

В.П.Овечкин

**Магистерская диссертация:
структура содержания, подготовка и защита**

Министерство образования и науки РФ
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»
Институт педагогики, психологии и социальных технологий
Кафедра Теории и методики технологического и профессионального
образования

**Магистерская диссертация:
структура содержания, подготовка и защита**

Пособие для студентов магистратуры
по направлению «Педагогическое образование»

Основная образовательная программа:
«Инновационное педагогическое образование»

Ижевск, 2013

УДК 658.512 (075)
ББК 30 2я7
О-314

Рекомендовано Методической комиссией Института педагогики, психологии и социальных технологий ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет» в качестве пособия по выполнению магистерской диссертации для студентов магистратуры, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» - основная образовательная программа «Инновационное педагогическое образование»

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор А.А.Баранов
доктор педагогических наук, профессор Ю.Н.Семи́н

О-314

Овечкин В.П. Магистерская диссертация: структура содержания, подготовка и защита: Пособие для студ. магистратуры по направлению «Педагогическое образование» (Основная образовательная программа «Инновационное педагогическое образование») – Ижевск: Удм. гос. ун-т, 2013. с.

В пособии рассмотрены состав, структура, научный аппарат магистерской диссертации, рекомендации по её подготовке и защите. Рассмотрены особенности исследовательского процесса, его содержания и выполнения этапов магистерского исследования, отражающие современную методологию научно-исследовательской деятельности в области образования. В пособии учтены также методологические подходы, научные и практические результаты деятельности кафедры Теории и методики технологического и профессионального образования Удмуртского государственного университета.

Пособие предназначено для студентов, обучающихся в магистратуре по направлению «Педагогическое образование» - магистерская образовательная программа «Инновационное педагогическое образование». Пособие разработано на основе требований к итоговой государственной аттестации, установленных ФГОС ВПО по направлению 050100 «Педагогическое образование», а также с учетом положений паспорта научной специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования».

Пособие может быть полезно магистрантам других гуманитарных направлений и профилей высшего образования в рамках укрупненной группы направлений подготовки «Образование и педагогика».

УДК 658.512 (075)
ББК 30 2я7

с Овечкин В.П., 2013.
с Оформление: Удмуртский
государственный университет, 2013.

Содержание (оглавление)

Предисловие

Введение

1. Общие положения

2. Магистерская диссертация

2.1. Назначение и общая характеристика исследования

2.2. Состав и структура диссертации

3. Содержание и процесс магистерского исследования

3.1. Методология современной науки

3.2. Структура процесса исследования

3.3. Выбор и обоснование темы диссертации

3.4. Гипотеза и задачи исследования

3.5. Методы исследования и их выбор

4. Основные этапы исследования

4.1. Состояние системы «человек-среда»

4.2. Теоретическая модель процесса

4.3. Эмпирическое обоснование гипотезы

4.4. Формулирование заключения

5. Подготовка и защита диссертации

6. Библиографический список

Предисловие

Необходимость написания пособия обусловлена несколькими причинами. Во-первых, опыт и культура подготовки магистерских диссертаций для российского образования, по-сути дела, отсутствует – они только формируются. Это создает неопределенность и существенные трудности при выполнении и написании магистерской диссертации. Почти каждый вуз разрабатывает собственные нормативно-регулятивные методические материалы, касающиеся непосредственно подготовки диссертаций выпускниками магистратуры – положения, требования, рекомендации и др. При этом структура педагогического исследования и форма представления его результатов либо основана на методологии подготовки кандидатских диссертаций, либо отражает подходы к выполнению выпускных квалификационных работ (дипломных проектов) выпускников «специалитета», либо в значительной степени копирует зарубежный опыт.

Однако перенос сложившихся научных традиций и нормативной базы подготовки кандидатских диссертаций в область подготовки магистерской диссертации вряд ли возможен в полной мере. Это обусловлено и временем обучения в магистратуре, и содержанием основной образовательной программы, которая может рассматриваться как начальный этап общей подготовки студента к исследовательской деятельности. В то же время методологическая основа и содержание исследования, представляемого в форме кандидатской диссертации, могут быть приняты в качестве некоторого ориентира при подготовке магистерской диссертации.

Выпускная квалификационная работа (дипломный проект) студента специалитета имеет целью, главным образом, разработку проекта, основанного на известном знании, а не получение нового знания о реальной действительности. Поэтому ориентация на структуру дипломного проекта студента – будущего специалиста не вполне обоснована, поскольку

выпускник вуза как специалист готовится не к научно-исследовательской, а, прежде всего, к практической деятельности в определенной отрасли производства, экономики, культуры и, в частности, в образовании.

Построение магистерского исследования путем непосредственного заимствования зарубежного опыта также вряд ли возможно в краткосрочной (а, возможно, и в среднесрочной) перспективе, поскольку для вузовского образования в России характерны определенные традиции, сложившийся профессорско-преподавательский корпус, педагогическая культура, которые отличаются от традиций и культуры других стран. Кроме того, перемены в вузовском образовании (переход на двухуровневую модель) накладываются на российскую систему послевузовского образования и, в частности, на сложившуюся систему подготовки научных кадров – кандидатов и докторов наук.

Настоящее пособие может рассматриваться как попытка преодолеть имеющуюся неопределенность при выполнении магистерского исследования и представлении его результатов. Автор с благодарностью примет все замечания и предложения по совершенствованию учебного пособия и выражает надежду, что это пособие будет способствовать развитию научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры.

Введение

Высокие темпы перемен в современном обществе являются основным детерминирующим фактором, существенно обостряющим потребность в совершенствовании образования. Причем эта потребность, осознается она в полной мере или нет, присуща не только, собственно, обществу и человеку, но и, прежде всего, педагогическому сообществу как субъекту, несущему прямую ответственность за результаты своей деятельности.

В «неожиданно» возникшей реальности проявились проблемы, которые в прежнее время не могли быть отнесены к категории системообразующих. В современном мире непрерывно возрастают материальные потребности людей, ускоренными темпами изменяются среда, обостряются глобальные проблемы, преобразуется социальная структура и, прежде всего, производство, образование, формы и способы взаимодействия между людьми и сообществами. Современное общество, основными свойствами которого являются интеграция культур и технологий, высокий темп перемен и нестационарность развития, может обеспечить свою устойчивость не столько на основе сохранения и количественного наращивания достигнутого состояния, но, прежде всего, в направлении качественного изменения приоритетов, некоторых культурных норм, технологий и характера (стиля) жизни и деятельности

Стратегическая ориентация общества на качественное обновление обозначается в развитых странах и в России как инновационное развитие. В определенной мере можно считать, что не только наука, технология, социальные подсистемы, но и все общество становятся нестационарными и инновационными. В таком обществе человек может обрести успех и устойчивость только при наличии у него определенных качеств, адекватных состоянию, проблемам и тенденциям культуры и среды, которые в совокупности определяют стиль его жизни и деятельности – динамичный, направленный на новизну и позитивные перемены.

Основное противоречие всей системы образования и педагогического, в частности, проявляется в следующем. С одной стороны, современная культурно-технологическая реальность может быть определена как нестационарная, изменяющаяся существенно и неопределенно за относительно короткие промежутки времени, а устойчивость человека и общества в этой среде напрямую зависит от их адекватной по темпам способности адаптироваться к этим изменениям среды и культуры (культурных ценностей). Но, с другой стороны, результаты действия сложившейся исторически образовательной системы, способствующие подготовке человека к жизнедеятельности в реальной действительности, определены на основании анализа состояния, свойств и закономерностей медленно меняющейся (квазистационарной) культурно-технологической реальности и перестали в полной мере соответствовать изменившимся и непрерывно изменяющимся свойствам и условиям нестационарной среды. Как отмечается в докладе Международной комиссии по образованию для XXI века, представленном ЮНЕСКО, система образования и, прежде всего, школьная система, обвиняется в том, «что она застыла и целиком погружена в прошлое, использует устаревшие методы для передачи устаревших же знаний, вызывая тем самым скуку у школьников и студентов, а то и отвращение к учебе».

Основываясь на этом, в современной системе образования с неизбежностью должна выстраиваться иная образовательная парадигма, которая может быть условно названа как креативно-деятельностная. В этой парадигме ценностно-смысловой идеей является, прежде всего, ориентация: на подготовку человека-творца устойчивой среды; на новизну процесса и результата деятельности человека; на технологическую культуру экосистемного и инновационного (интенсивно-продуктивного) типа, а не только на традицию; на высшие культурные ценности, а не на ценности «массовой культуры». Креативно-деятельностная образовательная парадигма может быть обозначена термином «инновационное образование»,

которое построено как непрерывно обновляемое (изменяемое) в контексте развития технологической среды и культуры в двух аспектах: непрерывно обновляемые цель, результат и содержание образования; непрерывно обновляемые процесс и средства образования (обучения, воспитания и развития).

В научно-педагогическом сообществе совершенствование образования всегда находилось в центре внимания. Особое значение и бурный характер приобрели исследования образовательных систем в наше время. На сегодняшний день можно выделить несколько реализованных моделей педагогического образования: европейскую, американскую (обе относятся к так называемой рационалистической модели образования), советскую (традиционная модель) и японскую (модель развивающего образования). В последнее десятилетие все больше обозначаются модели педагогического образования Финляндии, Китая, Индонезии и других стран. Каждая из них имеет свои особенности и отвечает определенным условиям развития общества.

Однако результаты научной и практической деятельности при всем их многообразии и широте не удовлетворяют возрастающие и изменяющиеся образовательные потребности человека и общества. Поиски направлений, стратегий и механизмов совершенствования образования осуществляются в рамках сложившейся когнитивно-репродуктивной парадигмы, в которой принятые в качестве концептуального ориентира устоявшиеся научные знания и культурные традиции не ведут к качественному изменению его сущности – результатов, структуры, процесса и средств. В определенной мере когнитивно-репродуктивная образовательная парадигма и утилитаристский характер преобразовательной деятельности могут рассматриваться как существенный фактор (причина) возникновения глобальных проблем и неустойчивости человека. До сих пор в системе культурных ценностей и в технологических нормах доминируют принципы

«дозволено все, что полезно» и «нам не следует ждать милости от природы, взять их у нее – наша задача».

Принимая во внимание свойства и закономерности развития человеческого сообщества и среды их жизни и деятельности, целями исследовательской и практической деятельности в образовании являются: определение (выявление) свойств и закономерностей существования и развития современной культурно-технологической среды человека и общества с учетом «упреждения по времени»; построение теоретико-методологических основ инновационного образования; разработка типовых проектов образовательных систем для учреждений разных профилей и уровней, адекватных современной изменяющейся реальности.

Нельзя, впрочем, не видеть, что система образования не претерпевает изменений. Модернизация образования, как в России, так и в других странах происходит и может рассматриваться как реакция (ответ) общества на вызовы современного мира. Она отражает мировую тенденцию глобализации экономики и культуры, интенсификации и унификации производства и быта. И, несмотря на противоречивость и «конфликтность» глобализации и интеграции сообществ и их культур, эта тенденция объективна и неустранима. Необходимо, при этом, заметить, что термин «модернизация» не вполне подходит для обозначения образовательной системы креативно-деятельностного (инновационного) типа. Наиболее точно отражает суть необходимых перемен в образовании термин «реконструкция» как коренное его переустройство на новых основаниях.

Принятый к реализации Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) подготовки педагога со степенью магистра по направлению «Педагогическое образование» основан на реализации компетентностного подхода. Полагается, что установленный набор (перечень) компетенций является необходимым и достаточным для продуктивной профессиональной деятельности педагога в условиях

российской и зарубежной действительности. Однако, как показывает сопоставительный анализ оговоренной стандартом суммы компетенций, с одной стороны, и особенностей профессиональной деятельности педагога и образовательных потребностей человека – с другой, указанных компетенций недостаточно. ФГОС не обозначает также кооперативный (сверхсуммарный) эффект, который возникает или должен возникать в процессе и в результате овладения студентами этими компетенциями. Этот сверхсуммарный эффект восходит, по-существу, к высшим целям педагога как в общеобразовательной, школе, так и в области подготовки работников (специалистов) производства.

Учитывая, что выпускник образовательного учреждения осуществляет свою деятельность в иных условиях, чем они были в период обучения (темпы перемен в современной реальности существенно выше, чем темпы обновления ГОС и образовательных программ) педагог должен обладать способностью прогнозирования будущих ситуаций и вносить соответствующие коррективы в образовательную программу, что весьма затруднительно и даже невозможно. Возможна и другая стратегия. Педагог должен сформировать у обучающегося готовность и способность жить и действовать в условиях непрерывных изменений общества и среды. Эта метакомпетенция (или компетентность) может быть обозначена как готовность и способность человека принимать оптимальные решения по преодолению возникающих проблем в условиях недостатка или избытка информации и средств деятельности. Второй путь не менее прост, но он может быть реализован. С этой позиции приведенный в ФГОС набор компетенций является явно недостаточным, поскольку определялся он на представлении (принципе, определяющей идее как категорическом императиве) о том, что деятельность педагога должна быть такой, какая она есть сегодня, а в будущем не предвидится каких-либо существенных перемен.

Для формирования этой метакомпетенции магистерская программа «Инновационное педагогическое образование» уточнена. В ней в качестве основы (основания, аксиомы, постулата, принципа) принято положение о том, что подготовка магистра учитывает свойства динамичной и неопределенно-переменчивой среды и общества. Компетентность (метакомпетенция) педагога может быть определена как готовность и способность педагога выявлять противоречия и определять проблемы подготовки учащихся к жизни и деятельности в условиях непрерывных перемен, находить наиболее продуктивные решения этих проблем, быть трудолюбивым, инициативным, патриотичным (в частности, обладать «здоровым» корпоративным патриотизмом), толерантным, стрессоустойчивым, эстетичным и т.д.

Переход к инновационному педагогическому образованию основан на признании относительности современного знания, опыта и отношений, а эта относительность и переменчивость, которые являются свойством изменяющегося мира, должны стать атрибутом (компонентом) образования - его содержания и процесса. Учитывая, что система образования как социальная подсистема призвана выполнять функцию подготовки человека к жизни и деятельности в обществе и изменяющейся культурно-технологической среде, модель структуры инновационного педагогического образования включает три блока (компонента, модуля):

- сложившуюся совокупность знаний, опыта и отношений в преобразовательной и иной деятельности, эволюцию их развития в зависимости от потребностей и зависимость потребностей от достигнутых результатов. Это знание о сложившемся характере деятельности человека и общества и её совокупном результате – социокультурном и научно-технологическом;
- совокупность противоречий, проблем (трудностей, препятствий) и конкретных задач, тенденций культурно-технологического развития, их

основания, зависимость от изменившихся потребностей. Это, образно говоря, знание о незнании;

- совокупность знаний и опыта поиска решений известных и вновь возникших проблем во всех областях человеческой деятельности, то есть методология и методы активизации творческого мышления, технология творческой деятельности. Это является условием и средством достижения более высокого качественного результата и снижения негативных последствий деятельности.

