



# Теория образования и обучения

**Аркадий Ильич Уман**, заведующий кафедрой общей педагогики Орловского государственного университета, профессор, доктор педагогических наук

## КАК ОБОСНОВАТЬ АКТУАЛЬНОСТЬ ТЕМЫ ДИССЕРТАЦИИ

Обоснование актуальности — это основополагающая часть исследования, характеризующая его своевременность, необходимость и социальную значимость. Без такого обоснования работа не будет достаточно убедительной и аргументированной.

В настоящее время степень разработанности педагогической методологии и педагогической теории достигла такого уровня, что на первый план выступают вопросы технологии. Они дополняют методологическую теорию обоснования актуальности диссертационного исследования.

Работа по обоснованию актуальности исследования начинается с формулирования темы и может продолжаться вплоть до окончания работы над диссертацией. Её можно условно распределить по двум векторам: обоснование с позиции педагогической науки и обоснование с позиции педагогической практики.

### **ЧТО ТАКОЕ НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ?**

На наш взгляд, это совокупность и последовательность научных аргументов, приво-

дящих к осознанию достоверности вывода об актуальности исследования с позиции педагогической науки.

Каким образом добыть эти аргументы? Откуда их взять? Как их систематизировать? Из поиска ответов на эти вопросы как раз и складывается начальная стадия работы над кандидатской диссертацией.

Прежде всего, формулируется в первом приближении тема диссертации (формулировка в дальнейшем может неоднократно уточняться). Наиболее простые варианты: формулирование темы научным руководителем или выбор темы из перечня заранее сформулированных тем (в лаборатории, НИИ, на кафедре и т.д.). Наиболее интересный и продуктивный вариант — когда тему предлагает сам диссертант (с помощью научного руководителя). В этом случае вместе с формулировкой темы начинается и обоснование её актуальности. Как же формулируется тема? Во-первых, определяются педагогическое явление или процесс, которые подлежат исследованию. Во-вторых, определяется контекст или условия, в которых это явление предполагается изучать. Далее формулируется предмет

исследования (т.е. более чёткое представление об изучаемом явлении с учётом определяющих его обстоятельств и ограничений). И в завершении формулируется тема. Весь этот процесс носит интегративный, синтетический характер. В данном случае его результатом выступает определённая целостность — формулировка темы. Но можно пойти и дальше: на основе первой попытки осуществить ещё несколько, меняя термины и смысловые акценты. Сравнение и сопоставление полученных формулировок между собой позволит в конечном итоге выбрать оптимальную формулировку темы.

Часто встречающиеся формулировки тем можно классифицировать и выделить три основных вида: процессуальный, законосообразный и факторный. Процессуальный вид отражается в ключевых терминах «обучение», «воспитание», «развитие», «формирование», «становление» и др. Например, «Формирование готовности старшеклассников к выбору профессий юридической сферы» (Л.Ю. Грачёва). Законосообразный вид отражён в тех или иных зависимостях между ключевыми понятиями, характер которых требуется обосновать. Например, «Учебный диалог как средство формирования личностно ориентированного знания» (Т.П. Дикун). Факторный вид формулировки характеризуется педагогическими факторами, обеспечивающими эффективность педагогического процесса. Здесь в качестве ключевых понятий выступают «педагогическая система», «педагогические условия», подход и др. Например, «Коммуникативно-деятельностный подход к обучению в малокомплектной начальной школе (на материале изучения родного языка)» (Л.М. Курганская); «Дидактические условия

формирования у учащихся умений и навыков использования научных методов познания» (Л.Л. Тимофеева).

Далее проводится логико-семантический анализ темы. Это вычленение из названия диссертации ключевых и других опорных понятий и установление смыслового соотношения между ними с целью педагогического осмысления темы. В качестве примера приведём следующую формулировку темы: «Учебное задание как средство формирования самостоятельной деятельности школьников» (4). В этой формулировке содержатся ключевые понятия «учебное задание» и «самостоятельная деятельность». Ещё здесь присутствует указание на соотношение этих понятий, выраженное словосочетанием «средство формирования», которое в принципе определяет характер (закон) соотношения ключевых понятий. В данном случае характер соотношения можно представить следующим образом: «Учебное задание есть средство формирования самостоятельной деятельности». Последнее слово в формулировке темы — «школьников» — указывает на то, что исследование проводится в рамках школьной дидактики.

