

**А. РОБОТОВА, профессор
РГПУ им. А.И. Герцена**

Методология магистерского исследования

Начинается дело с загадки, которая не имеет ответа. Результат должен быть обретен за конечное количество ходов... Впрочем, есть и противоборец. Это ваш материал, который не желает делиться секретом. Вы должны «расколоть» его. Выследить, захватить, изучить его. Вызвать то, что он скрывает.

У. Эко

Я люблю перечитывать книгу Умберто Эко «Как написать дипломную работу», открывая её на любой странице. Мне всё в ней интересно, хотя не со всеми рассуждениями известного писателя я согласна. Но эта книга меня вдохновляет при подготовке к отдельным лекциям, вызывает множество ассоциаций, внутренних диалогов, реплик, становится источником педагогических поисков. Я учусь у автора серьёзно и одновременно шутливо говорить и размышлять о важных вещах, обращать внимание на те недостатки, которые встречаются у студентов-дипломников разных стран мира, у пишущих магистерские диссертации, думать о новых, ещё не опробованных в моём опыте приёмах преподавания, искать и находить их, а затем снова искать.

Конечно, предметы наших размышлений (выдающегося писателя и обычного университетского преподавателя) не совсем совпадают. У. Эко пишет о дипломной работе — пишет талантливо, интересно, оптимистично. Я же в течение многих лет читаю курс методологии педагогического исследования на магистерском отделении филологического факультета РГПУ имени А.И. Герцена. Моя цель — подготовить своих слушателей к написанию магистерской диссертации, соответствующей современным требованиям, помочь им на подготовительном этапе работы. Большой разницы между диплом-

ной работой (о чём пишет У. Эко) и магистерской диссертацией я не вижу... Тема, проблема, актуальность, темы узкие и широкие, исторические и злободневные, выбор теоретико-методологических позиций исследования, отбор и структурирование материала, работа с различными текстами, методы исследования, оформление материала и т.д. и т.п.

Мой курс называется длинно и даже несколько величественно — «Методология и методика психолого-педагогического исследования». Я помню свое не слишком радостное настроение, когда мне поручили его читать. В библиотеке я нашла все книги, относящиеся к данной дисциплине, однако большинство из них были написаны довольно давно, в те времена, когда методология была одинакова для всех наук. Правда, они (книги) позволили мне освоить основное содержание новой дисциплины, но я уже предвидела трудности, которые возникнут в процессе преподавания. Я представляла хитроумные, скептические, иногда и вовсе равнодушные лица своих студентов-филологов и мысленно слышала свои будущие лекции, наполненные понятиями: *парадигма, валидность, подход* и др. Вся тяжесть, как оказалось, начинается с ключевого понятия «методология». Оно наполняется сегодня новым содержанием, обрастает новыми смыслами и значениями...

Новая эпоха... Изданы новые книги; но-

вые публикации в журнале «Вопросы философии» заставляют задумываться над огромным кругом методологических вопросов, касающихся науки и отдельного исследования; оказалось доступным множество новых словарей. Само мышление стало иным. Не скрою: сегодня я понимаю, как непросто магистрантам, размышляющим над сущностью методологии. Как с ней соотносится методологический *подход*, вернее подходы, которых сейчас провозглашается множество? А методологические *ориентир*ы? А методологические *основания*? А методология гуманитарных наук?

Перед преподавателем сразу возникают вопросы: как не «засушить» курс, придать ему актуальность, полезность, как сделать так, чтобы и предельно абстрактные понятия воспринимались значимыми и для образования в целом, и для будущего исследования.

За довольно длительный период работы в магистратуре удалось апробировать разнообразные приёмы, которые стимулируют интерес к данной дисциплине, развивают в целом образовательную мотивацию и научно-исследовательскую компетентность слушателей. Эти приемы входят в комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих активное познавательное отношение к предмету, входящему в магистерскую образовательную программу.

