



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

Т.Ф. Орехова
Т.В. Кружилина

**ПРАКТИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ПО НАПИСАНИЮ
НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Утверждено Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного пособия*

Магнитогорск
2021

УДК 378
ББК Ч448.9

Рецензенты:

кандидат педагогических наук,
заместитель директора по научно-методической работе,
учитель начальных классов,
МАОУ «Гимназия № 9» Миасского городского округа
О.А. Колмогорова

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного и специального образования,
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова»
С.Н. Юревич

Орехова Т.Ф., Кружилина Т.В.

Практическое руководство по написанию научного педагогического исследования [Электронный ресурс] : учебное пособие / Татьяна Федоровна Орехова, Тамара Васильевна Кружилина ; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (4,00 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2021. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования : IBM PC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM ; 10 Мб HDD ; MS Windows XP и выше ; Adobe Reader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ; мышь. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-9967-2302-7

Предлагаемое практическое руководство представляет собой учебное пособие для обучающихся в системе высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование». Данное пособие построено на основе ранее изданных учебно-методических пособий «Подготовка курсовых и дипломных работ по педагогическим наукам» и «Организация экспериментальной работы в научных исследованиях по педагогическим наукам», существенно переработанных, значительно расширенных за счет дополнительных материалов и конкретизированных с учетом актуальных требований к выпускным квалификационным работам выпускников учреждений высшего образования.

В новом пособии даются методические рекомендации по поэтапному написанию научных педагогических исследований: курсовых и выпускных квалификационных работ по педагогическим наукам уровня бакалавриата и магистратуры. Данное пособие достаточно полно иллюстрировано таблицами и рисунками, содержит образцы и примеры содержательного и технического оформления элементов научного педагогического исследования, что позволяет студентам овладеть различными способами проведения и текстового оформления научного исследования, формулирования его элементов, работы с литературными источниками, а также одновременно освоить рациональные способы набора текстов на компьютере. Кроме того, в приложении размещены полезные материалы других авторов, касающиеся некоторых частных аспектов написания научного педагогического исследования.

Благодаря этому данное практическое руководство может быть полезно студентам других направлений и специальностей, соискателям научных степеней и педагогам различных образовательных учреждений, которые осуществляют руководство научно-исследовательской и проектной деятельностью обучающихся в системе общего образования, а также может значительно облегчить работу научных руководителей выпускных квалификационных работ обучающихся в системе среднего профессионального и высшего образования.

Учебное пособие для студентов бакалавриата и магистратуры очной и заочной форм обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Авторы выражают благодарность кандидату педагогических наук Н. Ф. Ганцен за предоставленные материалы по описанию методики использования для обсчета результатов исследования критерия хи-квадрат Пирсона и расчета коэффициента эффективности по методике В. П. Беспалько.

УДК 378
ББК Ч448.9

ISBN 978-5-9967-2302-7

© Орехова Т.Ф., Кружилина Т.В., 2021
© ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова», 2021

Содержание

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ.....	10
2. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» КАК ВИДА НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	10
3. ЛОГИКА (ЭТАПЫ) ВЫПОЛНЕНИЯ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ	13
4. СТРУКТУРА ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ.....	16
5. ВЫБОР И ФОРМУЛИРОВАНИЕ ТЕМЫ ВКР	20
5.1. Подходы к выбору (определению) темы ВКР	20
5.2. Первый шаг при выборе темы ВКР	21
5.3. Второй шаг при выборе темы ВКР	22
5.3.1. Примеры тем научных педагогических исследований	23
5.3.2. Проверка правильности формулировки каждой темы	23
6. БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ ПОИСК В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ И НАПИСАНИЯ НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	25
6.1. Библиографический поиск: общие замечания	25
6.2. Виды источников, включаемых в список использованных источников в научных педагогических исследованиях	25
6.3. Методика эффективного библиографического поиска.....	27
6.4. Работа с литературными источниками и составление списка использованных источников.....	27
7. ТРЕБОВАНИЯ К АНАЛИЗУ И ЦИТИРОВАНИЮ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ В ТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	31
7.1. Требования к анализу литературных источников в тексте исследования	31
7.2. Несколько полезных рекомендаций по изложению текста исследования	34
7.3. Требования к цитированию литературных источников в тексте исследования	35
7.4. О стиле научных текстов (некоторые рекомендации по стилистике научного педагогического исследования).....	36
7.4.1. Научный стиль речи.....	36

7.4.2 Научный стиль: понятие и признаки.....	37
7.4.3. Научный стиль – особенности и языковые средства.....	39
7.4.4. Основные характеристики научного стиля	41
7.4.5. Основные правила пунктуации в научных текстах	43
7.4.6. Несколько полезных замечаний по стилистике научной речи.....	44
7.4.7. Резюме по научному стилю изложения текстового материала в научном педагогическом исследовании	47
8. ПОНЯТИЕ ОБ ОСНОВНЫХ ПАРАМЕТРАХ НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ИХ ФОРМУЛИРОВАНИЯ.....	50
<i>8.1. Общие замечания.....</i>	<i>50</i>
8.1.1. Образец оформления элементов введения в студенческих ВКР (уровня бакалавриата и магистратуры).....	51
8.1.2. Образец оформления элементов введения в кандидатских и докторских диссертациях	52
<i>8.2. Требования к формулированию основных параметров исследования.....</i>	<i>54</i>
8.2.1. Обоснование актуальности темы исследования	54
8.2.2. Описание степени разработанности проблемы исследования	55
8.2.3. Формулирование противоречие.....	59
8.2.4. Формулирование проблемы исследования.....	63
8.2.5. Формулирование цели исследования.....	68
8.2.6. Формулирование объекта и предмета исследования	70
8.2.7. Формулирование гипотезы исследования	72
8А. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМУЛИРОВАНИЮ ГИПОТЕЗЫ НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (ВКР)77	
<i>8а.1. Общие замечания.....</i>	<i>77</i>
<i>8а.2. Первое основание для формулирования гипотезы – когнитивная парадигма</i>	<i>78</i>
<i>8а.3. Второе основание для формулирования гипотезы – деятельностная парадигма</i>	<i>81</i>
<i>8а.4. Третье основание для формулирования гипотезы – личностно-ориентированная парадигма.....</i>	<i>83</i>
<i>8а.5. Примеры формулировок гипотез из разных научных педагогических исследований</i>	<i>87</i>
Образцы формулирования описательных гипотез в научных педагогических исследованиях.....	87