Реализация указанных компонентов осуществляется путем введения их в учебный план в виде отдельных учебных дисциплин или спецкурсов, в виде отдельных тем и разделов в составе учебных дисциплин и в виде элементов содержания тем учебных дисциплин. Указанные варианты введены как относительно автономные и как части основной образовательной программы, связанные единым целевым направлением. Во всех случаях концептуально блоки структуры (существующие знания, опыт и отношения; знание о незнании; знание методов преодоления проблем) образуют целостную систему и способствуют формированию представлений выпускника магистратуры о противоречивости жизненного пространства, необходимости и возможности его совершенствования с помощью поиска и реализации новых, не бывших ранее решений, а этот поиск должен стать культурной нормой, принципом любой деятельности.

Магистерская диссертация должна, при этом, обозначить (проявить) готовность и способность выпускника действовать инициативно и неординарно по устранению непрерывно возникающих педагогических проблем в реальной образовательной практике сообразно изменяющимся потребностям человека и общества в нестационарной культурно-технологической среде.

Магистерская диссертация по программе «Инновационное педагогическое образование» рассматривается как основа будущей кандидатской диссертации на соискание ученой степени кандидата

педагогических наук. Подготовка и защиту кандидатской диссертации выпускник магистратуры может выполнить при последующем обучении в очной или заочной аспирантуре или в форме соискательства, предусматривающего самостоятельную работу магистра над диссертацией кандидата наук под руководством научного руководителя.

1. Общие положения

Требования и рекомендации к содержанию, объему, структуре и защите выпускной квалификационной работы магистранта установлены Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) высшего профессионального образования (ВПО) по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) магистр). Учитывается также содержание основной образовательной программы «Инновационное педагогическое образование», разработанной и реализуемой в ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет» (УдГУ). Рекомендации по подготовке и защите выпускной квалификационной работы основаны на принятых в образовании методологических подходах и опыте, сложившемся в УдГУ, и, в частности, на кафедре Теории и методики технологического и профессионального образования.

Пособие составлено в соответствии Положением об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений Российской Федерации, утвержденного приказом Минобрнауки России от 25.03.2003 г. № 1155 и Положением об итоговой государственной аттестации выпускников ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», утвержденного Ученым советом УдГУ.

Область профессиональной деятельности магистров (цитируется по ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование»): образование, социальная сфера, культура. Объектами профессиональной деятельности магистров являются: обучение, воспитание, развитие обучающихся; просвещение; образовательные системы. Конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится магистр, определяются высшим учебным заведением совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками высшего учебного заведения и объединениями работодателей.

Магистр по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование должен быть подготовлен к решению профессиональных задач в соответствии с профильной направленностью основной образовательной программы (ООП) магистратуры и видами профессиональной деятельности:

в области педагогической деятельности:

- изучение возможностей, потребностей и достижений обучающихся общеобразовательных учреждений, различных профильных образовательных учреждений, образовательных учреждений начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования и проектирование на основе полученных результатов индивидуальных маршрутов их обучения, воспитания и развития;
- организация процесса обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям старших школьников, юношей и девушек, и отражающих специфику предметной области;
- организация взаимодействия с коллегами, родителями, взаимодействие с социальными партнерами, в том числе с иностранными, поиск новых социальных партнеров, включение во взаимодействие с социальными партнерами обучающихся;
- использование имеющихся возможностей образовательной среды и проектирование новых условий, в том числе информационных, для обеспечения качества образования;
- осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры;

в области научно-исследовательской деятельности:

- анализ, систематизация и обобщение результатов научных исследований в сфере образования путем применения комплекса исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач;

- проектирование, организация, реализация и оценка результатов научного исследования в сфере образования с использованием современных методов науки, а также информационных и инновационных технологий;
- организация взаимодействия с коллегами, взаимодействие с социальными партнерами, в том числе с иностранными, поиск новых социальных партнеров при решении актуальных исследовательских задач;
- использование имеющихся возможностей образовательной среды и проектирование новых условий, в том числе информационных, для решения научно-исследовательских задач;
- осуществление профессионального и личностного самообразования, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры, участие в опытно-экспериментальной работе;

в области управленческой деятельности:

- изучение состояния и потенциала управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа;
- исследование, проектирование, организация и оценка реализации управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы;
- организация взаимодействия с коллегами и социальными партнерами, в том числе с иностранными, поиск новых социальных партнеров при решении актуальных управленческих задач;
- использование имеющихся возможностей окружения управляемой системы и проектирование путей ее обогащения и развития для обеспечения качества управления;

в области проектной деятельности:

- проектирование образовательных сред, обеспечивающих качество образовательного процесса;

- проектирование образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов;
- проектирование содержания новых дисциплин и элективных курсов для предпрофильной и профильной подготовки обучающихся, а также форм и методов контроля и различных видов контрольно-измерительных материалов, в том числе на основе информационных технологий;

в области методической деятельности:

- изучение и анализ профессиональных и образовательных потребностей и возможностей педагогов и проектирование на основе полученных результатов маршрутов индивидуального методического сопровождения;
- исследование, проектирование, организация и оценка реализации методического сопровождения педагогов с использованием инновационных технологий;
- организация взаимодействия с коллегами и социальными партнерами, в том числе с иностранными; поиск новых социальных партнеров при решении актуальных научно-методических задач;
- использование имеющихся возможностей образовательной и социальной среды и проектирование новых сред, в том числе информационных, для обеспечения развития методического сопровождения деятельности педагогов;

в области культурно-просветительской деятельности:

- изучение и формирование культурных потребностей и повышение культурно-образовательного уровня различных групп населения, разработка стратегии просветительской деятельности;
- создание просветительских программ и их реализация в целях популяризации научных знаний и культурных традиций;
- использование современных информационно-коммуникационных технологий и средств массовой информации (СМИ) для решения культурно-просветительских задач;

- формирование художественно-культурной среды, способствующей удовлетворению культурных потребностей и художественно-культурному развитию отдельных групп населения.

Готовность и способность магистра педагогического образования к деятельности в указанных областях определяется, прежде всего, совокупностью установленных ФГОС общекультурных и профессиональных компетенций и обеспечивается реализацией основной образовательной программы «Инновационное педагогическое образование».

2.Магистерская диссертация

Выпускная квалификационная работа выполняется студентом в виде магистерской диссертации в период теоретического обучения, прохождения практики, выполнения научно-исследовательской работы. Она представляет собой самостоятельную и логически завершенную работу, связанную с решением задач того вида (видов) деятельности, к которым готовится магистр - педагогической, научно-исследовательской, управленческой, проектной, методической и культурно-просветительской.

Магистерская диссертация представляет собой вид выпускной квалификационной работы, которая является самостоятельным научным исследованием и/или проектом, выполняемым под руководством научного руководителя с привлечением (при необходимости) одного или двух научных консультантов. Магистерская диссертация представляется в виде, который позволяет судить о том, насколько полно отражены и обоснованы содержащиеся в ней положения, выводы и рекомендации, их актуальность, новизна и значимость. Результаты работы должны свидетельствовать о наличии у ее автора соответствующих компетенций в избранной области профессиональной педагогической деятельности - научно-исследовательской, проектной, организационно-управленческой.

2.1. Назначение и общая характеристика содержания

Одно из назначений магистерской диссертации – реализация сформированных в процессе обучения в магистратуре общекультурных и профессиональных компетенций автора диссертации и установление их соответствия требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. Для этого тема магистерской диссертации должна выбираться с ориентацией выпускника вуза на выполнение законченной научной или научно-практической работы, представляющей интерес для развития определенной области знаний и дающей положительный эффект от использования или применения ее результатов.

Перспектива поэтапного решения более сложной и значимой научной проблемы, где магистерская диссертация – первый из этапов, а кандидатская – последующий, определяет еще одно назначение магистерской диссертации. В этом случае тема магистерской диссертации формулируется научным руководителем или руководителем магистерской программы совместно с выпускником магистратуры с расчетом не только на получение результатов, позволяющих в полной мере положительно оценить компетенции автора, но и предполагающих продолжение исследований и (или) углубленную разработку актуальной и практически значимой научной проблемы, решение которой имеет важное прикладное значение.

Магистерская диссертация предполагает: анализ и обработку информации, полученной в результате изучения широкого круга источников - документов, статистических данных и научной литературы по программе «Инновационное педагогическое образование» магистратуры; анализ, обработку, систематизацию данных, полученных в ходе наблюдений и экспериментального изучения объектов сферы профессиональной деятельности; выработку исследовательской идеи и разработку проекта как средства испытания авторской идеи, имеющей научную новизну, теоретическую и практическую значимость.

Содержание магистерской диссертации должно учитывать требования ФГОС ВПО по направлению Педагогическое образование и магистерской программы «Инновационное педагогическое образование».

Диссертация включает:

- проведение информационно-аналитического исследования состояния, и тенденций развития объекта с позиции исследуемого предмета; обоснование актуальности исследования;

- обоснование противоречий и выбор проблемы, цели, объекта и предмета исследования, выработку гипотезы и постановку задач исследования;

- определение методологической, теоретической и практической базы исследования, методов и средств исследования;

- выявление педагогических (научно-методологических) условий-оснований разрешения выявленной проблемы и построения теоретической модели педагогической действительности;

- построение теоретической модели, разработку проекта (технологии) и средств испытания гипотезы, определение организационно-методических условий испытания в реальной практике;

- разработку методики и проведение испытаний гипотезы с помощью разработанных средств, проведение анализа полученных результатов, формулирование заключения и рекомендаций;

- апробацию полученных результатов и выводов в виде докладов на научных конференциях и/или подготовленных публикаций в научных журналах и сборниках.

Примерный объем магистерской диссертации без приложений составляет 80–100 страниц. Объем графического и иллюстрированного материала согласовывается магистрантом с научным руководителем диссертации.

При выполнении выпускной квалификационной работы магистрант должен показать свою способность и умение самостоятельно решать на

современном уровне задачи своей профессиональной деятельности, профессионально излагать специальную информацию, научно аргументировать и защищать свою точку зрения. Магистерская диссертация должна выполняться в контексте общей характеристики направления магистерской подготовки и требований к результатам освоения магистрантом основной образовательной программы.

Магистерская диссертация по программе обучения «Инновационное педагогическое образование» связана с решением проблем педагогики и образования на современном этапе развития культуры, цивилизации и науки. Основным лейтмотивом диссертации должен быть поиск новых теоретических конструктов (схем, проектов, моделей), пригодных для построения педагогической практики, и позволяющих решать возникающие проблемы подготовки человека к жизни и деятельности в современной непрерывно изменяющейся социокультурной реальности.

В диссертации магистранта отражается его способность вырабатывать новые теоретические и/или методологические идеи построения педагогической реальности и готовность к их реализации. Новизна при этом определяется наличием и степенью существенных отличительных признаков предлагаемой идеи в сравнении с известными. Сама по себе педагогическая идея может иметь локальный характер или охватывать некоторую совокупность элементов образовательной системы. При этом результаты реализации педагогической идеи должны превышать результаты действия сложившейся педагогической системы на количественном или качественном уровне, а затраты – кадровые, материально-финансовые, временные должны сохраняться на том же уровне или снижаться.

Это отличается от экстенсивного подхода к построению педагогической практики, который предполагает получение более высокого образовательного результата за счет количественного увеличения затрат времени, материально-финансовых ресурсов и педагогического труда. Магистрант – исследователь педагогической реальности осуществляет поиск

и реализацию решений по совершенствованию содержания образования и процесса педагогического взаимодействия субъектов на основе принципов и методологических схем интенсивного типа, которые повышают качество приобретаемых учащимися знаний, развивают и воспитывают их с меньшими затратами образовательных ресурсов и энергии субъектов. Поиск и реализация решений интенсивного типа в отличие от экстенсивной стратегии совершенствования образовательной системы обозначается как креативно-деятельностный подход (креативно-деятельностная образовательная парадигма), который базируется на когнитивно-репродуктивном подходе и, развиваясь, выходит за его границы.

Креативно-деятельностный подход может рассматриваться как адекватный ответ (реакция) педагогики и образования на интенсивные изменения, происходящие в обществе, среде его жизнедеятельности и культуре. Информатизация, технологизация, глобализация человеческого сообщества, возрастание темпов перемен ведут к неустойчивости жизни и деятельности человека, что с неизбежностью актуализирует необходимость повышения качества его знаний, творческих способностей и формирования его духовно-нравственных ориентиров и принципов. Эти качества человека являются условиями его устойчивого существования и развития в неустойчивом мире и определяют основу интенсивного образования учащегося, а подготовка студента-магистранта к формированию этих качеств учащегося - как его инновационное педагогическое образование. При этом магистерская диссертация студента как квалификационная научно-исследовательская работа, подготовленная к защите для получения академической степени магистра по программе «Инновационное педагогическое образование», должна показать готовность и способность автора к интенсификации образовательной практики на основе креативно-деятельностного и других известных методологических подходов.

2.2. Состав и структура диссертации

Магистерская диссертация, представленная на защиту, является рукописным документом, состоящим из нескольких частей, составляющих единое целое. Все части диссертации взаимосвязаны на основе определенного авторского замысла, раскрывающего её тему на достаточном для восприятия и понимания уровне. Состав и структура диссертации соответствует принятой в педагогике форме и логике представления процесса исследования и его результатов. С учетом того, что магистерская диссертация выполняется как стадия последующего исследования заявленной темы, её состав и структура в определенной степени тождественна составу и структуре кандидатской диссертации и может рассматриваться как её «черновой» вариант.

Магистерская диссертация состоит из двух относительно самостоятельных документов – основного текста и автореферата. Основной текст содержит все компоненты содержания, а автореферат (реферат диссертации, подготовленный магистрантом) в кратком виде отражает основной текст. Оба документа - основной текст и автореферат являются рукописными авторскими текстами. Примерный объем диссертации – 80-100 страниц формата А4 (кроме приложения), объем автореферата не более 20 страниц формата А5.

