

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ

аспиранта

ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ
К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



УДК 001.89
ББК 72.65
Р13

Авторы - разработчики:

- Г. А. Игнатьева**, д-р пед. наук, профессор,
зав. кафедрой педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО;
В. В. Николина, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики
и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО;
О. В. Тулупова, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО;
О. Е. Фефелова, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО

Рецензенты:

- Н. В. Самсонова**, д-р пед. наук, профессор педагогического института
Балтийского федерального университета имени И. Канта;
С. М. Маркова, д-р пед. наук, профессор,
зав. кафедрой профессионального образования и управления
образовательными системами ФГБОУ ВО НГПУ имени К. Минина

*Рекомендовано к изданию
научно-методическим экспертным советом
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»*

Рабочая тетрадь аспиранта : основы подготовки к научно-исследовательской деятельности / авт.-разраб. : Г. А. Игнатьева, В. В. Николина, О. В. Тулупова, О. Е. Фефелова. — 2-е изд., испр. и доп. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2018. — 57 с.

ISBN 978-5-7565-0757-7

В рабочей тетради к основной образовательной программе послевузовского профессионального образования по направлению подготовки 44.06.01 — образование и педагогические науки представлена технология подготовки аспирантов к научно-исследовательской деятельности в системе дополнительного профессионального образования.

В издании приводятся основные понятия и категории, характеризующие кандидатскую диссертацию как квалификационную научную работу, а также требования к стилю и жанру диссертационного исследования.

**УДК 001.89
ББК 72.65**

© Г. А. Игнатьева, В. В. Николина, О. В. Тулупова,
О. В. Фефелова, 2018

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития
образования», 2018

ISBN 978-5-7565-0757-7



Авторы издания «Рабочая тетрадь аспиранта» задумывали и составляли данное пособие как образец сложного жанра представления содержания подготовки аспирантов к научно-исследовательской деятельности, которая реализуется на уровне конкретного учебного материала и позиционируется как обязательная часть основной образовательной программы послевузовского образования и дисциплины «Методология педагогического исследования». Адресатом пособия является начинающий педагог-исследователь, претендующий на получение ученой степени кандидата педагогических наук.

Содержание рабочей тетради направлено на систематизацию научно-теоретического знания в области методологии педагогического исследования. Ее авторами выделены с этой целью четыре раздела.

В первом разделе подробно представлен научный аппарат диссертационной работы, раскрыта ее структурная схема, опираясь на которую диссертант выполняет свой вариант научного исследования.

Второй раздел посвящен теоретическим подходам и методам исследования.

Материалы третьего раздела связаны с представлением диссертантом результатов собственного научного исследования, подтверждающих точность выбранной методологии исследования, его научную актуальность (теоретическая значимость и научная новизна), а также социокультурную актуальность (практическая значимость).

Четвертый раздел посвящен непосредственно процессу работы над текстом диссертации. В нем затрагиваются вопросы ее оформления и стилевых особенностей.

Все разделы пособия содержат практические задания, полезную информацию и советы в помощь начинающему педагогу-исследователю. Аспирант при выполнении заданий может обращаться к отечественной и зарубежной литературе, работам известных авторов по методологии исследования (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, В. М. Полонский, А. М. Новиков и др.), чтобы точнее и полнее представлять себе структуру научного исследования, выявлять закономерности и тенденции в рассматриваемых вопросах, предвидеть возможные пути решения новых дискуссионных проблем.

РАЗДЕЛ I

Научный аппарат диссертационного исследования на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный аппарат диссертационного исследования на соискание ученой степени включает в себя следующие категории: объект, предмет, актуальность исследования, его тема, проблема, цель, гипотеза (условия), задачи и способы их решения.

1.1. Объект и предмет исследования

В статье «Основные смыслы и структура организации диссертационного исследования» В. И. Слободчиков подчеркивает, что «объект и предмет — это две системообразующие категории научного исследования, которые наиболее внятно и инструментально были разработаны в методологической школе Г. П. Шедровицкого:

▮ **объект** — это многосложный, комплексный, объемный, относительно целостный, достаточно самостоятельный фрагмент действительности;

▮ **предмет** — некая проекция этого объекта в плоскость конкретной науки» [19].

В интерпретации В. И. Слободчикова категории *объект* и *предмет* диссертационного исследования имеют следующие существенные характеристики:

▮ **объект исследования** — это совершенно определенная область существования проблем исследования (как правило, уже обозначенная в науке — для кандидатской либо впервые конструируемая — для докторской диссертации);

▮ **предмет исследования** — это одно из точно фиксированных белых пятен в данной области научного знания (либо знание о незнании, либо отсутствие способа решения связанных с ней актуальных задач).

В педагогике наиболее четкое представление об объекте и предмете изложено в книге В. И. Загвязинского, Р. Атаханова «Методология и методы психолого-педагогического исследования» [9].

Объект исследования — это, как правило, процесс, явление, связи и отношения, свойства реальной педагогической действительности, которые существуют независимо от субъекта познания и привлекли внимание исследователя.

◀ | Определяя объект исследования, мы отвечаем на вопрос: что рассматривается?

В качестве объекта исследования в педагогике могут выступать: системы обучения и воспитания или развития личности в особых условиях (высшая школа, дошкольное образование); процессы становления новых образовательных и воспитательных систем; технологии и системы формирования определенных качеств личности; технологии социальной адаптации личности и др.

В целом объект исследования — это определенная совокупность свойств и отношений, которая существует независимо от познающего, но отражается им, служит источником необходимой для исследования информации, является своеобразным полем научного поиска.

Предмет исследования — это то свойство или отношение в объекте, которое подлежит глубокому специальному изучению. Предмет указывает на тот аспект объекта исследования, относительно которого будет получено новое знание.

◀ | Определяя предмет исследования, мы отвечаем на вопросы: как рассматривается объект — какие свойства, отношения, функции выделяются в объекте; какая реальность, какая часть объекта будут раскрываться в данном исследовании?

Функция предмета исследования — фиксация, удержание границ воздействия.

Пример формулировки объекта и предмета исследования:

Объект исследования — информационно-технологическая подготовка педагогов в системе повышения квалификации, ориентированной на профессиональное развитие педагога.

Предмет исследования — проектирование модульного содержания информационно-технологической подготовки педагогов в системе повышения квалификации.

ЗАДАНИЕ 1

1. Определите объект научного исследования, если его предметом является процесс формирования умения сравнивать, анализировать и обобщать.

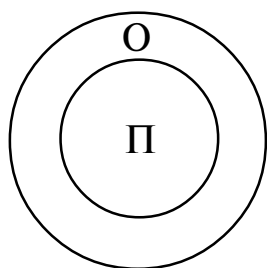
Объект исследования: _____

2. Определите предмет научного исследования, если его объектом является воспитательная система образовательного учреждения.

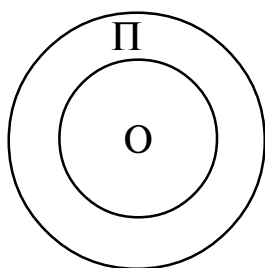
Предмет исследования: _____

ЗАДАНИЕ 2

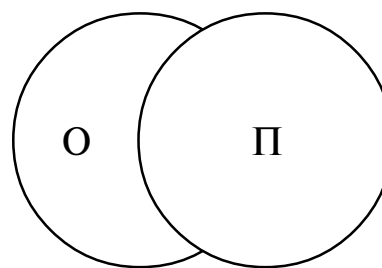
Определите, какая из приведенных схем отражает соотношение объекта и предмета исследования.



1



2



3

ЗАДАНИЕ 3

1. Определите, какую ошибку допустил исследователь, давая следующую формулировку предмета исследования:

«Предметом исследования являются перспективные познавательные задачи, их дидактические функции и условия применения в процессе обучения».

2. Определите, какую ошибку допустил исследователь, следующим образом формулируя объект и предмет исследования:

«Объект исследования — профессиональная готовность учителя к обучающей деятельности; предмет — процесс подготовки студентов физико-математических факультетов педагогических вузов к использованию проблемного обучения в школе».

3. Определите, какую ошибку допустил исследователь, давая следующую формулировку объекта и предмета исследования:

«Объект исследования — процесс целенаправленного совершенствования познавательной деятельности старшеклассников; предмет — познавательная деятельность учащихся в условиях применения системы заданий развивающего характера».



Об объекте и предмете как метапонятиях научного исследования

Начиная разговор о предмете и объекте научного исследования, подчеркнем, что:

- ▣ объект и предмет — это метапонятия науки и, более широко, познавательной деятельности человека;
- ▣ существуют различные концепции и модели объекта и предмета научного исследования (вплоть до их тождества).

Для нас важна интерпретация этих понятий в деятельностно-антропологической парадигме: объект и предмет определяются в пространстве деятельности человека.

Кроме того, необходимо различать три контекста существования метапонятий «объект» и «предмет»:

- ▣ *общегносеологический контекст*: объект и предмет в реальной действительности и в познании человека;
- ▣ *общенаучный контекст научного исследования*: объект и предмет в исследованиях различных наук;
- ▣ *контекст квалификационной работы* (диссертационного или дипломного исследования): объект и предмет в рамках конкретной научной дисциплины и специальности.

Чтобы точно определить объект и предмет диссертационного исследования, необходимо иметь общие представления о двух других контекстах.

1. Объект деятельности (исследования, эксперимента):

- ▣ это часть реальной действительности, данная в конкретной человеческой деятельности (изучаемая данной наукой; рассматриваемая в данном исследовании и т. п.);
- ▣ это границы исследования и изменения практики, область педагогического пространства.

2. *Объекты познания* — природа, общество, вещи, свойства, отношения и даже закономерности материального мира (И. З. Налетов).

1. Подходы к определению объекта исследования

С понятием объекта как части реальной действительности, постигаемой наукой, связано понятие *объективности*.

Объективность — основной критерий науки, который «фиксирует совпадение знания со своим объектом и устраняет все, что связано с субъективизмом в познавательной деятельности. Объективность способствует изучению сущности самой вещи <...> Наука, претендуя на объективность, отбрасывает все высказывания, суждения и заключения, в которых просматривается явная причастность к характеристикам индивидуального мышления» (Т. Г. Лешкевич) [16].

Свойством объективности обладает внешний по отношению к сознанию мир, который является причиной самого себя и развивается в силу присущих ему законов, порождая на определенной ступени своего развития человека и человеческое сознание как способность воспроизведения объективной действительности в мышлении.

Таким образом, можно сказать:

■ в человеке существуют и объект, и предмет — сам человек является и тем и другим;

■ отображаясь в сознании, объективная действительность приобретает предметность, поскольку сознание всегда интенционально и прагматически направлено.

Предмет — это объект, данный в субъекте, то есть, говоря языком дефиниций:

■ отраженный в сознании мир объектов;

■ мир объектов, отраженный определенным образом, то есть можно выделить основные параметры, наиболее важные свойства, на которые обращено в данном конкретном случае сознание.

Близость объекта предмету

Авторы многих учебников по философии и по философии науки (В. В. Миронов, В. П. Кохановский и др.) в главах, посвященных структуре научного познания, не упоминают категорию «предмет», включая ее содержание в содержание категории «объект». Например, В. В. Миронов отмечает, что «смешивать понятие "объект" с объективной реальностью не следует. Хромосомы в клетках животных, например, существовали задолго до того, как они стали объектом изучения в цитологии и генетике; лишь с момента, когда они были открыты и стали изучаться, они оказались объектами».

Говоря «объект», мы как бы ставим вопрос: «объект какого изучения?», а говоря «субъект», спрашиваем: «субъект чего, субъект какого познания?»

Объект — это то, что именно изучает данная наука или научная дисциплина. Иначе говоря, это все то, на что направлена мысль исследователя, все, что может быть описано, воспринято, названо, выражено в мышлении и т. п. (В. П. Кохановский) [13].

Переход объекта в предмет

«Для понимания природы эмпирического знания важно различать по крайней мере три качественно различных типа предметов:

■ вещи сами по себе (объекты);

■ их представление (репрезентация) в чувственных данных (чувственные объекты);

■ эмпирические (абстрактные) объекты.

Эмпирическое знание может быть определено как множество высказываний об абстрактных эмпирических объектах. Только опосредованно, часто через длинную цепь идентификаций и интерпретаций, оно является знанием об объективной действительности (вещах в себе)» (С. А. Лебедев).

В рамках теоретического знания формируются идеальные объекты.

Антропологический смысл объекта (по В. И. Слободчикову)

В своей концепции нормативной структуры деятельности В. И. Слободчиков практически отождествляет объект и предмет деятельности,

считая «предмет» русским аналогом-синонимом (калькой) латинского слова «объект».

Латинское слово *object* включает в себя, по крайней мере, две самозначимые части:

- ▣ ob — вокруг, вне;
- ▣ ject — действие.

Иными словами, *object* — это не только то, что вокруг и вне действия, не только пространство его осуществления, но и само действие.

Абстрактный объект

Абстрактные объекты, которые иногда называют теоретическими конструктами или теоретическими объектами, являются идеализациями действительности. В них могут содержаться признаки, которые соответствуют реальным объектам, а могут присутствовать свойства, которыми не обладает ни один реальный объект.

Теоретические объекты передают смысл таких понятий, как “идеальный газ”, “абсолютно черное тело”, “точка”, “сила”, “окружность”, “отрезок” и пр.

В педагогике: *деятельность, организация, развитие, саморазвитие, инновация, самообучающаяся организация.*

Абстрактные объекты направлены на замещение тех или иных связей действительности, но не могут существовать в статусе реальных объектов, так как представляют собой идеализации», — подчеркивает Т. Г. Лешкевич [16].