8.2.8. Формулирование задач исследования.....	96
Образцы формулирования задач исследования в научных педагогических исследованиях.....	97
8.2.9. Методологическая основа исследования.....	99
8.2.10. Описание методов исследования.....	101
Образец описания методов исследования в научных педагогических исследованиях.....	106
8.2.11 Описание экспериментальной базы исследования.....	106
Образец описания экспериментальной базы исследования во введении научного педагогического исследования.....	107
8.2.12 Формулирование теоретической значимости исследования.....	107
8.2.13. Формулирование практической значимости исследования.....	107
Образцы формулирования теоретической и практической значимости во введении научного педагогического исследования.....	108
Резюме по введению.....	109
9. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ФОРМУЛИРОВАНИЕ НАЗВАНИЙ ГЛАВ И ПАРАГРАФОВ.....	111
9.1.1. Формулирование названия первой главы.....	111
9.1.2. Формулирование названия первого параграфа первой главы (1.1).....	111
9.1.3. Формулирование названия второго параграфа первой главы (1.2).....	112
9.1.4. Формулирование названия третьего параграфа первой главы (1.3).....	113
9.1.5. Формулирование названия второй главы.....	114
9.1.6. Формулирование названия первого параграфа второй главы (2.1).....	114
9.1.7. Формулирование названия второго параграфа второй главы (2.2).....	115
9.1.8. Формулирование названия третьего параграфа второй главы (2.3).....	115
9.2.1 <i>Методические рекомендации по написанию аннотаций к главам и параграфам научного педагогического исследования.....</i>	<i>115</i>
9.2.2. Образец аннотаций к главам и параграфам научного педагогического исследования.....	116
10. ЛОГИКА ИЗЛОЖЕНИЯ МАТЕРИАЛА В ПЕРВОЙ ГЛАВЕ НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	120
10.1. <i>Логика изложения материала в параграфе 1.1.....</i>	<i>120</i>
10.2. <i>Разработка ключевого понятия научного педагогического исследования и написание первого параграфа первой главы (1.1).....</i>	<i>122</i>

<i>10.3. Алгоритм разработки ключевого понятия исследования</i>	<i>122</i>
<i>10.2. Примеры грамотно сформулированных определений ключевого понятия из ВКР студентов бакалавриата.....</i>	<i>124</i>
<i>10.3 Практический пример последовательной разработки ключевого понятия «самостоятельность младших школьников»</i>	<i>126</i>
Пример описания авторского определения ключевого понятия исследования (фрагмент текста первого параграфа первой главы (1.1) ...	133
<i>10.4. Логика изложения материала в параграфе 1.2</i>	<i>135</i>
<i>10.4. Логика изложения материала в параграфе 1.3</i>	<i>135</i>
10.4.1. Логика изложения материала в параграфе 1.3, посвященном описанию педагогического средства.....	136
10.4.2. Логика изложения материала в параграфе 1.3, посвященном теоретическому обоснованию педагогических условий.....	136
10.4.3. Логика изложения материала в параграфе 1.3, посвященном описанию модели процесса формирования искомого качества.....	137
10.4.4. Логика изложения материала в параграфе 1.3, посвященном описанию ведущих методологических подходов	138
10.4.5. Логика изложения материала в параграфе 1.3, посвященном описанию особенностей управления процессами в системе образования	139
11. ОПИСАНИЕ ПРОВЕДЕННОЙ В ПРОЦЕССЕ НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	140
<i>11.1. Логика изложения материала в параграфе 2.1</i>	<i>141</i>
11.1.1. Описание программы экспериментальной работы исследования в параграфе 2.1.....	142
11.1.2. Разработка и логика описания критериально-оценочного аппарата исследования в параграфе 2.1	151
Алгоритм разработки критериев и показателей оценки искомого качества в параграфе 2.1.....	153
Методические указания по формулировке характеристики уровней.....	158
Разработка комментария к оценке уровней искомого качества по показателям	159
Пример комментария оценки сформированности у испытуемых искомого качества по показателю – полнота знаний о способах деятельности	160
Пример комментария оценки сформированности у испытуемых искомого качества по показателю – умение осуществлять деятельность до получения конечного результата без внешнего руководства	160