Что определяет сущность этих психолого-педагогических условий? Во-первых, активное стремление самого преподавателя в каждой лекции осуществить *проблематизацию знаний*. В этом процессе помогает обращение к работам философов (М.С. Кагана, В.А. Лекторского, А.П. Огурцова, В.С. Степина, И.Т. Фролова и др.), психологов (В.П. Зинченко, А.В. Юревича и др.), педагогов (Н.В. Бордовской, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского и др.). Сравнивая позиции различных авторов, можно представить проблемными такие понятия, как *методология*, *знание*, *рациональность*, *система*, *концепт*, *дискурс* и т.д. Без обращения к работам указанных авто-

ров трудно раскрыть методологические проблемы современной науки, способы и формы научного познания, соотношение естественно-научной и гуманитарной методологии, сущность «человекообразных» систем, специфику исследования в области гуманитарных наук.

Конечно, может возникнуть вопрос о целесообразности такого расширительного подхода к курсу. Ведь его «ядро» — методология *психолого-педагогического* исследования. Однако частнонаучная методология связана с методологией более высокого уровня, и «вырвать» ее из общенаучного и философского контекста вряд ли оправданно. В аудитории гуманитариев вопросы методологии нельзя рассматривать вне проблем философии познания, философии культуры, философии образования, семиотики, герменевтики, вне процессов развития языка, информационных процессов и др. Поэтому приходится обращаться к идеям В. Дильтея, М.М. Бахтина, В.С. Библера, Х.-Г. Гадамера, М. Хайдеггера и др. Разумеется, многие из этих имен известны слушателям, особенно филологам. Однако методологическая оценка и анализ идей столь разных ученых в контексте новой учебной дисциплины становятся более актуальными в связи с собственным исследованием магистранта.

Проблематизация знаний помогает также обращение к материалам «круглых столов», проводимых в журнале «Вопросы философии», где поднимаются неоднозначно решаемые, но важные для любого исследователя вопросы.

Использование *дискуссионных ситуаций* на основе сопоставления различных идей, точек зрения помогает снять нейтральное отношение к учебному материалу, вводит в контекст современной методологической ситуации.

Таким образом, уже на самых первых лекциях можно представить новый курс магистерской программы как актуальный, требующий личностного отношения ко многим темам, как курс проблемный и интегрированный по содержанию. Это помо-

гает описать его задачи в терминах деятельности самих студентов: *знать, научиться, понимать, определять, сравнивать, оценивать, обобщивать, систематизировать* и т.д. Все эти действия затем будут необходимы и для написания диссертации.

От значения категории «методология», которое слушатели постигают на лекции и в ходе самостоятельной работы с разными научными источниками, мы идём к результату исследовательской деятельности, основанной на определённой методологии. Этим результатом является *знание*. Категория *знания*, его видов всегда вызывает интерес – ещё и потому, что с ней студенты встречались в курсе философии. Они подбирают и анализируют различные примеры знаний (житейских, мифологических, религиозных, художественно-образных и т.д.), что помогает им постигнуть особенности *научных* знаний, характерный путь *их* открытия. При этом часто возникают споры, имеющие мировоззренческий характер: например, о сущности религиозного или художественно-образного знания, их отличии от научного знания, о соотношении знания и веры. Интерес вызывает раскрытие специфики гуманитарного знания, гуманитарной методологии, имеющей значительные отличия от методологии естественно-научной. Весьма полезными оказываются оценка и сопоставление мнений современных ученых о либерализме методологической ситуации, о «мягкой» и «жесткой» методологии, отсылка к научным источникам, в которых эти явления раскрываются более подробно и обоснованно. Магистрантам предлагается обратить внимание на работы в области методологии педагогических исследований и на более общие методологические проблемы.

Но чисто информационный подход к курсу, посвященному методологии исследования, вряд ли будет по-настоящему полезен – задача курса состоит и в том, чтобы развивалось научное мышление, формировалась исследовательская компетентность,

складывалась личностная позиция по тому или иному вопросу.

Необходимо показать слушателям проблемные моменты исследовательской деятельности: это и возникновение «вопросительной» ситуации, и обнаружение странного, не увиденного другими противоречия, и новый «рой вопросов», и страх перед неизвестностью, и первые интуитивные предположения, и неизбежные сомнения, и выход за пределы ранее определённой темы.