Доля теоретических объектов в педагогических концепциях достаточно велика. Это объясняется также и тем, что педагогика много заимствует из других наук и содержание ее понятий и более частных предметов часто находится в концептуальном пространстве других наук (психологии, философии и пр.), а не в самой педагогике.

2. Подходы к определению предмета исследования

Предмет исследования — часть объекта, то есть его свойства, отношения, функции и пр., выделяемые в данном исследовании или эксперименте.

◀ | Говоря «предмет», мы как бы спрашиваем: «на предмет чего мы хотим изучить объект?»

В науке выбранный предмет рассматривается «со стороны его сущностных связей и зависимостей», а предметность определяется как «важный критерий научности», проявляющейся в фиксации и выделении некоторого фрагмента реальности (Т. Г. Лешкевич).

Таким образом, можно сказать, что «научное знание — это результат деятельности предметного сознания» (С. А. Лебедев).

В широком смысле понятие «предмет» обозначает:

▣ во-первых, некоторую ограниченную целостность, выделенную из мира объектов в процессе человеческой деятельности и познания;

■ во-вторых, объект (вещь) в совокупности своих сторон, свойств и отношений, противостоящий субъекту познания.

Понятие «предмет» может быть использовано для выражения системы законов, свойственных данному объекту (например, предмет диалектики — всеобщие законы развития). По мере развития знаний об объекте открываются новые его стороны и связи, которые становятся предметом познания.

Различные науки об одном и том же объекте имеют различные предметы познания (например, анатомия изучает строение организма, физиология — функции его органов, медицина — предупреждение и лечение болезней и т. п.).

Предмет познания может быть *материальным* (атом, живые организмы, электромагнитное поле, галактика и др.) или *идеальным* (собственно познавательный процесс, разнообразные концепции, теории, понятия и т. п.).

Таким образом, в гносеологическом плане различие между предметом и объектом относительно и состоит в том, что в предмет входят лишь главные, наиболее существенные (с точки зрения данного исследования) свойства и признаки объекта (В. П. Кохановский, Т. Г. Лешкевич и др.) [13; 16].

При написании кандидатской диссертационной работы важнейшей нормой модели научности с XVII века является следующее требование к предмету научного исследования: предмет исследования должен обладать узнаваемостью и поддаваться описанию (по У. Эко) [35].

В зависимости от вида деятельности конкретизируются понимание предмета и концептуальные границы его определения, заданные особенностями того или иного вида деятельности:

■ предмет научного изучения — нечто расчлняемое и воспроизводимое в теоретической картине определенной научной дисциплины (социологии, психологии, педагогики, лингвистики и др.);

■ предмет управления — то, что подлежит организации в систему функционирования и/или развития;

■ предмет проектирования — выявление и разработка способов и условий реализации определенных (новых) видов деятельности (Э. Г. Юдин, В. И. Слободчиков) [36; 30].

*Предметность
как антропологическое свойство
деятельности
(по В. И. Слободчикову)*

1. Деятельность всегда *предметна* (или, по-латыни, объектна); это ее свойство указывает на то, что деятельность всегда разворачивается в некотором уже предсуществующем пространстве, именовать которое можно по-разному.

2. Деятельность подчиняется неким объективным условиям своего протекания: она *пластична* и сообразна относительно своего объекта; она *векторальна* (направлена) и *телеологична* (целесообразна).

Таким образом, не бывает беспредметной и бесцельной деятельности, как может быть беспредметным простое рефлекторное движение.

А поскольку деятельность также всегда субъектна, то предметность субъективна.

«Эти базовые характеристики, детерминанты "деятельности вообще" как раз и задают простую и всеобщую формулу практики: "субъект — деятельность — объект"». Таким образом, предмет — это объект, преобразованный в деятельности субъекта.

Предметная область (универсум рассуждения, область теории) — множество объектов, рассматриваемых в пределах отдельного рассуждения или научной теории.

Предметная область включает в себя прежде всего индивиды, то есть элементарные объекты, изучаемые теорией, а также свойства, отношения и функции, рассматриваемые в теории.

Например, предметной областью в зоологии является множество животных; в теории чисел — натуральный ряд чисел; в логике предикатов — любая фиксированная область, содержащая по меньшей мере один предмет.

Предметная область, соединяющая в единство разнотипные объекты, изучаемые в какой-либо теории, представляет собой логическую абстракцию. Допущение существования предметной области нетривиально, ибо в обычных рассуждениях далеко не всегда удается удовлетворить это требование естественным образом.

1.2. Проблема исследования

Проблема — понятие многозначное. В обыденном понимании *проблема* — это трудный вопрос, требующий решения; барьер или помеха на пути решения каких-либо задач.

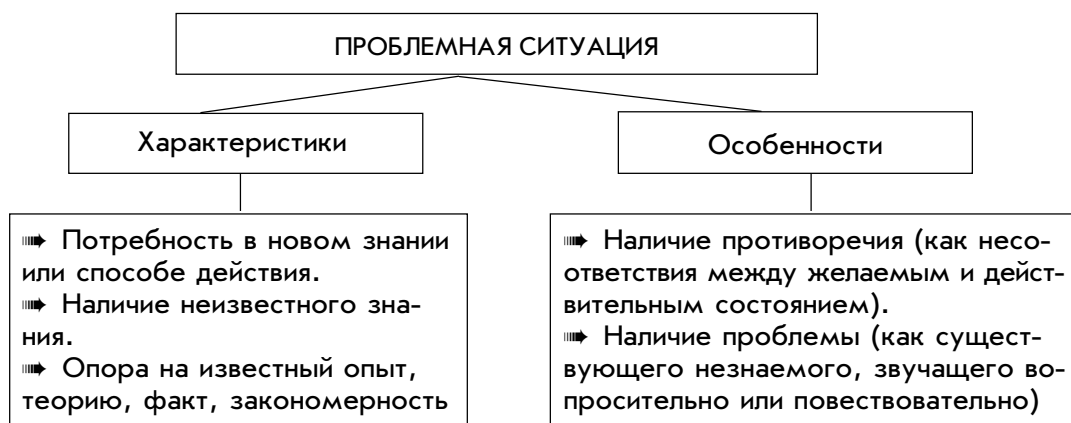
Нередко этот термин используется как синоним понятия *тема* в значении указания направления творческой работы (например, проблема или тема методической работы школы).

В научном контексте *проблема* — необходимое условие развития, рассогласование между желаемым (должным, требуемым, необходимым, потребным) и действительным (сущим, имеющимся, наличным, реальным) состоянием какой-либо системы, ее элементов или отдельных значимых параметров.

Проблема определяется комплексом противоречий. Противоречия — это логическая ситуация одновременной кажущейся истинности двух взаимоисключающих определений или высказываний (суждений) об одном и том же. Следует отличать отношения противоречия, которое есть установление взаимоисключающего отношения (например, «белое» и «черное»), и отношения противоположности, означающей невзаимоисключающее отношение (например, «белое» и «не белое»).

Противоречия бывают внутренними, существующими в рамках одной системы между разными ее частями, и внешними — между одной системой и другой, внешней по отношению к ней.

Проблему целесообразно рассматривать не вообще, а в контексте конкретных образовательных и социокультурных ситуаций (проблемных ситуаций).



Проблема исследования возникает тогда и там, где существует разрыв в целостной структуре предметной деятельности: либо незнание (отсутствие субъектности), либо неумение получить знание (отсутствие средства), либо негарантированность результатов (неструктурированная или ложная предметность). В последнем случае исследование носит *проектный* характер (проектный эксперимент), а результатом исследования оказывается построенная беспрецедентная предметность.

Определение проблемы исследования — это достаточно сложная задача. Правильная постановка и ясная формулировка проблемы чрезвычайно важны, ибо они в значительной степени определяют стратегию исследования в целом и направление научного поиска в особенности. Сформулировать проблему — значит проявить умение отделять главное от второстепенного, выяснить то, что уже известно, и то, что пока неизвестно о предмете исследования. При этом диссертанту надо четко показать, где проходит граница между знанием и незнанием о предмете исследования, в чем заключается противоречие или группа противоречий.

ЗАДАНИЕ 1

В левой колонке таблицы указаны конкретные проблемные ситуации. Постарайтесь сформулировать проблему, соответствующую названным проблемным ситуациям.

Проблемная ситуация	Проблема
<p>1. Присущие дошкольникам доверчивое отношение к людям, открытость окружающему миру, положительное самоощущение в начальной школе не развиваются, а разрушаются. Гасится здоровое детское любопытство и творческий потенциал дошкольников и младших школьников, исчезает детская инициативность</p>	
<p>2. Для подростка школа — повинность, поскольку она не решает тех возрастных задач, на которые ориентирован ученик 10—12 лет (младший подросток) и 12—15 лет (старший подросток).</p> <p>Не учитываются особенности современного подростка: потребность в успешности и признании микросоциумом, самоопределение и развитие самосознания</p>	

Проблемная ситуация	Проблема
3. Стиль, содержание, методики и технологии обучения предметам в старшей школе, когда учащиеся больше всего нуждаются в социализации и выборе дальнейшего жизненного пути, остаются монологичными, авторитарными, направленными лишь на усвоение информационных массивов. В большинстве случаев слабо выражена направленность на формирование коммуникативных, исследовательских, проектировочных, общекультурных, учебных умений, необходимых в жизни и профессиональной деятельности	

ПОЛЕЗНАЯ ИНФОРМАЦИЯ



Существенными признаками проблемы в научном контексте являются:

- наличие рассогласования между желаемым и действительным (что предполагает наличие у субъекта деятельности представлений как о должном, так и о реальном состоянии дел, в противном случае проблема не сможет быть выявлена);

- осознание такого рассогласования в качестве проблемы, значимой для субъекта (в противном случае объективная проблема не может стать таковой для субъекта и он не приступит к ее решению);

- ощущение субъектом неудовлетворенности по поводу наличия проблемы (если субъект осознает проблему, но она его не волнует, трудно рассчитывать на то, что проблема побудит субъекта к действиям по ее решению);

- перерастание неудовлетворенности, вызванной наличием проблемы, в желание и стремление изменить существующее положение дел с помощью решения проблемы (которое является ключевым для осуществления актов развития);

- возможность решения проблемы данным субъектом, отнесенность проблемы к компетенции субъекта, кругу его полномочий (в противном случае для данного субъекта это будет не его проблема, а объективное ограничение, — хотя, заметим, школы зачастую заняты решением именно не своих проблем, а проблем более высоких образовательных инстанций и общества в целом).

Говоря о «проблемах системы», мы имеем в виду *разрыв между требуемыми и реальными результатами системы*, а не то, что чаще всего понимают под проблемой в житейской практике и даже в некоторых научных текстах (то есть не познавательную проблему как знание о том, чего мы не знаем, не просто вопрос, требующий решения, не препятствие, мешающее движению вперед, и тем более не проблематику, понимаемую как набор тем для работы или размышления, — например, в словосочетании «методическая проблема школы»).

ЗАДАНИЕ 2

Сформулируйте проблему исследования, выводя ее из структуры изложенных ниже противоречий.

1. С одной стороны, признание необходимости преобразования учебно-предметного содержания и информационных методов его усвоения в деятельностное содержание профессионального развития педагога. С другой — неразработанность технологии трансформации предметного знания в знание учебное, включающее способы профессиональных обучающих действий.

2. Возросшие требования развивающего образования к педагогу-профессионалу, с одной стороны, а с другой — недостаточный уровень готовности системы постдипломного образования к созданию условий, обеспечивающих эффективность процесса становления субъекта собственной деятельности в профессиогенезе.

3. Новые ценностно-целевые ориентиры профессиональной деятельности педагога, требующие его проектного и рефлексивного отношения к собственному образованию, и вместе с тем недостаточная востребованность разработанных дидактических моделей профессионального развития системой постдипломного образования педагогов.

4. Необходимость применения метода проектирования к осуществлению пространственной организации деятельности педагогов, способных к позиционному самоопределению и самообучению, и неразработанность адекватной технологии формирования коллективного субъекта профессиональной деятельности в системе постдипломного образования.

Все перечисленные обстоятельства отчетливо обозначают следующую проблему исследования:

1.3. Актуальность исследования

Три категории (объект, предмет, проблема) объединяет в одно целое то, что принято называть *темой исследования*. И только тогда, когда удалось грамотно сформулировать объект, предмет и проблему исследования, можно начинать всерьез обсуждать актуальность его темы.

◀ Обоснование актуальности исследования предполагает наличие у аспиранта потребности ответить на вопрос: почему данную проблему нужно изучать именно в настоящее время?

Исследование можно считать актуальным лишь в том случае, если актуально не только данное научное направление, но и сама конкретная тема в двух отношениях: во-первых, она отвечает насущной потребности практики; во-вторых, заполняет пробел в науке, не располагающей в настоящее время необходимыми средствами для решения этой актуальной научной задачи.

Наиболее убедительным обоснованием актуальности исследования является социальный заказ, отражающий самые острые общественно значимые проблемы, требующие безотлагательного решения.

◀ Актуальность исследования — это критерий оценки качества научного исследования, характеризующий степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации и предложениями, которые могут дать наука и практика в настоящее время (В. М. Полонский).

Высокоактуальное (актуальное, малоактуальное) исследование характеризуется выраженной потребностью и необходимостью в изучении и решении проблемы, противоречия, возникающего между общественными потребностями и имеющимися средствами их удовлетворения.

