

Владимирский государственный университет

**УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ
РАБОТА СТУДЕНТОВ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАКТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ**

Учебное пособие

Владимир 2025

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ
РАБОТА СТУДЕНТОВ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАКТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ

Учебное пособие

Электронное издание



Владимир 2025

ISBN 978-5-9984-2017-7

© ВлГУ, 2025

УДК 378.0 (075.8)

ББК 74.480.0 я73

Авторы-составители: Л. И. Богомолова, И. В. Плаксина

Рецензенты:

Доктор психологических наук
профессор кафедры общей и педагогической психологии
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
А. В. Зобков

Кандидат педагогических наук, профессор
профессор кафедры технологического и экономического образования
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Г. А. Молева

Кандидат педагогических наук, доцент
проректор по дополнительному образованию
Владимирского института развития образования имени Л. И. Новиковой
Л. В. Куликова

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Учебно-исследовательская работа студентов: теоретико-методологические и организационно-практические аспекты [Электронный ресурс] : учеб. пособие / авт.-сост.: Л. И. Богомолова, И. В. Плаксина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2025. – 335 с. – ISBN 978-5-9984-2017-7. – Электрон. дан. (3,23 Мб). – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: Intel от 1,3 ГГц ; Windows XP/7/8/10 ; Adobe Reader ; дисковод CD-ROM. – Загл. с титул. экрана.

Содержит методические указания для организации самостоятельной учебно-исследовательской работы в рамках подготовки студентами КР и ВКР. В пособии обсуждаются содержательные и структурные особенности курсовой и выпускной квалификационной работ, выполненных в форматах педагогических, исследовательских, воспитательных проектов. Даны рекомендации по написанию теоретической части исследования, планированию и проведению эмпирических исследований.

Предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям 44.04.01, 44.03.05 и 44.03.01 «Педагогическое образование». Пособие может быть полезно для организации самостоятельной исследовательской работы при дистанционной и заочной формах обучения.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии ФГОС ВО.

Табл. 11. Ил. 3. Библиогр.: 76 назв.

ISBN 978-5-9984-2017-7

© ВлГУ, 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	6

Раздел 1. УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА: СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ	9

1.1. Цель и задачи учебно-исследовательской работы студентов	9
1.2. Основное содержание и виды учебно-исследовательской работы	11
1.3. Логика организации психолого-педагогического исследования	23
1.4. Научно-методологический аппарат исследования: основные характеристики	27
1.4.1. Постановка проблемы и определение темы исследования	27
1.4.2. Объект и предмет исследования	30
1.4.3. Цель и задачи исследования	32
1.4.4. Гипотеза исследования	34
1.4.5. Теоретико-методологическая основа исследования.....	42
1.4.6. Научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования	47
1.5. Соотношение понятий «педагогическая диагностика» и «психологическая диагностика»	48
1.6. Теоретические методы исследования.....	55
1.6.1. Использование общенаучных методов в психолого-педагогическом исследовании	55
1.6.2. Сравнительно-исторические методы	61
1.6.3. Герменевтические методы в педагогике.....	63
1.6.4. Метод изучения психолого-педагогической научной и методической литературы, архивных материалов.....	65

1.6.5. Метод изучения и обобщения передового педагогического опыта.....	67
1.7. Эмпирические методы исследования.....	71
1.7.1. Измерения в психолого-педагогических исследованиях	71
1.7.2. Наблюдение как метод сбора психолого-педагогической информации.....	74
1.7.3. Опросные методы: беседа, интервью, анкетирование	77
1.7.4. Метод экспертной оценки	83
1.7.5. Психолого-педагогический эксперимент	87
1.7.6. Качественные методы исследования.....	98
1.7.7. Метод тестирования	105
1.7.8. Требования, предъявляемые к надежности психодиагностических методик.....	110
1.8. Методы математической статистики.....	115
1.9. Этика психолого-педагогических исследований	118
1.10. Методические рекомендации к осуществлению психолого-педагогической диагностики учащихся разных возрастов.....	123
1.11. Теоретическая и практическая части исследования, особенности структуры изложения	129
Контрольные вопросы и задания	145

Раздел 2. ВИДЫ И ФОРМЫ

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

СТУДЕНТОВ.....	148
2.1. Формы выполнения курсовой работы.....	148
2.1.1. Педагогическое проектирование как научно-практический метод изучения и совершенствования образовательной практики.....	148
2.1.2. Курсовая работа как педагогический (дидактический) проект	152
2.1.3. Курсовая работа как воспитательный проект.....	158
2.1.4. Курсовая работа как исследование	166

2.2. Основные требования к выполнению курсовой работы студента бакалавриата.....	179
2.3. Основные требования к выполнению курсовой работы магистранта	191
2.4. Выпускная квалификационная работа, особенности и основные требования к ее выполнению.....	200
2.4.1. Выпускная квалификационная работа на степень бакалавра	200
2.4.2. Выпускная квалификационная работа магистранта	215
2.5. Основные требования к оформлению курсовой и выпускной квалификационной работы	227
2.6. Подготовка к защите и защита выпускной квалификационной работы	250
Контрольные вопросы и задания	254
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	255
СПИСОК БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК.....	257
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	265
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	271

ПРЕДИСЛОВИЕ

Современные ориентиры инновационного развития системы образования меняют требования к результатам образования, качество которых напрямую зависит от профессиональной подготовки и образовательной деятельности педагогов. Педагоги должны владеть не только содержанием предметной области, инновационными технологиями, способствующими достижению современных результатов образования, но и навыками оценки результатов своей деятельности по развитию личностного и познавательного потенциала обучающихся. Исследовательская деятельность в образовательном процессе выступает в качестве одного из способов применения психолого-педагогического знания в реальной педагогической практике. Содержание пособия направлено на формирование целостного представления о сущности, методологических и теоретических аспектах организации психолого-педагогических исследований в образовательном процессе, что составляет основу для формирования способности молодых педагогов к активной творческой, преобразующей педагогической деятельности.

Цель учебного пособия состоит в формировании компетенций будущего педагога, готового успешно осуществлять учебно-исследовательскую деятельность на уровне реализации теоретического, эмпирического исследования, учебного проекта. В связи с этим пособие решает ряд задач:

а) знакомит студентов с содержанием и видами учебно-исследовательской работы, алгоритмами организации психолого-педагогических исследований в рамках проектов разной направленности;

б) раскрывает характеристики научно-методологического аппарата студенческого исследования;

в) обсуждает разнообразие видов и форм учебно-исследовательской работы студентов, воплощенных в курсовых проектах и выпускных квалификационных работах;

г) обозначает отличия в подготовке КР и ВКР студентами, обучающимися по программам бакалавриата и магистратуры.

Организация и реализация учебно-исследовательской работы, написание курсовых и выпускных квалификационных работ – это самостоятельная работа студента и выполняется по заданию и при научно-методическом руководстве преподавателя. Основные виды исследовательских работ – рефераты, курсовые работы и выпускные квалификационные работы (ВКР) – формы самостоятельной учебной деятельности обучающихся, направленные на совершенствование профессиональных знаний по отдельным темам, обучение применению этих знаний для решения прикладных задач, формирование умений и навыков научного исследования.

Учебное пособие включает два раздела. Первый раздел раскрывает научно-методологический аппарат психолого-педагогического исследования, проводимого в рамках курсовой или выпускной квалификационной работы. Представлены методические рекомендации для подготовки теоретической и эмпирической частей учебно-исследовательских работ разных форматов. Во втором разделе раскрываются требования к содержанию и оформлению курсовых и выпускных квалификационных работ.

Освоение содержания пособия позволит обучающимся:

знать: принципы организации контроля и оценивания образовательных результатов обучающихся, особенности разработки программ мониторинга; методы научно-педагогического исследования в предметной области и методы анализа педагогической ситуации на основе специальных научных знаний;

уметь: разрабатывать программы мониторинга результатов образования обучающихся, разрабатывать и реализовывать программы преодоления трудностей в обучении на основании результатов, полученных в рамках эмпирических исследований, осуществлять отбор диагностических средств, форм контроля и оценки сформированности образовательных результатов обучающихся; применять методы диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития обучающихся;

владеть: современными методами научно-исследовательской деятельности в области образования и воспитания; способностью формулировать и выполнять исследовательские задачи в своей научно-методической деятельности.

Издание способствует развитию компетенций в области исследований в образовательной практике; навыка отбора и применения исследовательских методов и методик для решения практических задач в образовательном процессе; развитию у магистрантов и студентов способности к экспериментальной исследовательской работе, творческому решению современных образовательных задач, имеющих инновационный характер; практическому освоению исследовательских методов, оформлению результатов диагностической, научно-исследовательской деятельности; развитию аналитических, прогностических, конструктивно-проектировочных компетенций.

Текст пособия содержит практические примеры формулировок, составляющих научный аппарат исследований, выполненных студентами, примеры валидных и надежных методик, предназначенных для их использования в образовательной практике, список рекомендуемой литературы. Пособие может быть полезно для организации самостоятельной исследовательской работы в форматах дистанционной и заочной форм обучения.

Раздел 1. УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА: СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ

1.1. Цель и задачи учебно-исследовательской работы студентов

В российском образовании сегодня продолжают процессы, которые обусловлены необходимостью его превращения в действенный фактор развития общества, культуры, экономики. Новые тенденции требуют новых подходов к подготовке педагога, которому приходится работать с учащимися, активно существующими в информационной среде. Современные обучающиеся динамично адаптируются к условиям цифровой среды и привыкают к тому, что многие функции человека могут выполнять роботизированная техника и искусственный интеллект. Однако создание и управление такими «помощниками» требует от современного человека новых компетенций, которые помогали бы ему динамично меняться самому и осознанно решать актуальные научные и практические задачи, стоящие перед государством и обществом.

Подготовка будущих активных членов общества, создателей и пользователей новой техники, безусловно, начинается еще в школе. Поэтому к педагогам предъявляются соответствующие требования, которые связаны с творческой направленностью личности, активностью в реализации инновационных задач и реализацией соответствующих технологий, являющихся предикторами качественного школьного образования. Деятельность современного педагога требует не только хорошей профессиональной подготовки, но и активной социальной позиции, критического мышления, умения динамично осознавать, анализировать и решать встающие перед ним проблемы. Организация и проведение учебно-исследовательской работы в ходе профессиональной подготовки будущих педагогов во многом нацелены на решение указанных задач.

Учебно-исследовательская работа студентов осуществляется на протяжении всего обучения в вузе. Ее цели в соответствии с ФГОС

ВО – углубление и расширение теоретической подготовки, приобретение практических навыков и компетенций, направленных на применение теоретических знаний в педагогической практике, подготовка и осуществление самостоятельной научно-исследовательской работы [9; 10; 37; 39; 45].

Задачи учебно-исследовательской работы:

- приобретение и расширение опыта в определении и исследовании актуальной научной проблемы;
- развитие умения ставить и решать теоретические психолого-педагогические, технолого-педагогические и управленческие задачи и разрабатывать на их основе рекомендации по совершенствованию образовательной деятельности с учётом предметной области исследования;
- формирование умений использовать современные технологии сбора информации, обработки и интерпретации полученных экспериментальных и эмпирических данных, владение современными методами психолого-педагогических исследований;
- осуществление аналитической работы с различного рода источниками;
- систематизация полученной информации для решения исследовательских задач;
- становление и развитие профессионального научно-исследовательского мышления студентов в логике решения профессиональных задач;
- развитие навыка самооценки уровня готовности к различным видам профессиональной деятельности.

Повышение качества современного образования непосредственно зависит от готовности педагога к работе в быстро меняющихся условиях. В ходе осуществления учебно-исследовательской работы студент овладевает не только необходимыми теоретическими знаниями для решения исследовательской проблемы, но и умениями организовывать и осуществлять собственную поисковую деятельность, проверять и подтверждать положения теории на практике, тем самым развивает готовность к профессиональному самосовершенствованию,

развитию инновационного мышления и творческого потенциала, профессионального мастерства.

1.2. Основное содержание и виды учебно-исследовательской работы

Основным критерием исследовательской работы, как и всякой творческой, является новизна. На начальном этапе обучения в вузе необходимые компетенции формируются в ходе работы над рефератом. В практике обучения реферат рассматривается как форма отчета о результатах исследовательской деятельности учащихся, студентов [9; 10; 39; 58]. В отличие от конспекта – сокращенного варианта изложения текста другого автора, реферат – это новый авторский текст (новый по изложению, систематизации материала, авторской позиции, сравнительному анализу, но не обязательно новый по идеям). *Реферирование является стержневой деятельностью и при написании курсовой работы, и при написании выпускной квалификационной работы.* Это еще раз подчеркивает взаимосвязь всех видов исследовательских работ и необходимость их поэтапного освоения. В курсовой работе к реферативной части добавится изложение практического исследования, а выпускная квалификационная работа, в свою очередь, будет отличаться от курсовой работы более глубокой проработкой исследуемой проблемы и масштабами обобщений.

Реферат – этап самостоятельной работы студента по усвоению научной информации, приобщение к научному исследованию. Сам термин «реферат» (в пер. с лат. означает «докладывать», «сообщать») имеет два значения: 1) краткое изложение научной работы, содержания прочитанного текста; 2) доклад на какую-либо тему, основанный на обзоре литературных и других источников. Реферат представляет собой не только изложение определенной научной публикации, но и *ее критический анализ*, не компиляцию из ряда работ, а аналитический обзор по выбранной проблематике.

Реферирование – создание нового текста, в котором излагается сущность вопроса на основе анализа, классификации, обобщения одного или нескольких источников [9; 10].

Источниками реферата могут быть первоисточники, первичный текст (исторический документ, литературное, музыкальное, художественное произведение) и вторичный текст, интерпретирующий научные, научно-популярные, литературно-критические статьи, монографии.

Реферат по педагогике может быть трех видов:

1. *Критическая рецензия* на педагогическое произведение или цикл взаимосвязанных работ. Реферат, построенный по данному принципу, включает в себя: оценку актуальности рецензируемой работы; краткое изложение теоретической позиции автора рецензируемой работы и критический ее анализ; доказательства личной позиции по данной проблеме и выводы.

2. *Аналитический обзор* по историко-педагогической проблематике, построенный в виде изложения истории изучаемого вопроса и опыта его реализации на современном этапе. В рамках данного типа реферата осуществленный анализ работ должен помочь формированию представления о прогрессивных авторских концепциях и возможности применения их на современном этапе.

3. *Критический анализ* дискуссии, который представляет собой глубокое изучение противостоящих точек зрения по какому-либо педагогическому вопросу в различные исторические периоды. Главная его цель – выделить существо полемики. Для этого требуется с историко-педагогической позиции проанализировать теоретические положения, выдвигаемые различными сторонами, и сформулировать личностное отношение к выявленному противоречию, а также наметить пути разрешения данной проблемы.

В целом этапы работы над рефератом и его структура должны соответствовать этапам исследовательской деятельности. Подготовка реферата проводится в несколько этапов.

Основные этапы подготовки и защиты реферата

1-й этап – подготовительный – выбор темы реферата. Этот выбор осуществляется самостоятельно или с помощью преподавателя.

Требования к формулировке темы реферата.

В процессе изучения состояния исследуемой проблемы тема может несколько раз корректироваться. Окончательная формулировка темы должна отвечать перечисленным ниже требованиям.

Тема должна отражать проблему, достаточно разработанную в науке (по этой теме должно быть достаточное количество доступных источников). Тема должна быть сформулирована таким образом, чтобы для ее раскрытия требовалось привлечение нескольких источников. В теме для реферата может быть сформулирован только один аспект проблемы.

Формулировка темы должна быть связана с учебной программой курса:

- углублять программу: указывать на новые связи (межпредметные, внутрипредметные, интеграционные);
- расширять программу: рассматривать историю проблемы, новые теории, новые аспекты проблемы, новые источники.

Преподаватель обговаривает со студентами темы и предлагает каждому список основных работ по каждой теме.

2-й этап – самостоятельная работа обучающегося:

- отбор источников;
- глубокое изучение проблемы;
- осмысление;
- конспектирование литературных, научных и других источников;
- выстраивание логической последовательности;
- составление развёрнутого плана.

3-й этап – корректирование плана.

Корректировка плана осуществляется в процессе индивидуальных консультаций, которые преподаватель проводит не реже одного раза в месяц.

4-й этап – написание черновика реферата.

Структура реферата

Введение отражает актуальность темы, ответ на вопросы: почему возникла необходимость в работе именно по этой теме? Какое теоретическое значение она имеет? Здесь же раскрываются цель и задачи, которые исследователь ставит при написании работы.

Основная часть раскрывает содержание работы и подразделяется на отдельные параграфы, вопросы (по плану работы). Каждый параграф начинается с задачи и заканчивается выводом. Основная часть может содержать параграф, который отражает краткую историю исследуемой проблемы, в нем автор ссылается на исследования ученых по этой теме. Здесь же может быть сказано и о достигнутых результатах по определенным вопросам, сделан обзор литературы. Цитаты и ссылки оформляются согласно общим требованиям. Искусство использования ссылок и цитат обеспечивает стилевое единство реферата как авторского текста. В основной части могут быть также представлены схемы, графики, таблицы, рисунки, фотографии и т. п.

На этапе написания черновика реферата можно воспользоваться следующей памяткой.

Памятка «Как работать над рефератом»

1. Продумайте тему своей работы, выделите проблему, основную идею, в общих чертах определите содержание, набросайте предварительный план.

2. Составьте список литературы, который следует прочитать. В процессе чтения отмечайте и выписывайте все то, что наверняка будет включено в реферат.

3. Разработайте более подробный, окончательный план и возле всех пунктов и подпунктов укажите, из какой книги или статьи следует взять необходимый материал.

4. Во вступлении к работе (во введении) обоснуйте актуальность выбранной темы. Сделайте обзор литературы по теме. Укажите нерешенные проблемы. Сформулируйте цели и задачи работы.

5. Приступайте к созданию собственного текста исследования. Последовательно раскрывайте все предусмотренные планом вопросы, обосновывайте основные положения, подкрепляйте их конкретными примерами и фактами.

6. Проявите свое личное отношение к рассматриваемой проблеме: отразите в работе собственные мысли и чувства.

7. Старайтесь писать грамотно, точно и лаконично выражайте мысль. Разделяйте текст на абзацы.

8. В пронумерованных сносках укажите, откуда взяты приведенные в тексте цитаты и факты.

9. Составьте, если это целесообразно, схемы, диаграммы, таблицы.

10. В конце работы подведите итоги. Сделайте обобщающий вывод.

11. Самокритично прочитайте свою работу, устраните замеченные недостатки, скорректируйте объем, внесите поправки и перепишите реферат начисто, соблюдая требования к его структуре и внешнему оформлению [9; 10].

Заключение реферата содержит основные выводы, к которым исследователь пришел в ходе работы. В заключении может быть изложено отношение автора к выполненной работе (с какими трудностями столкнулся, что нового для себя открыл).

Список литературы оформляется согласно общим требованиям. В некоторых работах целесообразно сделать приложение, куда помещаются дополнительные материалы: таблицы, схемы, графики, фотографии, описания, макеты или модели и т. п.

5-й этап – первая проверка реферата.

Преподаватель проверяет черновик реферата, составляет рекомендации и возвращает реферат на доработку и оформление его на чистовик.

6-й этап – оформление окончательного варианта работы.

7-й этап – итоговая проверка реферата и его рецензирование.

За три-две недели до экзамена реферат сдают на рецензию.

Рецензент должен четко сформулировать замечания и вопросы, желательно со ссылками на работу (можно на конкретные страницы работы, на исследования и фактические данные, которые не учел автор). Рецензент сообщает замечания и вопросы соискателю за несколько дней до защиты.

8-й этап – защита реферата.

Памятка для выступающего

(примерные рекомендации к порядку выступления)

1. Обращение-приветствие к членам экзаменационной комиссии.

2. Представление реферата:

а) объявление темы работы;

б) почему выбрана данная тема? Чем эта тема интересна? В чём её актуальность?

3. Анализ используемой литературы:

а) какая литература изучена (прочитана);

б) характеристика одного-двух литературных источников, которые в работе проанализированы наиболее подробно.

4. Краткое изложение основных идей.

В ходе защиты высказываются свои мысли, наблюдения, выводы, сделанные на основе первоисточников, включённых в текст реферата. Приводятся доказательства главных положений. Используется фактический и практический материал.

5. Заключение (выводы, прогнозы).

6. Финальная фраза: «Благодарю вас за внимание».

Текст выступления может быть написан заранее, но желательно не зачитывать его, а выступать, лишь изредка обращаясь к тексту (цитаты, статистические данные). Во время ответа на вопросы старайтесь думать не о «правильности» ответа, а о его аргументированности, доказательности размышлений. Целесообразно заранее заготовить отдельные цитаты, формулы и так далее, которые могут пригодиться при ответе.

9-й этап – оценка реферата.

Критерии оценки реферата

1. Обоснование научной, практической значимости и актуальности выбранной темы. Выделена ли проблема исследования, основная идея? Определены ли цели и задачи работы?

2. Сделан ли анализ источников, различных точек зрения на рассматриваемую проблему?

3. Удалось ли создать собственный текст исследования, показать свое понимание данной проблемы, последовательно и логично изло-

жить материал. Не допущены ли фактические ошибки и неточности? Уместно ли использованы цитаты?

4. Имеются ли обобщения? Сформулирован ли вывод как результат исследования? Раскрыта ли тема реферата? Достигнута ли цель в работе?

5. Соблюдены ли требования к структуре реферата, его внешнему оформлению?

6. Выдержан ли объем реферата?

7. Грамотность написания текста реферата: нет ли грамматических и стилистических ошибок. Правильно ли осуществлено цитирование?

8. Имеется ли приложение (схемы, диаграммы, таблицы, рисунки, фотографии и т. п.)? В чем ценность материалов, включенных в приложение? Уместны ли они?

9. При защите реферата во время промежуточной аттестации обращается внимание на изложение сути рассматриваемой проблемы, краткий анализ различных позиций к этой теме, грамотное и логичное представление собственной точки зрения, выводы и при необходимости ответы на дополнительные вопросы.

Оценивание реферата

Отметка «*отлично*» ставится, если выполнены все требования к написанию и защите реферата: обозначена проблема и обоснована ее актуальность, сделан краткий анализ различных точек зрения на рассматриваемую проблему и логично изложена собственная позиция, сформулированы выводы, тема раскрыта полностью, выдержан объем, соблюдены требования к внешнему оформлению, даны правильные ответы на дополнительные вопросы.

Отметка «*хорошо*» – основные требования к реферату и его защите выполнены, но при этом допущены недочеты. В частности, имеются неточности в изложении материала; отсутствует логическая последовательность в суждениях; не выдержан объем реферата; имеются упущения в оформлении; на дополнительные вопросы при защите даны неполные ответы.

Отметка *«удовлетворительно»* – имеются существенные отступления от требований к реферированию: тема освещена лишь частично; допущены фактические ошибки в содержании реферата или при ответе на дополнительные вопросы; отсутствует вывод.

Отметка *«неудовлетворительно»* – тема реферата не раскрыта, обнаруживается существенное непонимание проблемы.

Требования к оформлению реферата

Объем реферативной работы определяется ее содержанием и находится в пределах 15 – 20 печатных страниц. Приложение не входит в объем работы и может быть значительным как по числу страниц, так и по объему, страницы нумеруются.

В тексте реферата не допускаются сокращения названий, наименований, слов. При изложении сведений из различных источников обязательна ссылка на них. В тексте после каждого отрывка в скобках указывается номер, под которым этот источник записан в списке используемой литературы. Если необходимо подтвердить свою мысль цитатой, то фраза берется в кавычки, а также делается ссылка на источник либо в скобках после цитаты, либо в нижней части страницы, отделяемой чертой от основного текста. Иллюстрации называются и нумеруются.

В конце работы приводится список использованной литературы, который пронумеровывается. В некоторых работах целесообразно сделать приложение, куда помещаются дополнительные материалы: таблицы, схемы, графики, фотографии, описания и т. п. Приложения называются и нумеруются. Требования к оформлению реферативной работы не отличаются от требований к оформлению курсовых и выпускных квалификационных работ, и более подробно представлено в параграфе 2.5 данного пособия. В заключение еще раз отметим, что навыки реферирования помогут студенту в подготовке теоретической части курсовой и выпускной квалификационной работ.

Курсовая работа (КР) – более сложный, чем реферат, вид самостоятельной учебно-исследовательской работы, направленный на творческое освоение общепрофессиональных и профильных профессиональных дисциплин и выработку соответствующих профессио-

нальных компетенций. Объем курсовой работы на бакалавриате может достигать 25 – 30 страниц и 30 – 40 страниц в магистратуре; время, отводимое на ее написание, – семестр. В зависимости от объема времени, отводимого на выполнение задания, курсовая работа может иметь различную творческую направленность.

Курсовая работа во многом делается по такому же алгоритму, что и реферат. О деталях написания и оформления курсовой работы будет подробнее написано в разделе 2.

Выпускная квалификационная работа (ВКР) – это самостоятельная научно-исследовательская работа, в которой на основе авторских разработок или авторского обобщения научно-практической информации решены задачи, имеющие актуальное значение для развития образовательной организации. ВКР – это заключительный этап подготовки специалиста в рамках основной профессиональной образовательной программы высшего образования (ОПОП ВО).

Выпускная квалификационная работа на степень бакалавра – самостоятельно выполненная работа, носящая исследовательский характер, в которой обучающийся должен показать владение теорией и практикой предметной области, умение решать конкретные задачи в сфере своей профессиональной и научной деятельности. Выпускная квалификационная работа должна продемонстрировать зрелость выпускника как профессионала, способного творчески формулировать и решать актуальные научно-исследовательские задачи в области образования. В содержании ВКР на степень бакалавра необходимо отразить как теоретическую, так и практическую направленность исследования. Теоретическая часть ориентирована на описание методических основ исследуемых вопросов, понятийного аппарата, новых концепций и идей в выбранной области исследования. Ее выполняют на основе глубокого изучения научно-практической литературы по направлению подготовки. Практическая часть исследования должна продемонстрировать способности будущего специалиста решать реальные практические образовательные задачи на основании выделенных подходов. Структура ВКР не отличается от структуры курсовой работы и включает:

- введение, которое содержит все характеристики научного исследования, изложенные в определенной последовательности;
- основную часть, раскрывающую теоретическое и практическое содержание работы;
- заключение, которое содержит краткое описание достигнутого автором в соответствии с поставленными в работе задачами;
- список использованной литературы и источников, оформленный согласно актуальным требованиям образовательного учреждения;
- приложение.

Выпускная квалификационная работа как форма итоговой аттестации студентов за весь период обучения имеет как обучающую, так и оценочную функции. При работе над ВКР студент должен в полной мере проявить три основные группы умений, уже освоенных им при выполнении курсовых работ:

- поиск информации и оформление научной мысли в реферативном ключе;
- планирование, проведение эмпирического исследования и оформление его результатов;
- планирование, проведение инновационной работы в образовательной области и оформление ее результатов.

При работе над теоретической составляющей ВКР студент должен продемонстрировать следующие учебные умения и навыки:

- самостоятельный поиск информации по заданной теме;
- отбор существенной информации, необходимой для полного освещения изучаемой проблемы;
- анализ и синтез знаний и исследований по проблеме;
- обобщение и классификацию информации по исследовательским проблемам;
- логичное и последовательное раскрытие темы;
- обобщение психолого-педагогических знаний по проблеме и формулирование выводов на основании литературного обзора материала;
- стилистически правильное оформление научного текста;

- оформление научной работы в соответствии с утвержденными стандартами.

При выполнении работы, содержащей эмпирическое психолого-педагогическое исследование, студент должен продемонстрировать следующие умения:

- обосновать актуальность и новизну эмпирического исследования;
- определить объект и предмет эмпирического исследования;
- сформулировать цели, задачи и гипотезу эмпирического исследования;
- спланировать эмпирическое исследование;
- подобрать методы и методики для проверки гипотезы эмпирического исследования;
- выполнить качественную и количественную обработку данных эмпирического исследования;
- стилистически грамотно и аргументированно описать процесс и результаты эмпирического исследования;
- выполнить интерпретацию результатов эмпирического исследования;
- сформулировать выводы и рекомендации по итогам проведенного исследования;
- оформить научную работу в соответствии с требованиями.

Качество выполненной выпускной квалификационной работы – важное диагностическое средство, позволяющее оценить степень сформированности компетенций бакалавров, предусмотренных ФГОС ВО в области научно-исследовательской деятельности. *К защите допускают ВКР, прошедшую проверку на объем заимствования с итоговой оценкой оригинальности не ниже 50 %, максимально допустимый процент цитирования – 20 %.*

Выпускная квалификационная работа на степень магистра – это самостоятельная научно-исследовательская работа, в которой на основе авторских разработок или авторского обобщения научно-практической информации решены задачи, имеющие актуальное значение для развития современного образования. Это заключительный этап подготовки магистранта в рамках общеобразовательной профес-

сиональной программы высшего образования. ВКР на степень магистра должна продемонстрировать зрелость выпускника как научного работника, способного творчески формулировать и решать научные задачи. Она призвана раскрыть научный потенциал магистранта, показать его способности в организации и проведении самостоятельного исследования, использовании современных методов и подходов при решении проблем в исследуемой области, выявлении результатов проведенного исследования, их аргументации и разработке обоснованных рекомендаций и предложений.

Тема ВКР на степень магистра должна быть актуальной, соответствовать современному состоянию и перспективам развития российского образования. Тему выбирают в соответствии со специализацией, по которой обучается магистрант. Содержание ВКР на степень магистра должно отражать как теоретическую, так и практическую направленность исследования. Теоретическая часть ориентирована на разработку методических основ исследуемых вопросов и понятийного аппарата, использование новых концепций и идей в выбранной области исследования. Ее выполняют на основе глубокого изучения научно-практической литературы по направлению подготовки. Практическая часть исследования должна демонстрировать способности магистранта к решению реальных практических задач из его профессиональной области на основе разработки подходов в исследуемых вопросах. ВКР должна иметь внутреннее единство и логическую последовательность в раскрытии избранной темы, что свидетельствует о способности автора самостоятельно вести научный поиск, используя теоретические знания и практические навыки, видеть профессиональные проблемы, знать методы и приемы решения.

Основные требования, предъявляемые к выпускным квалификационным работам:

- актуальность проводимого исследования;
- высокий научно-теоретический уровень разработки проблемной ситуации;
- связь теоретических положений, рассматриваемых в работе, с практикой современного образования;

- наличие элементов самостоятельного научного творчества: самостоятельного характера изложения и обобщения материала; формулировки и обоснования собственного подхода к решению дискуссионных вопросов теории и практики образования; качества использованных методов и методик и самостоятельности анализа собранного эмпирического материала; полноты и системности вносимых предложений по рассматриваемой проблемной ситуации; самостоятельной формулировки выводов по результатам проведенного исследования;
- использование оригинальных источников аналитического и статистического характера;
- грамотность, логичность изложения материала.

Выпускник выполняет ВКР по материалам, собранным им лично за период обучения и научно-исследовательской практики. К защите допускают ВКР, прошедшую проверку на объем заимствования с итоговой оценкой оригинальности не ниже 70 %. Максимально допустимый процент цитирования – 20 %.

1.3. Логика организации психолого-педагогического исследования

Эффективность научного поиска во многом обуславливается последовательностью исследовательских шагов, которые должны привести к истинным результатам. Специфика психолого-педагогического исследования определяется тем, что предметом исследования становится сложная система взаимоотношений развивающегося человека с окружающей средой [7; 8; 25; 26; 28; 33; 35; 56]. При этом и сам растущий и развивающийся человек входит в этот предмет как субъект образования. Все это определяет высокие требования к логической обоснованности, а следовательно, экономичности, целесообразности структуры научного поиска.

В. В. Краевский [34] выделяет четыре признака научности, которые задают логику исследования и являются ориентирами в оценке работы исследователя.

1. Характер целей исследования. Цель может быть практической или познавательной. Если ставится научно-познавательная цель – выявить эффективность того или иного научно обоснованного метода обучения или формы проявления воспитательной функции педагогической деятельности, то это цель познавательная, и полученное знание идет в копилку педагогической науки.

2. Выделение специального объекта исследования.

3. Применение специальных средств познания. В практической работе учитель применяет методы обучения и воспитания, приемы, организационные формы, материальные средства: компьютеры, таблицы, кинофильмы и т. п. Исследователь применяет методы науки: экспериментирование, моделирование, создание гипотез и т. д.

4. Однозначность терминологии как непереносимое требование к научному познанию. В ходе развития науки содержание понятий непрерывно обогащается, разветвляется. Это закономерный процесс. Но в рамках одного научного труда: дипломной работы, диссертации, монографии, статьи и т. д. автор обязан точно определить главные понятия и придерживаться этих определений до конца. Без специальной оговорки он не должен употреблять термины в разных значениях.

В. В. Краевский [Там же] приводит общие логические правила научного изложения, которые соотносятся с требованием однозначности.

- основные понятия, утверждения должны быть точно и явно определены независимо от знания их читателем, собеседником или оппонентом;

- при оценке истинности суждений следует пользоваться только определениями, которые дал тот, кто их предложил, не подменять их своими представлениями;

- явное определение не принимается, если оно не согласуется с контекстом;

- выбор подходящего определения опирается на специфику задачи, которая решается с помощью данного определения.

Основную работу по конструированию логики педагогического исследования необходимо проделать в начале работы, опираясь на

принцип моделирования конечного результата и предположительные представления о тех этапах исследования, которые обеспечат его достижение.

В. И. Загвязинский и Р. Атаханов [26] выделяют три этапа конструирования логики исследования: постановочный, собственно исследовательский и оформительно-внедренческий.

Первый этап осуществляется по общей для всех исследований логической схеме: 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.

Второй этап, исследовательский: логика этапа задана в самом общем виде, она весьма вариативна и неоднозначна (отбор методов – проверка гипотезы – конструирование предварительных выводов – их опробование и уточнение – построение заключительного вывода).

Заключительный этап включает апробацию (обсуждение выводов, их представление общественности), оформление работы (отчеты, доклады, книги, диссертации, рекомендации, проекты и т. д.) и внедрение результатов в практику.

В каждом исследовании необходимо выбрать один из оптимальных вариантов последовательности поисковых шагов исходя из характера проблемы, предмета и задач исследования, возможностей исследователя, а также определить логику и характер изложения результатов с учетом подготовленности и интересов адресата.

Несомненно, что логика каждого исследования специфична, своеобразна. При этом любое научное исследование включает в себя следующую систему характеристик:

- *проблема*: что надо изучить из того, что ранее в науке не было изучено;
- *тема*: как это назвать;
- *актуальность*: почему именно эту проблему нужно в настоящее время изучать;
- *объект исследования*: что рассматривается;

- *предмет исследования*: какая часть объекта рассматривается, какие присущие ему отношения, аспекты и функции выделяет исследователь для изучения;
- *цель исследования*: какой результат предполагается получить, каким в общих чертах видится этот результат еще до его получения;
- *задачи*: что нужно сделать, чтобы цель была достигнута;
- *гипотеза*: предположение о том, при каких условиях может быть достигнут желаемый образовательный результат;
- *научная новизна исследования*: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые;
- *теоретическая значимость*: что нового вносится в науку, ее теорию, чем пополняется ее содержание;
- *практическая значимость*: какие конкретные недостатки практики можно исправить с помощью полученных в ходе исследования результатов.

В табл. 1.1. представлена логика изложения содержания учебно-исследовательской работы.

Таблица 1.1. Последовательность изложения основных характеристик научного исследования [11]

Характеристика исследования	Содержание
1. Проблема исследования, ее актуальность для теории и практики	Вопрос или комплекс вопросов, отражающих противоречие между известным и неизвестным в объекте и предмете исследования, решение которых имеет теоретический или практический интерес, заключение о необходимости и важности поиска путей преодоления выявленных противоречий
2. Степень изученности проблемы	Перечисление имен тех ученых, кто изучал данную тему и в каком аспекте. (Работы этих ученых должны быть включены в список использованной литературы.)
3. Объект и предмет исследования	Объект исследования – целостное явление или процесс, в рамках которого была выделена проблема исследования. Предмет исследования – часть, сторона или отдельный аспект явления, отдельный этап процесса, факторы и условия их проявления и протекания

Характеристика исследования	Содержание
4. Цель работы	Предполагаемый результат, который намерен получить автор исследования
5. Задачи работы	Последовательные шаги на пути достижения цели работы, соотносящиеся с планом исследования (отражаются в наименовании глав и параграфов работы)
6. Гипотеза	Гипотеза – это предположение, которое нужно подтвердить или опровергнуть в ходе исследования
7. Теоретическое/методологическое основание исследования	Теоретические труды, научные подходы, концепции, теоретические положения, которые послужили основанием для организации исследования
8. Описание методов и методик исследования	Перечисление использованных организационных, эмпирических, аналитических методов и диагностических методик
9. Описание эмпирической базы и выборки исследования	Описание места, времени исследования, количества испытуемых, их возрастных и других социально-демографических характеристик
10. Новизна научных результатов работы	Указание на результаты, впервые полученные именно в представляемой работе
11. Практическая значимость результатов работы	Отражение конкретных недостатков или реально имеющихся проблем образовательной практики, которые могут быть решены (предотвращены) с помощью полученных результатов
12. Краткое описание структуры представляемой работы	Последовательное перечисление всех элементов работы, объем списка использованной литературы, количество иллюстраций и таблиц в основном тексте

1.4. Научно-методологический аппарат исследования: основные характеристики

1.4.1. Постановка проблемы и определение темы исследования

Исследовательская работа начинается с выбора *объектной области* исследования, в которой обнаруживаются требующие разрешения проблемы. В образовательной системе в качестве таких сфер выступают дошкольное воспитание, образовательный процесс в

начальной, средней или высшей школе, различные направления воспитательных практик, цифровизация образовательного процесса, процесс формирования УУД и др. Выбор объектной области определяется как объективными факторами: значимость, наличие нерешенных проблем, новизна и перспективность, так и субъективными факторами, связанными с интересами и возможностями исследователя.

В условиях изменений, происходящих в системе образования, можно выявить множество актуальных тем, связанных с обновлением содержания образования, реализацией компетентностного подхода, разработкой инновационных образовательных технологий и т. д.

После выявления объектной области осуществляются следующие тесно связанные между собой шаги – определение *проблемы* и *темы* исследования. Тема исследования должна быть релевантна выделенной проблеме и в формулировках частично совпадать с ней.

Проблема в научном исследовании носит объективный характер, на нее нет ответа не только у исследователя, но и в науке в целом. Важно подчеркнуть *отличие научной проблемы и практической задачи*. В образовании практические задачи решаются регулярно и не всегда они связаны с научными проблемами. Но решение практических задач часто приводит к постановке научной проблемы. Однако научные проблемы могут и опережать те вопросы, которые встают в педагогической практике. Таким образом, научная проблема – это вопрос на который еще не существует ответа в науке, а исследователь хочет его найти. В отличие от ответа на практический вопрос решение проблемы не содержится в существующем знании и не может быть получено путем преобразования наличной научной информации. Требуется найти способ получения новой информации, которая позволит обнаружить пути решения проблемы [28; 56].

Формулировка проблемы осуществляется на основе выявления противоречий между установленными фактами и их теоретическим осмыслением, между разными объяснениями, интерпретациями фактов. Научная проблема не выдвигается произвольно, а является результатом глубокого изучения состояния практики и научной литературы.

В настоящее время очевидны противоречия, связанные с унифицированным характером образовательных стандартов и индивидуальными возможностями, интересами; между задачами формирования

здорового образа жизни, сохранением физического здоровья учащихся и увлеченностью школьников информационными технологиями, гиподинамией и перегрузками учебными заданиями и целый ряд других проблем.

Проблема, вытекающая из выявленных противоречий, должна быть актуальной, отражать то новое, что входит или должно войти в жизнь.

«Часто правильно поставленный вопрос означает больше, чем решение проблемы наполовину», – отмечал В. Гейзенберг.

Как справедливо отмечают В. И. Загвязинский и Р. Атаханов [26], чтобы перейти от практической задачи к научной проблеме, необходимо совершить по крайней мере две процедуры:

- а) определить, какие научные знания необходимы, чтобы решить данную практическую задачу;
- б) установить, имеются ли эти знания в науке.

Если знания есть и необходимо их только отобрать, систематизировать, использовать, то собственно научной проблематики не возникает. Если необходимых знаний не хватает, если они неполные или неточные, то возникает проблема. Для ее выделения и последующего решения нужно полнее изучить то, что известно по теме, по смежным вопросам.

ПРИМЕРЫ

1. В исследовании Н. Н. Мининой на тему: *«Реализация развивающей функции обучения в школе в процессе объяснения»* выявлено противоречие между высокой научно-образовательной значимостью объяснения в аспекте развивающей функции обучения, предполагающей его нацеленность на формирование и совершенствование познавательного опыта школьников, и отсутствием научно обоснованных механизмов построения объяснения в процессе обучения, реализация которых приводила бы к формированию этого опыта. На его основе автор формулирует **проблему** исследования: имеет ли отношение реализация развивающей функции обучения применительно к объяснению, и если да, то при каких условиях она осуществляется?

2. В исследовании Н. В. Кузнецовой на тему *«Учебные развивающие задания как средство формирования познавательного опыта школьников»* выявлено противоречие между необходимостью

осуществления процесса обучения, направленного на совершенствование познавательного опыта школьников, обеспечивающего динамику их интеллектуального развития, и отсутствием научно обоснованного подхода к построению содержания учебного материала, которое бы обеспечивало формирование этого опыта. И формулируется **проблема** исследования: выявить, каковы дидактические средства построения комплексов учебных развивающих заданий, обеспечивающих целенаправленное формирование познавательного опыта школьников?

Заключенное в проблеме противоречие должно прямо или косвенно найти отражение в теме, что мы и видим в приведенных выше примерах. Тема во многом определяет содержание дальнейшей работы. Она должна представлять собой лаконичное и четкое ограничение аспектов исследуемой области. *Тема – это содержание работы, заключенное в одной фразе.* Дальнейший процесс решения проблемы связан с определением объекта и предмета исследования.

1.4.2. Объект и предмет исследования

Понятие **объект исследования** не тождественно понятию «объективная реальность» или понятию «объектная область исследования». Объект исследования – это определенная совокупность свойств и отношений, которая существует независимо от познающего, но отражается им, служит конкретным полем поиска. Объект педагогики как науки определяется как *образование*, точнее, *образовательная деятельность*. Объект отдельно взятого педагогического исследования лежит в той же сфере. Исследуется всякий раз какой-то участок этой деятельности. Объектом может быть, например, процесс обучения школьников решению задач или процесс формирования экологической культуры у младших школьников [11; 28; 31; 35].

Объект исследования в педагогике – это **процесс или явление**, которые существуют независимо от исследователя и на которые обращено его внимание. Объект определяют как область поиска, как то, на что направлено исследование. Определяя объект исследования, необходимо ответить на вопрос: что исследуется? Какой процесс или явление?

Предмет исследования – это определенный аспект изучения объекта, точка зрения, с которой рассматривается объект. Необходимо отметить, что именно предмет определяет тему исследования. Как правило, объект и предмет исследования соотносятся между собой как целое и часть, общее и частное. При таком определении связи между ними *предмет – это то, что находится в границах объекта.*

ПРИМЕРЫ

1. *Объект исследования: процесс объяснения в теории и практике школьного обучения. Предмет исследования: влияние объяснения как дидактической процедуры на формирование познавательного опыта школьников.*

2. *Объект исследования: процесс формирования познавательного опыта школьников в обучении. Предмет исследования: взаимосвязь учебных развивающих заданий и познавательного опыта школьников.*

3. *Объект исследования: мотивация учения. Предмет исследования: выраженность мотивации учения учащихся начальной школы.*

Предмет исследования связан со следующими вопросами: как рассматривается объект? Какие отношения, свойства, функции, части объекта раскрывает данное исследование?

В одном и том же объекте могут быть выделены различные предметы исследования. Поэтому определение предмета исследования означает установление границ поиска, и предположение о наиболее существенных в плане поставленной проблемы связях, и допущение возможности их временного вычленения и объединения в одну систему. В предмете в концентрированном виде заключены направления поиска, важнейшие задачи, возможности их решения соответствующими средствами и методами [11].

Предмет исследования – это своего рода ракурс, точка обзора, позволяющая видеть специально выделенные отдельные стороны, связи изучаемого. Иначе говоря, это определенный аспект изучения объекта. Предмет исследования входит как составная часть в объект исследования.

1.4.3. Цель и задачи исследования

Как известно, целенаправленность – важнейшая характеристика деятельности человека, поэтому уже в начале исследования необходимо определить его цель. Прежде чем достигнуть чего-то, человек создает мысленный образ того, к чему стремится. **Цель** – это планируемый результат. *Необходимо различать цель исследовательской деятельности в педагогике и цель педагогической деятельности.* Очень часто у начинающего исследователя возникают сложности с их различением, особенно тогда, когда один и тот же человек одновременно выступает в дух ролях – и педагога, и исследователя. Исследовательская цель в педагогическом исследовании – это результат решения объективной научной проблемы, в то время как в рамках педагогической деятельности педагог решает актуальные образовательные задачи.

Цель – это обоснованное представление об общих конечных или промежуточных результатах поиска. Важным и необходимым этапом исследования является конкретизация общей цели в *системе исследовательских задач.*

Исследовательская **задача** представляет собой звено, шаг, этап достижения цели. Задача – это действие, которое нужно совершить для достижения определенной цели. Задача всегда содержит известное (обозначение условий ситуации) и неизвестное, искомое, требуемое, рассчитанное на совершение определенных действий, приложение усилий 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».

Процедура целеполагания и определения порядка реализации цели достаточно сложна, вариативна, требует глубокого проникновения в исследуемую область и смежные области знания, учета специфики каждого исследования. В рамках учебно-исследовательской работы рекомендуется выделить пять-шесть задач.

В. А. Загвязинский и Р. Атаханов [26] отмечают, что обязательно должны быть выделены **три группы задач:**

1. *Историко-диагностические*, связанные с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования.

2. *Теоретико-моделирующие*, связанные с раскрытием структуры, сущности изучаемого, факторов его преобразования, модели структуры и функций изучаемого и способов его преобразования;

3. *Практически-преобразовательные*, связанные с разработкой и использованием методов, приемов, средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования и с разработкой практических рекомендаций.

ПРИМЕРЫ

1. Цель исследования: научно обосновать и экспериментально проверить педагогические условия реализации развивающей функции обучения в школе в процессе объяснения.

Задачи исследования:

1) *определить состояние изученности проблемы объяснения в педагогической теории и практике современного школьного образования;*

2) *раскрыть сущность объяснения как дидактической процедуры;*

3) *обосновать совокупность педагогических требований, предъявляемых к объяснению, функционально ориентированному на формирование познавательного опыта школьников;*

4) *определить принципы отбора содержания объяснения с ориентацией на формирование познавательного опыта школьников;*

5) *разработать дидактические схемы объяснения, применение которых направлено на формирование познавательного опыта школьников во всей полноте его уровней;*

6) *осуществить экспериментальную проверку действенности выявленных педагогических условий реализации развивающей функции обучения в процессе объяснения учебного материала.*

2. Цель исследования: разработать совокупность дидактических средств построения комплексов учебных развивающих заданий, использование которых позволяет целенаправленно формировать по-

знавательный опыт школьников, обуславливающий динамику их интеллектуального развития.

Задачи исследования:

1) раскрыть содержание понятия «учебное развивающее задание»;

2) выявить теоретические предпосылки для разработки совокупности дидактических средств построения комплексов учебных развивающих заданий, обеспечивающих формирование познавательного опыта школьников в процессе обучения;

3) определить базовые дидактические принципы построения комплексов учебных развивающих заданий;

4) разработать типологию и видовое разнообразие учебных развивающих заданий;

5) определить критериальные характеристики сформированности познавательного опыта школьников;

6) экспериментальным путём проверить действенность представленных дидактических средств построения комплексов учебных развивающих заданий.

Представленные примеры иллюстрируют конкретизацию достижения цели посредством поставленных задач педагогического исследования и определяют логику научного поиска.

1.4.4. Гипотеза исследования

Термин «гипотеза» произошло от греческого *hypothesis* – «основание, предположение». Оно означает достоверно не доказанное объяснение причин каких-либо явлений, утверждаемое предположение, имеющее научное обоснование. Гипотеза также рассматривается как прием познавательной деятельности.

Гипотеза возникает из потребностей общественной практики, систематизирует имеющиеся теоретические представления, включает суждения, понятия, умозаключения, выходит за пределы изученного круга фактов. По мнению академика В. А. Ядова, гипотеза – это «главный методологический инструмент, организующий весь процесс исследования и подчиняющий его внутренней логике» [65].

Поставив задачи, исследователь подготавливает «прорыв», свое, пусть маленькое, открытие. Формой такого предвосхищения, предвидения результатов выступает **гипотеза** – обоснованное предположение о том, как, каким путем, за счет чего можно получить искомый результат. В форме гипотезы проявляется реальное движение познания к новым, более глубоким обобщениям на основе предвидения.

Для выдвижения гипотезы необходимы не только тщательное изучение состояния дела, научная компетентность, но и осуществление хотя бы части диагностического обследования на основе опросов, анкет, тестирования и других методов, используемых в педагогике и психологии. В логическом плане происходит движение от анализа научных фактов, не объясняемых имеющейся теорией, к ведущей идее преобразования и новому замыслу, которые затем разворачиваются в гипотезу.

Научный факт – отражение многих явлений и связей, их обобщение, он в значительной мере – результат идеализации, предположения о том, что все аналогичные явления, связи, отношения принадлежат к данному классу явлений. Педагогическим фактом на этом основании можно считать отдельные, многократно и достоверно зафиксированные *связи между условиями среды и факторами развития личности*. Например, зависимость между авторитетностью педагога и воспитательным эффектом его воздействия, между познавательной активностью учащихся и их развитием, между степенью интеграции воспитательных влияний среды и результатами воспитания. Все это эмпирические факты. В качестве фактов могут выступать и отдельные положения теории (конкретные зависимости, законы), если речь идет о более широких обобщениях, о поиске общего, инвариантного в воспитании на разных возрастных этапах, в разных воспитательных системах. Полнота и достоверность фактов, достаточно богатая фактологическая база являются необходимым (но недостаточным) условием достоверности выводов.

По мере накопления фактов, не укладывающихся в рамки существующих объяснений, возникает потребность в новой теории, которая и зарождается в виде *ключевой идеи* и *замысла* ее осуществления. Так, например, многократно зафиксированное явление, заключающееся в том, что второгодники учатся плохо, отрицательно относятся к

учению, часто бросают школу, встают на путь правонарушений, позволило установить факт: второгодничество наносит серьезный ущерб личности и обществу, оно педагогически не оправдано. Возникла идея: предупреждение неуспеваемости на основе диагностики ее причин; и возник замысел: на основе конкретной диагностики причин неуспеваемости разработать систему предупреждения неуспеваемости [7; 8; 28].

Развитие ключевой идеи связано с мысленным развертыванием замысла, его идеальным, воображаемым осуществлением в виде *гипотезы*, содержащей предвосхищение, догадку о путях, способах и результатах решения поставленных задач.

«Рождение» идеи, претворение ее в замысле, а затем развертывание его в гипотезу и представляет собой самый сложный, творческий элемент исследования, его *творческое ядро*, прорыв к новому. Результативность поиска, наличие в нем хотя бы элементов новизны зависят от того, возникла ли у исследователя идея открытия (нововведения). Понятие «идея» можно раскрыть как мысль о необходимом преобразовании, как единство, мостик от известного к новому. Рождение идеи – очень сложный индивидуальный процесс, в основе которого лежат опыт, логическая проработка, интуиция, мысленные «пробы» и эксперименты.

Следующий (а нередко идущий одновременно) этап – инструментовка идеи, которая приводит к возникновению замысла. *Замысел* – это инструментированная идея, это идея, снаряженная средствами ее осуществления. Теперь остается мысленно реализовать замысел, проделать путь восхождения к цели. Такое мысленное предвосхищение и приводит к гипотезе-предположению о содержании, структуре, функциях искомого состояния преобразуемых объектов педагогической действительности, о путях и способах движения к этой цели. Гипотеза – это своего рода эпицентр исследования, проводимого как на макро-, так и на микроуровне. В форме гипотезы возникает и развивается новое знание, новая теория. Именно в гипотезе синтетически представлены содержание и процессуальная сторона творческого поиска: исходная концептуальная основа, идея и замысел ее реализации.

Целесообразно содержательную сторону гипотезы рассматривать в единстве с ее языковым оформлением. По этому поводу А. Д. Ботвинников отмечает, что гипотезу желательно формулировать

по схеме: «Если..., то так как...», что позволяет реализовать описательную, объяснительную и прогностическую функции гипотезы [9; 10; 26].

Использование указанной «понятийной цепочки»: *исходный факт – проблема – исходные концептуальные положения – идея – замысел – гипотеза – желаемый результат* определенно прослеживается в большинстве инновационных поисков. Научная гипотеза всегда требуется в тех случаях, когда психолого-педагогическое исследование опирается на опытно-экспериментальную работу, если предварительно выдвигаются предположения в качестве научно обоснованного ориентира. Она возникает вследствие обобщения накопленного фактического материала, активно влияет на формирование новой теоретической концепции, систематизацию научного знания, накопление новых фактов до тех пор, пока не будет отвергнута или на ее основе не будет обоснована новая научная теория. Следовательно, гипотеза незаменима в ситуации, когда необходимо объяснить причинно-следственные зависимости педагогического явления, а существующих знаний для этого недостаточно.

Очевидно, гипотеза не требуется в исследованиях по истории психологии и педагогики, сравнительных психологии и педагогике и при обобщении психолого-педагогического опыта, так как объяснение причинно-следственных зависимостей в этих ситуациях основывается не на формирующем эксперименте, а на констатирующем, а также на логических и исторических методах доказательства. Гипотеза не может быть истинной или ложной, поскольку утверждение, содержащееся в ней, носит проблематичный характер. О гипотезе можно говорить лишь как о корректной или некорректной по отношению к предмету исследования.

Первоначальные подходы к решению научной проблемы еще не представляют собой гипотезы, их можно назвать всего лишь догадками. Любая гипотеза проходит стадию предположения. Она выражается в форме проблематичных суждений, истинность или ложность которых еще не доказана, однако эти суждения имеют большую долю вероятности, так как основаны на уже доказанных предшествующих знаниях.

Различают *рабочую* гипотезу (или временное предположение для систематизации имеющегося фактического материала) и *научную* (или реальную) гипотезу, которая создается, когда накоплен значительный фактический материал и появляется возможность выдвинуть «проект» решения, сформулировать положения, которые с определенными уточнениями и поправками могут быть развиты в научную теорию, воплощены в методики и технологии. Процесс создания гипотезы, таким образом, длителен, он часто совмещается с другими этапами исследования. Структура гипотезы может быть трехсоставной, т. е. включать: а) утверждение; б) предположение; в) научное обоснование.

ПРИМЕР

Учебно-воспитательный процесс будет таким-то, если сделать вот так и так, потому что существуют следующие педагогические закономерности: во-первых...; во-вторых...; в-третьих...

Однако психолого-педагогическая гипотеза может выглядеть и по-другому, когда обоснование в явном виде не формулируется. При этом структура гипотезы становится двусоставной: это будет эффективным, если, во-первых...; во-вторых...; в-третьих... Подобная гипотеза становится возможной в том случае, когда утверждение и предположение сливаются воедино в форме гипотетического утверждения: это должно быть так-то и так-то, потому что существуют следующие причины...

Можно выделить ряд стадий конструирования гипотезы. Первоначально исследователь фиксирует возникновение проблемной ситуации, затем доказывает невозможность объяснить причины нового явления с помощью известных приемов и средств научного исследования; всесторонне изучает новое явление, формулирует научное предположение о возможной причине его возникновения, одновременно определяет следствия, логически вытекающие из предполагаемой причины.

В. Н. Дружинин [21] выделяет в экспериментальном исследовании несколько видов гипотез:

– *гипотезы о фактах*, доказательство которых требует получения данных о том, что такой факт существует, и это подтверждают полученные результаты эксперимента (например, *наличие высокого*

уровня тревожности в студенческой выборке в период адаптации к обучению в вузе);

– *гипотезы о взаимосвязи между переменными*, доказательство которых требует выделения статистической корреляционной связи между причиной и следствием эксперимента (например, *взаимосвязь низкого уровня тревожности и высокой степени адаптации к обучению в вузе);*

– *гипотезы о причинно-следственной связи*, для верификации которых в эксперименте требуется подтвердить влияние или обусловленность данных фактов (например: *авторитарный стиль педагогической деятельности влияет на уровень тревожности учащихся).*

В. Н. Дружинин подчеркивает, что верификация гипотезы определяется репрезентативностью выборки и использованием методов математической обработкой результатов. Количественная обработка результатов позволяет выделить следующие направления анализа данных исследования:

1. *Описание характеристик явления:* выделение уровней, степени выраженности явления, его представленности в популяции или локальной выборке.

2. *Выявление взаимосвязи характеристик, явлений:* расчет коэффициентов корреляции исследуемых параметров, описание характера взаимосвязей.

3. *Описание нового факта или эффекта его проявления:* например, полученные результаты выявили отсутствия позиции ученика в выборке учащихся 3-го класса.

4. *Исследование другой природы известного ранее явления:* изучение недостаточности или противоречивости сущности какого-либо явления, новое объяснение сущности явления на основе полученных фактов.

5. *Проведение обобщения:* исследование более общих закономерностей изучаемого явления, расширение его значения на другие области или его конкретизация.

6. *Создание классификации или типологий изучаемого явления:* определение видов, типов, групп и описание их отличительных признаков.

7. *Проведение сравнительного анализа одноименных явлений:* определение достоверности различий результатов, полученных на разных выборках, или анализ динамики развития того или иного параметра, качества [21].

На заключительной стадии происходит опытно-экспериментальная проверка соответствия этих следствий фактам действительности, т. е. *гипотеза признается основательной только тогда, когда выведенные следствия начинают соответствовать реальным фактам.*

Все вышесказанное свидетельствует о том, что, на первый взгляд, более предпочтительны точные, объективные методы, позволяющие с помощью математической статистики подтвердить выдвинутую гипотезу. Однако выбор только количественных методов будет действительно корректным в том случае, если в работе содержится гипотеза, которая не имеет исследовательского потенциала и требует лишь количественного подтверждения. *Там, где исследование предполагает определенную научную новизну и выявление еще неизвестных фактов, где изучается уникальный случай, не обойтись без качественных методов.* Сейчас они широко используются в психолого-педагогических исследованиях. Об особенностях использования качественных методов будет рассказано в параграфе 1.7.6. данного пособия.

Опираясь на научные требования, можно сформулировать ряд *практических рекомендаций* для формулирования гипотезы исследования:

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

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

3. При формулировке гипотезы следует избегать оценочных суждений.

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

5. Оформление гипотезы должно быть логически простым.

6. Гипотеза предполагает соблюдение преемственности с уже имеющимся знанием.

В дидактике (теории обучения) и педагогической психологии в последние десятилетия родился ряд принципиально новых гипотез: гипотеза о ведущей роли теоретического обобщения в школьном обучении (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), об обучении в будущем как органическом синтезе элементов проблемного и сообщающего обучения (М. Н. Скаткин), о необходимости усвоения в школе всех элементов человеческой культуры (И. Я. Лернер), об «опережающем» обучении (Ш. А. Амонашвили) и др.

В теории и методике воспитания новые гипотезы вычлениаются труднее. Скорее можно вести речь о возрождении на новой основе ряда старых идей и гипотез. Таковы принципиально важные идеи о коллективе как воспитательной системе (Л. И. Новикова, В. М. Коротов, В. А. Караковский и др.), о коллективной творческой деятельности как средстве воспитания личности (И. П. Иванов и др.), о воспитании как широком социальном процессе, требующем единства школы и среды (Л. И. Новикова, В. Г. Бочарова, В. Д. Семенов и др.) [7; 8; 9].

Следует сказать и еще об одном аспекте предвидения – о предвидении возможных негативных последствий внедрения нововведений. Их относят к так называемым побочным результатам опытной или экспериментальной работы. Любой поиск, любой эксперимент так или иначе включают определенные факторы риска. Это неудивительно, ибо изменяется, трансформируется пусть не очень эффективная, но работающая система, и утверждается нечто новое. Например, переход в обычной школе на гимназические программы образования может породить и социальную напряженность в отношениях с родителями, и опасную конфронтацию среди учащихся, и чувство неполноценности у части школьников, и перегрузку гимназистов, и ряд других опасных явлений. И если не предусмотреть меры профилактики, можно нанести ущерб детям и загубить хорошее начинание. Надо также предвидеть, что нередко нововведения встречают явное или скрытое сопротивление у определенной части педагогов.

Таким образом, с выдвижением гипотезы заканчивается первый этап психолого-педагогического исследования. Его логика, как было показано, определяется в основном общими требованиями к научному поиску.

1.4.5. Теоретико-методологическая основа исследования

Теоретико-методологическая основа исследования указывается сразу после гипотезы исследования. Оговаривая ее, студент должен не только указать имена ученых, чьи концепции стали основой организации самостоятельного исследования, но и четко обозначить, какие их теоретические положения помогли разработать собственную программу учебно-исследовательской работы.

ПРИМЕРЫ

1. В работе «Формирование комбинаторного мышления у младших школьников и подростков» приводится следующее описание теоретико-методологической основы исследования:

- концепция психического развития Л. С. Выготского и его последователей;*
- теория поэтапно-планомерного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина;*
- теория учебной деятельности и концепция построения учебного предмета Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и др.;*
- критерии оценки умственного развития, предложенные Ж. Пиаже и Б. Инельдер.*

2. В работе «Формирование этнической идентичности школьников» дается следующее описание теоретико-методологической основы исследования:

В основу работы положены научные представления следующих ученых:

- общее представление об этнической идентичности Т. Г. Стефаненко;*
- культурологические аспекты формирования этнической идентичности Н. М. Лебедевой;*
- анализ проблем становления этнической толерантности и развития идентичности эмигрантов Г. У. Солдатовой;*
- возрастная динамика этнической идентичности О. Л. Романовой;*
- концепция социальной идентичности А. Тешфела и его представления о структуре идентичности;*

– труды Э. Эриксона, посвященные определению понятия идентичности;

– представления о видах идентичности Дж. Марсиа.