Без целенаправленной работы по воспитанию личностного отношения к учебному материалу и к способам работы над ним курс методологии остаётся «вялым» и нейтральным для научного развития человека. Приемы, пробуждающие такой интерес, могут естественно возникать при обсуждении вопросов о *теме и проблеме, объекте и предмете* исследования, о его *цели и задачах*. Важно показать, когда эти компоненты согласованы и когда они находятся в оппозиции друг к другу. Скажем, при обсуждении соотношения «тема – проблема», студенты приходят к выводу о том, что научная проблема может стать источником разных исследовательских тем, что проблема ориентирует на решение определенных исследовательских задач, что по формулировке темы далеко не всегда можно чётко сказать о проблемности исследования.

Всё это можно проиллюстрировать на самых разных примерах.

Гуманитариям важно услышать голос того, кто занимался близкими для них проблемами. Может прозвучать голос Ю.М. Тынянова, который, поступив в университет, стал заниматься в семинаре у профессора С.А. Венгерова («не казённого профессора»), где можно было много спорить. В такой обстановке и могла родиться мысль о странном противоречии (которое мы характеризуем как толчок к осознанию проблемы): «Я стал изучать Грибоедова – и испугался, как его не понимают и как не похоже всё, что написано Грибоедовым, на всё, что написано о нём историками литературы (всё это остаётся ещё и теперь)» [1, с. 19].

Биографический и историко-научный материал гуманизирует содержание учебного предмета, вызывает личностный отклик на обсуждаемые вопросы.

Научная проблема существует объективно, но она «нащупывается» и выбирается конкретным исследователем, субъектом познания в той или иной области. Именно поэтому в курсе «Методологии» очень важно внимание не только к познавательному потенциалу дисциплины, но и к её *ценностной составляющей*, к личности того, кто занимается исследовательской деятельностью. При разработке конкретных учебных тем важно внести в их содержание такие элементы, которые связаны с личностью конкретного учёного, с его научным поиском, с теми сомнениями, которые он испытывал, с трудностями, которые он преодолевал.

Поэтому считаю целесообразным прочесть целую лекцию о А.С. Выготском, характеризуя его как личность творческую, показывая его занятия самыми разными видами исследовательской деятельности еще в юношеский период – ведь все они в конечном итоге интегрируются в поиске научном, проявляются в нём.

Говоря о научной школе как феномене культуры и науки, я обязательно рассказываю о своём учителе в науке – Галине Ивановне Щукиной, умевшей объединять самых разных людей и воспитывавшей в них научный энтузиазм и высокую нравственность. Она сама была эталоном научной этики. Я не могу не упомянуть тех ученых, у которых мне пришлось учиться самой: А.С. Долинина, который в то время, когда мы занимались в его спецсеминаре, готовил к изданию письма Ф.М. Достоевского и учил нас правильно писать научные комментарии, пользуясь самыми разными источниками; Д.К. Могольскую, которая щедро делилась знаниями с соискателями и учила подходить к разным научным источникам аналитически, вырабатывая собственную точку зрения; Т.Е. Конникову, профессора кафедры педагогики АГПИ им. А.И.Герце-

на: она читала лекции аспирантам и подчёркивала, как важно внимательно отнестись к любому факту, полученному в процессе исследования, и особенно к тому, который противоречит первоначальному гипотетическим выводам.

Несмотря на приобретенный опыт, читать курс «Методологии» сложно в силу объективных причин: огромный тезаурус, много имён, понятий, которые разными учёными определяются по-разному, учебные пособия, написанные «для всех», независимо от получаемого магистерского образования, от специальности.

