

педагогическое взаимодействие при организации обслуживания читателей на абонементе и в читальном зале; способствовании продвижению лучших образцов документов, информации с помощью тематических подборок, книжных выставок, стендов, уголков информации; организации и проведении разносторонней групповой и индивидуальной работы по пропаганде книги; создании условий для развития и саморазвития пользователей; сопровождении учебно-воспитательного процесса информационным обеспечением; в реализации библиотечных, образовательных и культурно-воспитательных программ для разных групп пользователей в соответствии с национальными приоритетами культурно-воспитательной политики; в содействии созданию благоприятной культурно-досуговой среды; участии в реализации инновационных процессов в социокультурной сфере³.

Таким образом, педагогическая компетентность является значимой и относительно самостоятельной компонентой в структуре компетентности библиотекаря, интегральной профессионально-личностной характеристикой. Она проявляется в способности определенным образом организовывать, координировать деятельность других людей с целью достижения поставленных целей и выражается в готовности и способности специалиста выполнять педагогические функции в соответствии с предъявляемыми стандартами требованиями.

¹Вышэйшая адукацыя. Першая ступень па спецыяльнасці 1-23 01 11 Бібліятэказнаўства і бібліяграфія (па напрамках) ОС РБ 1-23 11-2008. Мінск : М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, 2008. 38 с. Адукацыйны стандарт Рэспублікі Беларусь.

²Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Междунар. гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.

³Единый квалификационный справочник должностей служащих : в 4 т. / М-во труда и соц. защиты Респ. Беларусь. Минск : НИИ труда, 2005. Т. 4. 636 с.

И.А.Малахова

Создание понятийного аппарата научного исследования как творческий процесс

В современном мире творчество неизбежно пронизывает все сферы деятельности человека. Именно результаты творческого отношения человека к различным видам деятельности детерминируют социально-экономический прогресс в обществе в целом, и позитивное личностное развитие каждого индивида в частности. Научная деятельность в этом смысле не является исключением. Несмотря на регламентированность исследовательского процесса на любом уровне научных исследований, в каждом из них есть место творчеству исследователя. Творчество проявляется уже на этапе формулировки темы исследования и далее на этапе создания понятийного аппарата, организации и проведения опытно-экспериментальной работы,

написания научного текста, формулировки выводов и результатов исследования.

Рассмотрим один из обязательных этапов всякого научного исследования в рамках предметной области – педагогика – этап создания понятийного аппарата педагогического исследования и покажем возможности для творческих проявлений каждого начинающего исследователя.

А прежде уточним само понятие научного исследования. Это понятие употребляется как минимум в двух смыслах. Во-первых, научное исследование представляет собой *процесс поиска истины* в той или иной научной области, т.е. это деятельность исследователя по разработке научных проблем, или *научная деятельность*.

Во-вторых, научным исследованием называется *результат научной деятельности исследователя*, т.е. конкретный научный труд, каковым выступает диссертация, научная статья, научный доклад, дипломная работа, отчасти курсовая работа и реферат.

Когда речь идет о научном исследовании как деятельности, то здесь мы неизбежно сталкиваемся с *атрибутивными характеристиками научного познания*, которое определяется как вид деятельности, направленной на разработку объективных, системно организованных и обоснованных знаний о мире. Процесс научного познания – особый процесс. Он складывается из следующих *компонентов*: познавательная деятельность людей, т.е. субъектов познания, средства познания, объекты познания и результаты познавательной деятельности, т. е. знания.

Для научного познания характерны свои *отличительные признаки*. Это, прежде всего *объективный способ рассмотрения мира*, который отличает его от других форм познания – таких как художественное, обыденное, мифологическое, эмпирическое. Научное познание характеризуется также *системной организацией, обоснованностью и доказательностью знания*.

Кроме того, научное познание предполагает *применение особых средств и методов деятельности*. Эти средства включают научный язык и специальные приборы, обеспечивающие исследование новых объектов, а методы придают исследованию упорядоченный характер. Научное познание предъявляет также *специфические требования к субъекту познания, т.е. к исследователю*. Эти требования включают умение применять существующие в науке средства и методы, а также усвоение особой системы ценностей, фундаментом которой является установка на постоянное наращивание истинного знания. Все это в полном объеме относится и к научному познанию в области педагогики.

У молодых исследователей правомерно может возникнуть вопрос: а где же творчество исследователя, если научное познание столь регламентировано?

Разумеется, исследовательская работа – дело творческое, но сама возможность научного творчества существует для исследователя постольку, поскольку он овладел основными правилами и процедурами, а также способами оценки своей деятельности, составляющими своего рода «грамматику» научной работы. Рассмотрим, каким образом проявляется творчество исследователя на этапе разработки понятийного аппарата.