3. В работе **«Эмоционально-ценностное отношение к малой Родине у младших школьников»** теоретическое основание представлено следующим образом:

Теоретико-методологическая основа исследования опирается на труды А. Н. Радищева, М. А. Терентия, Д. И. Фельдштейна, Д. С. Лихачева, в которых поднимается вопрос о важности воспитания любви к своей Родине начиная с первой ступени образования. К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский раскрывают значимость воспитания любви к семье, дому, Родине в духовно-нравственном формировании детей. Е. В. Коротаева, С. С. Белоусова и другие рассматривают воспитание ценностного отношения к Родине как важный этап становления личности. В работе использованы труды Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейна, раскрывающие психологические особенности младшего школьного возраста. Проблема формирования ценностного отношения к Родине рассматривается в трудах отечественных и зарубежных педагогов. В работах В. И. Лутовинова, Н. Е. Щурковой, М. Ю. Новицкой рассматривается проблема формирования эмоционально-ценностного отношения младшего школьника к малой Родине как системе общечеловеческих ценностей, связанных с национальными и культурными особенностями места, где живет ребёнок.

4. В работе **«Духовно-нравственные ценности в педагогическом наследии С. А. Рачинского»** теоретическую основу исследования составляют:

– историко-педагогические труды классиков русской философии и мыслителей второй половины XIX – начала XX в. по проблеме духовно-нравственного воспитания личности (Н. А. Бердяев, Ф. М. Достоевский, В. В. Зеньковский, И. А. Ильин, И. В. Киреевский, В. В. Розанов, В. С. Соловьев, А. С. Хомяков и др.);

– исследования по истории образования в России в середине XIX – начале XX в. (М. В. Богуславский, С. Ф. Егоров, К. В. Ельницкий, Г. Н. Зуев, В. А. Суханова, С. И. Танаевский, И. В. Топчиева);

– исследования, в которых отражаются гуманистические идеи классической педагогики, актуальные для современной практики воспитания (Е. П. Белозерцев, С. Ф. Егоров, В. Г. Пряникова, З. И. Равкин);

– труды современных исследователей, в которых рассматривается процесс формирования духовно-нравственных ценностей личности учащегося (М. Н. Берулава, Е. В. Бондаревская, З. И. Васильева, И. А. Колесникова, Н. Д. Никандров);

– культурологические исследования по проблеме духовности и нравственности в образовании (И. Н. Антюфеева, Т. Л. Астраханцева, Т. В. Грачева, Д. С. Лихачев).

5. В работе **«Формирование у школьников умений самооценки в учебной деятельности»** теоретической основой исследования процесса формирования у школьников умений самооценки являются взгляды Б. Г. Ананьева, Н. А. Батурина, С. М. Вишняковой, В. В. Давыдова, А. И. Липкиной, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Т. А. Рытченко и других на самооценку как составляющую учебной деятельности школьников, в основе которой лежит процесс оценивания индивидом качеств своей личности, которые необходимы в успешном осуществлении учебной деятельности, степень своей включенности в учебный процесс, свою познавательную активность и другое, а также оценивание продуктов своей учебной деятельности.

При изучении подходов к раскрытию понятия «учебное задание» и определении его функций в учебном процессе для нас имели значение работы И. Я. Лернера, Д. Д. Зуева, И. К. Журавлева, Л. Я. Зориной, А. И. Уман.

При выделении педагогических принципов построения комплекса учебных заданий, направленных на формирование самооценки школьников, мы опирались на научные представления А. В. Захаровой об условиях формирования самооценки, взгляды Н. А. Батурина на механизм процесса оценивания, подходы К. А. Абульхановой-Славской, Л. В. Баевой, Л. В. Бороздиной, Л. И. Божович, А. И. Липкиной, А. А. Ренана к сущности процесса самооценивания через личностную систему ценностей учащихся, на теорию А. Н. Леонтьева о структуре учебной деятельности и научные представления Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития и механизмах интериоризации и экстериоризации, на идеи Ш. А. Амонашвили о необходимости формирования у

учащихся содержательной самооценки, а также на работы Е. В. Заика и Г. Е. Репкиной об уровнях сформированности умений самооценки школьников.

Основная ошибка, которая допускается при определении теоретико-методологической основы исследования: теоретико-методологическая основа содержит только перечень фамилий ученых, без объяснения того, что из их трудов легло в основу научно-исследовательской работы.

ПРИМЕРЫ

1. В исследовании на тему *«Индивидуальные особенности умственного развития гиперактивных детей старшего дошкольного возраста»* сообщается: *«Общую теоретическую основу работы составили труды Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина, Л. А. Венгера»*. Здесь общая теоретическая основа не конкретизирована по отношению к данному исследованию; представлен беспорядочный список фамилий ученых, среди которых есть те, на чьи работы опирался автор ВКР, так и другие, чьи труды достаточно далеки по отношению к этому дипломному исследованию.

2. В работе на тему *«Коммуникативная компетентность как ресурс жизнестойкости педагога»* указывается следующее: *«Методологической основой исследования являются труды Л. С. Выготского, Б. Ф. Ломова, А. А. Леонтьева, А. П. Алексеева, Г. М. Андреевой, Е. В. Руденского, Н. В. Гришиной, Д. А. Леонтьева, А. Г. Маклакова, С. Мадди и других»*. В этом случае приводятся имена авторов разнообразных концепций без разъяснения того, как студент собирается соединить их в методологическом контексте одного и того же исследования.

3. В выпускной квалификационной работе на тему *«Динамика тревожности на разных этапах обучения»* сообщается: *«Методологическая основа – работы Н. В. Боровиковой, Б. П. Никитина, М. С. Радионовой, А. Бертрана, Д. В. Винникотта, С. Грофа, Л. Перну, посвященные проблемам психологии тревожности»*. Здесь ошибка аналогична предыдущей.

4. Работа на тему *«Креативность в структуре профессиональных компетенций студента филологического факультета»* содержит следующую методологическую основу: *«Теоретической ос-*

новой исследования выступает теория деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Методологически значимыми для настоящей работы являются: закономерности системного подхода: закономерность иерархии и взаимосвязей (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, Н. М. Пейсахов, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Ю. А. Цагарелли, Б. М. Теплов и др.); исследования профессионально важных качеств и труда педагога (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, В. Н. Карандашев, А. Г. Лидерс, Р. В. Овчарова, Е. В. Сидоренко, Н. Ю. Хрящева и др.); теории творческого мышления (О. С. Анисимов, А. В. Брушлинский, Дж. Гилфорд, Э. де Боно, Ю. Н. Кулюткин, А. Маслоу, А. М. Матюшкин, С. Медник, Я. А. Пономарев, В. Н. Пушкин, А. З. Рахимов, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, Е. П. Торренс, О. К. Тихомиров и др.); концепции профессионально-личностного развития (А. А. Деркач, Л. Г. Лаптев, Н. И. Калаков, Н. Д. Никандров и др.)». В этом случае представлен длинный многоярусный список ведущих ученых, что не соответствует масштабу конкретной студенческой работы.

Таким образом, выполнение исследовательской работы будет успешным только в том случае, если ее автор сможет построить исследование на целостном методологическом фундаменте. Методологическая основа работы предполагает выбор теоретической позиции, определяющей характер и организацию исследования [28]. Правильное описание теоретико-методологической основы свидетельствует о методологической компетентности выпускника, о его умении придерживаться определенных правил научного познания и применять их в процессе решения профессиональных задач.

Важно отметить, что продуманное методологическое основание позволяет студенту *операционализовать* (детализировать) исследуемые объект и предмет, отобрать критерии результативности развития психолого-педагогических феноменов, адекватные теоретическому основанию исследования и подобрать соответствующие методы и методики эмпирического исследования.

1.4.6. Научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования

На стадии завершения исследования необходимо подвести итоги, четко и конкретно определить, какое новое знание получено и каково его значение для науки и практики. В этом случае в качестве главных критериев оценки результатов исследовательской работы выступают научная новизна, ее теоретическая и практическая значимость [7; 8; 11; 35]:

- *научная новизна результатов*: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые? В какие проблемы, концепции, отрасли науки полученные результаты вносят изменения, пополняющие ее содержание;

- *теоретическая значимость* отражает возможные перспективы использования полученных результатов для дальнейшей работы, для решения других проблем;

- *практическая значимость* заключается в том, как конкретные результаты, полученные в ходе работы, можно использовать в педагогической практике, какие конкретные недостатки практики можно исправить с помощью результатов, полученных в ходе исследования.

Некоторые авторы выделяют еще один критерий научно-педагогического исследования – *готовность результатов к использованию и внедрению*.

Критерий научной новизны характеризует содержательную сторону результатов исследования в виде новых теоретических положений и практических рекомендаций, которые ранее не были известны и не зафиксированы в психолого-педагогической науке и практике. Обычно выделяют научную новизну теоретических (закономерность, принцип, концепция, гипотеза и т. д.) и практических (правила, рекомендации, средства, методы, требования и т. п.) результатов.

Нужно различать два способа представления научной новизны результатов исследования: описание новизны и ее содержательное изложение. Простое описание (упоминание) полученных исследователем научных результатов уместно в том случае, когда новые результаты входят в состав других характеристик исследования, например, защищаемых положений или заключения о теоретической значимости работы.

ПРИМЕРЫ описания научной новизны результатов исследования:

- «Выявлены два типа построения заданий, связанных с формированием теоретических знаний»;
- «Определена эффективность игровых приемов обучения, применяемых в контексте современной методики руководства детской изобразительной деятельностью».

Критерий теоретической значимости определяет влияние результатов исследования на имеющиеся концепции, идеи, теоретические представления в области теории и истории психолого-педагогического знания. Он дает возможность судить о сущности и закономерности психолого-педагогических процессов и явлений, непосредственно связан с научной новизной и степенью сформированности теоретических положений: концептуальностью, доказательностью сделанных выводов, перспективностью результатов исследования для разработки вопросов прикладного плана.

Критерий практической значимости определяет изменения, которые стали реальностью или могут быть достигнуты посредством внедрения результатов исследования в практику. Прикладная значимость результатов зависит от числа и категорий лиц, заинтересованных в результатах исследования, масштаба внедрения, степени готовности результатов к внедрению.

1.5. Соотношение понятий «педагогическая диагностика» и «психологическая диагностика»

Выполнение учебно-исследовательской работы, направленной на решение выделенной проблемы и достижение цели запланированной исследовательской деятельности несомненно нуждается в отборе методов для психолого-педагогического исследования. Проблему измерения эффективности педагогической деятельности можно решить с помощью как педагогической, так и психологической диагностики.

М. М. Дудина отмечает, что определение «педагогическая диагностика» было предложено в 1968 году К. Ингенкампом [22]. Это понятие было предложено по аналогии с медицинской и психологической диагностикой в рамках одного научного проекта. По его мне-

нию, «педагогическая диагностика обеспечивает изучение учебно-воспитательного процесса, способствует выявлению предпосылок, условий и результатов педагогического процесса в целях его оптимизации и обоснования его результатов для развития общества» [22, с. 16]. В отечественной педагогической теории и образовательной практике термин «диагностика» начал широко применяться наряду с традиционным термином «контроль и учет знаний учащихся» в работах А. С. Белкина, А. К. Марковой, В. И. Кагана, В. Н. Максимовой, В. Д. Шадрикова, П. И. Пидкасистого, В. П. Симонова, Н. А. Сыченикова, В. Н. Шамардина и др. [17; 27; 46]. В узком смысле диагностика – это предмет, содержание которого составляют планирование и контроль учебного процесса и процесса познания. Здесь педагогическая диагностика является средством установления связи между успеваемостью и предпосылками в учебе, оценки правильности выбора учебных целей на базе определенных условий, в которых протекает учебный процесс. В широком смысле она охватывает все диагностические задачи в рамках проводимых исследований в образовательном пространстве.

Таким образом, **педагогическую диагностику** характеризуют следующие особенности:

- она осуществляется для педагогических целей, т. е. она ориентирована на то, чтобы на основе анализа и интерпретации результатов получить новую информацию о том, как улучшить качество образования (обучения, воспитания) и развития личности ученика;
- дает принципиально новую содержательную информацию о качестве педагогической работы самого учителя;
- осуществляется при помощи методов, которые органически вписываются в логику педагогической деятельности учителя;
- с помощью педагогической диагностики усиливаются контрольно-оценочные функции деятельности учителя;
- некоторые традиционно применяемые средства и методы обучения и воспитания могут быть трансформированы в средства и методы педагогической диагностики.

Планируя педагогическую диагностику, важно ответить на следующие вопросы: что и зачем изучать, по каким показателям, какими методами, при каких условиях. Отличительной особенностью педаго-

гической диагностики является выбор объекта диагностики – педагогического процесса. Педагогическая диагностика анализирует те изменения педагогического процесса, которые приведут (или уже привели) к изменению в учащемся, в группе учащихся. Однако наблюдать педагогический процесс как таковой невозможно. Важно выделить те единицы (элементы), по которым можно судить об особенностях протекания педагогического процесса: например, педагог, ученик, содержание педагогической деятельности, педагогические средства и методы, формы организации образовательного процесса, результаты педагогической деятельности. Таким образом, объектом диагностической деятельности педагога выступают педагогические явления, к которым относится взаимодействие участников процесса, совместная деятельность, поведение и отношение субъектов, возникающее в процессе взаимодействия, а также индивидуально-личностные свойства этих субъектов и закономерности их становления. Предметом диагностической деятельности выступают причинно-следственные связи между условиями и следующими за ними изменениями в индивидуально-личностном становлении субъектов образования. Иначе говоря, предмет диагностики – это состояние свойства, характеристики личности или образовательного процесса, а также определенная результативность профессиональной деятельности педагога. Цель педагогической диагностики – получение объективной информации для управления качеством педагогического процесса, повышение эффективности педагогической деятельности [46].

Как отмечает Л. Б. Шаршакова [64], изучение результатов образовательной деятельности – один из самых сложных вопросов педагогической теории и практики. Сложность связана с тем, что результат образования обусловлен не только деятельностью педагогов, но на него оказывает влияние и внешняя среда. Так как образовательный процесс – непрерывный, то и результативность его надо отслеживать постоянно. В основу изучения результатов должна быть положена динамика изменений параметров, которые были выделены как маркеры критериев изменений. Критерии разрабатываются педагогами с учетом целей и задач, основных идей, этапов развития становления личности или коллектива. Они должны быть конкретными, доступными для измерения, понятны для детей и взрослых. Отбор критери-

ев, показателей и методик ведется с учетом конкретных условий и задач на данный период. При этом методики и критерии должны использоваться ежегодно, чтобы в лонгитюдном исследовании можно было наблюдать динамику развития (стагнации, угасания).

Роль педагогической диагностики в образовательном процессе огромна, так как помогает выстраивать индивидуальный образовательный маршрут учащегося, для которого она выполняет функцию педагогического сопровождения, позволяя ему выбирать и выстраивать свою образовательную траекторию [64, с. 13 – 14]. Для педагога она направлена на выявление затруднений учащихся как в предметной области, так и в социальном, личностном плане.

Обобщая сказанное, можно выделить в качестве главной цели педагогической диагностики обеспечение оптимальных условий реализации потенциала каждого ребенка. Педагогическая диагностика выполняет следующие функции [Там же, с. 15 – 17]:

- обратная связь педагогу об эффективности управления образовательным процессом;
- оценочная (оценка результативности педагогической деятельности основана на сравнении достигнутых педагогических результатов с критериями и показателями);
- воспитательная (формирование системы отношений, ценностей, мотивации и стимулирования);
- конструктивная (внесение изменений и педагогическая коррекция составляющих образовательного процесса);
- информационная (информирование участников образовательного процесса о результатах педагогической диагностики);
- прогностическая (прогнозирование, определение перспектив развития).

Педагогическая диагностика может быть представлена в нескольких направлениях:

- *социально-педагогическая диагностика* социально-педагогических условий и факторов, активно влияющих на педагогический процесс (социальная макро- и микросреда, семья, внешкольные учреждения и т. д.);

- *организационно-методическая диагностика* методических, организационных, материально-технических условий и возможностей реализации целей и задач педагогического процесса;
- *диагностика результатов воспитательных практик* как диагностика проявления критериев становления личности учащихся;
- *дидактическая диагностика* учебных достижений, обученности и обучаемости учащихся.

Наиболее сложным направлением диагностики является диагностика результатов воспитательной деятельности. Личность учащегося и класс как малая группа являются основными объектами изучения и воспитания, но при этом они не только управляемые, но и саморегулируемые, самоконтролируемые системы. Исходя из этого диагностику в воспитательном процессе можно определить как педагогическую деятельность, направленную на изучение и распознавание состояния объектов (и субъектов) воспитания в целях сотрудничества с ними и управления процессом воспитания. В данном случае можно выделить три основных взаимосвязанных вида педагогической диагностики:

- *ситуативная диагностика*, которая осуществляется в моменты практического взаимодействия в диаде «педагог – учащийся» и обеспечивает решение ситуативных задач. Предметом изучения в этом случае являются непосредственно наблюдаемые действия, состояния, отношения «учитель – ученики», результаты их деятельности;
- *постситуативная диагностика* осуществляется педагогом после педагогического воздействия посредством осмысления имевших место фактов и диагностических предположений. Она позволяет более глубоко вникнуть в сущность изучаемого явления, сделать заключения об учащихся и их поступках, вскрыть их причины. Если диагностические гипотезы не получили доказательства, то далее требуются новые наблюдения за деятельностью, поведением учащихся, дополнительные беседы и т. п.;
- *диагностика уровней воспитанности* (эмоционально-ценностного отношения к миру) личности, которая представляет собой составление психолого-педагогических характеристик, в которых объединяются данные ситуативных и постситуативных результатов наблюдений, рефлексивного анализа фактов, накопленных в резуль-

тате взаимодействия. При этом когда мы говорим об эмоционально-ценностном отношении к миру, то необходимо подбирать надежные методики, позволяющие оценить ценностные ориентации учащихся.

Психологическая диагностика ориентирована на разработку теоретических основ применения психологических методов анализа индивидуального уровня и хода развития детей и подростков в соответствии с возрастными нормами развития, а также для анализа развивающего потенциала образовательной среды и педагогического коллектива как её компонента. Область применения психологической диагностики значительно шире, чем область педагогической диагностики: это педагогика, медицина, управление, социальная сфера, юриспруденция и многое другое.

Психологическая диагностика выступает как важное средство решения практических задач, возникающих в образовательных учреждениях:

- оценка интеллектуального и личностного развития учащихся;
- оценка школьной зрелости;
- выявление причин неуспеваемости;
- решение проблемы учеников с отклоняющимся, девиантным поведением, конфликтных, агрессивных;
- выявление одаренных детей;
- оценка эмоционального компонента личности учащихся;
- оценка педагогических компетенций и личностных особенностей педагогов;
- диагностика параметров, характеризующих психологический климат школы и др.

Объединение возможностей педагогической и психологической диагностики в образовательной практике позволяет реализовать несколько методологических подходов к исследованиям [5; 17; 22; 33; 58; 66]:

- *Системный подход* связан с определением психофизиологических, психологических, социальных характеристик обследуемого, обеспечивающих наиболее полное и целостное описание личности.
- *Нормативный подход* – определение отклонений в выраженности указанных характеристик от нормативных показателей.

– *Ситуационный подход* – выявление особенностей личности, проявляющихся в определенных жизненных ситуациях.

– *Проблемный подход* – определение характеристик личности, способствующих возникновению внутриличностных или межличностных конфликтов.

Классическая (общая) модель психолого-педагогической диагностики включает в себя следующие компоненты:

1. Концептуальная (теоретическая) модель объекта диагностики, которая позволяет операционализировать, сформировать эмпирические индикаторы, параметры, которые могут быть измерены.

2. Набор диагностических методик в соответствии с теоретической моделью.

3. Диагностический процесс.

4. Постановка педагогического диагноза.

Педагогический диагноз – заключение о тех проявлениях и качествах личности, группы, на которые может быть направлено педагогическое воздействие или которые могут быть исследованы в воспитательных целях, а также о педагогически значимых факторах, оказывающих влияние на учащихся. В приложении данного пособия представлены некоторые диагностические методики, часть которых можно отнести к средствам педагогической диагностики (например, карты педагогического наблюдения), а часть – к средствам психологической диагностики. Поскольку и те, и другие методы используются в образовательной педагогической практике, то, объединяя их ресурс, мы будем говорить о психолого-педагогической диагностике компонентов образовательного процесса.

Осуществление на практике психолого-педагогической диагностики требует от педагога определенной психодиагностической культуры, психологической грамотности, подразумевающих знание общепсихологических, возрастной и педагогической психологии, понимание тех психологических реалий, которые служат объектом диагностического исследования. Недопустимо оказывать давление на испытуемого в процессе психолого-педагогической диагностики, неверно интерпретировать результаты, сообщать информацию, которая может тормозить его развитие или травмировать эмоциональное состояние. При реализации процедур психолого-педагогической диагностики для педаго-

гов актуальна заповедь врачей «Не навреди». В параграфе 1.9 данного пособия раскрыты этические требования к организации и реализации психолого-педагогических исследований.

1.6. Теоретические методы исследования

1.6.1. Использование общенаучных методов в психолого-педагогическом исследовании

Все многообразие методов исследования традиционно относят к двум группам: теоретические и эмпирические. Теоретический уровень исследования предполагает проникновение в сущность изучаемого, раскрытие его внутренней структуры, источников происхождения, механизмов развития и функционирования. Назначение теоретического поиска состоит не в том, чтобы установить факты и вскрыть внешние связи между ними, а в том, чтобы объяснить, почему они существуют, чем обусловлено их существование, и выявить возможности их преобразования. Важнейшая задача теоретического знания – достижение объективной истины во всей ее конкретности и полноте содержания. Характерная черта теоретического познания – его методологичность, направленность на себя, т. е. исследование самого процесса познания, его форм, приемов, методов, понятийного аппарата и т. д. [7; 8; 11; 28; 56; 58]. На основе теоретического объяснения и познанных законов осуществляются предсказание и научное предвидение будущего. Среди общенаучных логических методов, нашедших широкое применение при проведении теоретических изысканий в области психологии и педагогики, следует выделить методы теоретического анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации, индукции и дедукции, моделирования и др.

Огромная роль в обработке и осмыслении получаемого эмпирического материала принадлежит *методам теоретического анализа и синтеза*. Теоретический анализ путем абстрагирования и сравнения дает исследователю возможность разложить изучаемое на элементы, вскрыть его структуру и специфику, идти от сложного к простому. Синтез же позволяет воссоздать педагогическое явление в целом, в системе его наиболее существенных связей, обосновать ту или иную

теоретическую концепцию. Единство аналитико-синтезирующей деятельности – внутреннее единство, так как синтез содержится уже в самом анализе.

Анализ и синтез используются с самого начала процесса исследования: при определении его целей и задач, замысла (основной идеи), гипотезы, предполагаемых результатов. Наиболее активно эти методы применяются при сборе и обработке фактов, накопленных в ходе исследования: при раскрытии связи между ними, объяснении изменений в психологии людей, их действий и поведения и т. п. В педагогическом исследовании могут применяться разные виды теоретического анализа. В. П. Давыдов, например, выделяет среди них классификационный, каузальный, диалектический, а также анализ отношений.

Наиболее прост *классификационный анализ*, с помощью которого на первичной, описательной стадии научного исследования явления упорядочиваются и систематизируются на основе сходства, смежности, повторяемости.

Анализ отношений – более трудный этап познания, преследующий цель углубить понимание сущности исследуемых явлений, изучить процесс их развития путем разложения изучаемого на отдельные части и исследования отношений между ними, т. е. путем выявления функциональной зависимости.

Однако анализ отношений еще не вскрывает главную определяющую изменений – причинную связь между явлениями. Эту связь вскрывает *каузальный анализ* (лат. *causa* – причина), ведущий к установлению существенных отношений, которые становятся причинами явлений, к познанию научных законов.

В. И. Загвязинский, говоря о проведении психолого-педагогического исследования, выделяет такие виды анализа, как *элементарный анализ* и *анализ по единицам* [26].

Элементарный анализ – это мысленное выделение отдельных частей, связей на основе декомпозиции, расчленения целого. Например, при конструировании педагогического процесса можно для анализа вычленить отдельно его цели, содержание, внешние условия, технологию, организацию, систему взаимоотношений его субъектов, способы совершенствования.

Анализ по единицам предполагает расчленение процесса с сохранением целостности его структурных элементов, каждый из которых удерживает важнейшие признаки целостного процесса. На учебном занятии это могут быть постановка и решение познавательной задачи, в деятельности обучающегося – конкретное действие (вид деятельности), в учебном процессе – ситуация педагогического взаимодействия и т. д.

После выполнения аналитической работы возникает необходимость синтеза композиции и интеграции результатов анализа в общей системе. На основе синтеза предмет анализа воссоздается как система связей и взаимодействий с выделением из них наиболее существенных.

Для того чтобы исследователь успешно использовал теоретический анализ и синтез, ему необходимо овладеть законами логики, основными формами и приемами познания психолого-педагогических явлений и процессов. В этих условиях он сможет сделать достоверные, обоснованные суждения и выводы, придать выдвигаемым положениям убедительность и доказательность, обеспечить предвидение дальнейшего хода исследования и его результаты, определить способы проверки этих результатов в педагогическом процессе.

Последовательное осуществление анализа и синтеза дает возможность исследовать не только отдельные стороны педагогического процесса, но и сам процесс в целом, в его сложной структуре, где каждый элемент выполняет свою функцию.

В теоретическом осмыслении фактического материала большое значение имеют *абстрагирование и конкретизация*. Эти средства познания тесно связаны с анализом и синтезом, но у них свое предназначение. Известно, что *абстрагирование* – это мысленное отвлечение какого-либо признака, свойства предмета от самого предмета с целью более глубокого изучения сути исследуемого. Абстрагирование имеет особую ценность при изучении сложных процессов, таких, например, как воспитание и обучение. С помощью абстрагирования исследователь может выделить общие признаки у многих изучаемых предметов или вычленить какой-либо признак у одного предмета и специально исследовать его. Наконец, может быть создан идеализированный объект, т. е. объект, не существующий в реальной педагогической практике, но дающий представление об идеале, о совершен-

ном, законченном виде. Так, в качестве идеальных объектов – в «чистом виде» – можно создать «идеального специалиста, профессионала», «идеального выпускника учебного заведения», «идеальное учебное занятие» и т. д. Это и будет тот ориентир, на достижение которого направляет свои усилия исследователь.

Однако чем выше степень абстрагирования, тем сложнее становятся пути приведения теоретических знаний в форму, готовую для использования на практике. Решить эту задачу, включить полученные теоретические знания (абстракции) в систему существующих концепций с тем, чтобы уточнить, углубить, развить, а может быть, и доказать их несостоятельность, помогает метод конкретизации. *Конкретизация* – не что иное, как мысленный процесс воссоздания определенного психолого-педагогического явления на основе ранее сделанных абстракций. К примеру, педагог использует абстракции «обучение», «воспитание», «преподавание», «учение», «восприятие», «осмысление», «запоминание», «практика» и тому подобное в отношении к конкретному виду учебного занятия. Это означает, что он применяет в исследовании метод конкретизации, обогащает понятие новыми признаками, достигая единства многообразия, сочетания многих качественных характеристик предмета.

Взаимосвязь абстрагирования и конкретизации обусловлена самим процессом познания. Как известно, он начинается с «живого созерцания», т. е. чувственного восприятия конкретного. Познавая конкретное, исследователь вычленяет отдельные свойства, признаки, изолирует их от других признаков предмета, создает одностороннее знание, абстракции. Так происходит движение «от живого созерцания к абстрактному мышлению». Но когда отдельные признаки, стороны предмета изучены, начинается новый этап в познании: движение от абстрактного к конкретному. Мышление исследователя конструирует из отдельных абстракций предмет в его целостном виде, т. е. как мысленное конкретно-действенное знание, дающее результатам исследования выход в широкую педагогическую практику.

В педагогических исследованиях активно применяются *индукция* и *дедукция*. Используя индуктивный путь, исследователь идет от эмпирического уровня к уровню теоретическому посредством обобщения отдельных фактов, аналогий, статистического описания и вы-

водов, различных форм экстраполяции от известного к неизвестному. Тем самым осуществляется проникновение в сущность явлений, открытие их закономерностей, построение гипотез и теорий.

Применение дедуктивного пути позволяет выводить утверждения из одного или нескольких утверждений на основе законов и правил логики.

Индукция и дедукция неразрывно связаны между собой, поэтому для психологии и педагогики как гуманитарных наук крайне необходимо пропорциональное развитие обоих методов. Преобладание индукции неизбежно ведет к простой регистрации фактов без глубокого их анализа и обобщения, к концентрации внимания на внешней стороне педагогических явлений и процессов, к недооценке системы научных знаний, понятийно-категориальной системы науки и игнорированию научной методологии.

Преобладание дедукции в исследовательской практике приводит к формированию абстрактных понятийных схем без надлежащего анализа и обобщения психолого-педагогических явлений, что делает невозможным понимание их содержательных сторон. На деле это приводит к замене подлинно научных рекомендаций примитивными общими наставлениями.

В теоретических исследованиях активно применяется *метод моделирования*, сущность которого заключается в установлении подобия явлений (анalogии), адекватности одного объекта другому, и на этой основе превращения более простого по структуре и содержанию объекта в модель более сложного (оригинал) [28]. Исследователь получает возможность переноса данных по аналогии от модели к оригиналу. Иначе говоря, модель – вспомогательное средство, которое в процессе познания, исследования дает новую информацию об основном объекте изучения. Она может послужить и конструированию нового, еще неведомого в практике. В таком случае исследователь, выявив характерные черты, свойства, признаки существующих явлений, процессов педагогической практики, начинает поиск нового из компоновки, сочетания, моделирует принципиально новое состояние изучаемого. Так возникают модели-гипотезы, носящие предположительный характер и требующие проверки, модели-концепции, превращающиеся в научно обоснованные теории.

Следовательно, *моделирование* – это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения. Второй из объектов называют моделью первого. Теоретическая модель представляет собой некоторую четкую фиксированную связь элементов, предполагает определенную структуру, отражающую внутренние, существенные отношения реальности, и это становится ее главным признаком. Именно внутренняя дифференцированность теоретических моделей позволяет действовать с ними как с идеализированными объектами.

Механизм моделирования включает обычно следующие операции:

- переход от естественного объекта к модели, построение модели;
- экспериментальное исследование модели;
- переход от модели к естественному объекту, когда результаты, полученные при исследовании, переносятся на данный предмет.

В педагогике моделирование приобретает особое значение в связи с задачей повышения теоретического уровня науки, поскольку оно неразрывно связано с абстрагированием и идеализацией, посредством которых происходит выделение сторон моделируемых объектов, отображаемых на модели. Любое теоретическое представление о каком-либо объекте можно рассматривать как качественную модель этого объекта.

Так, например, содержание образования представляет собой многоуровневую педагогическую модель социального заказа, обращенного к образованию и, соответственно, к педагогам. Эта модель задает структуру и нормы деятельности по формированию содержания образования на уровнях общего теоретического представления учебного предмета, учебного материала, процесса обучения и структуры личности учащегося.

В педагогической теории выделяется иногда особый вид моделирования – *мысленный эксперимент*. Такой эксперимент представляет собой логическое рассуждение о том, как протекали бы определенные явления или процессы, если удалось бы создать условия, почему-либо неосуществимые в данный момент. Экспериментатор создает и превращает идеальные объекты в определенные динамические модели, мысленно имитируя ситуации, которые могли бы быть в реальном экспериментировании. Нередко мысленный эксперимент

предшествует реальному. Представляя себе мысленно ход возможного эксперимента, исследователь уточняет логику и варианты для проверки, а также определяет предполагаемые, гипотетические результаты, с которыми он впоследствии будет сравнивать результаты действительного эксперимента.

Моделирование, особенно идеальных объектов, в педагогике очень сложно ввиду многообразия и сложности изучаемых явлений и процессов. Однако необходимость применения этого метода становится все более ощутимой и настоящей. Необходимо только помнить, что любая модель всегда беднее прототипа, что она отражает лишь его отдельные стороны и связи, так как теоретическое моделирование всегда включает абстрагирование.

1.6.2. Сравнительно-исторические методы

Сравнительно-исторические методы – это методы, призванные выявить исторические закономерности возникновения того или иного явления, относящегося к педагогической науке и практике [7; 8]. Один из них – *генетический метод*, позволяющий исследовать явления на основе анализа их развития, проследить возникновение явления, ступени его развития. Например, процесс постепенного формирования личностных качеств у студентов, профессиональных знаний и умений, изменений, произошедших в результате применения педагогических мер воздействия или взаимодействия. Генетический метод, как правило, реализуется в форме «поперечных» срезов. Это значит, что изменение соответствующих показателей устанавливается в определенные временные интервалы. По существу, данный метод представляет собой одну из форм диалектического метода, позволяющего выявить сущностные характеристики явлений, определить причинные зависимости и тем самым установить оптимальные условия развития личности, ее движущие силы.

По отношению к результатам, полученным с помощью генетического метода, широко используется *метод сравнения*, устанавливающий сходство или различие между предметами и явлениями и дающий возможность прийти к синтезированному выводу.

Сравнение также используется при применении различных методов (наблюдения, эксперимента и т. д.). Оно важно для объяснения явлений и тогда, когда собственно разъяснения нет, но на первый план выходит сопоставление явлений.

К основным методам педагогического исследования относится *исторический метод*. Он применяется прежде всего при изучении проблем истории педагогики. Эта отрасль педагогической науки раскрывает возникновение, состояние и развитие учебно-воспитательных учреждений, создание и развитие педагогических теорий в конкретных исторических условиях.

На основе методологического принципа историзма сформировался и применяется в педагогике собственно *сравнительно-исторический метод*, обеспечивающий такое изучение педагогических явлений, которое прослеживает и сравнивает их в развитии. Например, анализ категории образования в рамках этого метода позволяет объяснить, как это понятие формировалось в прошлом; какие этапы оно прошло в своем развитии; выявить, каким образом возникали те или иные концепции образования; каковы их источники; что в этих теориях нуждается в реконструировании; сравнить этапы развития отдельных концепций и т. п. Это позволяет проследить сходство и различие компонентов, их изменения; показать, в чем заключается ограниченность или односторонность прошлых концепций образования и как они были преодолены; какие их элементы перешли в новые современные теории. Таким образом, сравнительно-исторический анализ, углубляя представления о прошлом, обогащает понимание современных проблем образования.

В историко-педагогических исследованиях также применяются специфические для истории педагогики процедуры: изучение архивных материалов, официальных документов, статистических данных, учебников и учебных пособий, учетно-отчетной документации и т. п. Источниками разнообразных сведений служат произведения искусства, мемуарная литература, дневники, воспоминания, народное художественное творчество. Поэтому исследователю в области истории педагогики необходимо знание всеобщей истории, истории философии, культуры, других областей исторического знания.

Таким образом, сравнительно-исторический метод не может быть сведен лишь к описанию минувших явлений. Он позволяет раскрыть внутренний механизм изменений в явлениях, причинные связи на конкретных этапах их развития, проследить, каким образом из старого состояния феномена возникает новое.

В современных педагогических понятиях, несомненно, отражается и их история. Только зная о том, как развивались понятия воспитания, обучения, образования и других категорий, можно определить пути их дальнейшего развития. Единство логического и исторического анализа обеспечивает качественное решение этой задачи в процессе психолого-педагогического исследования.

1.6.3. Герменевтические методы в педагогике

К. Д. Ушинский указывал, что педагогика одновременно является и наукой, и искусством. При этом для описания реальных педагогических явлений в ней используются и значительную роль играют категории и понятия, не поддающиеся строгому логическому анализу: ценности, идеалы, вера, духовность, добро, истина, красота, творчество. Эти категории отражают качества, играющие решающую роль в становлении человека, в его личностно-индивидуальном развитии, в становлении его как гармонической, свободной и творческой личности.

Педагогическое исследование не может пройти мимо диагностики этих качеств и поиска способов их развития. Между тем многие как традиционные, так и новые методы исследования, особенно связанные с формализацией педагогических явлений, оказываются для этого непригодными. Рациональных методов исследования оказывается недостаточно, они не схватывают сути указанных качеств и процессов.

Возникает необходимость обратиться к герменевтическим средствам изучения (герменевтика – от греч. *Hermenetikos* – разъясняющий, истолковывающий), которые зародились еще в Древней Греции и развивались как искусство толковать непонятное, объяснять смысл чужого языка или знака, как учение о понимании. Правомерность герменевтических подходов объясняется спецификой педагогики как науки и сферы практической деятельности с ее преимущественным внимани-

ем к единичным фактам действительности, которые трудно постигнуть исключительно в рамках логико-гносеологических подходов.

В последние годы начали появляться исследования непосредственно обращенные к проблеме использования герменевтики в педагогике. В частности А. Ф. Закирова, которая целенаправленно занимается этой проблемой, пишет о том, что «...на этапе формирования творческого ядра исследования закономерны снижение технологичности исследовательского процесса, сужение рамок рационального постижения предмета и усиление субъективного начала педагогического исследования с закономерным обращением к герменевтическим методам, основанным на чувственном эмпатийном понимании, вживании в исследуемый предмет, его образном представлении» [7; 8]. Герменевтика характеризуется отходом от устоявшихся правил и предписаний, научно-категориальных схем и обращением к эмоционально-образным трактовкам предмета исследования, характерным для феноменологических представлений, этнопедагогике, художественной литературы и поэзии. Многие авторы указывают на то, что существуют педагогические проблемы, для решения которых недостаточно одного теоретического анализа: художественные средства отражают эти проблемы более точно. Показателен пример А. С. Макаренки, в творчестве которого этап художественно-эстетического постижения явлений предшествовал их научно-теоретическому анализу («Педагогическая поэма»).

Как отмечает А. Ф. Закирова [67], художественно-образные средства, «вторгающиеся в педагогическое исследование (метафоры, сравнения, аллегории), так же как средства быденного языка, выполняют в творческом процессе активную эвристическую функцию, являясь своеобразным катализатором творчества, стимулируя выдвижение и оригинальную разработку педагогических решений». Она подчеркивает, что для научного творчества, имеющего спиральный характер, свойственно попеременное преобладание (акцент) рационально-логического и субъективно-эмоционального аспектов и связанное с этим обращение то к теории, то к фактическому материалу. Пожалуй, особую роль играют герменевтические подходы и методы при изучении таких сложных и глубоко личностных явлений, как развитие интуиции, творчества, педагогического артистизма. В параграфе 1.7

данного пособия представлены качественные эмпирические методы исследования, которые отвечают задачам герменевтики в психолого-педагогическом исследовании.

1.6.4. Метод изучения психолого-педагогической научной и методической литературы, архивных материалов

Изучение психолого-педагогической научной и методической литературы, рукописей, архивных материалов, материалов на магнитных и других носителях, содержащих факты, которые характеризуют историю и современное состояние изучаемого объекта, служит способом создания первоначальных представлений и исходной концепции о предмете исследования. Тщательное изучение литературы помогает отделить известное от неизвестного, зафиксировать уже разработанные концепции, установленные факты, накопленный педагогический опыт, четко очертить грани предмета исследования.

Работа над литературой начинается с составления *библиографии* – списка подлежащих изучению произведений, их перечня, научного описания, приведения необходимых указателей. Библиография обычно включает книги, учебники, учебные и учебно-методические пособия, журналы, статьи в сборниках научных и методических трудов, тезисы докладов на конференциях, монографии, реферативные обзоры, авторефераты диссертаций и др. [7; 8].

Для того чтобы охватить основную литературу по избранному направлению исследования, при работе с литературой используются два наиболее распространенных вида каталогов: систематический и алфавитный. В первом литература расположена по проблемам или наукам, во втором – по алфавиту (фамилии автора или названию коллективной монографии, учебника или учебного пособия). Наряду с этими источниками можно обратиться к справочно-библиографическим указателям, электронным библиотечным каталогам, информации о выходящей литературе и рецензиям на нее, а также к справочному и библиографическому аппарату книг, имеющихся в распоряжении самого исследователя.

В сведениях об источниках *важно точно указать автора или редактора книги, статьи, брошюры; название и год издания; изда-*

тельство, том, выпуск и номер издания. Если используются отдельные цитаты – то и номера страниц, на которых они приведены. Полезно указать и библиографический шифр издания.

Первичное ознакомление с литературой и другими источниками должно дать представление о проблематике, основном содержании того или иного произведения. Для этого *полезно сначала ознакомиться с аннотацией, введением, оглавлением, заключением, бегло просмотреть содержание источника.* После этого определяется способ проработки издания: тщательное изучение с конспектированием; выборочное изучение, сопровождающееся выписками; общее ознакомление с аннотированием и т. д. Следует выделить, что нового автор каждой работы вносит в исследование проблемы, какие оригинальные подходы и решения он предлагает, в чем их научная новизна, теоретическая и практическая значимость. На этом же этапе целесообразно высказать и зафиксировать свое отношение к авторским позициям, к полученным исследователями выводам.

Часто при анализе изучаемой проблемы наряду с *печатными материалами* приходится привлекать *материалы рукописные.* Это диссертационные работы по теме исследования, описание содержания которых дается в специальных авторефератах, а также отчеты о научно-исследовательских работах. Кроме того, могут широко использоваться материалы исторических и текущих архивов, в которых содержатся отчеты, протоколы заседаний, акты проверок, стенограммы выступлений, доклады и сообщения по вопросам исследуемой проблемы за определенные исторические этапы развития системы образования. Источниками фактических материалов служит разнообразная текущая документация учебных учреждений (планы работ, отчетно-учетная документация, приказы и распоряжения руководителей, журналы контрольных проверок и т. д.).

При изучении любых материалов, касающихся предмета исследования, важно четко определить цели и в соответствии с ними выделить показатели для сбора данных, выбрать способы их оформления (таблицы, графика, тематические обзоры и выборки и т. д.). Изучение литературы и различного рода источников продолжается в ходе всего исследования. Основательная документальная база научной работы – важное условие ее объективности и глубины.

1.6.5. Метод изучения и обобщения передового педагогического опыта

Педагогический опыт в Российской педагогической энциклопедии определяется как «совокупность практических знаний, умений, навыков, приобретаемых педагогом в ходе повседневной учебно-воспитательной работы; один из источников развития педагогической науки» [51]. По мнению Э. И. Моносзона [41], педагогический опыт – это практическая педагогическая деятельность и результат этой деятельности, выражающийся в качестве личности воспитуемого, обучаемого. М. Н. Скаткин различает понятие педагогического опыта в широком смысле, определяя его как практику обучения и воспитания, и в узком – как мастерство педагога, приобретенное в результате более или менее длительной работы [58]. Понятия передового педагогического опыта и педагогической практики, как правило, разводят: второе считается более широким понятием, так как передовой опыт содержится в практике. В. И. Загвязинский различает такие понятия, как положительный опыт и передовой: «*Положительный опыт* – это опыт, позволяющий, опираясь на традиционные подходы, получать результаты, отвечающие современным требованиям. Он, как правило, опережает тот уровень, который достигнут в массовой педагогической практике. *Передовой опыт* – это опыт, реализующий прогрессивные тенденции развития воспитания и социальной помощи, опирающийся на научные достижения, создающий нечто новое в содержании, средствах, способах социально-педагогического процесса, в силу этого позволяющий достигать оптимально возможных в конкретных условиях и ситуациях результатов» [26].

Основное внимание как правило, направлено на определение критериев передового педагогического опыта. По мнению В. И. Загвязинского, передовой педагогический опыт – это:

- актуальность и перспективность;
- новизна в постановке целей, отборе содержания, выборе средств и форм организации педагогического процесса;
- соответствие основным положениям современных социальных наук;

- устойчивость и стабильность достижения положительных результатов;

- возможность творческого применения опыта в сходных условиях, его переносимость на другие объекты;

- оптимальное расходование сил, средств и времени педагогов и обучающихся для достижения положительных результатов [26].

Передовой педагогический опыт может быть результатом творчества отдельного педагога, группы, педагогического коллектива, а иногда – коллективов вузов и школ районов, городов, областей. Передовой опыт не следует понимать в буквальном смысле, т. е. только как опережающий массовую практику. Передовой – это одновременно и эффективный, позволяющий достигать хороших результатов в учебно-воспитательной работе при сравнительно невысоких затратах сил, средств и времени.

При изучении передового педагогического опыта во внимание принимаются следующие его основные компоненты:

- конкретные образовательные задачи, которые успешно решаются авторами опыта;

- реальная деятельность, действия, операции субъектов педагогического процесса – авторов передового педагогического опыта;

- новизна, преимущество их работы;

- основные идеи опыта и условия его реализации;

- обусловленность опыта личностными качествами авторов, условиями, созданными в образовательных учреждениях;

- пути и средства передачи, освоения и внедрения данного передового педагогического опыта.

Передовой опыт в своем развитии и массовом освоении пересекается с отрицательным опытом. С одной стороны, он обязан ему своим возникновением, так как новое приходит на смену старому, преодолевает его. С другой стороны, после общественного признания передового педагогического опыта происходит его столкновение с опытом отрицательным, устаревшим. Таким образом, отражение педагогической действительности будет более глубоким и разносторон-

ним, если объектом научного анализа станет наряду с передовым и его антипод – отрицательный педагогический опыт. Отметим, что педагогический опыт, т. е. практика, выступает как источник познания и как объект преобразования на основе научного обобщения образцов, что отражает логику познавательного процесса, основанного на законах гносеологии.

Группируя педагогический опыт по разным основаниям, В. И. Журавлев [68] предлагает следующую его классификацию:

- *по качеству*: передовой, положительный, эффективный, неэффективный, рациональный, нерациональный, отрицательный. Отрицательный, в свою очередь, может быть устаревшим, негативным, отстающим, ошибочным;

- *по масштабу*: единичный, типичный, индивидуальный, групповой, коллективный, массовый;

- *по новизне и значимости*: новаторский и модифицирующий.

Новаторский опыт – это опыт разработки и реализации новых педагогических систем обучения и воспитания или систем, содержащих существенные элементы новизны. *Опыт модифицирующий* содержит менее выраженные, менее оригинальные элементы нового. Он построен на усовершенствовании, развитии существующих форм и подходов, однако полезен и относительно легче распространяется.

Одной из сложных задач психолого-педагогического исследования остается *поиск образцов* передового педагогического опыта. Поэтому важно определить источники надежной информации о передовом опыте, а затем осуществить отбор объектов изучения, разработать программу изучения опыта. На этом этапе важно выявить критерии отбора действительно передового опыта, т. е. разработать экспертный аппарат, позволяющий обоснованно классифицировать образцы педагогического творчества как передовые.

В качестве *источников изучения* передового педагогического опыта можно выделить:

- опыт, зафиксированный в письменной (текстовой, электронной) форме (к числу новейших систем накопления, хранения данных

передового педагогического опыта относятся банки педагогического опыта, которые ведутся в учебных заведениях; такой банк содержит упорядоченное множество текстов с кратким изложением сути опыта. Существуют системы так называемого пакетного хранения текстов с образцами творчества педагогов, зафиксированными в памяти компьютера);

- опыт, зафиксированный в памяти лиц, способных устно освещать его содержание (выступления авторов передового опыта на различных совещаниях, мастер-классах, методических межвузовских и межшкольных конференциях, семинарах по обмену опытом, курсах повышения квалификации педагогов и т. д. Часть материалов может быть опубликована в печати или включена в текст доклада, представленного в методические фонды учебных заведений или административные органы народного образования);

- незафиксированный живой опыт конкретной деятельности, поддающийся визуальному наблюдению и описанию (непосредственная профессиональная деятельность преподавателей, т. е. конкретные процессы учебной и воспитательной работы).

Работа исследователя по изучению опыта, представленного в публикациях, не отличается от анализа сообщений в научной печати. Она заключается в конспектировании, цитировании, составлении справок, аннотировании, реферировании, использовании формально-логических моделей, матриц сопоставимых данных, ксеро-, фото- и видеокопирования.

Завершающим этапом работы по изучению передового педагогического опыта, раскрывающим содержание педагогического опыта, считается *обобщение передового педагогического опыта*. Под обобщением понимается выведение из конкретных методических, организационных, образовательных решений своеобразной общей идеи, которая может стать основой продуктивного осуществления ряда педагогических задач. Итогом обобщения передового педагогического опыта может стать тенденция, закономерная связь явлений, установленная исследователем.

1.7. Эмпирические методы исследования

1.7.1. Измерения в психолого-педагогических исследованиях

Любое психолого-педагогическое исследование осуществляется поэтапно:

1. Подготовительный этап, который включает изучение предмета исследования, определения задач исследования, постановки гипотез и планирование использования конкретных методов и методик исследования.

2. Сбор фактических данных, результатов диагностических мероприятий, раскрывающих суть интересующего педагогов явления.

3. Количественная обработка данных, построение графиков, таблиц (частных и итоговых).

4. Интерпретация данных и формулирование выводов.

Несомненно, что качество исследования, его результаты будут в первую очередь зависеть от выбора методов и методик, релевантных цели исследования. В настоящий момент насчитывается более тысячи методов психодиагностики. Самая общая схема классификации психодиагностических методов выглядит следующим образом:

1. Методы психодиагностики на основе наблюдения.

2. Опросные психодиагностические методы.

3. Объективные психодиагностические методы, включая учет и анализ поведенческих реакций человека и продуктов его труда.

4. Экспериментальные методы.

С. Л. Рубинштейн [52] объединил все методы исследования в две группы: основные и дополнительные методы. К основным методам он отнес наблюдение (внешнее и внутреннее), эксперимент (естественный, лабораторный, психолого-педагогический, физиологический (или метод условных рефлексов)). В качестве дополнительных методов С. Л. Рубинштейн указывает на приемы изучения продуктов деятельности, беседу, анкетирование.

Б. Г. Ананьев [1] выделяет четыре группы методов:

- I. *Организационные методы.* Они включают сравнительный метод (сопоставление различных групп по возрастам, деятельности и т. д.); лонгитюдный метод (многократные обследования одних и тех

же лиц на протяжении длительного периода времени. Отметим, что лонгитюд по отношению к детям усложняется тем, что ребенок растет и изменяется, поэтому подбор пакета исследовательских психодиагностических методик иногда становится невозможен, так как многие методики ориентированы на конкретный возрастной период); комплексный метод (в исследовании участвуют представители разных наук, при этом, как правило, один объект изучают разными средствами). Исследования такого рода позволяют устанавливать связи и зависимости между явлениями разного типа, например между физиологическим, психическим и социальным развитием личности.

II. *Эмпирические методы* (основанные на опыте), включающие: наблюдение и самонаблюдение; экспериментальные методы, психодиагностические методы (тесты, анкеты, опросники, социометрия, интервью, беседа), анализ продуктов деятельности, биографические методы.

III. *Методы обработки данных*, включающие: количественный (статистический анализ) и качественный (дифференциация материала по группам) методы.

IV. *Интерпретационные методы*, включающие генетический (анализ материала в плане развития с выделением отдельных фаз, стадий, критических моментов) и структурный (устанавливает структурные связи между всеми характеристиками личности) методы.

При выборе методов исследования можно столкнуться с ограниченными возможностями конкретного измерительного инструментария. Для выхода из такой ситуации необходимо детализировать представления о природе изучаемого явления и выбрать такие его проявления, которые доступны для фиксации или измерения. В настоящее время выделяются различные типы организации и построения исследования. В частности, С. А. Белановский [4] описывает количественный и качественный методологические подходы в организации исследования, которые дают основание выделить количественные и качественные методы исследования. Измерение в самом широком смысле может быть определено как приписывание числовых форм объектам или событиям, которое осуществляется по определенным правилам. Согласно С. Стивенсу [69], существует четыре типа измерительных шкал (или способов измерения):

1) *номинативная, номинальная, или шкала наименований* (качественные измерения). Номинальная шкала позволяет распределять объекты или субъекты их по ячейкам классификации. Например: дети из полной семьи – из неполной семьи. Количество оснований классификации может быть несколько, что позволяет подсчитать частоту встречаемого признака. Единица измерения, которой исследователь оперирует в случае номинативной шкалы, это количество наблюдений (испытуемых, свойств, реакций и т. п.), которое может быть переведено в процентные доли;

2) *порядковая, ординарная, или ранговая, шкала* (качественные измерения). Порядковая шкала – это шкала, классифицирующая свойства по принципу «больше – меньше», образуя последовательность от самого малого значения к самому большому значению (или наоборот). В порядковой шкале должно быть не менее трех уровней, например, «низкий уровень потребности в общении – средний уровень потребности в общении – высокий уровень потребности в общении».

От уровней легко перейти к числам: низший уровень получает ранг 1, средний – ранг 2, а высший – ранг 3 или наоборот. Например, необходимо обозначить уровень компетенции по пяти градациям. Это можно осуществить следующим образом: очень низкий уровень – 1, низкий – 2, средний – 3, высокий – 4, очень высокий – 5 (отметим, что это классическая 5-балльная шкала Лайкерта (Ликерта)). Чем больше уровней в шкале, тем больше у нас возможностей для математической обработки полученных данных и проверки статистических гипотез.

Все психолого-педагогические методы, использующие *ранжирование*, построены на применении порядковой шкалы. Если испытуемому предлагается проранжировать 18 терминальных ценностей по степени их значимости для него или список личностных качеств педагога по степени привлекательности, то во всех этих случаях испытуемый совершает ранжирование, при котором количество рангов соответствует количеству ранжируемых субъектов или объектов (ценностей, качеств и т. п.);

3) *интервальная, или шкала равных интервалов* (количественные измерения) – это шкала, классифицирующая по принципу «больше на определенное количество единиц – меньше на определенное

количество единиц», например, измерение времени решения задачи учащимися в секундах. Каждое из возможных значений признака отстоит от другого на равном расстоянии. Размер интервала – величина фиксированная и постоянная на всех участках шкалы. Для измерения посредством шкалы интервалов устанавливаются специальные единицы измерения; в психологической диагностике – это стеньги и стеньгины. Только измерение по строго стандартизированной тестовой методике может считаться измерением в интервальной шкале. Примером последней могут служить стандартизованные тесты интеллекта, личностный опросник профессионала (ЛОП) И. Г. Сенина, В. Е. Орла [46];

4) *шкала равных отношений, или шкала отношений* (количественные измерения) – это шкала, классифицирующая объекты или субъекты пропорционально степени выраженности измеряемого свойства. Особенностью этой шкалы является наличие твердо фиксированного нуля, который означает полное отсутствие какого-либо свойства или признака. Шкала отношений – наиболее информативная шкала, допускающая любые математические операции и использование разнообразных статистических методов. Шкала отношений по сути очень близка интервальной: если строго фиксировать начало отсчета, то любая интервальная шкала превращается в шкалу отношений. В качестве примера приводим шкалу оценки степени удовлетворенности условиями обучения в вузе: 0 % _ 10 % _ 20 % _ 30 % _ 40 % _ 50 % _ 60 % _ 70 % _ 80 % _ 90 % _ 100 %.

1.7.2. Наблюдение как метод сбора психолого-педагогической информации

Наблюдение – это метод целенаправленного изучения явления на основе восприятия и регистрации действий и поступков личности в различных естественных ситуациях [46; 50]. Оно требует выполнения ряда требований:

- компетентности наблюдателя в данном аспекте исследования;
- опыта аналогичных наблюдений;
- четкого понимания цели наблюдения, которая определяет предмет наблюдения;

- наличие ситуации наблюдения и программы наблюдения;
- систему единиц или категорий наблюдения;
- выбор способа наблюдения.

Сущность наблюдений состоит не только в одной регистрации фактов, а в научном объяснении причин этих фактов. *Испытуемый не должен знать, что за ним наблюдают!* «Житейское» наблюдение в отличие от научного ограничивается бесплановой, случайной регистрацией фактов. Если же возникает гипотеза, которую нужно доказать, то житейское наблюдение переходит в научное.

Виды наблюдений:

1. *Включенное* наблюдение, когда исследователь включается сам в те виды деятельности, которыми занимается испытуемый.
2. *Сплошное*: фиксация всех психических проявлений личности.
3. *Выборочное*: фиксируется только то, что относится к наблюдаемому явлению.
4. *Целенаправленное и случайное*.
5. *Непосредственное и опосредованное* специальными средствами (например, зеркало Гезелла, магнитофон и др.).
6. *Длительное и кратковременное*.
7. *Открытое и скрытое* («инкогнито»).
8. *Констатирующее и оценивающее*.
9. *Каузальное и экспериментальное*.
10. *Полевое* (наблюдение в естественных условиях) и *лабораторное* (в экспериментальной ситуации).

Требования к наблюдениям:

1. Поддержка условий, в которых личность действует естественно.
2. Целенаправленность наблюдений (наблюдение того, что входит в план наблюдения).
3. Фиксация результатов в схемах наблюдения и обработка данных.

Данные наблюдения могут быть обработаны как качественным, так и количественным способом. Количественные данные наблюдения фиксируют либо количество реакций определенной категории (шкалирование), либо измерение длительности наблюдаемого события (хронометраж).

Наблюдение – процесс сложный: можно смотреть, но не видеть; смотреть вместе, а видеть разное; смотреть на то, что видели и видят многие, но в отличие от них увидеть новое и т. д. В психологии и педагогике наблюдение превращается в настоящее искусство, основанное на сензитивности наблюдателя к невербальным проявлениям и поведенческим микрореакциям. Чем опытнее наблюдатель, тем более точно он оценивает ход педагогического процесса по конкретным, иногда едва заметным проявлениям.

Способы фиксирования результатов наблюдения могут быть разными. К ним относятся схемы и протоколы наблюдения, техника записи, распределение по категориям и шкалам. Весь этот инструментарий повышает точность наблюдения, возможность регистрации и контроля его результатов. Серьезное внимание следует уделить форме ведения протокола, которая зависит от предмета, задач и гипотезы исследования, определяющих критерий наблюдения. Например, протокол наблюдения за проявлением познавательного интереса к содержанию учебного предмета может выглядеть примерно следующим образом.

Таблица 1.2. Пример протокола наблюдения за проявлениями познавательного интереса

Признак ФИО	Задаёт вопросы	Проявляет инициативу в выполнении заданий	Поддерживает активность в деятельности на протяжении урока или его части		
1					
2					
3					
<i>n</i>					

В прил. 1, 2 представлены карты педагогического наблюдения за степенью сформированности УУД, а также карты наблюдения за некоторыми аспектами педагогической деятельности.

Помимо протоколов, возможны и другие формы ведения записи, например дневник, ведущийся хронологически и по возможности без перерыва. Дневниками обычно пользуются при долговременном наблюдении. Большую помощь в наблюдении оказывают технические средства: магнитофон, скрытая телекамера и др.

Как и любой метод, наблюдение имеет свои сильные и слабые стороны. К сильным сторонам следует отнести возможность изучения предмета в его целостности, в естественном функционировании. В то же время этот метод не позволяет активно вмешиваться в изучаемый процесс, изменять его или намеренно создавать определенные ситуации, делать точные замеры. Также предвзятость наблюдателя, его установка по отношению к наблюдаемому феномену или личности может позволить увидеть то, что «хочется увидеть». Следовательно, результаты наблюдения должны быть обязательно подкреплены данными, полученными с помощью других методов психолого-педагогического исследования.

1.7.3. Опросные методы: беседа, интервью, анкетирование

Методы опроса психолого-педагогического исследования представляют собой письменные или устные, непосредственные или опосредованные обращения исследователя к респондентам с вопросами, содержание ответов на которые раскрывает отдельные стороны изучаемой проблемы. К этим методам прибегают в тех случаях, когда источником необходимой информации становятся участники изучаемых процессов и явлений. С помощью методов опроса можно получить информацию как о событиях и фактах, так и о мнениях, оценках, предпочтениях опрашиваемых [9; 10; 35].

Широкое применение методов опроса объясняется тем, что информация, получаемая от респондентов, чаще богаче и подробнее, чем та, которую можно получить с использованием других методов. Она легко поддается обработке, получить ее можно сравнительно оперативно.

Среди недостатков методов опроса можно указать следующие:

– субъективность получаемой информации: респонденты дают ответы, исходя из собственных представлений, предпочтений и своей роли в изучаемых событиях;

– искажение информации, которое может происходить за счет методических ошибок при составлении вопросов, которые предъявляются респондентам; определении выборочной совокупности («выборки»); интерпретации данных.

Методы опроса в психолого-педагогических исследованиях имеют следующие формы: беседа, интервью, устный опрос, анкетирование (письменного опроса), экспертный опрос, тестирование (со стандартизированными формами оценки результатов опроса).

Беседа предполагает получение информации об изучаемом явлении в устной форме. Научная ценность метода заключается в установлении личного контакта с объектом исследования, возможности получить данные оперативно. *Формализованная беседа* предполагает стандартизированную постановку вопросов и регистрацию ответов на них, что позволяет быстро группировать и анализировать полученную информацию. *Неформализованная беседа* проводится по свободным, не жестко стандартизированным вопросам, что дает возможность последовательно ставить дополнительные вопросы исходя из сложившейся ситуации. В ходе беседы этого вида, как правило, достигается более доверительный контакт между исследователем и респондентом, что способствует получению наиболее полной и глубокой информации.

В практике психолого-педагогических исследований выработаны определенные правила использования метода беседы:

– беседа должна протекать только в области исследуемой проблемы;

– формулировка вопросов должна быть четкой и ясной, учитывающей степень компетентности в них собеседника;

– вопросы важно формулировать открытого типа, так как они побуждают респондентов давать на них развернутые ответы;

– важно избегать некорректных вопросов, учитывать настроение собеседника;

– место и время проведения беседы нужно выбрать так, чтобы исключить помехи ее ходу, спешку.

Обычно процесс беседы не протоколируется, при этом исследователю можно при необходимости делать для себя некоторые пометки, которые позволят ему после окончания работы полностью восстановить весь ход беседы. Протокол или дневник как форму регистрации результатов исследования лучше всего заполнять после окончания беседы. В отдельных случаях могут использоваться технические средства ее регистрации – магнитофон или диктофон. В этом случае респондент обязательно должен быть проинформирован о том, что запись беседы будет осуществляться с применением соответствующей техники. В случае его отказа нельзя применять указанные средства. Вызвать у человека доверие и выслушать его – большое искусство. Откровенность беседы повышается, когда исследователь не делает никаких записей.

Интервью – разновидность метода опроса, специальный вид целенаправленного общения с человеком или группой людей.