Диссертация (основной текст) включает следующие компоненты и последовательность их расположения в тексте:

- титульный лист;
- содержание (оглавление) с указанием номеров страниц;
- введение;
- основная часть (разделы, главы магистерской диссертации);
- заключение;
- библиографический список;
- приложения.

На *титульном листе* диссертации рекомендуется указывать следующую информацию: наименование образовательного учреждения и его ведомственную принадлежность; автора диссертации; название (тему) диссертационного исследования; направление подготовки, степень (квалификацию) и наименование магистерской программы; научного руководителя диссертации, руководителя магистерской программы и заведующего выпускающей кафедры – их ученые степени и звания; город и год представления диссертации на защиту.

В *содержание* включают номера и заголовки структурных элементов - разделов, глав (подразделов, пунктов) текстового документа. Заголовки структурных элементов, разделов (подразделов, пунктов) в содержании должны повторять заголовки в тексте. Сокращать их или давать в другой формулировке не допускается.

Введение содержит:

- обоснование выбора темы и её актуальности;
- формулировку противоречия (противоречий) и проблемы;
- цель, объект и предмет исследования;
- выдвигаемую гипотезу и задачи исследования, решение которых необходимо для испытания гипотезы;
- обозначение методологической базы, теоретической основы и использованных методов исследования;
- описание опытно-экспериментальной базы и этапов исследования;
- сущность (признаки) научной новизны, теоретической и практической значимости;
- основания достоверности и обоснованности результатов исследования;
- сведения об апробации результатов;
- перечень и сущность положений, выносимых на защиту;
- структура диссертации и её объем.

Объем введения 10-12 страниц.

Основная часть диссертации представляет собой описание процесса, содержания и результатов исследования, расположенных по главам (разделам). Описание включает, в частности:

- теоретический анализ состояния социокультурной и педагогической реальности;
- известные теоретические положения, объясняющие факты, явления, события этой реальности – закономерности, связи, модели, их аргументацию и обоснование;
- результаты анализа сложившегося знания об объекте диссертационного исследования (недостатки, противоречия, вновь возникшие проблемы);
- обоснованные теоретически представления автора диссертации об условиях, принципах, подходах, методах разрешения проблемы исследования, которые составляют исходную концептуальную основу (научно-педагогические условия) – исследовательскую идею построения теоретической модели совершенствования педагогической системы;
- теоретическую (идеализированную) модель исследуемой и совершенствуемой педагогической системы – её описание и обоснование;
- построенный на основе исследовательской идеи, представленной теоретической моделью, проект педагогической технологии, включающий все её элементы (процедуры, формы их проведения, методы и средства педагогического взаимодействия, дизайн среды, критерии, методы и средства диагностики) и организационно-методические условия реализации проекта;
- методику, описание организации и условий проведения опытно-экспериментальной работы по испытанию гипотезы;
- анализ и интерпретацию результатов испытания гипотетических предположений автора, полученных с помощью разработанного проекта совершенствования педагогической практики.

Основная часть состоит не более, чем из трех глав. Расположение компонентов содержания по главам и параграфам отражает основные

относительно завершенные этапы исследования, логически связанные с гипотезой и задачами, и полученные промежуточные и заключительные результаты.

Заключение содержит изложение основных итогов работы. В нем приводятся во взаимосвязи: предметная область знаний и характер научной проблемы; теоретико-методологические основания исследования; полученный результат и условия его получения; новое научное знание, его значимость, отличительные признаки, соотношение с общей целью и поставленными задачами; сведения об апробации; предложения о реализации результатов и продолжении исследования. Объем заключения 3-4 страницы.

В *библиографический список* вносят все источники информации, использованные автором на всех стадиях (циклах) выполнения диссертации - текстовые литературные источники, правовые и нормативные документы, адреса сайтов из Internet. Библиографический список помещают в конце текста диссертации перед приложениями. Источники информации в списке располагают по алфавиту, нумеруют их арабскими цифрами. Оформление списка производится с соответствии с требованиями стандартов по оформлению библиографических записей, библиотечному и издательскому делу.

В *приложение* включаются материалы, имеющие относительно самостоятельное значение, которые необходимы для дополнения, подтверждения, уточнения, аргументации или интерпретации высказываний и выводов, содержащихся в тексте. К ним могут быть отнесены:

- нормативно-правовые документы;
- программы исследований;
- разработки автора;
- фотографии, результаты эксперимента (опытные данные);
- тексты и формы анкет, тестов, опросников;
- справки и акты о реализации (внедрении, испытании) и др.

Автореферат магистерской диссертации включает следующие части:

- титульный лист;
- обратную сторону титульного листа;
- общую характеристику исследования;
- основное содержание исследования;
- публикации автора.

Титульный лист автореферата диссертации содержит: фамилию автора и название (тему) диссертационного исследования; направление подготовки; наименование магистерской программы; подпись автора диссертации; город и год представления диссертации на защиту.

На *оборотной стороне* титульного листа автореферата рекомендуется размещать следующую информацию: наименование образовательного учреждения и его ведомственную принадлежность; фамилии научного руководителя диссертации, руководителя магистерской программы, заведующего выпускающей кафедры и рецензента – их ученые степени и звания; место, дату и время предполагаемой защиты; подпись заведующего выпускающей кафедрой.

Общая характеристика исследования. Этот раздел автореферата по существу тождественен разделу «Введение» диссертации (см. выше) с небольшими сокращениями.

Раздел «*Основное содержание исследования*» отражает представленные в диссертации описание процесса и результатов исследования по главам (разделам). Основное внимание уделяется обозначению исходного состояния педагогической реальности и её научному объяснению, на основании чего приводится вывод автора о существующих (нерешенных) противоречиях и проблемах и, в том числе, о наиболее существенных, решению которых посвящено исследование. В автореферате должны быть представлены: предположения диссертанта о возможности разрешения заявленной проблемы и её обоснование; описание методологической базы; теоретические основания и научно-педагогические

условия построения модели предлагаемой педагогической системы и описание самой этой модели; методика и средства испытания гипотетических предположений в образовательной практике; описание процесса и полученных результатов испытаний. Завершается раздел формулированием общих выводов и рекомендаций по продолжению исследований, разработке педагогических технологий и их реализации.

Автореферат завершается *перечнем публикаций* автора, в которых диссертант отразил основные результаты исследования. В перечень включаются статьи, опубликованные и подготовленные к публикации в рецензируемых научных изданиях и сборниках материалов научно-практических конференций, а также опубликованные и принятые к публикации работы учебно-методического характера.

3. Содержание и процесс магистерского исследования

3.1. Методология современной науки

В современной науке наблюдается переход от стратегии преимущественно предметно-дисциплинарного развития научного познания к проблемно-ориентированным формам научно-исследовательской деятельности. Производство знаний о реальной действительности (знаний «вообще») и их накопление, характерное для классического этапа развития науки, замещается ориентацией научных исследований на поиск актуального знания, направленного на решение непрерывно увеличивающихся проблем социального и технологического развития (постнеклассический этап). Проблемно-ориентированная направленность исследовательской деятельности может рассматриваться как адекватная реакция науки на возрастание темпов перемен во всех сферах жизни и деятельности человека и общества, приводящих к возрастанию степени неопределенности принимаемых решений. При этом сумма накопленного знания не является достаточной для снижения этой неопределенности.

Требуется непрерывный поиск нового знания, объясняющего факты и явления динамично изменяющейся среды жизнедеятельности общества, системы отношений в обществе, и востребованной совокупности человеческих качеств. Полученное знание не откладывается к «копилку», а является основанием и средством непосредственного совершенствования образовательной практики. Это особенно характерно для гуманитарных наук, к числу которых относится и педагогика.

В то же время общая методологическая схема исследовательской деятельности, определяющая движение науки от незнания к знанию и выработке решений возникающих проблем, в основном сохраняется. В современной методологии науки принято выделять следующие основные компоненты (этапы) исследовательской деятельности.

1. Определение и описание исходного состояния реальной социокультурной действительности и соответствующей её области, включающей некоторое множество зафиксированных в данной области фактов, явлений, событий, требующих теоретического объяснения. И, поскольку человеческое сообщество осуществляет преобразование естественной природы в глобальном масштабе, создавая тем самым отличающуюся от неё искусственную среду жизнедеятельности, то при создании этой среды возникает множество противоречий и проблем, которые требуют не только объяснения, но и теоретического обоснования принимаемых решений по устранению этих противоречий и проблем. Противоречия и проблемы связаны не только с изменением эмпирической действительности, но и с изменениями (возвышением) потребностей, а также нормативно-регулирующей основы любой деятельности, устанавливающей векторы, предписания, ограничения со стороны общества, личности, культуры. Этап определения исходного состояния реальной действительности связан, таким образом, не только с описанием зафиксированных эмпирических фактов и явлений. В результате выполнения этого этапа становится также понятно, что для объяснения

сложившегося состояния изменяющейся действительности не хватает либо научных знаний, либо технологий и средств. То есть обозначается круг противоречий между изменившейся действительностью и сложившейся системой знаний и средств, выработанных до появления этих противоречий и не способных на приемлемом уровне снять их остроту. Изучение исходного состояния изменившейся действительности позволяет определить и описать конкретные научные проблемы её развития.

2. Создание некоторого идеализированного объекта (гипотетической абстракции, теоретической модели), основанного на первичных допущениях, постулатах, принципах, предположениях, способного не только объяснить эмпирические факты и явления, но и составить теоретическую базу для разрешения возникших противоречий и устранения проблем развития человека, общества и среды их жизнедеятельности. Идеализированный объект не содержит несущественных для данного исследования признаков и отражает те его особенности, которые не разрушают целостность системы, но обладают свойством доступности и наглядности при его изучении. Эта гипотетическая абстракция (идеализированный объект) в области гуманитарных наук и, в частности в педагогических областях знаний, может рассматриваться как теоретическая модель некоторой системы или её части. Как прообраз её будущего возможного состояния, для которой выявленные противоречия и проблемы не актуальны. Идеализированный объект это, по-сути, основная идея исследования, его гипотеза, базирующаяся на известных теоретических положениях, но содержащая нечто отличающееся, предложенное исследователем эвристически. Предложенная теоретическая модель не может рассматриваться как истинная. Требуется её испытание в практике.

3. Организация, подготовка и проведение испытания гипотетических построений в условиях реальной действительности – логика исследования. Непосредственное испытание идеализированного объекта в практических условиях невозможно, поскольку он представляет собой мыслительную

(абстрактную) схему. Для испытания идеи разрабатывается необходимое и достаточное количество процедур и средств, которые, с одной стороны, основаны на предложенной теоретической (абстрактной) модели, а, с другой – адаптированы к конкретным условиям и пригодны для применения в практике. Необходимо при этом учитывать, что результаты испытаний с неизбежностью должны показывать не только, собственно, возможность решения выявленной проблемы, но и вероятность возникновения последствий, которые могут оказаться не приемлемыми для человека и общества. Эта необходимость основана на том, что в отличие от предметно-дисциплинарной стратегии развития науки, предполагающей наименьшее «вмешательство» в реальную действительность при исследовании объекта, проблемно-ориентированная стратегия изначально предусматривает внесение каких-либо изменений в практическую сферу жизни и деятельности человека, общества и среды их существования. При разработке средств и процедур испытания идеализированного объекта возможность возникновения недопустимых негативных последствий (сопутствующих, возникающих неотвратимо) должна исключаться. А при их возникновении идея должна быть отвергнута даже при получении удовлетворительного результата решения проблемы.

4. Формулирование заключений об истинности или ложности гипотезы и теоретической модели на основании результатов его испытания и определения возможности устранения противоречия и разрешения проблемы. Одновременно вырабатывается некоторая совокупность рекомендаций по уточнению предложенной модели (идеи) и её связям с практикой, а также определяются условия дальнейшего развития науки и практики. Кроме того, и это один из основных результатов исследования, в заключении конкретизируется то новое научное знание и его значение для теории и практики, которое выработано (произведено) в результате научно-исследовательской деятельности.

Необходимо при этом учитывать, что научно-исследовательская деятельность осуществляется в условиях современной цивилизационной среды и принятой обществом определенной системы общечеловеческих ценностей, культурных принципов и норм. То есть, и исследовательские цели, и исследовательские идеи, и методы исследования, и его средства, и результаты исследовательской и проектной деятельности не должны входить в противоречие с принципами формирующейся экосистемной парадигмы развития человека и общества.

В свернутом виде общая методологическая схема научного исследования представляет собой совокупность этапов: определение потребностей и ценностно-смысловых приоритетов развития человека и общества; определение исходного состояния действительности и её адекватность изменившимся потребностям и приоритетам; построение предположений (идей) и их конкретизация в форме теоретической модели (идеализированного объекта); испытание идеи; формулирование заключений.

3.2. Структура процесса исследования

Структура содержания диссертации как единой системы выражает взаимозависимость, соподчиненность компонентов (элементов) и логику процесса исследования. Каждый компонент процесса исследования и его представления в форме текста связан прямыми и/или обратными связями явно или косвенно со всеми другими компонентами – последующими и предыдущими. Может быть выделено, по-крайней мере, две группы связей диссертационного исследования: связи между компонентами текста диссертации и связи между этапами (процедурами) процесса исследования. В соответствии со сложившимися правилами представления этапов и результатов исследования текст диссертации в завершённом виде строится как линейная последовательность этапов и результатов исследования с их аргументацией. Каждый элемент связан с предыдущим (является

«продолжением» предыдущего) и является основой последующего. При этом другие связи компонентов (обратные и косвенные) проявляются через контекст, не явно. Однако взаимосвязь компонентов и логика процесса выполнения диссертационного исследования значительно более сложна. В представленном к защите тексте весьма затруднительно показать динамику хода исследования, который сопровождается многократными уточнениями, дополнениями, переходами от некоторых предварительных суждений и промежуточных выводов к заключительному концепту.

Возникновение системного подхода, дополненного теорией самоорганизации сложных открытых систем, способствовало более широкому взгляду на структуру системы. Базисной основой сложных систем является то, что свойства целого не сводятся к свойствам его частей, а предсказать результат или реакцию системы на некоторое известное внутреннее несовершенство или внешнее воздействие на неё невозможно. Сложная система обладает некоторым сверхсуммарным качеством (кооперативным эффектом). Процесс выполнения диссертационного исследования и его продукт в форме магистерской диссертации также может быть отнесен к категории сложной системы, а его структура отличается появлением чего-либо нового, не сводимого к её отдельным частям. При этом, несмотря на соподчиненность частей системы, они обладают и относительной автономностью.