Пример комментария оценки сформированности у испытуемых искомого качества по показателю – умение без посторонней поддержки оценивать результат собственной деятельности	161
Методическое примечание по установлению уровня сформированности (развития) искомого качества	161
Образец комментария показателей по первому критерию оценки уровня сформированности у младших школьников самостоятельности – знания о способах деятельности – установленному первым способом	163
Образец комментария показателей по первому критерию оценки уровня сформированности у младших школьников самостоятельности – знания о способах деятельности – установленному вторым способом	163
Образец таблицы «Техника оценки уровня сформированности у младших школьников самостоятельности»	165
11.1.3. Логика описания диагностического инструментария в параграфе 2.1	168
<i>11.2. Логика изложения материала в параграфе 2.2</i>	<i>172</i>
<i>11.3. Логика изложения материала в параграфе 2.3</i>	<i>175</i>
11.3.1. Методика заполнения сводных таблиц в параграфе 2.3	177
11.3.2. Методика разработки шкалы для установления уровня сформированности (развития) у испытуемых искомого качества по критериям	179
11.3.3. Методика оценки эффективности процесса реализации педагогических условий	181
11.3.4. Методика проверки достоверности результатов исследования посредством статистического критерия χ^2 («хи-квадрат») К. Пирсона	183
<i>12.7. Логика изложения материала в выводах по главам.....</i>	<i>186</i>
<i>12.8. Логика изложения материала в заключении.....</i>	<i>187</i>
13. ТРЕБОВАНИЯ К ТЕХНИЧЕСКОМУ ОФОРМЛЕНИЮ ТЕКСТА РАБОТЫ	189
<i>13.1. Требования к форматированию основного текста работы</i>	<i>189</i>
<i>13.2. Требования к форматированию заголовков</i>	<i>191</i>
<i>13.3. Требования к техническому оформлению элементов текста научного педагогического исследования (ВКР)</i>	<i>192</i>
<i>13.4. Требования к форматированию таблиц.....</i>	<i>196</i>
<i>13.5. Требования к форматированию рисунков</i>	<i>199</i>
<i>13.6. Требования к техническому оформлению цитируемых источников....</i>	<i>201</i>

13.7. Методические рекомендации по форматированию автоматически создаваемых списков.....	202
13.8. Полезные рекомендации по форматированию некоторых элементов текста.....	207
13.9. О термине «жизнедеятельность» применительно к человеку	208
13.10. Методические рекомендации по подготовке доклада и презентации для защиты ВКР.....	209
13.10.1. Требования к докладу	209
13.10.2. Методические рекомендации по подготовке презентации.....	211
13.10.3. О процедуре защиты ВКР	213
14. ПРИЛОЖЕНИЕ (ПОЛЕЗНЫЕ МАТЕРИАЛЫ).....	215
14.1. Образцы библиографического описания источников (ГОСТ 7.0.100-2018).....	215
14.1.1. Образцы библиографического описания источников на бумажных носителях.....	215
14.1.2. Образцы библиографического описания электронных ресурсов ..	219
Образцы библиографического описания электронных ресурсов локального доступа.....	219
Образцы библиографического описания электронных ресурсов удаленного доступа.....	220
14.2. Грамотное использование дефиса и тире в тексте научного исследования	223
14.2.1. Дефис и тире: в чём разница?	223
14.2.2. Использование тире и дефиса	225
14.2.3. Различие тире и дефиса	226
14.2.4. Как набором создать тире.....	227
14.2.5. О функциях дефиса и тире	228
14.3. Техническое оформление перечней в тексте научного педагогического исследования	229
14.4. Хрестоматийный материал по методам педагогического исследования	231
14.5. Движущие силы педагогического процесса (к формулированию противоречий)	248
14.6. Семь противоречий нового образования (Гин Анатолий)	249
14.6.1. Противоречие 1.....	250
14.6.2. Противоречие 2.....	252

14.6.3. Противоречие 3.....	253
14.6.4. Противоречие 4.....	254
14.6.5. Противоречие 5.....	255
14.6.6. Противоречие 6.....	257
14.6.7. Противоречие 7.....	258
<i>14.7. Как правильно сформулировать гипотезу (материал И. П. Бугровой «Гипотеза исследования»)</i>	<i>259</i>
<i>14.8. Приемы рерайтинга для переработки текста</i>	<i>264</i>
<i>14.9. Подбираем правильный стиль научной статьи</i>	<i>268</i>
<i>14.10. Создание автоматического оглавления с применением пользовательских стилей при помощи опции «гиперссылка»</i>	<i>270</i>
<i>14.11. Алгоритм работы с текстами из интернета (методические рекомендации для студентов)</i>	<i>273</i>
<i>14.12. Оценка качества ВКР по педагогическим наукам (Лист нормоконтроля)</i>	<i>278</i>
<i>14.13. Образец оформления списка использованных источников, на основе которых выполнен анализ степени разработанности проблемы ВКР по теме исследования во введении.....</i>	<i>281</i>
<i>14.14. Несколько замечаний о сокращении слов в научных исследованиях... ..</i>	<i>284</i>
<i>14.15. Рекомендуемые литературные источники (рекомендуем прочитать)</i>	<i>286</i>
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	288

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Выпускная квалификационная работа (далее ВКР) студентов бакалавриата и магистратуры по педагогическим наукам является научным исследованием обучающегося, завершающим его профессиональную подготовку в вузе.

1.2. ВКР может выполняться на основе одной или двух ранее написанных студентами курсовых работ по педагогике и частной методике (преподавания русского языка или математики), но на более глубоком исследовательском уровне.

1.3. ВКР выполняется по темам, связанным с направлением и профилем подготовки обучающихся (для студентов бакалавриата – по направлению «Педагогическое образование» и профилю «Начальное образование», для студентов магистратуры – по направлению «Педагогическое образование» и профилю «Управление качеством общего образования»).

1.4. Для руководства ВКР назначается один руководитель, являющийся специалистом в областях, соответствующих теме ВКР.

2. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» КАК ВИДА НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Под исследованием в педагогике понимают процесс и результат научной деятельности исследователя, направленной на получение значимых новых знаний о закономерностях, структуре, механизмах обучения и воспитания, теории и истории педагогики, методике организации учебно-воспитательной работы, ее содержании, принципах, методах и организационных формах. Педагогическое исследование основывается на фактах, допускающих их эмпирическую (от греческого «опыт», «основанный на опыте») проверку, характеризуется целенаправленностью, взаимосвязью всех элементов, процедур и методов, опирается на разработанную теорию, строится в рамках логико-конструктивных схем, элементы которых можно использовать в научно-практической деятельности учителя. Педагогическое исследование отличается от стихийно-эмпирического средствами познания, характером целеполагания, требованиями к точности понятийно-терминологического (категориального) аппарата.