В основе интервью лежит обычная беседа. Однако в отличие от нее роли собеседников закреплены, нормированы, а цели определяются замыслом и задачами проводимого исследования. Специфика интервью состоит в том, что исследователь определяет заблаговременно лишь тему предстоящей беседы и основные вопросы, на которые он хотел бы получить ответы. От характера общения, от тесноты контакта и степени взаимопонимания сторон во многом зависит успех интервью, полнота и качество полученной информации. Интервью имеет свои достоинства и недостатки по сравнению с анкетированием. Главное различие между ними – форма контакта. При анкетировании общение исследователя и опрашиваемого опосредуются анкетой. Вопросы, содержащиеся в ней, их смысл респондент интерпретирует самостоятельно в пределах имеющихся у него знаний. Он формирует ответ и фиксирует его в анкете тем способом, который указан в тексте анкеты, либо объявлен лицом, проводящим опрос. При проведении интервью интервьюер, который задает вопросы, предусмотренные программой исследования, организует и направляет беседу с респондентами, задает уточняющие вопросы для прояснения понимания сказанного. В этом случае четко выявляются следующие преимущества интервью:

1. В ходе работы с опрашиваемыми удается учесть уровень их подготовки, определить отношение к теме опроса, отдельным проблемам, зафиксировать интонацию и мимику.

2. Есть возможность гибко менять формулировки вопросов с учетом личности опрашиваемого и содержания предшествующих ответов.

3. Приветствуются дополнительные (уточняющие, контрольные, наводящие, поясняющие) вопросы.

Основной недостаток интервью состоит в большой трудоемкости работы при незначительном количестве опрашиваемых респондентов.

Анкетирование – метод эмпирического исследования, основанный на опросе значительного числа респондентов с целью установить общие или различные взгляды, мнения людей по тем или иным вопросам; выявить мотивацию их деятельности, систему отношений и др.

Различают следующие виды анкетирования:

1) *личностное* (при непосредственном контакте исследователя и респондента) или *опосредованное* (анкеты распространяются раздаточным способом, а респонденты отвечают на них в удобное время);

2) *индивидуальное или групповое*;

3) *сплошное или выборочное*.

Как и в беседе, в основе анкетирования лежит специальный вопросник – анкета. Исходя из того что анкета – это разработанный в соответствии с установленными правилами документ исследования, содержащий упорядоченный по содержанию и форме ряд вопросов и высказываний, часто с вариантами ответов на них, разработка ее требует особого внимания.

Анкета включает три смысловые части:

– *вводную*, в которой содержится цель, подчеркивается значимость участия в нем респондента, гарантируется тайна ответов и четко излагаются правила заполнения анкеты;

– *основную*, состоящую из перечня вопросов, на которые надлежит дать ответы;

– *социально-демографическую*, направленную на выявление основных биографических данных, социального положения опрашиваемого.

При разработке анкеты исследования целесообразно учитывать следующие основные требования:

- провести апробирование (пилотаж) анкеты с целью проверки и оценки ее обоснованности (валидности), поиска оптимального варианта формулировки и объема вопросов;
- разъяснить перед началом опроса его цели и значение для результатов исследования;
- корректно ставить вопросы, так как это предполагает уважительное отношение к респондентам;
- оставлять возможность для анонимных ответов;
- исключить возможность двусмысленного толкования вопросов, использования специальных терминов и иностранных слов, которые могут быть непонятны респондентам;
- следить за тем, чтобы в вопросе не предлагалось оценивать несколько фактов сразу или высказывать мнение о нескольких событиях одновременно;
- строить анкету по принципу: от более простых вопросов к более сложным;
- ставить вопросы линейным (каждый последующий вопрос развивает, конкретизирует предыдущий) и перекрестным (ответ на один вопрос проверяет достоверность ответа на другой вопрос) способами, что создает у опрашиваемых благоприятную психологическую установку и желание давать искренние ответы;
- предусматривать возможность быстрой обработки большого количества ответов с использованием методов математической статистики.

Опыт проведения опросов свидетельствует о том, что респондент дает более полные и содержательные ответы, когда анкета включает небольшое количество вопросов (не более 7 – 10).

При составлении анкеты используются несколько вариантов построения вопросов. Это открытые, закрытые и полужакрытые вопросы, а также вопросы-фильтры и вопросы на ранжирование.

Открытыми называют вопросы, на которые респонденты должны самостоятельно дать ответы и занести их в специально отведенные для этого места в анкете или в специальном бланке. Такие во-

просы (*что, как, каким образом, что способствует?*) используют в тех случаях, когда исследователь стремится привлечь опрашиваемого к активной работе по формированию предложений, советов по какой-либо проблеме.

Закрытыми называются вопросы, на которые респондент может ответить «да» или «нет», или выбрать варианты ответов из предложенных. Преимуществами закрытых вопросов состоит в возможности исключить неправильное понимание вопроса, сопоставить ответы различных групп респондентов, а также простота заполнения анкеты и обработки полученных данных.

Полузакрытый вопрос отличается от закрытого тем, что кроме предложенных вариантов ответов имеется своеобразная строка, на которой респондент может отразить свое личное мнение по существу вопроса. Это делается в тех случаях, если исследователь не уверен, что для выражения своего мнения опрашиваемому будет достаточно списка возможных альтернатив.

Количество закрытых и полузакрытых вопросов в анкете не должно быть слишком большим – максимум 15. Кроме того, в любом вопросе закрытого или полузакрытого типа следует дать альтернативу: «Затрудняюсь ответить». Это нужно для того, чтобы респонденты, которые не знают, как ответить на вопрос, или не имеют определенного мнения по затронутой в нем проблеме, могли отразить свою позицию.

Довольно часто в анкетах используются *вопросы-фильтры*. Они состоят одновременно как бы из двух вопросов: сначала выясняется, относится ли опрашиваемый к определенной группе или известен ли ему факт (явление), о котором пойдет далее речь. Затем респондентам, ответившим утвердительно, предлагается высказать свое мнение или оценку факта, события, свойства.

Существует еще одна разновидность вопросов анкеты, применяемых в психолого-педагогических исследованиях – *вопросы на ранжирование свойств*. Их используют тогда, когда среди множества вариантов ответов требуется выявить наиболее важные и значимые для респондента. В этом случае опрашиваемый присваивает каждому ответу соответствующий номер в зависимости от степени его значимости.

Существенное значение имеет *предварительное апробирование анкеты*, которое позволяет выявить ошибки в формулировке вопросов. Стереотипность ответов, их односложность, значительное число ответов типа – «не знаю», «затрудняюсь ответить» или пропусков; «угадывание» ответа, желательного для исследователя и тому подобное, говорят о том, что формулировки вопросов сложны, неточны, в известной мере дублируются один другим, сходны по содержанию.

К анкетному опросу целесообразно прибегать в случаях, когда возникает необходимость выявить мнение большого количества незнакомых людей. При правильном применении анкетирования можно получить достоверную и объективную информацию.

1.7.4. Метод экспертной оценки

Метод экспертной оценки – метод, основанный на возможностях, знаниях и навыках специалистов, хорошо знающих оцениваемое явление и способных дать ему достоверную оценку, сделать заключение и выводы относительно свойств объекта путем его прямого изучения и восприятия. [35]. Экспертный опрос является одним из наиболее эффективных методов сбора информации в психолого-педагогическом исследовании. Результаты опросов, основанные на суждении специалистов, называются экспертными оценками.

Практика показывает, что чем больше экспертов привлечены к оценке, тем более точен общий результат. С целью оптимизации обобщения мнений экспертов обычно применяются количественные оценки. Экспертам предлагается выразить свое мнение в пятибалльной (иногда трех-, четырехбалльной) шкале. Для оценки качества личности обычно применяют следующую шкалу:

5 – очень высокий уровень развития данного качества личности, оно стало чертой характера, проявляется в различных видах деятельности;

4 – высокий уровень развития данного качества личности, но проявляется оно еще не во всех видах деятельности;

3 – оцениваемое и противоположное качество личности выражены не рельефно и в целом уравнивают друг друга;

2 – заметно более выражено и чаще проявляется качество личности, противоположное оцениваемому;

1 – противоположное оцениваемому качеству четко выражено и проявляется в различных видах деятельности, стало чертой характера личности.

В каждом конкретном случае при оценке тех или иных параметров определяются более конкретные и содержательные критерии.

При экспертном оценивании прежде всего следует тщательно подобрать экспертов – людей, знающих исследуемую область и способных к объективной и непредвзятой оценке действий и результатов в этой области. Желателен подбор независимых экспертов. Оценки могут быть как качественными (характеристики, рекомендации), так и количественными (в баллах). Важен выбор достаточно точной и удобной системы оценок и соответствующих шкал, снабженных пояснениями о том, за что выставляется тот или иной балл. Необходимо также обучить экспертов умению использовать предложенные шкалы.

Если действующие независимо друг от друга эксперты стабильно дают совпадающие или близкие оценки или высказывают совпадающие в основном мнения, есть основания полагать, что эти оценки и мнения близки к объективным. Следует иметь в виду, что окончательное обобщение всех имеющихся оценок является делом исследователя.

Экспертное оценивание может выступать как метод *обобщения независимых характеристик*. Он заключается в том, что по заранее заданной форме берутся письменные отзывы (характеристики) исследуемого объекта (ребенка, семьи, группы, класса и т. д.), а затем сопоставляются полученные оценки, прогнозы, рекомендации. Совпадение оценок и рекомендаций дает основание полагать, что они близки к истинным. Несовпадающие или дополняющие друг друга оценки и рекомендации дают повод к выявлению качеств объекта, быть может, скрытых и проявляющихся только в определенных условиях, видах деятельности, отношениях. Именно такие подходы позволяют обнаружить скрытые резервы развивающейся личности, подобрать ключи к непростым педагогическим ситуациям.

Рассматриваемый метод оценок особенно важен для педагогических исследований:

– во-первых, он позволяет получить первичную информацию о характеристиках личности, группы, степени успешности деятельности, явлениях, процессах за относительно короткий период времени, что может составить основу для их более углубленного исследования;

– во-вторых, в профессиональном отношении метод экспертных оценок более доступен для применения по сравнению с другими методами;

– в-третьих, метод, с одной стороны, достаточно универсален и применим для оценки различных выборок, а с другой – предполагает свою конкретизацию применительно к проблеме, личности или группе (за счет привлечения специалистов и отбора значимых критериев оценки);

– в-четвертых, метод ориентирован на решение, прежде всего, практических задач;

– в-пятых, метод нередко используется в тех условиях, когда имеются серьезные трудности в оценке явления, процесса с помощью других методов, которые могут оказаться недостаточно надежными.

Перечень типовых задач, решаемых методом экспертных оценок:

1) определение целей и задач управленческой деятельности с упорядочением их по степени важности;

2) определение степени соответствия исследуемых характеристик (компетенций) личности или группы выделенным критериям;

3) выявление результатов учебной и профессиональной деятельности;

4) определение областей развития, обучения, планирования карьеры сотрудников;

5) определение степени влияния фактов, событий на жизнедеятельность личности или группы.

Для решения перечисленных типовых задач в настоящее время применяют различные разновидности метода экспертных оценок, к которым относятся: анкетирование, интервьюирование.

Метод экспертных оценок предполагает использование шкал оценивания [35]. Приведем примеры наиболее используемых оценочных шкал.

1. *Двухбалльная шкала:*

- неудовлетворительно;
- удовлетворительно.

2. *Трехбалльная шкала:*

- ниже ожиданий;
- соответствует ожиданиям;
- превышает ожидания.

3. *Пятибалльная шкала:*

- низкий уровень;
- скорее низкий;
- средний уровень;
- скорее высокий;
- высокий уровень.

4. *Семибалльная шкала:*

- неудовлетворительный уровень выполнения работы (учебной деятельности);
- выполняется не в полном объеме;
- выполняется, но с невысоким качеством;
- выполняется на среднем, достаточном уровне;
- выполняется в соответствии с требованиями в необходимом объеме;
- выполняется на высоком уровне;
- работа (учебная деятельность) выполняется на высоком профессиональном уровне, превышающем должностные обязанности.

Своеобразным «коллективным» вариантом метода оценивания выступает *психолого-педагогический консилиум*. Психолого-педагогический консилиум проводится как совещание учителей класса, психолога, медика, других заинтересованных педагогов с целью осуществления глубокого анализа имеющихся данных и выработки согласованного направления действий всеми участниками образовательного процесса по отношению к учащемуся, группе, классу. Оценивание в этом случае дополняется коллективным анализом причин неудач, общим поиском мер, необходимых для достижения лучших результатов.

1.7.5. Психолого-педагогический эксперимент

Психолого-педагогический эксперимент – это комплексный метод исследования, обеспечивающий научно-объективную и доказательную проверку правильности выдвинутой в начале исследования гипотезы. Он позволяет глубже, чем другие методы, проверить эффективность тех или иных нововведений в области обучения и воспитания, сравнить значимость различных факторов в структуре педагогического процесса и выбрать наилучшее (оптимальное) их сочетание, выявить необходимые условия реализации определенных педагогических задач. Как отмечает Ю. К. Бабанский [70], эксперимент позволяет обнаружить повторяющиеся, устойчивые, необходимые, существенные связи между явлениями, т. е. изучать закономерности, характерные для педагогического процесса.

В отличие от обычного изучения педагогических явлений в естественных условиях путем их непосредственного наблюдения эксперимент позволяет искусственно отделять изучаемое явление от других, целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых. *Сущность эксперимента* заключается в активном вмешательстве исследователя в психолого-педагогический процесс с целью его изучения в заранее запланированных параметрах и условиях. В эксперименте в совокупности используются методы наблюдения, беседы, опросов и т. д. И. П. Павлов, отмечая преимущества эксперимента перед наблюдением, утверждал: «Наблюдение собирает то, что ему предлагает природа, опыт же берет у природы то, что он хочет» [8].

Исследователь в процессе эксперимента вызывает или формирует те или иные психолого-педагогические явления в различных, заранее определенных условиях (которые в большинстве случаев также находятся под его влиянием). Эксперимент позволяет варьировать факторы, которые воздействуют на изучаемые процессы и явления, воспроизводить их неоднократно. Его сила в том, что он дает возможность создавать новый опыт в точно учитываемых условиях.

В педагогике выделяют несколько основных видов эксперимента. *Естественный* эксперимент проводится в реальных для испытуемых условиях деятельности, но при этом создается или воссоздается

то явление, которое следует изучать. Этот вид эксперимента в силу того, что проводится в обычных условиях деятельности испытуемых, дает возможность замаскировать его содержание, цели и при этом сохранить суть, которая заключается в активности исследователя в изменении условий выполнения изучаемой деятельности. На первой стадии эксперимента исследователь изучает начальное состояние деятельности, особенностей поведения обучающихся, уровень сформированности у них знаний, навыков, умений или других характеристик, которые исследуются по замыслу исследовательской работы. Затем осуществляются преднамеренные изменения в содержании, формах, методах или средствах изучаемого вида деятельности. После проведенных изменений вновь изучаются те же характеристики, свойства, что и на первой начальной стадии. Это позволяет сделать вывод об эффективности/неэффективности воздействия.

В случае *лабораторного* эксперимента в учебном коллективе выделяется группа испытуемых. Исследователь работает с ними, применяя специальные методы исследования – беседы, тестирование, индивидуальное и групповое обучение и наблюдает за эффективностью своих действий. После завершения эксперимента сравниваются предшествующие и вновь полученные результаты.

В психолого-педагогических исследованиях выделяют также *констатирующий* и *формирующий* эксперименты. В первом случае исследователь экспериментальным путем устанавливает только состояние изучаемой педагогической системы, констатирует факты наличия причинно-следственных связей, зависимости между явлениями. Полученные данные могут служить материалом для описания ситуации как сложившейся и повторяющейся или быть основой для исследования внутренних механизмов становления тех или иных свойств личности или качеств педагогической деятельности. Это дает основание для такого построения исследования, которое позволяет прогнозировать развитие изучаемых свойств, качеств, характеристик. Когда же исследователь применяет специальную систему мер, направленных на формирование у испытуемых определенных личностных качеств, повышение результативности учебной или трудовой деятельности, речь идет уже о формирующем эксперименте. Он ориентирован на изучение динамики развития изучаемых психологиче-

ских свойств или педагогических явлений в процессе активного воздействия исследователя на условия выполнения деятельности. Следовательно, основная особенность формирующего эксперимента заключается в том, что сам исследователь активно и позитивно влияет на изучаемые явления.

Существуют и другие подходы к классификации педагогических экспериментов. В частности, В. И. Загвязинский [26] предлагает различать *зондирующий* и *проверочный* эксперименты. Первый по своим задачам близок констатирующему, а второй предполагает проверку выдвинутых предложений, частных гипотез, для чего необходимо получение или уточнение отдельных фактов. Также выделяют *сравнительный* и *перекрестный* эксперименты. О сравнительном эксперименте речь идет в тех случаях, когда исследователь осуществляет выбор наиболее оптимальных условий или средств педагогической деятельности, сравнивая между собой контрольный и экспериментальный объекты. В качестве таких объектов могут выступать группы обучающихся или воспитываемых. Как правило, в этом случае в экспериментальных группах организуются специальные педагогические изменения, которые, по мнению исследователя, должны привести к позитивным результатам. В контрольных группах подобные изменения не осуществляются. В этом случае появляется возможность сравнить полученные результаты. Существует и другой способ проведения сравнительного педагогического эксперимента: контрольного объекта нет, а сравниваются несколько экспериментальных вариантов, чтобы можно было отобрать лучший. Если у исследователя нет возможности подобрать примерно однородные по количественным и качественным показателям контрольные и экспериментальные группы (их состав определяется по предварительным контрольным срезам), то проводится перекрестный эксперимент. В этом случае контрольные и экспериментальные группы меняются местами в каждой последующей серии экспериментов. Если получен позитивный результат в экспериментальных группах разного состава, то это свидетельствует об эффективности используемого исследователем нововедения.

В. П. Давыдов выделяет два основных типа педагогического эксперимента – *классический* и *многофакторный* – с точки зрения логической структуры. *Классический эксперимент* предполагает, во-первых, изолирование изучаемого явления от влияния побочных, несущественных его сущность факторов, т. е. изучение его в «чистом» виде. Во-вторых, многократное воспроизведение процесса в строго фиксированных, поддающихся контролю и учету условиях, а в-третьих, планомерное изменение, варьирование, комбинирование различных условий в целях получения искомого результата. В педагогических исследованиях обеспечить все условия классического эксперимента бывает очень сложно.

Сущность классического эксперимента и его основные функции заключаются в проверке гипотезы о взаимозависимостях между отдельными факторами психолого-педагогического воздействия и его результатами, их причинно-следственных отношениях. Экспериментатор выделяет определенные факторы, которые участвуют в исследуемом процессе. Он меняет условия, чтобы определить, к каким последствиям приведет их изменение, пытается установить, как они влияют на конечный результат. Новые вводимые условия называются *независимыми переменными*, а измененные факторы – *зависимыми переменными*. Об эффекте произведенных изменений судят по полученным результатам. Чтобы доказать, что полученный в эксперименте эффект не случаен, при его разработке планируют применение специальных статистических методов обработки полученных результатов.

Эксперимент, результаты которого обрабатываются с помощью методов математической статистики, называется *многофакторным*. В современной психолого-педагогической теории и практике происходят процессы, механизм которых нельзя изучать прямо, так как в них взаимодействует множество различных элементарных процессов, которые в реальных условиях не могут быть ограничены. Здесь и необходим многофакторный эксперимент. Исследователь в этом случае подходит к задаче эмпирически – варьирует большое количество факторов, от которых, как он считает, зависит ход педагогического про-

цесса. Он пытается найти оптимальные условия протекания этого процесса с точки зрения его результата.

В ходе психолого-педагогического эксперимента решается ряд задач:

- устанавливаются неслучайные взаимосвязи между воздействием и достигаемыми при этом результатами; между определенными условиями и полученной эффективностью в решении педагогических задач;

- сравнивается продуктивность двух или нескольких вариантов психолого-педагогического воздействия и выбирается оптимальный из них по критериям результативности, времени, приложенным усилиям, используемым средствам и методам;

- обнаруживаются причинно-следственные, закономерные связи между явлениями, которые могут быть представлены в их в качественной и количественной формах.

Среди наиболее важных условий эффективности проведения педагогического эксперимента можно выделить:

- предварительный тщательный теоретический анализ исследуемого явления, его *операционализацию* (выделение характеристик, параметров, сторон), его историю, изучение массовой педагогической практики для максимального сужения поля эксперимента и его задач;

- конкретизацию гипотезы с точки зрения ее новизны;

- четкое формулирование задач эксперимента, разработка признаков и критериев, по которым будут оцениваться результаты, явления, средства и пр.;

- корректное определение минимально необходимого, но достаточного числа экспериментальных объектов с учетом целей и задач эксперимента, а также минимально необходимой длительности его проведения;

- доступность сделанных из материалов эксперимента выводов и рекомендаций, их преимущества перед традиционными, привычными решениями.

Проведение психолого-педагогического эксперимента предполагает три основных этапа работы.

I этап – *подготовительный*, на котором решаются следующие задачи:

- формулирование гипотезы, доказанность или опровержение которой следует проверить;
- выбор необходимого числа экспериментальных объектов (числа испытуемых, учебных групп, учебных заведений и др.);
- определение необходимой длительности проведения эксперимента;
- разработка методики его проведения; выбор конкретных научных методов для изучения начального состояния экспериментального объекта: анкетный опрос, интервью, экспертная оценка и др.;
- проверка доступности и эффективности разработанной методики эксперимента на небольшом числе испытуемых; определение признаков, по которым можно судить об изменениях в экспериментальном объекте под влиянием соответствующих педагогических воздействий.

II этап – *непосредственное проведение эксперимента*. Этот этап должен дать ответ на вопросы об эффективности новых путей, средств и методов, вводимых экспериментатором в психолого-педагогическую практику. На этом этапе создается экспериментальная ситуация. Суть ее заключается в формировании таких внутренних и внешних условий эксперимента, в которых изучаемая зависимость, закономерность проявляется наиболее чисто, «без примеси» воздействия случайных, неконтролируемых факторов.

На данном этапе последовательно решаются следующие задачи:

- изучение начального состояния условий, в которых проводится эксперимент;
- оценка состояния самих участников педагогических воздействий;
- выделение критериев эффективности предложенной системы мер;
- инструктирование участников эксперимента о порядке и условиях его эффективного проведения (если эксперимент проводит не один человек);

- реализация системы мер по решению определенной экспериментальной задачи (формирование знаний, умений или воспитание определенных качеств личности, коллектива и др.);

- фиксация полученные на основе промежуточных срезов данные о ходе эксперимента, которые характеризуют изменения, происходящие в объекте под влиянием экспериментальной системы мер;

- фиксация затруднений и возможных типичных недостатков, которые могут возникнуть в ходе проведения эксперимента;

- оценка текущих затрат времени, средств и усилий.

III этап – *завершающий*, на котором подводятся итоги эксперимента:

- описываются результаты реализованной экспериментальной системы мер (конечное состояние уровней УУД, фактических знаний, уровня воспитанности и др.);

- характеризуются условия, при которых была выявлена положительная динамика исследуемых параметров, характеристик, свойств (учебные, социальные, коммуникативные, технологические, материальные, гигиенические, морально-психологические и др.);

- описываются особенности субъектов экспериментального воздействия (педагогов, воспитателей и др.);

- предоставляются данные о затратах времени, усилий и средств;

- указываются границы применения проверенной в ходе эксперимента системы мер.

Следует отметить, что возможен и более сложный способ проведения педагогического эксперимента. Этот способ предусматривает проверку двух или даже трех вариантов мер с целью выбора того, который дает наилучшие результаты за меньшее время. Эксперимент *по проверке оптимальности предлагаемой системы мер* включает следующие этапы:

- отбор критериев оптимальности предлагаемой системы мер с точки зрения ее результативности, затрат времени, средств и усилий;

- выбор возможных вариантов решения поставленной перед экспериментатором задачи (разработка двух-трех методических подходов к изучению данной учебной темы, разработка нескольких воз-

можных вариантов проведения различных педагогических мероприятий и др.);

- осуществление выбранных вариантов примерно в одних и тех же условиях (в двух примерно одинаковых по уровню подготовленности учебных группах и др.);

- оценка результативности по каждому варианту эксперимента;

- сравнительная оценка всех вариантов эксперимента;

- выбор одного варианта, который дает наилучшие результаты при меньших затратах времени, средств и усилий или более результативного варианта при тех же затратах.

При подготовке эксперимента перед исследователем всегда встают два вопроса: *как осуществить репрезентативную (показательную для всей совокупности) выборку экспериментальных объектов?* (Сколько испытуемых включать в эксперимент, сколько педагогов должно участвовать в нем, сколько учебных заведений должно быть охвачено экспериментальной работой и т. п.); *какова должна быть длительность эксперимента?*

Однозначного ответа на эти вопросы дать невозможно, поскольку указанные критерии зависят от многих факторов: гипотезы, целей и задач эксперимента, явлений, подлежащих изучению, избранных методов исследования, предполагаемых результатов и т. п.

Можно предложить несколько практических рекомендаций, которые помогут исследователю сориентироваться в решении этих задач.

Количество испытуемых в контрольной и экспериментальной группах, с одной стороны, желательно иметь как можно большее, так как только в этом случае вероятность избежать воздействия на результат эксперимента неконтролируемых, случайных факторов, существенно искажающих их, и получить статистически надежные результаты, имеет высокое значение. Но с другой – эти группы не должны быть чрезмерно большими, так как в этом случае существенно усложняется управление экспериментом. Однако если качество управления и контроль за ходом эксперимента достаточно эффективны, то наука и практика только выигрывают от широты эксперимента.

Вместе с тем экспериментальная выборка должна быть достаточно представительной. Например, если исследователь проводит

проверку новой системы мер, которую он желает затем распространить на все типы средних школ страны, то в эксперименте должны принять учащиеся городских и сельских школ. Если экспериментатор осознает невозможность осуществления такого широкого эксперимента, то он конкретизирует задачу исследования и сужает ее до изучения реально возможного числа объектов и их характера: оставляет лишь городские или только сельские школы, только младшие, средние или старшие классы.

Таким образом, задачи эксперимента и число объектов, включаемых в него, тесно взаимосвязаны и могут влиять друг на друга. Однако решающим элементом все же являются задачи эксперимента, которые исследователь намечает заранее. Именно они определяют необходимый характер выборки.

Далее в рамках исследования нужно сузить число экспериментальных объектов до минимально необходимого. Например, из числа сельских школ взять не десять, а две или одну школу, из числа младших классов – не три, а два или даже один. Минимизация числа объектов всегда связана со спецификой темы исследования. Если речь идет, например, о проверке методики изучения какой-либо темы по курсу истории, физики или другому предмету, то в этом случае можно ограничиться одним экспериментальным и одним контрольным классами. В экспериментальном классе проводятся необходимые изменения в соответствии с разработанной системой, а в контрольном идет обычный процесс. *Очень важно, чтобы экспериментальный класс был типичным, т. е. не превосходил контрольный класс по уровню успеваемости.*

Если исследователь хочет выявить типичные причины неуспеваемости учащихся современной школы, то важно собрать информацию об учащихся каждой возрастной группы, из городских, сельских школ и др. В этом случае с помощью специального опроса требуется получить данные о причинах неуспеваемости школьников всех классов – с первого по выпускной. Например, в ходе одного экспериментального исследования нужно было охватить три тысячи учеников. Но когда по таблице случайных чисел были выбраны примерно 250 человек из трех тысяч, то распределение причин неуспеваемости ста-

ло повторяться. Это дало основание остановиться на информации о 250 учениках для более углубленного анализа.

Как правило, в случаях изучения проблем дидактики минимальное количество человек в контрольной и экспериментальной группах должно быть не менее 60 человек. Только при таком количестве респондентов полученные результаты описываются шкалой нормального распределения результатов [57]: 60 % выборки имеют средние результаты, и две части выборки (по 20 %) имеют соответственно результаты значительно выше средних и значительно ниже средних. Такое распределение подтверждает статистическую надежность исследования.

Если речь идет об эксперименте по проблемам воспитания, то возможны случаи, когда в эксперимент можно вовлечь 30 – 40 человек (такая выборка позволяет выполнить качественные описания результатов). Обычно в эксперименте должен принять участие какой-то сформировавшийся коллектив – учебный класс, возрастная группа. Если же исследователь разрабатывает рекомендации для возрастной группы, то в эксперимент надо включать представителей каждого отдельного возраста.

Таким образом, нет единого, шаблонного, стандартного решения о выборе числа экспериментальных объектов. Более того, выбор числа часто ограничен возможностями экспериментатора. Постановка эксперимента в рамках написания курсовых и выпускных квалификационных работ может быть ограничена временными рамками прохождения педагогических практик, жестким учебным процессом, отсутствием временного ресурса на организацию опытно-экспериментальной работы, отсутствием возможности сформировать экспериментальную и контрольную группы и др. Тогда педагогический эксперимент может осуществляться по квазиэкспериментальному плану. Квазиэксперимент является разновидностью эксперимента, в котором студент, выполняющий учебно-исследовательскую деятельность, взаимодействует с уже существующими группами для изучения интересующих его процессов. Квазиэксперимент актуален, когда нет возможности провести эксперимент в рамках «истинного» эксперимента.

Однако важно помнить, что при проведении психолого-педагогического исследования всегда требуется доказывать репрезентативность выборки как с точки зрения представительности всех категорий испытуемых, так и с точки зрения объективности результатов, которые могут быть получены в ходе экспериментальной работы.

Определяя необходимую *длительность* эксперимента, следует иметь в виду, что слишком краткий его срок приводит к необъективным научным рекомендациям, к преувеличению роли и значения отдельных педагогических факторов. Слишком длительный срок отвлекает исследователя от решения других задач, повышает трудоемкость работы. Поэтому в каждом исследовании следует специально доказывать минимально необходимую продолжительность эксперимента.

Это возможно сделать, во-первых, путем анализа предшествующего опыта проведения аналогичных экспериментов, в которых были сделаны корректные научно-практические выводы; во-вторых, путем соотнесения цели и задач эксперимента с необходимой его длительностью.

Приведем пример «идеальной» экспериментальной постановки исследования. Если, например, исследователь изучает особенности восприятия учебного материала младшими школьниками, то ему целесообразно вести эксперимент в течение четырех лет, охватив 1, 2, 3 и 4-й классы. Однако этот срок можно сократить, если исследователь имеет возможность одновременно вести эксперимент «параллельно» во всех классах возрастной группы. При этом важно доказать, что классы, в которых ведется работа, равны по их качественному и количественному составу.

Если в процессе эксперимента изучается влияние той или иной педагогической технологии (методов, средств, приемов) на формирование фактических знаний, то необходимо охватить наиболее типичные и вариативные разделы данного учебного предмета, а не ограничиваться одной наиболее простой темой. В то же время, если изучается методика преподавания одной темы, то, естественно, длительность эксперимента должна распространиться на весь период ее изучения. Когда исследуется влияние каких-то педагогических средств на развитие мышления, воли, эмоциональной, мотивационной сферы, то эксперимент должен длиться не менее года, а обычно — в течение

двух лет, так как трудно обнаружить действительные изменения в психической сфере личности за короткий срок.

То же самое можно сказать и о воспитании личностных качеств. Здесь, как правило, также требуется один-два года, чтобы получить существенные сдвиги в положительную сторону. Хотя и возможен эффект от применения метода взрыва, о котором в свое время писал А. С. Макаренко, экспериментатор все равно должен продолжить наблюдение и закрепление полученного результата, чтобы доказать прочность и действенность применяемой системы воспитательных мер [8].

В заключение важно подчеркнуть, что результаты педагогических экспериментов в психолого-педагогических исследованиях не следует абсолютизировать. Они обязательно нуждаются в подкреплении и проверке с использованием других методов педагогики и психологии, например наблюдения.

1.7.6. Качественные методы исследования

Качественные исследования, по словам А. М. Улановского, «это любая информация, собираемая исследователем, которая выражается не в цифрах, а в словах». Качественные способы анализа – это специальные формы анализа текста, делающие акцент не на подсчете и статистическом обобщении тех или иных единиц текста, а на их содержательном подразделении, обобщении, сравнении и интерпретации, позволяющими оценить жизненный мир субъекта» [61, с. 160 – 162].

В отечественной психологии выделяют шесть основных качественных методов исследования: *биографический метод*, предполагающий изучение жизненного пути человека, общей направленности личности и этапов ее биографии; *феноменологический метод* (исследование личностных конструктов), направленный на описание переживаний человека, раскрытие смысла, который имеют для него те или иные события или явления; *этнографический метод*, применяющийся для изучения психических явлений и психологических особенностей представителей определенной культуры или группы; *исследование отдельного случая (кейс-стади)*, предусматривающее детальное изучение единичного явления; *метод дискурс-анализа* текстовых интер-

претаций испытуемыми себя или мира; *фокус-группы*, позволяющие собрать впечатления об изучаемом явлении в процессе группового взаимодействия [4; 35]. Все эти методы допускают использование следующих процедур сбора качественных данных: наблюдение, интервью, анализ документов и аудиовизуальных материалов, материалов фокус-групп и данных ассоциативного эксперимента с помощью контент-анализа, Q-сортировка.

Качественные методы позволяют получить феноменологические описания, отражающие в частности и задачи герменевтики (понимания) личности.

Особенности феноменологического описания как метода научного исследования состоит в следующем:

1. непосредственное наблюдение за явлением;
2. выводы на основе непосредственного наблюдения;
3. результаты наблюдения как предмет интерпретаций персонального сознания наблюдателя;
4. основа интерпретаций – система представлений, знаний, существующих в сознании интерпретатора

Феноменологическое описание способно преодолеть желание исследователя заключить наблюдаемое в «прокрустово ложе» какой-либо теории и породить «новое знание» о живых системах [63, с 28].

Распространено мнение, что качественные методы могут лишь дополнять количественные, поскольку по сравнению с ними являются менее достоверными. В связи с этим еще Д. Кэмпбелл отмечал: «Количественные результаты могут быть столь же мало застрахованы от ошибок, как и качественные. Неадекватность количественных данных часто обнаруживается лишь благодаря качественному знанию» [35, с. 33].

Д. Силверман выделяет критерии оценки достоверности качественных исследований [61]:

- соответствие методов исследования природе изучаемого явления;
- наличие связи с теоретической основой исследования;
- четкость критерия отбора случаев для изучения, сбора данных и анализа;
- соответствие методов постановке вопроса исследования;
- систематичность отбора данных и ведение протоколов;

- обязательность ссылок на процедуры, проводимые в процессе анализа;
- систематичность анализа данных;
- адекватность обоснования того, каким образом мнения, утверждения, темы, концепции и категории были выведены из данных;
- обсуждение аргументов «за» и «против» тех выводов, которые сформулировал исследователь;
- наличие четкого разграничения между данными и их интерпретацией;
- сопоставление разных интерпретаций разных исследований;
- сравнение интерпретаций с позиций разных методов;
- сопоставление данной ситуации с аналогичными результатами, полученными в других исследованиях;
- повторение результатов на том же объекте через определенное время.

Дополнение качественных процедур исследования количественными данными также способствует получению более точных результатов. Например, при изучении процесса формирования гражданской идентичности у подростков О. А. Семеновой было использовано свободное сочинение и рисунок на тему «Страна, в которой я живу», а также опросник Д. Григорьева, позволяющего оценить степень сформированности гражданской идентичности.

Существуют качественно-количественные методы исследования (контент-анализ, Q-сортировка), предполагающие как качественный анализ результатов, так и математические подсчеты.

Контент-анализ (от англ. *contents* – содержание) – метод качественно-количественного анализа содержания документов [6; 36; 38]. Контент-анализ может использоваться:

- как основной метод исследования (например, в выпускной квалификационной работе М. С. Шолоховой «Особенности представлений о будущем учащихся разных возрастов» контент-анализ был использован по отношению к свободным сочинениям «Мое будущее» учащихся 7–9-х классов сельской школы);
- параллельный, одновременный с другими методами;
- вспомогательный, или контрольный (при анализе текста свободного, нестандартизированного интервью).

Есть смысл применять контент-анализ, когда важные для изучения элементы текста встречаются с достаточной частотой (принцип статистической значимости).

Этапы исследования на основе контент-анализа:

1. Необходимо сформулировать тему, цель, задачи и гипотезу исследования.

2. Определить категории анализа – наиболее общие, ключевые понятия, соответствующие исследовательским задачам. Система категорий играет роль в правильном составлении инструкции и указывает, что должно быть найдено в тексте.

ПРИМЕР

При изучении представлений учащихся о современном герое использовались интервью, в текстах которых выделялись повторяющиеся единицы (категории и подкатегории). После того как категории сформулированы, необходимо выбрать соответствующую единицу анализа – лингвистическую единицу речи или элемент содержания, служащие в тексте индикатором важных для исследователя явлений. Обычно наиболее употребительными единицами анализа являются слово, простое предложение, суждение, тема, автор, герой, социальная ситуация, сообщение в целом и др. Так, при изучении социальных представлений о современнике были выделены следующие единицы анализа:

А. Поведение:

А1 – прагматичность;

А2 – динамичность;

А3 – помощь другим людям.

Б. Внешний вид:

Б1 – стильность.

В. Личностные черты:

В1 – индивидуальность;

В2 – жизнерадостность;

В3 – саморазвитие;

В4 – креативность;

В5 – коммуникативная компетентность;

В6 – отсутствие культуры.

Г. Образованность.

Д. Вредные привычки.

(Работа выполнена В. Ю. Судариковой, группы АФ-117.)

Далее для проверки правильного выделения ключевых категорий подсчитывается частота встречаемости категорий контент-анализа. С целью определения значимости выделенных категорий и подкатегорий рассчитывается удельный вес (К) категорий контент-анализа по формуле:

$$K = \frac{\text{число единиц анализа, фиксирующих данную категорию}}{\text{общее число единиц анализа}}$$

Метод изучения продуктов деятельности – это исследовательский метод, позволяющий опосредованно изучать сформированность знаний, навыков и умений, интересов и способностей человека, развитие различных психических качеств и свойств личности на основе анализа продуктов его деятельности [35].

Следует заметить, что в той или иной степени все методы психологии и педагогики направлены в конечном счете на анализ деятельности. В этом смысле данный способ исследования является синтезирующим. По мнению В. И. Загвязинского [26], особенность этого метода заключается в том, что исследователь не вступает в непосредственный контакт с самим человеком, а имеет дело с продуктами его предшествующей деятельности или размышлениями о том, какие изменения произошли в самом испытуемом в процессе и в результате его включенности в некоторую систему взаимодействий и отношений. Из сказанного следует, что изучение продуктов деятельности человека в широком смысле есть не что иное, как изучение последствий предпринятых им усилий, которые внесли изменения, повлекли реальные сдвиги в его жизненных позициях, позволили изменить свое отношение к системе ценностей и т. д. В более узком плане речь может идти о материализованных результатах деятельности человека. Например, в качестве объекта изучения могут рассматриваться продукты детской деятельности: сочинения, контрольные и проверочные работы, рисунки, тетради по отдельным дисциплинам, поделки, различные модели, детали и т. п. В частности, просмотр нарисованных детьми рисунков может оказать существенную помощь в определении их способностей в художественном творчестве, сформированности навыков, уровня развития творческих возможностей. Если же обратить внимание на то, как дети используют различные цветовые оттен-

ки в изображении предметов, то можно получить дополнительную информацию о развитии у них отдельных психических качеств и свойств.

ПРИМЕР

При написании ВКР на тему «Уровень эмоционального благополучия учащихся начальной школы из полных и неполных семей» Д. А. Кучиной была использована рисуночная методика «Домики» О. А. Ореховой, позволяющая получить представление об эмоциональной сфере детей в части высших эмоций социального генеза, личностных предпочтениях в деятельностных ориентациях и эмоциональном отношении детей к школе.

Использование метода анализа продуктов детской деятельности требует особой подготовленности и настоящего искусства. По объективным результатам исследователь должен восстановить не только сам процесс протекания деятельности (часто она недоступна наблюдению), но и динамику мотивов, субъективного ее компонента. Сравнительный анализ позволяет более конкретно выявить условия и предпосылки повышения эффективности деятельности определенного вида. Исследователю важно соотнести продукт детской деятельности с мотивами, условиями этой деятельности, с поведением ребенка, группы.

Вместе с тем изучение продуктов деятельности позволяет судить о достигнутом уровне деятельности и о самом процессе выполнения поставленных исследовательских задач. При этом важно получить представление об уровне готовности ребенка к определенным видам деятельности, о характере заданий и условиях, в которых они выполнялись. Имея эти сведения, исследователь может судить о добросовестности и упорстве в достижении цели, о степени инициативы и творчества в выполнении работы, т. е. о сдвигах в развитии личности. Представления о креативных способностях и возможностях ребенка, его чувствах и помыслах, выраженных в продуктах деятельности, дают основания для переосмысления и переоценки исследовательских данных и понятие о его основных личностных характеристиках [35].

Сочетание метода изучения продуктов деятельности с наблюдением, беседой, педагогическим экспериментом дают возможность ис-

следовательно изучать особенности и последовательность выполнения различных видов действий непосредственно в процессе деятельности. Это позволяет получить представление не только о механизмах выполнения отдельных действий, но и об условиях реализации деятельности в целом. Поскольку единичный продукт деятельности может быть получен случайно, желательно проведение анализа разных продуктов деятельности одного и того же ребенка. Сохранение продуктов детской деятельности обеспечивает возможность их последующего сравнения, оценки динамики развития творческих и других способностей ребенка.

Сегодня в психолого-педагогических исследованиях при обращении к методу изучения продуктов (результатов) деятельности все более широко используются фотографирование, видеосъемка, телевидение и звукозапись, компьютерная техника. Технические средства используются в том случае, когда их применение органически входит в методику исследования и нет возможности получить необходимые данные другим способом. Определение влияния различных перегрузок на организм, формирование навыков и умений действовать в сложных условиях, фиксация специфики проявления психических процессов у детей – все это невозможно исследовать без данных, полученных путем применения современных технических средств.

Фотоснимки дают возможность запечатлеть и охарактеризовать многие детали действий ребенка, зафиксировать проявление его эмоций, воли и т. д. Видеосъемка позволяет точно зафиксировать и проследить динамику действий и изменений в поведении. Видеозапись и ее просмотр позволяют исследователю как бы со стороны анализировать события, в которых он сам принимал участие. Средства звукозаписи способствуют анализу содержательного и фонетического аспектов речи детей. Компьютеры позволяют значительно ускорить обработку эмпирического материала. Кроме того, данные, полученные при помощи технических средств, сохраняются и могут быть повторены столько раз, сколько потребуется исследователю. Они объективны и представляют большую научную ценность.

К методам изучения продуктов деятельности можно отнести *метод изучения педагогической документации* (отчетно-учетной, нормативной и др.). В процессе работы исследователь сталкивается с

необходимостью изучать различные документы: служебные характеристики; личные дела, медицинские карты, автобиографии, ученические дневники; журналы контрольных проверок, приказов и распоряжений руководства образовательных учреждений; протоколы собраний и заседаний и т. п. Анализ этих документов позволяет выявить динамику развития личности обучающегося, сопоставить официальные мнения, получить объективные данные, характеризующие реально сложившуюся практику организации образовательного процесса. Следует заметить, что информация, полученная из различных документов, обычно обширна, объемна. Непросто запомнить биографические данные даже одного человека. Когда же обследуются десятки и сотни людей, то эта задача усложняется до предела. Помимо этого, характеристики и другие документы пишутся в произвольной форме, что создает трудности при их сопоставлении, анализе и оценке. Здесь помогает только опыт, интуиция, автоматизация обработки и хранения данных документов с помощью компьютера.

1.7.7. Метод тестирования

Психодиагностические методики как средство реализации метода тестирования, как подчеркивает Р. Немов [43], охватывают все известные науке психологические процессы, свойства и состояния человека. Большинство созданных и применяемых практических психодиагностических методик, представляют *бланковые методики*: испытуемому предлагают перечень утверждений или вопросов, на которые он должен в устной или письменной форме дать ответ. Широкая распространенность и практический интерес к бланковым методикам объясняются тем, что они относительно просты как для разработки, так и для использования и обработки получаемых результатов.

Второе место по частоте встречаемости занимают *опросные методики*, в процессе применения которых исследователь задает испытуемому устные вопросы, отмечает и обрабатывает его ответы. Эти методики хороши тем, что не требуют подготовки специальных бланков. Недостатком опросных методик является субъективность, которая проявляется как в выборе самих вопросов, так и в интерпретации ответов на них. Опросные методики трудно стандартизировать и, сле-

довательно, добиться высокой надежности и сравнимости получаемых результатов.

Третье место по частоте использования занимают рисуночные психодиагностические методики. В них используются созданные испытуемыми рисунки, которые могут иметь как заданный тематически, так и спонтанный характер. Иногда применяется прием интерпретации испытуемыми стандартных, готовых изображений. Достаточно часто в содержании изображений в наглядной форме представлены задачи, которые испытуемый должен решить (например, *матричный интеллектуальный тест Равена*).

Следующая группа методик – *объективно-манипуляционные*. В них испытуемому предлагается решить задачи, используя задачи в форме реальных предметов, которые нужно собрать, разобрать и т. п.

Р. Немов [43] предлагает развернутую классификацию методик, выделив вначале общие критерии, в соответствии с которыми далее методы психодиагностики будут разделены на частные группы. Таковыми критериями являются следующие:

1. Тип применяемых в методике тестовых задач (прямые, косвенные вопросы, согласие или несогласие с утверждениями, задания, позволяющие получить объективный результат, или субъективное суждение).

2. Кому предназначен используемый в методике тестовый материал.

3. Форма представления тестового материала испытуемым.

4. Характер данных, используемых для выводов о результатах психодиагностики (объективные, субъективные)

5. Наличие в методике тестовых норм.

6. Внутреннее строение (конструкт) методики: методики мономерные (одношкальные) и многомерные. Наличие множества психодиагностических методик объясняется не только большим количеством свойств, которые с их помощью приходится оценивать, но также тем, что практически все методики имеют ограничения в применении, в силу которых приходится создавать и использовать другие методики, уточняющие результаты и расширяющие границы использования [12; 13; 16; 37; 44; 46; 49; 54; 55; 62; 66].

Методики (тесты) можно определить в группы по нескольким основаниям:

- по предмету тестирования (тому качеству, которое оценивается с помощью данного теста);
- особенностям используемых в тесте задач;
- материалу, предъявляемому испытуемым;
- объекту оценивания.

По предмету тестирования методики делятся на интеллектуальные (оценивают степень развитости у человека различных познавательных процессов), личностные и межличностные. По особенностям используемых задач выделяют практические, образные и словесные (вербальные) тесты. По характеру тестового материала, предъявляемого испытуемым, тесты делятся на бланковые, аппаратные. По объекту оценки – на процессуальные тесты, тесты достижений, тесты состояний и свойств.

Интеллектуальные тесты предназначены для оценки уровня развития мышления (интеллекта) человека и его отдельных когнитивных процессов, таких, как восприятие, внимание, воображение, память, речь. Личностные тесты связаны с психодиагностикой устойчивых индивидуальных особенностей человека, определяющих его поступки; сюда относятся тесты темперамента, характера, мотивации, эмоций, способностей. Среди тестов встречаются такие, которые дают разностороннюю, комплексную оценку состояния личности или степени развитости ее отдельных свойств. *Комплексными, например, являются тест В. Е. Орла, И. Г. Сенина ЛОП (личностные особенности профессионала) и личностный тест Р. Кеттелла.* К числу частных можно отнести тесты, с помощью которых оцениваются отдельные черты личности человека, мотивы, эмоции, например, акцентуации характера, тревожность, локус контроля, мотив достижения успеха, агрессивность и другие: *например, методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза С. А. Пакулиной.* В прил. 5 представлены примеры психодиагностических методик, которые могут быть полезны при организации учебно-исследовательской деятельности студентов.

Самая большая проблема использования личностных (субъективных) тестов состоит в желании испытуемых дать «социально пра-

вильные» ответы, сознательно (или бессознательно) субъективно исказить результаты, сдвинуть их в «лучшую сторону». Некоторые специальные приемы, например, введение в перечень вопросов, суждений, специально оценивающих степень искренности отвечающего (шкала лжи), позволяют существенно снизить уровень субъективности получаемых результатов или исключить из анализа результаты испытуемого с высокой степенью неискренности. Субъективность ответов на тестовые вопросы связана также с персональным уровнем рефлексивных способностей испытуемого, которые определяют тот или иной уровень самосознания (самоосознавания). Влияние субъективно воспринятой инструкции, предвзятого отношения к диагностике, педагогу/психологу, который проводит исследование, или самой ситуации не позволяет полностью избежать недостатков при применении субъективных личностных методик, что делает их не всегда валидными, надежными и однозначными измерительными инструментами. Все это касается также и межличностных тестов [46].

Межличностные тесты позволяют оценивать человеческие отношения в различных социальных группах, например, *социометрический тест, тест социально-психологической самооценки группы как коллектива*. В прил. 3, 4 пособия представлены методики, предназначенные для диагностики классного коллектива.

Практические тестовые задания включают в себя задачи и упражнения, которые испытуемый должен выполнить в наглядно-действенном плане, т. е. практически манипулируя реальными материальными предметами или их заменителями. Образные задания содержат в себе упражнения с образами, с картинками, рисунками, схемами, представлениями. Они предполагают активное использование воображения, мысленное преобразование образов.

Вербальные тесты включают в себя задания на оперирование словами. Они предполагают, например, определение понятий, умозаключения, сравнение объема и содержания различных слов, выполнение различных логических операций с понятиями и т. п.

Многие задания, которые используются в тестах, имеют комплексный характер, т. е. включают в себя и практические, и теоретические, и образные, и вербальные действия, и упражнения. Это связано с тем, что большинство задач, с которыми сталкивается человек в

реальной жизни, являются комплексными по характеру, а тестирование проводится для того, чтобы предсказать поведение и возможные достижения человека не в искусственной лабораторной ситуации, а в реальной жизни.

Процессуальные тесты позволяют исследовать какой-либо психологический или поведенческий процесс, и ему в результате дается точная качественная или количественная характеристика, например, *характеристики устойчивости и концентрации внимания с помощью последовательного предъявления таблиц Шульте* [43].

К группе *тестов достижений* относят такие тесты, в итоге применения которых оцениваются успехи человека в том или ином виде деятельности, в той или иной сфере познания, например, продуктивность памяти, логичность мышления, устойчивость внимания, уровень развития вербального мышления и др. *Примером теста достижения является хорошо зарекомендовавший себя групповой интеллектуальный тест (ГИТ) М. К. Акимовой, Е. М. Борисовой, В. Т. Козловой, предназначенный для оценки уровня обученности учащихся 4 – 6-х классов* [46].

В особую группу выделяются *проективные тесты*. Они основаны не на прямой, а на косвенной оценке тех или иных психологических качеств человека. Такая оценка получается в результате анализа того, как данный человек воспринимает и интерпретирует некоторые многозначные объекты: сюжетно неопределенные картинки, фотографии, бесформенные пятна, незавершенные предложения и др. Предполагается, что на оценки и интерпретации подобных объектов человек бессознательно «проецирует» свой опыт, установки, личностные особенности. *К этой группе тестов относятся, например, «Рисунок семьи», рисунок «Несуществующее животное».* К проективным тестам обращаются тогда, когда дело касается психодиагностики малоосознаваемых испытуемыми психологических феноменов. Проективные методики по сравнению со всеми уже рассмотренными имеют одно весьма существенное достоинство: они, как правило, валидны и относительно надежны при высоком уровне профессиональной подготовки интерпретатора.

1.7.8. Требования, предъявляемые к надежности психодиагностических методик

Выделенное методологическое основание определяет требования к построению исследования и методам исследования, отвечающим методологическим принципам. Под методами понимаются разнообразные инструменты проникновения исследователя в суть явления и процессов [28]. Вопросы выбора, классификации и систематизации методов всегда дискуссионны, так как они обусловлены выбором критерия их систематизации. Методы исследования конкретизируются в методиках, являющихся конкретным воплощением метода. Методы должны соответствовать целям исследования, требованиям валидности и надежности, характеристикам выборки (особенно возрастным характеристикам) и измерять предмет исследования. К тестам как методам психодиагностики предъявляются особые требования:

1. Социокультурная адаптированность как соответствие тестовых заданий и тестовых оценок, которые испытуемый получает по этим заданиям, особенностям культуры, сложившимся в том или ином обществе, где данный тест используется. *Например, известный классический тест Векслера для оценки уровня умственного развития детей, начиная с 4-летнего возраста и до 17 лет, в настоящий момент имеет некоторые устаревшие формулировки заданий.*

2. Простота формулировок и однозначность тестовых заданий. Согласно данному требованию в словесных и иных заданиях теста не должно быть таких формулировок, слов, рисунков, которые могут по-разному восприниматься и пониматься людьми (за исключением проективных тестов).

3. Ограниченное время выполнения тестовых заданий. Полное время выполнения заданий психологического теста не должно превышать 90 – 120 минут (для учащихся 40 – 60 минут).

4. Наличие тестовых норм для данного теста. Под такими нормами понимаются репрезентативные средние показатели по данному тесту, т. е. показатели, представляющие большую совокупность людей, с которыми можно сравнивать показатели данного индивида. Норма теста обычно определяется в результате тестирования большой выборки испытуемых определенного возраста и пола и усреднения

полученных оценок с их последующей дифференциацией по возрасту, полу и ряду других релевантных показателей. Норма теста – это средний уровень результатов большой совокупности людей, похожих на данного испытуемого по ряду социально-демографических характеристик [21; 28; 33; 46].

Обращаем внимание на то, что нормы со временем, как правило, изменяются вместе с теми естественными изменениями, которые с годами происходят в развитии людей. Так, нормы интеллектуального развития, установленные в первой четверти XX века, не подходят для первой четверти XXI века. Существует эмпирически установленное правило, в соответствии с которым как минимум один раз в пять лет нормы тестов, особенно интеллектуальных, должны пересматриваться.

Кроме требований, предъявляемых к нормам теста, существуют правила проведения тестирования, обработки и интерпретации его результатов. Наиболее важные из этих правил следующие:

1. Прежде чем применять тот или иной тест, необходимо познакомиться с ним и попробовать его на самом себе или на другом человеке. Это позволит избежать возможных ошибок, связанных с проведением тестирования, пониманием вопросов теста и др. Особенно важно обращать внимание на формулировку вопросов, которые случайно могут актуализировать проблемы, вызвать эмоциональные реакции учащихся.

2. Важно заботиться о том, чтобы испытуемые хорошо поняли сопровождающую тест инструкцию.

3. Во время проведения тестирования необходимо следить за тем, чтобы испытуемые работали самостоятельно, не оказывали друг на друга влияния, способного изменить результаты тестирования.

Для того чтобы психолого-педагогический эксперимент был достаточно надежным средством исследования и позволял получать вполне достоверные результаты, которым можно доверять и на основе которых можно делать правильные практические выводы, необходимо, чтобы используемые в нем психодиагностические методы были научно обоснованными. Такими считают методы, отвечающие требованиям *валидности, надежности, точности и однозначности*.

Термин «валидность» означает: «полноценный», «пригодный», «соответствующий». Характеристика психодиагностической методи-

ки как валидной свидетельствует о ее соответствии и пригодности для оценивания именно того психологического качества, для которого она предназначена. Характеристика валидности включает в себя не только сведения о том, что данная методика на самом деле измеряет (конструкт методики), но также информацию об условиях, сфере ее применения.

Валидность может быть теоретической и практической (эмпирической), внутренней и внешней. Теоретическая валидность определяется по соответствию показателей исследуемого качества, получаемых с помощью данной методики, показателям, получаемым посредством других методик – таких, с показателями которых должна существовать теоретически обоснованная зависимость. Теоретическую валидность проверяют по корреляциям показателей одного и того же свойства, получаемым при помощи разных методик, опирающихся на одну и ту же теорию. Эмпирическая валидность проверяется по соответствию диагностических показателей реальному поведению, наблюдаемым действиям и реакциям испытуемого. Если, например, с помощью некоторой методики мы оцениваем черты характера у данного испытуемого, то применяемая методика будет считаться практически или эмпирически валидной тогда, когда мы установим, что данный человек ведет себя в жизни именно так, как предсказывает методика [43].

Внутренняя валидность означает соответствие содержащихся в методике заданий, субтестов, суждений и тому подобного общей цели и замыслу методики в целом. Она считается недостаточно внутренне валидной тогда, когда все или часть включенных в нее вопросов, заданий или субтестов измеряют не то, что требуется от данной методики.

Внешняя валидность определена взаимосвязями между показателями методики и наиболее важными, ключевыми внешними признаками, относящимися к поведению испытуемого. Обычно валидность методики проверяется и уточняется в процессе ее достаточно длительного использования.

Валидность находят путем вычисления коэффициента корреляции между результатом тестирования и действительным уровнем развития диагностируемого качества личности после всестороннего и многопланового исследования испытуемых по данному свойству.

В этом случае валидность, найденная с помощью коэффициента корреляции Спирмена, равна 0,9 (она также может быть найдена с помощью коэффициента корреляции Пирсона). Это высокий результат, подтверждающий валидность методики.

Надежность теста – его фундаментальная характеристика, показывающая, в какой степени ответы одной и той же личности совпадают при ее неоднократном тестировании данным тестом. *Например, если ответить на вопросы известного теста Г. Айзенка, предназначенного для определения типологических характеристик личности, с перерывом в несколько дней или месяцев, то не все ответы на поставленные вопросы будут совпадать.* Несовпадение результатов тестирования будет особенно заметно, если испытания проходили в разных условиях, допустим, первое – при стеническом эмоциональном состоянии личности, а второе – астеническом. Поэтому во время тестирования важно создавать спокойную обстановку, снимать воздействие на состояние испытуемых внешних раздражителей, давать однотипный инструктаж. Но все это совсем не гарантирует полного совпадения ответов одного и того же испытуемого при его тестировании через определенный промежуток времени. Корреляционная зависимость между результатами первого и второго тестирования определяет его надежность. Нередко надежность измеряют и с помощью процентов – высчитывается процент вопросов, на которые испытуемый дал один и тот же ответ. У лучших тестов надежность, выраженная коэффициентом корреляции, составляет от 0,6 до 0,9. Если тест не достиг данного уровня надежности, то его применение некорректно [46]. Результаты психолого-педагогической диагностики зависят от многих трудно контролируемых факторов: качества измерительного инструмента, постоянства характеристик ситуации психологического тестирования, правильности понимания инструкции испытуемым, поведения экспериментатора, актуального психологического состояния испытуемого. Изменение любого из этих факторов обычно ведет к снижению степени надежности измерений. Надежность психодиагностической методики можно установить двумя способами: путем сравнения результатов, получаемых при помощи данной методики разными людьми, и путем сравнения результатов, получаемых при применении одной и той же методики в идентичных условиях.

Точность методики в определенном смысле можно сравнивать с точностью технических измерительных инструментов. Метр, например, разделенный только на сантиметры, будет грубее измерять длину, чем линейка, градуированная по миллиметрам. В свою очередь, микрометр будет намного более точным измерительным инструментом, чем школьная линейка. Чем точнее психодиагностическая методика, тем тоньше с ее помощью можно оценивать градации, выявлять оттенки измеряемого качества [28; 43].

Однозначность методики характеризуется тем, в какой степени получаемые с ее помощью данные отражают изменения именно и только того свойства, для оценивания которого данная методика применяется. Самыми важными из названных четырех критериев являются первые два: валидность и надежность, и если измерительный инструмент им не соответствует, то его вообще нельзя использовать как средство психодиагностики. Если же методика не вполне точна и не полностью однозначна, то ее тем не менее можно применять с определенными оговорками. Но при этом необходимо помнить, во-первых, о том, что неточная методика может не позволить установить сравнительно небольшие изменения, которые происходят в результате проведенного эксперимента, и, следовательно, может указать на отсутствие изменений там, где они на самом деле есть. Недостаточно однозначная методика не всегда позволяет соотносить величину получаемых показателей со степенью изменения именно оцениваемого качества, а не какого-либо другого [28; 46].

Изучая какую-либо психолого-педагогическую реальность, в большинстве случаев исследуют определенную выборку людей, которая всегда отбирается из большей по численности группы. Такая группа называется *генеральной совокупностью*. Генеральная совокупность – это множество элементов, объединенных общей характеристикой, указывающей на их принадлежность к определенной системе. *Выборкой* называется любая подгруппа испытуемых, респондентов, выделенная из генеральной совокупности для проведения эксперимента.

Объем выборки обозначается буквой N ($N = 25$), может быть любым, но не меньше чем 2. Различают выборки зависимые (связные) и независимые (несвязные). Выборки называются *независимыми*, если

процедура эксперимента и полученные результаты измерения некоторого свойства у испытуемых одной выборки не оказывают влияния на испытуемых другой выборки (например, педагоги и врачи). И напротив, выборки называются *зависимыми*, если процедура эксперимента и полученные результаты измерения некоторого свойства, проведенные на одной выборке, оказывают влияние на другую (например, педагоги и учащиеся).

Планирование исследования должно включать в себя учет как объема выборки, так и ряда ее особенностей. Так, в психолого-педагогических исследованиях важно требование однородности выборки по возрасту, профессии и так далее в зависимости от целей исследования. Другое требование – выборка должна как можно более полно отражать характеристики изучаемой генеральной совокупности. Данное свойство выборки называется *репрезентативностью*.

Возможности метода тестирования нельзя переоценивать. Тесты должны применяться в совокупности со всеми другими методами. Целесообразно применять не отдельный тест, а их совокупность, т. е. *батарею тестов*, добиваться их высокой надежности и валидности, повышать квалификацию исследователей. Все это создает предпосылки для широкого применения тестовых методик в психолого-педагогических исследованиях.

1.8. Методы математической статистики

Выбор методов математической обработки данных обычно осуществляется на стадии планирования исследования и выдвижения гипотезы. Важным основанием для выбора метода статистической обработки являются характер шкал измерений, используемых в исследовательской работе [14; 24; 28; 30; 40; 42; 57; 59; 60].

По отношению к качественным результатам измерений, полученным в номинативной шкале, можно применить лишь небольшое число статистических методов: критерий χ^2 (хи-квадрат) или ϕ^* – критерий (угловое преобразование Фишера).

По отношению к количественным результатам, полученным по порядковой шкале, применимы коэффициенты корреляции, а также критерии различий.

В табл. 1.3. приведена классификация исследовательских задач и методов их решения, разработанная Е. В. Сидоренко [57, с. 34].