Следует отметить, что разработка понятийного аппарата исследования – неизбежное требование и сущностная характеристика любого научного исследования, в том числе и педагогического. При этом *понятийный аппарат всякого научного исследования включает формулировку* проблемы и темы; **определение** цели, задач, объекта, предмета; **разработку** гипотезы и защищаемых положений; **определение** актуальности, новизны, научной и практической значимости.

Эффективность научного поиска во многом обусловливается *последовательностью исследовательских шагов*, которые должны привести к истинным результатам, т. е. *логикой исследования*.

Специфика педагогического исследования определяется тем, что предметом исследования становится сложная система взаимоотношений развивающегося человека с окружающей средой, все многообразие социальных связей развивающегося человека.

Можно выделить *три этапа конструирования логики исследования: постановочный, собственно исследовательский и оформительно-внедренческий*. **Первый этап – постановочный** – простирается от выбора темы до определения задач и разработки гипотезы. Этот этап в значительной мере может осуществляться по общей для всех исследований *логической схеме*, которая звучит так: *проблема – тема – объект – предмет – научные факты – исходная концепция – ведущая идея и замысел – гипотеза – задачи исследования*. Логика этой части научного поиска хотя и не строго однозначна, но все же в значительной мере задана.

Логика же **второго – собственно исследовательского** – этапа работы задана только в самом общем виде. Она весьма вариативна и неоднозначна и включает в себя: *отбор методов – проверку гипотезы – конструирование предварительных выводов – их уточнение – построение заключительных выводов*.

Логика **третьего – оформительно-внедренческого** – этапа исследования более однозначна. Она включает:

- *апробацию работы* в форме обсуждения выводов и представления их общественности;
- *оформление работы* в форме отчетов, докладов, книг, диссертаций, рекомендаций, проектов и т. д.;
- *внедрение результатов в практику*.

Очевидно, что логика каждого исследования специфична и своеобразна. Творчество исследователя может и должно проявляться на каждом этапе. И это является залогом успешности любого научного поиска.

Рассмотрим те общие подходы, которые позволят выявить инвариантные элементы любой работы.

Итак, исследовательская работа начинается с выбора объектной области исследования, т. е. той сферы действительности (в нашем случае – педагогической), в которой накопились важные, требующие разрешения проблемы. Выбор объектной области определяется такими **объективными факторами**, как ее значимость, наличие нерешенных проблем, новизна и перспективность, и **субъективными факторами**: образованием, жизненным опытом, склонностями, интересами исследователя, направлением его практической деятельности.

Последующие, тесно связанные между собой шаги – *определение проблемы и темы исследования*. По сути, сама тема должна содержать проблему. **Проблема понимается в двух смыслах**: *во-первых*, как синоним практической задачи, например, проблема организации свободного времени детей, проблема профилактики трудновоспитуемости; *во-вторых*, как нечто неизвестное в науке. В этом смысле **проблема** – мост от известного к неизвестному, конкретное «знание о незнании».

Сущность проблемы составляет противоречие между установленными фактами и их теоретическим осмыслением, между разными объяснениями и интерпретациями фактов. Научная проблема не выдвигается произвольно, а является результатом глубокого изучения состояния практики и научной литературы, отражает противоречия процесса познания.

Источником проблемы обычно являются затруднения или конфликты, рождающиеся в практике. Возникает потребность их преодоления, отражающаяся в выявлении насущных практических задач. Чтобы перейти от практической задачи к научной проблеме, необходимы, по крайней мере, **две процедуры**: а) определить, какие научные знания нужны для решения данной практической задачи; б) установить, имеются ли эти знания в науке. Если знания есть и нужно их только отобрать, систематизировать, то собственно научной проблематики не возникает. Если необходимых знаний не хватает, если они неполные или неточные, то возникает проблема.

Заключенное в проблеме противоречие должно прямо или косвенно найти отражение в **теме**. Формулировка темы одновременно фиксирует и определенный этап уточнения, и локализацию проблемы. Кроме того, тема исследования должна быть актуальной – т.е. отвечать на вопрос: почему данную проблему нужно в настоящее время изучать?

Исследование можно считать актуальным лишь в том случае, если актуально не только данное научное направление, но и **сама тема актуальна в двух отношениях**: *во-первых*, ее научное решение отвечает насущной потребности практики, а *во-вторых*, тема заполняет пробел в науке, которая в настоящее время не располагает научными средствами для решения этой актуальной научной задачи.