2.2. Педагогическое исследование – это для педагога один из эффективных способов овладения методикой организации научно-исследовательской и проектной деятельности учащихся современной общеобразовательной школы, которые уже с первого года обучения включаются в исследовательскую деятельность в виде разработки разных проектов. Все педагоги-новаторы – это в первую очередь исследователи: они видят возникающие в педагогическом процессе противоречия, способны осознавать их причины и высказывать предположения по их разрешению, прогнозировать желаемые и ожидаемые результа-

ты, организовывать свою деятельность, аргументировать ее целесообразность, корректировать свои действия, обосновывать эффективность избранных способов, методов, приемов, форм организации собственной педагогической деятельности, а также учебной деятельности учащихся и пр.

2.3. В процессе подготовки ВКР студенты учатся:

- наблюдать педагогические процессы, анализировать их и интерпретировать полученные данные;
- обнаруживать и формулировать нерешенные проблемы и на этой основе формулировать темы научных исследований и других научных работ;
- описывать современное состояние разработанности данной проблемы и свою собственную экспериментальную работу;
- осуществлять библиографический поиск, работать с научной литературой и анализировать ее с позиции темы КР/ВКР;
- стилистически однородно, грамотно, логично излагать материал;
- структурировать весь наработанный материал и систематизировать знания, полученные на практике, «проживая» их и превращая в инструменты собственной педагогической деятельности;
- делать библиографическое описание литературных источников в соответствии с принятыми в настоящее время государственными стандартами.

В результате добросовестной кропотливой разработки темы ВКР студенты овладевают способами самостоятельного добывания системного, то есть научно значимого знания, что проявляется в умении отвечать на фундаментальные вопросы системного анализа:

- Что это такое и как и в чем проявляется?;
- Откуда возникает и почему?;
- Из чего состоит и как это доказать?;
- Для чего это нужно и как этим пользоваться?

Приобретаемый в процессе написания ВКР опыт позволяет студентам обнаружить четыре смысла: 1) *личный* (активизируется развитие интеллектуальной сферы личности), 2) *деятельностный* (стимулируется развитие навыков исследовательской деятельности), 3) *профессиональный* (обеспечивается повышение уровня профессиональной квалификации), 4) *общественный* (формируется способность эффективно выполнять социальный заказ, оперативно перестраиваясь в ответ на запросы времени). Кроме того, самостоятельно добытое знание, являясь источником жизни и деятельности человека, становится для студента как будущего учителя своеобразным *педагогическим инструментом*, с помощью которого он может осуществлять как собственное развитие и самосовершенствование, так и развитие познавательной деятельности и личности своих воспитанников. Таким образом, в процессе овладения способами приобретения системного знания у студентов формируется так называемая позиция ученичества, что позволяет им самим постоянно учиться и успешно формировать такую же позицию у своих учеников.

2.4. Все виды исследовательских работ предполагают изучение литературных источников, что требует от студентов определенных навыков и умений работать с книгой, а именно:

1) осуществлять библиографический поиск, руководствуясь темой исследования;

2) владеть приемами «ознакомительного» чтения с целью получения общего впечатления о содержании книги или статьи;

3) владеть приемами «изучающего» чтения, направленного на детальное усвоение содержания работы в целом или какой-либо ее части;

4) производить анализ, синтез, обобщение, интеграцию центральных идей изучаемого первоисточника;

5) уметь излагать изученный литературный материал в переработанном виде (выделяя главную мысль, идею, сопоставляя мысли одного автора с мыслями и идеями других авторов, делая при этом вывод об их сходстве или различии и т. д.);

6) грамотно цитировать анализируемые работы, обнаруживая в них те рациональные зёрна, которые могут быть использованы автором исследования;

7) пользоваться специальной и справочной литературой;

8) пользоваться приемами скорочтения.

2.5. Текст ВКР отражает умение студента:

1) определять и формулировать исходные параметры исследования: актуальность, противоречие, проблему, цель, объект, предмет, гипотезу, задачи, методологическую основу, методы, экспериментальную базу, теоретическую и практическую значимость);

2) обосновывать правильность избранной логики, системы и способов изложения;

3) разрабатывать критерии оценки результатов исследовательской работы и обосновывать их правомерность;

4) описывать процесс реализации педагогических условий, обеспечивающих достижение ожидаемого результата;

5) разрабатывать программу экспериментальной работы;

6) самостоятельно создавать схемы, таблицы, чертежи, объяснять и аргументировать целесообразность предлагаемого вида каждого данного графического объекта;

7) делать выводы и обобщения на основе изложения как собственных материалов, так и материалов других авторов;

8) планировать исследовательскую работу, определяя ее этапы и сроки завершения;

9) подбирать диагностические методики, адекватные цели, которые могут обеспечить объективную оценку полученных результатов;

10) обсчитывать результаты экспериментальной работы и аргументировать их достоверность.

Все эти умения соотносятся с показателями, выступающими основой для оценки текста ВКР.

3. ЛОГИКА (ЭТАПЫ) ВЫПОЛНЕНИЯ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Эффективность работы по написанию КР/ВКР зависит от качества подготовительной работы, которая включает в себя несколько важных этапов.

Первый этап – создание в компьютере **электронной папки** с названием: ВКР Фамилия студента и индекс группы. Например, ВКР Иванова ИПОб-17-7; или ВКР Иванова ДИПОНб-17-1; или ВКР Иванова ИПОм-21-5; или ВКР Иванова ДИПОм-21-5.

Второй этап – создание в данной папке отдельных документов (файлов) для титульного листа, содержания, введения, для каждого параграфа, заключения, списка литературы и при необходимости приложения. Каждый файл нужно назвать по его содержанию и указать кодированное название КР/ВКР.

Пример названия файлов выпускной квалификационной работы.