Таблица 1.3. Методы математической обработки данных в типичных психолого-педагогических исследованиях

Задача исследования	Условие	Метод
1. Выявление различий в уровне исследуемого признака	Две выборки испытуемых	Q – критерий Розенбаума; U – критерий Манна – Уитни; ϕ^* – критерий (угловое преобразование Фишера); t – критерий Стьюдента (оценка различий средних значений признака)
	Три и более выборки испытуемых	S – критерий тенденций Джонкира; H – критерий Крускала – Уоллиса
2. Оценка сдвига значений исследуемого признака	Два замера на одной и той же выборке испытуемых	T – критерий Вилкоксона; G – критерий знаков
	Три и более замера на одной и той же выборке испытуемых	L – критерий тенденций Пейджа
3. Выявление различий в распределении признака	При сопоставлении эмпирического распределения с теоретическим	χ^2 – критерий Пирсона; λ – Критерий Колмогорова-Смирнова
	При сопоставлении двух эмпирических распределений	χ^2 – критерий Пирсона; λ – Критерий Колмогорова – Смирнова; ϕ^* – критерий (угловое преобразование Фишера)
4. Выявление степени согласованности изменений	Два признака, два профиля, две иерархии; малочисленные выборки	r_s – коэффициент ранговой корреляции Спирмена
5. Выявление взаимосвязи исследуемых признаков	Большие выборки	r_{xy} – коэффициент корреляции Пирсона
6. Выявление влияния контролируемых условий на изменение признака	Влияние одного фактора	S – критерий тенденций Джонкира; L – критерий тенденций Пейджа; однофакторный дисперсионный анализ Фишера
	Влияние двух факторов	Двухфакторный дисперсионный анализ Фишера

Существуют стандартные, известные и доступные пакеты программ для математической обработки данных. Также все расчеты можно выполнить в режиме онлайн-калькулятора, например: <http://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html>

Для курсовых работ и выпускных квалификационных работ типичными исследованиями являются выявление различий при сравнении выборок до и после экспериментального воздействия (формирующие эксперименты, коррекционные программы, тренинги); сравнение выборок по каким-либо признакам в рамках констатирующего эксперимента (например, различия в выраженности ситуативной и личностной тревожности в группах мальчиков и девочек); выявление корреляционных взаимосвязей исследуемых признаков (например, связь базовых ценностей личности и параметров, характеризующих психологическую адаптацию к обучению в вузе).

Полученные результаты могут быть представлены на разных уровнях *статистической значимости*. Статистическая значимость (p -уровень) представляет собой оцененную меру уверенности в «истинности» результатов. Обычно используют три уровня значимости: 5%-й, 1%-й и 0,1%-й (последний – намного реже). Если указывают, что различия достоверны на 5%-м уровне значимости ($p \leq 0,05$), то имеют в виду, что вероятность ошибочного вывода по результатам исследования составляет 0,05, если на 1 %-м, то 0,01 ($p \leq 0,01$) и т. д. При этом 5%-й уровень считается низшим, а 0,1%-й – высшим уровнем значимости ($p \leq 0,001$).

ПРИМЕР

Оформление сравнительного анализа данных, подтверждающего различия между школьниками:

«Сравнение личностных характеристик младших школьников, полученных с помощью методики Дж. Рензулли, показывает, что личностные характеристики младших школьников из полной семьи отличаются от таковых у школьников из неполной семьи и эти различия достоверны по следующим параметрам:

- в оценке родителей – способности к обучению, лидерские способности (при $p \leq 0,01$), мотивационно-личностные характеристики (при $p \leq 0,05$);*
- в оценке учителей – способности к обучению, лидерские способности (при $p \leq 0,01$), творческие способности (при $p \leq 0,05$)».*

1.9. Этика психолого-педагогических исследований

Слово «психодиагностика» означает буквально «постановка психологического диагноза», или принятие квалифицированного решения о наличном психологическом состоянии человека в целом или о каком-либо отдельно взятом психологическом свойстве. Обсуждаемый термин неоднозначен, и в психологии сложились два его понимания. Одно из определений понятия «психодиагностика» относит его к специальной области психологических знаний, касающейся разработки и использования в практике различных психодиагностических средств [46]. Психодиагностика в этом ее понимании является наукой, в русле которой ставятся следующие общие вопросы:

1. Какова природа психологических явлений и принципиальная возможность их научной оценки?

2. Каковы сложившиеся на данный момент времени общие научные основания для принципиальной познаваемости и количественной оценки психологических явлений?

3. В какой мере применяемые в настоящее время средства психодиагностики соответствуют принятым общенаучным, методологическим требованиям?

4. Каковы основные методические требования, предъявляемые к различным средствам психодиагностики?

5. Каковы основания достоверности результатов практической психодиагностики, включая требования, предъявляемые к условиям проведения психодиагностики, средствам обработки полученных результатов и способам их интерпретации?

6. Каковы основные процедуры конструирования и проверки научности методов психодиагностики, включая тесты?

Второе определение термина «психодиагностика» указывает на специфическую сферу деятельности, связанную с практической оценкой психологических особенностей индивида. Здесь сугубо практические вопросы, относящиеся к организации и проведению психодиагностических процедур. Она включает в себя:

1. Определение профессиональных требований, предъявляемых к педагогу/психологу как к психодиагносту.

2. Установление перечня знаний, умений и навыков, которыми он должен обладать для того, чтобы успешно справляться со своей работой.

3. Описание условий, соблюдение которых является гарантией того, что психолог действительно успешно и профессионально применяет методы психодиагностики [46].

Оба комплекса вопросов – теоретические и практические – тесным образом взаимосвязаны. Для того чтобы быть специалистом высокой квалификации в этой сфере, нужно хорошо овладеть как научными, так и практическими основами психодиагностики.

Практически психодиагностика выступает как отдельная, вполне самостоятельная сфера деятельности психолога и педагога. Точная психодиагностика в любом психолого-педагогическом научном эксперименте предполагает квалифицированное оценивание степени выраженности того психологического феномена, свойства, состояния, которое изучается исследователем. Как правило, это те свойства, закономерные изменения которых предполагаются в гипотезах, проверяемых в ходе педагогического эксперимента. Нельзя обойтись без точной психодиагностики в инновационной деятельности педагогических коллективов, так как в любых экспериментах необходимо достаточно убедительное доказательство того, что в результате педагогических инноваций действительно и в нужном направлении изменяются оцениваемые психологические особенности.

Еще более важным направлением в применении психодиагностических процедур является практическая психокоррекционная работа, эффективность которой доказывается на основании качественных и количественных изменений тех характеристик, по отношению к которым проводилась целенаправленная коррекция.

Психодиагностика решает ряд типичных для нее задач:

1. Установление наличия у индивида того или иного психологического свойства или особенности поведения.

2. Определение степени развитости данного свойства, ее выражение в определенных количественных и качественных показателях.

3. Описание диагностируемых психологических и поведенческих особенностей человека в тех случаях, когда это необходимо.

4. Сравнение степени развитости изучаемых свойств у разных людей.

Во всех случаях, за исключением качественного описания результатов, требуется владение методами количественного анализа, в частности методами математической статистики. Из-за ошибок в психодиагностике, чаще всего связанных с отсутствием профессионализма в выборе методов, методик, релевантных целям исследования, описания результатов и их интерпретации, сводятся «на нет» доказательства экспериментальной педагогической деятельности.

В этой связи к лицам, осуществляющим психолого-педагогическую диагностику в образовательной практике, предъявляются следующие требования:

1. Знание тех психологических теорий, на которых основываются используемые им психодиагностические методы.

2. Знание самих психодиагностических методик и условий их правильного применения.

3. Выбираемые методики должны быть наиболее понятными из всех возможных и наименее трудоемкими. Инструкции к методикам должны быть простыми, короткими и достаточно понятными без дополнительных разъяснений.

4. Способность располагать к себе испытуемых, вызывать их доверие, обеспечивающее искренность в ответах.

Комплекс норм и принципов защиты интересов и прав обследуемых лиц включает наиболее общие правила, которые предупреждают неоправданное или некомпетентное использование методик психологической диагностики. Морально-этические принципы деятельности в своих общих положениях отображают общечеловеческие нормы, которые регламентируют поведение соответственно требованиям профессиональных обязанностей, моральных норм, профессиональной честности, принципов гуманизма и т. п.

Нередки случаи, когда психолог/педагог становится в позицию исследователя человеческой личности. В сферу его интереса могут попасть

приватные стороны жизни другого человека, содержание сложных межличностных отношений, конфликтов, отклонение в поведении как предпосылки и следствия психического заболевания. В этом аспекте нормы профессиональной этики по сложности, многоаспектности и важности осуществления успешной профессиональной деятельности не уступают соответствующим нормативам деятельности врача.

Наиболее важными в комплексе норм и требований профессиональной этики является соблюдение принципов гуманности, безусловное преимущество интересов обследуемого в определении целей, планировании процедуры, характере проведения диагностического обследования.

Таким образом, к важнейшим этическим принципам относятся следующие:

1. Принцип профессиональной компетентности, который определяет отбор методик, способов интерпретации полученных результатов. Любой из используемых диагностических инструментов должен отвечать целям исследования и интересам обследуемого.

2. Принцип научной обоснованности подчеркивает необходимость выбора валидной и надежной психодиагностической методики, которая позволит получить результаты, которым вполне можно доверять.

3. Конфиденциальность исследования (принцип соблюдения тайны) предполагает неразглашение индивидуальных результатов психолого-педагогической диагностики без персонального согласия на это того лица, которое участвовало в диагностике. Если речь идет об учащемся младшего школьного возраста, то на само исследование и разглашение результатов обязательно требуется согласие родителей или заменяющих их лиц. Исключение составляют случаи, когда исследование проводится в научных целях, но и в этом случае, нельзя указывать в обобщенных результатах точные имена и фамилии испытуемых.

4. Принцип ненападения ущерба предполагает, что результаты нельзя использовать во вред человеку, который участвовал в диагностических мероприятиях.

5. Принцип объективности исследования. Исследование должно быть целиком непредубежденным. На лицо, реализующее диагности-

ческие мероприятия, не должны оказывать влияние общее впечатление о личности обследуемого: симпатия или антипатия, собственное психическое состояние или расположение духа, ориентированность на получение определенного результата и т. д.

6. Принцип психопрофилактического изложения материала. При сообщении результатов самому обследуемому необходимо придерживаться определенных предупредительных мер, направленных против их неправильного использования, неправильной интерпретации или возможного появления эмоциональных реакций. Иными словами, психодиагностические результаты не должны снижать самооценку обследуемого, а должны быть представлены таким образом, чтобы формировали мотивацию к саморазвитию и самоизменению.

7. Принцип ограниченного распространения специальных методик. Этот принцип имеет целью предупреждение неправильного использования клинических психодиагностических тестов. Доступ к таким методикам должен быть ограниченным, они должны быть доступны только для специалистов, которые будут проводить такие исследования и отвечать за достоверность результатов.

Наиболее важным условием реализации психолого-педагогических исследований в образовательной практике является соблюдение этики исследования, которое выступает в виде этических принципов и норм к осуществлению диагностических мероприятий в образовательной практике. Независимо от того, кто занимается психолого-педагогической диагностикой – психолог или педагог, при ее проведении необходимо соблюдать следующие морально-этические нормы:

1) Человека нельзя подвергать психологическому обследованию против его воли, за исключением особых случаев или случаев судебной, медицинской практики, оговоренных законом.

2) Любой человек, если это не оговорено законом, имеет право знать результаты своего тестирования, а также то, где, кем и как они могут быть использованы.

3) Результаты психологического тестирования предоставляются тестируемому в доступной для правильного понимания форме.

4) При тестировании несовершеннолетних детей их родители или заменяющие их лица имеют право знать результаты тестирования ребенка.

5) Основная ответственность за надлежащее применение на практике методов диагностики лежит на лице, лицах и организациях, пользующихся этими методами.

Важно напомнить, что психолого-педагогическая диагностика – это ответственная область профессиональной психолого-педагогической деятельности, в рамках которой психолог/педагог получает результаты, характеризующие конкретного человека, которые, по сути, являются персональными данными личности.

1.10. Методические рекомендации к осуществлению психолого-педагогической диагностики учащихся разных возрастов

Необходимость организации психолого-педагогических исследований, в которые включены учащиеся разных возрастов, обусловлена необходимостью сохранения физического, психологического, социального здоровья детей и создания условий для их продуктивного личностного и интеллектуального развития.

Развитие субъектов образовательного процесса рассматривается в системе «здоровье – эффективность – развитие» [2; 3; 17; 19; 27; 54], что позволяет разрабатывать комплексные программы, поддерживающие формирование безопасной образовательной среды, создающей условия для максимальной реализации возможностей и потребностей ее субъектов. Очевидна необходимость обращения к диагностике и рефлексии форм взаимодействия между субъектами среды (педагог – ребенок – родители), оценка психологического благополучия детей, динамики развития их познавательных способностей, нравственных ценностных ориентаций.

В последнее десятилетие резко увеличилось количество детей с пограничными психическими состояниями, возрастает число подростковых суицидов, специфических видов зависимости (наркотическая, игровая, компьютерная). Закрепление негативных психических

новообразований на всех этапах онтогенеза связано с депривацией ведущих потребностей ребенка и в первую очередь с депривацией потребности в любви, поддержке, принятии. Стремительно меняющаяся информационная среда, социально-экономические, политические условия жизни всего общества, жесткая регламентация учебного процесса (реализация ФГОСов, ЕГЭ, ОГЭ, ВПР и др.) приводят к изменениям в системах существующих отношений, что, несомненно, влияет на характер развития ребенка/подростка.

Таким образом, решение глобальной задачи сохранения и поддержки здоровья подрастающего поколения делают необходимым для каждой образовательной организации решать локальные задачи комплексной диагностики актуального уровня развития и благополучия учащихся, на основании результатов которой должны приниматься решения, направляющие деятельность всех субъектов образовательного процесса на достижение качественных результатов образовательной практики.

Рассматривая психолого-педагогическую диагностику как особый вид деятельности, мы можем выделить ее уровни, раскрывающие смысл и цель диагностических мероприятий [46]:

1. *Смысловой уровень* характеризуется необходимостью ответа на вопросы: для чего и ради чего организуется психолого-педагогическая диагностическая деятельность? Нужно ли это педагогическому коллективу, самим учащимся, их родителям?

2. *Целевой уровень* определяет желаемый результат: какие знания о субъектах образовательного процесса будут получены? Как полученные результаты будут использованы?

3. *Технологический уровень* определяет выбор диагностического инструментария, релевантного первым двум уровням.

Таким образом, организация мероприятий психолого-педагогической диагностики должна учитывать смысловые и целевые установки деятельности всей образовательной организации, а также особенности закономерности развития учащихся на разных возрастных этапах. Факторы, которые являются причинами поступательного развития ребенка, содержат энергетические и побудитель-

ные источники развития – потребности самого ребенка, его мотивация, а также внешние стимулы деятельности и общения, цели и задачи, которые ставят взрослые в обучении и воспитании детей.

Каждый возраст и его достижения характеризуют несколько важных понятий:

1. *Ведущая деятельность* (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин) – это деятельность, определяющая психическое развитие на данном возрастном этапе.

2. *Потребности возраста*. Движущей силой психического развития являются противоречия между ведущей деятельностью и зреющими внутри нее потребностями, приводящими к возникновению следующего типа ведущей деятельности.

3. *Социальная ситуация развития* (Л. С. Выготский, Л. И. Божович) – специфические для каждого возраста отношения ребенка и окружающей социальной среды. Взаимодействие ребенка со своим окружением, которое воспитывает и развивает его, приводит к появлению новообразований каждого возраста.

4. *Возрастные новообразования* – психологические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период. Новообразования происходят в трех сферах жизнедеятельности: когнитивной, личностной (психологической) и социальной.

5. *Наличие кризисов развития*, для которых характерны нечеткость границ кризиса; трудновоспитуемость и негативный характер развития на кризисном этапе.

6. *Неравномерность развития*, проявляющаяся в неравноценности временных промежутков и наличии сензитивных периодов в развитии ребенка (периоды повышенной чувствительности к определенному роду влияниям окружающей среды, способствующих развитию тех или иных свойств).

7. *Акселерация* (ускорение темпов психического и физического развития).

8. *Инфантилизация* – задержка ребенка в предыдущей ведущей деятельности.

Делая выводы об особенностях развития детей и подростков, важно учитывать весь комплекс условий внутреннего и внешнего порядка, а также возрастных закономерностей развития.

К моменту поступления детей в школу существенно возрастают их индивидуальные различия по уровню психологического развития. Эти различия, прежде всего, проявляются в том, что дети отличаются друг от друга по интеллектуальному, моральному развитию, межличностному поведению. Для того чтобы реализовать индивидуальный подход в обучении и взаимодействии с детьми, педагогу нужна первичная ориентация в особенностях развития каждого ребенка. И это в первую очередь следующие:

- особенности нервной системы (тип темперамента: сила, уравновешенность и подвижность процессов возбуждения, торможения, активность);

- особенности развития познавательных процессов: характеристики внимания, памяти, мышления, восприятие и его ведущие модальности (А, V, К),

- обучаемость, которая будет регулировать способ подачи материала и его количество;

- эмоционально-мотивационная сфера: степень эмоционального благополучия, способность к регуляции эмоций, причины стресса и реакция на стресс, устойчивые характеристики мотивации (стремление к успеху/избегание неудачи) как основание для выбора форм контроля со стороны учителя;

- особенности характера, акцентуации характера;

- особенности межличностных отношений (внешнее коммуникативное поведение, статус в группе, предпочтения в дружбе, способность к сотрудничеству).

Важно отметить, что прежде чем применять ту или иную психодиагностическую методику, нужно выяснить, для какого возраста рекомендовано ее использование. Одна из самых серьезных проблем, возникающих в ситуации осуществления психолого-педагогических исследований, в которых испытуемыми являются учащиеся, заключается в сравнении и сопоставимости результатов тестирования

одного и того же психологического качества ребенка/подростка, изменяющегося во времени (например, изучение динамики развития познавательных процессов при переходе из начальной школы в среднюю). Лонгитюдные исследования на выборках учащихся должны учитывать факт взросления детей, при этом диагностические срезы осуществляются методиками, часто различными по своей структуре и содержанию. Даже в том случае, если варианты одноименного теста для разных возрастов преемственны и разработаны одними и теми же авторами, указанная проблема не снимается полностью.

В настоящий момент разработаны системы психодиагностических методик, предназначенных для комплексной оценки уровня психологического развития детей, поступающих в школу, учащихся начальных, средних и старших классов, включая характеристику их познавательных процессов, личности и межличностных отношений, оценку имеющихся у них практических умений и навыков. Как правило, в диагностические системы включены: оценка общей ориентации детей в окружающем мире, отношения ребенка к обучению в школе; характеристики внимания, памяти, мышления, речи, творческих способностей; оценка мотивации достижения успехов, личностных качеств, межличностных отношений. Авторы пособия рекомендуют использовать пакет методик, разработанных Л. А. Ясюковой, который включает:

1. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе.
2. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3 – 6-х классах.
3. Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников.

В списке литературы представлены пособия, сборники тестов и методик, которые могут быть включены в разнообразные диагностические программы [2; 12; 13; 16; 23; 33; 43; 45; 46; 49; 53; 54, 55; 62]. В табл. 1.4. представлен перечень наиболее валидных методик, которые могут быть использованы в диагностической работе со школьниками.

Таблица 1.4. Примерный перечень психологических методик для учащихся начальной школы и среднего звена

Свойство	Методика диагностики
Интеллект	Тесты интеллекта Векслера, Р. Кеттелла, Амтхауэра, «Прогрессивные матрицы» Равена
Креативность, творческий потенциал	1. Тест Э. Торренса, Дж. Гилфорда 2. Тест свободных ассоциаций С. Медника 3. Тест дивергентного мышления Ф. Вильямса 4. Тест «Многозначные слова» Т. В. Огородовой, М. М. Кашапова 5. Опросник «Самооценка творческих характеристик личности» Ф. Вильямса 6. Методика диагностики уровня притязаний Й. Шварцландера
Темперамент	Методика оценки характеристик темперамента Г. Айзенка
Акцентуации характера	Характерологический опросник К. Леонгарда, Г. Шмишек
Личностные черты	Факторный личностный опросник Р. Кеттелла
Мотивация учебной деятельности	1. Анкета для оценки уровня школьной мотивации учащихся начальных классов Н. Лускановой 2. Методика изучения мотивов учебной деятельности студентов педагогических специальностей, адаптированная М. М. Калашниковой, В. Н. Косырева, О. В. Щекочихина 3. Методика изучения отношения к учебным предметам Г. Н. Казанцевой 4. Методика «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса 5. Методика «Мотивация к успеху». Т. Элерса 6. Методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН) А. А. Реана 7. Методика «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» И. С. Домбровской
Ценностные ориентации	Методика «Ценностные ориентации» Ш. Шварца
Самооценка	Тест «Самооценка учащегося» Г. Н. Казанцевой
Самоактуализация	Тест по оценке уровня самоактуализации личности (САМОАЛ) Н. Ф. Калина
Самоотношение	Тест В. В. Столина, С. Р. Пантелеева
Социальный интеллект	Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена
Особенности межличностного взаимодействия	Тест межличностного поведения Т. Лири Социометрическое исследование

Проведение комплексной систематической психодиагностики позволяет оценивать эффективность образовательной деятельности в школе с точки зрения того, в какой мере она способствует продвижению детей в своем психологическом развитии. Также важно подчеркнуть, что использование релевантных возрасту методик, мягкая позитивная интерпретация результатов при предъявлении их респондентам создает благоприятные условия для реализации потребности учащихся в самопознании. При обсуждении с учащимися разного школьного возраста результатов диагностики важно использовать полученные данные не как характеристики «психологического диагноза», а как актуальную самооценку себя, своих возможностей, которая направлена в первую очередь на развитие рефлексивных способностей и самопонимание личности. Важно еще раз напомнить, что при групповом обсуждении результатов можно оперировать только *средними показателями результатов по группе*, указаниями на нормы теста, обсуждая сначала позитивные стороны полученных данных. Персональные результаты предъявляются учащемуся только в индивидуальной беседе.

1.11. Теоретическая и практическая части исследования, особенности структуры изложения

Подробный обзор логики организации учебно-исследовательской работы студентов, ее научно-методологического аппарата, методов исследования позволяет дать практические рекомендации к написанию теоретической и практической частей исследования.

Теоретическая глава научно-исследовательской работы представляет собой научную основу всего исследования и отражает *сущность объекта исследования*. В ней следует сделать упор на творческое, критическое осмысление и освещение имеющихся научных знаний, теоретических разработок. На основании изучения широкого круга литературы по данной проблеме автор должен усвоить различные подходы к решению проблемы, придать дискуссионный характер некоторым теоретическим положениям и сформулировать свою авторскую позицию, выработать самостоятельную точку зрения на проблему, что подразумевает, например, обзор различных международ-

ных и отечественных научных позиций, теорий, выявление каких-либо специфических особенностей, преимуществ либо недостатков образовательной практики.

Вторая глава является практико-ориентированной и отражает содержание *предмета исследования*. В ней должен быть проанализирован собранный практический материал с использованием различных *научных методов* и современных технологий исследования, представлен анализ и оценка состояния рассматриваемой проблемы в изучаемом образовательном учреждении на основе собранных эмпирических данных. В этой главе может быть представлен опыт апробации предложенных теоретических разработок и результаты апробации. Эмпирическое исследование, которое может быть представлено во второй главе, доказывает или опровергает сформулированную в работе *гипотезу*.

Третья глава (если она включена в содержание исследовательской работы) должна отражать разработку основных рекомендаций и предложений, направленных на повышение эффективности образовательного процесса, с приведением соответствующих рекомендаций. Отличительная особенность данной главы заключается в *практической применимости* и реальности использования предложений и рекомендаций автора, содержащихся в выпускной квалификационной работе.

Заключение, представленное в работе, должно содержать краткий обзор основных выводов проведенного исследования в соответствии с целью проведенного исследования. В целом представленные в заключении выводы и результаты исследования должны последовательно отражать решение *всех задач*, поставленных автором в начале работы, что позволит оценить законченность и полноту проведенного исследования.

Теоретическая часть курсовой (КР) и выпускной квалификационной работы (ВКР) содержит обзор основных этапов развития научной мысли и практического опыта по решаемой проблеме на основе изучения научной литературы зарубежных и отечественных авторов, раскрывающих те или иные аспекты, соответствующие теме исследования. Теоретическая часть курсовой работы бакалавра представлена одной главой, разделенной на

параграфы. КР магистрантов, а также ВКР бакалавров и магистрантов содержат две главы. Важно указать, что КР и ВКР могут быть основаны на разных типах исследования.

Теоретическое исследование – исследование, в котором проводится обзор, обсуждаются и сопоставляются точки зрения, критически анализируется научная литература. В то же время в таком исследовании могут присутствовать и собственные теоретические положения автора, направленные на решение поставленной проблемы. Этот авторский вклад в теорию решаемой проблемы, ее новое, оригинальное видение, сопоставление и интерпретация анализируемых теоретических положений, фактов и составляет основу теоретического исследования.

Эмпирическое исследование – исследование, основанное на реальных фактах, полученных самим автором. Осуществляя такое исследование, автор наблюдает, измеряет, тестирует, фиксирует, качественно и количественно описывает состояния предмета исследования, его динамику в соответствии с выделенными критериями, а затем дает детальный анализ, описание и интерпретацию полученных данных и делает выводы относительно исследуемой проблемы.

Эмпирическое исследование, в свою очередь, бывает двух видов. При *описательном (констатирующем)* исследовании опытным путем находят факты, которые раскрывают исследуемое явление либо уточняют, расширяют представления о конкретном явлении. В этом случае в выводах констатируется, уточняется, дополняется информация, полученная на основе исследования (например, исследование представлений о добре и зле у студенческой молодежи). *Объяснительное* исследование включает в себя не только описание изучаемого явления, но и выяснение причинно-следственных зависимостей, взаимосвязей между полученными фактами. Как правило, объяснительное исследование опирается на математико-статистические методы (например, отличия в жизненных целях студентов, обучающихся по разным направлениям педагогического образования).

Таким образом, теоретическая глава исследования содержит обзор основных подходов к исследованию проблемы, анализ работ отечественных и зарубежных авторов по теме исследования, раскрывает сущность и особенности *объекта и предмета* исследования, факторы,

условия и основные закономерности развития и проявления исследуемого феномена, групповые и индивидуальные особенности, типологии и классификации. Основное внимание в теоретической главе уделяется анализу научных теорий. Теоретическая глава и ее параграфы должны иметь названия, указывающие на их содержание в соответствии с темой и логикой работы. Недопустим компилятивный характер работы, не следует злоупотреблять цитатами. Рекомендуется основную часть теоретической главы посвятить самостоятельному анализу и сопоставлению теоретических взглядов авторов на объект исследования.

ВАЖНО! Теоретический анализ подходов к исследованию проблемы должен помочь студенту выбрать теоретическое основание для организации последующего исследования, например: *«Анализ теоретических подходов к организации дифференцированного обучения позволил выбрать в качестве теоретического основания для планирования эмпирического исследования теоретические идеи М. А. Холодной, раскрывающие отличия в познавательных стилях и индивидуальных способах учебной деятельности».* (Работа выполнена С. А. Стенюгиным, студентом группы АФ-120.)

В тексте научных работ принято использовать личное местоимение 1-го лица множественного числа «мы» и его склоняемые эквиваленты при употреблении замечаний, рассуждений от автора. Не следует пренебрегать этим положением и при написании курсовой работы. Однако предпочтительнее использовать безличные выражения: *«было установлено...», «можно утверждать...»* и т. п.

В написании первой, теоретической, главы обычно прибегают к помощи стереотипных выражений, общепринятых фраз, с которых можно начать, продолжить, завершить рассуждения. Приводим небольшой перечень подобных вполне приемлемых в текстах КР и ВКР выражений:

- автор считает (признаёт, доказывает, приводит, поддерживает идею о ...);
- главная мысль, вытекающая из научных рассуждений (статьи, монографии, исследования), такова: ... ;
- смысл исследования можно представить следующим выводом, в следующем тезисе...;

- *следует считать, что ...;*
- *проанализированный материал позволяет сделать вывод о том, что ...;*
- *данные результатов экспериментов по изучению ... доказывают, что ...;*
- *результаты исследования, представленные в данной монографии, показывают...;*
- *данные наблюдения, представленные автором в таблице, показывают, что ...;*
- *многообразие позиций авторов свидетельствует о ...;*
- *сходство точек зрения позволяет сделать вывод о*

Теоретическая глава должна обязательно завершаться собственными выводами, обобщающими проведенный анализ теоретического материала. Рекомендуется использовать следующие выражения: «*вывод по первой главе*», «*итак*», «*можно сделать общий вывод*», «*вышеперечисленные данные свидетельствуют о ...*», «*резюме по первой главе таково*», «*теоретические источники позволяют...*», «*выполненный анализ позволяет определить понятийный аппарат изучаемой темы*», «*сделать следующий вывод ...*» и др. В выводах к теоретической главе следует особое внимание уделить описанию и обоснованию критериев, которые позволят адекватно подобрать методы эмпирического исследования, а после завершения экспериментальной работы сделать выводы о подтверждении или опровержении гипотезы.

ВАЖНО! Теоретический конструкт методик, которые будут использованы в эмпирическом исследовании, должен быть релевантен выбранному теоретическому основанию исследования.

ПРИМЕР

Объект исследования: *сущность дифференцированного подхода в обучении.*

Предмет исследования: *дифференцированный подход в обучении иностранным языкам с учётом индивидуальных когнитивных стилей учебной деятельности.*

Эмпирические методы: *формирующий эксперимент, тестирование с применением методики Майерс-Бриггс (МВТИ), позволяющей описать индивидуальные когнитивные стили учебной деятельности на ос-*

новании отличий в восприятии и обработке учебной информации. (Работа выполнена С. А. Стенюгиным, студентом группы АФ-120.)

Эмпирическая часть научно-исследовательской работы – это анализ предмета исследования, который основан на реальных фактах, полученных студентом. Автор наблюдает, исследует, фиксирует, описывает, анализирует и делает выводы из того, что происходит в исследуемой реальности. Это отражается в названии второй главы, которое должно быть конкретным и содержать ключевые, отражающие суть исследования, формулировки.

ПРИМЕР

– Эмпирическое исследование различий выраженности профессиональных компетенций педагогов в условиях психического выгорания.

– Эмоциональные особенности школьников младших классов из семей с разными стилями семейного воспитания.

– Опыт реализации внеурочной работы со старшеклассниками как средства гуманизации образовательной среды школы.

– Обоснование эффективности применения интерактивных технологий на уроках истории.

Эмпирическое исследование может содержать формирующее, корректирующее, развивающее или другое воздействие. В таком исследовании исследовательская деятельность проводится в несколько этапов. Первоначально исследуется исходный уровень развития *зависимой переменной* (признака, какого-либо свойства, явления, которое впоследствии будет подвергаться психолого-педагогическому воздействию). Далее следует этап воздействия на зависимую переменную (этап формирования, коррекции, развития исследуемого свойства, явления). На заключительном этапе зависимая переменная исследуется повторно (тем же набором методов и методик), анализируется динамика произошедших изменений, свидетельствующая об эффективности формирования, воздействия или коррекции. Доказательства эффективности, как правило, нуждаются в использовании математико-статистических методов.

В этой части исследования студент показывает, насколько он овладел методами научного анализа сложных явлений действительности, практической деятельности психолога, использованием мето-

дов и методик исследования, умениями пользоваться рациональными приемами отбора, поиска, обработки и систематизации информации, умением делать обобщения и выводы.

Эмпирические исследования могут быть представлены различными видами:

1. *Описательное исследование.* В таком исследовании опытным путем выявляются и описываются новые факты, касающиеся либо малоизученных объектов и явлений, либо расширения представлений об уже известных, но недостаточно исследованных явлениях. В таком исследовании, как правило, выдвигается гипотеза о фактах.

ПРИМЕР

«Существуют различия в развитии личностных качеств младших школьников из полных и неполных семей».

2. *Объяснительное исследование.* В таком исследовании не только выявляют новые факты, но и предпринимают еще и попытку объяснить полученные факты, выяснить взаимосвязи и причинно-следственные зависимости между ними. В таком исследовании выдвигают гипотезу либо о взаимосвязи, либо о зависимости.

ПРИМЕР

«Между стилем родительского воспитания и уровнем тревожности ребенка младшего школьного возраста имеется взаимосвязь».

3. *Исследование по плану формирующего эксперимента.* В таком исследовании в начале констатируют исходный уровень развития какого-либо признака, качества и т. п. Затем создают специальную ситуацию в форме воздействия (например, процесс обучения с использованием инновационных технологий, коррекционно-развивающие занятия и т. п.). После реализации воздействия констатируют новый уровень развития признаков и проводят сравнение до и после воздействия, в том числе с применением методов математической статистики. В таком исследовании выдвигают гипотезу об эффективности воздействия.

ПРИМЕР

«Использование цифрового ресурса British Council в обучении иностранному языку в 10-м классе будет способствовать повышению уровня умения чтения на английском языке, а также повышению эмоциональной заинтересованности учащихся старших классов в

изучении языка». (Работа выполнена А. Д. Морковиной, студенткой группы АН-118.)

В эмпирической главе КР и ВКР должны быть сформулированы цель и задачи *именно эмпирического исследования*, но при этом они должны соотноситься с целями и задачами исследования в целом и являются их конкретизацией.

ПРИМЕР

Цель исследования: *«Выявить степень сформированности внутренней позиции младших школьников с разным уровнем школьной мотивации»*

Цель была конкретизирована через постановку **следующих задач:**

- 1) сформировать исследовательскую выборку учащихся, обучающихся в начальной школе;*
 - 2) подобрать методики для исследования уровня сформированности позиции школьника и школьной мотивации;*
 - 3) организовать сбор эмпирических данных в соответствии с целями и задачами исследования;*
 - 4) провести сравнительный анализ полученных диагностических данных;*
 - 5) сформулировать практические рекомендации по коррекции школьной мотивации учащихся, принявших участие в исследовании.*
- (Работа выполнена Е. А. Хребтовой, студенткой группы АФ-122.)*

В выпускных квалификационных работах (ВКР) студент формулирует гипотезу, которая является предположением о возможности решения проблемы, она отражает отношение между варьируемым признаком исследования (независимая переменная) и теми результатами, к которым она приводит (зависимая переменная). Гипотеза может быть конкретизирована в эмпирической части исследования.

ПРИМЕР 1

Целенаправленное систематическое применение педагогических средств на тематически-ориентированных занятиях иностранного языка (независимая переменная) будет способствовать положительной динамике развития у учащихся способностей к профессиональному самоопределению (зависимая переменная). (Работа выполнена В. Ю. Ленковой, студенткой группы АФ-119.)

ПРИМЕР 2

Процесс формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках русского языка при изучении имен числительных может быть более эффективным, если:

– будут учтены психолого-педагогические особенности формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников;

– будет разработан дополнительный систематизированный комплекс мероприятий по формированию познавательных универсальных учебных действий младших школьников в рамках изучения темы «Имя числительное».

(Работа выполнена А. А. Кубасовой, студенткой группы ПИНм-121.)

Объем эмпирической главы не может быть меньше теоретической части исследования. Небольшой объем эмпирической главы позволяет предположить, что автор не умеет выполнять развернутую интерпретацию результатов. Если объем слишком большой, то это говорит о неумении автора правильно обобщать и представлять полученные данные.

Практическая часть исследования содержит описание *эмпирической базы исследования, исследовательской выборки, методов и методик исследования*. Вводный (первый) параграф главы, раскрывающий содержание проведенного исследования, может быть назван «*Организация и методы исследования*». Здесь раскрываются задачи эмпирического исследования, его этапы, методы и методики, дается развернутая характеристика исследуемой группы с указанием основных социально-демографических характеристик, указываются конкретное место учебы/работы, количество испытуемых, возраст, профессия и другие характеристики.

Количество испытуемых может быть различным и зависит от целей исследования: минимальное их количество не менее 20 – 35 человек. Если в работе используется формирующий план исследования, то количество участников в контрольной и экспериментальной группах составляет не менее 12 – 15 человек в каждой. Важно привести сведения об их эквивалентности или о тех способах, которыми формировались контрольная и экспериментальная группы.

ВАЖНО! Формирующий эксперимент может быть реализован по квазиэкспериментальному плану. Квазиэксперимент является разновидностью эксперимента, в котором студент, выполняющий учебно-исследовательскую деятельность, взаимодействует с уже существующими группами для изучения интересующих его процессов, так как подбор контрольной группы осложнен условиями образовательного процесса.

Далее кратко описываются методы и методики, используемые в исследовании, относящиеся как к сбору информации, так и к ее обработке. Диагностический инструментарий подбирается таким образом, чтобы с его помощью можно было правильно оценить величину всех факторов, необходимых для исследования. Вначале приводятся методы, а далее они конкретизируются с перечислением и описанием методик. Известные методики просто называются в общепринятой сокращенной форме с указанием автора, места публикации и измерительных возможностей.

ПРИМЕР

Опросник Ш. Шварца «Ценностные ориентации личности»

В основе методики лежит концепция М. Рокича о существовании терминальных и инструментальных ценностей. Ш. Шварц сгруппировал отдельные ценности в типы ценностей в соответствии с общностью их мотивационных целей:

- 1. Власть: достижение социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами.*
- 2. Достижение: личный успех через проявление компетентности, достижение социального одобрения.*
- 3. Гедонизм: наслаждение или чувственное удовольствие.*
- 4. Стимуляция: стремление в новизне и глубоким переживаниям.*
- 5. Самостоятельность: самостоятельность мышления и выбора способов действия, в творчестве и исследовательской активности.*
- 6. Универсализм: защита благополучия всех людей и природы.*
- 7. Доброта: сохранение благополучия близких людей.*
- 8. Традиции: уважение традиций и обычаев, которые существуют в культуре, и следование им.*

9. Конформность: одобрение послушания, самодисциплины, вежливости, уважения родителей и старших.

10. Безопасность: безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений.

Опросник состоит из двух частей. С помощью первой части опросника («Обзор ценностей») изучаются нормативные идеалы – ценности, оказывающие влияние на личность, но не всегда проявляющиеся в реальном социальном поведении. Первая часть состоит из двух списков: в первом содержатся терминальные ценности, выраженные в виде существительных, во втором – инструментальные ценности, выраженные в виде прилагательных.

Вторая часть опросника («Профиль личности») изучает ценности на уровне индивидуальных приоритетов, наиболее часто проявляющиеся в социальном поведении личности.

При обработке результатов определяется средний балл по каждому из 10 типов ценностей и устанавливается ранговое соотношение ценностей. Ранг от 1 до 3 характеризует высокую значимость данного типа ценностей для испытуемого. Ранг от 7 до 10 свидетельствует о низкой значимости соответствующих ценностей.

Оригинальные (авторские) и малоизвестные методики описываются более подробно, даются характеристики их направленности, способов обработки, данные о валидности и надежности. Информацию о разработке и проверке методики приводят в приложении.

Описание методов и методик завершается информацией о том, чем был обусловлен выбор методов исследования. Как правило, учитывают следующие моменты:

- соответствие методик теоретическому основанию исследования, целям, задачам и гипотезе исследования;
- соответствие возрасту и другим особенностям исследуемых групп.

За параграфом, описывающим организацию и методы исследования, следует параграф, в котором описываются исследования исходных переменных, обобщаются полученные результаты, предлагаются их интерпретации. Какие именно признаки исследуются, должно отражаться в названии этого параграфа.

ПРИМЕР

– «Эмпирическое исследование эмоциональной сферы подростков – воспитанников интерната»;

– «Исследование взаимосвязи профессиональных компетенций педагогов и параметров безопасности школьной образовательной среды».

В этом параграфе исследовательской работы необходимо выделить параметры исследуемого признака, привести конкретные данные, последовательно их изложить и дать их развернутую интерпретацию. Поскольку в исследовании применяется несколько методов и методик, целесообразно ввести этапность изложения, рассматривая на каждом этапе одну исследуемую переменную.

ПРИМЕР

– «На первом этапе исследования была выявлена сформированность социальных эмоций у дошкольников с помощью методики А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина «Изучение социальных эмоций». Нами были проведены две серии, которые заключались в следующем: ...».

Обсуждение полученных результатов сопровождается ссылками на таблицы и иллюстрации, в качестве которых могут выступать графики, диаграммы, схематические изображения и другая информация. Для иллюстрации соотношения процентных долей используют круговые диаграммы. Они должны быть удобными для чтения и понимания приведенной в них информации и содержать все необходимые обозначения и подписи. Иллюстрации в тексте называются рисунками, они имеют свою собственную нумерацию (сквозную по всему тексту), которая ставится под иллюстрацией. Требования к оформлению иллюстраций представлены в параграфе 2.5 данного пособия.

Третий параграф эмпирической части работы может содержать описание формирующего эксперимента. Самое простое название этого параграфа: «Разработка и апробация программы ...», или «Организация и реализация опытно-экспериментальной работы по».

Следующий параграф эмпирической части работы содержит анализ и интерпретации полученных результатов исследования, психолого-педагогические рекомендации. Наиболее общее название этого параграфа: «Анализ и интерпретация результатов исследования» или «Обоснование эффективности развивающей программы...». Цель

написания этого параграфа – анализ информации, который проводят таким образом, чтобы доказать гипотезу исследования, выдвинутую во введении к работе. Этот параграф – наиболее значим для всего исследования. Все положения, обсуждаемые в нем, должны подтверждаться данными не только на уровне психологических данных, но и на уровне математической статистики, подтверждающей достоверность результатов.

Последовательное обсуждение результатов помогает связать воедино содержание теоретической и практической частей исследования и обосновать выводы из проделанной работы. В ходе обсуждения необходимо сопоставить полученные результаты с первоначальной гипотезой и ответить на вопросы: как эти результаты соотносятся с гипотезой? В какой мере эта гипотеза подтверждается результатами? Как полученные данные соотносятся с данными, имеющимися в научных публикациях? К каким выводам приводит это сопоставление? Если получены отрицательные результаты, не подтверждающие гипотезу, их также необходимо изложить. Это придает работе достоверность и убедительность.

Если автор ограничился только описательным исследованием и при этом работа имеет практическую направленность, у нее есть адресат, сфера применения, можно выделить способы использования полученных результатов и разработать рекомендации, которые помещают в конце эмпирического исследования.

Завершается эмпирическая часть исследования формулированием выводов, которые соответствуют эмпирическим задачам исследования.

Важной частью исследовательской работы является *заключение*, где в сжатой форме излагают основное содержание и результаты проведенного исследования, подводят итоги работы, перечисляют выводы, имеющие обобщающий характер и вытекающие из всего содержания работы.

ВАЖНО! Выводы делаются по задачам, которые сформулированы во введении к исследовательской работе, при этом они не должны быть просто повтором тех положений и рекомендаций, которые уже зафиксированы в тексте работы. Объем заключения не должен превышать двух-трех страниц.

В первой части заключения в сжатой форме представляют обобщенные результаты по теоретическому анализу источников, во второй части – излагают основные моменты, полученные в ходе эмпирического исследования (*что было сделано исследователем?*), в третьей части формулируют обоснованные выводы и оценивают полученные результаты (*какие результаты получены?*). Количество основных выводов должно соответствовать количеству поставленных задач, дополнительные выводы не ограничиваются. Выводы должны быть краткими, с конкретными данными о результатах. Из формулировок должны быть исключены общие фразы, ничего не значащие слова. Для того чтобы подчеркнуть то, что автор понимает, что в любой научно-исследовательской работе невозможно полностью раскрыть тему, а тем более разрешить поставленную проблему, нужно сформулировать некоторые возможные пути проведения дальнейших исследований.

Стиль изложения научной работы может быть различным. Различают стиль научный, отличающийся использованием специальной терминологии, строгостью изложения; стиль учебно-педагогический, в котором особое внимание уделяется сочетанию научности и доступности; и стиль научно-популярный, где существенную роль играют доступность и занимательность изложения. Однако это разделение условно. Нужно стремиться к тому, чтобы сочетать строгость научного анализа, конструктивность и конкретность установок с популярным раскрытием живого опыта. Сохраняя строгость научного стиля, полезно обогащать его элементами, присущими другим стилям, добиваться выразительности речевых средств (экспрессии). Приведение массы ссылок, злоупотребление специальной терминологией затрудняют понимание мыслей исследователя, делают изложение излишне сложным.

Стиль написания работы в зависимости от жанра и содержания излагаемого, его актуальности может быть спокойным или полемически заостренным, лаконичным или развернутым.

Остановимся на языково-стилистическом оформлении результатов психолого-педагогических исследований.

Для научного текста характерны смысловая законченность, целостность и связность. Важнейшим средством логических связей яв-

ляются специальные функциональные синтаксические средства, указывающие на последовательность развития мысли (*вначале, прежде всего, затем, во-первых, во-вторых, значит, итак* и т. д.). Противоречивые отношения обозначаются иными словосочетаниями: *между тем, однако, в то время как, тем не менее*. Причинно-следственные отношения выражаются оборотами: *следовательно, поэтому, благодаря этому, сообразно с этим, вследствие этого, кроме того, к тому же*. Переход от одной мысли к другой осуществляется следующими словосочетаниями: *прежде чем перейти к ...; обратимся к ...; рассмотрим ...; остановимся на ...; необходимо рассмотреть*. Итог, вывод определяется словами и словосочетаниями: *итак, таким образом, резюмируя, в заключение отметим, все сказанное позволяет сделать вывод, подводя итог, следует сказать...*

Качествами, определяющими культуру научной речи, являются *точность, ясность и краткость*. Смысловая точность – одно из главных условий, обеспечивающих научную и практическую ценность заключенной в психолого-педагогическом исследовании информации. Ясность – это умение писать доступно и доходчиво. Краткость – это умение избегать ненужных повторов, излишней детализации. Для облегчения работы с текстом накопленной информации психолого-педагогического исследования в табл. 1.5. приведены лексические средства, выполняющие различные речевые функции, которые в научном исследовании используются как средства связи между предложениями [10].

Таблица 1.5. Лексические средства, позволяющие достичь связности научного текста

Речевая функция	Лексические средства	
Причина и следствие, условие и следствие	(и) поэтому, потому, так как, поскольку, отсюда следует, откуда следует, вследствие, в результате, в силу того что, ввиду того, в связи с этим, согласно этому, в этих условиях, (а) если (же) ..., то	
	что	свидетельствует, указывает, говорит, соответствует, дает возможность, позволяет, способствует, имеет значение и т. д.
Временная соотнесенность и порядок изложения	сначала, прежде всего, одновременно, в то же время, здесь же, наряду с этим, предварительно, ранее, выше, еще раз, вновь, снова, затем, далее, потом, ниже, в дальнейшем, в последующем, впоследствии, во-первых, во-вторых, в настоящее время, до настоящего времени, в последние годы, наконец, в заключение	
Сопоставление и противопоставление	однако, но, а, же, как ..., так и ...; так же, как и не только, но и ... по сравнению; если ..., то в отличие, в противоположность, наоборот аналогично, также, таким образом с одной стороны, с другой стороны в то же время как, между тем, вместе с тем, тем не менее	
Дополнение и уточнение	также и, причем, при этом, вместе с тем, кроме того, сверх того, более того, главным образом, особенно	
Ссылка на предыдущее или последующее высказывание	тем более, что ... в том числе, в случае, то есть, а именно	
	как было	сказано, показано, упомянуто, отмечено, установлено, получено, обнаружено, найдено
	как	(говорилось, указывалось, отмечалось, подчеркивалось) выше
	согласно этому, сообразно этому, соответственно этому, в соответствии с этим, в связи с этим, в связи с вышеизложенным, данный, названный, рассматриваемый, такой, такой же, подобный, аналогичный, сходный, следующий, последующий, некоторый, многие из них, один из них, некоторые из них, большая часть, большинство	
Обобщение, вывод	таким образом, итак, следовательно, в результате, в итоге, в конечном счете, отсюда (следует, вытекает, понятно, ясно); это (позволяет сделать вывод, сводится к следующему, свидетельствует); наконец, в заключение	
Иллюстрация сказанного	например, так, в качестве примера примером может служить, такое же, в случае, для случая, о чем можно судить, что очевидно	
Введение новой информации	рассмотрим следующие случаи остановимся подробно, приведем несколько примеров основные преимущества этого некоторые дополнительные замечания ... несколько слов о перспективах исследования	

Полагаем, что творческое использование изложенных советов и рекомендаций поможет студенту полно и ясно изложить результаты проведенного исследования.

Контрольные вопросы и задания

1. Разработайте алгоритм применения методов изучения психолого-педагогической литературы. Какие сведения об используемых источниках необходимо фиксировать исследователю? Предложите пример оформления выходных данных научной статьи.

2. Обоснуйте сущность и специфику теоретического познания. Перечислите его основные формы.

3. Опишите особенности использования общенаучных логических методов в психолого-педагогическом исследовании. Почему анализ невозможен без синтеза, а абстрагирование без конкретизации?

4. Чем характеризуется педагогическое моделирование? Какие возможные модели вы планируете использовать в своем исследовании? Является ли мысленный эксперимент особым видом педагогического моделирования?

5. В каких исследованиях применяются сравнительно-исторические методы?

6. Как вы оцениваете возможность применения герменевтических методов в педагогическом исследовании?

7. В чем состоит особенность педагогического наблюдения как научного метода? Укажите сильные и слабые стороны его применения в педагогическом исследовании.

8. Раскройте правила применения метода беседы в интересах сбора исследовательского материала. В чем заключается научная ценность метода беседы и его преимущества перед другими методами?

9. Какие требования предъявляются к разработке исследовательской анкеты? Разработайте и представьте анкету к своему исследованию. Представьте основные варианты построения вопросов в анкете и охарактеризуйте их.

10. Оцените возможность применения различных видов тестов в педагогическом исследовании.

11. Раскройте сущность понятий «надежность теста», «валидность теста».

12. Опишите сущность метода изучения продуктов деятельности в психолого-педагогическом исследовании. Какие материализованные результаты деятельности подлежат изучению?

13. Раскройте особенности метода изучения педагогической документации. Подумайте над тем, какую документацию будет необходимо изучить в рамках вашего исследования.

14. Приведите критерии, которым должен удовлетворять передовой педагогический опыт. Какие источники передового педагогического опыта могут быть доступны исследователю?

15. Объясните, как минимизировать влияние личностного фактора (опыта, установок, предпочтений, склада мышления) интерпретатора на результаты интерпретации.

16. Оцените соответствие задач исследования и выбранных методов в следующих вариантах:

Задачи исследования:

– Уточнить содержание понятия «учебно-исследовательская культура старшеклассников» и выявить теоретико-методологические предпосылки ее формирования на основе задачного подхода.

– Раскрыть содержание и структуру учебно-исследовательской культуры старшеклассников, определить критерии и показатели её сформированности.

– Обосновать целесообразность применения задачного подхода для повышения уровня учебно-исследовательской культуры старшеклассников.

– Разработать модель формирования учебно-исследовательской культуры старшеклассников на основе задачного подхода.

– Выявить и обосновать педагогические условия, способствующие эффективной реализации предложенной модели.

Методы исследования:

- теоретические (анализ и синтез, обобщение, теоретическое моделирование);
- эмпирические (наблюдение, сравнение, анкетирование, тестирование);
- статистические (математические методы проверки и обработки эмпирических данных, их качественный анализ, графическая интерпретация).

Раздел 2. ВИДЫ И ФОРМЫ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

2.1. Формы выполнения курсовой работы

Курсовая работа по психолого-педагогической проблематике в настоящее время преимущественно может выполняться в разных формах: курсовой исследовательской работы или курсового проекта.

Курсовая работа – самостоятельная учебная работа обучающихся, выполняемая в течение учебного семестра по одной из актуальных проблем соответствующей дисциплины. Целью выполнения курсовой работы является закрепление и углубление теоретических знаний, полученных при изучении учебной дисциплины, формирование у обучающихся общепрофессиональных, профессиональных и универсальных компетенций самостоятельного решения профессиональных задач.

Курсовой проект – самостоятельная учебная работа обучающихся, выполняемая в течение учебного года или семестра по одной из актуальных проблем соответствующей дисциплины. Курсовой проект должен включать конкретное решение практической задачи (продукт). Выполнение курсовых работ (проектов) направлено на углубление теоретических и прикладных знаний, полученных обучающимися в лекционных курсах, на семинарских и практических занятиях, овладение навыками проведения исследовательской работы.

2.1.1. Педагогическое проектирование как научно-практический метод изучения и совершенствования образовательной практики

Педагогическая наука рассматривает проектирование как способ инновационного преобразования педагогической действительности, которое может осуществляться в рамках практико-ориентированной деятельности, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности, направленных на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в образовательной практике [19].

Среди основных функций проектной деятельности принято выделять исследовательскую, аналитическую, прогностическую, преобразующую, нормирующую. В настоящее время существуют разные подходы к выделению видов проектирования. В. И. Слободчиков [71] пишет о двух типах проектирования:

- *психолого-педагогическое проектирование* образовательных процессов, т. е. обучение как освоение способов деятельности; формирование как освоение совершенной формы действия; воспитание как взросление и социализация;

- *социально-педагогическое проектирование* образовательных институтов и образовательной среды, в которых реализуются соответствующие процессы.

И. А. Колесникова [72] выделяет три основных вида проектирования, различающихся по объекту преобразования, целевой направленности и результату:

- *социально-педагогическое проектирование*, направленное на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами;

- *психолого-педагогическое проектирование*, целью которого становится преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательных процессов;

- *образовательное проектирование*, ориентированное на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов.

Результат педагогического проекта может иметь разную степень обобщенности:

- процессуальный уровень* – разработка дидактических средств, программных продуктов, методических рекомендаций, сценариев и др.;

- технологический уровень* – разработка инструкций, учебных планов, технологий, методик и др.;

- содержательный уровень* – разработка программ и др.;

- концептуальный уровень* – разработка концепций, моделей и др.

В педагогической литературе проекты классифицируются по самым разным основаниям [17; 18; 19]:

1. Сферы проектирования: природные, технические (научно-технические), социальные, социально-педагогические, телекоммуникационные и др.

2. Субъекты проектирования: групповые, коллективные, сетевые.

3. Целевое назначение: производственные, учебные, научно-исследовательские и др.

4. Территория охвата: международные, федеральные, региональные, локальные.

5. Предметные области: исторические, экологические, педагогические и др.

6. Сроки исполнения: долговременные, среднесрочные, краткосрочные.

7. Степень новизны: рационализаторские, изобретательские, инновационные и др.

Формат образовательного педагогического проекта в зависимости от целей и задач обучения задается по нескольким параметрам. По месту – школьный, внешкольный. По количеству участников, непосредственно участвующих в проектной деятельности: индивидуальный, групповой, коллективный, общешкольный. По времени, которое может потребоваться для реализации проекта: краткосрочный, среднесрочный, долгосрочный. По территории распространения: международный, внутришкольный, межвузовский, сетевой. По содержанию – предметный, межпредметный, междисциплинарный, интегративный. По характеру приоритетной деятельности – исследовательский, дидактический, воспитательный, социальный, творческий, экспериментальный, поисковый, коммуникационный и др.

Неотъемлемой частью проектной деятельности выступает процедура проблематизации, итогом которой становится выделение в рамках выбранного объекта преобразования предмета проектирования. Цель проекта играет стимулирующую (по отношению к участникам), преобразующую (по отношению к предмету проектирования и его участникам), нормирующую (по отношению к деятельности и результату проекта), ориентационную (по отношению к конечному продукту) роли.

После конкретизации целей разрабатывается стратегия проектной деятельности (формулирующая в виде задач), определяющая общую направленность и способ достижения цели.

В ходе регламентации предстоящей работы осуществляется выбор следующих параметров:

физическое пространство проекта (географический и территориальный диапазон исследования проблематики и применения «продукта», распространения влияния проектной деятельности на окружающую среду);

социальное пространство проекта (возможность охвата проектным влиянием тех или иных групп профессионального сообщества, социальных или возрастных групп);

парадигмальное пространство проекта (предпочтение технических или гуманитарных характеристик проекта);

культурное пространство проекта (монокультурное, биполярное, кросскультурное);

ценностно-смысловое пространство содержания, технологий, диагностики результатов проекта, обусловленное субъективными предпочтениями участников.

Представление о необходимых действиях по реализации педагогического замысла связано с понятием планирования, которое состоит в выделении этапов достижения намеченной цели через определение ряда промежуточных продуктов на пути к конечному результату. План – это документ, дающий содержательные ориентиры деятельности, определяющий ее порядок, объем, временные границы. План отражает содержательные границы работы, указывает предмет, конкретные направления и виды педагогической деятельности. В целом план проекта реализует следующие функции:

– *прогнозирующая*: план косвенно отражает замысел, представляет результаты через конкретные действия;

– *координирующая/организаторская*: план указывает порядок деятельности, ее взаимосвязь с другими видами, определяет место и время, т. е. содержит ответы на вопросы: кто, что, когда и где должен делать;

– *контрольная*, фиксирующая выполнение задач.

Для осуществления планирования необходимы разбивка на операции всей проектной процедуры. На этом этапе важно сформулировать требования к форме представления проекта.

Этап реализации проекта определен логикой создания или преобразования предмета проектирования и всегда оказывается соотносенным с конкретной задачей, за которую кто-то из участников несет ответственность согласно намеченной программе (плану). На этом этапе важно апробировать, испытать предмет проектирования. Например, сценарий урока, спроектированный студентами педагогического вуза, реализовать на практике в школе.

Рефлексивный этап создания проекта. Работа на завершающей стадии проекта включает в себя две основные процедуры – экспертизу и рефлексию. Итоговая экспертиза и оценка проекта позволяют определить соответствие полученного продукта первоначальному замыслу. Рефлексивный этап включает в себя оценку как продуктного, так и «человеческого» результата проекта (уроки проекта). Рефлексии подлежат прежде всего ход проекта и система отношений, которая в нем сложилась.

Создание курсового или дипломного проекта выступает в качестве результирующего акта, свидетельствующего о способности студента к самостоятельному созданию и публичному предъявлению педагогического продукта. С другой стороны – проектирование все шире начинает применяться как особый вид педагогической деятельности, в том числе для решения задач гуманитаризации образования.

2.1.2. Курсовая работа как педагогический (дидактический) проект

Педагогический проект направлен на решение конкретной проблемы образовательной практики путем преобразования имеющихся педагогических условий, процессов и ситуаций, т. е. содержит обоснованное решение практической педагогической задачи (задач) [19].

Результат педагогического проекта может иметь разную степень обобщенности:

1. Обобщенность на процессуальном уровне предполагает разработку дидактических средств, программных продуктов, методических рекомендаций, сценариев и др.

2. Обобщенность на технологическом уровне подразумевает разработку инструкций, учебных планов, технологий, методик и др.

3. Обобщенность на содержательном уровне – разработку положений, программ и др.

4. Обобщенность на концептуальном уровне предполагает разработку концепций, моделей и др.

Несомненно, что для КР и ВКР на бакалавриате приоритетными являются процессуальный и технологический уровни обобщения.

Курсовой проект состоит из теоретической (текстовой) и опытно-практической частей (графических изображений, иллюстраций, моделей, компьютерных программ и т. д.). Опытно-практическая часть в зависимости от предмета разработки может содержать описание результата (продукта) проекта, описание и анализ опыта практического применения результата (продукта).

ПРИМЕР

Курсовой педагогический (дидактический) проект, реализованный А. И. Ивановой и Е. А. Мозловой, носил название *«Разработка методических материалов по изучению предлогов времени и места немецкого и английского языков»*. **Результат** (продукт) проекта: *визуальные материалы и интерактивные задания, направленные на усвоение грамматических правил использования предлогов места и времени; методические материалы (для освоения и закрепления темы предлогов времени и места в немецком и английском языках)*.

Если в курсовой работе представлен проектный замысел, то студент при разработке проектного замысла также оформляет две части курсовой работы:

1. *Описание и обоснование предполагаемых результатов*. Эта часть содержит:

- формулировку проблемы на основании предварительной диагностики (выбор методики для проведения предварительной диагностики, обобщение результатов диагностики);
- формулировку цели, задач и результата проекта;
- обоснование формы проекта;
- характеристику условий разработки и реализации проекта (участники, ресурсное обеспечение, условия среды и пр.);

– определение этапов проекта, планируемых промежуточных итогов каждого этапа;

– отбор методики оценки результативности проекта.

2. Представление замысла курсового проекта в виде доклада с презентацией (защита курсовой работы).

Рекомендуемая структура курсовой работы в виде педагогического проекта такова:

– введение;

– анализ состояния проблемы;

– цель проекта, определение предполагаемых результатов;

– обоснование проекта (предлагаемых путей, методов, средств решения проблемы и др.);

– этапы реализации проекта;

– способы оценки результатов реализации проекта;

– описание полученного продукта;

– список литературы.

Формулировка темы КР и ВКР в формате проекта включает результат индивидуальной или групповой практико-ориентированной деятельности; прообраз предполагаемого объекта, состояния, процесса, технологии, направленные на решение какой-либо актуальной проблемы.

ПРИМЕРЫ

– *Разработка серии творческих заданий для развития речевых навыков немецкого языка у школьников общеобразовательных школ 4 – 7-х классов средствами аутентичных текстов М. Ауэр (К. Д. Мушинская).*

– *Создание дидактических игр с использованием техник НЛП на уроках иностранного языка при изучении лексики в 3-м классе (М. А. Акимова).*

– *Разработка и апробирование учебных заданий на основе популярного мультфильма «Скуби-Ду и легенда о вампире» (Ю. Н. Иванова).*

– *Разработка программы дополнительного образования детей «Программирование для дошкольников».*

Проект должен быть реализован в образовательной организации, пройти все необходимые проектные этапы, должна быть проведена диагностика его результатов. Проект может быть разработан по заказу образовательной организации.

Основные требования к проекту

1. *Ограниченность проекта* по времени, целям и задачам, результатам, ресурсам и т. д. Эта характеристика позволяет контролировать ход реализации по четко определенным этапам на основании обозначенных ограничений.

2. *Целостность*: общий смысл проекта ясен и очевиден, каждая его часть соответствует общему замыслу и предполагаемому результату.

3. *Последовательность и связность*: логика реализации частей, которые связаны и не противоречат друг другу. Цели и задачи релевантны поставленной проблеме.

4. *Объективность и обоснованность*: идея проекта, подход к решению проблемы являются следствием теоретического и практико-ориентированного осмысления педагогической ситуации и оценки возможностей воздействия на нее.

5. *Воспроизводимость* – возможность реализации проекта в других условиях.

ПРИМЕР Содержания и Введения курсовой работы в форме дидактического проекта.