Далее следует *определить объект и предмет исследования*. **Объект исследования** – это определенная совокупность свойств и отношений, которая существует независимо от познающего, но отражается им, служит конкретным полем поиска. **Объект исследования в педагогике** – это некий процесс или явление, которое существует независимо от субъекта познания и на которое обращено внимание исследователя. Вот почему не совсем корректно называть объектом исследования, например, библиотеку или подростковые клубы. Это не объект, а либо конкретная база, либо достаточно широкая сфера, далеко не все элементы которой подлежат изучению в конкретной работе.

Предмет исследования еще конкретнее по своему содержанию. В предмете исследования фиксируется то свойство или отношение, которое подлежит глубокому специальному изучению. В одном и том же объекте могут быть выделены различные предметы исследования. **Предмет исследования** – это своего рода ракурс, точка обозрения, позволяющая видеть специально выделенные отдельные стороны, связи изучаемого. Это определенный аспект изучения объекта. Чаще всего в качестве предмета выступают *целевой, содержательный, операционный, личностно-мотивационный и организационный аспекты*.

Далее необходимо *сформулировать цель и задачи исследования*. Педагогическая цель не является плодом мечты, фантазии или только благих пожеланий исследователя. **Цель исследования** – это всегда результат предвидения, основанного на сопоставлении педагогического идеала и потенциальных резервов преобразования реальных процессов и явлений педагогической действительности. Цель – это обоснованное представление об общих конечных результатах поиска.

Важным и необходимым этапом исследования является конкретизация общей цели в системе исследовательских задач. Задача представляет собой звено, шаг, этап достижения цели. **Задача** – это цель преобразования конкретной ситуации. Задача всегда содержит *известное* в виде обозначения условий ситуации, и *неизвестное*, искомое, рассчитанное на совершение определенных действий для продвижения к цели, для разрешения поставленной проблемы. Реализованная с учетом конкретных условий задача синтезирует содержательную, мотивационно-побудительную и операционную стороны исследовательской деятельности и является ее своеобразным «фокусом».

Среди множества задач, которые необходимо решить, важно выделить основные. Их рекомендуется сформулировать не более 5–6. При этом все задачи можно разделить на **три группы**. **Первая из основных групп задач** чаще всего **историко-диагностическая**. Эти задачи связаны с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и педагогических оснований исследования. **Вторая группа** – **теоретико-моделирующие** задачи. Они связаны с раскрытием структуры, сущности изучаемого, факторов его преобразования, созданием

модели структуры и функций изучаемого и способов его преобразования. **Третья группа – практически-преобразовательные задачи.** Они связаны с разработкой и использованием методов, приемов, средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования и с разработкой практических рекомендаций. Остальные, более частные задачи, относят чаще всего в качестве подзадач к основным.

Лестница верно поставленных задач составляет так называемое «**дерево целей**» и определяет маршрут поиска решения поставленной проблемы.

Поставив задачи, исследователь подготавливает «прорыв» – свое, пусть и маленькое, открытие, а все последующие логические этапы будут представлять ступени движения к проверке истинности и воплощению этого открытия. Формой такого предвосхищения и предвидения результатов выступает **гипотеза**. Она представляет собой обоснованное предположение о том как, каким путем, за счет чего можно получить искомый результат.

В логическом плане происходит движение от анализа научных фактов, не объясняемых имеющейся теорией, к рождению ведущей *идеи преобразования и новому замыслу*, которые затем разворачиваются в *гипотезу*. Это самый сложный, творческий элемент исследования, его творческое ядро, прорыв к новому. Этот прорыв возможен только в случае сочетания творческого и технологического подходов. И здесь правомерно говорить о существовании *технологии творческой деятельности исследователя*.

При этом *о технологии самого творческого акта*, включающего рождение идеи, разработку замысла и его мысленное разворачивание в гипотезу, можно говорить только условно, имея в виду не жесткий алгоритм, а примерную последовательность и взаимообусловленность исследовательских действий, открывающих возможность творческих решений.

Понятие «идея» можно объяснить как мысль о преобразовании, как мостик от известного к новому. **Замысел** – это инструментованная идея, т.е. идея, снаряженная средствами ее осуществления. Далее необходимо мысленно реализовать замысел, т.е. проделать путь восхождения к цели. Такое мысленное предвосхищение и приводит к **гипотезе**. Именно в гипотезе синтетически представлены содержание и процессуальная сторона творческого поиска.

Таким образом, выделение «понятийной цепи» исследовательского поиска помогает выявить и использовать эвристическую технологию, стимулирующую педагогическое творчество и реализацию «творческого ядра» всего исследовательского поиска, связанного с рождением идеи преобразования, ее воплощением в замысел и мысленным разворачиванием в гипотезу.