Поэтому устная лекция, обращенная к конкретной аудитории, а не к абстрактному читателю, требует преодолевать односторонность учебных пособий и использовать разнообразные педагогические приёмы, направленные на актуализацию и личностное отношение к материалу. Чрезвычайно важен такой приём, как *включение в текст художественно-образного материала*, связанного с содержанием учебной темы и содержащего метафоры, сравнения, другие поэтические тропы (сравнения, олицетворения и др.). Источником такого материала могут быть книги известных учёных, их высказывания о науке, о языке науки, о научном исследовании. Так, у Д.С. Лихачева есть высказывания и по существенным вопросам научного исследования, и по тем, которые иногда кажутся второстепенными. Например: «В занятиях какой-либо темой исследователь не должен делать остановок (перерывов). Ведь и поезд, идущий с частыми остановками, тратит сил гораздо больше, чем поезд, преодолевающий тот же путь без остановок»; «Библиографические сноски в исследованиях должны быть «умными»: в пределах необходимости, но не для демонстрации учёности» [2, с. 10]. Полезно обратиться к советам известных людей, советам, написанным живым, без наукообразия, языком. В уже упоминавшейся нами книжке У. Эко есть немало рассуждений, достойных быть включенными в текст лекции об исследовательской работе студента. О цитировании он пишет

так: «... *внутри границ, определённых методом исследования*, источники должны быть *только первичными*. Что запрещается самым абсолютным образом — это цитировать основного автора по тексту, процитированному другими» [3, с. 91].

Даже для самых сложных проблем у разных авторов есть талантливо написанные страницы. Так, И. Лакатос, оценивая взгляды К. Поппера, пишет: «Быть смелым, выдвигая гипотезы, и беспощадным. Опровергая их — вот девиз К. Поппера. Честь интеллекта защищаете не в окопах доказательств или «верификаций», окружающих чью-либо позицию, но точным определением условий, при которых эта позиция признается непригодной для обороны» [4, с. 9]. Кстати, метафора «окопы доказательств» углубляет определения (подчас пространные), когда мы раскрываем сущность гипотезы.

В связи с этим следует сказать о *структурном и стилистическом* оформлении лекции. Работа преподавателя над структурой и учебной темой, и отдельной лекцией, и курса в целом помогает обнажить его логику, сделать ее понятной студентам. Они должны ясно представлять все компоненты процесса обучения: *что изучаем, для чего это нужно, чему надо научиться, как целесообразно изучать материал, какие виды самостоятельной работы планирует провести преподаватель, какой будет аттестация, какими источниками можно пользоваться в процессе изучения курса и т.д.*

Естественно, в любой студенческой аудитории ценится и стилистика лекции. Отторгается обычно и избыточное наукообразие, тяжеловесные конструкции, но и сторонников упрощенного, облегченного стиля не слишком много. Примером для меня служат лекции моих бывших преподавателей, о которых я писала выше, а также научные труды отечественных и зарубежных авторов. Небольшая, но отнюдь не простая книга И. Лакатоса являет пример гармонии научной убедительности и языка.

Автор, раскрывающий сложные методологические вопросы, говорит о *соперничестве исследовательских программ, о непокорных примерах, о понятийных каркасах, о программах, захвативших монополию, о вызове, который может бросить исследовательская программа внушительному массиву признанного знания*, и т.д. [4, с. 117, 88, 93, 94].

Однако, как бы тщательно мы сами ни готовились к каждой лекции, наша цель не будет по-настоящему достигнута, если студент (магистрант) не станет работать самостоятельно. За долгие годы сложилась и была апробирована разнообразная система самостоятельных работ по курсу. В этом году её пришлось снова пересмотреть и обновить, поскольку факультет перешел на *накопительно-рейтинговую систему* оценивания учебных достижений. Прежние виды самостоятельной работы студентов пришлось осмыслить заново. Возник вопрос о ее типологии, об оценке каждого вида в балах, о соотношении репродуктивных и творческих видов заданий. Перед преподавателем встал целый ряд задач:

- понять цель не только отдалённую (согласование дипломов и степеней), а близкую, адекватную читаемому курсу, в соответствии с новой ситуацией;
- осуществить объективную индивидуализированную оценку труда, затраченного студентом на изучение данного курса;
- поддерживать положительную мотивацию к изучению данного курса, поскольку обязательность, даже некоторая принудительность выполнения аудиторных и внеаудиторных заданий могла снизить познавательный интерес;
- построить курс таким образом, чтобы заложенные программой знания и умения (методологическая компетентность) развивались и обретали желаемые формы и уровни и чтобы у студентов осталось ощущение полезности прослушанного курса и удовлетворение от проделанной самостоятельной работы.