Введение ВКР Иванова ИПОб-17-7;

ТЛ ВКР Иванова ИПОб-21-7,

Содержание ВКР Иванова ИПОб-21-7,

П. 1.1. Иванова ВКР ИПОб-17-7,

П. 1.2. Иванова ВКР ИПОб-17-7,

П. 1.3. Иванова ВКР ИПОб-17-7 (если таковой предусмотрен),

Выводы гл. 1 ВКР Иванова ИПОб-17-7,

П. 2.1. Иванова ВКР ИПОб-17-7,

П. 2.2. Иванова ВКР ИПОб-17-7,

П. 2.3. Иванова ВКР ИПОб-17-7,

Выводы гл. 2 ВКР Иванова ИПОб-17-7,

Заключение ВКР Иванова ИПОб-17-7,

Библиография ВКР Иванова ИПОб-17-7,

Прилож. ВКР Иванова ИПОб-17-7.

Такое называние файлов необходимо для того, чтобы научный руководитель, у которого несколько выпускников, мог копировать в свой компьютер электронные версии работ разных данных, не опасаясь замены работы одного студента работой другого.

Третий этап – это определение темы ВКР, которую можно корректировать до момента ее утверждения по приказу (согласно требованиям темы ВКР студентов выпускного курса утверждаются за три месяца до начала государственной итоговой аттестации (далее ГИА)).

Четвертый этап – определение пяти основных параметров ВКР, которые формулируются на основании темы. Это: *проблема* исследования; *цель* исследования; *объект* и *предмет* исследования; *задачи* исследования.

Пятый этап – определение структуры ВКР и формулирование рабочих названий глав и параграфов.

Шестой этап – работа с литературными источниками с целью сбора материала для ВКР.

Седьмой этап – разработка ключевого понятия и написание первого параграфа первой главы (1.1).

Восьмой этап – формулирование рабочей гипотезы.

Девятый этап – разработка критериев оценки результатов исследования.

Десятый этап – подбор/разработка диагностических методик для выявления уровней сформированности у субъектов искомого качества.

Одиннадцатый этап – описание процесса реализации педагогических условий, которые прописаны в гипотезе исследования, то есть написание второго параграфа второй главы (2.2).

Все последующие этапы – это последовательное написание всех остальных параграфов, дописывание введения, написание выводов по главам и заключения.

Заключительный этап состоит из **нескольких** шагов:

1) это оформление списка использованной и цитируемой литературы в соответствии с требованиями актуального ГОСТа (с 2021 года это ГОСТ Р 7.0.100-2018 Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления);

2) создание общего файла для ВКР, то есть объединение текстов всех файлов, созданных для отдельных структурных элементов ВКР, в один файл;

3) исправление номеров цитируемых литературных источников во внутритекстовых ссылках в соответствии с номерами в окончательном списке литературы (см. раздел «Работа с литературными источниками и составление списка использованной и цитируемой литературы»);

4) создание автоматического оглавления ВКР в разделе «Содержание» (см. Инструкцию по созданию автоматического оглавления с заданными вручную параметрами).

На рисунке 1 представлена схема взаимосвязи основных элементов ВКР.

На схеме видно, что *ключевое понятие* исследование вытекает из *темы*, просматривается в *цели* исследования и его *предмете*. В параграфе 1.1. разрабатывается ключевое понятие и формируется его структура, состоящая из трех или четырех компонентов. Под каждый *структурный компонент* ключевого понятия разрабатывается нормативно одно *педагогическое условие*, реализация которого обеспечит формирование соответствующего структурного компонента искомого качества (хотя под один структурный компонент можно разработать и два педагогических условия).

Затем разрабатываются критерии оценки результата, по которым можно определить эффективность реализации педагогических условий. Каждый структурный компонент ключевого понятия следует проверять нормативно одним критерием (но можно и двумя-тремя критериями). И наконец, для каждого

критерия определяются не менее двух показателей, через которые данный критерий проявляется.