При выполнении магистерского исследования каждый последующий шаг (этап, процедура) с неизбежностью требует возврата к предыдущим, уже выполненным этапам, и их коррекции, уточнения, дополнения. Исследователь, действуя индуктивно (по аналогии с методом проб и ошибок) и выполнив очередной этап, переходит к следующему этапу. При его выполнении открываются какие-либо другие свойства, качества, стороны объекта, предмета и проблемы исследования, которые не были учтены ранее. Результат выполнения предыдущих этапов оказывается не полным и не адекватным вновь открывшемуся знанию о проблеме и

предмете, не таким, каким он представлялся ранее. Поэтому результаты исследования предыдущих этапов уточняются (дополняются). Результат выполнения каждого последующего этапа является основанием внесения уточнений в предыдущие этапы.

Эта взаимосвязанность (взаимозависимость) всех шагов, этапов, процедур, циклов исследования объясняет не только сложность, но и неопределенность задач и промежуточных результатов. Цикличность процесса исследования независимо от того, осознается она или нет, может быть обозначена как «метод (или стратегия) последовательных приближений», или термином «итерация» (лат. Iteration - повторение). По мере продвижения исследования неопределенность уменьшается, а итоговый результат приобретает четкость и ясность - результаты всё в большей мере приближаются к истинным (условно), обоснованным и достоверным. Диссертация обретает логически связный научный вид и завершенность.

3.3. Выбор и обоснование темы диссертации

Тема выпускной квалификационной работы направлена на решение профессиональных задач. Магистерская диссертация должна быть:

- актуальной, соответствовать современному состоянию и тенденциям развития социокультурной среды, науки, образования;
- основываться на проведенной научно-исследовательской и проектной работе в процессе обучения в магистратуре;
- обладать возможностью получения экспериментальных данных в процессе работы над диссертацией;
- учитывать интересы и потребности обучающихся и педагогов.

Примерная тематика магистерских диссертаций разрабатывается выпускающей кафедрой и ежегодно утверждается Ученым советом Института педагогики, психологии и социальных технологий УдГУ. Магистранту предоставляется право предложить собственную тему

магистерской диссертации, отражающую потребности и проблемы конкретного образовательного учреждения. Тема диссертации на начальном этапе её выбора формулируется как предварительная, должна представлять научный и практический интерес и соответствовать профилю магистерской программы.

После выбора темы магистерской диссертации магистрант подает заявление на имя ректора с просьбой разрешить выполнение исследований по выбранной теме. При положительном согласовании темы с предполагаемым научным руководителем магистерской диссертации и руководителем магистерской программы производится закрепление за магистрантом выбранной темы диссертационной работы и ее научного руководителя. В задании на магистерскую диссертацию указывается: тема работы, цель работы и научная проблема, на решение которой направлено исследование, перечень рассматриваемых вопросов, календарный график выполнения. Задание на магистерскую диссертацию подписывается научным руководителем диссертации и магистрантом. Перечень обязательных разделов, включаемых в содержание магистерской диссертации, определяется научным руководителем и утверждается заведующим кафедрой.

Тема магистерского исследования в ходе работы может, как уже отмечено, переформулироваться и уточняться. В начале исследования она формулируется предварительно на основе имеющихся представлений о направлениях совершенствования образовательной практики, которые, как правило, неточны и субъективны. После изучения информационных источников и обсуждений тема уточняется. Далее по ходу выполнения исследования тема может вновь уточняться и так до окончания работы над диссертацией. Однако и предварительный вариант темы, и промежуточные, и заключительный варианты имеют определенную структуру – совокупность взаимосвязанных элементов. В формулировке темы находят

отражение предмет и объект исследования, а также субъект, по отношению к которому проводится исследование.

Тема магистерской диссертации формируется на основе описания и анализа исходного состояния определенной области образовательной системы. Описание исходного состояния системы и формулирование темы магистерской диссертации предполагает определение её актуальности, выявление противоречия (противоречий), постановку проблемы и цели исследования, выбор предмета исследования и области его существования, т.е. объекта.

Актуальность темы исследования может быть определена как осознанная необходимость перевода сложившегося состояния образовательной системы в иное (актуальное) состояние, востребованное в настоящее время и имеющее большое значение для человека и общества. Необходимость такого перевода образовательной системы обусловлена изменениями во внешней среде, которые происходят непрерывно и с всё большей скоростью. Поскольку в образовании центром внимания всегда является человек (учащийся), то актуальность образовательной системы и её элементов может рассматриваться как такое её состояние, которое ведет к развитию наиболее значимых качеств учащегося, востребованных в современной реальности с учетом принципа упреждения по времени.

Противоречие - это ситуация взаимодействия двух или нескольких субъектов в процессах их жизнедеятельности, характеризующаяся несовпадением или противоположной направленностью (противостоянием) установок, целей, тенденций, принципов, интересов, потребностей, позиций, препятствующих их совместному существованию и деятельности. Противоречие наблюдается либо непосредственно между субъектами, либо проявляется через созданные ими материальные, социальные, идеальные, виртуальные и иные системы, в том числе между системой знаний об объективной реальности и самой этой реальностью. Предельно обостренное противоречие проявляется в форме конфликта. Противоречия между

некоторой рассматриваемой системой и другими системами являются внешними для этой системы. Противоречия между элементами системы и системой в целом рассматриваются как внутренние.

В образовании в связи с непрерывными изменениями, происходящими в обществе и культурно-технологической среде его существования и деятельности, противоречия постоянно меняются – острота одних противоречий снижается, а им на смену приходят другие. Могут быть выделены противоречия между потребностями общества, личности и результатами образования, между практикой и наукой (научным знанием), традициями и инновациями, процессом и средствами, актуальными целями и достигаемыми результатами и т.д. В педагогических исследованиях, в качестве их оснований обозначаются такие группы противоречий, как социально-педагогические, научно-педагогические и научно-методические. Социально-педагогические противоречия отражают несовпадение образовательных потребностей человека и общества, обусловленных культурой, религией, средой жизнедеятельности, экономикой, политикой и результатов действия образовательной системы, которые не в полной мере учитывают влияние регионально-национальных, социокультурных, цивилизационных факторов. Научно-педагогические противоречия отражают, во-первых, недостаточную объяснительную силу имеющегося знания о возникающих в образовании явлениях. Во-вторых, показывают «столкновение» различных теорий, гипотез, утверждений, принципов, теоретических моделей внутри педагогической системы знаний. И, в-третьих, характеризуют несовпадение теоретических положений педагогики с теоретическими положениями других систем знаний – психологии, антропологии, социологии, культурологии, физиологии и др.. Научно-методические противоречия могут возникать между педагогическими технологиями и их компонентами – содержанием, процедурами, методами и приемами обучения и воспитания, средствами и формами педагогического взаимодействия, составом и структурой образовательной среды, культурой и

компетентностью педагога и др., а также между методическими системами обучения по разным учебным предметам (дисциплинам).

Устранение противоречий связано с решением определенных проблем, которые выбираются из нескольких наиболее существенных. Решение проблемы либо снимает противоречие, либо снижает его остроту. Проблема (преграда, трудность, задача) – сложный теоретический или практический вопрос, требующий разрешения; в узком смысле – ситуация, характеризующаяся недостаточностью средств для достижения некоторой цели. Разрешение всякой проблемы можно представить как ряд последовательных, взаимосвязанных шагов, ведущих, в конечном счете, к уменьшению неопределенности в знаниях и деятельности человека, снижению остроты противоречий или их снятию. Однако решение возникших проблем не всегда возможно с помощью накопленной совокупности научных знаний – их всегда недостаточно. Проблема в педагогическом исследовании формулируется в форме вопросительного предложения, в котором указывается, что именно является препятствием для развития актуального качества учащегося. Таким препятствием, устранение которого обусловлено недостаточностью научного знания или способов и средств педагогического взаимодействия, могут быть, например: недостаточность и неопределенность педагогического знания о предмете, объекте, педагогических условиях и средствах; несовершенная образовательная технология; не оптимальная структура содержания учебного предмета; не адекватная образовательная среда; недостаточный учет внешних факторов и т.д.

Устранение выявленной и корректно сформулированной проблемы составляет основу магистерского исследования, его цель. Цель формулируется в форме требования или предписания, которое явным образом устанавливает, что именно требуется выполнить. Цель и проблема обозначают, в сущности, одно и то же, но с разных позиций. В проблеме обозначается то, что устранение препятствия в сложившихся условиях

невозможно, но как его устранить – неизвестно. А цель в категоричной форме предписывает - найти решение и устранить препятствие. Цель достигается тогда, когда вырабатывается идея, выступающая в качестве необходимого и достаточного средства для получения окончательного решения проблемы, и доказывается возможность и эффективность её практического применения.

Достижение цели обусловлено конкретизацией и четкостью предмета и объекта исследования, по отношению к которым будет вырабатываться основная идея. Объект в гносеологии – это то, что противостоит познающему субъекту в его познавательной деятельности. То есть, это та часть практики, с которой исследователь имеет дело. Объект педагогического исследования – это некоторая часть (область) педагогической действительности, в которой возникли интересующие исследователя явления, факты, свойства и с которой связаны противоречия и проблема. В магистерской диссертации в области педагогики объектом является, как правило, педагогическая система, которую необходимо изменить (усовершенствовать, реконструировать) для достижения установленной цели. Это может быть учебный процесс в общеобразовательной школе на уроках по определенному предмету (процесс обучения, воспитания и развития), процесс внеучебного педагогического взаимодействия субъектов, образовательная среда и др. Объект исследования является относительно автономным компонентом системы более высокого уровня – надсистемы, но при этом он сам также должен обладать свойством целостности.

Предмет исследования – это некоторый элемент образовательной области (объекта), который находится в центре внимания исследователя и который в данном исследовании непосредственно связан с проблемой и целью. Это элемент объекта, который исследователь познает и/или преобразует и которое является наиболее существенным (с точки зрения исследователя) для разрешения проблемы и развития учащегося. В

магистерской диссертации предметом исследования является, как правило, некоторый элемент учебно-воспитательного процесса, который необходимо преобразовать (изменить, развить, усовершенствовать), чтобы решить проблему и получить требуемый (актуальный) результат. Такими элементами объекта могут быть: какое-либо интеллектуальное, психическое, культурное, физиологическое качество учащегося (глубина, системность и полнота знаний; способности и опыт учебной, трудовой, художественной, коммуникативной и другой деятельности; отношения к себе и миру, к своему месту и деятельности в мире); взаимное влияние элементов объекта друг на друга и на учащегося; функциональные, эргономические, эстетические свойства образовательной среды; методы, формы, средства осуществления процедур педагогической технологии; методы и средства управления в учебно-воспитательном процессе; влияние компетентности и педагогической культуры учителя на учащегося; достигаемые и сопутствующие результаты и последствия и др.

И предмет, и объект исследования контекстно уже обозначены при определении актуальности работы, выявлении противоречий, постановке проблемы и формулировании цели. Однако этого недостаточно. Требуется определить конкретные признаки объекта и предмета исследования, что позволит определить границы исследования, и сфокусировать внимание именно на тех компонентах образовательной системы, с которыми связаны противоречие и проблема.

Исходное состояние исследуемой и совершенствуемой педагогической системы, анализ и конкретизация её атрибутов, представленных противоречием, проблемой и целью, объектом и предметом, может рассматриваться как достаточное основание для уточнения предварительной формулировки (формулы) темы диссертационного исследования. Результаты выполнения этого этапа исследования являются также основой построения научной идеи решения проблемы, которая рассматривается как некоторое предположение о

возможности достижения цели. Научная (исследовательская) идея оформляется в виде гипотезы или проекта.

3.4. Гипотеза и задачи исследования

Гипотеза (от греч. hypothesis - предположение) – вероятностное предположение о сущности, структуре, свойстве, механизме, причине какого-либо явления – основа гипотетико-дедуктивного метода познания. Гипотеза – информационно-вероятностная модель, мысленно представляемая система, отображающая элементы проблемной ситуации и позволяющая преобразовать эти элементы с целью восполнения недостающих звеньев реконструируемой системы.

Предположения в диссертационном исследовании могут быть направлены или на раскрытие и объяснение чего-либо неизвестного и неопределенного в педагогической реальности, или на изменение (преобразование) того, что сложилось в этой реальности. Предположение о том, что именно является основой (причиной) факта, явления, события или состояния обозначается термином «гипотеза». То есть речь идет о неизвестных пока, но предполагаемых исследователем внутренних или внешних связях, закономерностях, причинах и следствиях, которые позволяют объяснить эмпирический факт, явление. Гипотеза – форма организации научного знания, обеспечивающая движение к новому знанию. Гипотеза есть научное утверждение, истинность которого неопределенна. Она представляет собой идеализированное представление о существенных связях и закономерностях объективной реальности и выдвигается в контексте развития некоторой области научного знания. Цель построения гипотезы состоит в решении общей или конкретной (локальной) проблемы, которую ранее не удалось решить или которая раньше не была выявлена и/или не была актуальной. Гипотеза есть отображение основной исследовательской идеи. Она оформляется как предварительное объяснение некоторого факта, явления или группы явлений. Предположение,

оформленное в виде гипотезы, высказывается на основе имеющегося массива знаний, но выходит за его границы. Положения гипотезы создают основу для развития науки и для последующего (возможного) преобразования действительности.

Педагогическое исследование изначально строится не только и не столько для определения причинно-следственных связей, присущих некоторой образовательной системе (объект исследования), но и, прежде всего, для совершенствования этого объекта на основе выявленных причинно-следственных связей. То есть, совершенствование образовательной системы осуществляется путем её преобразования для достижения результата, адекватно соответствующего изменяющейся (и изменившейся) социокультурной среде. Образ возможной (и желаемой) реальности, разработанный на основе некоторой идеи, обозначается термином «проект». Проект – прообраз предполагаемого нового объекта или элемента имеющегося объекта, создание которого необходимо.

Проектирование (процесс создания проекта) отличается от исследования тем, что объект, его элементы, свойства продуцируются, существуют только идеально (в воображении), а в исследовании - и объект, и его параметры уже существуют реально, но знания о нем не достаточны. Гуманитарный проект (к этому типу проектов относится также и педагогический проект) включает в себя замысел (идею, образ) преобразуемого объекта и условия его реализации, в результате которой преобразуемое становится не просто другим (как оно изменилось бы в ходе естественной эволюции), но именно таким, как было задумано. При реализации проекта будущее не прогнозируется, а строится. Гуманитарное проектирование – это искусственное и целесообразное преобразование социосферы, обеспечивающее её развитие и развитие человека. Проект основывается на научном знании, но выходит за его пределы. Реализация проекта создает объекты, которые рано или поздно подлежат последующим исследованиям. К слову сказать, большинство исследований в гуманитарной

и естественнонаучной областях знания связано именно с теми объектами, которые созданы людьми за время своего эволюционного развития – культурными, социально-экономическими, технико-технологическими, художественно-эстетическими.