Высокоактуальное исследование. Потребность в разработке очень велика. Она может существенно изменить наши представления по принципиальным вопросам теории и практики образования, открывает новые направления прикладных исследований. Отсутствуют учебники, методические пособия по данной теме или области знания. В данной методике нуждаются педагоги и педагогическое сообщество, учащиеся и другие лица.

Актуальное исследование. Потребность в разработке велика. Она может дополнить наши представления по ряду теоретических вопросов, открывает перспективы для прикладных исследований. Существующие учебники, программы, пособия неудовлетворительно решают проблему, не обеспечивают требуемый уровень обученности и т. д. В данной разработке в настоящее время нуждаются учителя, учащиеся.

Малоактуальное и практически неактуальное исследование. Потребность в разработке невелика. На практике проблема решена удовлетворительно. Отдельные частные вопросы нуждаются в совершенствовании. По проблеме имеется множество прикладных работ. Разработка новых методов в настоящее время нерациональна. Полученные данные будут дублировать уже существующие представления без каких-либо уточнений и дополнений. Разработка обеспечивает необходимый уровень обученности или воспитанности.

При описании актуальности исследования обычно используются такие обороты, как: «актуальность связана с необходимостью и своевременностью...»; «возникла необходимость уточнения...»; «современное понимание... связано с признанием неоднородности»; «значимость фундаментальной проблемы выявления... в контексте современных тенденций в российском обществе определяется необходимостью научного разрешения противоречия между...» и т. д.

ЗАДАНИЕ 1

Определите степень актуальности научного исследования по теме «Формирование толерантности младших школьников в процессе педагогического общения».

ЗАДАНИЕ 2

Определите название представленных аспектов актуальности исследования (идеологический, социальный, теоретический, практический).

Первый аспект обусловлен возрастанием интенсивности процессов информатизации на всех уровнях системы образования. В исследованиях отечественных ученых (Р. Ф. Абдеев, А. С. Арсеньев, Б. С. Гершунский, С. Г. Григорьев, В. А. Извозчиков, О. А. Козлов, В. Я. Ляудис, Н. Н. Моисеев, Е. С. Полат, А. И. Ракитов, И. В. Роберт, Н. В. Софронова, А. Ю. Уваров и др.) выдвинуты новые задачи построения содержания профессионального образования, связанного с процессами информатизации и информационной подготовкой педагогов.

Второй аспект связан с разработкой модульных образовательных программ как способа реализации социального заказа на профессиональную подготовку современного педагога. Анализ исследований отечественных ученых (А. Н. Алексюк, Ю. С. Брановский, Я. А. Ваграменко, К. Я. Вазина, Н. И. Гендина, Г. А. Кручинина, В. Н. Курбацкий и др.) показал, что принципы построения модульных образовательных программ составляют теоретическую основу информационно-технологической подготовки педагогов в системе повышения квалификации, ориентированной на их профессиональное развитие.

Третий аспект обусловлен процессами модернизации системы дополнительного профессионального образования, ее направленностью на формирование нового педагогического профессионализма. Данные ценностно-целевые ориентиры нашли отражение в современных моделях повышения квалификации педагогических кадров (А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, В. Н. Максимова, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. В. Николина и др.).

1.4. Цель научного исследования

Определившись с объектом, предметом, проблемой, актуальностью и темой исследования, аспирант должен четко сформулировать его *цель*, с которой содержательно связан целый ряд последующих категорий.

Слово *цель* имеет двойную семантику. С одной стороны, цель — это то, к чему стремятся, чего хотят достичь, основной замысел целого, то есть, говоря компьютерным языком, архивированный смысл всего исследования, а с другой — значение, восходящее к старославянскому слову «мета, метка», — это точка в том проблемном пространстве, куда вы хотите попасть, чтобы получить наивысший результат.

Сущность целеполагания в психолого-педагогическом исследовании — это выбор оптимальных с точки зрения изучаемой проблемы способов преобразования реальной педагогической действительности в новое требуемое состояние, в желаемое будущее. Цель определяется исходя из актуальности исследуемой проблемы, выбранных объектов и предмета исследования.

Цель исследования — это обоснованное представление об общих конечных или промежуточных результатах научного исследования (какой результат намерен получить ученый в ходе исследования).

Задача — это результат декомпозиции цели, «частичка» цели в конкретной ситуации, в определенной точке траектории движения к цели (что нужно сделать, чтобы цель была достигнута).



ЗАДАНИЕ 1

Исходя из темы диссертационного исследования «Тьюторское сопровождение дистанционного повышения квалификации педагогов в системе постдипломного образования», сформулируйте цель исследования.

ЗАДАНИЕ 2

Сформулируйте цель вашего научного исследования.

1.5. Гипотеза научного исследования

Гипотеза (*hypothesis*) — это предположение, обусловленное рядом фактов или факторов, позволяющих сделать вывод о существовании объекта, связи или причины явления, который, однако, нельзя считать вполне доказательным.

Гипотеза — это научно состоятельное предположение, предвидение хода исследования и его результата; достоверно не доказанное объяснение причин каких-либо явлений; утверждаемое предположение, имеющее научное обоснование; прием познавательной деятельности.

Функции гипотезы исследования возникают из потребностей общественной практики. В соответствии с ними гипотеза:

- ▣ отражает научные абстракции;
- ▣ систематизирует имеющиеся теоретические представления;
- ▣ актуализирует суждения, понятия, умозаключения;
- ▣ выходит за пределы изученного круга фактов, не только объясняя их, но и выполняя прогностическую функцию.

Гипотеза — главный методологический инструмент, организующий процесс исследования и подчиняющий его внутренней логике. Она незаменима в ситуации, когда необходимо объяснить причинно-следственные зависимости педагогического явления, а существующих знаний для этого недостаточно.

Структура гипотезы

Существуют различные виды гипотез.

Простая гипотеза — это описательные или объяснительные предположения:

- ▣ описательные гипотезы кратко резюмируют изучаемые явления, описывают общие формы их связи;
- ▣ объяснительные гипотезы раскрывают возможные следствия из определенных факторов и условий, то есть обстоятельства, в результате стечения которых получен данный результат.

Сложные гипотезы одновременно включают в свою структуру описание изучаемых явлений и объяснение причинно-следственных отношений.

Структура *психолого-педагогической гипотезы* может быть трехсоставной, то есть включать в себя утверждение, предположение и научное обоснование.

Пример психолого-педагогической гипотезы:

Учебно-воспитательный процесс будет эффективным (утверждение), если сделать вот так и так (предположение), потому что существуют следующие педагогические закономерности: во-первых... во-вторых... в-третьих... (научное обоснование).

Гипотеза может быть и двусоставной. При этом она включает в себя утверждение и предположение, а научное обоснование в явном виде не формулируется. Подобная гипотеза возможна в том случае, когда утверждение и предположение сливаются воедино в форме гипотетического утверждения (это должно быть так-то и так-то, потому что существуют следующие причины (условия)...).

Стадии конструирования гипотезы

1. Исследователь фиксирует возникновение проблемной ситуации.
2. Доказывает невозможность объяснить причины нового явления с помощью известных приемов и средств научного исследования.
3. Всесторонне изучает новое явление.

4. Формулирует научное предположение о возможной причине его возникновения, одновременно определяет следствия, логически вытекающие из предполагаемой причины.

5. Осуществляет опытно-экспериментальную проверку соответствия этих следствий фактам действительности. Гипотеза признается основательной только тогда, когда выведенные следствия начинают соответствовать реальным фактам.

Методологические требования к гипотезе исследования

1. *Логическая простота.* Гипотеза не должна содержать в себе ничего лишнего. Ее назначение — объяснять как можно больше фактов возможно меньшим числом предпосылок, представлять широкий класс явлений, исходить из немногих оснований.

2. *Логическая непротиворечивость.* Во-первых, гипотеза есть система суждений, в которой ни одно из них не является формально-логическим отрицанием другого. Во-вторых, она не противоречит имеющимся достоверным фактам. В-третьих, соответствует установленным и признанным в науке законам. Однако последнее условие нельзя абсолютизировать, иначе оно станет тормозом для развития науки.

3. *Вероятность.* Основное предположение гипотезы должно иметь высокую степень возможности его реализации. Гипотеза должна быть многоаспектной, то есть, помимо основного предположения, включать в себя и второстепенные. Некоторые из них могут и не подтвердиться. Но основное положение должно нести в себе высокую степень вероятности.

4. *Широта применения.* Предполагается, что из гипотезы можно вывести не только те явления, для объяснения которых она непосредственно предназначена, но и возможно более широкий класс других феноменов.

5. *Концептуальность.* Данное требование выражает прогностическую функцию науки. Гипотеза должна отражать соответствующую концепцию или развивать новую, прогнозировать дальнейшее развитие теории.

6. *Научная новизна.* Гипотеза должна раскрывать преемственную связь предшествующих знаний с новыми.

7. *Верификация.* Любая гипотеза может и должна быть проверена. В педагогике и психологии наиболее убедительны те гипотезы, которые проверяются опытно-экспериментальным путем, но не исключается также возможность их проверки с помощью логических операций и умозаключений.

Практические рекомендации для описания гипотезы

1. Гипотеза не должна включать слишком много предположений (как правило, делается одно основное предположение, крайне редко — больше).

2. В гипотезу нельзя включать неоднозначные или не уясненные самим исследователем понятия и категории.

3. При формулировке гипотезы следует избегать оценочных суждений.

4. Гипотеза должна адекватно отвечать на поставленный вопрос, соответствовать фактам, быть проверяемой и приложимой к широкому кругу явлений.

5. Оформление гипотезы должно быть стилистически безупречным, а также логически простым.

6. Гипотеза предполагает соблюдение преемственности с уже имеющимся знанием.

ЗАДАНИЕ 1

Определите структуру представленных ниже гипотез.

1. Построение системы оценки качества постдипломного образования будет адекватным вызовам времени, если:

- ▣ основывается на концепции непрерывного образования;
- ▣ рассматривает постдипломное образование и его цели в контексте потребностей личности, общества и его культуры, рассматривая эти потребности не как статические, но как развивающиеся и, в свою очередь, зависящие от реализации идей непрерывного образования;
- ▣ имеет в основании прогнозируемые желаемые социокультурные результаты постдипломного образования;
- ▣ в самом постдипломном образовании созданы условия для возможности обсуждения и согласования критериев качества всеми заинтересованными субъектами образования, обладающими своими специфическими запросами.

2. В психологических условиях развития профессионального сознания будущих педагогов можно выделить три рода условий:

- ▣ наличные условия традиционного обучения будущих педагогов (программы, планы, методики);
- ▣ учебно-профессиональная общность будущих педагогов, преподавателей и педагогов образовательных учреждений на основе совместной педагогической деятельности;
- ▣ способность к преобразованию условий первого и второго рода в целях профессионального самообразования и проектирования собственной профессиональной деятельности.

Развитие профессионального сознания состоит в переходе от условий первого рода к условиям третьего рода. Преобразование наличных условий обучения будущих педагогов в условия профессионального становления и самообразования может быть осуществлено в специально проектируемой педагогической практике.

ЗАДАНИЕ 2

Сформулируйте гипотезу вашего научного исследования.

Задачи научного исследования

Группы задач	Характеристики задач		
	характерные особенности	средства реализации	дополнительные характеристики
1. Диагностические (историко-диагностические)	Связаны с изучением и анализом ситуации, истории вопроса, отечественного и зарубежного опыта решения обсуждаемой проблемы, с диагностикой уровней развития формируемых качеств личности или состояния образовательных систем	Изучение литературы и других источников, наблюдение, беседа, опрос, экспертная оценка, тестирование	Связаны с выявлением, уточнением, углублением, методологическим обоснованием сущности, природы и структуры изучаемого объекта
2. Теоретико-моделирующие	Связаны с выявлением структуры исследуемого процесса, факторов, движущих сил развития систем и процессов, значимых связей и взаимодействий, принципов и методов преобразования. Выполняют функции прогнозирования, моделирования, выявления закономерностей, выделения критериев оценки успешности преобразований, создания системы информационного обеспечения и анализа результатов	Теоретический анализ и синтез, мысленное моделирование, прогнозирование и другие теоретические методы исследования	Связаны с анализом реального состояния предмета исследования, динамики внутреннего противоречия его развития
3. Опытно-экспериментальные	Связаны с конструированием и реализацией опытно-преобразующей и экспериментальной части исследования	Эксперимент, интерпретация результатов исследования	Связаны со способом преобразования предмета исследования, опытно-экспериментальной проверки результатов исследования
4. Прикладные	Связаны с определением условий, способов реализации, носителей конкретных нововведений	Методики и технологии практического использования результатов исследования	Связаны с выявлением путей и средств повышения эффективности, совершенствования исследуемого явления, процесса, с прогнозом развития исследуемого объекта и предмета или с разработкой практических рекомендаций для различных категорий работников образования

ЗАДАНИЕ 1

Определите тип задач исследования.

Тема: «Дидактические игры как средство развития профессионально значимых качеств будущего специалиста».

Цель: Выявить педагогические условия успешного применения дидактических игр, обеспечивающие развитие профессионально значимых качеств личности обучающегося в процессе изучения иностранного языка.

Задачи:

1. Разработать методические рекомендации в помощь преподавателям иностранного языка по использованию дидактических игр для развития профессионально значимых качеств обучающихся в вузе.

2. Спроектировать и реализовать систему дидактических игр на занятиях иностранного языка в вузе, обеспечивающую развитие профессионально значимых качеств будущего специалиста.