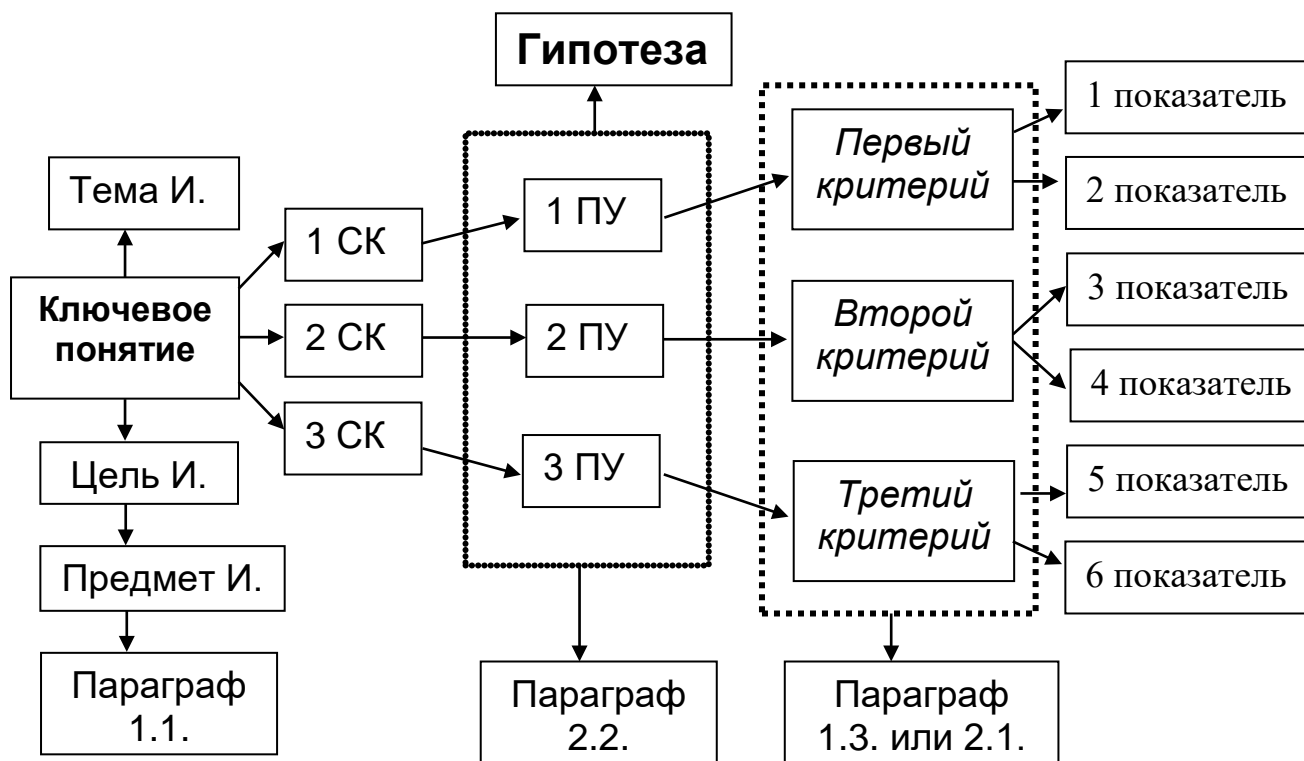


Рис. 1. Схема взаимосвязи ведущих элементов исследования и логики их разработки

В схеме приняты следующие сокращения:

ПУ – педагогическое условие:

1 ПУ – первое педагогическое условие,

2 ПУ – второе педагогическое условие,

3 ПУ – третье педагогическое условие;

И. – исследование;

СК – структурный компонент:

1 СК – первый структурный компонент ключевого понятия исследования,

2 СК – второй структурный компонент ключевого понятия исследования,

3 СК – третий структурный компонент ключевого понятия исследования.

Таким образом, как видно из схемы, целесообразно выдерживать следующую последовательность в написании параграфов ВКР:

- первоначально написать *первый параграф первой главы*,
- затем *второй параграф второй главы*,
- затем написать *первый параграф второй главы*
- затем можно дописывать все остальные разделы ВКР.

4. СТРУКТУРА ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Научное педагогическое исследование любого уровня, за исключением докторской диссертации, состоит, как правило, из пяти основных разделов: введения, в котором раскрывается методологический аппарат исследования (исходные параметры исследования); двух глав, составляющих основную часть, заключения и списка литературы (использованных источников). В качестве дополнительного раздела может выступать приложение (приложения), которое не учитываются в объеме основного текста исследования. Например, если ВКР написана на 80 страницах, из которых на 20 последних страницах размещается приложение, то считается, что основной текст работы составляет 60 страниц.

4.1. Итак, ВКР по педагогическим наукам, как правило, состоит из пяти основных разделов: **введения, двух глав, заключения, списка использованных источников**. При необходимости может быть добавлен еще один раздел – **приложение**.

4.2. Каждый раздел ВКР (введение, главы, заключение, список использованных источников, приложения) начинается с новой страницы, а параграфы и выводы по главам – на текущей странице.

Первая страница исследования – это *титульный лист, вторая страница* – и иногда третья и даже четвертая (в зависимости от количества структурных элементов научного исследования и количества слов в теме) – *содержание (оглавление)*, а с новой страницы, следующей за содержанием, начинается основной текст исследования – *введение* (см. рисунок 2 и шаблон структуры ВКР).

Титульный лист исследования	Новая страница (первая)
Содержание (оглавление)	Новая страница (вторая)
Введение	Новая страница
Глава 1 и название первой главы	Новая страница
1.1 название первого параграфа первой главы	Текущая страница
1.2 название второго параграфа первой главы	Текущая страница
1.3 название третьего параграфа первой главы (если таковой предполагается)	Текущая страница
Выводы по первой главе	Текущая страница
Глава 2 и название второй главы	Новая страница
1.1 название первого параграфа второй главы	Текущая страница
1.2 название второго параграфа второй главы	Текущая страница
1.3 название третьего параграфа второй главы	Текущая страница
Выводы по второй главе	Текущая страница

Заключение	Новая страница
Список использованных источников (литературы)	Новая страница
Приложения	Новая страница

Рис. 2. Расположение структурных элементов ВКР
в текстовом варианте научного педагогического исследования

СХЕМА РАСПОЛОЖЕНИЯ СТРУКТУРНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ВКР НА СТРАНИЦАХ ТЕКСТА ВКР

Внимание!!! Принятые в шаблоне условные обозначения:

Нс – новая страница;

Тс – текущая страница.

Примечание: точка в заголовках **НЕ** ставится!!!

Нс – Титульный лист (номер станицы на титульном листе не ставится. Титульный лист оформляется в соответствии с установленными в данном конкретном вузе требованиями.

Нс – **ВВЕДЕНИЕ**

(пишется заглавными буквами жирным шрифтом с выравниванием по центру
без абзацного отступа)

Нс – **ГЛАВА 1 НАЗВАНИЕ ГЛАВЫ**

(пишется заглавными буквами жирным шрифтом с выравниванием по центру
без абзацного отступа)

После заголовка пишется аннотация к главе без слова «Аннотация» обычным шрифтом с выравниваем по ширине с абзацным отступом.

Пример начала аннотации к первой главе:

В первой главе

Тс – **1.1 Название первого параграфа**

(пишется строчными буквами, начиная с заглавной, жирным шрифтом
с выравниванием по центру без абзацного отступа)

После заголовка пишется аннотация к параграфу без слова «Аннотация» обычным шрифтом с выравниваем по ширине с абзацным отступом.

Пример начала аннотации к первому параграфу первой главы:

В первом параграфе первой главы

Тс – 1.2 Название второго параграфа

(пишется строчными буквами, начиная с заглавной, жирным шрифтом с выравниванием по центру без абзацного отступа)

После заголовка пишется аннотация к параграфу без слова «Аннотация» обычным шрифтом с выравниваем по ширине с абзацным отступом.