Опускаю содержание подготовительной

работы и остановлюсь в основном на *конструктивной работе*.

В чем она заключалась?

1. Составление технологической карты оказалось не самым трудным делом. Сложность была в том, чтобы соотнести трудоёмкость аудиторной и внеаудиторной работы. Кроме того, важно было сконструировать такие задания, которые были бы разными по своей дидактической цели: репродуктивными, поисковыми, частично поисковыми, проблемными, исследовательскими, рефлексивно-оценочными (нужно, чтобы студенты на деле могли использовать самые разные технологии: *информационные, задачные, исследовательские, тренинговые, рефлексивные* и т.д.).

2. Конструирование учебного материала по блочной-модульному принципу. В самом деле, отсутствие строгости в структурировании учебного материала мешает дать четко определённое задание. Тема должна быть завершена, чтобы студент мог ориентироваться в ней на строго определённый круг познавательных проблем, соответствующих дидактическим единицам программы.

3. Конструирование самих заданий. Должно было быть соблюдено единство содержательной, операциональной и мотивационной сторон.

4. Определение *«цены» задания* по новой шкале. Для преподавателя – это мысленный образ хорошей или отличной работы. Это трудно, потому что самая утонченная преподавательская рефлексия не может быть надежной гарантией объективного представления о такой работе. Если, конечно, работа не является тестом.

5. Решение вопроса о возможности выполнения пропущенной работы. По-прежнему вызывает сомнения: как лучше поступить – поставить пропуск или дать возможность выполнить работу, тем более что у ряда студентов есть уважительные причины.

Лекции читались по четыре часа, а студенты заранее знали, что в конце занятия им будет предложено небольшое задание,

которое нужно сдать преподавателю после лекции. В качестве аудиторных заданий чаще всего предлагались тесты, оценки небольших текстов, связанных с учебной темой, выводы, которые можно сформулировать на основании прослушанной лекции, и т. д. Студенты также знали, что они получат внеаудиторное задание и комментарий, как его выполнять, на что надо обратить внимание, как будет оцениваться сам результат.

Какие же работы выполнялись студентами?

□ Работа с различными информационными источниками (словарями, энциклопедиями, справочниками, Интернетом). Например, предлагалось познакомиться с определением понятий, которые имеют неоднозначное толкование у разных авторов: *парадигма, дискурс, концепт, подход* и т.д., и сравнить эти определения. Учитывалась полнота выполнения задания и умение при сравнении отмечать существенные различия или сходство.

□ Работа подобного же рода, но уже по другой теме. В теме «Психолого-педагогический эксперимент» студенты знакомились с развитием экспериментальной психологии и педагогики. Предлагалось выполнить задание по двум-трем разным источникам с определением того вклада в экспериментальное направление, который внесли разные учёные. При этом в комментарии указывалось, что работа направлена на сравнительную оценку разных источников, а также на умение четко и кратко описать вклад ученого в науку. Некоторые студенты добросовестно исписывали при выполнении этого задания множество страниц, другие структурно представляли материал в форме таблицы или организованного текста.

□ Самостоятельное изучение учебной темы. Например: «Исследовательские возможности метода наблюдения (сравнительный анализ двух научных источников: источника 80-х гг. XX в. и современного)». Типы выполненных заданий оказались очень разными: от переписывания и конс-

пектирования текстов до глубоких аналитических работ.

□ Комментарий к одному исследовательскому методу по определённому плану. Весьма полезный вид деятельности, благодаря которому студент учится оценивать достоинства и недостатки того или иного метода, постигает его эвристические возможности.

□ Написание рецензий, научных статей, отзывов о монографиях, о текстах методологического содержания. Ввиду актуальности проблемы тестирования в современном образовании предлагались следующие работы: Д. Равен. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М., 1999; Майоров А.Н. Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование. – СПб., 1997. Вникая в содержание указанных работ, студент постигает полнее и глубже такие понятия, как *валидность*, *надежность* и др., задумывается о достоинствах и ограниченности метода тестирования, о проблемах, которые возникают в процессе его использования.

□ Оценка корректности различных вопросников, их эвристического потенциала, при этом выбор источников остаётся за самим студентом.

