последовательность развития мысли (для чего используются вводные слова: вначале, прежде всего, затем, во-первых, во-вторых, значит, итак и др.);

2) на противоречивые отношения (используются: однако, между тем, в то время как, тем не менее);

3) на причинно-следственные отношения, которые выражаются словами (следовательно, поэтому, благодаря этому, сообразно с этим, вследствие этого, кроме того, к тому же);

4) на переход от одной мысли к другой (с этой целью используются обороты: прежде чем перейти к ..., обратимся к ..., рассмотрим ...,

остановимся на ..., перейдем к ..., необходимо остановиться на ..., необходимо рассмотреть ...);

5) на итог, вывод (итак, таким образом, значит, в заключение отметим, все сказанное позволяет сделать вывод, подведя итог, следует сказать ...) [3].

В качестве средств связи могут использоваться местоимения, прилагательные и причастия (данные, этот, такой, название, указанные и другие).

II.4. Список литературы для автора, защищающего выпускную квалификационную работу по программе «Преподаватель высшей школы»:

1. Новиков А.М. Методология образования. – М.: Эгвес, 2005 (раздел «Методология научного исследования»).

2. Новиков А.М. Экспериментальная работа в образовательном учреждении. – М.: Эгвес, 1996.

3. Добренков В. И., Осипова Н. Г. Методология научно-исследовательской работы. – М.: Изд-во МГУ, 2009.

4. Краевский В. В. Методология педагогики: новый взгляд. – М.: Изд-во «Академия», 2007.

5. Попков В. А., Коржув А. В. Методология педагогики. – М.: Изд-во МГУ, 2008. (текст книги размещен на сайте издательства).

6. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях. – М.: МК-пресс, 2004.

7. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы педагогического исследования. – М.: Изд-во «Академия», 2004.

8. Эко Умберто. Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки / Перевод с итал. Е.А. Костюкович. – Санкт-Петербург: Симпозиум, 2004. – 301 с.

9. Ануфриев А. Ф. Научное исследование. Курсовые, дипломные и диссертационные работы. – М.: Ось-89, 2005. – 112 с.

10. Бережнова Е. В. Требования к курсовым и дипломным работам по педагогике: Методические рекомендации для студентов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 48 с.

11. Басаков М. И. От реферата до дипломной работы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 64 с.

12. Виноградова Н. А., Борсекова Л. В. Пишем реферат, доклад, выпускную квалификационную работу – 4-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 96 с.

13. Беляков Н. С. Оформление учебных работ: Правила, рекомендации, советы. – М.: Книжный дом «Либриком», 2010. – 88 с.

14. Требования к диссертациям по педагогическим наукам: Научно-методические рекомендации / Автор-сост. В. С. Леднев – 2-е изд., доп. и перераб. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 112 с.

15. Райзберг Б. А. Диссертация и ученая степень. Пособие для соискателей. – 6-е изд., доп. – М.: ИНФА – М, 2006. – 431 с.