### РАЗРАБОТКА ИСХОДНЫХ ПРЕДПОЛОЖЕНИЙ

Этот этап строится на основе результатов логико-семантического анализа и рефлексии темы диссертации. Здесь предположительно намечается вид результата, т.е. его качественная определённость (теоретическая модель, концепция, алгоритм, технология и т.д.). В нашем примере с помощью методологической рефлексии можно, в частности, сделать предположение о существовании двух альтернативных вариантов результата: класси-

фикации учебных заданий, направленной на формирование самостоятельной деятельности школьников и совокупности заданий, нацеленных на формирование самостоятельной деятельности, но принадлежащих разным классификациям. Каким именно окажется результат — покажет исследование. Важно другое — в обоих случаях диссертант работает и имеет дело с одним и тем же феноменом — классификацией.

Далее требуется спрогнозировать способ развёртывания научного взгляда на изучаемое явление в рамках объекта исследования, в котором необходимым, новым и востребованным звеном становится часть объективной реальности, представляющая собой предмет исследования. В данном случае речь идёт о разработке взгляда на самостоятельную деятельность школьников, эффективным средством формирования которой является учебное задание. В качестве способа обоснования эффективности может быть выбран историко-педагогический подход, который позволит проследить тенденции развития взгляда на проблему самостоятельности и пути её формирования у учащихся и подвести исследование к учебному заданию как новому и эффективному средству формирования самостоятельной деятельности. Необходимо «уяснить, откуда появились те или иные концепции, теории, взгляды, где их корни. Без этого не может быть серьёзного продвижения вперёд, особенно, если вы намерены сделать что-то существенно новое и интересное в науке»<sup>1</sup>.

На основании разработки первичных гипотез накапливается прогнозная информа-

ция, которую следует упорядочить, чтобы подготовить содержательную ориентировочную основы для дальнейшей работы с научными и методическими источниками по проблеме (диссертациями, монографиями, научными статьями и т.д.). Упорядочение производится с помощью конкретизации ключевых слов и понятий, выделения производных (от сформулированных в заголовке) понятий, обусловленных гипотетическими предположениями о ходе дальнейшей работы над диссертацией. В анализируемом примере такими понятиями являются «самостоятельность», «самостоятельная работа», «самостоятельная деятельность», информация о развитии взгляда на проблему самостоятельности, об этапах и направлениях этого развития. Сюда же относятся понятия «учебное задание», «классификация учебных заданий», различная информация о подходах к пониманию учебного задания как средства обучения и о различных классификациях. Следует учесть, что проблематика, связанная с этим комплексом вопросов, разрабатывалась не только в дидактике, но и в психологии, и в предметных методиках. Поэтому при проработке научных источников желательно охватить как можно более полный спектр литературы по этим научным направлениям.

Выделение ключевых слов и понятий, их конкретизация на первый взгляд кажутся формальными процедурами. Но это не так. По существу за ними скрыта основная содержательная линия работы по обоснованию актуальности диссертации.

В работе с литературой целесообразно определить ведущих авторов по проблеме; какие основные научные труды (монографии, докторские диссертации) ими написаны, когда они изданы. Так, по проблеме самостоятель-

<sup>1</sup> Новиков А.М. Как работать над диссертацией: пособие в помощь начинающему педагогу-исследователю. М.: Педагогический поиск, 1994. С. 92.