□ Наиболее трудным для самостоятельной работы стал анализ автореферата по своей специальности (с точки зрения работанности концептуального аппарата исследования, изложенного во «Введении») – они ещё только приступили к разработке плана-проспекта диссертации. Чтобы сделать работу выполнимой, студентам предлагался специальный план анализа: какой проблеме посвящена работа; насколько убедительно обоснована её актуальность; как соотносятся объект и предмет исследования; насколько согласованы цель и задачи исследования; какой вид гипотезы сформулирован исследователем; каковы концептуально-теоретические основания исследования и совокупность исследовательских методов (последний вопрос оказывается наи-

более трудным, так же, как и вывод о согласованности компонентов концептуальной (вводной) части исследования.

Такие работы оценить по 10-балльной шкале нетрудно. В них можно просмотреть многие критерии достижения или недостижения учебных целей. Важно, что имеешь право повысить отметку за творческий подход к выполнению темы, к расширению (добровольному) её объёма. Но вместе с тем это чрезвычайно увеличивает «нагрузку» преподавателя, если стремишься не формально, а по достоинству оценить выполненную работу. Тем более что несправедливо оцененная работа резко снижает познавательный интерес, если он есть у студента, и желание работать в дальнейшем. Кроме того, много времени уходит на конструирование самих заданий как аудиторного, так и внеаудиторного типа. Особенно внимательно необходимо относиться к аудиторным заданиям. Почему? Надо учесть такие факторы, как

□ усталость студентов после 2–4 часов слушания и восприятия нового материала;

□ отсутствие достаточного времени для глубокого осмысления прослушанного материала;

□ различный темп работы магистрантов;

□ необходимость работать «на людях» – некоторым студентам в таких условиях бывает трудно сосредоточиться, подумать.

Поэтому задания, выполняемые в аудитории, должны быть менее трудоемкими, кратко сформулированными, более простыми. Вот некоторые из них: сформулировать основные идеи лекции в виде кратких положений; обозначить соответствующим термином значение (толкование) научного понятия; в предложенном тексте подчеркнуть понятия методологического характера (текст, к примеру, взят из книги Г. Гадамера «Истина и метод») и т.д. Иногда предлагались задания рефлексивного характера. К примеру, давалось высказывание ученого-исследователя, соответствующее проблематике изучаемой темы, и магистранты долж-

ны были выразить своё отношение к нему. При этом важно текст или записать на доске, или раздать карточки с текстом, или же (если текст небольшой) продиктовать его для записи в тетради. Записанный текст позволяет сосредоточиться, перечитать его, что создает возможность вдуматься в него и выразить мысль не наспех, а обдуманно. При этом опыт и интуиция должны подсказать преподавателю, сколько времени достаточно на выполнение работы, учитывая различные ее этапы: чтение, обдумывание, формулирование своего отношения, письменное оформление мыслей. Очень важно, чтобы атмосфера в аудитории была соответствующей, способствующей выполнению работы, потому что в процессе такого творчества «мы вступаем в общение с иной мыслью, оставаясь наедине с собой, то есть сохраняя всю силу своего интеллекта, которой наслаждаешься в одиночестве и которая немедленно рассеивается в разговоре...» (М. Пруст).

Первый опыт работы по новой системе приводит к далеко не однозначным выводам. Новая система дисциплинирует и преподавателя, и его учеников, делает учебный процесс более управляемым, строгим, организованным. Студент, получая своевременно оцененные работы, может активно участвовать в достижении более высоких результатов, а это способствует самоорганизации и развитию волевых качеств.

Но есть сомнения, которые после первого года работы остаются. Чтобы непредвзято сравнивать и оценивать выполненные работы, они должны быть однотипными. Но это уже минус. В аудитории сидят разные студенты: с разной мотивацией, с разным творческим потенциалом, с различным уровнем общекультурной компетенции и т.д. Эксперимент всех ставит в одинаковые условия, и, как признаются сами студенты, иногда безусловная обязательность выполнения заданий влияет на снижение образовательной мотивации, на характер познавательного интереса. В самом деле: есть люди, которые легко запоминают информацию и

легко сохраняют ее в памяти. Однако все должны выполнить *письменную* работу и получить как можно более высокий балл, заботясь о своем рейтинге и итоговой оценке.