В педагогическом исследовании предположение, независимо от его характера – будь это гипотеза или проект, определяется как гипотеза. То есть и идея, направленная на изыскание нового знания о сложившейся действительности (гипотеза), и идея, направленная на преобразование действительности (проект), обозначаются одинаково – термином «гипотеза». Это отражает, во-первых, принятую традиционно форму представления исследовательской идеи, и, во-вторых, показывает, что педагогический проект с необходимостью основывается на исследовании состояния сложившейся действительности (выявлении объясняющих её знаний), а гипотеза – на синтезировании (проектировании) самой исследовательской идеи и средств её испытания. И гипотеза, и проект на современном этапе развития науки неотделимы друг от друга, они раскрывают две стороны развития современной проблемно-ориентированной науки на креативно-деятельностной основе.

Гипотеза должна соответствовать определенным требованиям к её составу, структуре и форме построения. Гипотеза должна быть: обоснованной на теоретическом и эмпирическом уровне; принципиально реализуемой на данном уровне знания и доступными средствами, то есть пригодной для её проверки (испытания); неочевидной (вызывающей сомнение в истинности); обладать (потенциально) научной новизной. Теоретическое обоснование гипотезы предполагает её проверку на непротиворечивость – внешнюю (рассогласованность положений гипотезы и известного научного знания) и внутреннюю (противоречия между положениями самой гипотезы). Эмпирическое обоснование предполагает или наблюдение явлений, описываемых гипотезой (что не всегда возможно,

а в образовании – не всегда допустимо), или сопоставление следствий, выводимых из положений гипотезы, с данными опыта.

Функционально гипотеза оформляется как предварительное объяснение некоторого явления или группы явлений действительности – сложившейся, возможной или желаемой. Логически она (гипотеза) формулируется по схеме условно-категорического умозаключения, в котором нужно подтвердить или опровергнуть определенную посылку (идею, предположение). В этом смысле гипотеза выглядит как положение, которое с необходимостью следует из имеющегося знания, но выходит за его пределы и является переформулировкой обнаруженной и разрешаемой проблемы. Процессуально гипотеза (как переход от неизвестного к известному, гипотетически предполагаемому) строится как исходное основание для построения алгоритма (технологии) реализации исследовательской программы с возможным выходом на практическое решение.

В магистерском исследовании вряд ли может быть открыто нечто новое, не известное ранее знание фундаментального характера. Для этого нет достаточных оснований. Магистрант, вырабатывая решение проблемы, конструирует теоретическую систему как сочетание (совокупность, комбинация) элементов известного знания. Эта синтезированная магистрантом совокупность может рассматриваться как частный случай некоторой теории и/или методологии (метода). Она должна обладать свойством целостности, то есть совокупность компонентов системы должна быть необходимой и достаточной для выполнения ею своей функции. В магистерском исследовании синтезируется совокупность известных частей знаний в целостную, не бывшую ранее систему, что позволяет отнести диссертацию к категории нового научного знания. Однако новым результат исследования является ещё и потому, что позволяет объяснить возникшие вновь факты и явления, которые не могут быть объяснены с помощью других (известных) синтетических построений.

В педагогических исследованиях гипотеза, как уже отмечено, формулируется как условно-категорическое умозаключение и состоит из двух частей – некоторого утверждения относительно предмета исследования и предположения (предположений), при котором это утверждение является условно истинным. В одной части гипотезы утверждается, например, что качество учащегося, поставленное в центр внимания исследователя, является или становится таким-то и таким-то. В другой - высказываются суждения относительно компонентов педагогической системы, при которых это утверждение может быть принято как условно истинное. Гипотезу (формулу гипотезы) чаще всего представляют в виде имплицитного предложения по типу «Если ... (предположение) , то ... (утверждение)», или «То-то и то-то ... (утверждение) , если ... (предположение)».

Части гипотезы могут меняться местами, а варианты гипотезы могут строиться по одной из двух схем. Например: первая схема: «Если ... (предположение о состоянии, структуре, свойствах педагогической системы), то ... (утверждение относительно состояния предмета исследования как следствии реализующихся предположений)»; вторая схема: «... (Утверждение относительно состояния выбранного предмета исследования), если ... (обозначение состояния, состава, структуры, свойств компонентов педагогической системы, при которых это утверждение является истинным).

Здесь под «педагогической системой» понимается объект исследования. Утверждения относятся к предмету исследования и могут иметь вид: «Креативность учащихся развивается наиболее динамично» или «Познавательный интерес учащихся становится многоаспектным и развивается эффективно». А состояние компонентов педагогической системы (её состояние, совокупность элементов, связи между элементами, характер образовательной среды, содержание и методы взаимодействия и др.), при котором предмет исследования приобретает именно этот вид, является предположением исследователя о наличии определенной связи

между этим состоянием и предметом исследования. Педагогическая система (предположение о компонентах объекта исследования) рассматривается с двух позиций – либо это новое знание об объекте, либо новое знание о компонентах (процедурах, методах, средствах) процесса исследования. В первом случае предположения относятся к области научно-теоретического знания, а во втором - к методологии (методологическому знанию) исследовательской или проектной деятельности.

Гипотеза вырабатывается не сразу. В первом варианте гипотеза является, скорее, догадкой, интуитивной идеей, которая в процессе информационно-аналитического исследования методом последовательных приближений приобретает конкретный относительно завершённый вид. Явление (результат, следствие) педагогической реальности может быть связано с одной или несколькими причинами (факторами). В зависимости от характера этих причин состав и структура гипотезы имеет соответствующий вид. В реальной системе существует большое многообразие видов связей и отношений между причинами и следствиями – конъюнкции, дизъюнкции, отрицания, импликации.

Исследуемое явление как результат действия педагогической реальности может явиться следствием нескольких последовательных переходов от причин к следствиям – какое-либо следствие стало причиной последующего звена цепочки причинно-следственных связей, а какая-либо причина явилась следствием предыдущего звена этой цепочки. Явление как результат возникло под влиянием нескольких следующих друг за другом причин (эффект «снежного кома» или «эффект бабочки»). Возможна и другая связь: явление стало возможным благодаря возникновению нескольких не зависящих друг от друга причин (эффект «стечения обстоятельств»). Некоторое явление, необходимость объяснения которого стала актуальной, может возникнуть и в ситуации, когда в педагогической системе чего-то не хватает или, наоборот, является излишним – состав системы или избыточен, или не полон (не действует принцип

необходимости и достаточности). При этом предположения в гипотезе могут выстраиваться либо как линейная последовательность причин и следствий, либо как совокупность параллельно действующих факторов, либо как параллельно-последовательная их совокупность. Связи и зависимости явлений (результатов, следствий) и обстоятельств функционирования педагогической системы либо случайны, либо закономерны, что не всегда возможно установить. Более того, достаточно непросто определить (выявить) сами эти связи, а не только их характер. Именно поэтому построить гипотезу в начале исследования не удастся, а требуется неоднократное уточнение формулировки её (формулы) на основе вновь открывшихся в ходе исследования связей и их совокупности.

И гипотеза и проект являются именно предположениями, истинность которых может быть установлена только на основе их испытания в практике. Определение состоятельности гипотезы является неперенным атрибутом диссертационного исследования. Непосредственное испытание гипотезы в том виде, в котором она сформулирована, не представляется возможным. Необходима конкретизация процесса этого испытания, представляющего собой некоторую совокупность исследовательско-проектных этапов, выполнение которых обеспечивает преобразование гипотетической (идеализированной, абстрактной) идеи в педагогическую систему, пригодную для её практической реализации. Содержание и последовательность этапов испытания гипотезы определяются корректно поставленными задачами как промежуточными целями исследования.

Под задачей в магистерской диссертации понимается некоторый частный вопрос, на который требуется найти ответ. Задача, как и цель исследования, формулируется в виде требования (категорического предписания). Совокупность решаемых задач должна быть достаточной для того, чтобы после их решения можно было бы признать гипотезу либо истинной, либо условно истинной, либо ложной. Задач должно быть столько, чтобы их решение устраняло неопределенность в достижении

общей цели исследования и не приводило бы к новым неопределенностям относительно цели исследования. В то же время количество задач должно быть наименьшим. Второстепенные, не существенные задачи не должны ставиться и решаться. «Лишние» задачи не только затрудняют и без того трудную работу, но и могут привести к искаженным результатам исследования.

В общем виде совокупность и последовательность задач, решаемых в магистерском исследовании, представляет собой некоторый «типовой» перечень, отражающий сформировавшуюся в современной науке методологию процесса научно-исследовательской деятельности. К ним относятся:

- провести анализ сложившегося состояния социокультурной действительности, образовательных потребностей человека в изменяющемся обществе и возможностей образовательной системы по их удовлетворению. Теоретически обосновать социально-педагогические, культурно-технологические, научно-педагогические, научно-методические, регионально-национальные и иные противоречия как отражение разности между педагогическим знанием и незнанием, между желаемым и достигаемым образовательным результатом. Исследовать скрытые связи и основания недостаточной продуктивности педагогической реальности. Предложить и/или уточнить основную педагогическую идею и гипотезу исследования. Определить научно-педагогические условия построения теоретической (идеализированной) модели объекта исследования;
- построить теоретическую модель педагогической реальности, отражающую, по мнению автора, такое её состояние, для которого выявленные противоречия и проблема не актуальны. Модель основывается на имеющихся, но пока предполагаемых (гипотетически) внутренних и внешних связях и существенных свойствах объекта-оригинала (объекта исследования). Модель педагогической реальности основана на

исследовательской идее и обозначает предполагаемое состояние объекта на достаточном для понимания его состава, связей, свойств уровне;

- провести эмпирическое обоснование гипотезы и теоретической модели: на основе модели разработать средства испытания гипотезы (методику и технологию) в условиях конкретной педагогической реальности (база исследования); определить и создать организационно-методические условия испытания гипотезы и модели с помощью разработанных средств; провести испытание и зафиксировать полученные результаты;

- выполнить анализ полученных результатов, определить степень их достоверности, сформулировать на основании результатов теоретического и эмпирического исследования заключение о состоятельности исходного предположения (гипотезы); конкретизировать научную новизну, теоретическую и практическую значимость полученных результатов; разработать рекомендации по уточнению и доработке теоретической модели и педагогической технологии, а также по проведению дальнейших исследований.

Каждая из указанных задач является, по существу, элементом единого комплекса промежуточных целей. Какая-либо задача может быть относительно самостоятельной, направленной на исследование своего предмета в составе другой темы. Но в выполняемой диссертации задача рассматривается как элемент общей исследовательской программы, а процесс решения перечисленных задач представляет собой цепочку процедур исследовательской деятельности «определение состояния реальности – выработка педагогической идеи и построение теоретической (идеализированной) модели – разработка механизма (методов, средств и условий) испытания гипотезы и модели – формулирование заключения».

3.5. Методы исследования и их выбор

Методы решения исследовательских задач зависят от цели, объекта, предмета и гипотезы, которая по ходу исследования может уточняться, и,

собственно, от решаемой задачи. В педагогике методы исследования подразделяются на: общенаучные, собственно педагогические и методы других наук; констатирующие и преобразующие; эмпирические и теоретические; качественные и количественные; частные и общие; содержательные и формальные; методы сбора эмпирических данных, проверки и опровержения гипотез и теорий; методы описания, объяснения и прогноза; специальные методы, используемые в отдельных педагогических науках; методы обработки результатов исследования. Вся совокупность и многообразие методов исследования представляет собой некоторое универсальное множество, которое состоит из совместимых и несовместимых, пересекающихся и тождественных, подчиненных и независимых подмножеств. В составе одного конкретного исследования, а также при решении одной конкретной задачи, применяется, как правило, несколько методов, поскольку универсальных методов не существует и ни один из методов не может привести к решению задачи. В то же время какой-либо один метод может применяться для решения разных по содержанию задач.

В педагогических диссертационных исследованиях чаще всего выделяют теоретические и эмпирические методы, которые одновременно относятся и к другим классификационным группам. Так, к теоретическим методам исследования относятся: формализация, абстрагирование, идеализация, аксиоматизация (постулирование), систематизация, классифицирование, объяснение, интерпретация, моделирование, аналогия, анализ и синтез, мысленный эксперимент, монографический метод, индукция, дедукция и др. В свою очередь, эти методы в конкретном исследовании могут иметь разный вид. Например, интерпретация педагогических явлений, результатов и особенностей образовательного процесса может быть вербальной, текстовой, графической, математической, логической, а анализ - системным, сравнительно-сопоставительным, историческим, понятийно-терминологическим, ретроспективным..

Эмпирические методы: опрос, педагогическое наблюдение, измерение, тестирование, беседа, описание, сравнение, интервью, анкетирование, метод самооценки, метод экспертных оценок, метод диагностических контрольных работ, контент-анализ, анализ нормативных документов, методы статистической обработки результатов и др. Граница между теоретическими и экспериментальными методами исследования подвижна – при решении задачи они достаточно тесно переплетены и образуют определенную методологическую конструкцию, в которой теоретические методы могут являться основанием экспериментальных и наоборот. Это обстоятельство подтверждает статус педагогической науки как прикладной и отражает принцип единства теории и практики.

Выбор методов выполнения конкретного исследования является достаточно сложной задачей. В современной методологии не установлены критерии, алгоритмы, технологии выбора, устанавливающие с достаточной точностью связь задач и методов. Исследователь в процессе выбора ориентируется, во-первых, на общие рекомендации, выработанные в практике научных исследований, и, во-вторых, на уже выполненные исследования как на образцы. В любом случае выбор производится, как правило, субъективно, а правильность выбора метода (его адекватность решаемой задаче) определяется логикой (принцип непротиворечивости) и практикой. Объективность выбора зависит от методологической культуры исследователя и навыков его методологической рефлексии.

Методологическая основа диссертационного исследования не определяется только совокупностью теоретических и эмпирических методов исследования. Более того, совокупность этих методов решения исследовательских задач определяется, наряду с целью, объектом, предметом и гипотезой, принятыми исследователем подходами и принципами, отражающими сложившуюся педагогическую парадигму как комплекс структур и механизмов в познании и/или практике, характеризующих стратегии и программы педагогической деятельности. Тот

или иной подход характеризует науку как определенную мировоззренческую позицию научного сообщества, как базовое исходное основание исследовательской деятельности. Методологические подходы обозначают современные научные представления о мире, человеке, обществе и среде их жизнедеятельности. Эти парадигмальные представления (научная картина мира) олицетворяют смыслы открытой рациональности, её идеалы, ценности, принципы.