ной деятельности в дидактике фундаментальные труды написаны П.И. Пидкасистым<sup>2</sup> на рубеже 1970–1980-х годов. Разработка же проблемы учебных заданий (задач) в дидактике относится к 1980–1990-м годам. Поэтому научные труды, связанные с какими-либо аспектами соотношения самостоятельной работы и учебных заданий (если таковые имеются), скорее всего, увидели свет не ранее 1980-х гг. Следовательно, в качестве предварительной теоретической опоры следует, на наш взгляд, выбрать в данном случае идеи П.И. Пидкасистого (хотя это не исключает поиска и фиксации идей о самостоятельности в более ранние периоды с целью переосмысления всего комплекса взглядов на изучаемое явление), а дальнейшее развитие идеи самостоятельности, начиная с 80-х годов, искать в диссертациях. В этом плане полезно работать с летописями авторефератов диссертаций, в которых дан полный перечень их библиографических описаний. Диссертант последовательно просматривает каждый номер летописи, фиксируя названия диссертаций, связанных с собственной темой исследования. Выбрав для себя перечень библиографических описаний авторефератов диссертаций по проблеме, можно обращаться к самим авторефератам и диссертациям для их детальной проработки. В работе с источниковой базой не только отбирается материал по проблеме, но и извлекается дополнительная информация об авторах родственных исследований, фиксируются названия их работ. Работа с источниками строится на основе определения

сначала ведущих фундаментальных трудов, характеризующих научное направление, в рамках которого проводится исследование, затем — перечня диссертационных работ по проблеме, далее — по принципу «цепной реакции», т.е. путём извлечения информации о новых авторах и их работах из прочитанных источников. По ходу работы над диссертацией можно неоднократно обращаться к новой и уже проработанной источниковой базе. Таким образом формируется список литературы и соответствующий банк идей, который привлекается автором к написанию разделов диссертации.

Наиболее важные идеи, связанные с темой диссертации, фиксируются в виде цитат, авторских рассуждений, разного рода пометок и т.д. В рамках этой работы постепенно вызревает следующий этап — продумывание логики изложения раздела, в котором предполагается предпринять обоснование актуальности. Прежде всего, здесь важно определить исходные содержательные позиции и ориентиры, характеризующие условия и предпосылки зарождения исследуемой проблемы, обозначить соответствующий исторический период. Далее на основании информации, полученной из источников, разрабатывается авторский концептуальный взгляд на генезис изучаемого явления (или процесса) от зарождения до времени работы над диссертацией. Здесь полезно весь изучаемый период разбить на части, своеобразные стадии развития проблемы, каждую стадию в первом приближении мысленно заполнить авторской и привлекаемой из источников информацией. Если логическая линия с первого раза не получается, то следует либо попытаться всё-таки связать весь материал в реализуемой логике в одно целое

<sup>2</sup> Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся: Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества. М.: Педагогика, 1972; Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. М.: Педагогика, 1980.

путём введения в информационный массив логических связей, либо — поманипулировать материалом в рамках заданных стадий, либо пересмотреть и переделать разработанные стадии, либо на незначительное время отложить эту работу и заняться поиском дополнительной информации и новых аргументов в пользу разработанной логики или же для её пересмотра. При построении логической линии возможно и целесообразно создавать авторские конструкции: схемы, модели, рисунки и т.д. — в зависимости от наглядно-графических предпочтений диссертанта, помогающих ему осуществлять исследовательский процесс. Как только логическая линия начнёт в целом складываться, можно начинать строить сам текст раздела об актуальности исследования.

Построение текста раздела на бумаге связано с двумя обстоятельствами: 1) полнотой материала для заполнения им логической линии и 2) потребностью в изложении, т.е. когда материала столько, что он как бы «сам просится на бумагу». В ходе изложения происходит корректировка текста и собственных мыслей. Автор аргументирует логическую чёткость, историческую достоверность, систематичность и последовательность изложения взгляда на возникновение и развитие проблемы. Всё сказанное в разрабатываемом разделе должно постепенно подвести к поставленной в работе проблеме как логически и исторически необходимому, конечному на сегодняшний день звену, к которому педагогическая наука стремилась и подошла в своём естественном развитии. В этом случае обоснование актуальности темы диссертации с позиции педагогической науки будет выполнено.