Кроме того, снижается роль диалогового общения преподавателя и студента. Все работы устно прокомментировать невозможно, написать на каждую работу рецензию тоже вряд ли возможно. Можно дать комментарий к типологическим достоинствам и недостаткам выполненных заданий. Но не более того... В курсе школьной педагогики студенты знакомились с концепциями личностно-ориентированного обучения. Но при новой системе многое переводится в разряд *количественного измерения*, что тоже снижает значимость личностного отношения, личностной мотивации в процессе обучения.

Какой видится перспектива дальнейшей работы над курсом, о котором я пишу? Возможно, система может быть смешанной: желающие могут аттестоваться по традиционной системе и по накопительной. Необходимы дидактические материалы по различным курсам и дисциплинам, чтобы преподаватель мог сравнивать свои задания с другими, альтернативными. Очевидно, должна быть создана система разноуровневых заданий, дающая студенту право выбора. Различный уровень интереса к проблемам методологии исследования, да и к самому исследованию, которое некоторыми студентами воспринимается всего лишь как необходимое завершение образования, не имеющее особого значения для будущей деятельности (ведь не все впоследствии идут в аспирантуру), — все это выдвигает перед преподавателем целый ряд образовательных и организационных проблем. Степень их разрешимости различна, поэтому свое внутреннее состояние лучше всего выражу словами поэта:

И я выхожу из пространства
В запущенный сад величин
И мнимое рву постоянство

И самосознание причин.
И твой, бесконечность, учебник
Читаю один, без людей, —
Безлиственный, дикий лечебник,
Задачник огромных корней.

О. Мандельштам

Каждая инновация, актуализируя ту или иную проблему, выдвигая новую, должна вписываться в целостный образовательный процесс, не разрушая традицию. Я согласна с тем, что «инновация, если она должна стать социально признанной, может стать таковой лишь в том случае, если формируется на основе определённых инвариантных характеристик» [5, с. 489]. А такими инвариантными характеристиками являются «ценности и нормы общества, ценностно-

нормативная система, которая образует основание культуры и общества определённого периода» [Там же].

Литература

1. Тынянов Ю. Писатель и ученый. Воспоминания. Размышления. Встречи. — М., 1966.
2. Лихачев Д.С. Без доказательств. — СПб., 1996.
3. Эко У. Как писать дипломную работу. Гуманитарные науки / Пер. с итал. — М., 2004.
4. Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ / Пер. с англ. — М., 1995.
5. Огурицов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. — СПб., 2004.

3. САЗОНОВА, профессор Московский автомобильно- дорожный институт (ИТУ)

Под девизом «Проектирование инженерного образования в третьем тысячелетии» 12–15 сентября 2005 г. в крупнейшем городе Турции Стамбуле проходила работа очередного 34-го Симпозиума по инженерной педагогике, ежегодно проводимого Международным обществом по инженерной педагогике (IGIP). Организатором Симпозиума стал Стамбульский университет Yeditepe University («YU»).

Краткая информация об университете «YU». Yeditepe University — молодой университет. Он был создан в 1996 г. Стамбульским Фондом образования и культуры (ISTEK). Слово «Yeditepe» означает «Семь холмов». Это название выбрано не случайно — оно напоминает о тех легендарных «Семи Холмах», на которых много веков

Инженерное образование в третьем тысячелетии (европейские тенденции и российские реалии)

назад возник великий Константинополь — второй Рим.

В первые годы существования университета его здания были разбросаны по разным кампусам, находящимся в азиатской части Стамбула. В 2000 году Yeditepe University переехал в свой собственный турецкий «Кембридж». Новый студенческий городок разместился в сосновом лесу на территории, площадь которой составляет более 350 000 кв. м. Многочисленные учебные корпуса университета оборудованы в соответствии с современными требованиями, созданы все условия для занятий спортом, построены удобные общежития для студентов, приехавших из других стран и городов.

В «YU» в настоящее время обучаются 14 500 студентов по 52 образовательным