3. Экспериментально выявить и обосновать педагогические условия и факторы, обеспечивающие успешность становления профессионально значимых качеств будущего специалиста в процессе игровой учебной деятельности.

4. Проанализировать психолого-педагогическую теорию организации дидактической игры с позиции личностно ориентированного обучения и определить ведущие условия влияния игровой деятельности на развитие профессионально значимых качеств будущего специалиста.

ЗАДАНИЕ 2

Впишите названия типов задач на месте пропусков в предложении.

Научно-теоретическая функция исследования раскрывается через _____ задачи,
_____ задачи,
а конструктивно-техническая и нормативная функции исследования — через _____ задачи.

ЗАДАНИЕ 3

Какие типы задач отражены в следующих формулировках:

1. Определить потенциальные возможности общегуманитарных дисциплин по формированию культурной «Я-концепции» и раскрыть содержание и методы формирования культурного самосознания будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

2. Выявить условия формирования толерантности у школьников-подростков и определить порядок их реализации в процессе воспитательной деятельности педагога.

3. Выявить место и роль эмоционально-ценностного компонента в начальном образовании, определить способы его включения в содержание образования и разработать механизмы реализации в процессе обучения.

ПОЛЕЗНАЯ ИНФОРМАЦИЯ



Наиболее часто встречающиеся ошибки, допускаемые при формулировании целей и задач исследования

«*Перевернутая логика*». Например: «обосновать несостоятельность существующих в педагогике воззрений относительно характера соотношения обучения и воспитания (ошибочные педагогические положения традиционной концепции воспитывающего обучения)». Собственно, исследовать нечего, все ясно уже в исходном пункте.

«*Кто же проводит исследование?*» Например: «цель — выявление учителем и учащимися механизмов анализа, рефлексивного построения и осмысления образовательных технологий, особенностей их практического применения».

«*Отфутболивание*». Например: «целью является решение вышеупомянутой проблемы».

РАЗДЕЛ II

Теоретические подходы и методы исследования



Одним из важнейших оснований формирования методологической культуры аспиранта является знание им теоретических подходов и методов научного исследования.

2.1. Теоретические подходы научного исследования

Теоретический подход — это совокупность принципов, приемов, методов исследования какой-либо педагогической проблемы. Выбор и конкретизация того или иного теоретического подхода, на основе которого ведется научное исследование, как правило, осуществляются научным руководителем диссертационного исследования совместно с аспирантом (соискателем).

Ниже приводится типология теоретических подходов, рекомендованных начинающему исследователю академиком РАО А. М. Новиковым [22]. Данную типологию можно использовать в качестве базовой основы, учитывая, что перечень указанных подходов может быть расширен.

Теоретические подходы научного исследования

Название подхода	Содержание подхода
Системный	Раскрытие целостности объекта и обеспечивающих его механизмов, выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину
Комплексный	Анализ совокупности предметов или явлений, составляющих одно целое
Целостный	Объединение частей исследуемого объекта в сложные комплексы с учетом взаимовлияния частей
Личностный	Основывается на постулате, что ни одно психологическое явление, будь то процесс, состояние или свойство индивида, не может быть правильно понято без учета личностной его обусловленности
Деятельностный	Сознание и деятельность не противоположны друг другу, но и не тождественны, а образуют единство; психика может быть правильно понята и объяснена, только если она рассматривается как продукт развития и результат деятельности

Название подхода	Содержание подхода
Личностно-деятельностный	Рассматривает учебно-воспитательный процесс с учетом личностных позиций его участников: воспитателей, учителей, воспитанников, учащихся. Процессы преподавания, учения осуществляются посредством активной целенаправленной деятельности. Результаты обучения (знания, умения, мировоззрение, развитие личности) достигаются в деятельности
Содержательный	Обращение к содержанию изучаемых явлений и процессов, выявление совокупности их элементов и взаимодействий между ними, определяющих основной тип, характер этих явлений, процессов; обращение к фактам, данным наблюдений, опыта и выведение из них теоретических заключений посредством абстракций, анализа, синтеза
Формальный	Извлечение из изучаемых процессов, явлений лишь устойчивых, относительно неизменных моментов, которые рассматриваются вне связи со всем процессом и явлением в целом
Логический	Рассмотрение каждого явления, процесса применительно к той точке развития, которой оно достигло к настоящему времени
Исторический	Анализ происхождения и развития объекта
Качественный	Выявление совокупности признаков, свойств, особенностей изучаемого явления, процесса, определяющих его своеобразие и принадлежность самому себе, а также классу однотипных с ним явлений, процессов
Количественный	Выявление характеристик различных предметов, явлений по степени развития или интенсивности присущих им свойств, выражаемых в величинах и числах
Феноменологический	Описание внешне наблюдаемых, как правило изменчивых, характеристик того или иного изучаемого явления, процесса
Сущностный	Выявление внутренних, глубинных, устойчивых сторон, механизмов и движущих сил тех или иных явлений и процессов
Единичный	Изучение отдельных явлений, процессов
Общий	Поиск связей, закономерностей, типологических черт изучаемых явлений, процессов

Согласно В. А. Сластенину, в структуре методологического знания выделяются четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический. Содержание первого, высшего, философского уровня методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания. Второй уровень — общенаучная методология — представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин. Третий уровень — конкретно-научная методология, то есть совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Четвертый уровень — технологическая методология — представлен методикой и техникой исследования, то есть набором процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

ЗАДАНИЕ

Укажите в правой колонке таблицы теоретические подходы научного исследования, соответствующие каждому из уровней методологии исследования.

Уровни методологии исследования	Теоретические подходы
1. Первый уровень — философская методология	
2. Второй уровень — общенаучная методология	
3. Третий уровень — конкретно-научная методология	
4. Четвертый уровень — технологическая методология	

Теоретические подходы: системный, антропологический, личностно ориентированный, деятельностный, проектный эксперимент, акмеологический, задачный, гуманитарно-аксиологический, культурологический, синергетический.

2.2. Методы исследования

Метод (от греч. *μεθοδος* — «способ») — систематизированная совокупность шагов, действий, которые необходимо предпринять, чтобы решить определенную задачу или достичь определенной цели. Слово «метод» пришло в английский язык из французского и латыни и впервые появилось в нем в 1541 году.

◀ | **Научный метод** — совокупность основных способов получения новых знаний и методов решения задач в рамках любой науки.

Научный метод — обобщенное понятие, используемое для обозначения совокупности применяемых в науке средств получения, обоснования и применения научного знания. Совокупность этих средств весьма обширна, разнообразна и специфична не только для разных типов наук, но и для качественно различных уровней одной и той же науки (например, ее эмпирического и теоретического уровней).

Основные методы логико-математических наук: когнитивное конструирование исходных абстрактных структур, разворачивание их содержания с помощью генетического или аксиоматического методов (дедукция).

Основные методы естественных наук: систематическое наблюдение, эксперимент, индукция, моделирование.

Основные методы гуманитарных наук: понимание, исторический метод, синхронный и диахронный анализ структур и эволюции предмета исследования.

В науке никогда не существовало единой для всех областей науки и уровней научного познания процедуры получения и обоснования знания, то есть универсального метода. Однако предпринимались неоднократные попытки выработки такого метода: индуктивизм, дедуктивизм, гипотетико-дедуктивизм, метод восхождения от абстрактного к конкретному и т. д. (по С. А. Лебедеву и др.).

Методы исследования можно подразделить на *методы сбора информации* и *методы анализа собранной информации*.

Методы исследования подразделяются также на *эмпирические* (эмпирический — дословно «воспринимаемый посредством органов чувств») и *теоретические*.

Известны две группы эмпирических методов исследования (по В. И. Загвязинскому):

▣ рабочие, частные методы: изучение литературы, документов и результатов деятельности; наблюдение; опрос (устный и письменный); метод экспертных оценок; тестирование;

▣ комплексные, общие методы (строятся на применении одного или нескольких частных методов): обследование; мониторинг; изучение и обобщение опыта; опытная работа; эксперимент.

Различают также такие представительные группы методов, как *методы-действия* и *методы-операции*.

- ▣ Метод-действие — это метод как способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи.
- ▣ Метод-операция — метод как совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности.

Методы научного исследования (по А. М. и Д. А. Новиковым) [23]

Теоретические		Эмпирические	
метод-операция	метод-действие	метод-операция	метод-действие
<ul style="list-style-type: none"> ▣ Анализ ▣ Синтез ▣ Сравнение ▣ Абстрагирование ▣ Конкретизация ▣ Обобщение ▣ Формализация ▣ Индукция ▣ Дедукция ▣ Идеализация ▣ Аналогия ▣ Моделирование ▣ Мысленный эксперимент ▣ Воображение 	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Диалектика (как метод) ▣ Научные теории, проверенные практикой ▣ Доказательство ▣ Анализ систем знаний ▣ Дедуктивный (аксиоматический) ▣ Индуктивно-дедуктивный ▣ Выявление и разрешение противоречий ▣ Постановка проблем ▣ Построение гипотез 	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Изучение литературы, документов и результатов деятельности ▣ Наблюдение ▣ Измерение ▣ Опрос (устный и письменный) ▣ Экспертные оценки ▣ Тестирование 	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Отслеживание объекта: обследование, мониторинг, изучение и обобщение опыта ▣ Преобразование объекта: опытная работа, эксперимент

Теоретические методы-операции имеют широкое поле применения как в научном исследовании, так и в практической деятельности, и выделяются по основным мыслительным операциям, к которым относятся: анализ и синтез, сравнение, абстрагирование и конкретизация, обобщение, формализация, индукция и дедукция, идеализация, аналогия, моделирование, мысленный эксперимент.

Анализ — это разложение исследуемого целого на части, выделение отдельных признаков и качеств явления, процесса или отношений явлений, процессов.

Процедуры анализа входят составной частью во всякое научное исследование и обычно образуют его первую фазу, когда исследователь переходит от нерасчлененного описания изучаемого объекта к выявлению его строения, состава, свойств и признаков.

Одно и то же явление, процесс можно анализировать во многих аспектах. Всесторонний анализ явления позволяет глубже рассмотреть его.

Синтез — соединение различных элементов, сторон предмета в единое целое (систему).

Синтез — не простое суммирование, а смысловое соединение. Если просто соединять явления, то между ними не возникает системы связей, а образуется лишь хаотическое накопление отдельных фактов. Синтез противоположен анализу, с которым он неразрывно связан.

Синтез как познавательная операция выступает в различных функциях теоретического исследования. Любой процесс образования понятий основывается на единстве процессов анализа и синтеза. Эмпирические данные, получаемые в том или ином исследовании, синтезируются при их теоретическом обобщении. В теоретическом научном знании синтез выступает в функции взаимосвязи теорий, относящихся к одной предметной области, а также объединения конкурирующих теорий (например, синтез корпускулярных и волновых представлений в физике). Существенную роль синтез играет и в эмпирическом исследовании.

Анализ и синтез тесно связаны между собой. Если у исследователя сильнее развита способность к анализу, может возникнуть опасность того, что он не сумеет найти места деталям в явлении как едином целом. Относительное же преобладание синтеза приводит к поверхностности, к тому, что оказываются незамеченными существенные для исследования детали, которые могут иметь большое значение для понимания явления как единого целого.

Сравнение — это познавательная операция, лежащая в основе суждений о сходстве или различии объектов. С помощью сравнения выявляются количественные и качественные характеристики объектов, осуществляется их классификация, упорядочение и оценка.

Сравнение — это сопоставление одного с другим. При этом важную роль играют основания или признаки сравнения, которые определяют возможные отношения между объектами. Объекты, сравнимые по одному признаку, могут быть не сравнимы по другим признакам. Чем точнее оценены признаки, тем основательнее будет сравнение явлений.

Составной частью сравнения всегда является анализ, так как для любого сравнения в явлениях следует вычленить соответствующие признаки. Поскольку сравнение — это установление определенных отношений между явлениями, то, естественно, в ходе сравнения используется и синтез.

Абстрагирование — одна из основных мыслительных операций, позволяющая мысленно вычленить и превратить в самостоятельный объект рассмотрения отдельные стороны, свойства или состояния объекта. Абстрагирование лежит в основе процессов обобщения и образования понятий.

Абстрагирование состоит в вычленении таких свойств объекта, которые сами по себе и независимо от него не существуют. Подобную процедуру возможно произвести только в мысленном плане — в абстракции. Так, геометрическая фигура

тела сама по себе реально не существует и от тела отделиться не может. Но благодаря абстрагированию она мысленно выделяется, фиксируется, например с помощью чертежа, и самостоятельно рассматривается в своих особых свойствах. Одна из основных функций абстрагирования заключается в выделении общих свойств некоторого множества объектов и в фиксации этих свойств, например, посредством понятий.

Конкретизация — процесс, противоположный абстрагированию, то есть нахождение целостного, взаимосвязанного, многостороннего и сложного. Исследователь первоначально образует различные абстракции, а затем на их основе посредством конкретизации воспроизводит эту целостность (мысленное конкретное), но уже на качественно ином уровне познания конкретного. Поэтому диалектика выделяет в процессе познания в координатах «абстрагирование — конкретизация» два процесса восхождения: восхождение от конкретного к абстрактному и затем процесс восхождения от абстрактного к новому конкретному (*Г. Гегель*).

Диалектика теоретического мышления и состоит в единстве абстрагирования — создания различных абстракций и конкретизации — движения к конкретному и воспроизведения его.