Взятая в качестве примера формулировка темы диссертации (Фёдорова М.А. Учебное

задание как средство формирования самостоятельной деятельности школьников: Автореф. дис... канд. пед. наук. Белгород, 2002) позволяет проиллюстрировать процесс обоснования актуальности, описать конкретные технологические этапы его реализации. Это связано с высокой степенью информативности темы, близостью темы и предмета исследования. К такого рода формулировкам можно отнести, например, «Формирование эстетической культуры младшего школьника на уроках художественного труда» (И.П. Ильинская), «Педагогические условия дифференцированного обучения школьников математике средствами дидактического комплекса» (Л.Н. Крымова) и многие другие. Однако существуют менее информативные и более «закрытые» для проведения процедуры обоснования актуальности формулировки. Как правило, они носят более общий характер. В качестве примера можно привести формулировку «Педагогизация среды в условиях села» (Т.Г. Зеленова). Сюда же примыкают формулировки типа «Педагогические основы...», «Психолого-педагогические основы...» и т.д. Во всех этих и подобных им формулировках не просматривается предмет исследования; отсутствие чёткого предметного ориентира затрудняет процесс обоснования актуальности, требует уточнений и дополнительной информации.

### **КОРРЕКТНОСТЬ ФОРМУЛИРОВАНИЯ ТЕМ**

Именно от этого зависит эффективность исследовательского процесса как в обосновании актуальности так и в обосновании собственной концепции автора. В связи с этим можно предложить некоторую совокупность требований к формулированию тем кандидат-

ских диссертаций по педагогике. Во-первых, тема формулируется таким образом, чтобы содержащейся в ней информации было необходимо и достаточно для дальнейших шагов исследовательской работы. Во-вторых, она формулируется в ключевых для исследования терминах и соотношениях между ними. И, в-третьих, формулировка темы должна обеспечить чёткое представление о предмете исследования.

### **ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ ТЕМЫ ДИССЕРТАЦИИ С ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

Это необходимая составляющая обоснования актуальности диссертационного исследования в целом. Она характеризует востребованность идей в практической педагогической деятельности.

Востребованность тех или иных идей практикой педагогического процесса возникает в «недрах» самой педагогической реальности. И связана она с **противоречием** между потребностью в решении реально возникающих педагогических задач и существующим инструментарием, предназначенным для исполнения подобного рода решений. Если в педагогическом арсенале имеются средства, обеспечивающие эффективное решение некоторой практической задачи, которые легко опознаваемы и технологически применимы, то проблемы фактически нет, ибо в данном случае решение сводится к чисто техническому исполнению последовательности известных познавательных и практических процедур. Если же в педагогическом арсенале таких средств нет, то возникает проблема, которая может быть решена только путём поиска и выявления новых средств. В результате выявле-

ния новых средств и способов решения возникает новый опыт, что в наиболее общем виде характеризует некоторый инновационный процесс.

### **ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС**

В «чистом» виде он существует крайне редко (тем более в опыте работы педагога). Здесь правильнее было бы говорить о соединении нового с традиционным, которое в совокупности даёт эффект нового качества. И только в такой интерпретации, на наш взгляд, можно говорить о новом педагогическом опыте, новой педагогической системе, педагогическом инновационном процессе, любом педагогическом нововведении.

Если проблема актуальна, то она востребована. Востребованность, как правило, сопровождается возникновением в педагогической действительности соответствующего нового опыта или локального инновационного процесса. Этот новый опыт появляется примерно в одно и то же время в разных частях глобального педагогического пространства и существует «точечно», в виде отдельных очагов — образцов опыта, число которых со временем растёт, что свидетельствует о его объективном, неслучайном и устойчивом характере. Поэтому новый опыт может выступать в качестве существенного аргумента в пользу актуальности проблемы с позиции педагогической реальности. Но он пока — потенциальный аргумент, его ещё требуется привлечь в качестве такового к обоснованию актуальности. И здесь диссертанту необходимо знать систему координат, в которых этот опыт может существовать. Поэтому возникает вопрос об авторской принадлежности опыта, способах его фиксации, адресах регистрации и, наконец,

об ориентирах и процедуре поисковой деятельности, направленной на эффективное добывание образцов опыта.