РАЗРАБОТКА МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПРЕДЛОГОВ ВРЕМЕНИ И МЕСТА НЕМЕЦКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ, РАСКРЫВАЮЩЕЙ МЕТОДИКУ ОБУЧЕНИЯ ПО ТЕМЕ «ПРЕДЛОГИ».....	
1.1. Сложности в обучении грамматике немецкого и английского языков	

1.2. Анализ учебно-методического комплекса по немецкому языку авторского коллектива под руководством И. Л. Бим на предмет раскрытия темы «Предлоги места и времени»	
Глава 2. РАЗРАБОТКА МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО ТЕМЕ «ПРЕДЛОГИ» В НЕМЕЦКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	
2.1. Грамматические правила использования предлогов времени и места в немецком языке	
2.2. Разработка визуальных материалов и интерактивных заданий для объяснения и отработки темы «Предлоги места и времени» по немецкому языку	
2.3. Предлоги времени и места в английском языке	
2.4. Разработка визуальных материалов и интерактивных заданий для объяснения и отработки темы «Предлоги места и времени» по английскому языку	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	
ПРИЛОЖЕНИЯ	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность выбранной проблемы определяется сложностью темы. Многообразие предлогов в выбранных иностранных языках, а также несоответствие их значения речевой ситуации их употребления в родном и иностранном языках часто вызывает трудности у школьников.

Определенные правила употребления предлогов места и времени имеются во всех иностранных языках, как в немецком, так и в английском. В каждом из них существует огромное количество устойчивых фраз и выражений, которые приходится учить наизусть. Без предлогов, как известно, невозможно обойтись ни в одном языке. Их отсутствие затрудняет возможность построить предложение и грамотно сформулировать свою мысль. Более того, предлоги могут менять значение слов. Изучить все тонкости употребления, запомнить их, а главное, применять для школьников кажется почти невозможным. Однако предлоги являются неотъемлемой частью большой системы языка, без которой довольно сложно ясно и чётко выражать свои мысли. Для школьников тяжело воспринимать то, что, например,

в немецком языке предлоги, обозначающие «нахождение на поверхности», разные для вертикали и горизонтали.

Проблемы освоения правил употребления предлогов были рассмотрены в трудах А. С. Андронычевой, которая более подробно останавливалась на проблемах при обучении школьников английскому языку в целом. Н. А. Бороздина в научных статьях рассматривает способы преодоления явления интерференции при обучении школьников предлогам английского и немецкого языков. Методические рекомендации А. К. Крыловой, И. Ю. Мигдаль раскрывают исследования по преодолению грамматических трудностей в английском языке.

Объект исследования: грамматические правила использования предлогов времени и места в английском и немецком языках.

Предмет: визуальные материалы и интерактивные задания по усвоению грамматических правил.

Цель: Создать визуальные материалы и интерактивные задания, направленные на усвоение грамматических правил использования предлогов места и времени, методические материалы для освоения и закрепления темы предлогов времени и места в немецком и английском языках.

Задачи:

1. Выполнить теоретический обзор литературы, раскрывающей особенности использования предлогов времени и места в английском и немецком языках

2. Проанализировать УМК по немецкому языку авторского коллектива под руководством И. Л. Бим с целью отбора материала, касающегося предмета исследования.

3. Составить классификацию предлогов, охарактеризовать их, описать правила употребления.

4. Разработать мультимедийные материалы и интерактивные задания для учащихся 9 – 11-х классов.

Теоретическое основание исследования учебно-методический комплекс по немецкому языку авторского коллектива под руководством И. Л. Бим и учебно-методический комплекс по английскому языку авторского коллектива под руководством Быковой Н. И.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, сравнение, сопоставление теоретических и методических материалов

Ценность для практики: Разработанные мультимедийные презентации и методические материалы могут быть использованы учителями иностранных языков для объяснения темы «Предлоги времени и места».

*(Работа выполнена студентками группы НА-121
А. И. Ивановой, Е. А. Мозловой, 2024 г.)*

2.1.3. Курсовая работа как воспитательный проект

Проектная деятельность обучающихся в воспитательной системе образовательной организации высшего образования рассматривается в качестве приоритетной в документах, регламентирующих процессы воспитания в образовательной практике. В связи с этим создание воспитательных проектов в формате КР и ВКР могут рассматриваться не только как формы учебно-исследовательской деятельности, имеющие своей целью подтверждение сформированности педагогических компетенций. Студенческие воспитательные проекты являются ресурсом преобразования существующих воспитательных практик [3; 18; 19; 20]. Среди воспитательных проектов можно выделить *социально-педагогические проекты*, направленные на преобразование социальных процессов, явления, условия с помощью педагогических средств. Целью социально-педагогических проектов является привлечение внимания к актуальным социальным проблемам и включение его участников в практическую деятельность по разрешению одной из этих проблем. Объектом деятельности в ходе социального проектирования могут выступать:

- социальные явления («социальные негативы» – курение, наркомания, сквернословие, алкоголизм);
- социальные отношения (отношение к старикам, молодежи, детям; политическое взаимодействие, влияние, др.);
- социальные институты (органы власти и управления, политическая партия, школа, больница, магазин, почта, парикмахерская и др.);
- социальная среда: ландшафт в целом (городской, сельский), социальный ландшафт (пандусы, остановки, реклама, места отдыха, выгула собак, игровые площадки, внешний вид и обустройство стадиона и т. п.).

Также примерами социально-педагогического проектирования выступают проекты, которые инициируются детскими и молодежными клубами, центрами по месту жительства, общественными организациями и объединениями. Их продуктами становятся программы деятельности детских объединений, проекты новых направлений работы школы и внешкольных организаций, проекты клубной работы, сценарии массовых дел и общественных акций.

Еще одним примером воспитательного проекта является акмеологический проект, направленный на самопроектирование профессионального (жизненного) пути будущего профессионала.

Под сетевыми воспитательными проектами понимаются проекты, организованные в рамках того или иного сетевого сообщества. Они могут осуществляться в непосредственном социальном взаимодействии или коллаборация с помощью компьютерных сетей. Проектную деятельность в сети характеризует сочетание скоординированности совместных действий, их неформальный характер, демократичность. В сетевом режиме все большую популярность приобретают телекоммуникационные образовательные проекты. Основу телекоммуникационного проекта составляет совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность. Сетевое взаимодействие перспективно для организации учебных и социально-педагогических проектов и для детей, и в системе образования взрослых. Границы участия в сетевых проектах регламентируются только наличием права доступа в сеть и собственной активностью участников.

Разновидностью воспитательного проекта являются творческие проекты, целью которых является получение творческого продукта – газеты, сборника, видеоролика, проекта (сценария) праздника, лагерных сборов, экспедиции и т. д. Творческие проекты требуют продуманности формы и содержания конечного результата. К воспитательным проектам также можно отнести информационные проекты, целью которых является сбор информации о каком-либо объекте (субъекте), ее анализ, обобщение и представление результатов в виде публикации в СМИ, социальных сетях, сети Интернет и др. Продуктом информационного проекта могут стать статья, видеоролик, видеофильм, фотовыставка, радиопередача, подкаст, блог и др.

Алгоритм разработки воспитательного проекта состоит в сборе информации об объекте проектирования, проблематизации информа-

ции и преобразовании объекта. При реализации воспитательного проекта необходимо выполнить последовательные действия:

1. Изучение мнения о состоянии актуальной воспитательной ситуации в сообществе (класса, школы, группы и пр.).
2. Формулировка воспитательной педагогической проблемы, актуальной в данном сообществе.
3. Определение целей и задач воспитательного проекта.
4. Изучение реальных возможностей реализации проекта.
5. Составление детального плана работы.
6. Составление рабочего графика по реализации плана.
7. Определение обязанностей и их распределение в проектной группе.
8. Определение необходимых ресурсов и источников их финансирования.
9. Составление бюджета проекта.
10. Разработка критериев эффективности реализации проекта.
11. Поиск делового партнера для реализации проекта, получение необходимых ресурсов.
12. Проведение плановых мероприятий.
13. Контроль и оценка выполнения плана.
14. Корректировка реализации проекта.
15. Анализ результатов работы по проекту.

ПРИМЕРЫ названий курсовых работ в виде воспитательных проектов:

- Проект воспитательного дела для школьников 9-х классов «JVCR: навигатор увлекательных каникул».
- Проект воспитательного дела «Квест-игра “В стране невыученных уроков”».
- Проект воспитательного дела «Игра-квест для подростков в международном языковом лагере».
- Проект воспитательного дела «День учителя-дублёра в школе».
- Проект воспитательного дела «Квест: Семейное путешествие по г. Владимиру и Владимирской области».
- Проект воспитательного дела «Влияние мультипликации на формирование у детей ценностного отношения к семье».
- Проект воспитательного дела «Семейные дни открытых дверей».

- Проект воспитательного дела «Ожившие картины».
- Проект воспитательного дела «Листая семейный альбом».
- Проект воспитательного дела «Культурное наследие народов России».
- Проект воспитательного дела «Интерактивный мини-квест для младших подростков «Первые шаги в науку».
- Проект воспитательного дела «Макет карты “Города-герои Великой Отечественной войны”».
- Проект воспитательного дела «Математическое путешествие».
- Проект воспитательного дела «Школьная универсиада».
- Проект воспитательного дела «Герой реальности в виртуальном мире».
- Проект воспитательного дела «Дневники Холокоста».
- Проект воспитательного дела «Песни нашей Победы».
- Проект воспитательного дела «Детство, труд, война и память: проект городской исследовательской экспедиции».
- Проект воспитательного дела «Математический квест ко Дню Великой Победы “Подпольщики”».

ПРИМЕР Содержания и Введения курсовой работы в форме воспитательного проекта

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВОСПИТАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ	
1.1. Сущность понятий «патриотизм» и «гражданственность», подходы к изучению данных феноменов	
1.2. Исторический опыт формирования гражданской и патриотизма у молодежи	
Выводы по главе	

Глава 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ВОСПИТАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

- 2.1. Анализ педагогического опыта воспитания
у школьников гражданственности и патриотизма
на уроках литературы
- 2.2. Анализ педагогического опыта развития
гражданственности и патриотизма в условиях
внеучебной деятельности вуза
- 2.3. Анализ результатов анкетирования, направленного
на определение уровня развития патриотизма
и гражданственности у школьников и студентов
- Выводы по главе

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ВВЕДЕНИЕ

Проект посвящен теоретическому обоснованию воспитания у учащихся гражданственности и патриотизма в процессе образования, анализу педагогического опыта воспитания у школьников этих качеств на уроках литературы, а также у студентов – в условиях внеучебной деятельности вуза, проектированию педагогических средств воспитания у учащихся гражданственности и патриотизма в процессе образования.

Актуальность исследования может быть рассмотрена с двух позиций: с точки зрения общественной необходимости и с точки зрения требований к реализации содержания образования в школе и вузе.

Во-первых, воспитание у учащихся гражданственности и патриотизма в процессе образования является необходимым условием для включения молодого поколения в процесс модернизации России, совершенствования институтов гражданского общества, создания стабильной политической обстановки в стране, возрождения гражданских и патриотических традиций, укрепления связи поколений [20, с. 107].

Во-вторых, в нормативной базе одним из требований к реализации содержания образования является формирование гражданственности и патриотизма у обучающихся.

Согласно вектору, заданному Правительством Российской Федерации, до 2025 года «приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [28].

Одним из принципов государственной политики в сфере образования является «воспитание... гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры...» [25]. ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» определяет важным направлением ее реализации «воспитание гражданственности, патриотизма, преемственности традиций, уважения к отечественной истории, историческим, национальным и иным традициям народов Российской Федерации» [33].

В приказе Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» указано, что «Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, любящего свой край и свою Родину, уважающего свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающего и принимающего традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающего свою сопричастность судьбе Отечества» [26]. Задачей современного общества является воспитание человека с активной гражданской позицией. Институты образования способствуют развитию патриотизма у обучающихся.

Степень изученности темы: тема воспитания патриотизма и гражданственности является хорошо изученной. В научных исследованиях рассматриваются теоретические, эмпирические и методические аспекты данного вопроса. Однако, учитывая динамичность общественных процессов, актуальным остается дальнейшее изучение

этой темы для разработки эффективных педагогических средств и методов воспитания патриотизма и гражданственности.

Проблема исследования может быть сформулирована следующим образом: с помощью каких педагогических средств воспитания можно развить у учащихся гражданственность и патриотизм в процессе образования?

Объектом исследования является воспитание гражданственности и патриотизма у учащихся.

Предметом – педагогические средства урочных и внеучебных занятий, направленные на воспитание гражданственности и патриотизма у учащихся.

Цель курсового проекта состоит в том, чтобы проанализировать и описать актуальные педагогические средства воспитания гражданственности и патриотизма у школьников на уроках литературы и во внеучебных занятиях со студентами.

Для достижения цели данного исследования необходимо решить следующие **задачи**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую, научно-методическую литературу по проблеме воспитания гражданственности и патриотизма у обучающихся.
2. Выявить методологическую основу воспитания гражданственности и патриотизма у школьников и студентов.
3. Проанализировать педагогический опыт воспитания у школьников гражданственности и патриотизма на уроках литературы, у студентов – в условиях внеучебной деятельности вуза.

Теоретическая база исследования. При рассмотрении понятий патриотизма и гражданственности мы опирались на дефиниции, приведенные И. В. Далем, С. И. Ожеговым, Д. С. Яковлевой и Т. Ф. Ефремовой и др. В контексте времени данные понятия рассматривались в работах Н. В. Балашова, Ю. А. Галушко, А. А. Колесникова, В. И. Лутовинова, И. В. Метлика, С. Д. Полякова. В этих исследованиях изучался опыт воспитания патриотизма и гражданственности у молодежи в России.

Кроме того, мы рассмотрели содержание воспитания патриотизма и гражданственности у учащихся на занятиях классного и внеклассного характера работах таких ученых-педагогов, как Л. Н. Вырщиков, С. Ю. Иванова, Е. А. Казаева.

Особый интерес представляли для нас работы, посвященные развитию теории учебно-методического комплекса по вопросам военно-патриотического воспитания, Л. Н. Боголюбова, М. Ж. Мальтекбасова, С. Ю. Наумова.

Подробный анализ научной и педагогической литературы показал, что многие ученые-исследователи изучают процесс гражданского и патриотического воспитания. Однако вопрос о педагогических средствах этого процесса изучен недостаточно, что делает наше исследование актуальным.

В работе использовались следующие **методы исследования**: теоретические (изучение и анализ нормативно-правовых документов, психолого-педагогической, научно-методической литературы), проектирование; эмпирические (обобщение педагогического опыта, систематизация и описание полученных данных на основе анкетирования по методике «Отечество мое – Россия» Григорьева Д. В. и методике оценки и самооценки уровня сформированности гражданской идентичности Л. В. Байбородовой, Н. К. Андреевой, В. Н. Рябковой).

Практическая значимость исследования заключается в том, что его описанные средства и методы патриотического воспитания могут быть применены в воспитании учащихся на уроках русского языка и литературы, на внеурочных занятиях «Разговоры о важном» в школах, при проведении внеучебной деятельности в высших учебных заведениях. В дальнейшем спроектированные педагогические средства воспитания могут быть использованы в ходе педагогической практики студентами – будущими педагогами с целью воспитания у школьников и студентов названных качеств.

(Работа выполнена Е. А. Кузнецовой, А. И. Масенковой, гр. Я-121.)

2.1.4. Курсовая работа как исследование

Курсовая работа как исследование является наиболее традиционной формой учебно-исследовательской работы студента. Первичный компонент, составляющий учебно-исследовательскую деятельность, – это **целеполагание**, то есть определение целей ее выбора и организации. В этой связи некоторые авторы предлагают всю совокупность возможных целей учебно-исследовательской деятельности разделить на три группы: *стратегические, тактические и оперативные*.

Стратегические – это конечные цели учебно-исследовательской деятельности, которых нужно достичь в результате ее осуществления. Например, стратегической целью учебно-исследовательской деятельности является приобретение обучающимися навыков проведения исследования в качестве универсального способа познания действительности, содействие расширению опыта самостоятельной познавательной деятельности и личной ответственности, развитию способностей аналитически мыслить, сформировать личностную позицию в образовательном процессе путем вооружения субъективно новыми знаниями, то есть полученными самостоятельно и личностно значимыми для конкретного обучающегося, студента бакалавриата или магистранта.

Тактические – это цели учебно-исследовательской деятельности в рамках той учебной дисциплины, по которой выполняется курсовая работа. Специфика изучаемых дисциплин диктует для каждой из них свои цели, однако в обобщенном виде они представлены теми компетенциями, которые определены рабочей программой дисциплины.

Оперативные – это цели учебно-исследовательской деятельности, реализуемые на каждом этапе выполнения курсовой работы. В их содержании конкретизируются, как правило, тактические (конкретной учебной дисциплины) цели.

Важнейшим компонентом учебно-исследовательской деятельности выступает ее планирование, которое включает в себя выбор ее объекта, средств и методов осуществления.

Средствами учебно-исследовательской деятельности является все то, что может быть использовано в организации и проведении учебного исследования. В современных условиях особое значение

имеют средства, созданные на базе информационных и телекоммуникационных технологий, которые позволяют обеспечить незамедлительную обратную связь студента и преподавателя в ходе исследования; компьютерную визуализацию информации, объектов исследования; хранение больших объемов информации с возможностью доступа к ней в любое время; автоматизацию информационно-поисковой деятельности по проблеме исследования; контроль и оперативную оценку результатов исследования.

Осуществление учебно-исследовательской деятельности всецело зависит как минимум от двух обстоятельств: во-первых, от оснащенности образовательной организации средствами, необходимыми для проведения учебного исследования; во-вторых, от подготовленности исполнителей к использованию имеющихся средств. Выбор методов учебно-исследовательской деятельности выступает важнейшим структурным элементом в ходе планирования, поскольку они определяют всю последующую совокупность действий преподавателя и студента в процессе ее осуществления.

Основным структурным элементом учебно-исследовательской деятельности является содержательно-процессуальный компонент или собственно учебное исследование.

Исследование выбранного объекта может осуществляться в следующей последовательности: выявление проблемы; определение объекта и предмета исследования, формулирование цели, гипотезы; определение задач исследования и их решение; анализ и обобщение полученных результатов; формулирование выводов; подготовка текста курсовой работы по проведенному исследованию; представление и защита.

Важным структурным компонентом учебно-исследовательской деятельности является оценочно-результативный компонент. Это не только оценка результатов проведенного каждым студентом учебного исследования (курсовой работы), а оценка достижения ранее определенных целей – стратегических, тактических, оперативных. Оценка в этом компоненте учебно-исследовательской деятельности может быть представлена тремя вариантами: цели достигнуты, некоторые цели достигнуты частично, отдельные цели не достигнуты.

Таким образом, этап целеполагания включает в себя определение трех групп целей: стратегические, тактические и оперативные. Стратегические цели формулируются на основе анализа содержания компетенций (требований) Федеральных государственных образовательных стандартов для конкретного уровня и типа образовательной организации.

Тактическими целями, т. е. целями обучения по конкретной учебной дисциплине, могут быть те компетенции, которые определяются учебным планом и рабочей программой дисциплины.

Этап планирования связан с составлением плана выполнения исследования в рамках курсовой работы, а содержательно связан с определением всех составляющих исследования: проблемы, темы, объекта и предмета, цели и задач исследования, выдвижения гипотезы и ее дальнейшей проверки.

И основной этап учебно-исследовательской деятельности – это собственно выполнение исследования и оформление его результатов: поиск информации об объекте исследования; систематизация и обобщение результатов поиска; формулирование выводов о степени изученности объекта, проблемы исследования, гипотезы учебного исследования; ознакомление со средствами проведения исследования; определение учебных исследовательских задач; составление плана проведения учебного исследования; выбор научных методов исследования. Курсовая работа в такой форме представляет из себя выполненное самостоятельно учебное исследование.

Оценка успешности выполнения – оценка степени достижения стратегических, тактических и оперативных целей, анализ того, чего не удалось достичь и по каким причинам, в чем студент проявил наивысшие достижения.

В табл. 2.1. приведены различия исследовательской и проектной деятельности по основным их характеристикам.

Таблица 2.1. Отличия в содержании исследовательской и проектной деятельности

Проектная деятельность	Исследовательская деятельность
Направленность на прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности	Направленность на процесс выработки новых знаний, один из видов познавательной деятельности человека
Цель проектной деятельности – реализация проектного замысла.	Цель исследовательской деятельности – уяснение сущности явления, истины, открытие новых закономерностей и т. п.
Проекты могут не содержать исследования (творческие, социальные, информационные)	Исследование подразумевает выдвижение гипотез и теорий, их экспериментальную и теоретическую проверку.
Основные этапы проектной деятельности: • Определение темы проекта, поиск и анализ проблемы, постановка цели проекта, выбор названия проекта • Обсуждение возможных вариантов исследования, сравнение предполагаемых стратегий, выбор способов, сбор и изучение информации, определение формы продукта и требований к продукту, составление плана работы, распределение обязанностей • Выполнение запланированных технологических операций, внесение необходимых изменений • Подготовка и защита презентации • Анализ результатов выполнения проекта, оценка качества выполнения проекта	Этапы исследования: • Формулирование проблемы, обоснование актуальности выбранной темы • Выдвижение гипотезы • Постановка цели и конкретных задач исследования • Определение объекта и предмета исследования • Выбор методов и методики проведения исследования • Описание процесса исследования • Обсуждение результатов исследования • Формулирование выводов и оценка полученных результатов
• Проектирование может быть представлено как последовательное выполнение серии четко определенных, алгоритмизированных шагов для получения результата • Проектная деятельность всегда предполагает составление четкого плана проводимых изысканий, требует ясного формулирования и осознания изучаемой проблемы, выработку реальных гипотез, их проверку в соответствии с четким планом и т. п.	• Исследование – процесс выработки новых знаний, истинное творчество • Исследование – это поиск истины, неизвестного, новых знаний. При этом исследователь не всегда знает, что принесет ему сделанное в ходе исследования открытие • Исследовательская деятельность изначально должна быть свободной, не регламентированной какими-либо внешними установками, она более гибкая, в ней значительно больше места для импровизации

Структура курсовой работы

Введение. Во введении следует обосновать *актуальность* избранной темы, раскрыть ее *теоретическую и практическую значимость*. Если исследуемая проблема достаточно хорошо изучена, следует кратко изложить существующие точки зрения. Здесь же дается исследовательский аппарат работы – *объект и предмет* исследования, четко формулируется *цель*, которую автор ставит перед собой, и способы ее реализации через решение *задач*, которые исследователь ставит при написании работы. Во введении можно сказать об основных этапах работы и перечислить *методы* ее выполнения (наблюдение, эксперимент, беседа, анкетирование, тестирование, изучение литературы, исторических источников, их анализ, сравнение и т. п.). Объем введения – две-три страницы.

Основная часть курсового исследования должна соотноситься с поставленными задачами. В зависимости от того, сколько задач стоит перед автором, основная часть делится на главы, а внутри на параграфы (обычно основная часть состоит из двух глав). Разделы должны быть соразмерны друг другу как по структурному делению, так и по объему. Содержание основной части курсового исследования – теоретическое осмысление проблемы и изложение конкретного фактического материала. Последовательность изложения того и другого может быть различной. Все зависит от желаний и предпочтения автора. Чаще всего вначале излагаются основные теоретические положения по исследуемой теме, а затем конкретный текстовый материал, который аргументированно подтверждает изложенную теорию. Но возможна и другая последовательность, когда вначале анализируется конкретный материал, а затем на основе этого анализа делаются теоретические обобщения и выводы. (Например, основная часть может содержать следующие главы: первая – отражает краткую историю исследуемой проблемы. В ней автор ссылается на исследования ученых по этой теме. Во втором параграфе первой главы можно сделать обзор литературы и раскрыть теоретическую базу исследования. Во второй главе дается описание хода и результатов опытно-экспериментальной части.) Следует помнить, что перенасыщенность текста цитатами источников, в которых этот вопрос рассматривается (литературно-критические, научные статьи, монографии), чаще свидетельствует о неразработанности авторской позиции.

Внимательно следует отнестись к оформлению цитат. Цитата, как мы уже отмечали, это точное воспроизведение части авторского текста. Цитата заключается в кавычки и сопровождается ссылкой на первоисточник. В практике применяется три варианта оформления ссылок: внутритекстовая, подстрочная, затекстовая. В случае внутритекстового оформления ссылки источник указывается сразу же за цитатой в квадратных скобках.

Подстрочное оформление ссылки осуществляется на той же странице внизу под последней строкой текста, здесь дается библиографическое описание цитируемого издания с указанием страницы, откуда была взята цитата. Затекстовые ссылки оформляются с помощью квадратных скобок []. В скобках ставится арабская цифра, которая указывает порядковый номер первоисточника в алфавитном списке литературы, расположенном в конце работы, а через запятую курсивом указывается страница, например: [4, с. 23].

В том случае, когда дается не точная цитата, а излагается идея другого автора, то она не заключается в кавычки, но в соответствии со всеми требованиями указывается первоисточник, где была сформулирована используемая мысль. Не указывается только страница. Если в работе приводится формулировка какого-либо концептуального положения, название (или ссылка) принципа, имеющего своего автора, то автор указывается с инициалами в круглых скобках. Например, «... принцип центрации образования на развитии личности учащегося...» (А. В. Мудрик).

Если в процессе работы создается дидактический материал, можно описать методику его создания и использования в учебно-воспитательном процессе. В основной части могут быть также представлены схемы, графики, таблицы, рисунки, фотографии и т. п.

Основная трудность при выполнении курсовой работы кроется в организации и построении эксперимента, поскольку в педагогической реальности результат зачастую обусловлен таким количеством факторов (иногда случайных), что даже учесть их не всегда возможно, тем более однозначно выделить причины, породившие те или иные результаты. Кроме того, в педагогике всегда присутствовал и присутствует фактор субъективности. Не случайно время и опыт проверяют и порой опровергают, казалось бы, самые обоснованные нововведе-

ния. В связи с вышесказанным особенно тщательно нужно продумать критерии, показывающие преимущества предлагаемого подхода. Критерии должны дать исследователю возможность оценить истинность или ложность выдвинутой гипотезы. Необходимо также сопоставить полученные результаты с аналогичными результатами других исследователей или практиков. При этом главное – выяснить причины совпадения или расхождения результатов.

В конце каждой главы должны быть сформулированы краткие выводы. Объем основной части курсовой работы около 20 страниц.

В *заключении*, как правило, автор курсового исследования обобщает результаты осмысления проблемы, выводы, рекомендации, формулирует практические предложения, которые вытекают из его работы, подчеркивает их научную новизну и практическую значимость, а также определяет основные направления для дальнейшего исследования в этой области знаний. Объем заключения составляет две-три страницы. Необходимо иметь в виду, что введение и заключение никогда не делятся на части.

На защите курсовой работы студент в течение 7 – 10 минут излагает основные положения работы, а затем отвечает на вопросы членов комиссии или присутствующих. По результатам в зачетную книжку проставляется дифференцированная оценка (зачет).

При оценке уровня выполнения курсовой работы в соответствии с поставленными целями для данного вида учебной деятельности могут контролироваться следующие умения, навыки и компетенции:

- умение работать с объектами изучения, критическими источниками, справочной и энциклопедической литературой;
- умение собирать и систематизировать практический материал;
- умение самостоятельно осмысливать проблему на основе существующих методик;
- умение логично и грамотно излагать собственные умозаключения и выводы;
- умение соблюдать форму научного исследования;
- умение пользоваться глобальными информационными ресурсами;
- владение современными средствами телекоммуникаций;

- способность и готовность к использованию основных прикладных программных средств;
- умение обосновывать и строить модель изучаемого объекта или процесса;
- способность создать содержательную презентацию выполненной работы.

Наиболее распространенные недостатки в написании исследовательских работ:

- недостаточно используется новейшая специальная и научная литература и источники по теме за последние 3 – 5 лет, современные словари, справочники и т. п.;
- основная часть работы не структурирована, т. е. в тексте работы отсутствуют разделы (параграфы) и материал подается «сплошным текстом»;
- тема и (или) содержание работы не относится к предмету дисциплины;
- работа перепечатана из Интернета или других носителей информации;
- неструктурированный план курсовой работы;
- объем работы менее 15 страниц текста;
- в работе отсутствуют ссылки и сноски на нормативные и другие источники;
- в работе отсутствует приложение (копии документов, логические схемы и т. д.);
- оформление курсовой работы не соответствует требованиям (отсутствует нумерация страниц, неверное или неполное оформление библиографии и т. д.).

Ниже приводим примеры тем, содержания и введения курсовых исследовательских работ.

ПРИМЕР 1

ВЫРАЖЕННОСТЬ МОТИВИРУЮЩИХ И ДЕМОТИВИРУЮЩИХ СТИЛЕЙ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ	
1.1. Понятие и сущность педагогического общения и стиля педагогического общения	
1.2. Основные стили общения педагогов	
Глава 2. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЫРАЖЕННОСТИ МОТИВИРУЮЩИХ И ДЕМОТИВИРУЮЩИХ СТИЛЕЙ ПЕДАГОГОВ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ШКОЛ	
2.1. Проявление мотивирующих и демотивирующих стилей педагогического общения	
2.2. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей	
2.3. Анализ полученных результатов.....	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире, который стремительно меняется и каждый день бросает новые вызовы обществу, как никогда важно уделять значительное внимание образованию школьников. Сегодня важно не только то, чему педагоги обучают своих учеников, но и то, как они их обучают: каким образом преподносят информацию, как устанавливают и развивают коммуникацию с учениками и достигают взаимопонимания и взаимодействия с ними.

Великий русский филолог Дмитрий Сергеевич Лихачев сказал о педагогах следующее: «Учительство – это искусство, труд не менее творческий, чем труд писателя или композитора, но более тяжелый и

ответственный. Учитель обращается к душе человеческой не через музыку, как композитор, не с помощью красок, как художник, а напрямую». Роль личности преподавателя в образовательном процессе не просто значима, она является ключевой. От того, каким образом тот или иной педагог решит выстраивать свою коммуникацию с учениками, какой модели общения он будет придерживаться, зависит не только качество получения предметных знаний, но и общая атмосфера в классе, степень доверия учеников к педагогу. Необходимо признать, что педагог может не только вдохновить ученика на изучение той или иной дисциплины, привить любовь к процессу обучения вообще, но и, к сожалению, создать такие условия, в которых даже изначально заинтересованный ученик потеряет желание изучать что-то новое.

Все вышеперечисленное указывает на то, что изучение стилей общения педагогов является одним из важнейших направлений в педагогических исследованиях. Необходимо не только понимать, какие стили педагогического общения существуют, каким образом и в какой степени они позволяют реализовывать основные функции педагогического общения, но и как в них проявляется готовность и способность педагога замотивировать ученика на дальнейший процесс обучения.

Объект исследования: стили общения педагогов с их учениками.

Предмет исследования: мотивирующие и демотивирующие стили общения педагогов.

Цель исследования: на основании теоретического анализа и эмпирических данных описать выраженность мотивирующих и демотивирующих стилей общения педагогов городских и сельских школ (на выборке педагогов Владимирской области).

Задачи:

1. Выполнить теоретический анализ научной литературы по теме педагогического общения.
2. Подобрать диагностические средства, соответствующее цели.
3. Организовать эмпирическое исследование и описать полученные результаты.
4. Выполнить анализ и интерпретацию полученных данных.

Теоретическим основанием исследования выступили труды, раскрывающие понятие «педагогический стиль общения» и описыва-

ющие различные стили педагогического общения А. А. Бодалёва, А. Н. Лутошкина, В. А. Кан-Калика, А. А. Леонтьева, Л. Б. Ительсона, Н. П. Аникеевой, М. Таленом и др.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы; тестирование с применением методики «Ситуации в школе» Т. О. Гордеевой и О. А. Сычевой, разработанной на основе идей Н. Эльтермана и позволяющей выделить в качестве мотивирующих стилей поддерживающий автономию стиль (вовлеченный и подстраивающийся подстили) и структурирующий стиль (объясняющий и направляющий подстили). В качестве демотивирующих стилей выделяются контролирующий (доминирующий и требовательный подстили) и хаотичный (отстраняющийся и ожидающий подстили).

Практическая значимость результата работы проявляется в том, что результаты исследования могут быть использованы при составлении рекомендаций по совершенствованию педагогического стиля общения для повышения мотивации учеников и улучшения эмоциональной обстановки в учебном коллективе.

(Работа выполнена М. Г. Никитаевой, гр. АФ-119.)

ПРИМЕР 2

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПОВ УВЛЕЧЕННОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫМИ ИГРАМИ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ У ЮНОШЕЙ

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ТИПОВ УВЛЕЧЕННОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫМИ ИГРАМИ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ У ЮНОШЕЙ	
1.1. Исторический аспект анализа проблемы игровой зависимости у юношей.....	
1.2. Понятие базовых личностных характеристик в психологии	
1.3. Личностные особенности у юношей с игровой зависимостью	

Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	
ВЗАИМОСВЯЗИ ТИПОВ УВЛЕЧЕННОСТИ	
КОМПЬЮТЕРНЫМИ ИГРАМИ И ЛИЧНОСТНЫХ	
ОСОБЕННОСТЕЙ У ЮНОШЕЙ	
2.1. Организация и методы исследования	
2.2. Исследование взаимосвязи типов увлеченности	
компьютерными играми и личностных особенностей	
у юношей	
2.3. Анализ и интерпретация полученных данных.....	
2.4. Практические рекомендации по профилактике	
игровой зависимости у юношей для родителей	
и педагогов	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	

ВВЕДЕНИЕ

Проблема компьютерной и игровой зависимости как опасного для психического развития ребенка влияния сохраняет свою актуальность. А. А. Алиев в работе «Компьютерная игровая зависимость у детей как педагогическая проблема» писал: «Компьютерная игровая зависимость рассматривается как разновидность компьютерной зависимости» [1, с. 32]. Увеличивается распространенность игрового поведения (О. Е. Ермакова, А. А. Долгова, 2020), снижается возраст вовлечения в игру, учитывая, что начальным считается дошкольный возраст (Ю. С. Шведчикова, 2015, О. В. Лозгачева, М. И. Ткацкая, 2020), увеличивается количество и виды предлагаемых игровых продуктов (М. А. Шаманаева, О. А. Белобрыкина, 2019), увеличивается привлекательность игр их красочностью и реалистичностью (И. В. Колотилова, 2009), релевантность инструментария для диагностики снижается (Л. С. Глинкина, В. Е. Василенко, 2022). Это «требуется создания новых подходов к профилактике и коррекции» [10, с. 524].

За последние несколько лет ученые выявили резкий рост количества подростков с игровой зависимостью. В настоящее время проблема игровой зависимости у юношей является одной из важнейших в современном мире. В первую очередь это связано с развитием интер-

нет-технологий. Виртуальный мир компьютерных игр обычно жесток и беспощаден. В основном виртуальный герой настроен против ребенка. Соответственно, ребенку необходимо «убивать» или совершать какие-то поступки в игре, которые могут привести к девиантному поведению в реальной жизни. Компьютерные игры постепенно вытесняют привычные инструменты общения.

Объектом данного исследования является игровая зависимость у юношей, а **предметом** – взаимосвязь игровой зависимости и личностных особенностей у юношей.

Степень исследованности данной темы позволяет сформулировать **цель** курсовой работы, которая заключается в выявлении взаимосвязи игровой зависимости и личностных особенностей у юношей.

Для осуществления поставленной цели необходимо выполнить следующие **задачи**:

1. Осуществить анализ теоретической и практической разработанности проблемы игровой зависимости у юношей.
2. Выделить выраженность уровней типов увлеченности компьютерными играми у юношей.
3. Провести исследование базовых личностных характеристик испытуемых.
4. Установить взаимосвязи игровой зависимости и личностных особенностей у юношей.
5. Выявить достоверные различия в результатах выделенных групп по некоторым факторам личностных особенностей учащихся 10-х классов.
6. Проанализировать и интерпретировать результаты, полученные в ходе эмпирического исследования.
7. На основе полученных данных разработать практические рекомендации для профилактики игровой зависимости у юношей для родителей и педагогов.

Гипотеза исследования: уровни типов увлеченности компьютерными играми взаимосвязаны с личностными особенностями учащихся 10-х классов.

Теоретико-методологическая основа исследования: работа опирается на исследования по игровой зависимости таких отечественных авторов, как А. Е. Войскунский, О. В. Митина, А. И. Карпу-

хина, Т. Ю. Больбот, Л. Н. Юрьева, а также на таких зарубежных авторов, как А. Голдберг, К. Янг, Д. Гринфилд, К. Суррат, Ш. Л. Ван.

В части теоретических положений о личности исследование строится на трудах отечественных авторов: Б. Г. Ананьева, К. К. Платонова, а также зарубежных авторов: Г. Олпорта, Р. Кеттелла, Г. Айзенка, Э. Эриксона.

Методы исследования:

1. Анализ теоретических источников.

2. Психодиагностический метод – тестирование, конкретизированное в следующих методиках: Анкета увлеченности компьютерными играми для юношей и взрослых (Л. С. Глинкина, В. Е. Василенко), Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста).

3. Метод статистической обработки эмпирических данных: корреляционный анализ эмпирических данных по Пирсону, критерий Манна – Уитни;

Практическая значимость: полученные в ходе исследования уровни типов увлеченности компьютерными играми и критерии выраженности пяти факторов темперамента и характера позволят составить практические рекомендации для педагогов и родителей по профилактике игровой зависимости у юношей.

Структура работы. Курсовая работа состоит из введения, главы 1, состоящей из теоретического анализа темы, главы 2, в которой представлены и проанализированы эмпирические данные, заключения и списка использованной литературы.

(Работа выполнена А. Д. Андреевой, гр. ИИ-120.)

2.2. Основные требования к выполнению курсовой работы студента бакалавриата

Требования к организации научно-исследовательской деятельности студентов определяет Федеральный государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО), в котором научно-исследовательская деятельность студентов выделена как вид профессиональной деятельности бакалавра и магистра.

Выполнение курсовой работы направлено на формирование общепрофессиональных компетенций:

ОПК-2 – Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий);

ОПК-5 – Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении;

ОПК-8 – Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний, профессиональных компетенций;

ПК-4 – Способен формировать развивающую образовательную среду для достижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучения средствами преподаваемых учебных предметов;

ПК-6 – Способен проектировать содержание образовательных программ и их элементов;

ПК-8 – Способен проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития

Основным критерием исследовательской работы, как и всякой творческой, является новизна.

Базовый навык, которым необходимо овладеть студенту, прежде чем начинать работу над курсовой работой или проектом, это **реферирование**. В отличие от конспекта, который является сокращенным вариантом изложения текста другого автора, реферат – это новый авторский текст (новый по изложению, систематизации материала, авторской позиции, сравнительному анализу, но не обязательно новый по идеям).

Реферирование – создание нового текста, в котором излагается сущность вопроса на основе анализа, классификации, обобщения одного или нескольких источников.

Источниками реферата могут быть первоисточники, первичный текст (исторический документ, литературное, музыкальное, художественное произведение) и вторичный текст, интерпретирующий научные, научно-популярные, литературно-критические статьи, монографии.

Курсовая работа – более сложный, чем реферат, вид самостоятельной письменной работы, направленный на творческое освоение

общефессиональных и профильных профессиональных дисциплин (модулей) и выработку соответствующих профессиональных компетенций. Объем курсовой работы может достигать 25 – 30 страниц (для студента бакалавриата); время, отводимое на ее написание, – семестр. Осваивая навык написания курсовой работы, студенты знакомятся со способами отбора, структурирования и обобщения информации, учатся находить спорные вопросы и нерешенные проблемы в изучаемой теме, определять степень достоверности информации, содержащейся в изучаемой литературе, ее доказательность.

Под курсовой работой традиционно понимается законченное самостоятельное исследование частной задачи или проведение исследования в рамках образовательной программы. Под курсовым проектированием понимается законченное самостоятельное исследование, содержащее обоснованное решение *практической задачи*, вытекающее из анализа выбранного объекта исследования в рамках образовательной программы.

Оценивание результатов курсового проектирования и выполнения курсовых работ осуществляется при проведении промежуточной аттестации обучающихся (далее – защита курсовой работы (проекта)).

Перечень учебных дисциплин (модулей), по которым предусматривается выполнение курсовых работ (проектов), определяется образовательной программой.

Организация выполнения и защиты курсовых работ (проектов) студентов обеспечивается кафедрой, на которой выполняется работа.

Цель и задачи курсовой работы (проекта)

Курсовая работа – самостоятельная учебная работа обучающихся, выполняемая в течение учебного года (семестра) по одной из актуальных проблем соответствующей дисциплины. Цель выполнения курсовой работы – закрепление и углубление теоретических знаний, полученных при изучении учебной дисциплины, формирование у обучающихся общефессиональных, профессиональных и универсальных компетенций самостоятельного решения профессиональных задач.

Выполнение курсовых работ (проектов) направлено на углубление теоретических и прикладных знаний, полученных обучающимися

в лекционных курсах, на семинарских и практических занятиях, овладение навыками проведения исследовательской работы.

Примерная тематика курсовых работ (проектов) определяется кафедрой, на которой выполняется работа, и указывается в рабочей программе дисциплины.

Студент имеет право выбора темы курсовой работы (проекта) из примерной тематики, а также может предложить свою тему, обосновав целесообразность ее выполнения

Закрепление за студентом темы курсовой работы (проекта) и назначение научного руководителя курсовой работы (проекта) утверждается распоряжением заведующего кафедрой. Изменение или уточнение темы курсовой работы (проекта) после издания распоряжения возможно при наличии согласия руководителя курсовой работы (проекта) или по инициативе руководителя курсовой работы (проекта).

Научный руководитель курсовой работы (проекта): оказывает консультационную помощь студенту при подготовке плана курсовой работы (проекта); содействует в подборе студентом литературы, нормативного и (или) эмпирического материала; консультирует студента в выборе методики исследования; осуществляет систематический контроль этапов выполнения студентом курсовой работы (проекта); дает квалифицированные рекомендации по содержанию курсовой работы (проекта); производит оценку качества выполнения курсовой работы (проекта) в соответствии требованиями, установленными Положением, утвержденным на соответствующей кафедре.

Порядок подготовки и защиты курсовой работы (проекта)

Порядок подготовки студентом курсовой работы (проекта) включает в себя следующие этапы:

- выбор темы курсовой работы (проекта);
- составление плана курсовой работы (проекта);
- поиск и обработка источников информации;
- подготовка и оформление текста курсовой работы (проекта);
- представление курсовой работы (проекта) научному руководителю курсовой работы (проекта);
- защита курсовой работы (проекта).

Структурным подразделением могут устанавливаться дополнительные этапы подготовки студентом курсовой работы (проекта).

Курсовая работа (проект) представляется студентом научному руководителю для ее оценки. Если представленная курсовая работа (проект) не отвечает установленным требованиям, она возвращается студенту для устранения недостатков. Сроки сдачи и защиты курсовой работы (графики защиты) определяются структурным подразделением с учетом календарного учебного графика по образовательной программе и доводятся до сведения студентов.

Защита курсовой работы (проекта) проводится в форме публичного выступления студента. Защита курсовой работы (проекта) состоит из доклада студента по теме курсовой работы (проекта) и ответов студента на вопросы преподавателя(ей). Неудовлетворительные результаты защиты курсовой работы (проекта) или непрохождение процедуры защиты курсовой работы (проекта) при отсутствии уважительных причин признаются академической задолженностью.

Алгоритм написания курсовой работы

1. *Подготовительный этап* – выбор и уточнение темы курсовой работы. Окончательная формулировка темы должна отвечать перечисленным ниже требованиям: тема должна формулировать проблему, достаточно разработанную в науке (по этой теме должно быть достаточное количество доступных источников); тема должна быть сформулирована таким образом, чтобы для ее раскрытия требовалось привлечение нескольких источников; формулировка темы должна быть связана с учебной программой курса. Преподаватель обговаривает со студентами темы курсовых работ и предлагает каждому список основных работ по каждой теме.

2. *Этап самостоятельной работы* – отбор теоретических источников; глубокое изучение и осмысление проблемы; конспектирование и реферирование литературных, научных и других источников; выстраивание логической последовательности научного содержания; составление развёрнутого плана. Поиск литературы может на начальном этапе быть ограничен 5 – 10 наименованиями, но они должны быть разными по жанру (монографии, научные доклады, статьи, тезисы) и характеру информации (теоретический, методической, практический).

3. *Этап корректировки плана* (в процессе индивидуальных консультаций научного руководителя курсовой работы).

4. *Этап написания чернового варианта работы по следующей структуре:* введение, основная часть, заключение, список использованной литературы, приложение.

Введение, отражающее актуальность темы и характеристики научного исследования. Если исследуемая проблема достаточно хорошо изучена, следует кратко изложить существующие точки зрения. Здесь же формулируется цель работы и раскрываются задачи, которые исследователь ставит при написании работы. Во введении можно сказать об основных этапах работы и перечислить методы ее выполнения (наблюдение, эксперимент, беседа, анкетирование, тестирование, изучение литературы, исторических источников, их анализ, сравнение и т. п.). Объем введения – две-три страницы.

Основная часть, раскрывающая содержание работы в соответствии с планом исследования. В зависимости от того, сколько задач стоит перед автором, основная часть делится на главы, а внутри на параграфы (обычно основная часть состоит из двух глав). Разделы должны быть соразмерны друг другу как по структурному делению, так и по объему. Содержанием основной части курсового исследования является теоретическое осмысление проблемы и изложение конкретного фактического материала. Текст основной части должен содержать ссылки на научные источники, которые были изучены на этапе самостоятельной работы.

Основная часть курсовой работы может содержать опытно-экспериментальную составляющую, отраженную в отдельной главе/параграфе. При выполнении курсовой работы студенты могут реализовать констатирующий педагогический эксперимент, который представляет собой исследование (диагностику, измерение) доступными психолого-педагогическими средствами того психолого-педагогического феномена, который соотносится с темой, целью и задачами, поставленными в работе. В тексте последовательно отражаются: цель и задачи эксперимента, его структура, гипотеза, выдвинутая в процессе работы, методика подготовки и проведения. Изложение хода эксперимента дается с приведением в качестве иллюстраций наиболее ярких примеров. Затем дается полный анализ собранных фактов и конкретный вывод из него: гипотеза подтверждена экспериментом полностью или частично, или совсем опровергнута.

В основной части могут быть также представлены схемы, графики, таблицы, рисунки, фотографии и т. п. В конце каждой главы должны быть сформулированы краткие выводы. Объем основной части курсовой работы около 20 – 25 страниц.

За основной частью следует **заключение**, содержащее основные выводы, к которым исследователь пришел в ходе работы. В заключении может быть изложено отношение автора к выполненной работе (с какими трудностями столкнулся, что нового для себя открыл). В тексте заключения формулируются практические предложения, которые вытекают из работы, подчеркивается их научная новизна и практическая значимость, а также определяются основные направления для дальнейшего исследования в этой области знаний. Объем заключения составляет две-три страницы. Необходимо иметь в виду, что введение и заключение никогда не делятся на части.

Список использованной литературы и источников (если таковые есть) оформляется согласно требованиям *ГОСТ Р 7.0.100-2008. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления*. Стандарт предназначен для авторов, редакторов, издателей.

Приложение содержит дополнительные материалы: таблицы, схемы, графики, фотографии, описания, макеты или модели и т. п.

5. *Этап проверки курсовой работы научным руководителем.*

6. *Этап окончательного оформления курсовой работы с учетом замечаний руководителя.*

7. *Этап итоговой проверки курсовой работы и ее рецензирования.*

8. *Этап защиты курсовой работы.*

В зависимости от объема времени, отводимого на выполнение задания, курсовая работа может иметь различную творческую направленность.

Общие требования к оформлению курсовой работы

Курсовая работа студента бакалавриата и магистранта оформляется в соответствии с требованиями актуального для образовательного учреждения Положения [47]. Текст курсовой работы печатается на одной стороне листа формата А4 шрифтом Times New Roman – обычный; размер – 14 пт; междустрочный интервал – 1,5; режим выравни-

вания – по ширине, верхнее и нижнее поля – 2,5 см; левое поле – 3,0 см и правое – 1,5 см; отступ в начале абзаца – 1,25 см.

Каждая структурная часть работы: **СОДЕРЖАНИЕ, ВВЕДЕНИЕ, ГЛАВЫ ОСНОВНОЙ ЧАСТИ, ЗАКЛЮЧЕНИЕ, БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК, ПРИЛОЖЕНИЯ** – начинаются с новой страницы.

Главы и параграфы основной части работы должны иметь конкретные заголовки, отражающие их содержание.

Главы и параграфы нумеруются арабскими цифрами. Например, первая глава нумеруется как «1», параграфы первой главы – соответственно 1.1, 1.2, 1.3 и т. д.; вторая глава – «2», ее параграфы 2.1, 2.2, 2.3 и т. д.

Заголовки глав, **ВВЕДЕНИЕ, ЗАКЛЮЧЕНИЕ, СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ, СОДЕРЖАНИЕ** набираются прописными буквами полужирным шрифтом и располагаются посередине строки. Точка в конце заголовка не ставится. Также не допускается подчеркивание заголовка и переносы в словах заголовков.

Страницы нумеруют арабскими цифрами, с соблюдением сквозной нумерации по всему тексту. Номер проставляется в правом нижнем углу страницы (выравнивание по правому краю) без точки в конце номера.

Титульный лист работы включается в общую нумерацию, но номер страницы на нем не проставляется. Пример оформления титульного листа курсовой работы представлен в [47].

В содержание (оглавление) работы включаются все структурные элементы, кроме титульного листа. Пример оформления Содержания дан в п. 2.1.3. Схемы, рисунки, таблицы и другой иллюстративный материал, расположенный на отдельных листах, включаются в общую нумерацию страниц.

В табл. 2.2 представлен сравнительный объем структурных элементов курсовой и выпускных квалификационных работ бакалавриата и магистратуры.

Таблица 2.2. Объем структурных элементов научно-исследовательской работы

Структурный элемент	Рекомендуемый объем в страницах			
	Курсовая работа бакалавриата	Курсовая работа магистратура	ВКР бакалавриат	ВКР магистратура
Титульный лист	1 стр.	1 стр.	1 стр.	1 стр.
Задание на ВКР или задание на дипломный проект (работу)	–	–	1 стр.	1 стр.
Аннотация, выполненная на русском и иностранном языках	–	–	1 стр.	1 стр.
Содержание	1 – 2 стр.	1 – 2 стр.	1 – 2 стр.	2 – 3 стр.
Введение	2 стр.	2 – 3 стр.	2 – 4 стр.	3 – 5 стр.
Теоретическая часть	70 – 100 % от объема	50 – 100 % от объема	40 % от объема	0 – 100 % от объема
Практическая часть	0 – 30 % от объема	0 – 50 % от объема	60 % от объема	0 – 60 % от объема
Заключение	2 – 3 стр.	2 – 3 стр.	2 – 4 стр.	3 – 5 стр.
Список использованной литературы и источников	2 – 3 стр. (не менее 20)	2 – 3 стр. (не менее 30)	3 – 4 стр. (более 35)	5 – 7 стр. (более 50)
Приложения	Без ограничений	Без ограничений	Без ограничений	Без ограничений
Отзыв руководителя	–	–	1 стр.	1 стр.
Рецензия на ВКР	–	–	1 стр.	1 стр.
Акт (справка) о внедрении результатов исследования	–	–	1 стр.	1 стр.
Заключение комиссии по проверке ВКР на объем заимствования	40 %	60 %	1 стр. Более 50 % оригинальности	1 стр. Более 70 % оригинальности
CD/DVD диск с текстом работы и презентацией	–	–	+	+
<i>Итого</i>	25 – 30 стр.	30 – 45 стр.	50 – 70 стр.	80 – 110 стр.

**ПРИМЕР Содержания и Введения курсовой работы
студента бакалавриата**

**СВЯЗЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ВНУТРЕННЕЙ
ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКА У УЧАЩИХСЯ 3-ГО КЛАССА**

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	
1.1. Понятие, виды и функции мотивации	
1.2. Психологическая характеристика младшего школьного возраста.....	
1.3. Понятие учебной мотивации младших школьников и её роль в формировании личности ребёнка.....	
Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ГРУППЕ УЧАЩИХСЯ 3-Х КЛАССОВ.....	
2.1. Организация и методы исследования.....	
2.2. Анализ и интерпретация результатов	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	
ПРИЛОЖЕНИЕ	

ВВЕДЕНИЕ

Недостаточное знание о формировании мотивации к учёбе современным обществом способствует значительному проявлению интереса науки к проблеме развития мотивации. Данная проблема всегда являлась актуальной для родителей, педагогов, воспитывающих классы нового поколения. Мотивация – это то, что побуждает нас к действию, помогает достигать поставленных целей и преодолевать трудности и препятствия. Она может быть внутренней (внутренняя потребность или желание) или внешней (внешние стимулы или

награды). Мотивация играет важную роль в достижении успеха в различных областях жизни, таких как работа, учеба, спорт и личное развитие. Важно находить источники мотивации, которые вдохновляют и поддерживают нас на пути к достижению наших целей, поэтому трудность заключается в понимании и значении мотивации для детей, особенно для тех, кто только постигает основы обучения в школе.

Учебная мотивация в начальной школе занимает особое место в формировании учебных навыков и интереса к обучению. Одна из основных проблем – это проблема формирования мотивации у младших школьников, ведь младший школьный возраст – это период, когда ребёнок не только усваивает знания и умения, но и учится ставить перед собой учебные задачи (цели), находить способы усвоения и применения знаний, контролировать и оценивать свои действия. Сложность заключается в том, что не всегда дети понимают, какая есть цель от временипрепровождения в школе и что именно от них требуется.

Данная проблема обычно рассматривается в совокупности с наиболее крупными исследованиями личности и поведения ребёнка, проблемы развития мотивационной сферы в рамках ведущей деятельности. В научной литературе широко представлены научно-методические материалы, касающиеся формирования учебной мотивации у младших школьников. Проблема мотивации в начальной школе, как правило, изучается в контексте более обширных исследований. А. Н. Леонтьев рассматривает структуру учебной деятельности как потребность – мотив – цель – средства – результат. Л. С. Выготский отмечает период младшего школьного возраста и его психологические особенности. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадёжина изучают мотивацию и поведение детей и др. Педагоги и родители сталкиваются с непониманием детьми цели посещения школы и работы на уроках, отсутствием смысла стараться учиться на хорошие отметки.

Объект исследования: мотивация как социально-психологический феномен.

Предмет исследования: учебная мотивация и внутренняя позиция школьника у учащихся 3-го класса.

Цель исследования: на основании теоретического анализа и эмпирических данных описать характеристики учебной мотивации и внутренней позиции младших школьников, и взаимосвязи этих пара-

метров (на выборке обучающихся 3-го класса в МБОУ СОШ № 4 г. Кольчугино)

Задачи исследования:

1. Выполнить теоретический анализ научной литературы по проблеме формирования мотивации.
2. Подобрать диагностические средства, соответствующие цели исследования.
3. Организовать эмпирическое исследование уровней проявления мотивации и описать полученные результаты.
4. Выполнить анализ и интерпретацию эмпирических данных.

Теоретическим основанием исследования выступили труды, раскрывающие закономерности формирования мотивации, а также виды, функции и факторы развития мотивации.

В качестве диагностического инструментария выбраны методики «Внутренняя позиция школьника» (Н. И. Гуткина) и «Анкета оценки уровня школьной мотивации» (Н. Г. Лусканова).

Методика «Внутренняя позиция школьника» Н. И. Гуткиной предназначена для выявления наличия внутренней позиции школьника, процесса формирования внутренней позиции или несформированности внутренней позиции среди учеников начальной школы.

Методика «Анкета оценки уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой свидетельствует о наличии высокой, хорошей, внеучебной, низкой и негативной (отсутствие) мотивации среди младших школьников.

Практическая значимость результатов исследования состоит в возможности сопоставить теоретические представления о проявлении исследуемых категорий в младшем школьном возрасте и эмпирических данных, полученных на выборке учащихся типичного образовательного учреждения. Представленные методики будут полезны педагогам, воспитателям для организации исследования в рамках представленной проблемы.

(Работа выполнена Е. Д. Хребтовой, студенткой группы АФ-121.)

2.3. Основные требования к выполнению курсовой работы магистранта

Требования к организации научно-исследовательской деятельности студентов определяет Федеральный государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО), в котором научно-исследовательская деятельность студентов выделена как вид профессиональной деятельности магистранта.

В ходе выполнения курсовой работы у магистранта формируются и развиваются общепрофессиональные компетенции:

ОПК-2 – Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации;

ОПК-5 – Способен разрабатывать программы мониторинга результатов образования обучающихся, разрабатывать и реализовывать программы преодоления трудностей в обучении;

ОПК-8 – Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований; профессиональные компетенции:

ПК-2 – Способен исследовать и проектировать процесс обучения на основе обоснованных форм, методов и приемов организации деятельности, обучающихся в образовательных организациях соответствующего уровня образования;

ПК-3 – Способен осваивать и использовать базовые научно-теоретические знания и практические умения по предмету в профессиональной деятельности.

Основным критерием исследовательской работы, как и всякой творческой, является ее новизна.

Объем курсовой работы магистранта может достигать 30 – 40 страниц; время, отводимое на ее написание, – семестр. Развивая навык написания курсовой работы, магистранты совершенствуют умения отбора, структурирования и обобщения информации, находить спорные вопросы и нерешенные проблемы в изучаемой теме, определять степень достоверности информации, содержащейся в изучаемой литературе, ее доказательность.

Курсовая работа (проект) выполняется магистрантом в соответствии с тем же алгоритмом, что и курсовая работа на бакалавриате.

Алгоритм написания курсовой работы

Этап 1 – подготовительный. На подготовительном этапе студент выбирает тему, которую согласует с научным руководителем, затем она утверждается на заседании кафедры. Далее определяются цели, задачи, структура работы, составляется календарный план выполнения работы.

Этап 2 – теоретический. На этом этапе студент выполняет следующие виды работ: составляет библиографический список, собирает, анализирует, обобщает теоретический материал по теме исследования, обосновывает актуальность проблемы исследования. Определяет основные рабочие понятия, центральные теоретические положения, формулирует гипотезу исследования.

Этап 3 – методический. На методическом этапе подбираются и обосновываются методы и методики исследования, составляется план (программа) эмпирического исследования, готовится необходимый инструментарий, проводится пилотажное исследование.

Этап 4 – эмпирический. На эмпирическом этапе студент реализует составленную и апробированную программу исследования, собирает данные.

Этап 5 – аналитический. На аналитическом этапе обсуждаются полученные данные, выполняется их качественный и количественный анализ, обобщение и интерпретация результатов, формулируются выводы о подтверждении или неподтверждении гипотезы и рекомендации по результатам исследования.

Этап 6 – оформительский. На этом этапе студент окончательно оформляет работу, сдает ее для оценки и написания отзыва научным руководителем, рецензирования внешним экспертом, готовит доклад для защиты выполненной работы и демонстрационный материал (схемы, рисунки, таблицы, презентации).

ПРИМЕРЫ Содержания и Введения курсовой работы магистранта.

ПРИМЕР 1

**ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ БЕЗБАРЬЕРНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ БЕЗБАРЬЕРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
1.1. Сущность понятия «безбарьерная образовательная среда»	
1.2. Особенности организации безбарьерной образовательной среды для учащихся с различными образовательными потребностями	
Глава 2. БЕЗБАРЬЕРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ЕЕ ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	
2.1. Анализ опыта организации безбарьерной среды в отдельных образовательных учреждениях	
2.2. Технологические приемы использования безбарьерной образовательной среды в инклюзивном образовании школы.....	
2.3. Общие рекомендации для педагогов, работающих в условиях безбарьерного образования	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	
ПРИЛОЖЕНИЕ	

ВВЕДЕНИЕ

Безбарьерная среда – это комплекс мер для обеспечения доступности и создания равных возможностей для лиц с особенностями психофизического развития во всех сферах жизни общества. Безбарьерная образовательная среда обеспечивает совместный процесс обучения в общеобразовательных организациях, а также равный доступ к образовательным ресурсам. Безбарьерное образование является основой для внедрения инклюзии. Её основная идея – это исключение любой дискриминации и создание специальных условий для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Инклюзивное образование – это совместное обучение и воспитание, включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений. Закон «Об образовании в Российской Федерации» достаточно четко обозначил инклюзивное образование как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (ст. 2, п. 27).

Внедрение инклюзии требует знания о всестороннем и правильном развитии ребёнка, отношения к нему как к субъекту обучения. Несмотря на то что инклюзивное образование относится ко всем детям, тем не менее дети с ограниченными возможностями здоровья требуют особого индивидуального подхода. Главная цель образовательных организаций – создание безбарьерной образовательной среды, модернизация упорядоченной системы действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей.

Актуальность данной темой обусловлена тем, что создание безбарьерной среды для детей с ОВЗ имеет особое значение при их обучении и выполняет важные функции. В зависимости от вида нарушения и степени его выраженности учащиеся испытывают те или иные трудности в обучении и формировании коммуникации, поэтому безбарьерное образование является одним из приоритетных направлений российской государственной политики в области образования в настоящее время. Оно предоставляет возможность полноценного «включения» детей с ограниченными возможностями здоровья в пространство общеобразовательной школы.

Проблема исследования – как осуществить технологию создания безбарьерной образовательной среды для эффективного образования детей с ОВЗ?

Объект исследования – процесс создания безбарьерной образовательной среды.

Предмет исследования – технология создания безбарьерной образовательной среды для учащихся с особыми образовательными потребностями.

Цель исследования – теоретически обосновать условия создания безбарьерной образовательной среды и изучить технологию ее реализации в практике образования детей с ОВЗ.

Исходя из цели исследования были сформулированы следующие **задачи**:

1. Проанализировать литературу по проблеме исследования.
2. Изучить особенности и требования к созданию безбарьерной среды в общеобразовательных организациях.
3. Выявить значение технологии безбарьерной среды в процессе инклюзивного обучения.
4. Сформулировать общие рекомендации для педагогов, работающих в условиях безбарьерного образования.

В процессе написания курсовой работы использовались следующие **методы исследования**: изучение и анализ литературы, документации; классификация; обобщение; описание; анализ опыта организации безбарьерной среды в отдельных образовательных учреждениях.