Обобщение — одна из основных познавательных мыслительных операций, состоящая в выделении и фиксации относительно устойчивых, инвариантных свойств объектов и их отношений. Обобщение позволяет отображать свойства и отношения объектов независимо от частных и случайных условий их наблюдения.

Отделение общих свойств от частных и обозначение их словом позволяет в сокращенном, сжатом виде охватывать все многообразие объектов, сводить их в определенные классы, а затем посредством абстракций оперировать понятиями без непосредственного обращения к отдельным объектам.

Один и тот же реальный объект может быть включен как в узкие, так и в широкие по объему классы, для чего выстраиваются шкалы общности признаков по принципу родовидовых отношений.

Функция обобщения состоит в упорядочении многообразия объектов, их классификации.

Формализация — отображение результатов мышления в точных понятиях или утверждениях. Является как бы мыслительной операцией второго порядка и противопоставляется интуитивному мышлению.

В математике и формальной логике под формализацией понимают отображение содержательного знания в знаковой форме или в формализованном языке.

Формализация, то есть отвлечение понятий от их содержания, обеспечивает систематизацию знания, при которой отдельные элементы его координируются друг с другом.

Формализация играет существенную роль в развитии научного знания, поскольку интуитивные понятия хотя и кажутся более ясными с точки зрения обыденного сознания, мало пригодны для науки: в научном познании нередко нельзя не только разрешить, но даже сформулировать и поставить проблемы до тех пор, пока не будет уточнена структура относящихся к ним понятий.

В научных выводах одно суждение исходит из другого, на основе уже имеющихся выводов делается новый. Существуют два основных вида выводов: *индуктивные (индукция)* и *дедуктивные (дедукция)*.

Индукция (лат. *inductio* — наведение) — это умозаключение от частных объектов, явлений к общему выводу, от отдельных фактов к обобщениям. Индуктивное умозаключение связывает частные предпосылки с заключением не столько через законы логики, сколько через некоторые фактические, психологические или математические представления.

Дедукция (лат. *deductio* — выведение) — это умозаключение от общего к частному, от общих суждений к частным выводам. Дедукция — метод мышления, при котором частное положение логическим путем выводится из общего; вывод по правилам логики; цепь умозаключений (рассуждение), звенья которой (высказывания) связаны отношением логического следования. Началом (посылками) дедукции являются аксиомы, постулаты или просто гипотезы, имеющие характер общих утверждений («общее»), а концом — следствия из посылок, теоремы («частное»). Если посылки дедукции истинны, то истинны и ее следствия. Дедукция — основное средство доказательства. Противоположна индукции.

Идеализация — мысленное конструирование представлений об объектах, не существующих или неосуществимых в действительности, но таких, для которых имеются прообразы в реальном мире.

Процесс идеализации характеризуется отвлечением от свойств и отношений, присущих объектам реальной действительности, и введением в содержание образуемых понятий таких признаков, которые в принципе не могут принадлежать их реальным прообразам. Примерами понятий, являющихся результатом идеализации, могут быть математические понятия «точка», «прямая»; в физике — «материальная точка», «абсолютно черное тело», «идеальный газ» и т. п.

О понятиях, являющихся результатом идеализации, говорят, что в них мыслятся идеализированные (или идеальные) объекты. Образовав с помощью идеализации понятия такого рода об объектах, можно в дальнейшем оперировать с ними в рассуждениях как с реально существующими объектами и строить абстрактные схемы реальных процессов, служащие для более глубокого их понимания. В этом смысле идеализация тесно связана с моделированием.

Аналогия и моделирование — мыслительная операция, когда знание, полученное из рассмотрения какого-либо одного объекта (модели), переносится на другой, менее изученный или менее доступный для изучения, менее наглядный объект, именуемый прототипом, оригиналом.

Таким образом открывается возможность переноса информации по аналогии от модели к прототипу. В этом суть одного из специальных методов теоретического уровня — **моделирования** (построение и исследование моделей).

Различие между аналогией и моделированием заключается в том, что если аналогия является одной из мыслительных операций, то моделирование может рассматриваться в разных случаях и как мыслительная операция, и как самостоятельный метод — метод-действие.

Модель — вспомогательный объект, выбранный или преобразованный в познавательных целях, дающий новую информацию об основном объекте.

Формы моделирования разнообразны и зависят от используемых моделей и сферы их применения. По характеру моделей выделяют *предметное* и *знаковое (информационное)* моделирование.

Предметное моделирование ведется на модели, воспроизводящей определенные геометрические, физические, динамические либо функциональные характеристики объекта моделирования — оригинала. Частный его случай — аналоговое моделирование, когда поведение оригинала и модели описывается едиными математическими соотношениями, например едиными дифференциальными уравнениями.

При знаковом моделировании моделями служат схемы, чертежи, формулы и т. п. Важнейшим видом такого моделирования является математическое моделирование. Моделирование всегда применяется вместе с другими методами исследования, особенно тесно оно связано с *Экспериментом*.

Изучение какого-либо явления на его модели есть особый вид эксперимента — *модельный эксперимент*, отличающийся от обычного эксперимента тем, что в процессе познания используется промежуточное звено — модель, являющаяся одновременно и средством, и объектом экспериментального исследования, заменяющего оригинал.

Моделирование и мысленный эксперимент. Особым видом моделирования является мысленный эксперимент, в котором исследователь мысленно создает идеальные объекты, соотносит их друг с другом в рамках определенной динамической модели, имитируя мысленно то движение и те ситуации, которые могли бы иметь место в реальном эксперименте. При этом идеальные модели и объекты помогают выявить «в чистом виде» наиболее важные, существенные связи и отношения, мысленно воссоздать возможные ситуации, отсеять ненужные варианты.

Моделирование служит также способом конструирования нового, не существующего ранее в практике. Исследователь, изучив характерные черты реальных процессов и их тенденции, ищет на основе ведущей идеи их новые сочетания, производит их мысленное переконструирование, то есть моделирует требуемое состояние изучаемой системы (так же как любой человек и даже животное строит свою деятельность, активность на основе формируемой первоначально «модели потребного будущего») (по Н. А. Бернштейну).

При этом создаются модели-гипотезы, вскрывающие механизмы связи между компонентами изучаемого, которые затем проверяются на практике. В этом понимании моделирование в последнее время широко распространилось в общественных и гуманитарных науках — в экономике, педагогике и т. д., где разными авторами предлагаются различные модели фирм, производств, образовательных систем и т. д.

ЗАДАНИЕ

Сформулируйте комплекс методов вашего научного исследования.

РАЗДЕЛ III

Результаты научного исследования



Результаты научного исследования в их совокупности подтверждают точность выбранной методологии, научную актуальность исследования (теоретическую значимость и научную новизну) и его социокультурную актуальность (практическую значимость).

3.1. Новизна исследования

Новизна — качество, характеризующее знание, информацию, полученные результаты как новые, отличающиеся от известного прежде. Новые знания могут уточнять, конкретизировать уже известное, дополнять или коренным образом преобразовывать его.

Для описания критерия новизны знания используются следующие характеристики.

Виды новизны:

- ▣ теоретическая (концепция, гипотеза, принцип и др.);
- ▣ практическая (правило, рекомендация, методика, требование, средство, методическая система).

Уровни новизны отражающие место полученных знаний в ряду известных и их преемственность:

- ▣ уровень конкретизации — уточнение известного;
- ▣ уровень дополнения — расширение известного;
- ▣ уровень преобразования — выработка принципиально новых идей, подходов в области профессионального образования.

Новизна результатов в диссертационном исследовании может быть выражена при помощи следующих формулировок:

- ▣ установлено...
- ▣ обнаружено...
- ▣ конкретизировано...
- ▣ дополнено...
- ▣ доказана эффективность...
- ▣ раскрыто...

ЗАДАНИЕ 1

Определите, к какому виду и уровню относятся следующие характеристики научной новизны исследования:

1. Определена структурно-содержательная характеристика дистанционного повышения квалификации в системе постдипломного образования, ориентированного на профессиональное развитие педагога.

2. Сконструирована и научно обоснована технология тьюторского сопровождения дистанционного повышения квалификации педагогов в системе постдипломного образования.

3. Выявлен и раскрыт комплекс условий, обеспечивающих реализацию технологии тьюторского сопровождения дистанционного повышения квалификации педагогов.

4. Разработан диагностический инструментарий для оценки эффекта профессионального развития педагога в системе дистанционного повышения квалификации.

ЗАДАНИЕ 2

Сформулируйте положения, раскрывающие новизну вашего научного исследования.

3.2. Теоретическая значимость исследования

Теоретическая значимость — критерий оценки качества научного исследования, отражающий влияние полученных автором результатов научно-исследовательской работы на существующие концепции, методы, идеи в области выбранной научной специальности.

Таким образом, критерий теоретической значимости диссертационного исследования характеризует ценностную сторону его результата, показывает его значимость для развития концепций, подходов, идей, теоретических представлений в области обучения и воспитания, определяет вклад диссертационной работы в развитие педагогической науки. Соответствие данному критерию предполагает, что выполненная исследователем работа позволяет получить знания о сущности и закономерностях процесса образования, совершенствовать практику и преобразовать ее, наметить проект новой педагогической деятельности.

Уровни теоретической значимости:

- ▣ проблемный (изменение существующих представлений);
- ▣ дисциплинарный (вклад в развитие отдельных педагогических дисциплин);
- ▣ общепедагогический (влияние на все области педагогики, социологии, политологии и др.).

Для обозначения теоретической значимости исследования обычно используются следующие формулировки:

- ▣ выдвинута и доказана гипотеза...
- ▣ разработана (дополнена, углублена) концепция (или теория), установлены принципы, предложены подходы...
- ▣ расширены представления...
- ▣ выяснены причины, факторы, закономерности...
- ▣ представлены доказательства...
- ▣ адаптированы для педагогики понятия, подходы, методики...
- ▣ созданы предпосылки для решения проблемы...
- ▣ введены понятия...
- ▣ выявлены связи, корреляции...

ЗАДАНИЕ 1

Определите, какой уровень теоретической значимости исследования представлен в следующих позициях:

1. Введены понятия «тьютор», «тьюторское сопровождение» применительно к системе дистанционного повышения квалификации на этапе постдипломного образования педагогов.

2. Расширены представления о механизмах тьюторского сопровождения образовательной деятельности, осуществляемой в условиях функционирования информационно-образовательной среды.

3. Дополнена концепция профессионального развития педагога в системе постдипломного образования в плане разработки индивидуальных образовательных маршрутов дистанционного повышения квалификации.

ЗАДАНИЕ 2

Сформулируйте положения, раскрывающие теоретическую значимость вашего научного исследования.

3.3. Практическая значимость исследования

Практическая значимость — критерий оценки качества научного исследования, определяющий влияние его результатов непосредственно на учебно-воспитательный процесс, на методику преподавания и обучения, организацию образовательного процесса и т. д. Критерий практической значимости характеризует реальные достижения в обучении и воспитании школьников, студентов и других категорий учащихся, в организации различных видов деятельности, в ходе образовательного процесса, развитии и применении методик преподавания и др., которые стали возможны благодаря осуществлению данного педагогического исследования.

Практическая значимость результатов прикладных исследований и разработок зависит от следующих показателей:

- количество и состав участников образовательного процесса, заинтересованных в результатах исследования;
- масштаб использования результатов исследования;
- социально-экономический эффект;
- готовность результатов исследования к использованию.

Для определения практической значимости работы необходимо четко представить себе адресата, которому будут полезны результаты исследования (например, органы управления образованием, руководители образовательных учреждений, педагоги, родители). Для выявления практической значимости работы следует определить:

- где, кем, с какими результатами предложенные в исследовании рекомендации уже были использованы;
- какие практически ценные пособия, рекомендации, технологии, методики и т. д. были разработаны на основе результатов исследования и кому они переданы;
- какие условия необходимо создать для более широкого и продуктивного использования рекомендаций;
- какие вытекающие из данного исследования решения следует принять руководителям разного уровня для повышения доступности, эффективности и качества образования.

Уровни практической значимости:

- частнометодический — решение частных методических вопросов;
- общеметодический — решение общих вопросов методики преподавания;
- общедидактический (общеотраслевой) — результаты исследования распространяются на всю область педагогики, дидактики, управления образованием.

ЗАДАНИЕ 1

Определите, к какому уровню практической значимости относятся следующие характеристики:

1. Разработанная технология тьюторского сопровождения позволяет увеличить эффективность дистанционного повышения квалификации педагогов в системе постдипломного образования.

2. Материалы исследования (дидактический комплекс тьюторского сопровождения дистанционного обучения, программы дистанционных курсов повышения квалификации, авторские педагогические продукты, диагностический инструментарий) могут быть применены в качестве методических рекомендаций для разработки нового содержания и средств дистанционного повышения квалификации.

3. Разработанное методическое обеспечение образовательного процесса в условиях дистанционного повышения квалификации работников образования, ориентированного на профессиональное развитие педагога, способствует повышению эффективности дополнительного профессионального образования педагогов.

ЗАДАНИЕ 2

Сформулируйте по пунктам, в чем состоит практическая значимость вашего научного исследования.

3.4. Положения, выносимые на защиту

Положения, выносимые на защиту, — это, коротко говоря, ответ на вопрос: что, собственно, защищается?

На защиту может быть вынесена разработанная теория или концепция, которая включает в себя ядро (категории и понятия), основания концепции (закономерности, принципы, факты и др.) и следствия, прогностический потенциал концепции (результаты, подтвержденные гипотезой).