Пример начала аннотации ко второму параграфу первой главы:

Во втором параграфе первой главы

Тс – ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ (название пишется заглавными буквами жирным шрифтом с выравниванием по левому краю с отступом от левого поля 1,25 см, порядковый номер главы пишется словом)

Текст выводов ... (начинается с новой строки с абзацным отступом с выравниванием по ширине).

Нс – ГЛАВА 2 НАЗВАНИЕ ГЛАВЫ

(пишется заглавными буквами жирным шрифтом с выравниванием по центру без абзацного отступа)

После заголовка пишется аннотация к главе без слова «Аннотация» обычным шрифтом с выравниваем по ширине с абзацным отступом.

Пример начала аннотации ко второй главе:

Во второй главе

Тс – 2.1 Название первого параграфа

(пишется строчными буквами, начиная с заглавной, жирным шрифтом с выравниванием по центру без абзацного отступа)

После заголовка пишется аннотация к параграфу без слова «Аннотация» обычным шрифтом с выравниваем по ширине с абзацным отступом.

Пример начала аннотации к первому параграфу первой главы:

В первом параграфе второй главы ...

Тс – 2.2 Название второго параграфа

(пишется строчными буквами, начиная с заглавной, жирным шрифтом с выравниванием по центру без абзацного отступа)

Тс – 2.3 Название третьего параграфа

(пишется строчными буквами, начиная с заглавной, жирным шрифтом
с выравниванием по центру без абзацного отступа)

ТС – ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ (название пишется заглавными
буквами жирным шрифтом с выравниванием по левому краю с отступом
от левого поля 1,25 см, порядковый номер главы пишется словом)

Нс – ЗАКЛЮЧЕНИЕ

(пишется заглавными буквами жирным шрифтом с выравниванием по центру
без абзацного отступа)

Нс – СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

(пишется заглавными буквами жирным шрифтом с выравниванием по центру
без абзацного отступа)

Нс – ПРИЛОЖЕНИЯ

(пишется заглавными буквами жирным шрифтом с выравниванием по центру
без абзацного отступа)

Примечание: техническое оформление заголовков в тексте ВКР см. в разделе 13 данного пособия «Требования к техническому оформлению текста работы» п. 13.2 «Требования к форматированию заголовков».

5. ВЫБОР И ФОРМУЛИРОВАНИЕ ТЕМЫ ВКР

Выбор и формулирование темы ВКР – это, по сути, первый этап разработки и написания научного педагогического исследования. Следует отметить, что первоначально, на первых этапах работы, может быть сформулирована рабочая тема ВКР, которая в процессе проведения исследования может корректироваться до момента ее утверждения по приказу. Рассмотрим некоторые подходы к определению темы ВКР.

5.1. Подходы к выбору (определению) темы ВКР

Разработка ВКР по всем разделам педагогики начинается с определения темы исследования. Эту задачу можно решать несколькими путями:

1) тему можно выбрать, воспользовавшись списком, в котором представлена тематика ВКР данного научного руководителя;

2) можно самостоятельно определиться с направлением и окончательно сформулировать тему совместно с научным руководителем;

3) можно тему сформулировать самостоятельно, исходя из актуальности той или иной педагогической проблемы на современном этапе общественного развития и руководствуясь следующими нижеизложенными требованиями. В этом случае целесообразно обратиться к федеральному государственному образовательному стандарту (далее ФГОС) соответствующего уровня образования, изучить разделы, в которых описывается:

– *направленность стандарта*: в ФГОС начального общего образования (далее НОО) это п. 6; в ФГОС основного общего образования (далее ООО) – п. 4; в ФГОС среднего общего образования (далее СОО) – п. 3;

– *цель использования системно-деятельностного подхода* в ФГОС НОО п. 7; в стандарте основного общего образования (далее ООО) п. 5; в стандарте среднего общего образования (далее СОО) п. 4);

– *портреты выпускника* начальной школы (п. 8), основной школы (п. 6), средней школы (п. 5);

– *требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования*: личностным, предметным, метапредметным.

На основе изученных материалов выбрать **предмет** своего **исследования**, основу которого могут составлять качества личности, которые формируются в процессе образования; жизненно значимые умения и навыки; ключевые компетенции. В качестве образовательного пространства (**объекта исследования**) может выступать:

- целостный процесс образования,
- процесс обучения,
- уроки по конкретным предметам,
- внеурочная деятельность по какому-либо конкретному направлению,
- процесс воспитания во внеурочное время.

5.2. Первый шаг при выборе темы ВКР

Первый шаг – определение направления исследования, то есть той области педагогики, в рамках которой будет проводиться исследование. Это может быть:

а) *общая педагогика* (методология педагогики, общие вопросы педагогики и пр.);

б) *теория обучения* (проблемы постановки целей обучения, реализация принципов обучения, методов обучения, средств обучения, организация процесса обучения и пр.);

в) *теория воспитания* (воспитание культуры личности в разных аспектах, формирование качеств личности, организация воспитания школьников в разных направлениях: трудовое, физическое, нравственное, эстетическое, экологическое, гражданское, правовое и т. д. средствами разных учебных предметов, а также в рамках дополнительного образования как в школе, так и в учреждениях дополнительного образования и пр.);

г) *комплексные научно-педагогические исследования*, в которых одновременно решаются и воспитательные, и дидактические задачи;

д) *история педагогики*, образования и педагогической мысли (построенные на основе изучения трудов педагогов прошлого и настоящего, документов по истории становления системы образования в разных странах и в разные эпохи).

Как известно, предметом изучения педагогики являются пять основных педагогических процессов:

- образование,
- обучение,
- воспитание,
- развитие,
- формирование.