Практическая значимость анализа технологий создания безбарьерной образовательной среды для лиц с ОВЗ заключается в возможности на его основе разработать конкретные меры и инструменты, которые помогут ученикам с ОВЗ получить качественное образование и успешно адаптироваться в обществе. Описание технологий создания безбарьерной образовательной среды может помочь школам и учебным заведениям разработать индивидуальные программы обучения для каждого ученика с ОВЗ, учитывая его потребности и возможности. Кроме того, в работе анализируется опыт организации безбарьерной среды в отдельных образовательных учреждениях. Анализ доступной среды школ России имеет большую практическую значи-

мость, поскольку позволяет выявить проблемы и недостатки в образовательной среде, которые могут оказывать отрицательное влияние на учебный процесс и результаты обучения учащихся. На основе анализа можно разработать рекомендации и предложения по улучшению условий обучения, в том числе по обновлению учебного оборудования, модернизации учебных программ, повышению квалификации педагогических кадров и т. д. Также анализ доступной среды школ России может помочь в определении приоритетных направлений развития образования в стране и принятии решений на государственном уровне.

(Работа выполнена Е. И. Зверевой, студенткой группы МНОм-122.)

ПРИМЕР 2

КУРСОВОЙ ПРОЕКТ

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ	
1.1. Сущность электронных образовательных ресурсов	
1.2. Классификация электронных образовательных ресурсов	
1.3. Организация самостоятельной работы учащихся с использованием электронных образовательных ресурсов	
Глава 2. РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА ПО ТЕМЕ «ЭЛЕМЕНТЫ ТЕОРИИ ПОЛЯ» В ПРОГРАММЕ CourseLab	
2.1. Использование электронных образовательных ресурсов в школьном курсе математики.....	
2.2. Основные особенности и принцип работы программы Websoft CourseLab.....	

2.3. Создание электронного учебного пособия по теме

«Элементы теории поля».....

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

ПРИЛОЖЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность – внедрение электронных образовательных ресурсов позволяет оказать педагогическую помощь учащимся при выполнении задач разного типа, повысить качество полученных знаний и развить познавательный интерес. Электронное учебное пособие служит хорошим инструментом при подготовке к занятиям и для самостоятельной работы учащихся.

Проблема: как разработать «электронное учебное пособие», которое будет эффективно помогать учащимся старших классов усваивать учебный материал по теме «Элементы теории поля» в условиях самостоятельной работы.

Объектом исследования является процесс осуществления самостоятельной работы в старшей школе.

Предмет исследования – разработка электронного учебного пособия по теме «Элементы теории поля в классах физико-математического профиля» и использование его в процессе обучения математике.

Цель исследования – теоретически обосновать и практически проверить эффективность разработанного электронного ресурса по теме «Элементы теории поля»

Поставленная цель определила необходимость решения следующих задач.

Задачи исследования:

1. Осуществить теоретический анализ литературы по проблеме исследования.

2. Изучить теоретические основы создания и применения электронных образовательных ресурсов в учебном процессе.

3. Выделить основные особенности, виды и характеристики электронных образовательных ресурсов.

4. Указать основные требования, предъявляемые к электронному образовательному ресурсу.

5. Описать использование электронных образовательных ресурсов в учебном процессе.

6. Изучить принцип работы программы CourseLab.

7. Создать электронный образовательный ресурс по теме исследования.

Гипотеза: разработанное «электронное учебное пособие» по теме «Элементы теории поля» будет выступать эффективным средством самообучения в организации самостоятельной работы учащихся старшей школы, если:

– будут выделены теоретические основы организации самостоятельной работы с помощью электронных образовательных ресурсов;

– будут разработаны методические рекомендации по использованию и применению электронных образовательных ресурсов в процессе обучения (самообучения);

– будут созданы критерии для оценки качества использования электронных образовательных ресурсов, при организации самостоятельной работы учащихся.

Для решения поставленных задач были использованы методы теоретического исследования:

– анализ научной литературы и источников; обобщение полученной информации;

– методы эмпирического исследования: опытно-экспериментальная работа по созданию электронного образовательного ресурса, наблюдение, сравнение полученных данных и их анализ.

Практическая значимость заключается в разработке электронного помощника и в возможности его самостоятельного изучения для учащихся 10 – 11-х классов и для углубленного изучения математики, а также для применения его на занятиях. Электронный помощник может использоваться учителями физики для организации самостоятельной работы учащихся.

(Работа выполнена У. С. Елистратовой, студенткой группы ПОИМ-121.)

Таблица 2.3. Различия в курсовых работах студентов бакалавриата и магистрантов

Характеристика исследования	Содержание	Бакалавриат	Магистратура
Проблема исследования, ее актуальность для теории и практики	Вопрос или комплекс вопросов, отражающих противоречие между известным и неизвестным в объекте и предмете исследования, решение которых имеет теоретический или практический интерес, заключение о необходимости и важности поиска путей преодоления выявленных противоречий		+
Степень изученности проблемы	Перечисление имен тех ученых, кто изучал данную тему и в каком аспекте (Работы этих ученых должны быть включены в список использованной литературы)	+	+
Объект и предмет исследования	Объект исследования – целостное явление или процесс, в рамках которого была выделена проблема исследования. Предмет исследования – часть, сторона или отдельный аспект явления, отдельный этап процесса, факторы и условия их проявления и протекания	+	+
Цель работы	Предполагаемый результат, который намерен получить автор исследования	+	+
Задачи работы	Последовательные шаги на пути достижения цели работы, соотносящиеся с планом исследования (отражаются в наименовании глав и параграфов)	+	+
Гипотеза	Гипотеза – это предположение о том, каким образом можно решить выявленную проблему, которое нужно подтвердить или опровергнуть в ходе исследования		+

Окончание табл. 2.3

Характеристика исследования	Содержание	Бакалавриат	Магистратура
Теоретическая база исследования	Перечисление теоретических трудов (с указанием авторов) которые послужили основанием для осуществления исследования	+	+
Описание методов и методик исследования	Перечисление использованных организационных, эмпирических и теоретических методов и диагностических методик	+	+
Описание эмпирической базы и выборки исследования	Описание места, времени исследования, количества испытуемых, их возрастных и других социально-демографических характеристик	+	+
Практическая значимость результатов работы	Описание конкретных недостатков или реально имеющих проблем образовательной практики, которые могут быть решены (предотвращены) с помощью полученных результатов	+	+
Минимальный процент оригинальности	Максимально допустимый процент цитирования 20 %	40 %	60 %

2.4. Выпускная квалификационная работа, особенности и основные требования к ее выполнению

2.4.1. Выпускная квалификационная работа на степень бакалавра

Выпускная квалификационная работа (ВКР) представляет собой выполненную обучающимся работу, демонстрирующую уровень подготовленности выпускника к самостоятельной профессиональной деятельности, сформированные компетенции, установленные ФГОС ВО и образовательной программой.

ВКР является одной из форм государственной итоговой аттестации обучающегося (ГИА) по соответствующему направлению подготовки (специальности), если такая форма предусмотрена ФГОС ВО.

ВКР выполняется студентом самостоятельно под руководством научного руководителя.

Вид ВКР определяется уровнем высшего образования:

- ВКР по программе бакалавриата;
- ВКР по программе специалитета;
- ВКР по программе магистратуры (если иное не предусмотрено в соответствующем ФГОС ВО).

В ВлГУ устанавливаются следующие типы ВКР (вне зависимости от вида ВКР):

- исследовательский;
- практико-ориентированный;
- проектно-ориентированный;
- «Стартап как диплом»;
- социально значимый проект.

ВКР может выполняться как отдельным обучающимся, так и группой обучающихся, в том числе осваивающих различные образовательные программы. Подробные инструкции по выполнению ВКР даны в Положении по оформлению выпускных квалификационных работ по основным образовательным программам Педагогического института [47].

Типы ВКР

ВКР исследовательского типа предполагает проведение самостоятельного исследования в выбранной области знаний. В ходе исследования студент анализирует имеющуюся литературу, собирает и анализирует данные, формулирует выводы и представляет результаты своих исследований в виде научной работы. К ВКР исследовательского типа предъявляются следующие требования:

- тема ВКР должна предполагать осуществление достаточно глубокой теоретической и эмпирической проработки заявленной проблематики;

- должен быть проведен подбор, изучение и систематизация актуальных научных и профессиональных источников литературы, нормативной документации, методических и статистических данных;
- на основе собранной и систематизированной информации должен быть проведен всесторонний и глубокий анализ исследуемой проблемы;
- должны быть сформулированы гипотезы и обоснованы рекомендации, обладающие признаками научной новизны.

ВКР практико-ориентированного типа предполагает предметное изучение, обобщение и систематизацию опыта практической деятельности (учебной, профессиональной) конкретных субъектов, а также определение способов наиболее продуктивного решения выявленных профессиональных и организационных проблем.

К ВКР практико-ориентированного типа предъявляются следующие требования:

- тема ВКР должна быть направлена на решение практической задачи конкретного субъекта/субъектов;
- в ВКР должен быть проведен анализ проблемных аспектов, выявленных в ходе практического изучения деятельности субъекта;
- должны быть разработаны и представлены предложения по проведению мероприятий, направленных на совершенствование содержания, форм и методов работы, обеспечивающих решение выявленных проблем.

ВКР проектно-ориентированного типа является индивидуальным или командным проектом, содержащим детально проработанный комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на создание уникального продукта или услуги для конкретного заказчика, подтвердившего возможность внедрения результатов проектирования.

К ВКР проектно-ориентированного типа предъявляются следующие требования:

- наличие задания на проектирование (технического задания, проектной заявки) с заданными параметрами от заказчика проекта;
- использование актуальных технологий проектирования (конструкторско-технологических, архитектурно-строительных, функциональных, программно-алгоритмических, схемотехнических, организационно-управленческих, образовательно-технологических и др.);
- структура и логика ВКР должны соответствовать требованиям к структуре и содержанию проектов в выбранной профессиональной области;
- должна быть раскрыта и обоснована уникальность спроектированного продукта или услуги.

ВКР в формате проекта представляет собой результат проектной деятельности обучающегося в виде научно обоснованного решения образовательной задачи. Цель ВКР в формате проекта состоит в нахождении проектной идеи, воплощение которой будет лучшим (или оптимальным) вариантом реализации проекта, и в разработке на её основе конечного продукта.

В качестве конечного продукта могут выступать:

- 1) *дидактические материалы*:
 - цифровой (электронный) образовательный ресурс;
 - программа курса внеурочной деятельности с методическими и дидактическими материалами;
 - сборник упражнений/тестов с методическими рекомендациями по использованию в учебной деятельности студентов и школьников;
 - банк диагностических заданий;
 - сборник сценариев внеклассных мероприятий;
 - учебный фильм и т. п.;
- 2) программные продукты информационно-коммуникационной сферы;
- 3) цифровые или графические модели;

4) комплекты документов для реализации регламентированных процедур;

5) авторские методики анализа компонентов/объектов окружающей среды и др.

ВКР в формате проекта имеет следующие особенности:

- основанием для выбора способа решения прикладной задачи выступает анализ теоретической и практической проблемы;

- описание альтернативных способов решения проблемы, их оценка в соответствии со сформулированными и обоснованными критериями, обоснование выбранного способа решения;

- описание структуры проекта, этапов его реализации и проверки (экспертной оценки) продукта проекта.

Проектирование продукта осуществляется на основе предпроектных исследований, включающих в себя поиск, обоснование и выбор проектной идеи, сбор и анализ информации, необходимой для обоснования параметров продукта, анализ выгод и рисков его использования.

Завершенная ВКР предполагает наличие разработанного продукта; доказательность (обоснованность) описания результатов экспертной оценки продукта, его апробации (обсуждения на научных мероприятиях, публикации и т. п.) или «пилотной» проверки. В работе должны быть предложены критерии и методы оценки эффективности продукта, последствия его практического использования, меры по минимизации рисков.

ВКР «Стартап как диплом» представляет собой работу в виде описания стартап-проекта, подготовленного, разработанного и (или) реализуемого одним или несколькими обучающимися (командой стартап-проекта), направленного на создание нового продукта, технологии или услуги (продуктовой инновации), обладающего потенциалом (перспективами) коммерциализации и масштабирования.

Требования к подготовке ВКР «Стартап как диплом» устанавливаются соответствующим локальным нормативным актом ВлГУ.

ВКР как социально значимый проект – работа, выполненная для решения реальных социально значимых задач во взаимодействии с некоммерческими организациями, «Добро. Центрами», региональными органами власти и органами местного самоуправления, государственными и муниципальными учреждениями, социальными организациями, образовательными учреждениями, а также коммерческими организациями, реализующими программы корпоративной социальной ответственности (далее – социальные партнеры), в том числе для выполнения размещенных на интернет-портале ДОБРО. РФ социальных заказов.

Признание ВКР социально значимой осуществляется председателем и членами государственной экзаменационной комиссии (ГЭК) по итогам заседания ГЭК, в том числе на основе представленных актов (справок) о внедрении результатов ВКР в работу социального партнера.

Требования к организации научно-исследовательской деятельности студентов определяет Федеральный государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО), в котором научно-исследовательская деятельность студентов выделена как вид профессиональной деятельности бакалавра.

В процессе научно-исследовательской деятельности должны быть сформированы следующие профессиональные компетенции: УК-1; УК-2; УК-3; УК-4; УК-5; УК-6; ОПК-1; ОПК-2; ОПК-3; ОПК-4; ОПК-5; ОПК-6; ОПК-7; ОПК-8; ПК-1; ПК-2. В целом подготовка и защита ВКР констатирует готовность бакалавра использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования; руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся; использовать систематизированные теоретические и практические зна-

ния для постановки и решения исследовательских задач в области образования.

Выпускные квалификационные работы студентов являются формой творческого отчета за пройденный этап обучения, выявляют способности бакалавров к самостоятельному решению конкретных научно-исследовательских и прикладных задач.

Научно-исследовательская деятельность студентов в виде выпускных квалификационных работ помогает освоить различные формы научной деятельности, навыки эмпирического исследования и навыки решения практических психолого-педагогических проблем.

Выпускная квалификационная работа (ВКР) – это самостоятельная научно-исследовательская работа, в которой на основе авторских разработок или авторского обобщения научно-практической информации решены задачи, имеющие актуальное значение для развития образовательной организации. Она является заключительным этапом подготовки специалиста в рамках основной профессиональной образовательной программы высшего образования (ОПОП ВО).

Выпускная квалификационная работа является самостоятельно выполненной работой, носящей исследовательский характер, в которой обучающийся должен показать владение теорией и практикой предметной области, умение решать конкретные задачи в сфере своей профессиональной и научной деятельности.

Темы выпускных квалификационных работ закрепляются за студентами приказом ректора на основе их личных заявлений, которые пишутся по установленной форме. Заявление также является основанием для назначения научного руководителя работы из числа преподавателей или специалистов в сфере образования, имеющих ученые степени и звания.

Научный руководитель выпускной квалификационной работы:

- оказывает студенту помощь в окончательном выборе темы исследования и её формулировке;
- помогает в разработке индивидуального плана-графика работы на весь период выполнения исследовательской работы;
- рекомендует студенту основную литературу, справочные материалы и другие источники информации по теме курсовой и выпускной квалификационной работы;
- проводит систематические консультации в целях оказания необходимой методической помощи;
- осуществляет контроль за ходом работы и проверяет выполнение ее частей;
- проводит заключительную проверку работы и предоставляет письменный отзыв по установленной форме;
- консультирует студента по вопросам презентации результатов выпускной квалификационной работы и её защите.

Работа над исследовательской работой начинается с уточнения ее структуры и согласования рабочего плана по ее написанию с научным руководителем. После этого студент работает над ВКР самостоятельно в соответствии с согласованным рабочим планом.

В процессе исследования темы студент обращается за консультациями к научному руководителю по мере необходимости. В случае возникновения необходимости получения консультации по специфическим проблемам ВКР по рекомендации научного руководителя может быть привлечен научный консультант, который также подписывает титульный лист выпускной квалификационной работы после ее завершения.

Консультации по общим вопросам и срокам, связанным с подготовкой и представлением выпускной квалификационной работы

к защите, осуществляет заведующий кафедрой или секретарь аттестационной комиссии.

Если в процессе работы с научным руководителем меняется формулировка темы выпускной квалификационной работы (даже незначительно), то необходимо согласовать изменения с секретарём кафедры, отвечающем за подготовку приказа «О закреплении тем выпускных квалификационных работ». Если формулировка темы работы отличается от формулировки в приказе, то работа не допускается к защите.

По завершении работы над ВКР научный руководитель в форме отзыва выносит окончательное решение о степени ее соответствия требованиям и готовности к публичной защите.

Защита ВКР является формой итоговой государственной аттестации. Выпускная квалификационная работа должна продемонстрировать зрелость выпускника как профессионала, способного творчески сформулировать и решать актуальные научно-исследовательские задачи в области образования.

Содержание ВКР на степень бакалавра должно отражать как теоретическую, так и практическую направленность исследования. Теоретическая часть ориентирована на описание методических основ исследуемых вопросов, понятийного аппарата, новых концепций и идей в выбранной области исследования. Она выполняется на основе глубокого изучения научно-практической литературы по направлению подготовки. Практическая часть исследования должна демонстрировать способности будущего специалиста решать реальные практические образовательные задачи на основании выделенных подходов.

Выпускная квалификационная работа как форма итоговой аттестации студентов за весь период обучения имеет как обучающую, так и оценочную функции. При работе над ВКР студент должен в полной

мере проявить три основные группы умений, уже освоенных им при выполнении курсовых работ:

- поиск информации и оформление научной мысли в реферативном ключе;
- планирование, проведение эмпирического исследования и оформление его результатов;
- планирование, проведение инновационной работы в образовательной области и оформление ее результатов.

При работе над теоретической составляющей ВКР студент должен продемонстрировать следующие учебные умения и навыки:

- самостоятельный поиск информации по заданной теме;
- отбор существенной информации, необходимой для полного освещения изучаемой проблемы;
- анализ и синтез знаний и исследований по проблеме;
- обобщение и классификация информации по исследовательским проблемам;
- логичное и последовательное раскрытие темы;
- обобщение психолого-педагогических знаний по проблеме и формулирование выводов на основании литературного обзора материала;
- стилистически правильное оформление научного текста;
- оформление научной работы в соответствии с утвержденными стандартами.

При выполнении работы, содержащей эмпирическое психолого-педагогическое исследование, студент должен продемонстрировать следующие умения:

- обосновать актуальность и новизну эмпирического исследования;
- определить объект и предмет эмпирического исследования;

- сформулировать цели, задачи и гипотезу эмпирического исследования;
- осуществить планирование эмпирического исследования;
- подобрать методы и методики для проверки гипотезы эмпирического исследования;
- выполнить качественную и количественную обработку данных эмпирического исследования;
- стилистически грамотно и аргументировано описать процесс и результаты эмпирического исследования;
- выполнить интерпретацию результатов эмпирического исследования;
- сформулировать выводы и рекомендации по итогам проведенного исследования;
- оформить научную работу в соответствии с требованиями.

Объем ВКР на степень бакалавра – 50 – 75 страниц. Примерный объем структурных элементов ВКР представлен в табл. 2.1. Качество выполненных выпускных квалификационных работ является важным диагностическим средством, позволяющим оценить степень сформированности компетенций бакалавров, предусмотренных ФГОС ВО в области научно-исследовательской деятельности.

К защите допускается ВКР, прошедшая проверку на объем заимствования с итоговой оценкой оригинальности **не ниже 50%**

ПРИМЕР Выпускной квалификационной работы на степень бакалавра

**КОМПЛЕКС ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ
НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ**

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

**Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

- 1.1. Современные требования ФГОС СОО к развитию личностных и метапредметных компетенций в процессе обучения иностранным языкам
- 1.2. Развивающий потенциал музыкальной культуры в процессе обучения иностранным языкам

**Глава 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
УЧАЩИХСЯ**

- 2.1. Анализ учебно-методических комплексов обучения немецкому и английскому языку в 9 – 10-х классах на предмет выявления возможностей развития личностных и метапредметных компетенций учащихся средствами музыки (на основе учебников «Horizonte» и «Starlight»)
- 2.2. Опытная работа по развитию личностных и метапредметных компетенций средствами музыки у учащихся 9 – 10-х классов на внеурочных занятиях по иностранному языку

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	
ПРИЛОЖЕНИЕ	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования

Социально-политические и экономические преобразования во всех сферах жизни нашего общества привели к существенным изменениям в сфере образования. Изменился, в частности, и статус иностранного языка как школьного предмета. Целью обучения иностранному языку в основной школе является овладение учащимися способностью осуществлять непосредственное общение с носителями изучаемого языка в наиболее распространённых ситуациях повседневного общения.

В условиях глобализации, развития интернет-технологий, потребность в обучении иностранному языку стала выше. Порою невозможно построить карьеру и добиться успеха в бизнесе без знания иностранного языка. Важнейшим аспектом при изучении языка как иностранного является мотивация обучающихся.

Аудитория обучающихся чаще всего состоит из молодых людей, интересующихся тенденциями современности. В английской культуре музыка занимает значительное место. Современную молодежь интересует слэнг, который часто встречается в песнях исполнителей. Слэнг воспринимается молодыми людьми как «свой язык», как нечто, в чём должны разбираться все люди молодого возраста.

Проблема данного исследования заключается в разрешении противоречий между необходимостью создания благоприятных условий для успешного достижения учащимися личностных, метапредметных и предметных результатов в процессе обучения иностранным языкам и дефицитом урочного времени, а также между требованиями

ФГОС к разработке обновленного содержания образования по иностранному языку во внеурочной деятельности и возрастными потребностями старшеклассников в изучении иностранного языка посредством актуального для них музыкального искусства.

Объект исследования: метапредметные и личностные компетенции учащихся.

Предмет исследования: педагогические средства музыкальной культуры на иностранном языке, направленные на развитие личностных и метапредметных компетенций школьников на внеурочных занятиях иностранным языком.

Цель исследования: разработать и апробировать содержание внеурочных занятий по иностранному языку с использованием педагогических средств музыкальной культуры на иностранном языке, направленных на развитие личностных и метапредметных компетенций школьников.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть современные требования ФГОС СОО к развитию личностных (креативность, способность к самооценке) и метапредметных компетенций (интеллектуальные умения) в процессе обучения иностранным языкам.

2. Выявить развивающий потенциал музыкальной культуры в процессе обучения иностранным языкам.

3. Провести анализ учебно-методических комплексов обучения немецкому и английскому языку в 9 – 10-х классах на предмет выявления возможностей развития личностных и метапредметных компетенций учащихся средствами музыки (на основе учебников «Horizonte» и «Starlight»).

4. Разработать и апробировать содержание внеурочных занятий по иностранному языку с использованием средств музыки для 9 – 10-х классов.

Теоретическая база исследования. В основу данного исследования легли идеи:

- ФГОС СОО по иностранному языку;
- развивающий потенциал музыкальной культуры (Б. В. Асафьев, Б. Л. Яворский и др.);
- обучение иностранному языку на основе ознакомления учащихся с культурой народа страны изучаемого языка (В. В. Сафонова, Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, Т. У. Тучкова, Б. Монка, Т. Б. Клементьева и др.);
- использование музыки в преподавании иностранных языков (Г. А. Китайгородская, М. З. Очеретняя, М. Пернер и др.).

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы и педагогического опыта, наблюдение, исследование сформированности личностных компетенций учащихся (опросник креативности Г. Дэвиса, методика диагностики уровня самооценки личности Г. Н. Казанцевой), карты педагогического наблюдения за степенью сформированности метапредметных интеллектуальных умений (К. В. Дрозд, И. В. Плаксина).

База исследования. МАОУ «Лингвистическая гимназия № 23» г. Владимира. В исследовании принимали участие школьники 10 «А» класса в составе 10 человек англоязычной группы и 9 человек немецкоязычной группы.

Практическая значимость определяется обозначением педагогических принципов построения алгоритма работы с учащимися на внеурочных занятиях иностранного языка посредством использования рок-музыки, обеспечивающих формирование личностных и метапредметных компетенций как планируемого результата обучения современных школьников.

(Работа выполнена А. В. Комышевой, студенткой группы АФ-119.)

2.4.2. Выпускная квалификационная работа магистранта

В соответствии с ФГОС, предъявляющим требования к результатам образования в области научно-исследовательской деятельности студентов, обучающихся по специальностям 44.04.01 – «Педагогическое образование», научно-исследовательская деятельность выделена как вид профессиональной деятельности магистра, в процессе которой должны быть сформированы все соответствующие направлению обучения общепрофессиональный, профессиональные и универсальные компетенции.

Выпускная квалификационная работа на степень магистра (ВКР) – это самостоятельная научно-исследовательская работа, в которой на основе авторских разработок или авторского обобщения научно-практической информации решены задачи, имеющие актуальное значение для развития современного образования. Она является заключительным этапом подготовки магистранта в рамках общеобразовательной профессиональной программы высшего образования.

ВКР на степень магистра должна продемонстрировать зрелость выпускника как научного работника, способного творчески сформулировать и решать научные задачи. Она призвана раскрыть научный потенциал магистранта, показать его способности в организации и проведении самостоятельного исследования, использовании современных методов и подходов при решении проблем в исследуемой области, выявлении результатов проведенного исследования, их аргументации и разработке обоснованных рекомендаций и предложений.

Тема ВКР на степень магистра должна быть актуальной, соответствовать современному состоянию и перспективам развития российского образования. Выбор темы осуществляется в соответствии со специализацией, по которой обучается магистрант. Содержание ВКР на степень магистра должно отражать как теоретическую, так и практическую направленность исследования. Теоретическая часть ориентирована на разработку методических основ исследуемых вопросов и понятийного аппарата, использование новых концепций и идей в выбранной области исследования. Она выполняется на основе глубокого изучения научно-практической литературы по направлению подготовки. Практическая часть исследования должна демонстрировать способности магистранта решать реальные практические задачи из его профессиональной области на основе разработки подходов в исследуемых вопросах.

ВКР должна иметь внутреннее единство и логическую последовательность в раскрытии избранной темы, что свидетельствует о способности автора самостоятельно вести научный поиск, используя теоретические знания и практические навыки, видеть профессиональные проблемы, знать методы и приемы решения.

Основными требованиями, предъявляемыми к выпускным квалификационным работам, являются:

- актуальность проводимого исследования;
- высокий научно-теоретический уровень разработки проблемной ситуации;
- связь теоретических положений, рассматриваемых в работе, с практикой современного образования;

– наличие элементов самостоятельного научного творчества: самостоятельный характер изложения и обобщения материала, формулировка и обоснование собственного подхода к решению дискуссионных вопросов теории и практики образования, качество использованных методов и методик и самостоятельность анализа собранного эмпирического материала, полнота и системность вносимых предложений по рассматриваемой проблемной ситуации, самостоятельная формулировка выводов по результатам проведенного исследования;

– использование оригинальных источников аналитического и статистического характера;

– владение методами психолого-педагогической диагностики;

– грамотность, логичность изложения материала.

ВКР выполняется выпускником по материалам, собранным им лично за период обучения и научно-исследовательской практики. Основными структурными элементами научно-исследовательской работы являются: титульный лист, содержание, введение, теоретическая часть, практическая (практико-ориентированная) часть, заключение, список использованной литературы, список использованных источников (если они есть), приложения. Теоретическая и практическая части работы оформляются в виде глав (с делением на параграфы). Содержание исследовательской работы должно отражать исходные предпосылки научного исследования, процесс его проведения и полученные результаты. Её основу должен составлять материал, включающий описание новых факторов, явлений и закономерностей или обобщение ранее известных положений с

других научных позиций, в новом аспекте. Рекомендуемый объем указанных структурных элементов представлен в табл. 2.3.

ПРИМЕР Содержания и Введения магистерской выпускной квалификационной работы

**ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ НА УРОКАХ
ИНФОРМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

СОДЕРЖАНИЕ

ОПРЕДЕЛЕНИЯ, ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

ВВЕДЕНИЕ

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ

В СОВРЕМЕННОМ ОБУЧЕНИИ

1.1. Оценивание достижений обучающихся: сущность,
принципы, методы

1.2. Объективные предпосылки изменения подходов
к оценке достижений обучающихся в условиях ФГОС

1.3. Формирующего оценивание как основа
современного обучения

Глава 2. ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕГО

ОЦЕНИВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

В 7 – 9-Х КЛАССАХ

2.1. Специфика дидактико-методического сопровождения

формирующего оценивания в обучении информатике	
2.2. Варианты учебных заданий для организации формирующего оценивания на уроках информатики	
2.3. Ход и результаты опытно-экспериментальной работы	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	
ПРИЛОЖЕНИЕ	

ВВЕДЕНИЕ

Одной из главных составляющих работы педагога во все времена являлось оценивание результатов учебной деятельности. Каждый учитель должен не только оценить труд обучающегося, но и выставить соответствующую отметку. С введением Федерального государственного образовательного стандарта появилась так же необходимость определения такого подхода к оцениванию учебных достижений обучающихся, который позволял бы не только выставить отметку, но и формировал у обучающихся инициативность и навыки самоорганизации в познавательной деятельности. Процесс оценивания знаний и умений, обучающихся всегда являлся актуальной проблемой в теории и практике преподавания. Формируемая в рамках знаниевой парадигмы существующая и используемая в общеобразовательных школах на текущий момент система оценивания ставит на первое место результат усвоения знаний, умений и навыков, а не процесс усвоения. Изменение образовательной парадигмы, ориентированной на максимальное раскрытие человеческой индивидуальности, появление

обновленных образовательных стандартов, ориентирующих педагогов на использование в обучении системно-деятельностного подхода, определяет целесообразность разработки единой технологии оценивания результатов освоения учебной программы. Одной из важнейших задач образования на сегодняшний день является формирование готовности личности к постоянному обучению и развитию. Для достижения этой цели педагог должен развить у обучающихся не ЗУН, требующиеся для усвоения новых знаний, но и интерес к учебе, чтобы они могли всегда успешно конкурировать. В школе нужно ориентировать учеников на максимальную самореализацию и стремление к успеху в жизни. ФГОС ООО – федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования – устанавливают эту систему требований для учителей.

Разработчиками ФГОС впервые предлагается осуществлять оценку на основе критериально-ориентированного подхода. Требования, описанные в стандартах к освоению ООП или результатам образования, выступают в качестве критериев для оценивания. Сам же подход, по мнению разработчиков, должен способствовать решению проблем в учебном процессе, индивидуализировать обучение, усиливать учебную мотивацию и формировать навык саморегуляции обучающегося. ФГОС ООО (п. 18.1.3) дают нам информацию о том, какова должна быть система оценки достижения планируемых результатов: «система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования должна:

1) определять основные направления и цели оценочной деятельности, ориентированной на управление качеством образования, описывать объект и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки;

2) обеспечивать оценку динамики индивидуальных достижений, обучающихся в процессе освоения основной общеобразовательной программы основного общего образования» [54].

Как мы видим, уже в самом документе говорится о наличии критериев, которые соответствуют новому подходу к оцениванию результатов деятельности обучающихся. Целесообразность изменения технологии оценивания определяется современными целевыми установками образования, потребностью развития образования с учетом международных стандартов и современных требований к качеству образования, необходимостью определения единых стандартов оценивания учебных достижений и выставления отметок в целях обеспечения объективности результатов обучения. Проведенный анализ позволил выявить следующие противоречия:

– между требованиями ФГОС ООО к формам оценки достигнутых обучающимися результатов освоения основной образовательной программы и сложившейся традиционной системой оценки, обладающей недостаточной объективностью и диагностичностью, а потому и недостаточно понятной школьникам;

– между существующей в педагогической науке теоретической моделью технологии формирующего оценивания учебных достиже-

ний обучающихся и недостаточной ее технологической разработанностью на научно-методическом уровне.

На основе анализа актуальности, выявленных противоречий сформулирована **проблема** исследования, которая заключается в необходимости определения технологических основ формирующего оценивания и его практической реализации на уроках информатики и ИКТ в соответствии с требованиями ФГОС ООО.

Объект исследования: теория и практика оценивания планируемых результатов обучения в условиях реализации ФГОС ООО.

Предмет исследования: способы осуществления формирующего оценивания на уроках информатики в 7 – 9-х классах общеобразовательной школы.

Цель исследования: разработать дидактико-методический инструментарий для реализации формирующего оценивания в процессе обучения информатике в 7 – 9-х классах.

Гипотеза исследования: использование в процессе преподавания технологии формирующего оценивания на уроках информатики будет являться эффективным средством оценивания результатов деятельности обучающихся и соответствовать требованиям ФГОС, если:

- будут описаны организационно-педагогические предпосылки, которые позволяют формирующее оценивание в основной общеобразовательной школе;

- будет сформировано представление о видах деятельности обучающихся, специфичных для изучения информатики в школе, и выделены критерии для оценки планируемых результатов обучения в ходе осуществления этих видов деятельности;

– будет разработана совокупность заданий, обеспечивающих организацию формирующего оценивания на уроках информатики.

Для достижения обозначенной цели определены следующие **задачи** исследования:

– изучить и проанализировать нормативные документы по школьному образованию, психолого-педагогическую, учебную и методическую литературу по теме исследования;

– выделить особенности оценивания в соответствии с требованиями ФГОС ООО;

– выявить предпосылки использования формирующего подхода к оцениванию в условиях современного образовательного процесса;

– раскрыть сущность технологических этапов реализации формирующего оценивания;

– определить критерии, характерные для оценивания планируемых результатов обучения информатике;

– сформировать совокупность заданий, обеспечивающих организацию формирующего оценивания на уроках информатики.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы**:

– анализ нормативных документов, психолого-педагогической, методической и учебной литературы, соответствующей теме исследования;

– обобщение и систематизация научных положений, идей и взглядов учёных, методистов и учителей по исследуемой проблеме;

– педагогическое наблюдение за деятельностью учащихся в процессе изучения описательной статистики;

- педагогическое конструирование заданий, позволяющих осуществлять формирующее оценивание результатов;

- педагогический эксперимент по применению диагностического инструментария на уроках информатики.

Теоретическая новизна исследования состоит в следующем:

- были определены и описаны критерии характерные для оценивания планируемых результатов обучения информатике;

- были сформирована совокупность заданий, обеспечивающих организацию формирующего оценивания на уроках информатики;

- были адаптированы методы формирующего оценивания с целью применения их на уроке информатики.

Практическая значимость исследования: результаты исследования и разработанный дидактико-методический инструментарий будут востребованы при реализации формирующего оценивания на уроках информатики; могут быть рекомендованы учителям в качестве примера для разработки материалов по родственным дисциплинам (математики, физики, химии); данные материалы могут стать основой элективного курса для студентов.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы, приложений.

Основные аспекты темы исследования апробированы в ходе профессиональной деятельности как учителя предметника в МБОУ г. Владимира «Средняя общеобразовательная школа № 29».

Таблица 2.4 Различия в требованиях к структуре и выполнению ВКР на степень бакалавра и магистрантов представлены в таблице

Характеристика исследования	Содержание	Бакалавриат	Магистратура
Проблема исследования, ее актуальность для теории и практики	Вопрос или комплекс вопросов, отражающих противоречие между известным и неизвестным в объекте и предмете исследования, решение которых имеет теоретический или практический интерес, заключение о необходимости и важности поиска путей преодоления выявленных противоречий	+	+
Степень изученности проблемы	Перечисление имен тех ученых, кто изучал данную тему и в каком аспекте. (Работы этих ученых должны быть включены в список использованной литературы)	+	+
Объект и предмет исследования	Объект исследования – целостное явление или процесс, в рамках которого была выделена проблема исследования. Предмет исследования – часть, сторона или отдельный аспект явления, отдельный этап процесса, факторы и условия их проявления и протекания	+	+
Цель работы	Предполагаемый результат, который намерен получить автор исследования	+	+
Задачи работы	Последовательные шаги на пути достижения цели работы, соотносящиеся с планом исследования (отражаются в наименовании глав и параграфов работы)	+	+
Гипотеза	Гипотеза – это предположение о том, каким образом можно решить выявленную проблему и которое нужно подтвердить или опровергнуть в ходе исследования		+

Окончание табл. 2.4

Характеристика исследования	Содержание	Бакалавриат	Магистратура
Теоретико-методологическое основание исследования	Теоретические труды, научные подходы, концепции, теоретические положения, которые послужили основанием для организации исследования		+
Теоретическая база исследования	Перечисление теоретических трудов (с указанием авторов) которые послужили основанием для осуществления исследования	+	
Описание методов и методик исследования	Перечисление использованных организационных, эмпирических и теоретических методов и диагностических методик	+	+
Описание эмпирической базы и выборки исследования	Описание места, времени исследования, количества испытуемых, их возрастных и других социально-демографических характеристик	+	+
Новизна научных результатов работы	Указание на результаты, впервые полученные именно в представляемой работе		+
Практическая значимость результатов работы	Описание конкретных недостатков или реально имеющих проблем образовательной практики, которые могут быть решены (предотвращены) с помощью полученных результатов	+	+
Минимальный процент оригинальности	Максимально допустимый процент цитирования 20 %	50 %	70 %

2.5. Основные требования к оформлению курсовой и выпускной квалификационной работы [47]

Выпускные квалификационные и курсовые работы оформляются в соответствии с «ГОСТ 7.32-2001. Межгосударственный стандарт. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Отчет о научно-исследовательской работе. Структура и правила оформления» и «ГОСТ 2.105-95. Межгосударственный стандарт. Единая система конструкторской документации. Общие требования к текстовым документам».

Выпускные квалификационные и курсовые работы следует оформлять в печатном виде с использованием компьютера и принтера и распечатывать на одной стороне листа белой бумаги формата А4. Рукописное оформление КР и ВКР не допускается (разрешается вписывать черными чернилами отдельные слова, формулы, условные знаки (рукописным способом), а также выполнять отдельные иллюстрации).

Вне зависимости от способа выполнения КР и ВКР качество напечатанного текста и оформления иллюстраций, таблиц, распечаток с ЭВМ должно удовлетворять требованию их четкого воспроизведения. При выполнении отчета необходимо соблюдать равномерную плотность, контрастность и четкость изображения по всему отчету. В отчете должны быть четкие, нерасплывшиеся линии, буквы, цифры и знаки.

Рекомендуемый объем основного текста (без учета приложений)

Курсовые работы:

бакалавриат – 25 – 30 листов;

магистратура – 30 – 45 листов

Выпускные квалификационные работы:

– ВКР на степень бакалавра – 50 – 75 листов;

– для дипломной работы (проекта) – 75 – 100 листов;

– ВКР на степень магистра – 80 – 110 листов.

Расположение текста (для листов без рамки с основной надписью) должно обеспечивать соблюдение следующих полей:

– левое поле – не менее 30 мм;

– правое поле – не менее 10 мм;

- верхнее поле – не менее 20 мм;
- нижнее поле – не менее 20 мм.

Все страницы выпускной квалификационной работы, включая приложения, должны быть пронумерованы арабскими цифрами сквозной нумерацией по всему тексту. Первой страницей является титульный лист, на котором номер страницы не проставляется. Нумерация страниц должна совпадать с нумерацией, указанной в содержании. Порядковый номер страницы помещается в нижнем правом углу колонтитула.

Структура выпускной квалификационной работы

Структура выпускной квалификационной работы состоит из следующих элементов:

- а) Титульный лист ВКР, дипломной работы, дипломного проекта.
- б) Задание на ВКР или задание на дипломный проект (работу).
- в) Аннотация (объем не более 1 листа А4), выполненная на русском и иностранном (английском) языке.

Аннотация содержит цель ВКР, результаты работы и их новизну, степень внедрения и др., а также сведения об объеме ВКР, количестве иллюстраций, таблиц, приложений, количестве использованных источников.

- г) Текст ВКР:
 - Содержание.
 - Определения, обозначения и сокращения. (Перечень определений, обозначений и сокращений, необходимых для уточнения или установления терминов, используемых в ВКР. Перечень должен располагаться столбцом. Слева в алфавитном порядке приводят сокращения, условные обозначения и термины, справа – их детальную расшифровку).
 - Введение.
 - Основная часть (теоретическая и эмпирическая главы).
 - Заключение.
 - Список использованной литературы.
 - Список использованных источников (если таковые имеются).
 - Приложения (если таковые имеются).

д) Чертежи (если таковые имеются), выполненные по соответствующему ГОСТ.

е) Отзыв руководителя ВКР.

ж) Рецензия на ВКР (если таковая имеется).

и) Акт (справка) о внедрении (если таковая имеется).

к) Заключение комиссии по проверке ВКР на объем заимствования.

л) Заявление о самостоятельном характере выполнения выпускной квалификационной работы.

м) CD/DVD диск с презентацией (если таковая имеется) или распечатанная презентация.

Слово **«СОДЕРЖАНИЕ»** записывают в виде заголовка (с выравниванием по центру) прописными (заглавными) буквами полужирным шрифтом. Содержание включает наименования всех структурных частей ВКР, а также наименование приложений с указанием номеров страниц, с которых начинаются эти элементы ВКР.

При печати электронного документа на бумагу допускаются отклонения по формам исполнения таблиц (размеры рамок, граф и т. д.) и размещению текста (размеры полей, интервалы и т. д.) с соблюдением при этом требований к оформлению текстовых документов.

Оформление заголовков и основного текста

Текст КР и ВКР следует разделять на разделы, подразделы и пункты (пункты при необходимости могут делиться на подпункты). Разделы, подразделы должны иметь заголовки. Наименования структурных элементов отчета **«АННОТАЦИЯ»**, **«СОДЕРЖАНИЕ»**, **«ОПРЕДЕЛЕНИЯ, ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ»**, **«ВВЕДЕНИЕ»**, **«ЗАКЛЮЧЕНИЕ»**, **«СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»**, **«СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ»**, **«ПРИЛОЖЕНИЕ»** служат заголовками структурных элементов ВКР. Заголовки структурных элементов следует располагать в середине строки без точки в конце и печатать прописными буквами полужирным шрифтом. Заголовки должны четко и кратко отражать содержание разделов, подразделов. Переносы слов в заголовках не допускаются. Если заголовок состоит из двух предложений, их разделяют точкой.

Разделы основной части ВКР должны иметь порядковые номера в пределах всего документа, обозначенные арабскими цифрами без

точки и записанные с абзацного отступа. Подразделы должны иметь нумерацию в пределах каждого раздела. В конце номера подраздела точка не ставится. Разделы, как и подразделы, могут состоять из одного или нескольких пунктов. Если документ имеет подразделы, то нумерация пунктов должна быть в пределах подраздела.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ...

1.1. }

1.2. } нумерация подразделов первого раздела документа

...

3. МЕТОДЫ АНАЛИЗА

3.1. Теоретические методы

3.1.1. }

3.1.2. } нумерация пунктов первого подраздела третьего раздела документа.

Если раздел или подраздел состоит из одного пункта, нумеровать его не следует. Каждый раздел ВКР следует начинать с нового листа (страницы). Расстояние между заголовками раздела и подраздела приблизительно 1,5 – 2 см. Расстояние между заголовком раздела (подраздела) и текстом должно быть равно 2 – 2,5 см.

Оформление заголовков глав (разделов) (1-го уровня) в тексте работы:

- междустрочный интервал – 1,5;
- шрифт *Times New Roman*;
- написание – прописные (заглавные) буквы;
- полужирный шрифт;
- размер шрифта 14 пт;
- режим выравнивания – по центру;
- отступ в начале абзаца – 1,25 мм.

Оформление заголовков параграфов (2-й уровень) и подпунктов (3-й уровень) в тексте работы:

- междустрочный интервал – 1,5;
- шрифт *Times New Roman*;
- написание – первая заглавная, остальные строчные буквы;
- полужирный шрифт;

- размер шрифта 14 пт;
- режим выравнивания – слева;
- отступ в начале абзаца – 12,5 мм.

Оформление основного текста ВКР:

- междустрочный интервал – 1,5;
- шрифт *Times New Roman*;
- размер шрифта 14 пт (для основного текста таблиц допускается – 12 пт);
- режим выравнивания – по ширине;
- отступ в начале абзаца – 1,25 мм;
- полужирный шрифт не применяется.

Разрешается использовать компьютерные возможности акцентирования внимания на определенных терминах, формулах, теоремах, применяя шрифты разной гарнитуры.

Числовые значения величин в тексте следует указывать с необходимой степенью точности, при этом в ряду величин осуществляется выравнивание числа знаков после запятой. Округление числовых значений величин до первого, второго, третьего и так далее десятичного знака для величин одного наименования должно быть одинаковым. Например, 1,50; 1,75; 2,00.

Оформление списков

Внутри пунктов или подпунктов раздела могут быть приведены перечисления, которые записываются с абзацного отступа. Перед каждой позицией перечисления следует ставить дефис, а при необходимости ссылки в тексте ВКР на один из элементов перечисления вместо дефиса ставятся строчные буквы в порядке русского алфавита, начиная с буквы «а» (за исключением букв ё, з, й, о, ч, т, ь, ы, ь). Для дальнейшей детализации перечислений необходимо использовать арабские цифры, после которых ставится скобка, а запись производится с абзацного отступа.

Примеры приведены на рис. 1.

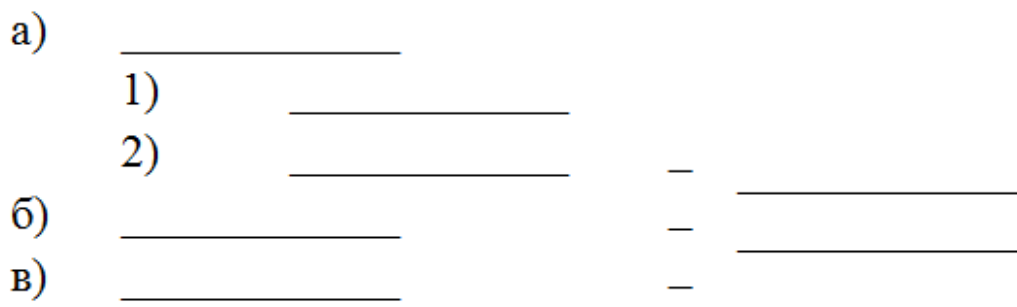


Рис. 1. Примеры оформления списков

Оформление формул

Уравнения и формулы следует выделять из текста в отдельную строку. Выше и ниже каждой формулы или уравнения должно быть оставлено не менее одной свободной строки. Если уравнение не уместится в одну строку, то оно должно быть перенесено после знака равенства (=) или после знаков плюс (+), минус (–), умножения ($\times$), деления ($:$) или других математических знаков, причем знак в начале следующей строки повторяют. При переносе формулы на знаке, символизирующем операцию умножения, применяют знак « $\times$ ».

Пояснения символов и числовых коэффициентов, входящих в формулу, если они не пояснены ранее в тексте, должны быть приведены непосредственно под формулой. Пояснения каждого символа следует давать с новой строки в той последовательности, в которой символы приведены в формуле. Первая строка пояснения должна начинаться со слова «где» без двоеточия после него, например:

$$a = \frac{F}{m},$$

где a – ускорение; F – сила; m – масса.

Формулы, за исключением формул, помещаемых в приложении, должны нумероваться сквозной нумерацией арабскими цифрами, которые записывают на уровне формулы в крайнем положении справа в круглых скобках. Одну формулу обозначают – (1).

Ссылки в тексте на порядковые номера формул дают в скобках, например, в формуле (1).

Формулы, помещаемые в приложениях, должны нумероваться отдельной нумерацией арабскими цифрами в пределах каждого приложения с добавлением перед каждой цифрой обозначения приложения, например, формула (В.1).

Допускается нумерация формул в пределах раздела. В этом случае номер формулы состоит из номера раздела и порядкового номера формулы, разделенных точкой [47].

Оформление таблиц

Таблицу следует располагать в ВКР непосредственно после текста, в котором она упоминается впервые. При ссылке следует писать слово «таблица» с указанием ее номера. Все таблицы должны иметь название и порядковую нумерацию. Таблицы нумеруются арабскими цифрами сквозной нумерацией в пределах всей работы (за исключением таблиц приложений). Номер таблицы следует проставлять в левом верхнем углу над заголовком таблицы после слова Таблица, без знака №, например, Таблица 1. Допускается нумеровать таблицы в пределах раздела. В этом случае номер таблицы состоит из номера раздела и порядкового номера таблицы, разделенных точкой, например, Таблица 1.1. В приложениях таблицы обозначают отдельной нумерацией арабскими цифрами с добавлением перед цифрой обозначения приложения, например, «Таблица В.1», если она приведена в приложении В.

Название таблицы должно отражать ее содержание, быть точным, кратким. Наименование таблицы следует помещать над таблицей слева, без абзацного отступа в одну строку с ее номером, после номера таблицы ставится точка, а далее с заглавной буквы приводится название таблицы.

Таблицы выравниваются по центру страницы и оформляются в соответствии с рис. 2. Выше и ниже каждой таблицы должно быть оставлено не менее одной свободной строки.

Таблица 1. Название таблицы

The diagram shows a table with 5 columns and 5 rows. The first column is labeled 'Боковик (графа для заголовков)'. The first row is labeled 'Головка'. The first column and the first row are grouped by a bracket on the left labeled 'Головка'. The first row and the first column are grouped by a bracket on the right labeled 'Заголовки граф'. The first row and the first column are grouped by a bracket on the right labeled 'Подзаголовки граф'. The first row and the first column are grouped by a bracket on the right labeled 'Строки (горизонтальные ряды)'. The first row and the first column are grouped by a bracket on the bottom labeled 'Графы (колонки)'.

Рис. 2. Оформление таблицы

В каждой таблице следует указывать единицы измерения показателей и период времени, к которому относятся данные. Если единица измерения в таблице является общей для всех числовых данных, то ее приводят в заголовке таблицы после ее названия.

Заголовки (подзаголовки) граф и строк таблицы следует писать с прописной (заглавной) буквы. В конце заголовков и подзаголовков таблиц точки не ставят. Заголовки и подзаголовки граф указывают в единственном числе.

Разделять заголовки и подзаголовки боковика и граф диагональными линиями не допускается. Горизонтальные и вертикальные линии, разграничивающие строки таблицы, допускается не проводить, если их отсутствие не затрудняет пользование таблицей.

Таблицу с большим числом строк допускается переносить на другой лист (страницу). При переносе части таблицы на другой лист (страницу) слово «Таблица», ее номер и наименование указывают один раз слева над первой частью таблицы, а над другими частями также слева пишут слова «Продолжение таблицы» и указывают номер таблицы (рис. 3). Таблицу с большим количеством граф допускается делить на части и помещать одну часть под другой в пределах одной страницы. Если строки и графы таблицы выходят за формат страницы, то в первом случае в каждой части таблицы повторяется головка, во втором случае – боковик. При делении таблицы на части допускается ее головку или боковик заменять соответственно номером граф и строк.

Приводим пример оформления таблиц при их переносе и делении.

Таблица 2.1. Выраженность уровней сформированности компонентов эмоционально-ценностного отношения к малой Родине

Выявленный уровень результатов	Потребностно- мотивационный компонент		Поведенческий компонент	
	Количество школьников, чел.	%	Количество школьников, чел.	%
Высокий уровень	4	23,6	8	47

Продолжение таблицы 2.1

Выявленный уровень результатов	Потребностно- мотивационный компонент		Поведенческий компонент	
	Количество школьников, чел.	%	Количество школьников, чел.	%
Средний уровень	13	76 4	9	53
Ниже среднего	0	—	0	—
Низкий уровень	0	—	0	—

Рис. 3. Оформление при делении таблиц

Если цифровые или иные данные в какой-либо строке таблицы не приводят, то в ней ставят прочерк.

Оформление иллюстраций и графической части

Допускается выполнение чертежей, графиков, диаграмм, схем посредством использования компьютерной печати.

Весь графический материал (схемы, диаграммы, фотографии, чертежи и т. п.), расположенный по тексту работы (не включая приложения), следует нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией. Если рисунок один, то он обозначается «Рисунок 1». Допускается нумеровать иллюстрации в пределах раздела. В этом случае номер иллюстрации состоит из номера раздела и порядкового номера иллюстрации, разделенных точкой. Например – Рисунок 1.1. Графики, схемы, диаграммы располагаются в работе непосредственно после

текста, имеющего на них ссылку, или на следующей странице. Поясняющие данные помещают под иллюстрацией, а ниже по центру печатают слово «Рисунок», его номер, а через знак «.» и его наименование. Иллюстрации каждого приложения обозначают отдельной нумерацией арабскими цифрами с добавлением перед цифрой обозначения приложения. Например, Рисунок А.3. Детали прибора.

При ссылках на иллюстрации следует писать «... в соответствии с рисунком 2» при сквозной нумерации и «... в соответствии с рисунком 1.2» при нумерации в пределах раздела.

Выше и ниже каждого рисунка должно быть оставлено не менее одной свободной строки.

При построении графиков и диаграмм следует руководствоваться Р 50-77-88 «Рекомендации. Единая система конструкторской документации. Правила выполнения диаграмм». При построении графиков и диаграмм по осям координат вводятся соответствующие показатели, буквенные обозначения которых выносятся на концы координатных осей. Для каждой величины должны быть указаны единицы измерения.

Чертежи выполняют в оптимальных масштабах по ГОСТ 2.302-68 «Единая система конструкторской документации. Масштабы».

Надписи на чертежах выполняют стандартным чертежным шрифтом по ГОСТ 2.304-81 «Единая система конструкторской документации. Шрифты чертежные».

Чертежи, графики, диаграммы, схемы, иллюстрации, помещаемые в ВКР, должны соответствовать требованиям стандартов ЕСКД и СПДС. Допускается выполнение чертежей, графиков, диаграмм, схем посредством использования компьютерной печати по ГОСТ 2.004-88 «Единая система конструкторской документации. Общие требования к выполнению конструкторских и технологических документов на печатающих и графических устройствах вывода ЭВМ».

**Примеры оформления таблиц и диаграмм,
отражающих результаты исследования**

Таблица 2.5. Уровни выраженности типов увлеченности компьютерными играми учащихся 10-х классов МБОУ СОШ № 2 и № 9

Типы увлеченности	Низкий уровень (%)	Средний уровень (%)	Высокий уровень (%)
Аддикция	38,5	33,8	27,7
Чувство сообщества	26,2	40	33,8
Эмоциональная поддержка	44,7	27,7	27,7
Погружение	83,1	16,9	0
Потоковость	4,7	20	75,3
Идентификация	15,4	30,8	53,8

Примеры оформления диаграмм

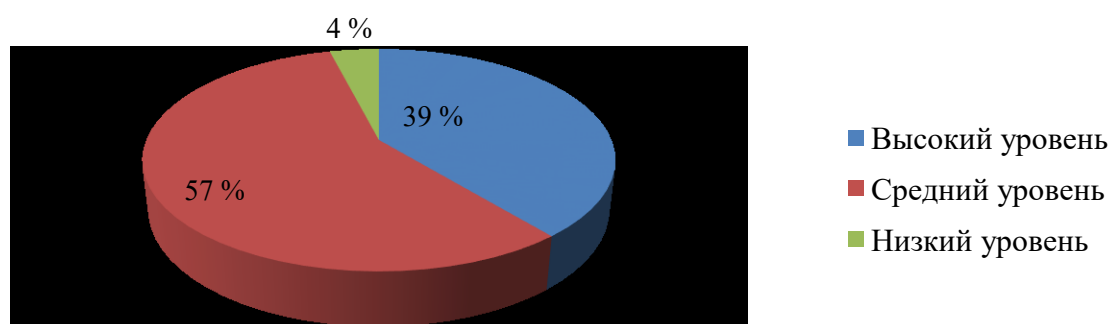


Рисунок 4. Выраженность уровней сформированности эмоционально-ценностного отношения к малой Родине у 4-классников

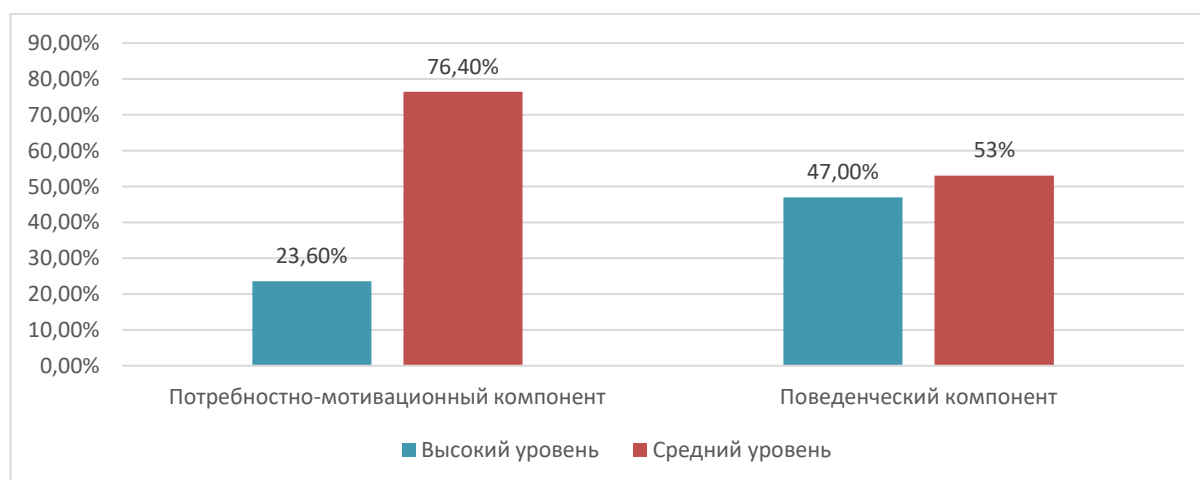


Рисунок 5. Выраженность уровней сформированности компонентов эмоционально-ценностного отношения к малой Родине

Пример оформления графиков

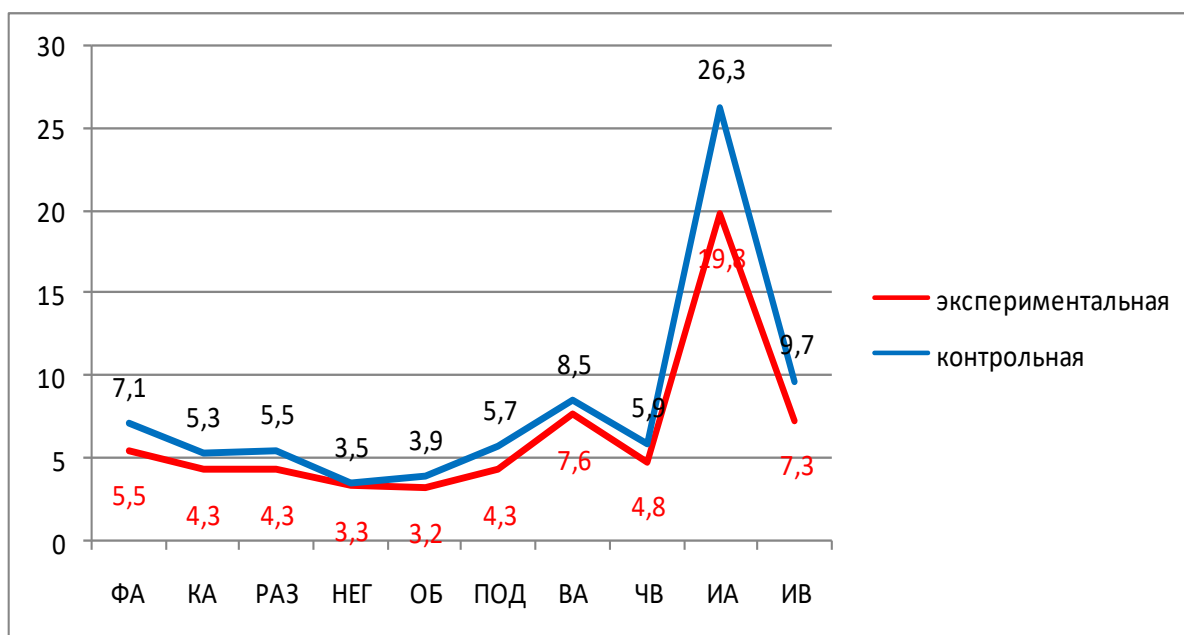


Рисунок 6. График сравнения средних показателей выраженности разных форм агрессии в контрольной и экспериментальной группах после проведения коррекционной программы

Примечание:

ФА – физическая агрессия,
 КА – косвенная агрессия,
 РАЗ – раздражительность,
 НЕ – негативизм,
 ОБ – обида,
 ПОД – подозрительность,
 ВА – вербальная агрессия,
 ЧВ – чувство вины,
 ИА – индекс агрессивных реакций,
 ИВ – индекс враждебности.

Пример оформления результатов корреляционного анализа

Таблица 2.6. Корреляционные связи типов увлеченности компьютерными играми и характеристик темперамента

Тип увлеченности	Экстраверсия/интроверсия	Привязанность/обособленность	Самоконтроль/импульсивность	Эмоциональная устойчивость/неустойчивость	Экспрессивность/практичность
Аддикция	—	—	–0,29*	—	—
Чувство сообщества	—	–0,27*	–0,32*	—	—
Эмоциональная поддержка	—	—	–0,30*	—	–0,33**
Погружение	—	—	—	—	—
Потоковость	—	—	–0,29*	–0,29*	–0,33**
Идентификация	—	—	–0,26*	—	—

Примечания: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$. Пустые ячейки в таблице обозначают отсутствие значимых корреляций.

Оформление приложений

Материал, дополняющий текст документа, допускается помещать в приложениях. Приложениями могут быть, например, графический материал, таблицы большого формата, расчеты, результаты диагностических исследований, описание диагностических методик, описания аппаратуры и приборов, описания алгоритмов решения задач для ЭВМ и т. д. Приложения располагают в порядке появления ссылок на них в тексте документа. В тексте документа на все приложения должны быть даны ссылки.

Каждое приложение следует начинать с новой страницы с указанием наверху посередине страницы слова «ПРИЛОЖЕНИЕ» (без знака №) и его обозначения.

Приложения обозначают заглавными буквами русского алфавита, начиная с А, за исключением букв Ё, З, Й, О, Ч, Ь, Ы, Ъ. После слова «ПРИЛОЖЕНИЕ» следует буква, обозначающая его последовательность. Если в документе одно приложение, оно обозначается «ПРИЛОЖЕНИЕ А».

Приложение должно иметь заголовок, который записывают симметрично относительно текста (выравнивание по центру) с прописной (заглавной) буквы с новой строки.

Оформление библиографического списка использованной литературы

Список использованной литературы содержит перечень монографий, научных статей и другой теоретической литературы, используемой обучающимся при работе над темой ВКР. Составление списка использованной литературы осуществляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100-2008. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления.

Список использованной литературы нумеруется арабскими цифрами, запись производится с абзацного отступа. Сведения об источниках следует располагать в порядке появления ссылок на теоретическую литературу в тексте ВКР (допускается располагать использованную литературу в алфавитном порядке).