При этом в нескольких положениях дается обоснование того, что раскроет материал исследования и чем подтвердит убедительность постановки проблемы, рациональность выбранного пути исследования и нетривиальность его результатов. Далее приводится информация о месте проведения исследования, а так как оно всегда адресовано некоему профессиональному (научному) сообществу, то также указывается, где сообщался и обсуждался его замысел и поисковые пробы.

Фактически такой порядок раскрытия содержания и смысла научного аппарата исследования — это и есть *введение* и к диссертации, и к ее автореферату.

Раздел «Положения, выносимые на защиту» может содержать следующие формулировки:

- ▣▣▣ принципы (совокупность принципов)...
- ▣▣▣ требования (система требований) к...
- ▣▣▣ обоснование...
- ▣▣▣ условия (педагогические, дидактические) осуществления...
- ▣▣▣ содержание обучения...
- ▣▣▣ модель...
- ▣▣▣ схема...
- ▣▣▣ методы (методические приемы)...
- ▣▣▣ средства осуществления...
- ▣▣▣ механизмы...
- ▣▣▣ процедура осуществления...
- ▣▣▣ критерии эффективности...

ЗАДАНИЕ

Обобщив результаты своего исследования, сформулируйте положения, выносимые на защиту.

РАЗДЕЛ IV

Работа над текстом диссертационного исследования



Понимание технологии построения структуры кандидатской диссертации, этапов и ступеней научного исследования, владение научным стилем языка, его жанровыми разновидностями и стилевыми особенностями диссертационного исследования являются для аспиранта орудийным знанием, способным помочь в достижении цели написания и защиты диссертации и получения ученой степени кандидата наук.

4.1. Структура кандидатской диссертации (отрасль 13.00.00 – педагогические науки)

Структура диссертационного исследования должна состоять как минимум из трех частей.

Первая глава — *историко-теоретическая*. В ней рассматривается и анализируется история вопроса (поставленной проблемы): как эта проблема ставилась в истории науки (или не ставилась вовсе), как она решалась (или так и не получила своего решения). Проведенный анализ должен обеспечить корректную, грамотную постановку проблемы и ее серьезное обоснование.

Логика представления материалов исследования, изложения его результатов должна соответствовать логике вывода последующего шага из предшествующего. Это означает, например, что второй параграф отвечает на вопрос, поставленный в первом параграфе, третий — во втором и т. д. Соответственно, вся первая глава — это грамотная постановка и обоснование проблемы исследования, а обсуждаемые в ней вопросы соотносятся с определением общего способа ее решения.

Вторая глава — *методологическая*, «инженерно-конструкторская» (В. И. Слободчиков). Здесь обсуждаются вопросы способов, методов и даже конкретных методик, с помощью которых предполагается решить поставленную проблему. Может оказаться, что нужного, адекватного метода (методик) вообще не существует, в таком случае его надо специально строить, изобретать, конструировать.

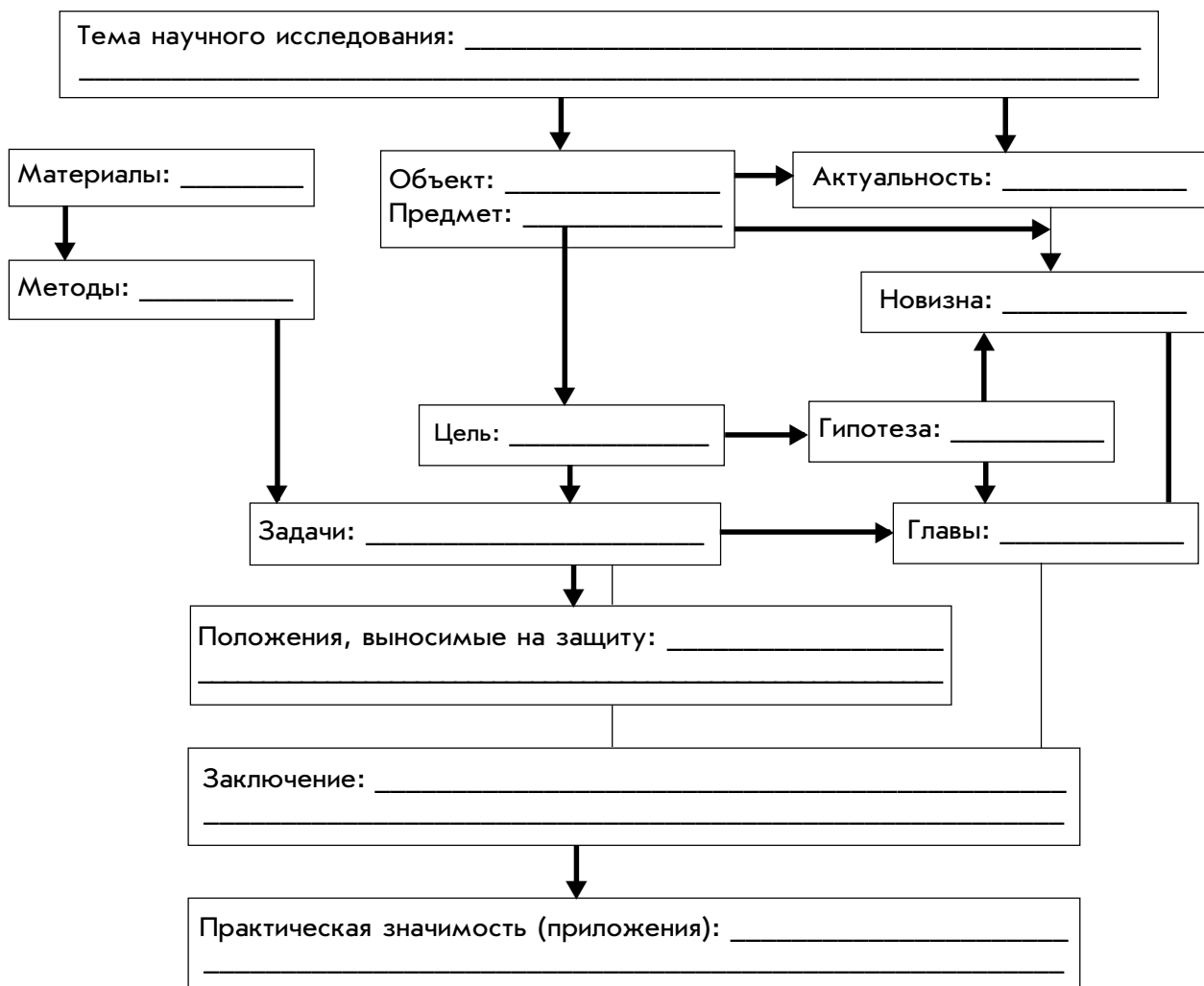
Третья глава — *экспериментально-эмпирическая* (в некоторых исследованиях — проектная). В ней подробно раскрывается организация проведения эксперимента — в классических исследованиях данная процедура называется

«планирование эксперимента». Затем описываются способы систематизации эмпирического материала (чтобы получить первичные эмпирические данные) и способы его анализа (чтобы получить уже результаты исследования). Материал главы представляется в систематизированном виде; протоколы эксперимента могут приводиться только для иллюстрации (как правило, их помещают в приложении). Исследователь раскрывает также ход анализа эмпирических данных (при необходимости — средствами корреляционного, факторного, кластерного анализа), чтобы доказательно представить реальные результаты достижения поставленной цели и решения исходной проблемы.

Последний шаг диссертационного исследования — рефлексивный анализ уже полученных в первичном анализе результатов (то есть анализ анализа), который воплощается в *выводах* относительно всего исследования в целом. Важно, чтобы выводы находились в содержательном соответствии со всеми категориями научного аппарата и особенно с положениями, выносимыми на защиту. Иными словами, по окончании описания хода исследования необходимо вернуться к его замыслу, чтобы сказать: как мы задумали — так и получилось.

ЗАДАНИЕ

Заполните предложенную ниже схему в соответствии с содержанием своего диссертационного исследования.



4.2. Этапы и ступени научного исследования

Кандидатская диссертация представляет собой квалификационную работу, которая должна содержать совокупность положений и результатов, перспективных и актуальных для решения теоретических и практически значимых проблем. Диссертация служит свидетельством положительного личного опыта автора в применении научных методов и приемов, используемых в области фундаментальных и прикладных наук, в самостоятельном осмыслении практического применения знаний в педагогической деятельности.

Научный руководитель направляет работу диссертанта, помогает ему оценить возможные варианты решений, но их выбор — всегда задача самого диссертанта. Именно он несет ответственность за принятые решения, за достоверность результатов и их фактическую точность.

Этапы и ступени научного исследования:

- 1) обоснование актуальности и новизны научного исследования;
- 2) выявление проблемы исследования;
- 3) выявление объекта и предмета научного исследования;
- 4) разработка гипотезы исследования;
- 5) выбор методов исследования (сравнительный анализ, эксперимент, моделирование, тестирование и др.);
- 6) описание процессов научного исследования (эксперимент);
- 7) обсуждение результатов научного исследования;
- 8) формулировка выводов.

«Исследовательские шаги»:

- 1) обоснование гипотетической новизны исследования;
- 2) обоснование положительного эффекта, который может быть достигнут в результате решения выдвинутых задач;
- 3) обследование абстрактного или эмпирического объекта и предмета, связанного с ним (ранее не изучавшегося или уже описанного);
- 4) выбор совокупности действий, осуществление которых позволит решить выдвинутые научные задачи;
- 5) выдвижение и обоснование научной гипотезы на основе умозаключений: сравнения, анализа, дедукции, индукции и т. д.;
- 6) доказательство или опровержение утверждения, выведение возможных следствий;
- 7) представление результатов научного исследования в формулировках вывода и следствий, вытекающих из результатов проведенной работы.

ЗАДАНИЕ

На основе перечисленных выше этапов и ступеней научного исследования, а также «исследовательских шагов» определите этапы своего диссертационного исследования и спланируйте его структуру. Заполните предлагаемую таблицу.

№ п/п	Этапы и ступени научного исследования	Основные характеристики «исследовательского шага»
1	Выбор предметной области и темы исследования	<ol style="list-style-type: none"> 1. Общий стаж деятельности в избранной области знаний. 2. Предыдущий «задел»: публикации, рукописные работы и др. 3. Опыт выступлений на конференциях. 4. Связь с научным руководителем. 5. Просмотр каталогов защищенных диссертаций. 6. Ознакомление с новейшими результатами исследований. 7. Пересмотр известных научных решений. 8. Ознакомление с аналитическими обзорами и статьями в специальной периодике
2		
3		
4		
5		
6		
7		

4.3. Научный стиль языка

Слово «стиль» многозначно по своей семантике. В самом широком смысле стиль понимается как совокупность характерных признаков, особенностей, свойственных чему-либо, отличающих что-либо. Очевидна тесная связь понятия «стиль» и словесного творчества. Исторически стиль (греч. *stylos*, лат. *stylus*) — это заостренная с одного конца и закругленная с другого палочка, стержень из дерева, кости или металла, который использовался для письма. Острым концом писали на восковых дощечках, закругленным стирали написанное, выравнивали воск, чтобы писать снова. «Почаще поворачивай стиль!» — этот совет означал: чаще исправляй написанное, добивайся правильности, ясности, краткости, выразительности. Со временем стали употреблять такие выражения для характеристики пишущего: «у него плохой стиль», «у него хороший стиль», «у него строгий стиль» и т. д., — имея в виду, конечно, уже не орудие письма, а качество написанного, особенности словесного выражения. В дальнейшем палочка для письма вышла из обихода, а слово «стиль» стало обозначать и манеру пользования языком, и разновидности его употребления.

◀ Стиль языка можно определить как исторически сложившуюся разновидность употребления языка, отличающуюся от других разновидностей особенностями состава и организации языковых единиц.

Стоит обратить внимание на исторический характер стилевой дифференциации языка. Поскольку условия и цели языкового общения различны, употребление языка также не может быть всегда одинаковым: в зависимости от условий и целей выбираются различные языковые единицы, которые различным образом и объединяются. При употреблении языка из всего наличного запаса языковых средств выбираются определенные, необходимые в данном конкретном случае средства, а из всех возможных способов их объединения — лишь один способ.

Постепенно в длительной истории языкового употребления вырабатываются традиции, правила выбора и объединения языковых средств. Так возникают, условно говоря, различные виды одного и того же языка.

◀ | Наука, изучающая разновидности употребления языка (стили), называется стилистикой.

Среди всего многообразия разновидностей употребления (форм существования) языка выделяются две основные, главные разновидности: *разговорный* (народный, живой) и *литературный* (книжный, письменный) язык. В основе разговорного языка лежит «неподготовленный диалог», а в основе литературного — «подготовленный монолог». Монолог всегда требует подготовки, строгой последовательности, продуманной организации языкового материала, и главные свойства литературного языка обусловлены именно его монологической основой.

К *особенностям* литературного языка относят:

- ▣ обработанность и нормированность (наличие норм — правил языкового употребления, осознанных, признанных и охраняемых обществом);
- ▣ общераспространенность, всеобщность (обязательность для всех членов данного национального коллектива);
- ▣ многофункциональность, универсальность (употребление в различных сферах жизнедеятельности человека);
- ▣ стилевую дифференциацию (наличие внутри данной разновидности ряда языковых стилей);
- ▣ тенденцию к устойчивости, стабильности.

Главными разновидностями литературного языка являются функциональные стили и непосредственно язык художественной литературы (художественный стиль). Функциональные стили языка выделяются в соответствии с особенностями их употребления — функционирования — в определенных сферах человеческой деятельности. Выделяют три функциональных стиля:

- ▣ официально-деловой;
- ▣ публицистический;
- ▣ научный.