Создателями и носителями нового опыта являются педагоги-практики, обладающие высоким креативным потенциалом, чутко реагирующие на потребности в развитии педагогического процесса, способные и готовые к адекватной профессиональной самореализации и, в силу этого, являющиеся «центром притяжения» окружающего педагогического социума. Педагогический социум со своей стороны реагирует на новый опыт попытками ознакомиться и овладеть им. С другой стороны, автор опыта, как правило, испытывает потребность утвердить его: продолжить включение элементов опыта в педагогический процесс, ознакомить с ним представителей педагогической общественности, зафиксировать его в различных доступных пользователю формах. Такими формами могут быть планы-сценарии занятий, аудио- и видеозаписи выступлений автора или его единомышленников, «живой» педагогический процесс с использованием инновационного опыта; учебная, методическая, научная, популярная и иная литература; рукописные, печатные, компьютерные разработки и программы.

Зафиксированный в той или иной форме опыт приобретает адрес регистрации. Например, если автор опыта опубликовал статью в методическом журнале, то данный журнал имеет конкретные выходные (адресные) координаты (методический профиль — название журнала, год, номер издания, соответствующие страницы). Адресные данные опыта являются основанием для поисковой деятельности диссертанта в определённом адресном направлении и определёнными спо-

собами. Учитывая сказанное, обоснование актуальности с позиции педагогической действительности можно проводить несколькими способами.

Во-первых, путём проработки дидактико-методической и методической литературы. Среди дидактико-методической литературы особо выделяются книги, в которых представлены оригинальные дидактико-методические системы работы кого-либо из известных педагогов, заслуживающие внимания педагогической науки. Среди изданий методической литературы следует отметить статьи методического характера, написанные практическими педагогическими работниками или методистами, в которых описывается или обобщается опыт работы учителей (преподавателей), связанный с исследуемой проблемой.

Во-вторых, к обоснованию можно подключить конкретные материалы и разработки, не публиковавшиеся, но содержащиеся в методических фондах учебных заведений, органов образования и др.

Третьим направлением может стать поиск конкретных педагогов, которые на основании опыта работы, исходя из своих методических систем, практическим путём решают некоторую проблему. В данном случае необходимы встречи с этими педагогами, беседы с ними, знакомство с их сценариями занятий и самими занятиями.

В-четвёртых, актуальность темы подтверждается результатами констатирующего эксперимента. Здесь автор действует в основном эмпирическими методами исследования — наблюдения, опроса, анкетирования и т.д. и, получая и обрабатывая определённые эмпирические данные, характеризующие те или иные стороны педагогической реаль-

ности, делает выводы и обобщения по поводу традиционной педагогической системы и её соответствия объективным потребностям пользователей (учителей, преподавателей, воспитателей, руководителей в системе образования и др.) Если существующая система, по части решаемой диссертантом проблемы, не соответствует потребностям пользователей, то результаты констатирующего эксперимента — важный аргумент в пользу актуальности проводимого исследования.

Собранный материал обобщается, классифицируется и на его основании разрабатывается соответствующий раздел. Этот раздел можно построить по принципу «развития проблемы» в практике педагогического процесса.

### ПОДВЕДЁМ ИТОГИ

Что же даёт обоснование актуальности для диссертационного исследования, какова его роль при в качественной завершённой диссертации?

Обоснование актуальности, проводимое в технологическом плане, позволяет организовать творческий процесс на начальной стадии работы над диссертацией, когда аспирант получает определённое представление о том, что, когда и как делать, какие действия и в какой последовательности осуществлять.

Рассматривая проблему в историческом аспекте, в плане развития взгляда на проблему, диссертант наилучшим образом усваивает феномен генезиса проблемы в педагогической науке от исходных моментов и факторов развития до факторов, характеризующих проблему в настоящем времени. Концептуально выстроенная историко-педагогическая линия позволяет проследить закономерности развития педагогической науки в проблемном направлении на перспективу. Причём многие конструктивные идеи становятся элементами и «кирпичиками» авторской модели, т.е. авторская модель как бы «вырастает» из предшествующего ей научно-педагогического знания. Без такого знания гораздо труднее построить адекватную современным реалиям теоретическую модель диссертационного исследования.

При рассмотрении и раскрытии практической актуальности исследования диссертант приобретает информацию о практике педагогического процесса по части изучаемой проблемы, анализирует и обобщает её, а также использует в качестве основания, на котором строится авторская теоретическая модель. Как раз эта информация и является важным аргументом в пользу её «жизнеспособности».