В ряде педагогических исследований методологическую основу выбора стратегии и методов исследования характеризуют подходы: системный, структурно-функциональный, кибернетический, вероятностный, системно-структурный, компетентностный, синергетический, междисциплинарный, интердисциплинарный, трансдисциплинарный, личностно-деятельностный, деятельностный, квалиметрический, гуманистический, культурно-исторический, акмеологический, аксиологический, личностно-ориентированный, антропологический, социологический, глобально-эволюционный, регионально-национальный, сравнительно-исторический, цивилизационный, полипарадигмальный, психолого-аналитический, андрогогический и др. Каждый из перечисленных методологических подходов отражает какую-то особенность, сторону, свойство парадигмы современной науки, а все вместе характеризуют её как постнеклассическую рациональность, многогранную в своих проявлениях, и информационную (постиндустриальную, технотронную) стадию развития общества.

Теоретическая основа диссертационного исследования составляет не менее важный и, одновременно, необходимый его атрибут. Если методологическая база определяет выбор пути исследования («дорожная карта», «маршрут») и отвечает на вопрос «как и по какому пути двигаться», то теоретическая основа позволяет увидеть и понять весь массив знания, относящегося к объекту и предмету на момент начала исследования. Изучение знания, накопленного в соответствующей области, позволяет

определить уже известное о предмете и объекте, а также создает предпосылки для определения того, что ещё скрыто, не известно. Изучение того, что известно дает возможность диссертанту не повторять выполненные ранее исследования, а сконцентрировать внимание на нерешенных вопросах, возникающих на пути решения проблемы и достижения поставленной цели. В то же время выявленные и зафиксированные в науке знания могут быть использованы исследователем при решении сформулированных задач. Движение по исследовательской дороге «с открытыми глазами» позволяет более точно выбрать подходы и методы исследования, направляя их именно на «непознанное», и получить при этом наиболее точный и достоверный результат.

Знаниевой базой (теоретической основой, «фундаментом») решения задач исследования могут быть, например, теории, концепции, законы, закономерности: обучения, воспитания и развития; структурирования содержания учебного предмета; организации учебно-воспитательного процесса; построения педагогической технологии; мониторинга качества обучения; управления процессом обучения; дизайна педагогической среды и др. Теоретическую основу исследования могут составить также различные взгляды, идеи, суждения философов и ученых относительно: гуманизации и гуманитаризации образования; связей образования и социокультурной среды; взаимодействия семьи и школы; зависимости образования и его результатов от психофизиологического состояния учащихся; профильной и профессиональной подготовки учащихся; сущности инновационно-проектной деятельности педагога и учащихся и многое другое, что получено в течении достаточно длительного периода времени в исследованиях многих ученых.

4. Основные этапы исследования

В магистерском исследовании могут быть выделены три основных этапа: изучение сложившегося (исходного) состояния социокультурной среды и образовательной системы; построение теоретической (идеализированной) модели, объясняющей (предположительно) сложившееся состояние и/или показывающей возможность изменения этого состояния; разработка средств испытания теоретической модели, проведение испытания и формулирование заключения. Вне зависимости от темы работы последовательность и структура основных этапов может рассматриваться как универсальная.

4.1. Состояние системы «человек-среда-образование»

Реальная образовательная система существует не автономно. Она встроена в «человеческий мир» (в социум, его культуру, среду жизнедеятельности) и выполняет определенную функцию в этом мире, которую принято определять как «социальный заказ» по обучению, воспитанию и развитию человека. Поэтому исследование образовательной системы (выявление скрытых связей и определение возможностей её совершенствования) неизбежно должно основываться на исследовании существующего (исходного) состояния реальной (эмпирической) социокультурной действительности – потребностей общества и человека, их нормативно-нравственных, антропологических, психологических, экономических, экосистемных и др. оснований, а также трудностей по удовлетворению этих потребностей в контексте рассматриваемой проблемы.

Принципиально важным является то, что исследование исходного состояния среды жизнедеятельности диссертант осуществляет с позиции человека, погруженного в эту среду. Вопрос о том, какими качествами ему следует обладать, чтобы удовлетворить высшую свою потребность в самореализации, в устойчивости своей жизни и деятельности в неустойчивой, динамично изменяющейся среде, должен стать центральным

на начальном этапе исследования. Ответом на этот вопрос может стать, во-первых, некоторая прогностическая модель социокультурного развития и, во-вторых, своего рода «портрет» человека как совокупность его личностных качеств. Однако построение модели социокультурного развития современного общества в составе магистерской диссертации вряд ли возможно. Достаточно ограничиться описанием противоречий, проблем и тенденций развития общества, которые высказываются философами, социологами, психологами, экономистами, культурологами.

Так, например, в качестве тенденций развития могут быть названы: глобализация экономики, в которую вовлечены все социальные институты и локальные национально-региональные структуры; технологизация всех сторон жизни и деятельности человека, в том числе быта, досуга, отдыха; интеграция и унификация культурных ценностей, принципов, норм, образа жизни и др. Основными принципами перехода человеческих сообществ в информационный (постиндустриальный) этап развития являются гуманизация, демократизация, гармонизация, способствующие (как предполагается) улучшению качества жизни каждого человека. Одновременно процесс формирования единого цивилизационного пространства сопровождается множеством противоречий и проблем разного уровня и значимости – экологических, конфессиональных, межкультурных, ресурсных, территориальных и др. Эти тенденции, принципы, проблемы являются основой определения актуальных качеств человека в современном мире и акцентирует внимание исследователя на их формировании и развитии. С другой стороны, социокультурное пространство определяет состояние погруженной в него образовательной системы и возможности по подготовке такого человека

Характеристика устойчивого человека как субъекта деятельности в условиях современного мира и как целевого ориентира для педагогической науки и образовательной практики включает перечень актуальных для него качеств (знаний, способностей, компетенций, опыта, отношений) и уровня

их развитости, связанных с формулированием целей деятельности, определением проблем и поиском их решений, а также более подробное описание тех качеств, которые составляют основание предмета исследования и его преобразования. Основанием составления характеристики человека, самореализующегося в условиях современного мира, являются результаты исследования социокультурной среды - свойств (тенденций) развития современной цивилизации, принципов трансформации отношений и характера деятельности, противоречий и трудностей (локальных и глобальных проблем) развития. Актуальные качества человека обозначаются с помощью существенных признаков, входящих в состав соответствующих терминов и понятий.

Образовательная система, её части, свойства, результаты, непрерывно изменяется сообразно изменениям, происходящим в обществе, его культуре и природно-технологическом окружении. В современном мире темпы социокультурных и технологических изменений существенно возросли по сравнению со всеми предыдущими стадиями развития общества. Образование не успевает адаптироваться к этим изменениям, что ведет к неопределенности направлений, принципов, стратегий развития. Оно, несмотря на предпринимаемые меры, всегда находится в стадии «запаздывания». Поэтому в магистерской диссертации (а также и в других исследованиях) необходимо определить (описать) исходное состояние образовательной системы (эмпирический уровень), встроенной в социальный механизм, чтобы на основе имеющихся знаний о ней (теорий, концепций, законов и закономерностей) и проявившихся фактов и явлений выявить скрытые внутренние и внешние связи и выработать идею совершенствования объекта исследования, устраняющую запаздывание и, более того, создающую условия развития образования «с упреждением». Раскрытие связей и совершенствование объекта исследования во всех его элементах и проявлениях также вряд ли возможно в составе магистерской диссертации. Это может быть сделано (и делается) многими

исследователями, научными коллективами и всем педагогическим сообществом в России и в других странах. Автор магистерской диссертации вносит свой вклад в педагогическое знание, способствующее совершенствованию образования и его отдельных элементов, через познание и преобразование предмета своего исследования.

Результатом исследования состояния социокультурной среды, актуальных качеств самореализующегося человека в этой среде и состояния реальной образовательной системы могут и должны стать:

- описание основных (характерных) признаков современной социокультурной реальности и наиболее значимых качеств человека в современном мире, которыми он должен обладать, чтобы быть способным удовлетворить свою потребность в самореализации;
- объяснение и обоснование степени соответствия результатов действия образовательной системы изменившимся образовательным потребностям человека, востребованным в современном обществе, а также противоречий и проблем по удовлетворению этих потребностей, возникших в образовательной системе в связи с изменениями современного мира;
- определение научно-педагогических условий построения теоретической модели, раскрывающей (предположительно) и объясняющей ранее не принимавшиеся во внимание связи и условия несоответствия достигаемых и востребованных результатов образовательной практики, а также показывающей возможности совершенствования объекта и предмета исследования.

Результаты исследования исходного (сложившегося) состояния общества, среды жизнедеятельности, реальной образовательной действительности и знаний о них, являются, по существу, базой для теоретического обоснования гипотезы и основанием её уточнения. Эти результаты являются, одновременно, основой построения теоретической (идеализированной) модели объекта исследования относительно выбранного предмета.

4.2. Теоретическая модель процесса исследования

Теоретическая модель – это абстрактный объект, принципиально не существующий и неосуществимый в действительности; это объект, отражающий только наиболее существенные свойства объекта-оригинала с точки зрения решаемой задачи. Модель – это отражение и преобразование в сознании исследователя представлений о составе, внутренних связях компонентов (структуре), последовательности их взаимодействия, связях с внешними системами. Модели являются предельными случаями (идеальными состояниями) реального объекта-оригинала, обладают свойством доступности для восприятия и объяснения и служат средством их научного анализа. Теоретическая модель раскрывает основную исследовательскую идею на концептуальном уровне и является основой разработки механизма испытания гипотезы.

В педагогическом исследовании могут строиться модели трех типов – познавательные, прагматические и прогностические. Познавательная модель раскрывает состав и структуру существующего объекта исследования (объекта-оригинала), которые проявляют ранее не известные, но предполагающиеся связи, компоненты и свойства реального объекта. Модель позволяет объяснить сущность и причины возникновения противоречий и проблем образовательной системы. Она позволяет устранить неопределенность и объяснить её сложившееся состояние. Прагматические модели отражают связи, компоненты, свойства объекта исследования, которые отсутствуют в реальной системе, но, как предполагает исследователь, их введение в систему будет способствовать либо разрешению проблем и устранению противоречий, либо снижению их остроты и значимости. Прагматическая модель позволяет преобразовать систему на основе вновь открытого знания о ней путем внесения в неё некоторых изменений, отличающихся существенной новизной. Прогностическая модель позволяет определить вероятное состояние объекта

в ближайшей или отдаленной перспективе и показывает возможные направления её развития.

Теоретическая (идеализированная) модель в магистерском исследовании по программе «Инновационное педагогическое образование» соединяет в себе три этих типа моделей - и познавательную, и прагматическую, и прогностическую. И те, и другие модели являются элементами процесса непрерывного исследования и совершенствования человеческого мира («второй природы») и встроенной в него реальной образовательной действительности. Переходы от моделей (М) к объектам-оригиналам (О) и наоборот следуют друг за другом по схеме «О – М – О* - М* - О** - М** ...». Миссия познавательных моделей (О – М; О* - М*; О** - М**) – раскрыть неопределенность реальной действительности и объяснить её, перейти от незнания к знанию. Миссия прагматических и прогностических (М – О*; М* - О**) – построить образ возможной реальности, перейти от небывшего к её ставшему (иному, прогрессивному) состоянию.

Построение теоретической модели образовательной реальности основано на выявлении и описании эмпирических явлений, их теоретическом объяснении с помощью накопленного в науке знания и гипотетической идеи, предложенной исследователем на основе логических умозаключений или эвристически. Гипотетический образ (модель) образовательной системы или её части может быть представлен в любой доступной для восприятия и понимания форме - текстом, структурной схемой, рисунком, в символично-знаковой форме или их сочетанием. Идеализированная модель образовательной реальности (существующей и/или возможной) может включать, например, несколько взаимосвязанных компонентов (блоков, частей): ценностно-смысловой, нормативно-регулятивный, теоретико-методологический, проектно-методический, процессуально-технологический, результативно-аналитический. Первые три компонента модели составляют базу для теоретического обоснования

гипотезы, её внешней и внутренней непротиворечивости. Другие компоненты (проектно-методический, процессуально-технологический, результативно-аналитический) являются основой эмпирического обоснования гипотезы. Компоненты модели взаимосвязаны и составляют целостную систему, взаимодействующую с внешними (другими) системами, образующими надсистему – среду существования рассматриваемой системы.

Ценностно-смысловой компонент модели выполняет функцию концептуального ориентира (вектора) исследовательской педагогической деятельности в условиях современной среды жизнедеятельности человека. Основопологающим (системообразующим) в педагогическом исследовании является вопрос о том, каким нужно быть человеку, чтобы не просто существовать в современном мире, но и обладать способностью к самореализации, быть устойчивым, находить и осуществлять способы и средства преодоления возникающих проблем. Ответ на этот вопрос позволяет провести объективное сопоставление достигаемых результатов действия сложившейся образовательной действительности с требуемыми, если принять, что основные личностные и социокультурные качества учащегося после окончания учебного заведения тождественно совпадают с качествами устойчивого самореализующегося человека.

В модели ценностно-смысловой компонент может быть представлен совокупностью свойств, параметров, тенденций существования и развития современной среды жизнедеятельности, а также спектром актуальных качеств человека (его идеализированным образом, «портретом»), которые определяют состояние и желаемый результат действия образовательной системы. В зависимости от типа модели (познавательная, прагматическая, прогностическая) представленный образ самореализующегося человека может быть принят в качестве критерия определения полноты научного знания об образовательной системе, её продуктивности, а также о

необходимости и возможности преобразования атрибутов образовательной реальности в текущем времени или в перспективе.

Нормативно-регулятивный компонент модели обозначает состояние сложившейся образовательной практики – требования государства и общества к образованию («социальный заказ»), традиции, ресурсы, особенности. Исследование состояния образования позволяет определить конфигурацию действительного образовательного пространства, возможность и допустимость его уточнения (модернизации, реконструкции, коррекции), а также возможность испытания гипотезы. При этом учитываются: действующее законодательство; образовательные стандарты; постановления и рекомендации органов управления образованием; международные соглашения; культурные ценности и нормы; потребности учащихся, педагогов, родителей; учебно-методическое обеспечение, материально-финансовый, информационный, кадровый потенциал образовательных учреждений и др. Состояние образовательной практики определяет пределы возможностей достижения цели.