Поскольку сферы употребления стилей обширны, функции широки, а виды текстов, в которых эти стили представлены, различны, внутри функциональных стилей выделяются также подстили.

Обслуживая научную сферу деятельности, научный стиль языка выполняет такие ключевые функции, как сообщение научных сведений, научное объяснение фактов, является общепринятым стилем официальных мероприятий научного содержания. Не будучи замкнутым, он не «отгорожен» ни от официально-делового и публицистического стилей, ни от художественного стиля, ни от разговорного языка. Однако научный стиль четко обозначается в текстах и имеет свои характерные особенности, общие для текстов данного стиля, определяемые единством их содержания и языковой формы.

Основные особенности научного стиля

1. *Логичность изложения.* Части текста, созданного в научном стиле, жестко связаны по смыслу и располагаются строго последовательно, выводы вытекают из фактов, излагаемых в тексте.

2. **Точность.** Смысловая точность (однозначность) текста достигается тщательным подбором слов в их прямом значении, широким употреблением терминов и специальной лексики, а также повторением ключевых слов. Следует особо отметить, что подобное повторение в научном стиле является нормой и не рассматривается как тавтология или речевой недочет.

3. **Отвлеченность и обобщенность.** В научных текстах, как правило, активно используются абстрактные понятия, вводятся формулы, символы, условные обозначения, графики, таблицы, диаграммы, схемы, чертежи и т. д.

4. **Объективность.** Научным стилем излагаются и описываются теории и законы, научные факты, явления, эксперименты и их результаты. Все это требует количественных и качественных характеристик, претендующих на объективность и достоверность.

В зависимости от поставленных при создании текста целей в научном стиле выделяются три основных подстиля:

▣ собственно научный — наиболее строгий, точный; его используют в диссертационных работах, монографиях, статьях научных журналов, энциклопедиях, а также в инструкциях и ГОСТах;

▣ научно-популярный — рассчитан на широкий круг читателей, отличается от собственно научного более простым и доступным изложением научных понятий, фактов; здесь допустимы примеры, яркие образы, сравнения. Трудных терминов по возможности избегают или же объясняют их по ходу изложения материала (статьи в газетах, научно-популярных журналах, книгах; выступления специалистов на научные темы по радио, телевидению, перед массовой аудиторией);

▣ научно-учебный — обслуживает сферу образования, подготовку специалистов в тех или иных областях (учебная литература по различным предметам для различных типов учебных заведений; учебники, справочники, пособия, рабочие тетради и т. д.).

4.4. Жанровые разновидности научного стиля языка (диссертационная работа)

Обозначенным разновидностям (подстилям) научного стиля языка соответствуют определенные жанры научных текстов.

◀ | Жанр — форма организации речевого материала в рамках того или иного стиля.

Научный стиль является одной из наиболее богатых в жанровом отношении разновидностей русского языка. Однако при всем разнообразии научные тексты различных жанров строятся по единой логической схеме. В основании ее находится **главный тезис** — утверждение, требующее обоснования. Тезис включает в себя **предмет речи** (то, о чем говорится в тексте) и **главный анализируемый признак** (то, что говорится об этом предмете). Доказательства глав-

ного тезиса служат *аргументы* (приводимые доводы, основания), количество которых зависит от жанра и объема научного текста. Для более полной аргументации тезиса необходимы *иллюстрации* — примеры, подтверждающие выдвинутые теоретические положения. Завершается научный текст *выводом* (резюме), в котором содержится аналитическая оценка проведенного исследования и намечаются перспективы дальнейшего *изучения обозначенной проблемы*.

Функционально-стилевая классификация текстов научного стиля

Подстили научного стиля языка	Жанры
Собственно научный	Статья, доклад, курсовая работа, дипломная работа, бакалаврская (магистерская) диссертация, кандидатская (докторская) диссертация, монография
Научно-популярный	Статья, лекция, очерк, книга
Научно-учебный	Учебник, словарь, методическое пособие, лекция, конспект, аннотация, устный ответ, объяснение
Научно-информативный	Реферат, аннотация, конспект, тезисы, патентное описание
Научно-справочный	Словарь, энциклопедия, каталог, справочник

Выделенные в данной классификации научно-информативный и научно-справочный подстили научного языка могут рассматриваться как самостоятельные, а могут включаться в состав упомянутых выше трех разновидностей научного стиля. Некоторые жанры являются универсальными, то есть относятся к нескольким подстилям одновременно (например статья). При этом в каждом конкретном случае данный жанр имеет свои содержательные особенности.

Можно говорить о существовании определенной традиции в оформлении устного и письменного научного стиля языка. Основной характеристикой письменного научного языка является формально-логический способ изложения материала, представляющий собой цепочку рассуждений, цель которых — доказательство истин, выявленных в результате исследования и обобщения фактов действительности.

◀ Диссертационная работа — это жанр письменного текста, создаваемый автором в границах научного стиля языка и отражающий его основные стилистические особенности.

Язык и стиль диссертационной работы сложились под влиянием так называемого академического этикета, суть которого заключается в адекватной интерпретации собственной и привлекаемых точек зрения в целях обоснования научной истины. При написании диссертации языку и стилю необходимо уделять самое серьезное внимание, поскольку именно языковая и стилистическая культура квалификационной работы позволяет судить об общей культуре ее автора.

4.5. Стилистические особенности диссертационной работы

Жажнейшим средством выражения логических связей в тексте диссертационного исследования являются специальные функционально-синтаксические средства связи, указывающие:

- ▣ на последовательность развития мысли (*вначале, прежде всего, затем, во-первых, во-вторых, в-третьих, значит, итак*);
- ▣ противоречивые отношения (*однако, между тем, в то время как, тем не менее*);
- ▣ причинно-следственные отношения (*следовательно, поэтому, благодаря тому, согласно с этим, вследствие этого, кроме того, к тому же*);
- ▣ переход от одной мысли к другой (*прежде чем перейти к..., обратимся к..., рассмотрим, остановимся на..., необходимо остановиться...*);
- ▣ итог, вывод (*итак, таким образом, значит, в заключение отметим, все сказанное позволяет сделать вывод; подводя итог, следует отметить*).

В качестве средств связи также используются указательные местоимения, прилагательные и причастия (*данные, этот, такой, обозначенные, названные, указанные, вышеперечисленные*).

Подобные слова и словосочетания не являются «украшением» текста — они служат указателями, знаками, информирующими о поворотах мысли автора, предупреждающими о следующем шаге исследовательского пути. Кроме того, использование их способствует рубрикации текста. Такие обороты, как *приступим к рассмотрению, подведем итоги, обозначим признаки, выделим основные характеристики* и т. д., играют в диссертационном тексте роль невыделенных рубрик, разъясняют внутреннюю последовательность изложения.

На уровне целого текста для диссертационной работы едва ли не основным признаком является целенаправленность и прагматическая установка, что объясняет минимальное присутствие эмоционально окрашенных языковых элементов. На первый план выходит научная терминология как словесное выражение сведений и фактов, полученных в результате длительных наблюдений, экспериментов, исследований.

◀ Термин (лат. *terminus* — предел, граница) — слово (или сочетание слов), являющееся точным обозначением определенного понятия какой-либо области науки, техники, общественной жизни и т. д.

Термин — это выражение сущности явления, естественный компонент научного стиля, его характерная черта. Недопустимо смешение в одном тексте различной терминологии, поскольку каждая наука имеет свою, присущую только ей терминологическую систему.

Наряду с научными терминами важно грамотно использовать в тексте *профессиональную лексику*, то есть слова и выражения, распространенные в определенной профессиональной среде. Профессионализмы — это не обозначение научных понятий, а условные и в высшей степени дифференцированные наименования реалий, используемые в среде специалистов и нередко понятные только им. Это своего рода профессиональный жаргон, в основе которого лежит бытовое представление о научном понятии.

Грамматические особенности научной речи существенно влияют на языковое и стилистическое оформление текста диссертационного исследования. С точки зрения морфологического состава в научных текстах преобладают существительные с отвлеченным абстрактным значением (*время, пространство, количество, качество, процесс* и т. п.), отглагольные существительные (*развитие, исследование, изучение, рассмотрение, экспериментирование, проектирование* и т. п.). Конкретная лексика в научном стиле обозначает, как правило, общие понятия: слова *педагог, ученик, родитель, институт, организация* и т. д. — называют соответствующие явления вообще, а не конкретное лицо, учреждение и т. д.

Широко представлены в научной речи относительные прилагательные, которые в отличие от качественных позволяют с предельной точностью и конкретностью выражать достаточные и необходимые признаки понятий. Поскольку от относительных прилагательных нельзя образовать формы степеней сравнения, при необходимости в диссертации используются качественные прилагательные, при этом предпочтение следует отдавать аналитическим формам сравнительной и превосходной степени. Так, для образования превосходной степени чаще всего используются слова *наиболее, наименее*. Не рекомендуется использовать сравнительную степень прилагательного с приставкой *по-* (например, *повыше, побольше, побыстрее*), а также превосходную степень прилагательного с суффиксами *-айш-, -ейш-* (*величайший, превосходнейший*).

Глаголы и глагольные формы в диссертационном тексте несут особую информационную нагрузку и требуют к себе повышенного внимания. Так, при обращении к теме исследования используется страдательное причастие настоящего времени (*рассматриваемая проблема*), а не прошедшего (*рассмотренная проблема*). Именно эта форма служит для выражения постоянного свойства предмета (при формулировании научных законов, закономерностей, установленных ранее или в процессе данного исследования). Употребляется она и при описании хода исследования. Особое место в научном стиле занимают формы глагола несовершенного вида и настоящего времени, поскольку они не выражают отношение описываемого действия к моменту высказывания. Часто употребляется изъявительное наклонение глагола, реже сослагательное и крайне редко — повелительное наклонение. Широко используются возвратные глаголы, пассивные конструкции, что обусловлено необходимостью подчеркнуть значение объекта действия, предмета исследования (*в данном разделе рассматриваются..., напрашивается аналогия с..., данное определение конкретизируется...*).

В научных текстах широко используются указательные местоимения *этот, тот, такой* и т. д. Они не только конкретизируют предмет, но и выражают логические связи между частями высказывания (например: *эти данные служат достаточным основанием для вывода...*). В диссертациях не принято использовать неопределенные местоимения (*что-то, кое-кто, что-нибудь, где-то* и т. п.) из-за их неконкретности.

Особое внимание необходимо уделить *синтаксическому строю диссертации*. Поскольку научный текст характеризуется строгой логической последовательностью, отдельные предложения, как и части сложного синтаксического целого, должны быть тесно связаны в нем друг с другом, каждый последующий

компонент должен вытекать из предыдущего или являться следующим звеном в повествовании или рассуждении. Поэтому для текста диссертации, требующего сложной аргументации и выявления причинно-следственных отношений, характерны сложные предложения различных видов. Как правило, в нем преобладают сложноподчиненные предложения, широко используются составные подчинительные союзы: *благодаря тому что, между тем как, так как, вместо того чтобы, ввиду того что, вследствие того что, оттого что* и т. д. Часто употребляются производные отыменные предлоги: *в течение, в соответствии с, в результате, в отличие от, наряду с, в связи с* и т. п.

Преобладание в диссертационном тексте сложноподчиненных, а не сложносочиненных предложений объясняется тем, что подчинительные конструкции более точно выражают причинные, временные, условные, следственные отношения. Кроме того, отдельные части сложноподчиненного предложения более тесно связаны между собой в смысловом отношении. Части же сложносочиненного предложения как бы нанизываются друг на друга, образуя своеобразную цепочку, отдельные звенья которой сохраняют известную независимость и легко поддаются перегруппировке. Это позволяет перестраивать текст, расставляя неоднозначные акценты.

Безличные, неопределенно-личные предложения в тексте диссертации используются при описании фактов, явлений и процессов. Назывные предложения применяются в заголовках разделов, глав и параграфов, в подписях к рисункам, диаграммам, иллюстрациям.

Основной *стилистической особенностью* научных текстов является их принципиальная объективность. Это вытекает из специфики самого научного познания, стремящегося установить объективную истину. Отсюда наличие в научном тексте вводных слов и словосочетаний, указывающих на степень достоверности сообщения. Использование их позволяет представить рассматриваемый факт как вполне достоверный (*конечно, очевидно, разумеется, действительно, общепризнанно* и т. д.), как предполагаемый (*видимо, надо полагать, скорее всего* и т. д.), как возможный (*возможно, вероятно, предположительно* и т. д.).

Обязательным условием объективности изложения материала является указание на источник сообщения — кем высказывается та или иная мысль, кому конкретно принадлежит то или иное выражение. Для этого используются вводные слова и словосочетания, указывающие на источник информации (*по мнению, по сообщению, по данным, по сведениям, как пишет такой-то, как убежден такой-то, как было отмечено тем-то* и т. д.).

Еще раз отметим, что научная письменная речь — это безличный монолог. Изложение ведется от третьего лица, что позволяет сосредоточить внимание на содержании текста и логической последовательности его изложения, а не на субъекте. Авторское «я», отступая на второй план, уступает место «мы» — формальному авторскому коллективу. Поэтому в диссертационной работе недопустимо выражать личное, субъективное мнение, не принято использовать личное местоимение первого лица единственного числа «я», притяжательное местоимение «мое», а также глаголы в форме единственного числа (*открыл, доказал, изучил, обозначаю, делаю вывод, предполагаю, хочу, намереваюсь, полагаю* и т. д.).