При написании работы обучающийся обязан давать ссылку на литературу, библиографическое описание которой должно приводиться в «Списке используемой литературы». Порядковый номер ссылки в тексте ВКР заключают в квадратные скобки.

При расположении литературы в алфавитном порядке возможна также ссылка, оформленная в квадратных скобках следующим образом: фамилия, год издания монографии/статьи, цитируемая страница, например: [Колесов 1989: 16].

Оформление списка использованных источников (если таковые имеются)

Список использованных источников содержит перечень словарей различного типа и вида, произведений художественной литерату-

ры различных эпох, изданий текстов устного народного творчества и др. текстов, послуживших источником для сбора материала.

Список располагается в алфавитном порядке в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100-2008.

Ссылка на источник приводится в круглой скобке следующим образом: название произведения/словаря, цитируемая страница, например: (Повесть временных лет: 29).

Возможно сокращенное указание источника в ссылке. В этом случае сокращение указывается в списке первым, после чего следует его расшифровка и библиографическое описание, например: ПВЛ – Повесть временных лет / Подгот. текста и коммент. О. В. Творогова, пер. Д. С. Лихачева // ПЛДР. Начало русской литературы. XI – начало XII в.

Примеры библиографических записей для списка литературы
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100-2008. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления.

Книга с одним автором:

Росляков А. В. ОКС № 7: архитектура, протоколы, применение. М. : ЭкоТрендз, 2010. 315 с.

Книга с двумя авторами:

Ручкин В. Н., Фулин В. А. Архитектура компьютерных сетей. М. : ДИАЛОГ-МИФИ, 2010. 238 с.

Книга с тремя авторами:

Тарасевич Л. С., Гребенников П. И., Леусский А. И. Макроэкономика : учебник. М. : Высш. образование, 2011. 658 с.

Максименко В. Н., Афанасьев В. В., Волков Н. В. Защита информации в сетях сотовой подвижной связи / под ред. О. Б. Макаревича. М. : Горячая линия-Телеком, 2009. 360 с.

Книга с четырьмя и более авторами: Описание начинается с основного заглавия. В сведениях об ответственности указываются ли-

бо все авторы, либо первый автор с добавлением в квадратных скобках сокращения «и другие» [и др.]

1. История России в новейшее время : учебник / А. Б. Безбородов, Н. В. Елисеева, Т. Ю. Красовицкая, О. В. Павленко. М. : Проспект, 2014. 440 с.

или

1. История России в новейшее время : учебник / А. Б. Безбородов [и др.]. М. : Проспект, 2014. 440 с.

Книга без автора:

Страхование : учебник / под ред. Т. А. Федоровой. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Магистр, 2011. 106 с.

Многотомное издание:

Экономическая история мира. Европа. Т. 3 / под общ. ред. М. В. Конотопова. М. : Издат.-торг. корпорация «Дашков и К», 2012. 350 с.

Учебное пособие вуза:

Заславский К. Е. Оптические волокна для систем связи : учеб. пособие / Сиб. гос. ун-т телекоммуникаций и информатики. Новосибирск, 2008. 96 с.

или

Заславский К. Е. Оптические волокна для систем связи : учеб. пособие. Новосибирск : СибГУТИ, 2008. 96 с.

Нормативные документы:

Типовая инструкция по охране труда для пользователей персональными электронно-вычислительными машинами (ПЭВМ) в электроэнергетике: РД 153-34.0-03.298-2001. Введ. с 01.05.2001. М., 2002. 91 с.

ГОСТ 7.80-2000. Библиографическая запись. Заголовок. Общие требования и правила составления. Введ. 2001-07-01. М., 2000. 7 с.

Общая схема описания статей из журналов

Фамилия И. О. автора статьи. Название статьи // Название журнала. Год. №. С.

Статья с одним автором:

Иванова И. В. Типы экопсихологических взаимодействий в образовательном процессе // Sciences of Europe : Vol. 2. Praha. 2017. № 16 (16). С. 89 – 94

Статья с двумя/тремя авторами:

Росляков А. А, Абубакиров Т. В, Росляков А. С. Системы поддержки операционной деятельности провайдеров // Технологии и средства связи. 2011. № 2. С. 60 – 62.

Статья с четырьмя и более авторами:

Сверхширокополосные сигналы для беспроводной связи / Ю. В. Андреев, А. С. Дмитриев, Л. В. Кузьмин, Т. И. Мохсени // Радиотехника. 2011. № 8. С. 83 – 90.

Общая схема описания электронного документа:

ЗАГОЛОВОК (фамилия, инициалы авторов).

ОСНОВНОЕ ЗАГЛАВИЕ.

ОБЩЕЕ ОБОЗНАЧЕНИЕ МАТЕРИАЛА [Электронный ресурс]

СВЕДЕНИЯ, ОТНОСЯЩИЕСЯ К ЗАГЛАВИЮ : справочник

СВЕДЕНИЯ ОБ ОТВЕТСТВЕННОСТИ / под ред. И. И. Бун.

МЕСТО ИЗДАНИЯ : Город

ИМЯ ИЗДАТЕЛЯ

ДАТА ИЗДАНИЯ

ПРИМЕЧАНИЯ.

1. Смирнов А. И. Информационная глобализация и Россия [Электронный ресурс]: вызовы и возможности. М., 2005. 1 CD-ROM.

Описание ресурсов удаленного доступа (интернет-ресурсы)

Описание сайта:

Название сайта [Электронный ресурс]: сведения, относящиеся к заглавию / сведения об ответственности (это данные о составителях

сайта). Город : Имя (наименование) издателя или распространителя, год. URL: http://www._____ (дата обращения: __.__.__.).

Пример:

1. Российская государственная библиотека [Электронный ресурс] / Центр информ. технологий РГБ ; ред. Т. В. Власенко ; Web-мастер Н. В. Козлова. М. : Рос. гос. б-ка, 1997. URL: <http://www.rsl.ru>. (дата обращения: 11.12.2013).

2. Исследовано в России [Электронный ресурс] : научный журнал / Моск. физ.-техн. ин-т. Долгопрудный : МФТИ, 1998. URL: <http://zhurnal.mipt.rssi.ru>. (дата обращения: 17.06.2019).

Материал (текст, статья), расположенный на сайте:

Фамилия И. О. авторов. Заглавие текста на экране [Электронный ресурс] // Заглавие сайта : сведения, относящиеся к заглавию / сведения об ответственности. URL: http://www._____ (дата обращения: __.__.__.).

Пример:

1. Жизнь прекрасна, жизнь трагична... [Электронный ресурс] : 1917 год в письмах А. В. Луначарского, А. А. Луначарской / отв. сост. Л. Роговая ; сост. Н. Антонова ; Ин-т «Открытое слово». М., 2001. URL: <http://www.auditorium.ru/books/473/> (дата обращения: 17.06.2019).

Книга из полнотекстовой электронно-библиотечной системы (ЭБС)

Книга с одним-тремя авторами:

Карпенков С. Х. Экология [Электронный ресурс]: учебник. Электрон. текстовые данные. М. : Логос, 2014. 400 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/21892>. ЭБС «IPRbooks».

Книга с четырьмя и более авторами:

Сборник задач по аналитической геометрии и линейной алгебре [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Л. А. Беклемишева [и др.] ; под ред. Д. В. Беклемишева. Электрон. текстовые данные. Изд. 3-е, испр. СПб. : Лань, 2008. URL: <http://e.lanbook.com/view/book/76/>.

Основные правила и рекомендации компьютерного оформления текста

Требования к оформлению текстовых документов реализуются с помощью специальных компьютерных команд. «В текстовом процессоре Microsoft Word при вводе текста с клавиатуры заполняется текущая строка. Переход на новую строку осуществляется автоматически, как только текущая строка заполняется до конца. Если нет необходимости образовывать новый абзац, то для перехода на новую строку нельзя использовать клавишу *Enter*. Принудительно перейти на новую строку без образования нового абзаца можно используя сочетание клавиш *Shift+Enter*. При этом в документ вставляется непечатаемый знак – разрыв строки. На новую страницу переход осуществляется автоматически при заполнении текущей страницы. Для перехода к новой странице нельзя использовать клавишу *Enter*. Принудительный переход к новой странице осуществляется сочетанием клавиш *Ctrl+Enter* или с помощью команды *Разрыв страницы* на вкладке *Вставка*. При этом в документ вставляется непечатаемый знак – разрыв страницы.

Между словами в тексте ставится один пробел. Различные режимы выравнивания (по левому краю, центру, правому краю, ширине) могут изменять ширину пробелов между словами. Для того чтобы зафиксировать величину какого-либо пробела или чтобы после этого пробела не осуществлялся переход на новую строку, следует использовать сочетание клавиш *Ctrl+Shif Пробел*. При этом в документ вставляется непечатаемый знак – неразрывный пробел.

Для получения «красной строки» (абзацного отступа) или получения необходимого режима выравнивания строки/абзаца (по левому краю, по центру, по правому краю, по ширине) нельзя использовать клавишу *Пробел*. Установка величины абзацного отступа, а также выравнивание на странице осуществляется с помощью команды *Абзац* или соответствующих кнопок (пиктограмм) на вкладке *Главная*.

При вводе текста с клавиатуры следует придерживаться следующих правил набора знаков препинания: знаки препинания . , : ; ! ? пи-

шутся слитно со словом, за которым следуют; после знаков препинания . , : ; ! ? ставится пробел, за исключением тех случаев, когда этими знаками заканчивается абзац; перед знаками « “ ([{ ставится пробел. Следующее за этими знаками слово пишется без пробела; знаки » ”)] } пишутся слитно со словом, за которым следуют. После этих знаков ставится пробел, за исключением тех случаев, когда ставятся знаки препинания, которые пишутся слитно со словом, за которым следуют; знак дефиса (-) пишется слитно с предшествующей и последующей частями слова.

Для образования знака тире (—) после слова ставится пробел, затем дефис, затем еще пробел и продолжается ввод текста. После ввода следующего слова знак дефиса автоматически преобразуется в тире. Для ввода знака тире можно использовать также комбинацию клавиш Ctrl + – (минус на цифровой клавиатуре). Для ввода знака длинного тире (—) следует использовать сочетание клавиш Alt + Ctrl + – (минус на цифровой клавиатуре)» [39].

Оформление компьютерной презентации

Структура презентации

Готовясь к защите курсовой работы или ВКР, необходимо обращать внимание как на содержание презентации, так и на ее структуру и оформление слайдов. Как известно, удерживать активное внимание слушателей можно не более 15 минут. В связи с этим легко подсчитать, что при среднем времени просмотра слайда 1 минута, общее количество слайдов не должно превышать 15. Первый слайд презентации должен содержать тему работы, фамилию, имя и отчество исполнителя, номер учебной группы, а также фамилию, имя, отчество, должность и ученую степень преподавателя.

На втором слайде принято отображать научный аппарат работы: цель и задачи, а затем – краткое содержание работы. Все последующие слайды целесообразно разбить на логически связанные части, которые отражают суть работы согласно последовательности ее изло-

жения в тексте работы. На заключительный слайд помещается главный вывод работы.

Рекомендации по оформлению презентаций в Microsoft Power Point. Для визуального восприятия текст на слайдах презентации должен быть не менее 18 пт, а для заголовков – не менее 24 пт. Макет презентации должен быть оформлен в строгой цветовой гамме. Фон не должен быть слишком ярким или пестрым. Текст должен хорошо читаться. Одни и те же элементы на разных слайдах должны быть одного цвета. Пространство слайда (экрана) должно быть максимально использовано, за счет, например, увеличения масштаба рисунка. Кроме того, по возможности необходимо занимать верхние $\frac{3}{4}$ площади слайда (экрана), поскольку нижняя часть экрана плохо просматривается с последних рядов.

Каждый слайд должен содержать заголовок. В конце заголовков точка не ставится. В заголовках должен быть отражен вывод из представленной на слайде информации. Оформление заголовков заглавными буквами можно использовать только в случае их краткости. На слайде следует помещать не более 5 – 6 строк и не более 5 – 7 слов в предложении. Текст на слайдах должен хорошо читаться. При добавлении рисунков, схем, диаграмм, снимков экрана (скриншотов) необходимо проверить текст этих элементов на наличие ошибок. Необходимо проверять правильность написания названий улиц, фамилий авторов методик и т. д.

Нельзя перегружать слайды анимационными эффектами – это отвлекает слушателей от смыслового содержания слайда. Для смены слайдов используйте один и тот же анимационный эффект. Наименование программ, в которых были сделаны расчеты, графика и так далее должны быть указаны в именительном падеже (не «рисунок в Allplane», а «рисунок в Allplan»))»

Порядок и принципы выполнения компьютерной презентации

Перед созданием презентации необходимо четко определиться с целью создаваемой презентации, построить вступление и сформули-

ровать заключение, придерживаться основных этапов и рекомендуемых принципов ее создания.

Основные этапы работы над компьютерной презентацией:

1. Спланируйте общий вид презентации по выбранной теме, опираясь на собственные разработки и рекомендации преподавателя.
2. Распределите материал по слайдам.
3. Отредактируйте и оформите слайды.
4. Задайте единообразный анимационный эффект для демонстрации презентации.
5. Распечатайте презентацию.
6. Внимательно просмотрите готовый вариант перед демонстрацией с целью выявления ошибок.
7. Доработайте презентацию, если возникла необходимость.

Основные принципы выполнения презентации:

- помните, что компьютерная презентация не предназначена для автономного использования, она должна лишь помогать докладчику во время его выступления, правильно расставлять акценты;
- не усложняйте презентацию и не перегружайте ее текстом, статистическими данными и графическими изображениями. Наиболее эффективная презентация Power Point – простая презентация;
- не читайте текст на слайдах. Устная речь докладчика должна дополнять, описывать, но не пересказывать, представленную на слайдах информацию;
- дайте время аудитории ознакомиться с информацией каждого нового слайда, а уже после этого можно давать свои комментарии к показанному на экране. В противном случае внимание слушателей будет рассеиваться;
- делайте перерывы. Не следует торопиться с демонстрацией последующего слайда. Позвольте слушателям подумать и усвоить информацию;
- предложите раздаточный материал в конце выступления, если это необходимо. Не делайте этого в начале или в середине доклада, так как все внимание должно быть приковано к вам и экрану;

– обязательно отредактируйте презентацию перед выступлением после предварительного просмотра (репетиции).

Оформление иллюстраций и графической части

Допускается выполнение чертежей, графиков, диаграмм, схем посредством использования компьютерной печати.

Весь графический материал (схемы, диаграммы, фотографии, чертежи), расположенный по тексту работы (не включая приложения), следует нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией. Если рисунок один, то он обозначается «Рисунок 1». Допускается нумеровать иллюстрации в пределах раздела. В этом случае номер иллюстрации состоит из номера раздела и порядкового номера иллюстрации, разделенных точкой. Например, Рисунок 1.1.

Графики, схемы, диаграммы располагаются в работе непосредственно после текста, имеющего на них ссылку, или на следующей странице. Поясняющие данные помещают под иллюстрацией, а ниже по центру печатают слово «Рисунок», его номер и его наименование. Иллюстрации каждого приложения обозначают отдельной нумерацией арабскими цифрами с добавлением перед цифрой обозначения приложения. Например, Рисунок А.3. Результаты диагностики. При ссылках на иллюстрации следует писать «... в соответствии с рисунком 2» при сквозной нумерации и «... в соответствии с рисунком 1.2» при нумерации в пределах раздела.

Выше и ниже каждого рисунка должно быть оставлено не менее одной свободной строки.

Оформление приложений. В приложении к работе приводят фактологическую информацию о проведенном исследовании. Исходными данными являются таблицы, где приводят численные характеристики переменных по каждой методике и каждому испытуемому, рисунки, сочинения.

Полученная информация подвергается обработке (усредняется, рассчитываются проценты) и затем представляется в виде диаграмм, графиков, схем, рисунков.

В приложение также помещают результаты математико-статистических расчетов по следующему плану: название метода, алгоритм расчетов, статистические гипотезы, данные по их подтверждению или опровержению, выводы, их достоверность и уровень значимости.

В приложении размещаются разработанные коррекционные, развивающие программы, программы сопровождения, методические рекомендации, разработанные в процессе исследовательской работы, описание упражнений, задач, разработанных алгоритмов.

2.6. Подготовка к защите и защита выпускной квалификационной работы

Окончательный вариант выпускной квалификационной работы в бумажном или электронном виде должен быть представлен научному руководителю и рецензенту не позднее чем за три недели до намеченной даты защиты.

Не позднее чем за две недели до намеченной даты защиты в соответствии с расписанием, составленным выпускающей кафедрой, магистрант проходит предзащиту выпускной квалификационной работы. На предзащите присутствуют заведующий кафедрой, руководители ВКР, магистранты. Назначается секретарь, ведущий протокол, в котором фиксируются состав членов комиссии, присутствующие, сообщение студента (до 15 минут), вопросы и замечания по содержанию и оформлению работы.

Не позднее чем за десять дней до защиты магистрант представляет на кафедру работу в бумажном виде и на электронном носителе (формат файла Microsoft Word) для проведения формальной экспертизы, после которой не позднее чем за семь дней до официальной защиты ВКР должна быть представлена на подписи лиц, указанных на титульном листе. В процессе формальной экспертизы специалист по нормоконтролю проверяет соответствие оформления

выпускной квалификационной работы требованиям, а также наличие отзыва научного руководителя и наличие рецензии.

Выпускные квалификационные работы на степень магистра подлежат обязательному рецензированию. После предоставления ВКР рецензенту в нее не могут быть внесены никакие изменения.

Рецензия представляет собой документ, содержащий аргументированный критический разбор достоинств и недостатков магистерской диссертации, поэтому, прежде всего, рецензент обязан провести квалифицированный анализ существа и основных положений рецензируемой работы.

Кроме того, автор рецензии должен оценить актуальность выбранной темы, самостоятельность подхода к ее раскрытию, умение пользоваться методами научного исследования, степень обоснованности выводов и рекомендаций, достоверность полученных результатов, их новизну и практическую значимость.

Наряду с положительными сторонами работы отмечаются и ее недостатки. В конце рецензии указывается, отвечает ли работа предъявленным требованиям и какой оценки она заслуживает. Объем рецензии составляет обычно от одной-двух до пяти страниц текста. Рецензент выбирается из числа специалистов с учёной степенью в предметной области, которой посвящена выпускная работа. Допускается в качестве рецензента выбирать специалистов, имеющих большой практический опыт в предметной области работы, но не обладающих ученой степенью.

В отзыве научного руководителя отмечается актуальность темы исследования и основные проблемы, рассмотренные в работе; выделяются наиболее интересно и полно исследованные вопросы; определяется уровень теоретической подготовки магистранта, научная и практическая значимость работы, степень самостоятельности при написании ВКР.

Если представленная работа соответствует требованиям формальной экспертизы и в ней проставлены необходимые подписи, а

также магистрант прошёл предзащиту ВКР, то он допускается к защите.

Публичная защита ВКР проходит на заседании Государственной аттестационной комиссии (ГАК) и включает в себя презентацию выполненной работы, ответы выпускника на вопросы членов ГАК, оглашение отзывов научного руководителя и рецензента, ответы магистранта на замечания рецензента, научную дискуссию, в которой принимают участие все присутствующие на защите.

Для защиты магистрант готовит доклад и мультимедийную презентацию результатов проведенной работы продолжительностью не более 10 минут. Их содержание должно соответствовать теме ВКР на степень магистра.

Для доклада магистрант должен выбрать наиболее важный и существенный материал. Основное внимание в докладе должно быть уделено изложению поставленной проблемы и целей, наиболее важным и интересным с точки зрения автора работы результатам анализа и рекомендациям, вытекающим из проведенного исследования.

Презентация является иллюстрацией доклада. В ней должны быть отражены следующие моменты:

- название ВКР, ФИО диссертанта и руководителя;
- актуальность темы работы;
- новизна исследуемых проблем и поставленных задач;
- объект, предмет, гипотеза, цель и задачи исследования;
- основные результаты и наиболее важные выводы с кратким обоснованием;
- теоретическая и практическая значимость полученных результатов;
- разработанные рекомендации.

Для презентации необходимо подготовить демонстрационные материалы, которые выполняются в программе в Power Point и в виде шести комплектов бумажных раздаточных материалов.

За три дня до защиты магистрант предоставляет диск техническому секретарю ГАК для размещения презентационных материалов в базе данных кафедры и текст выступления со ссылками на презентационный материал. Демонстрацию презентационного материала синхронно по тексту выступления осуществляет технический секретарь ГАК или сам магистрант при помощи пульта дистанционного управления проектором.

По результатам закрытого совещания члены ГАК выносят обобщенную оценку защиты ВКР и принимают решение о присвоении выпускнику степени магистра направления 44.04.01 «Педагогическое образование» соответствующего профиля подготовки и выдаче государственного диплома о присвоении степени магистра педагогического образования. Результаты защиты объявляются в тот же день.

Критерии оценки ВКР таковы:

- качество презентации результатов работы;
- квалификация и общий уровень понимания исследованной проблемы;
- полнота ответов на задаваемые магистранту членами ГАК вопросы;
- умение вести научную дискуссию с рецензентом;
- общий уровень культуры общения с аудиторией.

При выставлении итоговой оценки учитывается предварительная оценка, выставленная рецензентом, а также оценки, выставленные за защиту каждым членом ГАК. Итоговая оценка может не совпадать с предварительными оценками работы. Для работ, претендующих на получение оценки «отлично», обязательным условием является наличие научной публикации по теме исследования и участие магистранта с докладом в научной или научно-практической конференции.

Контрольные вопросы и задания

1. В чем вы видите основные отличия реферата и курсовой работы? Какое место реферирование занимает в написании курсовой работы?

2. Продумайте темы рефератов, которые соответствуют теме курсовой работы «Способы профилактики снижения учебной мотивации в начальной школе». Составьте план к одной из тем.

3. Продумайте и составьте план исследования по предложенной выше теме.

4. Какую проблему можно сформулировать к теме «Способы профилактики снижения учебной мотивации в начальной школе»?

5. Сформулируйте объект и предмет курсовой работы по предложенной выше теме.

6. Опишите актуальность изучения выявленной проблемы и сформулируйте цель и задачи, соответствующие курсовой работе по данной теме.

7. Попробуйте сформулировать гипотезу исследования по предложенной теме.

8. Подготовьте презентацию к защите курсовой работы так, чтобы она соответствовала всем предъявляемым к ней требованиям.

9. Изучите источники по теме исследования и составьте список библиографических ссылок из 8 – 10 наименований.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования выпускная квалификационная работа как обязательный вид учебной деятельности – важнейшая форма самостоятельной исследовательской работы студентов, завершающая его обучение в вузе. Деятельность по созданию курсовых работ и ВКР направлена на формирование у студентов навыков научно-исследовательской работы, повышение уровня профессиональной (теоретической и практической) подготовки, более глубокое усвоение учебных дисциплин, развитие умения и интереса к самостоятельной работе с научной и справочной литературой.

В пособии анализируются наиболее часто встречающиеся при написании курсовых работ и ВКР ошибки, что поможет избежать их в процессе исследовательской деятельности.

Воспользовавшись предлагаемыми материалами, студенты смогут определить проблему, тему, цель и задачи исследования, подобрать методы и организовать теоретическое и эмпирическое исследование, оформить таблицы и иллюстрации, список использованной литературы, подготовить презентацию к защите курсовой или выпускной квалификационной работы.

Подготовка бакалавров и магистров в вузе предполагает формирование сознательной, целенаправленной, самостоятельной познавательной деятельности каждого студента. Четкое и последовательное планирование организации и проведения научно-исследовательской деятельности, представленное в пособии, поможет студентам в преодолении трудностей, связанных с написанием и оформлением самостоятельных научно-исследовательских работ.

Курсовые и выпускные квалификационные работы – важнейшее средство изучения учебных дисциплин, повышения теоретического и методического уровней профессиональных знаний студентов. Они способствуют формированию культуры научного исследования, а также развитию творческих качеств будущих специалистов и творческого отношения к своей профессии.

СПИСОК БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. М. [и др.] : Питер, 2010. 282 с.
2. Арсланьян В. П., Стюхина Г. А. ФГОС: достижение личностных и метапредметных результатов (психолого-педагогический аспект) : учеб.-метод. пособие. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2013. 92 с.
3. Формирование современной образовательной среды [Электронный ресурс] / Е. Барсукова [и др.]. М., 2021. 107 с. URL: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/d2b/d2b4301d501c654b2a59a9048e6f6601.pdf> (дата обращения: 24.08.2024).
4. Белановский С. А. Глубокое интервью. М. : Никколо-Медиа, 2001. 320 с.
5. Белякова Е. Г. Строкова Т. А. Психолого-педагогический мониторинг [Электронный ресурс] : учеб. пособие для вузов. М. : Юрайт, 2025. 223 с. URL: <https://urait.ru/bcode/561647> (дата обращения: 10.09.2024).
6. Богомолова Н. Н., Стефаненко Т. Г. Контент-анализ. М. : Изд-во Московского ун-та., 1992. 60 с.
7. Богомолова Л. И. Романова Л. А. История, современные проблемы науки и образования: История, современные проблемы и методология науки : учеб. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2020. 408 с.
8. Богомолова Л. И., Романова Л. А. История, современные проблемы науки и образования. Современные проблемы образования и методология педагогического исследования [Электронный ресурс] : учеб. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. 648 с. URL: <https://dspace.www1.vlsu.ru/bitstream/123456789/9108/1/02224.pdf> (дата обращения: 29.08.2024).

9. Богомолова Л. И., Романова Л. А. Самостоятельная работа студента в условиях использования инновационных технологий [Электронный ресурс] : учеб. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. 535 с. URL: <https://dspace.www1.vlsu.ru/bitstream/123456789/9985/1/02427.pdf> (дата обращения: 29.08.2024).

10. Богомолова Л. И., Романова Л. А. Самостоятельная работа студента – условие успешного обучения : учеб. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. 144 с.

11. Борытко Н. М., Моложавенко А. В., Соловцова И. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений ; под ред. Н. М. Борытко. М. : Академия, 2008. 320 с.

12. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. 3-е изд. СПб. : Питер, 2007. 688 с.

13. Бухарова И. С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2022. 119 с. URL: <https://urait.ru/bcode/492837> (дата обращения: 10.04.2024).

14. Бьюль А., Цёфель П. SPSS: Искусство обработки информации. М. ; СПб. ; Киев : ДиаСофт, 2005. 608 с.

15. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. М. : Академия, 2005. 367 с.

16. Двинин А. П., Романенко. И. А. Психодиагностика: образование и кадровый менеджмент : учеб.-диагност. пособие. СПб. : Люмбер, 2015. 148 с.

17. Дорошенко С. И. Системные изменения в сфере диагностики и оценивания качества школьного образования // Субъектно-ориентированный образовательный процесс: история, теория, инновационная практика : Педагогические чтения памяти И. Я. Лернера : материалы X Всерос. науч.-практ. конф. 26 нояб. 2021 г., г. Владимир / Междунар. академия наук пед. образования ; Ин-т теории и истории

педагогики и науч. проблем ; Совет по дидактике РАО. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. С. 256 – 263.

18. Дрозд К. В. Актуальные вопросы педагогики и образования: воспитательный аспект : учеб.-метод. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. 322 с.

19. Дрозд К. В., Плаксина И. В. Проектирование образовательной среды школы как педагогическая инновация: научно-методическое сопровождение : учеб.-метод. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. 456 с.

20. Дрозд К. В. Плаксина И. В. Развитие социально-личностных компетенций будущих профессионалов в условиях воспитательного пространства вуза : монография. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2011. 148 с.

21. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., доп. М. : Юрайт, 2023. 386 с.

22. Дудина М. М., Хаматнуров Ф. Т. Основы психолого-педагогической диагностики : учеб. пособие. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. 190 с.

23. Дюк В. А. Компьютерная психодиагностика. СПб. : Братство, 1994. 364 с.

24. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов. М. : Флинта, 2003. 336 с.

25. Журавлев А. Л. Разработка понятий современной психологии / отв. ред. Е. А. Сергиенко, А. Л. Журавлев. М. : Институт психологии РАН, 2018. 702 с.

26. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2005. 208 с.

27. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М. : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 42 с.

28. Зобков А. В. Планирование теоретического и эмпирического исследования : учеб. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. 127 с.
29. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / пер. с нем. Н. М. Рассказова. М. : Педагогика, 1991. С. 6.
30. Калинин С. И. Компьютерная обработка данных для психологов. СПб. : Речь, 2002. 136 с.
31. Карандашев В. Н. Квалификационные работы по психологии: реферативные, курсовые и дипломные : учеб.-метод. пособие. М. : Смысл, 2002. 80 с.
32. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. М. Н. Скаткина и В. В. Краевского. М. : Педагогика, 1978. 208 с.
33. Корниенко, А. Ф. Теория и практика психологического исследования. Казань : КГПУ, 2000. 258 с.
34. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М. : Академия, 2008. 256 с.
35. Плаксина И. В., Богомолова Л. И. Курсовые и выпускные квалификационные работы студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» : учеб. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2018. 109 с.
36. Ляба Л. Я. Способы интеграции качественных и количественных методов // Мир психологии. 2004. № 1. С. 35 – 47.
37. Малова Е. Н. Исследовательский потенциал как составляющая субъектности педагога // Субъектно-ориентированный образовательный процесс: история, теория, инновационная практика : Педагогические чтения памяти И. Я. Лернера : материалы X Всерос. науч.-практ. конф. 26 нояб. 2021 г., г. Владимир. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. С. 202 – 209.

38. Манаев О. Т. Контент-анализ – описание метода [Электронный ресурс]. URL: <https://psyfactor.org/lib/kontent.htm> (дата обращения: 10.09.2024).

39. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов : учеб.-метод. пособие / Р. Г. Айрапетов [и др.]. Н. Новгород : Нижегородский госуниверситет, 2019. С. 54 – 55.

40. Михеев В. Н. Методика получения и обработки экспериментальных данных в психолого-педагогических исследованиях. М. : УДН, 1986. 84 с.

41. Моносзон Э. И. Основы педагогических знаний. М. : Педагогика, 1986. 198 с.

42. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования: Анализ и интерпретация данных. СПб. : Речь, 2004. 388 с.

43. Немов Р. С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М. : ВЛАДОС. 2001. 640 с.

44. Овсянникова С. К. Педагогическая диагностика и коррекция в воспитательном процессе : учеб.-метод. пособие. Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. 243 с.

45. Плаксина И. В., Дрозд К. В. Инновационные педагогические технологии развития метапредметных компетенций субъектов образовательного процесса [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2023. 416 с. URL: <https://dspace.www1.vlsu.ru/bitstream/123456789/11025/1/02611.pdf> (дата обращения: 10.09.2024).

46. Плаксина И. В., Дрозд К. В. Психолого-педагогическая диагностика в образовательной практике : учеб.-метод. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. 388 с.

47. ПОЛОЖЕНИЕ по оформлению выпускных квалификационных работ по основным профессиональным образовательным программам высшего образования Педагогического института Федераль-

ного государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых» (ВлГУ). [Электронный ресурс]. URL: https://pedagog.vlsu.ru/fileadmin/Dep_pedagogical/magistratura/VKR_2024/Polozhenie_o_VKR_2024.PDF (дата обращения: 10.07.2024).

48. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.

49. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб. : Питер, 2000. 416 с.

50. Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. СПб. : Питер, 2008. 208 с.

51. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 1 / гл. ред. В. Г. Панов. М. : Большая Рос. энцикл., 1993 – 1999 / гл. ред. В. В. Давыдов. 1993. 607 с.

52. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. [и др.] : Питер, 2012. 705 с.

53. Рубцов В. В., Улановская И. М. Технология оценки образовательной среды. М. ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. 256 с.

54. Критерии и методика оценки актуального состояния системы воспитания в образовательной организации [Электронный ресурс] / А. Г. Самохвалова [и др.] // Вестник КГУ, 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-metodika-otsenki-aktualnogo-sostoyaniya-sistemy-vospitaniya-v-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 10.09.2024).

55. Середа Е. И. Практикум по межличностным отношениям: помощь и личностный рост. СПб. : Речь, 2006. 224 с.

56. Сериков В. В. Педагогическое исследование: в поисках путей повышения качества // Образование и наука. 2015. № 7. С. 4 – 23.

57. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 2001. 350 с.

58. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований : (В помощь начинающему исследователю). М. : Педагогика, 1986. 150 с.

59. Суходольский Г. В. Основы математической статистики для психологов. СПб. : Изд-во СПбГУ, 1998. 235 с.

60. Тарасов С. Г. Основы применения математических методов в психологии. СПб. : Изд-во СПбГУ, 1999. 116 с.

61. Улановский А. М. Феноменологическая психология: качественные исследования и работа с переживаниями. 2-е изд., испр. М. : Смысл, 2016. 255 с.

62. Фуряева Т. В. Психолого-педагогическая диагностика [Электронный ресурс] : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2022. 247 с. URL: <https://urait.ru/bcode/493340> (дата обращения: 10.09.2024).

63. Цифровой дебют образовательных отношений : монография / под общ. ред. О. Е. Лебедевой, Н. А. Заиченко. СПб. : ИПЦ СЗИУ РАНХиГС, 2021. 210 с.

64. Шаршакова Л. Б. Педагогическая диагностика образовательного процесса : метод. пособие для педагогов доп. образования. СПб. : ГБОУ ДОД Дворец детского (юношеского) творчества «У Вознесенского моста», 2013. 52 с.

65. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. Самара : Самар. ун-т, 1995. 328 с.

66. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М. : Народное образование, 2019. 448 с.

67. Закирова А. Ф. Проблемы методологии // Образование и наука. 2015. № 10. С. 4 – 19.

68. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке. М. : Педагогика. 1990. 164 с.

69. Стивенс С. С. Математика, измерение и психофизика // Экспериментальная психология : в 2 т. Т. 1. М. : Изд-во иностр. лит., 1960 – 1963. С. 19 – 89.

70. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. М. : Педагогика, 2010. 558 с.

71. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005. 270 с.

72. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений ; под ред. И. А. Колесниковой. М. : Академия, 2005. 288 с.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – М. [и др.] : Питер, 2010. – 282 с. – ISBN 978-5-49807-869-4.

2. Арсланьян, В. П. ФГ.ОС: достижение личностных и метапредметных результатов (психолого-педагогический аспект) : учеб.-метод. пособие / В. П. Арсланьян, Г. А. Стюхина. – М. : Пед. ун-т «Первое сентября», 2013. 92 с.

3. Бадмаев, Б. Ц. Психология в работе учителя : в 2 кн. / Б. Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 2000. – Кн. 2: Психологический практикум для учителя : развитие, обучение, воспитание. – 160 с. – ISBN 5-691-00442-5.

4. Белановский, С. А. Глубокое интервью / С. А. Белановский. – М. : Никколо-Медиа, 2001. – 320 с. – ISBN 5-901488-03-2.

5. Белякова, Е. Г. Психолого-педагогический мониторинг / Е. Г. Белякова. – Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2015. – 240 с. – ISBN 978-5-400-01098-9.

6. Богомолова, Л. И. История, современные проблемы науки и образования: История, современные проблемы и методология науки : учеб. пособие / Л. И. Богомолова, Л. А. Романова ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2020. – 408 с. – ISBN 978-5-9984-1246-2.

7. Богомолова, Л. И. История, современные проблемы науки и образования. Современные проблемы образования и методология педагогического исследования [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Л. И. Богомолова, Л. А. Романова ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. – 648 с. – ISBN 978-5-9984-1438-1. – URL: <https://dspace.www1.vlsu.ru/bitstream/123456789/9108/1/02224.pdf> (дата обращения: 29.04.2024).

8. Богомолова, Л. И. Самостоятельная работа студента – условие успешного обучения : учеб. пособие / Л. И. Богомолова, Л. А. Рома-

нова ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 144 с. – ISBN 978-5-9984-0467-2.

9. Богомолова, Л. И. Самостоятельная работа студента в условиях использования инновационных технологий [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Л. И. Богомолова, Л. А. Романова ; Владим. гос. унт им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. – 535 с. – ISBN 978-5-9984-1573-9. – URL: <https://dspace.www1.vlsu.ru/bitstream/123456789/9985/1/02427.pdf> (дата обращения: 29.08.2024).

10. Богомолова, Н. Н. Контент-анализ / Н. Н. Богомолова, Т. Г. Стефаненко. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1992. – 60 с. – ISBN 5-211-02718-3.

11. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова ; под ред. Н. М. Борытко. – М. : Академия, 2008. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-3930-5.

12. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 688 с. – ISBN 978-5-94723-387-2.

13. Бухарова, И. С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] : учеб. для вузов / И. С. Бухарова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2025. – 119 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-08212-8. – URL: <https://urait.ru/bcode/563481> (дата обращения: 10.06.2024).

14. Воспитательное пространство школа-вуз как условие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса : монография / И. В. Плаксина [и др.] ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 274 с. – ISBN 978-5-9984-0635-5.

15. Готтсданкер, Р. Основы психологического эксперимента / Р. Готтсданкер. – М. : Академия, 2005. – 367 с. – ISBN 5-7695-2005-1.

16. Двинин, А. П. Психодиагностика: образование и кадровый менеджмент : учеб.-диагност. пособие / А. П. Двинин, И. А. Романенко. СПб. : Люмбер, 2015. 148 с. – ISBN 978-5-91097-023-0.

17. Дорошенко, С. И. Системные изменения в сфере диагностики и оценивания качества школьного образования / С. И. Дорошенко // Субъектно-ориентированный образовательный процесс: история, теория, инновационная практика : Педагогические чтения памяти И. Я. Лернера : материалы X Всерос. науч.-практ. конф. 26 нояб. 2021 г., г. Владимир / Междунар. академия наук пед. образования ; Ин-т теории и истории педагогики и науч. проблем ; Совет по дидактике РАО ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. – С. 256 – 263. – ISBN 978-5-9984-1474-9.

18. Дрозд, К. В. Актуальные вопросы педагогики и образования: воспитательный аспект : учеб.-метод. пособие / К. В. Дрозд ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 322 с. – ISBN 978-5-9984-0639-3.

19. Дрозд, К. В. Проектирование образовательной среды школы как педагогическая инновация: научно-методическое сопровождение : учеб.-метод. пособие / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. – 456 с. – ISBN 978-5-9984-0758-1.

20. Дудина, М. М. Основы психолого-педагогической диагностики : учеб. пособие / М. М. Дудина, Ф. Т. Хаматнуров. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. – 190 с. – ISBN 978-5-8050-0611-2.

21. Дюк, В. А. Компьютерная психодиагностика / В. А. Дюк. – СПб. : Братство, 1994. – 364 с. – ISBN 5-94723-501-3.

22. Ермолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов / О. Ю. Ермолаев. – М. : Флинта, 2003. – 336 с. – ISBN 5-89349-361-3.

23. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов вузов / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 7-е изд., стер. – М. : Академия, 2012. – 206 с. – ISBN 978-5-7695-8735-1.

24. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. – 42 с.

25. Зобков, А. В. Планирование теоретического и эмпирического исследования : учеб. пособие / А. В. Зобков ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. – 127 с. – ISBN 978-5-9984-1499-2.

26. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика : пер. с нем. Н. М. Рассказова / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 238 с. – ISBN 5-7155-0408-2.

27. Калинин, С. И. Компьютерная обработка данных для психологов / С. И. Калинин. – СПб. : Речь, 2002. – 136 с. – ISBN 5-9268-0091-9.

28. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. М. Н. Скаткина и В. В. Краевского. – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.

29. Корниенко, А. Ф. Теория и практика психологического исследования / А. Ф. Корниенко. – Казань : КГПУ, 2000. – 258 с. – ISBN 5-87730-078-4.

30. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 256 с. – ISBN 978-5-7695-5039-3.

31. Критерии и методика оценки актуального состояния системы воспитания в образовательной организации [Электронный ресурс] / А. Г. Самохвалова [и др.] // Вестник КГУ, 2017. – С. 8 – 13. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-metodika-otsenki-aktualnogo-sostoyaniya-sistemy-vospitaniya-v-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 29.07.2024).

32. Ляба, Л. Я. Способы интеграции качественных и количественных методов / Л. Я. Ляба // Мир психологии. – 2004. – № 1. – С. 35 – 47.

33. Михеев, В. Н. Методика получения и обработки экспериментальных данных в психолого-педагогических исследованиях / В. Н. Михеев. – М. : УДН, 1986. – 84 с.

34. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования : Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 388 с. – ISBN 5-9268-0275-7.

35. Немов, Р. С. Психология : учеб. для вузов [Электронный ресурс] / Р. С. Немов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2025. – 501 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-9692-1059-2. – URL: <https://urait.ru/bcode/568841> (дата обращения: 10.09.2024).

36. Овсянникова, С. К. Педагогическая диагностика и коррекция в воспитательном процессе : учеб.-метод. пособие / С. К. Овсянникова. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. – 243 с. – ISBN 978-5-89988-847-2.

37. Плаксина, И. В. Курсовые и выпускные квалификационные работы студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» : учеб. пособие / И. В. Плаксина, Л. И. Богомоллова ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2018. – 109 с. – ISBN 978-5-9984-0865-5.

38. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с. – ISBN 5-89353-052-7.

39. Разработка понятий современной психологии / отв. ред. Е. А. Сергиенко, А. Л. Журавлев. – М. : Институт психологии РАН, 2018. – 699 с. – ISBN 978-5-9270-0376-1.

40. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2012. – 720 с. – ISBN 978-5-459-01141-8.

41. Сериков, В. В. Педагогическое исследование: в поисках путей повышения качества / В. В. Сериков // Образование и наука. – 2015. – № 7. – С. 4 – 23.

42. Тарасов, С. Г. Основы применения математических методов в психологии / С. Г. Тарасов. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1999. – 116 с. – ISBN 5-288-02235-6.

43. Фурьева, Т. В. Психолого-педагогическая диагностика [Электронный ресурс] : учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2022. – 247 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-09285-1. – URL: <https://urait.ru/bcode/493340> (дата обращения: 29.10.2024).

44. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апр. 2002 г. [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – № 1. – С. 1. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/> (дата обращения: 29.10.2024).

45. Шадриков, В. Д. Профессиональные способности / В. Д. Шадриков. – М. : Университетская книга, 2010. – 320 с. – ISBN 978-5-98699-134-4.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

КАРТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ ЗА СТЕПЕНЬЮ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МИРУ, ПРОЯВЛЯЮЩЕГОСЯ В ПОВЕДЕНИИ

Инструкция. По отношению к каждому учащемуся класса определить уровень выраженности предложенных критериев (3, 2, 1, 0) и занести в таблицу. Далее вычислить средние значения по каждому учащемуся и классу в целом. Полученные результаты являются основанием для организации воспитательной деятельности (содержания, направленности).

№ п/п		ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	Ср. по классу
1.	Отношение к Отечеству								
2.	Отношение к семье								
3.	Отношение к природе								
4.	Отношение к культуре (искусству)								
5.	Политическая и правовая культура								
6.	Отношение к собственности								
7.	Отношение к учебе								
8.	Отношение к людям								
9.	Отношение к себе								
	Среднее по каждому учащемуся								

Критерии оценки

1. Отношение к Отечеству

3. Высокая степень интереса к истории и культуре большой и малой Родины, активная, позитивно окрашенная деятельность на благо родного города.

2. Неустойчивый интерес к истории и культуре, невысокая активность в созидательной деятельности.

1. Низкий интерес и равнодушие

0. Пренебрежительное отношение к истории, культуре. Негативно окрашенные поступки

2. Отношение к семье

3. Гордость и уважение по отношению к семье, знание «корней», стремится проводить больше времени с семьей, любит рассказывать о семье, семейных праздниках, традициях, родных. Любит приглашать к себе в гости товарищей.

2. Уважает, любит родных, но не стремится рассказывать о семье, редко приглашает в гости товарищей. Плохо знает историю семьи.

1. Демонстрация материальной зависимости от родителей, нет искреннего уважения к родным, отношения с родителями неровные.

0. Негативные эмоции по отношению к семье, избегание взаимодействия с родителями, яркий «конфликт поколений».

3. Отношение к природе

3. Демонстрирует созидательное, эмоционально ценностное отношение к природе и активную природоохранную деятельность, является участником экологических кружков, обществ.

2. Принимает участие в природоохранной деятельности, но не демонстрирует при этом высокой мотивации.

1. Равнодушен к миру, природоохранная деятельность регулируется взрослыми.

0. Разрушительное поведение по отношению к природе.

4. Отношение к культуре (искусству)

3. Демонстрирует созидательное, эмоционально ценностное отношение к культурным артефактам и активную художественную деятельность, является участником кружков, обществ. Высокий уровень осведомленности в области литературы, музыки, живописи и др.

2. Принимает участие в мероприятиях, направленных на художественное, эстетическое развитие, но не демонстрирует при этом высокой мотивации. Осведомленность на среднем уровне.

1. Осведомленность в области искусств ниже среднего, взаимодействие с артефактами регулируется взрослыми.

0. Равнодушное поведение по отношению к артефактам, очень низкий уровень осведомленности.

5. Политическая и правовая культура

3. Высокая степень информированности в политических и правовых вопросах, позитивное принятие правовых норм и законов. Вы-

сокая степень интереса, чувства сопричастности и личной ответственности за происходящие события в стране, городе, школе.

2. Хорошая осведомленность в политических и правовых вопросах, наличие собственных суждений, оценок по отношению к политическим событиям.

1. Невысокая осведомленность, допускает отклонения в соблюдении правопорядка, требует контроля взрослых.

0. Низкий интерес и правовая грамотность, асоциальное поведение.

6. Отношение к собственности

3. Уважает свою и чужую собственность, бережно относится к школьному имуществу, активен в поддержании порядка и побуждает к этому других, демонстрирует эстетическое восприятие мира.

2. Внимателен, бережлив, ценит красоту, но не побуждает других. Но других не побуждает к сохранению и преумножению богатства и красоты окружающего мира.

1. В реализации позитивного отношения к собственности требует контроля взрослых.

0. Негативное, разрушительное отношение к своей и чужой собственности.

7. Отношение к учебной деятельности

3. Высокий интерес и мотивация, позитивная эмоциональная окраска учебной деятельности, творчество, выход за рамки урока в изучении материала, сотрудничество в процессе деятельности.

2. Успешен в учебе, достаточная мотивация, направленная на собственное усвоение предмета, нет выхода за рамки урока.

1. Не проявляет выраженного интереса к учебной деятельности, «интеллектуальная лень», неустойчивые успехи в учебе.

0. Не успешен, ленив, отсутствие учебной мотивации.

8. Отношение к людям

3. Дружелюбие, эмоциональная насыщенность контактов, высокая культура общения, сотрудничество, уважение прав другого человека.

2. Вежлив, ровное, спокойное отношение к чужим интересам. Невысокая интенсивность контактов.

1. Отношения с другими неустойчиво, процесс общения требует контроля взрослых.

0. Эгоистичен, бестактен, драчлив.

9. Отношение к себе

3. Сформированная положительная самооценка, знает свои сильные и слабые стороны, оптимистичен, настроен на самосовершенствование, высокая степень саморегуляции, мотивация достижения, развитые рефлексивные способности, чувство собственного достоинства.

2. Неустойчивые самооценка, мотивация достижения, стремление к самосовершенствованию, невысокие рефлексивные способности.

1. Заниженная самооценка, тревожность, мотивация избегания неудачи, низкие рефлексивные способности.

0. Безволие, низкая самооценка, зависимость от чужого мнения, остановка в личностном развитии.

Ключ к методике

Максимальное количество баллов, которое может получить учащийся, равно 24. С помощью методики диагностируются три уровня сформированности эмоционально-ценностного отношения к миру:

Низкий уровень 0 – 12 баллов: неустойчивый опыт положительного поведения, который регулируется требованиями старших или другими внешними стимулами.

Средний уровень 13 – 18 баллов: самостоятельная регуляция деятельности. Поведение с разной эмоциональной окраской соответствует в целом нормам и требованиям социума.

Высокий уровень 19 – 24 балла: устойчивое социально привлекательное поведение, позитивная, эмоционально окрашенная деятельность, активная гражданская позиция.

КАРТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ ЗА СТЕПЕНЬЮ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД

Инструкция. По отношению к каждому учащемуся класса определить уровень выраженности предложенных критериев (0 – критерий не выражен; 1 – критерий выражен частично; 2 – критерий выражен достаточно хорошо; 3 – выражен в высокой степени) и занести в таблицу. Далее вычислить средние значения по каждому учащемуся и классу в целом. Полученные результаты являются основанием для организации воспитательной деятельности (содержания, направленности).

Критерий \ Фамилия, имя								Ср. по классу
1. Инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации, умение задавать открытые вопросы (как? что именно? когда? почему?...)								
2. Умение отвечать на вопросы по существу, переспрашивать, если вопрос не понятен								
3. Краткое логичное изложение мыслей, умение объяснить события, происходящее								
4. Умение возражать, не соглашаться с точкой зрения, сомневаться. Аргументированное отстаивание точки зрения								
5. Отсутствие боязни ошибки								
6. Невербальный компонент общения в учебной деятельности, эмоциональная экспрессия как проявление включенности в учебный процесс								
7. Умение устанавливать отношения сотрудничества с одноклассниками в ситуации совместной деятельности, умение распределить ответственность								
8. Планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия								
9. Умение быть активным (не реактивным) в коммуникациях со сверстниками								
10. Умение конструктивно и объективно действовать в ситуации взаимного оценивания								
11.Способность к саморегуляции в коммуникативном процессе, умение разрешать конфликтные ситуации – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация								
12.Конструктивное управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера								
13.Способность работать в команде, быть активным в достижении командных целей, кооперироваться в совместной деятельности, учитывать, обсуждать противоположные точки зрения								
14.Владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка								
<i>Среднее по каждому учащемуся</i>								

КАРТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ ЗА СТЕПЕНЬЮ СФОРМИРОВАННОСТИ БАЗОВЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ДЕЙСТВИЙ

Характеристика исследовательских действий	Фамилия, имя								Ср. по классу
1. Умение использовать вопросы как инструмент исследовательской деятельности									
2. Умение обнаружить, отобрать и систематизировать информацию из разнообразных источников									
3. Умение выделить признаки, характеристики изучаемого явления, которые его отличают от других									
4. Умение сформулировать критерии, в соответствии с которыми можно определить изменения в предмете исследования									
5. Умение сформулировать гипотезу, доступную проверке, устанавливая возможные связи и зависимости между количественными и качественными сторонами исследуемого явления									
6. Умение сформулировать цель исследования									
7. Умение сформулировать исследовательские задачи (подцели)									
8. Умение составить развернутый план исследования									
9. Умение провести эксперимент, опыт, выполнив необходимые процедуры									
10. Умение оценить результаты эксперимента, определить степень согласованности между запланированными целями и полученными результатами									
11. Умение обобщить результаты, выявить причинно-следственные связи, дать интерпретацию результатов									
12. Умение сформулировать выводы на основе проведенного исследования									
13. Умение представить результаты проведенного эксперимента в виде научного доклада, публикации									
14. Умение представить материалы исследования в виде схем, графиков, диаграмм и др.									
15. Умение представить ход и результаты исследования в виде презентации									
Среднее значение по каждому учащемуся									

Критерии оценивания

0 – характеристика умения не сформирована;

1 – характеристика выражена частично (реализуется при активной помощи педагога);

2 – характеристика выражена в средней степени, педагог уточняет и корректирует действия;

3 – характеристика выражена в высокой степени, учащийся самостоятельно работает по плану исследования, педагог оказывает консультативную помощь.

КАРТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ ЗА СТЕПЕНЬЮ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД

Характеристика умственных действий	Фамилия, имя							Ср. по классу
Общеучебные умственные действия								
1. Самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели								
2. Применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств								
3. Определение основной и второстепенной информации								
4. Умение структурировать информацию в соответствии с поставленной целью деятельности								
5. Умение визуально/графически, символически представить материал								
6. Осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме								
7. Рефлексия способов и условий деятельности								
8. Контроль промежуточных результатов деятельности								
9. Свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей								
10. Самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера								
11. Выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;								
<i>Среднее значение по каждому учащемуся</i>								

Окончание таблицы

Характеристика умственных действий	Фамилия, имя							Ср. по классу
Логические универсальные действия								
1. Анализ объектов с целью выделения его признаков (существенных, несущественных)								
2. Синтез, составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов								
3. Выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов								
4. Сравнение объектов по выделенным основаниям								
5. Преобразование информации с переходом в разные знаково-символические системы								
6. Выделение содержательных противоречий в учебном материале								
7. Обобщение, подведение под понятие, выведение следствий, составление тезисных планов с выделением главного								
8. Построение рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его строении, свойствах и связях								
9. Выдвижение гипотез и их обоснование								
10. Установление причинно-следственных связей явлений								
11. Умение найти аналогии изучаемому предмету, явлению, событию								
12. Построение логической цепи рассуждений, анализ истинности утверждений с приведением аргументов								
<i>Среднее значение по каждому учащемуся</i>								

Критерии оценивания

0 – умение не сформировано;

1 – умение выражено частично (реализуется при активном контроле педагога);

2 – умение выражено в средней степени, педагог уточняет и корректирует действия;

3 – умение выражено в высокой степени, педагог при необходимости оказывает консультативную помощь.

КАРТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ ЗА СТЕПЕНЬЮ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД

Характеристика регулятивных действий	Фамилия, имя						Ср. по классу
Самоорганизация деятельности							
1. Умение выделить противоречия и сформулировать проблему							
2. Умение поставить цель на основании выделенной проблемы							
3. Умение организовать поиск способов разрешения проблемы, аргументировать предлагаемые варианты							
4. Умение составить план деятельности (определение промежуточных целей с учетом конечного результата)							
5. Способность корректировать собственную деятельность (план действий), с учетом ситуации и имеющихся ресурсов							
6. Способность оценить собственные действия, выделить то, в чем ошибался, а в чем был прав, успешен							
7. Способность к выделению и осознанию того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, (осознание качества и уровня усвоения)							
Среднее значение по каждому учащемуся							
Самоконтроль деятельности							
1. Способность к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий							
2. Умение рационально управлять временными ресурсами							
3. Умение учитывать контекст и предвидеть возможные трудности							
4. Умение дать оценку приобретенному опыту, оценить соответствие результата и цели							
5. Уметь находить позитивный ресурс в сложившейся ситуации							
Среднее значение по каждому учащемуся							

Окончание таблицы

Характеристика регулятивных действий	Фамилия, имя						Ср. по классу
Эмоциональный интеллект							
1. Умение различать, называть и управлять своими эмоциями							
2. Умение различать эмоции, эмоциональные состояния других							
3. Умение управлять эмоциями других							
4. Способность к децентрации (уметь поставить себя на место другого человека), чтобы понять его мотивы и намерения							
5. Способность к регуляции эмоций в коммуникативном процессе							
6. Доброжелательное отношение к другим, признание права человека на ошибку							
7. Признание своего права на ошибку							
Среднее значение по каждому учащемуся							

Критерии оценивания

- 0 – умение не сформировано;
- 1 – умение выражено частично (реализуется при активном контроле педагога);
- 2 – умение выражено в средней степени, педагог уточняет и корректирует действия;
- 3 – умение выражено в высокой степени, педагог при необходимости оказывает консультативную помощь.

КАРТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ ЗА СТЕПЕНЬЮ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД

Характеристика навыков	Фамилия, имя											Ср. по классу
<i>Коммуникативные навыки, способствующие пониманию содержания и контекста коммуникации</i>												
1. Умение задавать открытые вопросы для прояснения смысла сказанного другими												
2. Умение кратко, логично изложить свои мысли, объяснить события												
3. Умение аргументировано возражать, не соглашаться с другой точкой зрения												
4. Владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами родного языка												
5. Умение распознавать невербальные средства общения, понимать социальные знаки												
6. Использование метакоммуникативных техник												
7. Умение сопоставлять свои суждения с суждениями других, обнаруживать сходство и различия позиций												
8. Умение выражать себя в устной речи и письменных текстах												
9. Умение выражать эмоции в соответствии с коммуникативной ситуацией, эмоциональная экспрессия как проявление включенности в учебный процесс												
<i>Среднее по каждому учащемуся</i>												
<i>Коммуникативные навыки, регулирующие совместную деятельность</i>												
1. Способность к саморегуляции эмоциональных состояний в коммуникативном процессе												
2. Умение разрешать конфликтные ситуации через выявление противоречий, поиск альтернативных способов решения ситуации												
3. Умение задавать уточняющие вопросы, направленные на понимание действий других и коррекцию совместной деятельности												
4. Умение конструктивно оценивать и управлять действиями партнера												
5. Умение обобщать мнение нескольких людей, выделять самое существенное и полезное для общего дела												
6. Проявление осознанной готовности управлять коммуникативным процессом для достижения цели												

Окончание таблицы

Характеристика навыков	Фамилия, имя																	Ср. по классу
7. Умение публично представлять результаты совместной деятельности																		
8. Умение участвовать в групповых формах работы: «дискуссии, «мозговой штурм»																		
<i>Среднее по каждому учащемуся</i>																		
Навыки командного взаимодействия																		
1. Проявление познавательной инициативы в учебном сотрудничестве, высказывание идей, нацеленные на решение общей задачи																		
2. Умение взаимодействовать в ситуации неопределенности																		
3. Умение учиться у партнеров, открытость к их знанию, опыту																		
4. Умение принимать обратную связь о собственных действиях																		
5. Умение формулировать обратную связь партнеру о его способах деятельности																		
6. Умение следовать алгоритму командного обсуждения актуальных целей																		
7. Умение выделить командные роли и предложить правила командной организации деятельности																		
8. Умение планировать организацию совместной работы с учетом предпочтений и возможностей всех участников взаимодействия																		
9. Умение выделить и предложить критерии для оценки совместного результата деятельности																		
10. Умение следовать командным правилам, побуждать к этому членов команды																		
11. Способность к перефункционационированию (изменению своей функции, перераспределение функций) в команде																		
12. Способность к удержанию цели команды																		
13. Умение оценивать качество своего вклада в общий продукт по критериям, принятым участниками взаимодействия																		
14. Умение сравнивать результаты с исходной задачей и вклад каждого члена команды в достижение результатов																		
15. Способность к разделению сферы ответственности и готовность к предоставлению отчета перед группой																		
<i>Среднее значение по каждому учащемуся</i>																		

Критерии оценивания

- 0 – умение не сформировано;
- 1 – умение выражено частично (реализуется при активной помощи педагога);
- 2 – умение выражено в средней степени, педагог уточняет и корректирует действия;
- 3 – умение выражено в высокой степени, педагог при необходимости оказывает консультативную помощь.

Критерии оценки уровня командного взаимодействия

Уровень 0. Участники стремятся выполнять задания изолированно от других участников. При согласовании позиций возникает конфликт.

Уровень 1. Реактивное поведение, безынициативное соглашательство с утерей своей задачи и переключением на задание другого участника.

Уровень 2. Участники согласуют свои задачи в процессе коммуникации, выходя в рефлексивную позицию с перестройкой участия в коллективной работе.

Уровень 3. Группа функционализируется (каждый начинает выполнять определенную функцию в соответствии с тем, к какой деятельности более расположен), участники обсуждают и уточняют, корректируют способы коллективного действия в соответствии с отслеживаемыми критериями.

Уровень 4. Члены команды могут находить дополнительные ресурсы, организуя взаимодействие с внешними для команды людьми, обсуждать с ними условия задания. Эмоциональный фон совместной работы – воодушевление, творческая активность, разделяемая ответственность.

Приложение 2

Методики для организации педагогического наблюдения за характеристиками педагогической деятельности и педагогического общения

КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ

(знак + указывает на влияние конкретного приема на развитие того или иного познавательного процесса)

Прием, действие	Внимание	Восприятие	Память	Мышление
1. Четкое определение цели деятельности	+	+	+	+
2. Соблюдение в течение урока логики, последовательности деятельности	+	+	+	+
3. Стимулирование интереса к содержанию с помощью приведения неожиданного яркого факта	+			
4. Стимулирование интереса к содержанию с помощью демонстрирования эмоций, собственного интереса, энтузиазма	+	+	+	+
5. Стимулирование интереса к содержанию с помощью обоснования важности содержания урока	+		+	+
6. Наличие визуального алгоритма, плана деятельности	+	+		
7. Совершение действий по команде	+			
8. Наличие визуальных стимулов (картинки, рисунки, плакаты, видеоряд), сопровождающих учебный материал	+	+		
9. Привлечение внимания с помощью интонирования, богатства речи, эмоциональной экспрессии	+			
10. Привлечение учащихся к контролю результатов (своих, одноклассников)	+		+	+
11. Проверка текстов с ошибками	+	+		
12. Регулирование внимания ученика с помощью обращения к ученику по имени, оказания персональной помощи	+			

Продолжение таблицы

Прием, действие	Внимание	Восприятие	Память	Мышление
13. Регулирование деятельности с помощью обращения к учащимся с вопросом, включение в диалог	+			
14. Использование дидактических игр	+	+	+	+
15. Чередование напряжения и расслабления, использование физических упражнений, разминок	+			
16. Использование в речи слов разной модальности (А, V, К): «послушайте, посмотрите, почувствуйте, предлагаю сделать»	+	+		+
17. Выделения «предмета из фона»: выделение существенного подчеркиванием или интонированием голоса, паузой и др.	+	+		
18. Использование разных типов восприятия: анализ содержания от частного к общему (аналитическое) и от общего к частному (синтетическое)	+	+		+
19. Опора на имеющийся опыт учащихся	+	+		
20. Проверка правильности восприятия содержания (Все ли согласны? Всем ли понятно?)	+	+		
21. Использование опорных пунктов для запоминания содержания (эпитеты, образы, пункты плана)	+	+	+	+
22. Группировка, классификация и структурирование материала (взаимное расположение частей), схематизация содержания	+	+	+	+
23. Переход от 3-мерного образа предмета к 2-мерному (схеме) и обратно	+	+	+	+
24. Использование для запоминания материала аналогий, ассоциаций и мнемонических приемов	+		+	
25. Использование разных видов памяти: двигательной, слуховой, зрительной	+		+	
26. Организация заучивания материала с опорой на адекватный объем кратковременной памяти (7 ± 2)	+		+	
27. Организация заучивания материала с проговариванием и повторением в процессе урока	+		+	
28. Организация заучивания материала в деятельности (игре, театрализации, диалоге)	+		+	

Продолжение таблицы				
Прием, действие	Внимание	Восприятие	Память	Мышление
29. Использование заданий, стимулирующих развитие мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, обобщение			+	+
30. Использование приемов, стимулирующих мотивационную составляющую мышления: наличие противоречия, проблемного вопроса, необходимости прогнозирования, постановки гипотезы, целеполагания, планирования деятельности	+			+
31. Использование вопросов, стимулирующих формирование рефлексивной стороны мышления: (Что было важно? Что помогло получить качественный результат? Что мешало получить результат? Чьи идеи показались интересными? Как чувствовал себя в совместной работе?) и др.	+			+
32. Использование нестандартных заданий, проблемных ситуаций, заданий с избытком, с недостатком данных и др.	+			+

КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ПРОЯВЛЕНИЕМ СТИЛЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ПО ОТНОШЕНИЮ К УЧАЩИМСЯ

Элемент взаимодействия	Способ поведения	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	Общее по классу
1. Организация учебной деятельности	А. Дополняет, уточняет, организует совместную деятельность учеников					
	В. Дает указания, команды, приказы					
	С. Ситуативное поведение					
2. Объяснение материала	А. Объясняет, использует элементы творчества					
	В. Жестко определяет способ выполнения задания					

Окончание таблицы

Элемент взаимодействия	Способ поведения	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	Общее по классу
3. Реакция учителя при постановке вопроса ученикам	А. Ожидает ответ ученика					
	В. Не дает возможности ответить					
4. Реакция на вопросы детей	А. Дает полный ответ					
	В. Пресекает или дает краткий ответ					
	С. Дает формальный ответ					
	Д. Молчание, игнорирование или замешательство					
5. Понимание ученика	А. Принимает особенности учеников спокойно					
	В. Игнорирование особенностей ученика					
	С. Демонстрирует собственное превосходство					
6. Поощрение	А. Объективно, с опорой на фактическую деятельность					
	В. Субъективно, без опоры на результаты					
7. Замечания, наказание	А. Я-высказывание с опорой на факт нарушения					
	В. Ты-высказывание с опорой на личностные особенности					
Общее количество раз по каждому учащемуся – преобладающий стиль взаимодействия с данным учащимся						

Ключ к карте наблюдения

Поддерживающий диалоговый стиль: 1А, 2А, 3А, 4А, 6А, 7А;

Авторитарный стиль: 1В, 2В, 3В, 4В, 5ВС, 6В, 7В;

Попустительский амбивалентный стиль характеризуется неустойчивостью использования всех категорий с преобладанием 1С, 4СД, 5В, 6В.

КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ ЗА РЕЧЕВЫМИ ВОЗДЕЙСТВИЯМИ И ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГА

Оценочное действие учителя	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	Общ.
Конструктивные оценочные действия								
1. Согласие со сказанным, поддержка деятельности								
2. Ободрение (внушение бодрости, поднятие настроения)								
3. Стимулирующее порицание (не вполне точно, подумай, пожалуйста)								
4. Поощрение (одобрение, похвала, награда)								
5. Содействие, помощь, сочувствие								
6. Замечание (учитель поправляет ответ без порицания или задает уточняющий вопрос)								
7. Команда как инициация активности (Начинаем! Время пошло!)								
8. Просьба, обращение, призывающее удовлетворить какие-либо нужды, желания								
9. Инструктирование, распоряжение (сформулированная в словах последовательность действий)								
10. Юмор (беззлобно-легкое, веселое отношение к чему-нибудь)								
11. Диалог (смена коммуникативных ролей в речевом взаимодействии)								

Продолжение таблицы

Оценочное действие учителя	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	Общ.
Неконструктивные оценочные действия								
12. Прерывание ответа (ученик не понимает, насколько был верен ответ)								
13. Негативное порицание								
14. Отрицание , замечание, выговор, указание на ошибку								
15. Неопределенная оценка («Угу, садись, пожалуйста»)								
16. Отсутствие оценки (нет вербальной и невербальной реакции)								
17. Нравоучение (поучение, внушение правил нравственности)								
18. Нотация (наставление, выговор)								
19. Обращение по фамилии								
20. Повышение тона								
21. Дисциплинирование – приказ, команда, распоряжение								
22. Угроза (запугивание, обещание причинить зло)								
23. Упрек (неудовольствие, неодобрение или обвинение, высказанное кому-нибудь)								
24. Ирония (тонкая насмешка, выраженная в скрытой форме, скрытое раздражение)								

Продолжение таблицы

Оценочное действие учителя	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	ФИ	Общ.
Действия педагога, стимулирующие познавательный интерес								
1. Непосредственные, эмоциональные (позитивные), речевые, интонационные («Неужели так мало тех, кто хочет доказать первую в жизни теорему?»)								
2. Опосредованные побуждения: столкновение различных мнений, предоставление возможности рассеять сомнения товарищей								
3. Создание проблемных ситуаций, побуждение к размышлению								
4. Эмоциональная окрашенность излагаемого материала, демонстрация собственного интереса, энтузиазма								
Действия педагога, тормозящие познавательный интерес								
1. Неточность и неясность постановки познавательной задачи								
2. Шаблонное изложение материала								
3. Пресечение, игнорирование вопросов учащихся								
4. Завышение оценок за ответ								
5. Чрезмерное занижение оценок								
6. Отсутствие реакции учителя на выполнение работы, на ответы учащихся («ей все равно»).								

Примечание: Негативные речевые воздействия диагностируются по шкалам: 2, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 25.

Приложение 3

Методики диагностики классного коллектива

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ СПЛОЧЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО КЛАССА

Инструкция. Выберите из предложенного списка пять качеств, которые вы считаете наиболее важными для человека как члена класса/коллектива.

№ п/п	Качество	Разряд качества
1.	Трудолюбие	<i>Деловое</i>
2.	Принципиальность	<i>Моральное</i>
3.	Веселость	<i>Эмоциональное</i>
4.	Аккуратность	<i>Деловое</i>
5.	Честность	<i>Моральное</i>
6.	Исполнительность	<i>Деловое</i>
7.	Порядочность	<i>Моральное</i>
8.	Организованность	<i>Деловое</i>
9.	Отзывчивость	<i>Эмоциональное</i>
10.	Приветливость	<i>Эмоциональное</i>
11.	Деловитость	<i>Деловое</i>
12.	Скромность	<i>Моральное</i>
13.	Дружелюбие	<i>Моральное</i>
14.	Сдержанность	<i>Эмоциональное</i>
15.	Справедливость	<i>Моральное</i>
16.	Общительность	<i>Эмоциональное</i>
17.	Активность	<i>Деловое</i>
18.	Искренность	<i>Эмоциональное</i>
19.	Настойчивость	<i>Деловое</i>
20.	Обаятельность	<i>Эмоциональное</i>
21.	Правдивость	<i>Моральное</i>

Обработка результатов

I. Определение сплоченности группы

1. Подсчитывается общее количество выбранных качеств умножением числа испытуемых на 5. *Например, класс в составе 15 человек выбрал 75 качеств.*

2. Подсчитывается количество выборов, приходящихся на каждую группу (Д, М, Э) качеств.

3. Вычисляется процент выборов, приходящихся на эмоциональные, деловые и моральные качества.

$$K_M = \frac{M}{5N} \cdot 100\%; \quad K_D = \frac{D}{5N} \cdot 100\%; \quad K_E = \frac{E}{5N} \cdot 100\%,$$

где М, Д, Э – число выборов по каждой группе качеств, N – число школьников в группе.

Критерии оценки: если $K_D \geq 55\%$ или $K_D + K_M \geq 60\%$ – групповая сплоченность высокая, оценка 3 балла; если $K_M > 55\%$ – сплоченность средняя, оценка 2 балла; в остальных случаях сплоченность низкая, оценка 1 балл.

II. Определение ценностно-ориентационного единства класса (ЦОЕ)

Инструкция. Выберите из предложенного списка пять качеств, наиболее ценных для успешной совместной работы.

Обработка результатов:

1. Вычислите общее количество выборов N, сделанных испытуемыми.

2. Подсчитайте число выборов, приходящихся на каждое качество.

3. Подсчитайте количество выборов, приходящихся на 5 самых популярных качеств (n).

4. Подсчитайте количество выборов, приходящихся на 5 самых непопулярных качеств (n1).

5. Вычислите коэффициент ценностно-ориентационного единства (С) по формуле:

$$C = \frac{n - n1}{N} \cdot 100\%$$

Критерии оценки: если $C \geq 50 \%$ – ЦОЕ имеет высокий уровень, оценка 3 балла; если $30 \% < C < 50 \%$ – ЦОЕ имеет средний уровень, оценка 2 балла; в остальных случаях ЦОЕ низкое, оценка 1 балл.

III. Психологический климат классного коллектива

Испытуемым предлагаются три вопроса:

1. Всегда ли учащихся вашего класса волнуют успехи и неудачи друг друга в учебе?

2. Всегда ли учащиеся вашего класса оказывают помощь друг другу в учебе?

3. Все ли учащиеся вашего класса ответственно относятся к учебе?

Инструкция. По каждому вопросу оцените свой класс, пользуясь пятибалльной шкалой: «всегда волнует» – 5 баллов, «чаще волнует» – 4 балла, «волнует в половине случаев» – 3 балла, «чаще не волнует» – 2 балла, «совсем не волнует» – 1 балл.

Обработка результатов: вычисляется средний балл группы:

$$X = \frac{a + b + v}{3N},$$

где a, b, v – балльные оценки по вопросам 1, 2, 3, а N – число испытуемых.

Критерии оценки: если $X \geq 4,5$ балла – показатель психологического климата высокий, оценка 3 балла; если $3,5 < X < 4,5$ – показатель психологического климата средний, оценка 2 балла; в остальных случаях показатель психологического климата низкий, оценка 1 балл.

IV. Интегральная оценка групповой сплоченности и уровня развития коллектива

Вычисляется сумма баллов по всем трем измерениям:

$$И = I + II + III.$$

Критерии оценки: если $И \geq 8$ – уровень групповой сплоченности и развития коллектива высокие; если $И = 6 - 7$ баллов – сплоченность и развитие коллектива средние; в остальных случаях сплоченность и развитие коллектива низкие.

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СОВМЕСТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОРГАНИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГРУППЫ (УСД) В. М. СЕРГЕЕВА

***Инструкция.** Просим Вас ответить на предложенные вопросы и дать ответам следующие цифровые обозначения: 4 означает «да»; 3 – «скорее да, чем нет»; 2 – «иногда да, иногда нет», «не знаю»; 1 – «скорее нет, чем да»; 0 – «нет».*

Текст опросника

1. Чем активнее человек (мальчик, девочка) участвует в делах класса, тем больше ценится его (ее) мнение.
2. Чаще всего класс выполняет те дела, которые ему приказали выполнять.
3. Когда класс готовит какое-то мероприятие, педагог занимается с каждым его участником.
4. Если бы педагог не заставлял, то класс не занимался бы тем, что он делает.
5. «Интересность» дела для ребят важнее, чем его «нужность».
6. При участии в общих делах класса ребятам больше всего нравится общение друг с другом.
7. Ребята охотнее выполняют те дела, за которые их наградят, похвалят.
8. Выполняя порученное, класс хочет добиться хорошего мнения о себе.
9. Ребята занимаются делами класса потому, что хотят приносить пользу людям.
10. Ребята плохо относятся к уваливающим от работы.
11. Когда обсуждаются дела класса, ребята молчат или занимаются чем-то своим.
12. Ребята не могут самостоятельно изменить план дела, на это нужно разрешение руководителя/педагога.

13. При первой возможности ребята стараются увильнуть от дела.
14. Если дело неинтересное, то ребята не будут его выполнять.
15. Дело идет лучше, если его выполняют все вместе, а не каждый по отдельности.
16. Когда человек участвует в деле, то он хочет, чтобы и для него была от этого дела какая-то польза.
17. Когда класс придумывает новые дела, ребята думают: что нужно классу?
18. Если дело не приносит пользу людям, то ребята не будут его выполнять.
19. Члены класса хотят, чтобы каждый понимал, зачем выполняется дело.
20. Дело чаще предлагает руководитель, чем ребята.
21. Если педагог не будет готовить дело или участвовать в нем, то оно провалится.
22. Чаще всего класс не может отказаться от дел, которые ему предлагают.
23. Когда класс выбирает дело, ребята оценивают, интересное ли оно.
24. Если в деле участвуют самые активные ребята, то им займется и весь класс.
25. Ребята будут охотнее выполнять порученное, если им обещана награда.
26. Ребята заботятся о том, чтобы их класс был дружным.
27. Ребята согласны пойти на самую тяжелую и неприятную работу, если она нужна людям.
28. Наш класс отличается от других классов. У него есть свои традиции, обычаи, правила работы.
29. Когда ребята из класса встречаются друг с другом, они обычно не говорят о делах класса.
30. Если сделать работу не удастся, ребят за это не отругают и не накажут.

31. Класс занимается теми делами, которыми обычно занимаются другие классы.

32. Если дело будет интересное, то и ребята будут активнее участвовать в нем.

33. Когда работа окончена, ребята не спешат расходиться и продолжают общаться друг с другом.

34. Ребят легче вовлечь в дело, если доказать его выгоду для каждого.

35. Дела пойдут лучше, если ребята будут соревноваться с другими классами.

36. Ребята стараются выполнять дела хорошо.

37. Когда ребята делят между собой работу в классе, то они соглашаются делать то, что им поручают и не обижаются.

38. Если руководитель что-то предлагает, то ребята обычно не спорят с ним.

39. При затруднениях ребята всегда обращаются к педагогу/руководителю.

40. Ребята сами не предлагают дел, которые нужны людям.

41. Ребята собираются вместе, потому что общие дела им интересны.

42. Ребята охотно участвуют в делах развлекательного характера: днях рождения, праздниках, вечерах и пр.

43. Ребята не будут участвовать в деле, если им непонятно, что оно даст им лично.

44. Когда ребята собираются вместе, они обязательно говорят о делах своего класса.

45. Ребята уважают других людей и другие классы, которые занимаются полезными делами.

Ключ к опроснику

1. Влияние деятельности на взаимоотношения (ВДО) – 1, 10, 19, 28, 37.

2. Степень участия ребят в постановке целей и задач деятельности (Ц): –2, –11, –20, –29, –38 (все вопросы – обратные).

3. Степень участия ребят в управлении (У): –3, –12, –21, –30, –39 (все вопросы – обратные).

4. Давление педагога (П): 4, 13, 22, 31, 40.

5. Прагматический интерес (В): 7, 16, 25, 34, 43.

6. Интерес к предмету, процессу деятельности (ИП): 5, 14, 23, 32, 41.

7. Интерес к общению (ИО): вопросы 6, 15, 24, 33, 42.

8. Идентификация с группой: цели коллектива – мои цели (Г): 8, 17, 26, 35, 44.

9. Идентификация с обществом: цели общества – мои цели (О): 9, 18, 27, 36, 45.

Каждый уровень сформированности педагогически организованной деятельности связан с определенной характеристикой преобладающих мотивов у подростков, с определенными взаимоотношениями и способом педагогического руководства. Анализ результатов позволяет выделить следующие уровни совместной деятельности:

1. *Уровень принуждения ПР*: характеризуется доминированием установок и мотивов внешнего принуждения к участию в деятельности. Отсутствует единство мотивов и целей деятельности, не сформирован ее предмет. Воздействие групповой деятельности на межличностные отношения минимально.

2. *Пассивно-исполнительский уровень ПИ*: отличается от предыдущего проявлением личной заинтересованности. Наряду с мотивами поиска прагматической выгоды более выраженным становится интерес к общению в группе. В то же время наиболее характерными чертами поведения подростков на этом уровне являются безынициативность и низкий уровень социальной активности.

3. *Активно-исполнительский уровень АИ*: наиболее типичен для старших подростков. Он связан с преобладанием у участников дея-

тельности мотивов личной заинтересованности, получением удовольствия от участия в деятельности, повышенным интересом к предмету и содержанию деятельности, нередко присутствует выраженный интерес к общению. На этом уровне поведение подростков отличается пониженной организованностью и управляемостью, появлением определенных предпосылок единства деятельности, зарождением группового общественного мнения.

4. *Личностно-групповой уровень ЛГ*: характеризуется преобладанием мотивов групповой ориентации, заметным повышением социальной ответственности, наряду с мотивами деловой выгоды присутствуют мотивы интереса к общению и интереса к предмету деятельности. На этом уровне в поведении подростка впервые проявляются черты самостоятельности, товарищеской сплоченности, ориентации на общественное мнение группы. Вместе с тем положительное в поведении подростков на этом уровне проявляется, главным образом, в ситуациях группового общения и требует постоянной поддержки со стороны товарищей. Сохраняется возможность ухода в интимно-личностное общение, появления корпоративной замкнутости, особенно в условиях общественного непризнания группы.

5. *Коллективно-групповой уровень КГ*: отличается высокой заинтересованностью участников в результатах деятельности, коллективизмом, устойчивостью побуждений к деятельности, опорой на общественное мнение коллектива, готовностью преодолевать серьезные трудности. Преобладающей системой побудителей педагогически организованной деятельности является идентификация (отождествление) себя с коллективом, осознание групповых целей как своих собственных.

6. *Коллективный уровень К*: характеризуется высокой установкой на социальную ответственность и некоторым понижением групповых ориентации. Показателями деятельности служит ее коллективный, диалогический характер. Преобладающей системой побудителей данной деятельности является осознание общественно значимых целей как личных.

МЕТОДИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ САМОАТТЕСТАЦИИ ГРУППЫ КАК КОЛЛЕКТИВА (СПСК)

О. А. АХВЕРДОВОЙ, К. С. ГЮЛУШАНЯН,
В. В. КОЛЕНКИНОЙ

Инструкция: Вам предложен список суждений, которые характеризуют отношения, существующие в развитом коллективе. По каждому суждению Вам нужно оценить свою группу выбранной вами оценкой и поставить ее в бланке ответов. Если по какому-то суждению Вы не можете оценить свою группу, поставьте прочерк. Но старайтесь, чтобы прочерков было как можно меньше. **Используйте следующую шкалу:** «никто» – 0 баллов; почти никто – 1 балл; меньшинство – 2 балла; половина группы – 3 балла; большинство – 4 балла; почти все – 5 баллов; все – 6 баллов.

Текст опросника

1. Свои слова подтверждают делом.
2. Осуждают проявления эгоизма и индивидуализма.
3. Имеют одинаковые убеждения.
4. Радуются успехам друг друга.
5. Оказывают помощь и поддержку другим группам и новичкам в своей группе.
6. Слаженно работают, умело взаимодействуют друг с другом.
7. Знают стоящие перед группой задачи.
8. Достаточно требовательны.
9. Все вопросы решают сообща.
10. Единодушны в оценках проблем, стоящих перед группой.
11. Доверяют друг другу.
12. Делятся опытом работы с другими группами и с новичками в своей группе.
13. Бесконфликтно распределяют между собой обязанности.
14. Хорошо знают итоги работы группы.
15. Никогда ни в чем не ошибаются.

16. Правильно оценивают свои успехи и неудачи.
17. Личные интересы не ставят выше интересов всей группы.
18. Имеют общие увлечения (хобби).
19. Защищают друг друга.
20. Считаются с интересами новых членов в своей группе.
21. Заменяют друг друга в групповых делах при необходимости.
22. Знают как положительные, так и отрицательные стороны в работе группы.
23. Трудятся с полной отдачей сил над решением стоящих перед группой задач.
24. Не остаются равнодушными, если задеты интересы группы.
25. Быстро добиваются согласия при распределении обязанностей в группе.
26. Помогают друг другу.
27. Справедливо относятся ко всем членам группы.
28. Самостоятельно выявляют и исправляют недостатки в работе группы.
29. Хорошо знают правила поведения в группе.
30. Никогда ни в чем не сомневаются.
31. Не бросают начатое дело на полпути.
32. Горячо отстаивают принятые в группе нормы и правила поведения.
33. Одинаково правильно оценивают успехи группы.
34. Искренне огорчаются при неудачах товарищей по группе.
35. Одинаково правильно оценивают работу всех членов своей группы.
36. Умеют предупреждать и разрешать конфликты, возникающие в группе.
37. Хорошо знают свои обязанности.
38. Сознательно подчиняются дисциплине.
39. Искренне верят в свою группу.
40. Одинаково правильно оценивают неудачи своей группы.
41. Тактично ведут себя по отношению друг к другу.

42. Никогда не подчеркивают преимуществ своей группы перед другими.

43. Быстро находят между собой общий язык.

44. Знают, как лучше всего взаимодействовать друг с другом в совместной работе.

45. Всегда и во всем правы.

46. Личные интересы не ставят выше интересов членов группы.

47. Активно поддерживают полезные для группы начинания.

48. Имеют сходные представления о нравственности.

49. Доброжелательно относятся друг к другу.

50. Тактично ведут себя по отношению к другим группам и к новым членам своей группы.

51. Способны взять на себя руководство группой, если потребуется.

52. Хорошо знают права и обязанности друг друга.

53. По-хозяйски относятся к материальным ценностям группы.

54. Поддерживают добрые начинания в группе.

55. Придерживаются одинаковых точек зрения о том, какими качествами должен обладать каждый член группы.

56. Уважают друг друга.

57. Активно стремятся к сотрудничеству с другими группами и с новыми членами своего коллектива.

58. Готовы при необходимости взять на себя обязанности товарищей по группе.

59. Хорошо знают черты характера друг друга.

60. Умеют делать все на свете.

61. Ответственно выполняют любую работу.

62. Оказывают активное сопротивление всему, что разобщает группу.

63. Одинаково правильно оценивают распределение поощрений между группами.

64. Поддерживают друг друга в трудную минуту.

65. Искренне радуются успехам других групп, новых членов своей группы.

66. Действуют организованно и дружно в сложных ситуациях.

67. Хорошо знают индивидуальные склонности и привычки друг друга.

68. Активно участвуют в работе, полезной для всей группы.

69. Лично заботятся об успехах группы.

70. Одинаково правильно оценивают наказания, которые получают члены группы за ошибки.

71. Внимательно относятся друг к другу.

72. Искренне огорчаются при неудачах не только своей, но и других групп, а также новых членов своей группы.

73. Быстро и бесконфликтно находят во всех ситуациях такое распределение обязанностей между собой, которое вполне устраивает всех.

74. Хорошо знают, как обстоят дела друг у друга.

75. На любой вопрос могут дать правильный ответ.

Ключ для подсчета результатов

1-я шкала	2-я шкала	3-я шкала	4-я шкала	5-я шкала	6-я шкала	7-я шкала	КШ
1	2	3	4	5	6	7	
8	9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	
23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	
38	39	40	41	42	43	44	45
46	47	48	49	50	51	52	
53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	
68	69	70	71	72	73	74	75
Среднее	Среднее	Среднее	Среднее	Среднее	Среднее	Среднее	

Обработка полученных результатов

1. Шкала КШ служит для оценки достоверности результатов. Количество баллов, набранных испытуемым по контрольной шкале КШ должно соответствовать 0 баллам.

2. Методика позволяет оценить 7 видов отношений в группе как коллективе:

1) *шкала – ответственность* (отношение членов группы к совместной работе, к целям и задачам, которые стоят перед группой);

2) *шкала – коллективизм* (стремление сообща решать все вопросы, сохраняя и укрепляя группу как целое, препятствуя ее разрушению);

3) *шкала – сплоченность* (единство мнений членов группы по самым важным для нее вопросам, а также единство действий в самых существенных жизненных ситуациях);

4) *шкала – контактность* (взаимная общительность, личные эмоционально-непосредственные отношения между членами группы);

5) *шкала – открытость* (отношения членов группы к другим группам или к новым участникам своей группы);

6) *шкала – организованность* (способность к быстрому созданию и изменению организационной структуры деловых взаимоотношений, необходимых для эффективной групповой работы);

7) *шкала – информированность* (доступность всем членам группы наиболее важной информации о состоянии дел в ней и о каждом члене группы).

Вычисляются средние показатели развитости в группах тех отношений, которые отражены в семи шкалах методики. Для этого подсчитывается средняя величина данных в вертикальных столбцах.

3. Вычисление общей оценки по группе: сложить все средние оценки по шкалам и разделить сумму на число таких средних (при полностью заполненной методике их количество равно 7).

Интерпретация результатов:

– от 0 до 2 баллов – показатель низкого уровня развития как отдельного вида отношений в группе, так и общей оценки группы как коллектива;

– от 2 до 4 баллов – показатель среднего уровня развития как отдельного вида отношений в группе, так и общей оценки группы как коллектива;

– от 4 до 6 баллов – показатель высокого уровня развития как отдельного вида отношений в группе, так и общей оценки группы как коллектива.

Приложение 4

АНКЕТА ИЗУЧЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ

Инструкция: Оцените по 10-балльной шкале (1 – менее всего, 10 – более всего) свои предпочтения к предметам, изучаемым в школе (набор предметов необходимо отредактировать в соответствии с учебным планом каждого класса).

№	Предмет	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
1	Математика										
2	Русский язык										
3	Иностранный язык										
4	Литература										
5	Физкультура										
6	Технология										
7	Биология										
8											
9											

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ

Инструкция: Выберите несколько возможных причин своего отношения к изучению учебного предмета.

Люблю данный предмет, потому что ...		Отметьте галочками ваш выбор	Не люблю данный предмет, потому что ...		Отметьте галочками ваш выбор
1	Данный предмет интересен		1	Данный предмет не интересен	
2	Нравится, как преподает учитель		2	Не нравится, как преподает учитель	
3	Предмет нужно знать всем		3	Предмет не нужно знать всем	
4	Предмет нужен для будущей работы		4	Предмет не нужен для будущей работы	
5	Предмет легко усваивается		5	Предмет трудно усваивается	

Окончание таблицы

Люблю данный предмет, потому что ...		Отметьте галочками ваш выбор	Не люблю данный предмет, потому что ...		Отметьте галочками ваш выбор
6	Предмет заставляет думать		6	Предмет не заставляет думать	
7	Предмет считается выгодным, важным		7	Предмет не считается выгодным, важным	
8	Требуется наблюдательности, сообразительности		8	Не требует наблюдательности, сообразительности	
9	Предмет требует терпения		9	Предмет не требует терпения	
10	Предмет занимательный		10	Предмет не занимательный	
11	Товарищи интересуются этим предметом		11	Товарищи не интересуются этим предметом	
12	Интересны отдельные факты		12	Интересны только отдельные факты	
13	Родители считают предмет важным		13	Родители не считают предмет важным	
14	Хорошие отношения с учителем		14	Плохие отношения с учителем	
15	Учитель часто хвалит		15	Учитель редко хвалит	
16	Учитель интересно объясняет		16	Учитель не интересно объясняет	
17	Получаю удовольствие при изучении		17	Не получаю удовольствие при изучении.	
18	Знания по предмету необходимы для поступления в институт		18	Знания по предмету не играют существенной роли при поступлении в институт	
19	Предмет позволяет развивать общую культуру		19	Предмет не способствует развитию общей культуры	
20	Предмет влияет на изменение знаний об окружающем мире		20	Предмет не влияет на изменение знаний об окружающем мире	
21	Просто интересно		21	Просто интересно	
22	Своя причина ...		22	Своя причина ...	

АНКЕТА ДЛЯ ОЦЕНКИ ХАРАКТЕРИСТИК ОДАРЕННОСТИ М. СЭЙЛЕРА

***Инструкция:** Оцените характеристики проявления одаренности у учащихся по 10-балльной шкале.*

№ п/п	Характеристика одаренности	ФИ	ФИ
1	Быстрое, точное запоминание информации		
2	Напряженное внимание и глубокие знания		
3	Эмпатические способности		
4	Развитое понимание		
5	Расширенный словарь		
6	Читает, пишет или использует цифры продвинутыми путями		
7	Продвинутое («взрослые») игровые интересы и поведение		
8	Любознательность («необычайно живой интерес и удовольствие при изучении новых вещей»)		
9	Развитое чувство юмора (восприятие несуразностей в качестве смешных)		
10	Понимание вещей достаточно хорошее, чтобы учить других		
11	Комфорт в отношениях с детьми старшего возраста и взрослыми		
12	Лидерские способности		
13	Хорошая находчивость и импровизация		
14	Метакогнитивные навыки в управлении собственным обучением		
15	Творческий подход к решению поставленных задач		

ОПРОСНИК «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ» И. А. БАЕВОЙ

***Инструкция.** Уважаемый старшеклассник! Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды школы. Исследование проводится с целью совершенствования психологической поддержки учебно-воспитательного процесса. Возможные варианты ваших ответов даны в анкете. Выберите и отметьте тот из них, который соответствует вашему мнению. Данные будут представляться только в обобщенном виде.*

1. Как вы думаете, требует ли обучение в вашей школе постоянного совершенствования ваших возможностей?

- Пожалуй, да (4 балла)
- Не могу сказать (3 балла)
- Пожалуй, нет (2 балла)
- Нет (1 балл)

2. Какой цифрой вы бы оценили свое пребывание в школе?
(0 – очень не нравится; 9 – очень нравится).

3. Если бы вы переехали в другой район города, стали бы ездить на учебу в свою школу?

- Да (1 балл)
- Не могу сказать (2 балла)
- Нет (3 балла)

4. Считаете ли вы, что обучение в школе помогает развитию интеллектуальных способностей?

- Пожалуй, да (4 балла)
- Не могу сказать (3 балла)
- Пожалуй, нет (2 балла)
- Нет (1 балл)

5. Считаете ли вы, что обучение в школе помогает развитию жизненных умений?

- Пожалуй, да (4 балла)
- Не могу сказать (3 балла)
- Пожалуй, нет (2 балла)
- Нет (1 балл)

6. Если бы вам пришлось выбирать из всех школ района, вы бы выбрали свою?

- Да (3 балла)
- Не могу сказать (2 балла)
- Нет (1 балл)

7. Какое настроение чаще всего бывает у вас в школе?

- Обычно плохое (1 балл)
- Чаще плохое (2 балла)
- Не влияет (3 балла)
- Чаще хорошее (4 балла)
- Очень хорошее (5 баллов)

8. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите только пять наиболее важных, с вашей точки зрения, и оцените степень удовлетворенности этой характеристикой по 5-балльной системе.

Характеристика школьной среды	В очень большой степени 5	В боль- шой степени 4	Средне 3	В не- большой степени 2	Совсем нет 1
1. Взаимоотношения с учителями					
2. Взаимоотношения с учениками					
3. Эмоциональный комфорт					
4. Возможность высказать свою точку зрения					
5. Уважительное отношение к себе					
6. Сохранение личного достоинства					
7. Возможность обратиться за помощью					
8. Возможность проявлять инициативу, активность					
9. Учет личных проблем и затруднений					
10. Внимание к просьбам и предложениям					
11. Помощь в выборе собственного решения					

9. Считаете ли вы свое обучение в школе интересным?

- Пожалуй, да (4 балла)
- Не могу сказать (3 балла)
- Пожалуй, нет (2 балла)
- Нет (1 балл)

10. Насколько защищенным вы чувствуете себя в школе?

Показатель психологической защищенности	Полностью незащищен 1	Незащищен 2	Затрудняюсь 3	Защищен 4	Вполне защищен 5
1. От публичного унижения: а) одноклассниками;					
б) учителями					
2. От оскорбления: а) одноклассниками;					
б) учителями					
3. От высмеивания: а) одноклассниками;					
б) учителями					
4. От угроз: а) одноклассников;					
б) учителей					
5. От обидного обзывания: а) одноклассниками;					
б) учителями					
6. От того, что заставят делать что-либо против вашего желания: а) одноклассники;					
б) учителя					
7. От игнорирования: а) одноклассниками;					
б) учителями					
8. От неуважительного отношения: а) одноклассников;					
б) учителей					
9. От недоброжелательного отношения: а) одноклассников;					
б) учителей					

11. Предположим, что по каким-то причинам вы долго не могли посещать школу. Вернулись бы вы на свое прежнее место учебы?

- Да (3 балла)
- Не могу сказать (2 балла)
- Нет (1 балл)

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
С. А. ПАКУЛИНОЙ, С. М. КЕТЬКО

Инструкция. Прочитайте приведенные высказывания и оцените каждое по 5-балльной шкале: 5 – очень значимо, 4 – 3 – значимо; 0 – 2 – незначимо. Оценки проставьте в предложенном бланке. На основании полученных результатов сделайте выводы о преобладающих мотивах выбранной профессии.

I. Что способствовало вашему выбору данной специальности?

1. Бесплатное поступление, низкая плата за учебу.
2. Занятия в профильном классе.
3. Желание получить высшее образование.
4. Семейные традиции, желание родителей.
5. Совет друзей, знакомых.
6. Престиж, авторитет вуза, факультета.
7. Интерес к профессии.
8. Наилучшие способности именно в этой области.
9. Стремление прожить беззаботный период в жизни.
10. Нравится общение с детьми.
11. Случайность.
12. Нежелание идти в армию (юноши) / нежелание уезжать из дома (девочки).
13. Использовать педагогические знания для воспитания своих детей.

II. Что наиболее значимо для вас в вашем учении?

14. Успешно продолжить обучение на следующих курсах
15. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».
16. Приобрести глубокие прочные знания.
17. Быть всегда готовым к очередному занятию.
18. Не «запускать» учебный материал.
19. Не отставать от сокурсников.
20. Выполнять требования педагогов.
21. Заслужить уважение преподавателей.

22. Быть примером для сокурсников.
23. Получить красный диплом.
24. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.
25. Получить интеллектуальное наслаждение.

III. Получение диплома дает возможность ...

26. Достичь социального признания, уважения.
27. Самореализация.
28. Иметь гарантию стабильности.
29. Получить интересную работу.
30. Получить высокооплачиваемую работу.
31. Работать в государственных структурах.
32. Работать в частных организациях.
33. Работать в школе.
34. Основать свое дело.
35. Обучение в аспирантуре.
36. Самосовершенствование.
37. Диплом сегодня ничего не дает.

Ключ к методике

№	Характеристика мотива	№ вопросов
	<i>Внутренняя мотивация</i>	
1	Мотивы поступления в вуз	2, 3, 7, 8, 10 (Сумма баллов умножается на 1,25)
2	Широкие мотивы учения	13, 14, 15, 16, 25 (Сумма баллов умножается на 1,25)
3	Профессиональные мотивы	26, 27, 29, 33, 36 (Сумма баллов умножается на 1,25)
	<i>Внешняя мотивация</i>	
4	Мотивы поступления в вуз	1, 4, 5, 6, 9, 11, 12
5	Узкие мотивы учения	17, 18, 19, 20, 21, 22, 24
6	Профессиональные мотивы	23, 28, 30, 31, 32, 34, 35
7	?	37

ДИАГНОСТИКА ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ Г. ДЭВИСА

Инструкция: «Прочитайте высказывания. Если Вы согласны с утверждением, то поставьте «+». Если Вы не согласны с утверждением, то поставьте «-».

1. Я думаю, что я аккуратен(тна).
2. Я любил(а) знать, что делается в других классах школы.
3. Я любил(а) посещать новые места вместе с родителями, а не один.
4. Я люблю быть лучшим(ей) в чем-либо.
5. Если я имел(а) сладости, то стремился(ась) их все сохранить у себя.
6. Я очень волнуюсь, если работа, которую я делаю, не лучшая, не может быть мною сделана наилучшим образом.
7. Я хочу понять, как все происходит вокруг, найти причину.
8. В детстве я не был(а) особенно популярен(на) среди детей.
9. Я иногда поступаю по-детски.
10. Когда я что-либо хочу сделать, то ничего не может меня остановить.
11. Я предпочитаю работать с другими и не могу работать один.
12. Я знаю, когда я могу сделать что-либо по-настоящему хорошее.
13. Если даже я уверен(на), что прав(а), я стараюсь менять свою точку зрения, если со мной не соглашаются другие.
14. Я очень беспокоюсь и переживаю, когда делаю ошибки.
15. Я часто скучаю.
16. Я буду значимым и известным, когда вырасту.
17. Я люблю смотреть на красивые вещи.
18. Я предпочитаю знакомые игры, чем новые.
19. Я люблю исследовать, что произойдет, если я что-либо сделаю.
20. Когда я играю, то стараюсь как можно меньше рисковать.
21. Я предпочитаю смотреть телевизор, чем его делать.

Ключ

Креативность (способность к творчеству) – в случае ответов (+) по вопросам: 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 16, 17, 19 и в случае ответов (–) по вопросам: 1, 3, 5, 11, 13, 14, 15, 18, 20, 21.

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА Н. В. БОРДОВСКОЙ, С. Н. КОСТРОМИНОЙ

***Инструкция.** Вам предлагается перечень утверждений, касающихся особенностей вашего мышления и поведения при решении разнообразных проблем. Внимательно прочитайте каждое утверждение. Оцените, насколько каждое из них характерно для вас по шкале от 1 до 10, где 1 – полностью вам не свойственно, 10 – полностью вам соответствует. 5 – 6 баллов является средней оценкой.*

Текст методики

1. Для меня важно докопаться до самой сути изучаемого вопроса или проблемы.
2. Мне говорят, что у меня хорошо развито воображение.
3. Я устаю от длительного умственного напряжения.
4. Я часто удивляю коллег неординарными идеями.
5. Когда я сталкиваюсь с какой-то проблемой, я стараюсь в нее глубоко вникнуть и проработать все детали.
6. При решении научной проблемы я доверяю своей интуиции.
7. Для меня не составляет труда понять и переработать научную информацию.
8. Для достижения лучшего результата я стараюсь придерживаться оправдавшей себя стратегии.
9. Моим идеалом является человек, который постоянно стремится к новым знаниям.
10. Я опираюсь на рациональные рассуждения в решении научной проблемы.

11. Я предпочитаю действовать спонтанно, по ситуации, нежели планировать работу, за которую я взялся.

12. Мне трудно разобраться в неопределенной ситуации.

13. Мне нравится изучать новые области знания.

14. Для меня важно «разложить все по полочкам», выделить детали и понять отношения между ними.

15. Я предпочитаю придерживаться один раз составленного плана решения проблемы.

16. Я часто ставлю под сомнения общепринятые постулаты.

17. Стараюсь тратить свое время на поиск новой информации по интересующей меня проблеме.

18. Я не делаю выводов, пока скрупулезно не соберу всю необходимую информацию.

19. Я контролирую ход своих мыслей при решении научной проблемы.

20. Я не люблю экспериментировать.

21. Пока досконально не разберусь в причинах события или явления, не могу принять решения.

22. Главный критик своей работы – это я.

23. Меня угнетает мысль, что надо искать новую информацию.

24. Если доказательства представлены не логично, они теряют для меня всякую ценность.

25. Мне нелегко признать, что я пошел неправильным путем, и начать искать другие варианты решения.

26. Пока я не получу подтверждения правильности своих идей, я избегаю делать какие-либо выводы.

27. Я стараюсь найти научное объяснение тому, что меня интересовало.

28. Когда я читаю научную литературу, мне часто бывает трудно сразу понять то, о чем хотел сказать автор.

29. Стараюсь довести начатое дело до конца, даже если вижу, что мои действия не ведут к желаемому результату.

30. Знание – не менее ценный капитал, чем материальные ресурсы.
31. Для меня не составляет труда увидеть ситуацию в целом.
32. Мне важно соотнести новую информацию с тем, что я уже знаю.
33. Мне нравится читать статьи о новых достижениях в науке и технике.
34. Мне удастся предугадывать возможный ход развития событий.
35. Если я берусь за дело, то обычно довожу его до конца.
36. Мне удастся сформулировать нестандартные вопросы по научной проблеме.
37. Решая какую-то научную проблему (исследовательскую задачу) я не замечаю, как пролетает время.
38. Для меня не составляет труда уловить суть научной проблемы.
39. Способность преодолевать трудности при решении проблем – одно из моих достоинств.
40. Нестандартная ситуация приводит меня в замешательство.
41. Я всегда стараюсь предложить разные способы решения научных проблем.
42. Мне нравится решать трудные и нестандартные проблемы.
43. При решении научной проблемы меня мало интересуют другие точки зрения.
44. Я не могу успокоиться, пока не найду оптимального решения проблемы.
45. Генерируя идеи, я полагаюсь на собственное видение проблемы.
46. Препятствия и трудности в решении проблем мобилизуют меня.
47. Мне не хватает настойчивости при поиске решения научной проблемы.
48. Мне нравится мыслить и принимать решения самостоятельно.
49. Если знание не применяется в жизни, то приобретать его не надо.

50. Я стараюсь проверить вариант решения несколькими методами.

51. Я готов противостоять большинству окружающих в отстаивании своих идей.

Ключ к методике

Общий уровень исследовательского потенциала определяется как общая сумма баллов, часть из которых оценивается *в обратном порядке*: 3, 8, 11, 12, 15, 20, 23, 25, 28, 29, 40, 43, 47, 49. Каждому ответу по указанным пунктам приписывается *противоположный балл*.

Мотивационная шкала (М): 9, 13, 17, 22, 27, 29, 32, 33, 37, 41, 42.

Когнитивная шкала (К): 3, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 20, 23, 25, 28, 36, 40, 43, 47, 49, 50.

Поведенческая (исполнительская) шкала (П): 1, 2, 5, 7, 18, 19, 21, 24, 26, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 44, 45, 46, 48, 51.

Таблица перевода сырых баллов в стены

Стен	Низкий уровень			Средний уровень			Высокий уровень		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ИП (общий балл)	0 – 230	231 – 277	278 – 302	303 – 326	327 – 348	349 – 366	367 – 385	386 – 400	401 – 510
Мотивационная шкала	0 – 44	45 – 57	58 – 65	65 – 72	73 – 79	80 – 85	85 – 91	92 – 95	96 – 110
Когнитивная шкала	0 – 86	87 – 94	95 – 103	104 – 111	112 – 124	125 – 134	135 – 148	149 – 158	159 – 200
Поведенческая шкала	0 – 94	95 – 91	92 – 125	126 – 134	135 – 146	147 – 156	157 – 166	167 – 171	172 – 200

ТЕСТ «ЛИЧНОСТНЫЙ ОПРОСНИК ПРОФЕССИОНАЛА» ЛОП В. Е. ОРЛА, И. Г. СЕНИНА

Инструкция. Тест содержит 90 утверждений, касающихся вашего отношения к своей профессиональной деятельности, а также особенностей вашего поведения в различных ситуациях. Пожалуйста, внимательно прочитайте каждое утверждение и оцените его по 5-балльной шкале следующим образом:

- если Вы **ПОЛНОСТЬЮ НЕ СОГЛАСНЫ** с тем, о чем говорится в утверждении, то поставьте 0;
- если Вы **НЕ СОГЛАСНЫ** с тем, о чем говорится в утверждении, то поставьте 1;
- если Вы выбираете **НЕЧТО СРЕДНЕЕ**, то поставьте 2;
- если Вы **СОГЛАСНЫ** с тем, о чем говорится в утверждении, то поставьте 3;
- если Вы **ПОЛНОСТЬЮ СОГЛАСНЫ** с тем, о чем говорится в утверждении, то поставьте 4.

Текст методики

1. Я не люблю много говорить о своих профессиональных достижениях.
2. Обычно я не пытаюсь вдохновить своих коллег на какое-либо дело.
3. Я обычно предпочитаю работать в одиночестве.
4. Новые, оригинальные методы и способы выполнения работы я стараюсь использовать чаще уже известных и привычных.
5. Я считаю, что моя собственная эффективность в работе важнее, чем мои отношения с коллегами.
6. Иногда я изменяю что-нибудь в своей работе просто для того, чтобы попробовать что-то новое.
7. В совместной работе с людьми я предпочитаю не соперничество, а сотрудничество.
8. Мои коллеги часто обращаются ко мне за советом.
9. Я считаю, что дисциплина и самоконтроль – это наиболее важные понятия в любой работе.
10. Часто бывает так, что я хочу сдать, когда в работе что-то идёт не так.

11. Я часто рассказываю другим людям о своих профессиональных достижениях.

12. Я считаю, что лучше быть неразумным, чем неотзывчивым человеком.

13. Коллеги по работе считают меня добрым и приветливым человеком.

14. В своих профессиональных неудачах я склонен винить в первую очередь себя самого.

15. Я чувствую себя «не в своей тарелке» при выполнении работы, сроки выполнения которой установлены достаточно жестко.

16. Мои коллеги считают меня осторожным и здравомыслящим человеком.

17. Я считаю, что большинство людей, с которыми я имею дело, честные, и им можно доверять.

18. Мне нравится находиться в гуще событий и обсуждений.

19. Когда я обещаю что-то сделать, можно быть уверенным, что я это сделаю.

20. Мне нравится работа, предполагающая частые поездки и командировки.

21. Мне бы хотелось, чтобы коллеги считали бы меня чувствительным и мягким человеком, а не жестким и напористым.

22. Я стараюсь быть в курсе всех дел и обычно принимаю разумные и взвешенные решения.

23. Меня можно назвать очень активным человеком.

24. Для меня работа притягательна почти как наркотик.

25. Я человек продуктивный, который всегда выполняет работу до конца.

26. Мне часто кажется, что я выполняю свою работу хуже других.

27. Я редко принимаю поспешные решения.

28. Меня беспокоит то, как влияет на мои успехи в работе то внешнее впечатление, которое я произвожу на людей.

29. Я предпочитаю не тратить много времени на длительное и детальное рассмотрение вопроса, и принимать решение быстро,

30. Я лучше справляюсь с той работой, которая требует проявления чувств, а не логических рассуждений.

31. Как правило, я берусь за дело со знанием и успешно его выполняю.

32. Иногда я принимаю опрометчивые решения, о которых впоследствии сожалею,

33. Я не люблю, когда мои коллеги выдвигают идеи, затрагивающие интересы других людей.

34. Мне нравится решать различные загадки и головоломки.

35. Частая смена служебных заданий «выбивает меня из колеи».

36. У меня быстрый ритм жизни и работы.

37. Мое главное правило на работе: «Не тратить время зря».

38. Я стараюсь не преувеличивать своих заслуг по работе.

39. Я готов относиться к вышестоящим членам коллектива с большим уважением, чем к равным себе по положению или к людям более низкого статуса, чем я.

40. Иногда я чувствую, что я не совсем компетентен в своей профессии.

41. Мне интересно узнавать что-то новое в сфере моей профессии.

42. В работе я всегда стараюсь показать отличные результаты.

43. Мне нравится работать с людьми, для которых хорошие отношения в коллективе важнее собственной эффективности в работе.

44. Мне бы не хотелось принимать решения, которые решали бы успех работы всей нашей организации.

45. Я думаю, что люди, склонные к соревновательности, быстрее других достигают успеха в работе.

46. Если бы мне пришлось выбирать, я бы хотел быть более влиятельным человеком, чем человеком, который имеет мало влияния на людей.

47. Когда я перегружен работой, у меня порой возникает чувство, что я разрываюсь на части.

48. Даже мелкие неприятности на работе могут расстроить меня.

49. Я не стану продвигать собственные идеи, если буду знать, что они могут вызвать критику со стороны других сотрудников.

50. Все задания, которые мне поручают, я стараюсь выполнять добросовестно.

51. Я постоянно стараюсь узнавать что-то новое о своей профессии.

52. Для достижения успехов в работе, я могу пойти на нарушение некоторых правил.

53. Часто я волнуюсь из-за того, что в моей работе что-то может не получиться.

54. Работа среди людей, у всех на виду, мне нравится больше, чем уединенная и незаметная для других.

55. Я часто сомневаюсь в правильности принятого мною решения.

56. Я стараюсь быть в курсе новых достижений в своей профессиональной области.

57. Я должен чувствовать себя очень плохо, чтобы позволить себе не выйти на работу.

58. Часто при обсуждении каких-либо вопросов я попадаю в центр внимания аудитории.

59. Я могу спокойно принимать решения, от которых зависит успех работы всей нашей организации.

60. Работа, требующая значительных умственных размышлений, мне ближе, чем та, которая требует только практических действий.

61. Меня нервирует, если в работе возникают какие-либо непредвиденные ситуации.

62. Мне нравится работа, требующая взаимопонимания между людьми, а не холодного и трезвого расчета.

63. Если я делаю что-то, то делаю это энергично.

64. Начатое дело я практически всегда довожу до конца.

65. Мне нравится работать с людьми, которые мыслят нестандартно и независимо.

66. Я люблю, когда вокруг меня много людей.

67. Мне нравится хранить всё на своих местах, чтобы знать, где что лежит.

68. Я избегаю давать советы кому-либо как лучше выполнить работу, поскольку боюсь ошибиться.

69. У меня много разнообразных увлечений.

70. Приступая к работе над какой-либо задачей, я всегда стараюсь рассмотреть ее с новой, необычной точки зрения.

71. На работе я часто чувствую себя так, будто я переполнен энергией.

72. Часто мне бывает трудно принять какое-либо решение.

73. Часто у меня бывает так много дел, что мне не хватает времени на всё.

74. Я стараюсь поближе узнать людей, с которыми я работаю.
75. Мне лучше удается выполнение кратковременных заданий, требующих быстрых действий, чем работа над долгосрочными проектами.
76. В работе я предпочитаю полную свободу и самостоятельность, когда мои действия никто не контролирует.
77. Я считаю, что в любой организации должны существовать определенные требования к внешнему виду сотрудников, которые все должны соблюдать.
78. Я часто замечаю, что к моему мнению прислушиваются чаще, чем к мнениям других людей.
79. При выполнении новых для меня задач, я испытываю скованность и нервное напряжение.
80. Я считаю, что большинство людей, как правило, стремятся использовать других в своих целях.
81. Я стараюсь выполнять работу добросовестно, так, чтобы её не надо было переделывать.
82. Приступая к какой-либо работе, я, прежде всего, стараюсь представить все возможные варианты и способы ее выполнения.
83. Меня часто раздражают люди, с которыми приходится иметь дело.
84. Когда работа, которую я начал, становится слишком трудной, я склонен начать другую.
85. Я человек склонный к лидерству, напористый и уверенный в себе.
86. Я склонен уделять много внимания тому, чтобы работа была сделана точно.
87. Мне бы хотелось, чтобы коллеги меня скорее считали бы хорошим и добрым человеком, чем человеком, многого добившемся в своей профессиональной карьере.
88. Мне нравится работать с людьми, которые всегда имеют собственное мнение, отличающееся от мнения других людей.
89. Скорее всего, я бы согласился на менее оплачиваемую, но и менее ответственную работу, чем наоборот.
90. Я считаю, что опоздания на работу допустимы лишь в самых крайних случаях.

Ключ к методике

1. Шкала «Нейротизм» (Н) – прямые вопросы: 2, 10, 14, 26, 28, 32, 33, 35, 40, 44, 47, 48, 49, 53, 55, 61, 68, 72, 79, 83, 89; обратные: 59.

2. Шкала «Экстраверсия» (Э) – прямые вопросы: 8, 13, 18, 23, 29, 36, 45, 52, 54, 58, 63, 66, 71, 73, 74, 75, 78, 85; обратные: 3.

3. Шкала «Открытость опыту» (О) – 4, 6, 15, 20, 34, 41, 51, 56, 60, 65, 69, 70, 76, 82, 88.

4. Шкала «Сотрудничество» (С) – прямые вопросы: 1, 7, 12, 17, 21, 30, 38, 43, 62, 87; обратные: 5, 11, 46, 80.

5. Шкала «Добросовестность» (Д) – прямые вопросы: 9, 16, 19, 22, 24, 25, 27, 31, 37, 39, 42, 50, 57, 64, 67, 77, 81, 86, 90; обратные: 84.

Внимание! В обратных вопросах меняются числовые значения на противоположные: 0 – 4; 1 – 3, и наоборот.

Таблица перевода сырых баллов в стены

Первичный балл	Н	Э	О	С	Д
16				1	
17				2	
18				2	
19				2	
20				2	
21				3	
22			1	3	
23			2	3	
24			2	3	
25	1		2	4	
26	2	1	2	4	
27	2	2	3	4	
28	2	2	3	4	

Продолжение таблицы

Первичный балл	Н	Э	О	С	Д
29	2	2	3	5	
30	3	2	3	5	
31	3	2	5	5	
32	3	3	5	5	
33	3	3	5	6	
34	4	3	5	6	
35	4	3	6	6	1
36	4	4	6	6	2
37	4	4	6	6	2
38	4	4	6	7	2
39	5	4	7	7	2
40	5	5	7	7	3
41	5	5	7	8	3
42	5	5	8	8	3
43	6	5	8	8	3
44	6	5	8	8	4
45	6	6	9	8	4
46	6	6	9	9	4
47	7	6	9	9	4
48	7	6	9	9	4
49	7	7	10	10	5

Окончание таблицы

Первичный балл	Н	Э	О	С	Д
50	7	7			5
51	8	7			5
52	8	7			6
53	8	7			6
54	8	8			6
55	8	8			6
56	9	8			6
57	9	8			7
58	9	9			7
59	10	9			7
60		9			7
61		9			8
62		9			8
63		10			8
64					8
64					9
66					9
67					9
68					9
69					10

МЕТОДИКА «САМООРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» ОСД
Е. Ю. МАНДРИКОВОЙ

Инструкция. Вам предлагается ряд утверждений, касающихся различных сторон вашей жизни и способов обращения со временем. Поставьте в бланке ответов ту цифру, которая в наибольшей мере характеризует Вас и отражает вашу точку зрения (1 – полное несогласие, 7 – полное согласие с данным утверждением, 4 – середина шкалы, остальные цифры – промежуточные значения).

Текст опросника

1. Мне требуется много времени, чтобы «раскачаться» и начать действовать.
2. Я планирую мои дела ежедневно.
3. Меня выводят из себя и выбивают из привычного графика непредвиденные дела.
4. Обычно я намечаю программу на день и стараюсь ее выполнить.
5. Мне бывает трудно завершить начатое.
6. Я не могу отказаться от начатого дела, даже если оно мне «не по зубам».
7. Я знаю, чего хочу, и делаю все, чтобы этого добиться.
8. Я заранее выстраиваю план предстоящего дня.
9. Мне более важно то, что я делаю и переживаю в данный момент, а не то, что будет или было.
10. Я могу начать делать несколько дел и ни одно из них не закончить.
11. Я планирую мои повседневные дела согласно определенным принципам.
12. Я считаю себя человеком, живущим «здесь и сейчас».
13. Я не могу перейти к другому делу, если не завершил предыдущего.
14. Я считаю себя целенаправленным человеком.

15. Вместо того чтобы заниматься делами, я часто попусту трачу время.

16. Мне нравится вести дневник и фиксировать в нем происходящее со мной.

17. Иногда я даже не могу заснуть, вспомнив о недоделанных делах.

18. У меня есть к чему стремиться.

19. Мне нравится пользоваться ежедневником и иными средствами планирования времени.

20. Моя жизнь направлена на достижение определенных результатов.

21. У меня бывают трудности с упорядочением моих дел.

22. Мне нравится писать отчеты по итогам работы.

23. Я ни к чему не стремлюсь.

24. Если я не закончил какое-то дело, то это не выходит у меня из головы.

25. У меня есть главная цель в жизни.

Ключ к методике

Подсчитывается число ответов, соответствующих «ключу» каждой шкалы (обратные вопросы: 1 = 7, 2 = 6, 3 = 5 и наоборот).

Шкала	№ вопросов
1. Планомерность	2, 4, 8, 11
2. Целеустремленность	7, 14, 18, 20, 23(-), 25
3. Настойчивость	1(-), 5(-), 10(-), 15(-), 21(-)
4. Фиксация на структурировании деятельности	3, 6, 13, 17, 24
5. Самоорганизация	16, 19, 22
6. Ориентация на настоящее	9, 12

Нормативные показатели для оценки результатов по шкалам ОСД

Шкала методики	Мужчины (среднее)	Женщины (среднее)
1. Планомерность	19,03	17,41
2. Целеустремленность	32,96	32,48
3. Настойчивость	19,57	22,19
4. Фиксация на структурировании деятельности	19,19	18,47
5. Самоорганизация	9,99	9,49
6. Ориентация на настоящее	8,51	8,27

ОПРОСНИК ИННОВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ В. В. ПАНТЕЛЕЕВОЙ, Т. П. КНЫШЕВОЙ

Инструкция. Под номером утверждения в бланке опросника впишите цифру, соответствующую варианту вашего ответа:

- 1 – совершенно неверно;
- 2 – неверно;
- 3 – скорее неверно, чем верно;
- 4 – не знаю;
- 5 – скорее верно, чем неверно;
- 6 – верно;
- 7 – совершенно верно.

Текст опросника

1. Люди в основном стремятся открывать, создавать, осваивать что-то новое.
2. Я постоянно ищу способы усовершенствования своей деятельности.
3. Подготовка отчётности по внедрению инновационного проекта – вещь для меня очень сложная.
4. В случае неудачи я обычно не переживаю, а делаю новую попытку.
5. Контроль за результатами внедрения инноваций в нашей организации хорошо продуман.
6. Я стараюсь, чтобы новое в работе не проходило мимо меня.
7. Я работаю над новыми технологиями, чтобы быть лучшим в своём деле.
8. Я плохо знаком с положениями нашей организации, касающимися инноваций.
9. Если я что-то придумываю, я верю, что у меня получится.
10. «Пойди туда, не знаю куда» – вот девиз инновационной деятельности в нашей организации.
11. Я испытываю дискомфорт при мысли, что меня заставят внедрять какое-нибудь новшество.
12. Меня привлекает процесс приобретения новых знаний и навыков.
13. Мне совершенно непонятно, как оценить приблизительную стоимость внедрения инновации в моей сфере.
14. Я не ставлю глобальных целей, предпочитая не рисковать.
15. Я не знаю, какие программы по внедрению инноваций есть в нашей организации.
16. Я против включения в рабочую группу по внедрению инноваций.
17. Мне нравится идти в ногу со временем, поэтому я всегда за новейшие технологии.

18. Трудно представить, какая информация нужна участникам инновационного проекта.

19. Обычно я не только предлагаю новое, но ещё и знаю, как реализовать идею на практике.

20. Включаясь в процесс внедрения новшеств, я знаю, в чём будет заключаться поощрение.

21. Те, кто внедряет новшества, – выскочки и карьеристы.

22. Освоение новых технологий позволяет реализовать множество своих способностей.

23. Я хорошо представляю себе этапы внедрения новых технологий (инноваций).

24. Я не люблю перемен, они требуют напряжения сил.

25. Внедрение инноваций в нашей организации сопровождается информированием об их обоснованности.

26. Люди, которые реализуют новые технологии, часто не несут ответственности за последствия их внедрения.

27. Я участвую в нововведениях, потому что мне нравится быть членом рабочей группы.

28. Мне трудно представить, как можно увлечь работников инновациями.

29. Я очень боюсь неудач и нервничаю, приступая к работе над чем-либо новым.

30. У нас в организации регулярно проводится обучение новым технологиям.

31. Мне бы хотелось работать с людьми, которые не дают другим покоя, заставляют проявлять инициативу, осваивать новое.

32. Участвуя в инновациях, я одновременно решаю свои собственные задачи.

33. Я вряд ли сумею разработать план мероприятий по реализации новшества.

34. Я редко проявляю инициативу, предпочитаю хорошо делать привычную работу.

35. Инновационная деятельность не входит в число ценностей коллектива, в котором я работаю.

36. Я не вижу проблемы в том, чтобы поменять что-то в своей работе, освоив новую технологию.

37. Инновации меня не особенно интересуют, я скорее вынужден участвовать в их внедрении.

38. Мне не составит труда оформить документы по инновационному проекту в соответствии с принятой схемой.

39. У меня есть склонность к поиску новых способов решения ежедневных задач.

40. Внедрение инноваций обозначено как ключевая ценность нашей организации.

41. Я уважаю людей, не дающих жить другим по старинке.

42. Участвовать в инновациях приходится, чтобы быть на хорошем счету.

43. Я знаю, как распределить роли в инновационном проекте.

44. Многие коллеги обращаются ко мне за советом по поводу новых технологий.

45. В нашей организации налажено взаимодействие между подразделениями, работающими над внедрением инноваций.

46. Мне бы хотелось, чтобы инновационными проектами в нашей организации занимался кто-то другой.

47. Я считаю, что люди, которые участвуют в реализации инноваций, следуют ожиданиям руководства.

48. Если бы меня назначили руководителем инновационного проекта, я бы растерялся.

49. Часто я вижу несколько вариантов решения какой-либо проблемы.

50. При реализации инновационных проектов в нашей организации эффективно распределяются обязанности между участниками.

Бланк для регистрации ответов

Эмоциональная готовность	Мотивационная готовность	Когнитивная готовность	Личностная готовность	Организа- ционная готовность
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35
36	37	38	39	40
41	42	43	44	45
46	47	48	49	50
Сумма =	Сумма =	Сумма =	Сумма =	Сумма =

Ключ к методике

Подсчет результатов осуществляется по столбцам с учетом *обратных* утверждений: 3, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 24, 26, 28, 29, 33, 34, 35, 37, 42, 46, 47, 48. В обратных утверждениях оценки «переворачиваются» следующим образом: за 1 балл начисляется 7, за 2 балла – 6 и т. д. Общая сумма баллов составляет итоговый уровень инновационной готовности.

Эмоциональная готовность (ЭГ) свидетельствует о наличии выраженного интереса к внедрению в своём труде новых технологий, освоению новых способов выполнения деятельности и готовности воспользоваться предложенной перспективой преобразований на рабочем месте. *Мотивационная готовность (МГ)* свидетельствует о преобладании внутренних мотивов к участию в инновациях, связанных с достижением успеха, самореализацией, получением удовлетворения от процесса разработки новшеств. Личность с высокими баллами по *когнитивной готовности (КГ)* обладает знаниями и навыками, достаточными для внедрения новшеств в организационный процесс, имеет представление о том, как получить необходимую

ей информацию. *Личностная готовность (ЛГ)* связана с наличием значительного количества личностных особенностей, повышающих эффективность инновационной деятельности (уверенность в себе, умеренная склонность к риску, практичность, радикализм, креативность). *Организационная готовность (ОГ)* связана с удовлетворённостью созданными в организации условиями для реализации инновационных проектов.

Учебное электронное издание

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Учебное пособие

Авторы-составители:

БОГОМОЛОВА Любовь Ивановна
ПЛАКСИНА Ирина Васильевна

Редактор О. В. Балашова

Технический редактор Ш. Ш. Амирсейидов

Компьютерная верстка Л. В. Макаровой

Корректор О. В. Балашова

Выпускающий редактор А. А. Амирсейидова

Системные требования: Intel от 1,3 ГГц; Windows XP/7/8/10; Adobe Reader;
дисковод CD-ROM.

Тираж 9 экз.

Издательство Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.