Теоретико-методологический компонент отражает, во-первых, принятые исследователем методологические подходы, схемы, условия, позволяющие достичь установленной цели, и, во-вторых, показывает известное в педагогике знание об образовательной системе с учетом знаний об отдельных её элементах из антропологии, психологии, социологии, культурологии и других областей знаний. Теоретико-методологический компонент включает теории, концепции, законы, закономерности, методики, подходы, принципы, принятые исследователем в качестве основы вырабатываемой системы, позволяющей получить новое знание об объекте и предмете и/или изменить существующее их состояние с целью решения проблемы и устранения противоречий.

Проектно-методический блок модели показывает рассматриваемый объект исследования в схематическом виде, что позволяет увидеть все элементы предполагаемой (предлагаемой) образовательной системы,

которая основана на гипотезе и для которой не актуальны выявленные противоречия и проблемы относительно предмета исследования. Проектно-методический компонент модели, основанный на предыдущих трех компонентах, представляет собой проект объекта исследования, который может быть испытан в образовательной действительности. Проект достижения актуального (требуемого) качества обучения и воспитания учащегося в сложившейся образовательной действительности является опытно-экспериментальным, основан на известном научном (педагогическом) знании и исследовательской идее (гипотезе). Он учитывает состояние социокультурной среды, потребности общества, имеющиеся ресурсы и ограничения. Проект предполагаемой образовательной системы включает: педагогическую технологию как последовательность её процедур; описание исходного и требуемого состояния субъектов (учащихся); методы, формы и средства выполнения процедур; организационно-методические условия, критерии и показатели результата испытания педагогической технологии; методы, в том числе статистические, обработки и интерпретации эмпирических данных и др. Реализация (испытание) проекта должна дать ответ на вопрос о состоятельности гипотезы (исследовательской идеи) и возможности совершенствования объекта исследования.

В процессуально-технологическом компоненте модели: представлена методика проведения испытаний проекта; установлены правила организации и проведения опытно-экспериментальной работы в конкретном (конкретных) образовательном учреждении; определена база сравнения; выбраны и/или разработаны методы и средства качественного и количественного измерения получаемых результатов; установлена форма представления эмпирических данных и др.

В результативно-аналитическом компоненте модели устанавливаются подходы, логика, методы интерпретации эмпирических данных и

формулирования заключения относительно истинности основной исследовательской идеи (гипотезы).

Исследовательская модель отображает не только представление о реальности и причинно-следственных связях её элементов в некотором зафиксированном виде. Модель рассматривается также и как методологическая схема исследования, которая определяет движение исследователя (динамику процесса) к получению нового знания или к достижению нового состояния реальности на основе уже упоминавшегося метода последовательных приближений (метод итерации). Поэтому в модели, представляющей собой теоретическую и, одновременно, методологическую конструкцию, должны быть отражены прямые и обратные связи между элементами, указаны циклы движения, «точки» и условия возврата к предыдущим этапам, условия выхода из циклов и др.

Приведенный состав и структура теоретической модели являются ориентировочными. В конкретном исследовании в зависимости от проблемы, объекта, предмета и гипотезы модель может содержать иные компоненты, другой их состав и иметь другие связи. Кроме того, модель может быть представлена либо как совокупность относительно автономных абстрактных структур, расположенных в разных частях текста диссертации, либо в виде единой блок-схемы, размещенной в одной главе или параграфе. Возможно также размещение некоторых элементов модели в приложении, если они имеют относительно самостоятельное значение и большой объем.

4.3. Эмпирическое обоснование гипотезы

Процесс эмпирического обоснования педагогической идеи и гипотезы предусматривается на этапе построения теоретической модели. Он состоит в разработке определенной педагогической системы и её испытании в практике. То есть, автор магистерской диссертации создает и испытывает проект такой педагогической системы, которая отражает авторскую идею. Если полученные в ходе испытания результаты будут соответствовать

предполагавшимся результатам на приемлемом уровне, то может быть сделан вывод о состоятельности гипотезы. Если результаты существенно отличаются от предполагаемых, то целесообразно или уточнить гипотезу и разработанную на её основе педагогическую систему, или более тщательно повторить испытание, или отказаться от гипотезы как от несостоятельной. Разработанная на основе гипотезы педагогическая система и организационно-методические условия её испытания рассматриваются как опытно-экспериментальные.

Состав, структура, особенности опытно-экспериментальной педагогической системы зависят от множества факторов. На неё влияет сама гипотеза, база исследования, педагогическая среда и культура образовательного учреждения, состав обучающихся и их исходное социокультурное, интеллектуальное, психофизическое состояние, характер внеобразовательной среды, компетентность педагогов и др. Эти факторы определяют не только педагогическую систему, но и организационно-методические условия её испытания.

Испытание педагогической идеи (гипотезы) в условиях реальной действительности противоречиво. С одной стороны, педагогическую технологию совершенствовать необходимо, поскольку её результаты не всегда удовлетворяют образовательные потребности учащегося и общества. Тем более, что эти потребности непрерывно меняются в изменяющемся мире. С другой стороны, предлагаемые идеи совершенствования педагогической технологии не апробированы, они часто субъективны, а последствия их реализации не известны. Может быть, например, что благая идея окажется иллюзией, а сопутствующие (побочные) последствия либо не могут быть учтены, либо превысят некоторый допустимый предел. Многие педагоги считают поэтому, что эксперименты в образовании или вообще не допустимы, или невозможны из-за сложности образовательного процесса (на него прямо или косвенно влияют, например, семья, СМИ, случайные взаимодействия учащихся, их текущее состояние и др.), или возможны

только после их предварительной серьёзной подготовки, прежде всего на теоретическом уровне. Между тем, в педагогической науке и практике эксперименты и изменения происходят постоянно на всех уровнях – от уровня педагога (учителя) до уровня правительства и других органов высшей государственной власти. При этом возможные последствия не всегда обозначаются и учитываются.

Несмотря на всю противоречивость процесса совершенствования образования, у общества нет другого альтернативного пути, кроме внесения изменений в процесс обучения и воспитания в режиме реального времени – «на ходу». Предварительная проверка идеи перед её реализацией невозможна, как невозможна остановка времени (время не обратимо). Ситуация кажется, по-сути, безвыходной – изменения необходимы и могут быть внесены только при возникновении непредвиденных ситуаций в реальной действительности, которые не прогнозировались, а на прогнозирование ситуации, подготовку и проверку предполагаемых изменений не хватает либо времени, либо знаний. При этом перенести срок внесения изменений или вернуться назад при неудачных результатах невозможно. Именно поэтому подготовка к проведению работы по испытанию гипотетических идей в образовании должна быть, по возможности, наиболее полной.

Опытно-экспериментальная работа в образовании может рассматриваться как аналог процесса проведения эксперимента в естествознании, но она не тождественна ему. Эксперимент в естествознании – это метод и процесс познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления природы. Отличительной особенностью эксперимента от всякого другого опыта является преднамеренное внесение в систему таких её параметров, которые влияют на состояние или результат действия системы. В естествознании переменные параметры (факторы) вносятся для того, чтобы изучить их влияние на состояние системы, что позволяет объяснить и предсказать

возможное состояние сложившейся действительности. В технико-технологических исследованиях эксперимент проводится для того, чтобы испытать возможные направления, способы, средства изменения реальности с целью её совершенствования. В областях естествознания и техники возможно, как правило, повторение экспериментов в «изолированных» условиях без существенных последствий для реальной действительности. Отличительной особенностью социальных объектов и, в том числе образования, является то, что повторить эксперимент по отношению к ним и устранить последствия неудачных экспериментов невозможно, как невозможно временно «изолировать» некоторую часть образовательной практики от социокультурной среды.

Педагогические эксперименты в образовании имеют свои отличительные особенности. Поскольку система «учащийся – учитель (педагог) – педагогический процесс - образовательная среда» может быть отнесена к категории сложных самоорганизующихся систем, то внесение только одного какого-либо переменного фактора (параметра) при сохранении неизменными других параметров этой системы невозможно. Кроме того, количество параметров указанной системы неопределимо (никто не может сказать, сколько их), а их значения в процессе проведения работы непрерывно и непреднамеренно (стохастически) изменяются под влиянием внешних и внутренних факторов. По-сути дела, не только преднамеренно вносимые, но и все параметры указанной системы являются переменными. Экспериментальная работа в образовании относится к категории многофакторного эксперимента. Исследователь имеет дело со сложной самоорганизующейся нестационарной системой, внесение изменений в которую может привести к непрогнозируемым последствиям по отношению к учащемуся и педагогу, а «отменить» эти последствия будет уже невозможно.

Несмотря на сложность и неоднозначность процесса совершенствования образования, педагогические инновации необходимы

как необходимы и их испытания в образовательной действительности. Испытания педагогических инноваций необходимы, поскольку, во-первых, в науке в качестве категорического императива принят принцип «практика есть критерий истины» (любые теоретические построения должны получить эмпирическое обоснование) и, во-вторых, существует инвариантная норма – никакие нововведения не должны приводить к снижению качества обучения, воспитания и развития учащихся, не должны сказываться на них отрицательно. То есть предлагаемые к реализации педагогические инновации, множество которых создается в современном образовании (идеи, гипотезы, догадки, проекты, технологии, методы, средства и т.п.) должны быть апробированы в научной среде и испытаны в практике. С учетом этих требований подготовка опытно-экспериментальной работы (эмпирическое обоснование предполагаемых нововведений) должна проводиться особенно тщательно, поскольку речь идет именно о развитии человека и формировании его способностей к устойчивой культурно-технологической деятельности в современном изменяющемся мире.

Проект опытно-экспериментальной педагогической системы в терминах современной педагогики включает, как правило: учебную программу; технологию педагогического взаимодействия учащихся и педагога; методы, формы, средства выполнения процедур педагогического взаимодействия; критерии, показатели, методы и средства измерения и оценки полученных результатов; методы и средства определения достоверности результатов. В зависимости от объекта и предмета исследования проект педагогической системы может включать и другие компоненты. Построению педагогической системы и её испытанию предшествует выбор базы исследования и определение исходного состояния обучающихся. А для испытания проекта опытно-экспериментальной педагогической системы в практике вырабатываются (определяются) организационно-методические условия, способствующие уменьшению влияния малосущественных факторов на результаты испытаний. Проект

опытно-экспериментальной педагогической системы, база исследования, исходное состояние обучающихся и организационно-методические условия проведения испытаний составляют единый комплекс (систему). Подготовка этой системы, отражающей идею, гипотезу и модель, во многом определяет продуктивность (качество) исследования. Учитывая, что проведение масштабного испытания идеи в процессе выполнения выпускной квалификационной работы студентами вуза не представляется возможным, то проверка (испытание) проекта, основанного на гипотетическом предположении, проводится в локальном (одном конкретном) образовательном учреждении.

Испытание проекта опытно-экспериментальной педагогической системы дает ответы, по-крайней мере, на два вопроса: пригоден ли проект для реализации в данных условиях и достигается ли цель. Для ответа на эти вопросы необходимо выполнить следующие этапы:

- определить конкретное образовательное учреждение, в котором может быть проведено испытание проекта, а также время и необходимые материально-энергетические, кадровые ресурсы (при необходимости) и организационно-методические условия;

- определить исходное психофизиологическое, интеллектуальное и социокультурное состояние учащихся до начала проведения занятий в группах, провести их сопоставление и определить «экспериментальную» группу (ЭГ) учащихся, на занятиях с которыми будет реализовываться проект, а также «контрольную» (КГ) группу (база сравнения), занятия в которой будут проходить в соответствии с действующей педагогической технологией;

- определить критерии и показатели, которые показывают степень сформированности (развитости) какого-либо (каких-либо) качества учащегося. Эти критерии и показатели отражают те существенные признаки актуального качества учащегося, достижение которого определено как цель педагогического исследования;

- определить организационно-методические условия проведения занятий в группах в соответствии с тематическим планом программ ЭГ и КГ и в соответствии с предусмотренным для них процессом педагогического взаимодействия с использованием запланированных средств обучения: кто, где, в какой последовательности, когда, в какой среде;

- определить условия, методы и средства измерения промежуточного (при необходимости) и итогового состояния учащихся ЭГ и КГ по выбранным показателям для сопоставления их между собой и сравнения с исходным состоянием. Необходимо определить также методы сопоставления результатов, форму их представления и уровень значимости;

- разработать методику проведения анализа и сопоставления полученных результатов и формулирования вывода о возможности реализации предложенной исследователем идеи (гипотезы) в педагогической практике.

Опытные данные рассматриваются как массив информации о полученных результатах. Для преобразования данных опытно-экспериментальной работы в систему выводов их необходимо соответствующим образом обработать. То есть, полученные качественные и количественные результаты опытно-экспериментальной работы являются основанием их последующего анализа, интерпретации и выработки решения о состоятельности исследовательской идеи. Наиболее достоверный вывод об эмпирической обоснованности гипотезы может быть сделан при использовании методов математической обработки статистических данных.

4.4. Формулирование заключения

Заключение о проведенном исследовании составляется с учетом результатов теоретического и эмпирического обоснования гипотезы. В заключении приводится краткое описание научной проблемы, гипотезы, решавшихся задач, характеристики процесса и методов исследования. Автор магистерской диссертации на основе полученных результатов высказывает

свои суждения относительно эффективности исследовательской идеи и возможности её использования для совершенствования образования. Поскольку получить ожидавшийся (желаемый, «идеальный») результат в полной мере удается редко (исследователь всегда чего-либо упускает из поля зрения), то заключение должно содержать, во-первых, рекомендации по совершенствованию опытно-экспериментальной педагогической системы, которые учитывают возникшие в ходе испытания отклонения от предполагавшейся схемы. И, во-вторых, рекомендации по проведению дальнейших исследований выявленной проблемы, а также других связанных с ней проблем, возникших в ходе данного исследования.