Следует обратить внимание на два аспекта. Во-первых, употребление место-

ЗАДАНИЕ 2

Переформулируйте приведенные ниже предложения таким образом, чтобы позиция автора диссертационного исследования была передана без употребления форм местоимения 1-го лица единственного числа («я») и с минимальным употреблением форм местоимения 1-го лица множественного числа («мы»).

В моей работе я обращаюсь к малоисследованному аспекту деятельности современного педагога в условиях внедрения ФГОС.

Принципиальной новизной работы я считаю проведенный мной глубокий анализ фактического материала.

В процессе организации педагогического эксперимента мною были получены следующие результаты.

ЗАДАНИЕ 3

Установите соответствие между терминами и определениями.

Категория	1. Одна из форм отражения в обобщенном виде сущности или существенных признаков определенного ряда явлений и процессов педагогической действительности.
Определение	2. Форма осознания в понятиях всеобщих способов отношения человека к миру, отражающая наиболее общие и существенные свойства, законы природы, общества и мышления.
Понятие	3. Однозначное слово (словосочетание), фиксирующее определенное понятие науки, техники, искусства и являющееся неотъемлемым элементом языка науки, использование которого обусловлено необходимостью точного и однозначного обозначения понятий.
Термин	4. Логический прием, позволяющий отличать, находить, строить какой-либо объект, формировать значение вновь вводимого или уточнять значение уже существующего в науке термина.



Подготовка диссертации — это сложный и многогранный творческий процесс. Разумеется, жанр рабочей тетради не позволяет проанализировать с одинаковой полнотой все стороны этого процесса, поэтому в предлагаемом пособии преимущественно представлены лишь некоторые его аспекты. Основным объектом нашего рассмотрения стали вопросы, связанные с методологией научного творчества и работой над текстом диссертационного исследования.

При работе с тетрадью аспиранту следует помнить, что все предлагаемые в ней советы и рекомендации являются максимально общими и требуют индивидуальной корректировки в соответствии с характером и тематической направленностью конкретной диссертации.

Теоретический материал, включенный в пособие, призван закрепить и структурировать представления аспирантов об основных, ключевых требованиях к проведению научного исследования и представлению его результатов.

Выполнение практических заданий рабочей тетради поможет аспирантам грамотно сформировать научный аппарат своего диссертационного исследования, определить его теоретико-методологические основания и написать квалификационную работу в соответствии с принятой структурой и требованиями, предъявляемыми к языку и стилю диссертации. Представленные таким образом результаты научного исследования должны быть полезны для других педагогов-исследователей и для образовательной практики в целом.



РАЗДЕЛ 1

Тема 1.1

Задание 1

1. Объект исследования: общеучебные умения и навыки.
2. Предмет исследования: процесс оптимизации воспитательной системы в образовательном учреждении.

Задание 2

Схема 1, схема 3 (для проектного и генетико-моделирующего экспериментальных исследований, предполагающих создание предмета исследования, который ранее не присутствовал в составе объекта, и достраивание за счет этого объекта, существующего в неполном виде).

Задание 3

1. Предмет исследования задан слишком широко.
2. Объект и предмет исследования не связаны между собой.
3. Предмет шире объекта исследования.

Тема 1.2

Задание 1

1. Каковы условия и способы обеспечения преемственности при переходе от дошкольной к начальной ступени общего образования?
2. Какова технология успешной социализации современного подростка?
3. В чем сущность и особенности содержания образования в старшей школе и какова технология освоения его обучающимися?

Задание 2

Каковы механизмы и условия профессионального развития педагога в системе постдипломного образования?

Тема 1.3

Задание 1

С учетом специфики младшего школьного возраста исследование формирования толерантности младших школьников является малоактуальным.

Задание 2

- Первый аспект — идеологический.
Второй аспект — теоретический.
Третий аспект — практический.

Тема 1.4

Задание 1

Цель исследования: разработать технологию тьюторского сопровождения дистанционного повышения квалификации в системе постдипломного образования, ориентированного на профессиональное развитие педагога, и экспериментально проверить ее эффективность.

Тема 1.5

Задание 1

1. Гипотеза простая, описательная.
2. Гипотеза сложная, трехсоставная, объяснительная.

Тема 1.6

Задание 1

Первая задача — прикладная, вторая — теоретико-моделирующая, третья — опытно-экспериментальная, четвертая — историко-диагностическая.

Задание 2

Первый пропуск: «историко-диагностические и теоретико-моделирующие»; второй пропуск: «прикладные и опытно-экспериментальные».

Задание 3

1. Историко-диагностическая и теоретико-моделирующая задачи.
2. Прикладная и опытно-экспериментальная задачи.
3. Историко-диагностическая и теоретико-моделирующая задачи.

РАЗДЕЛ 2

Тема 2.1

Задание

1. Философский уровень — гуманитарно-аксиологический подход, синергетический подход.
2. Общенаучный уровень — системный подход.
3. Конкретно-научный уровень — антропологический подход, личностно ориентированный подход, деятельностный подход, акмеологический подход, культурологический подход.
4. Технологический уровень — проектный эксперимент, задачный подход.

РАЗДЕЛ 3

Тема 3.1

Задание 1

1. Теоретический вид, уровень конкретизации.
2. Теоретический вид, уровень дополнения.
3. Практический вид, уровень дополнения.
4. Практический вид, уровень конкретизации.

Тема 3.2

Задание 1

1. Дисциплинарный уровень.
2. Проблемный уровень.
3. Дисциплинарный уровень.

Тема 3.3

Задание 1

1. Частнометодический уровень.
2. Общеметодический уровень.
3. Общеотраслевой уровень.

РАЗДЕЛ 4

Тема 4.5

Задание 3

- Категория — 2.
Определение — 4.
Понятие — 1.
Термин — 3.



1. Андрианова, Е. И. Подготовка и проведение педагогического исследования : учебное пособие для вузов / Е. И. Андрианова. — Ульяновск : изд-во УлГПУ, 2013. — 116 с.

2. Бакшева, Т. В. Основы научно-методической деятельности : учебное пособие / Т. В. Бакшева, А. В. Кушакова. — Ставрополь : изд-во СКФУ, 2014. — 122 с.

3. Введение в историю и философию науки : учебное пособие для вузов / С. А. Лебедев, В. В. Ильин, Ф. В. Лазарев, А. В. Лесков; под общ. ред. проф. С. А. Лебедева. — М. : Академический проект, 2007. — 384 с.

4. Горелов, В. П. Аспирантам, соискателям ученых степеней и ученых званий : учебное пособие / В. П. Горелов, С. В. Горелов, В. П. Зачесов. — 2-е изд. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. — 459 с.

5. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. — М. : Педагогика, 1977. — 495 с.

6. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы : учебное пособие для студентов педагогических вузов / М. Т. Громкова. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2015. — 446 с.

7. Джуринский, А. Н. Теория и методология истории педагогики и сравнительной педагогики. Актуальные проблемы : монография / А. Н. Джуринский. — М. : Прометей, 2014. — 129 с. — (Серия «Монографические исследования: Педагогика»).

8. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога : учебное пособие для вузов / В. И. Загвязинский. — М. : Академия, 2008. — 176 с.

9. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. — 6-е изд., стер. — М. : Академия, 2010. — 208 с. — (Серия «Высшее профессиональное образование». Педагогические специальности).

10. Ивин, А. А. Философия современной науки : монография / А. А. Ивин. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. — 835 с.

11. Инновации в науке и образовании : сборник научных статей Международной научно-практической конференции (Москва, 14 ноября 2014 года) / под общей ред. Л. С. Подымовой, А. В. Лукиновой. — М. : Когито-Центр, 2014. — 224 с.
12. Кантор, И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики: логико-методологические проблемы / И. М. Кантор. — М. : Педагогика, 1980. — 157 с.
13. Кохановский, В. П. Философия и методология науки : учебник для высших учебных заведений / В. П. Кохановский. — Ростов н/Д. : Феникс, 1999. — 576 с.
14. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования / В. В. Краевский. — Самара : изд-во СамГПИ, 1994. — 164 с.
15. Кузин, Ф. А. Кандидатская диссертация: методика написания, правила оформления и порядок защиты : практическое пособие для аспирантов и соискателей ученой степени / Ф. А. Кузин. — 6-е изд., доп. — М. : Ось-89, 2004. — 224 с.
16. Лешкевич, Т. Г. Философия науки : учебное пособие / Т. Г. Лешкевич. — М. : ИНФРА-М, 2005. — 272 с.
17. Лукацкий, М. А. Объяснительная, описательная и предсказательная функции современной педагогической науки : монография / М. А. Лукацкий. — М. : изд-во ФГНУИТИП РАО, 2013. — 192 с.
18. Методология педагогики: понятийный аспект : монографический сборник научных трудов / отв. ред. : Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. — Вып. 1. — М. : ИЭТ, 2014.
19. Микрюкова, Т. Ю. Методология и методы организации научного исследования : учебное пособие [для вузов] : тексто-графические учебные материалы [Электронный ресурс] / Т. Ю. Микрюкова. — Кемерово : изд-во КемГУ, 2015. — 233 с.
20. Миронов, В. В. Философия : учебник / В. В. Миронов. — М. : Велби : Проспект, 2007. — 240 с.
21. Никифоров, А. Л. Философия науки: история и теория : учебное пособие / А. Л. Никифоров. — М. : Идея-Пресс, 2006. — 264 с.
22. Новиков, А. М. Как работать над диссертацией : пособие для начинающего педагога-исследователя / А. М. Новиков. — 4-е изд. — М. : Эгвес, 2003. — 104 с.
23. Новиков, А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. — М. : СИНТЕГ, 2007. — 668 с.
24. Новиков, В. К. Методология и методы педагогического исследования : курс лекций / В. К. Новиков. — М. : Альтаир-МГАВТ, 2015. — 211 с.
25. Образцов, П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. — СПб. : Питер, 2004. — 268 с.
26. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. — М. : Высшая школа, 2004. — 512 с.
27. Рекомендации Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Министерства образования и науки РФ по повышению качества диссертационных исследований для аспирантов, докторантов, внешних соискателей и слушателей Школы молодого ученого Института образования взрослых Российской академии образования [Электронный ресурс]. — URL: http://www.iovrao.ru/?c=10&n_id=24&nos=0.
28. Рузавин, Г. И. Философия науки : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г. И. Рузавин. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2008. — 400 с.
29. Светлов, В. А. История научного метода : учебное пособие для вузов / В. А. Светлов. — М. : Академический проект, 2008. — 700 с.
30. Слободчиков, В. И. Очерки по психологии образования / В. И. Слободчиков. — 2-е изд., перераб. и доп. — Биробиджан : изд-во БГПИ, 2005. — 272 с.

31. *Степин, В. С.* Философия науки: общие проблемы / В. С. Степин. — М. : Гардарики, 2006. — 384 с.

32. *Столяренко, А. М.* Педагогическая системология: теория, методика, исследования, практика : учебно-методическое пособие для студентов вузов / А. М. Столяренко. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2015. — 319 с.

33. *Хаджаров, М. Х.* История и философия науки : учебно-методическое пособие / М. Х. Хаджаров. — Оренбург : изд-во ОГУ, 2007. — 110 с.

34. *Шкляр, М. Ф.* Основы научных исследований / М. Ф. Шкляр. — М. : Дашков и К^о, 2009. — 244 с.

35. *Эко, У.* Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки : учебно-методическое пособие / У. Эко; пер. с ит. Е. Костюкович. — М. : Университет, 2003. — 240 с.

36. *Юдин, Э. Г.* Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. — М. : Эдиториал УРСС, 1997. — 246 с.

37. *Юдина, О. И.* Методология педагогического исследования : учебное пособие / О. И. Юдина. — Оренбург : изд-во ОГУ, 2013. — 141 с.



Введение	3
Раздел I. Научный аппарат диссертационного исследования на соискание ученой степени кандидата педагогических наук	
1.1. Объект и предмет исследования	4
1.2. Проблема исследования	11
1.3. Актуальность исследования	14
1.4. Цель научного исследования	16
1.5. Гипотеза научного исследования	17
1.6. Задачи научного исследования	21
Раздел II. Теоретические подходы и методы исследования	
2.1. Теоретические подходы научного исследования	25
2.2. Методы исследования	27
Раздел III. Результаты научного исследования	
3.1. Новизна исследования	33
3.2. Теоретическая значимость исследования	34
3.3. Практическая значимость исследования	36
3.4. Положения, выносимые на защиту	37
Раздел IV. Работа над текстом диссертационного исследования	
4.1. Структура кандидатской диссертации (отрасль 13.00.00 — педагогические науки)	39
4.2. Этапы и ступени научного исследования	41
4.3. Научный стиль языка	42
4.4. Жанровые разновидности научного стиля языка (диссертационная работа)	44
4.5. Стилистические особенности диссертационной работы	46
Заключение	51
Ответы на задания рабочей тетради	52
Литература	55

Учебное издание

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ АСТИРАНТА
Основы подготовки
к научно-исследовательской деятельности



Редактор *И. М. Морева*
Корректор *В. А. Буренкова*
Компьютерная верстка *Л. И. Половинкиной*

Оригинал-макет подписан в печать 27.03.2018 г. Формат $60 \times 84\frac{1}{8}$.
Бумага офсетная. Гарнитура «Times ET». Печать офсетная. Усл.-печ. л. 7,0.
Тираж 100 экз. Заказ 2447.

Нижегородский институт развития образования,
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.
www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы
ГБОУ ДПО НИРО