Особенно внимательно следует определить научную новизну, теоретическую и практическую значимость (ценность) исследования. Научная новизна обозначается теми признаками, которые не были известны ранее, в других исследованиях. Новое в магистерском исследовании это то, чего не было известно об объекте и предмете до начала исследования. Результат магистерского исследования в области образования является новым, если решение важной педагогической задачи (проблемы) получено впервые. Поскольку новизна связывается и с задачей (проблемой), и с её решением, то возможны три варианта их соотношения, при которых результат исследования может считаться новым: а) проблема не была известна и не было известно способов (методов) её решения; б) проблема не была известна до начала исследования, но для её решения применены известные подходы, методы и средства; в) проблема была известна, но решение было найдено лишь в данном исследовании, в том числе с помощью методов и средств, применяющихся в данной области (подобласти) науки. Новым результат магистерского исследования может быть признан и в том случае, когда решалась известная проблема с помощью известных подходов, методов и средств, но они относились к другим условиям, иным образовательным системам, в другое время и в другом месте. Научная новизна связана непосредственно с проблемой и

гипотезой. В гипотезе научная новизна уже названа, но это только предположение о новизне, которое после проведения исследования получает или не получает подтверждение.

Теоретическая значимость (ценность) магистерского исследования определяется степенью влияния полученных результатов (научная новизна), на теорию, методологию, принципы, подходы, логику, содержание, методику обучения и воспитания учащихся. Практическая значимость исследования определяется степенью влияния результатов на процесс практической деятельности образовательных учреждений или их элементов российского, регионального, муниципального и/или локального уровня, на формирование и развитие образовательных учреждений региона, района или конкретного образовательного учреждения. И значимость для науки, и значимость для практики определена контекстно уже на начальном этапе исследования при определении его актуальности, формулировании проблемы, цели и гипотезы, но в заключении их необходимо представить в конкретном виде с указанием конкретных признаков (показателей) значимости.

5. Подготовка и защита диссертации

Подготовка диссертации к защите заключается в оформлении её текста с приложениями и текста автореферата в соответствии с требованиями действующих стандартов. Диссертация и автореферат являются рукописными авторскими документами. Перед публичной официальной защитой диссертация по представлению научного руководителя передается на выпускающую кафедру для её предварительного рассмотрения в форме предварительной защиты. После получения положительного заключения о представленных материалах диссертация дорабатывается на основании отмеченных замечаний, подписывается научным руководителем диссертации, руководителем магистерской программы, заведующим кафедрой и передается рецензенту.

Процедура предварительной защиты относится к категории формальной экспертизы, в ходе которой устанавливается соответствие диссертации предъявляемым к ней требованиям: по оформлению текстовых и других элементов (рисунков, таблиц, схем); по объему, составу и структурированию разделов и их частей; по качеству иллюстративных материалов и приложений; по наличию в тексте ссылок на источники информации и некорректных заимствований. Кроме того, предварительная защита может рассматриваться как репетиция официальной защиты.

По результатам предварительной защиты кафедра принимает решение о допуске диссертации на рассмотрение в Государственную аттестационную комиссию. В случае отрицательного решения кафедры магистрант имеет право представить диссертацию на рассмотрение в Государственную аттестационную комиссию по собственной инициативе. Комиссия, при этом, ставится в известность о результате предварительной защиты и решении кафедры.

Кроме диссертации, автореферата и заключения кафедры в Государственную аттестационную комиссию должны быть представлены отзыв научного руководителя и рецензия на диссертацию. В отзыве

научного руководителя приводится объективная характеристика магистранта – систематичность его работы над диссертацией, способность к научно-исследовательской деятельности, общий уровень компетентности и подготовленность к профессиональной педагогической деятельности. Научный руководитель высказывает также рекомендации по продолжению научной деятельности, публикации материалов диссертации, реализации полученных результатов и др. При этом существо диссертации научный руководитель в своем отзыве не затрагивает.

Рецензия на диссертацию – это аргументированное критическое суждение о её актуальности, логике построения, достоверности полученных результатов, научной новизне, теоретической и практической значимости. Рецензия содержит также суждение о самостоятельности магистранта, наличии у него сформированных компетенций научно-исследовательской деятельности, оценку диссертации и рекомендации по продолжению исследований.

Публичная защита диссертации состоит не только в ознакомлении членов Государственной аттестационной комиссии с текстовыми материалами. Непременным атрибутом защиты является устный доклад магистранта и устные ответы на вопросы, характеризующие его коммуникативную (ораторскую) профессиональную компетенцию. Доклад (тезисы доклада, реферативное изложение основных положений) рекомендуется готовить заранее, но зачитывать его на защите не следует. Доклад целесообразно сопроводить (презентовать) иллюстративным материалом. Подготовка доклада позволит автору диссертации представить свою работу в концептуальном виде (без излишней детализации) как целостную систему, как заверченный и логически выстроенный труд. Основное внимание в докладе уделяется научному аппарату, этапам и методам исследования, результатам, выводам и заключению. Детали исследования, не вошедшие в доклад, могут быть представлены в виде

раздаточного материала и более подробно раскрыты при ответах на вопросы членов Государственной аттестационной комиссии.

Процесс защиты диссертации проходит, как правило, в следующей последовательности: заслушивание устного доклада; ответы на вопросы членов ГАК; выступление научного руководителя; заслушивание рецензии; дискуссия; заключительное выступление диссертанта; оглашение результата защиты.

6. Список источников информации

1. Бушковская Е.А. Феномен междисциплинарности в зарубежных исследованиях // Психология и педагогика. – 2009, 10.09.2009, - с.152-155
2. Вербицкий, А.А. Проблемы модернизации современного образования на основе контекстного подхода / А.А. Вербицкий // Высшее техническое образование как инструмент инновационного развития; программа и сб. докладов научной школы с международным участием / под ред. В.Г. Иванова, В.В. Кондратьева; М-во образ. и науки России, Казан. нац. исслед. технол. ун-т. – Казань: КНИТУ, 2011. – 160 с. С.98-105.
3. Всемирный доклад по образованию 1998 года: Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. – Барселона: ЮНЕСКО, 1998. – 176 с.
4. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с
5. Ганенко, А.П. Оформление текстовых и графических материалов. Требования ЕСКД/А.П.Ганенко, А.М.Лиспарь. – М.: Академия, 2005. – 336с.
6. Гапонцева, М.Г. Эволюция структуры содержания образования: Монография / М.Г.Гапонцева, В.А.Федоров, В.Л.Гапонцев. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. 155 с.
7. Гершунский, Б.С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.
8. ГОСТ 7.80-2000 «Библиографическая запись. Заголовок. Общие требования и правила составления». – М.: Изд-во стандартов, 2004.
9. ГОСТ 7.82-2001 «Библиографическая запись. Библиографическое описание электронных ресурсов. Общие требования и правила составления». – М.: Изд-во стандартов, 2007.
10. Государственный экзамен: содержание, подготовка, проведение: Учебно-методическое пособие для студ. магистратуры по направлению «Педагогическое образование» (Основная образовательная программа

«Инновационное педагогическое образование») / Ред.-сост. В.П. Овечкин, А.Е.Причинин – Ижевск: Удм. гос. ун-т, 2012. с.

11. Деятельностные технологии в вузовском обучении: подходы и опыт Удмуртского университета: Коллективная монография. Часть 1./ Науч. ред. И.Б. Ворожцова; отв. ред. Н.М. Костина - Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. - 283 с.

12. Джуринский, А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 200 с.

13. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 192 с.

14. Инновационное педагогическое образование / Основная образовательная программа высшего профессионально образования. Направление подготовки 050100 Педагогическое образование: квалификация (степень) магистр / Авт.-сост. А.Е.Причинин, В.П.Овечкин, А.В.Вахрушев. – Ижевск: Удм. гос. ун-т, 2012. – 39 с.

15. Иноземцев, В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы: Учеб. пособие для студентов вузов. М: Изд –во «Логос», 2000. – 304 с.

16. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики: Синергетическое мировидение. Изд. 3-е, доп. – М.:Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 256 с.

17. Кохановский, В.П. Философия науки. Учебное пособие. / В.П.Кохановский, В.И.Пржиленский, Е.А.Сергодеева. 2-е изд. – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: Изд.центр «МарТ», 2006. – 496 с.

18. Краевский, .В. Общие основы педагогики: Учебник ддля студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Акадкмия», 2003. – 256 с.

19. Кузин, Ф.А.Диссертация – методика написания, правила оформления, порядок защиты /Ф.А. Кузин// Практическое пособие для докторантов, аспирантов и магистрантов – Москва, 2008. 448с.

20. Курашов В.И. Начала прагматической антропологии. – Казань: Изд-во Казанск. Ун-та, 2003
21. Логический словарь: ДЕФОРТ / Под ред. А.А.Ивина, В.Н.Переверзева, В.В.Петрова. – М.: Мысль, 1994. – 268 с.
22. Майданов, А.С. Методология научного творчества. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 512 с.
23. Межгосударственный стандарт ГОСТ 7.32-2001 "Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Отчет о научно-исследовательской работе. Структура и правила оформления" (утв. постановлением Госстандарта РФ от 4 сентября 2001 г. N 367-ст) (с изменениями от 7 сентября 2005 г.).
24. Михеев, В.И. Моделирование и методы измерений в педагогике. Изд. 2-е, испр. и доп. – М. Едиториал УРСС, 2004. 200 с.
25. Новиков, А.М. Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога-исследователя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогический поиск, 1996. – 112 с.
26. Новиков, А.М. Методология образования. – М.: Эгвес, 2002. -320 с.
27. Новиков, А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). – М.: Эгвес, 2004. – 120 с.
28. Овечкин В.П. Образование в условиях изменяющейся культурно-технологической среды // Педагогика. №10, 2005.
29. Овечкин В.П., Причинин А.Е. Инновационное педагогическое образование: область повышенного риска // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия, социология, психология, педагогика. Вфп.2. / Гл. ред. Н.И.Леонов – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – С. 34-40.
30. Овечкин В.П. Образование: от переменчивого постоянства к устойчивой переменчивости. / Материалы междунар. науч.-прак. конф. 25-27 апреля 2006 г./Под ред. А.А. Баранова, В.Ю. Хотинец. - Ижевск: Удм. гос. ун-т, 2006. С. 43-46.

31. Овечкин В.П., Причинин А.Е. Основы проектной деятельности: Уч.-метод. пособие. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2007. – 238 с.
32. Овечкин В.П. Проблемы проектирования образовательных программ: когнитивно-репродуктивная и креативно-деятельностная парадигмы / В.П.Овечкин // Проектирование содержания образования: подходы, стандарты, социальные практики. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 27-29 апреля 2011; под ред. О.А.Фиофановой. – Ижевск, 2011. – 383с. – С.42-45.
- 33.Овечкин В.П. Содержание технологического образования: основания, принципы, условия проектирования / Монография. – Москва-Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2005. – 220 с.
34. Овечкин, В.П. Технология дипломного проектирования: подготовка, выполнение, защита: Учеб.-метод. пособие / В.П.Овечкин, В.А.Галашев. – М., Ижевск: Иссл.центр проблем кач-ва подг. спец-ов, Удм. гос. ун-т, 2008. – 108 с.
35. Положение об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений Российской Федерации, утвержденное приказом Министерства образования РФ от 25.03.2003 № 1155
36. Поппер К.Р. Предположения и опровержения. Рост научного знания: Пер. с англ. / К.Р. Поппер. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. – 638 с.
37. Причинин А. Е. Инновационное образование: основания принципа «упреждения реальности» // Образование и общество: Научный информационно-аналитический журнал, № 1 (72), Январь-февраль 2012. – С. 61-68.
38. Причинин, А. Е. Основания методологии инновационного образования в нестационарной культурно-технологической среде / А. Е. Причинин, В. П. Овечкин // Социальный мир человека : материалы 3 Всерос. науч.-практ. конф. «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России», 24–25 июня 2010 г. / М-во образования и науки РФ,

Федер. агентство по образованию, Правительство Удмурт. Респ. [и др.] ; под ред. Н. И. Леонова. – Ижевск, 2010. – Вып. 3, ч. 1. Направления социальной психологии. – С. 144–147.г.

39. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. - Т.1. - 608 с.; 1998. - Т. 2. - 672 с.

40. Селетков, С.Г. Теоретические положения диссертационного исследования: Моногр. / С.Г. Селетков. – Ижевск: Изд-во Ижгту, 2011. – 344 с.

41. Семин, Ю.Н. Методика выполнения выпускной квалификационной работы по направлению бакалавриата 050500 «Технологическое образование»: Учеб.-метод. пособие. / Ю.Н.Семин, Л.П.Русинова. - Сарапул: СПИ ИЖГТУ, 2010. – 83 с.

42. Структура научных революций: Сб.: Пер. с англ. / Т. Кун. – М.: ООО «Изд-во АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2003. – 365 с.

43. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: ООО Издательство АСТ, 2002. – 557 с.

44. Урсул А.Д. Образовательная революция XXI века в перспективе устойчивого будущего // «Знание, Понимание, Умение» 2009, №2, стр. 11-19

45. Философия науки / Под ред. С.А.Лебедева: Учебное пособие для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект, 2006. – 736 с.

46. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

47. Чумаков А.Н. Глобализация. Контуры целостного мира: монография. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 2009. – 432 с.

48. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. – М.: АПКиПРО, 2003. – 156 с.

Приведенный список литературы (источников информации) в основном отражает сложившуюся систему (парадигму) научного знания в области педагогики, образования и истории их становления и развития. Раскрыть в этом списке полный обзор источников информации, отражающих методологическую картину современных исследований не представляется возможным из-за ограниченности времени и ресурсов, поскольку информационная база непрерывно и динамично пополняется - ежедневно выходят из печати десятки и сотни материалов различных авторов по актуальным проблемам рассматриваемой области научного знания. Тем не менее, литература из приведенного списка отражает на приемлемом уровне современную педагогическую парадигму. Учитывая, что в процессе магистерской подготовки студентами освоены известные системы поиска и анализа информации, в том числе в глобальных информационных сетях, то при подготовке магистерской диссертации рекомендуется воспользоваться этими системами. Рекомендуется также познакомиться с публикациями в рецензируемых научных журналах, в том числе включенных в список ВАК, а также с текстами, размещенными на сайтах Internet.

Издательства, специализирующиеся на публикации материалов исследования проблем педагогики и образования: «Эгвес» (Москва); «Феникс» (Ростов на Дону); Издательский центр «Академия», «ACADEMIA» (Москва); Гуманитарный издательский центр «Владос» (Москва); «Планета» (Москва); «Педагогика» (Москва); Издательство УРАО (Москва); Издательский центр «МарТ» (Ростов на дону); «Лань» (Санкт-Петербург); «Алгоритм» (Москва); «Центр» (Москва); «Академический проект» (Москва); Издательская корпорация «Логос» (Москва); «Питер» (Санкт-Петербург); «Республика» (Москва); URSS (Москва) и др. Монографии, учебники, учебные пособия по вопросам образования и науки издаются также издательствами многих ведущих университетов России.