Отличаются эти процессы своей направленностью на результат.

Результатом *обучения* являются приобретаемые обучающимися **знания, умения и навыки**, а также способность к выполнению **универсальных учебных действий**, декларируемых в современных ФГОС ОО как планируемые (предметные, метапредметные и личностные) результаты образования.

Воспитание – это процесс, сопровождающий образование и направленный на становление *целостной личности* обучающихся в соответствии с их возрастными особенностями, то есть тех личностных качеств обучающихся, которые человек приобретает в процессе культурного развития в социуме. Таким образом, формирование личностных качеств обучающихся, по сути, является результатом воспитания.

Развитие связано с психической сферой обучающихся. Предметом этого педагогического процесса является развитие тех психических процессов, которые заданы человеку от природы при рождении. Это а) *познавательные* процессы – ощущение, восприятие, мышление, сознание, речь, внимание, память, воображение; б) *эмоциональные* – эмоции, чувства.

Результатом *формирования*, исходя из дефиниции данного термина, является *становление личности под воздействием* всех без исключения *факторов* – (экономических, социальных, экологических, идеологических, психологических и т. д.); приобретение субъектом совокупности *устойчивых* социальных свойств и качеств; *планомерное создание*, осознание и последовательное *придание* чему-либо *определенной формы, законченности*; целенаправленное привитие индивиду определенных черт, свойств, качеств; сложение, образование, развитие, сознательное управление процессом *развития* человека или *отдельных сторон личности, качеств и свойств характера* и доведение их до задуманной формы (уровня, образа, идеи); *придание* формы (*внутренней и внешней структуры*) результатам, полученным в обучении и воспитании, в том числе в процессе исследования. В отличие от развития, происходящего в большей степени под действием внутренних импульсов, *формирование* является *результатом* влияния *внешних воздействий*, стимулирующих, конечно, и внутренние силы развития и саморазвития. Таким образом, понятие «формирование» в теме правомерно использовать по отношению к тем качествам личности, которые человек приобретает только в условиях жизни в социуме, то есть в процессе социального развития. Например, формирование ответственности, или самостоятельности, или волевых качеств личности и т. п., а также качеств, связанных с поведенческой сферой личности (с постановкой цели, принятием решения, готовностью к взрослой жизни и т. п.).

Образование – это обобщающий процесс, образовательное пространство, в рамках которого протекают все другие педагогические процессы (обучение, воспитание, развитие, формирование). Результатом образования является образованность человека, которая измеряется уровнем общего или профессионального образования. Уровнями общего образования в Российской Федерации считаются дошкольное, начальное, основное и среднее образование. В профессиональном образовании выделяются: начальное, среднее специальное, высшее образование, которое в свою очередь подразделяется на одноуровневое (специалитет) и уровневое (бакалавриат – первая ступень высшего образования, магистратура – вторая ступень высшего образования и аспирантура – третья ступень). Высший уровень образования – это ученая степень кандидата или доктора наук.

Наряду с этим и в общем, и в профессиональном образовании выделяются дополнительное общее образование и дополнительное профессиональное образование, в рамках которых также протекают все вышеназванные основные педагогические процессы – обучение, воспитание, образование, развитие, формирование.

5.3. Второй шаг при выборе темы ВКР

Второй шаг – это собственно формулирование темы ВКР таким образом, чтобы из нее уже было понятно, какую проблему поднимает исследователь, **что** он хочет получить в процессе своей исследовательской деятельности (то есть какова его **цель** и **результат**, который планирует получить исследователь), **кто**

составляет **субъектную** основу его исследования, **как**, какими **средствами** он планирует решать заявленную в теме проблему, **когда**, в течение какого **времени** исследователь намеревается решить данную проблему, **где**, в каком образовательном **пространстве** (то есть **месте**) планируется проводить исследование (см. таблицу 1).

Таблица 1

Схема позиций, которые необходимо учитывать при формулировании темы научно-педагогического исследования

Что?	Кто?	Как?	Когда?	Где?
Цель, результат	Субъектная основа	Средство	Время	В каком пространстве

Примечание: следует иметь в виду, что в понятии «младшие школьники» контекстно отражается время обучения в начальной школе (четыре года); при указании в качестве объекта исследования уроков по конкретным предметам содержание учебного предмета одновременно является средством, обеспечивающим достижение результата.

5.3.1. Примеры тем научных педагогических исследований

1. **Формирование у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования.**
2. **Воспитание у младших школьников трудолюбия в процессе образования.**
3. **Развитие у младших школьников внимания в процессе обучения.**

5.3.2. Проверка правильности формулировки каждой темы

Проверка правильности формулировки темы состоит из двух действий:

1) проверить наличие в теме всех требуемых (позиций) элементов, то есть отражения в названии темы **цели** (того, что собирается изучать и достигать исследователь); наименования **субъектов** образовательной деятельности, то есть обозначения ступени обучения учащихся (младшие школьники, учащиеся основной школы, старшеклассники, первоклассники, учащиеся какого-то определенного класса – второго, третьего, четвертого и т. п.; учащиеся 5–7 классов и т. п.); **средства**, в качестве которого могут выступать методы, технологии, организационные формы, а также содержание учебных предметов (например, средствами проектной деятельности, при изучении литературно-художественных произведений или народных сказок, или авторских сказок и т. д.); **времени** (которое может отражаться в названии субъектной основы: например, если это младшие школьники, то временной период исследования четыре года – продолжительность обучения в начальной школе); места, функцию которого может выполнять процесс обучения, процесс образования, процесс внеурочной дея-

тельности по какому-то направлению, внеучебное время, процесс внеклассной работы и т. д;

2) проверить правильность выбора названия педагогического процесса, нацеленного на достижение результата, то есть правильность выбора первого слова темы: формирование, воспитание или развитие.

В теме **«Формирование у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования»** *цель (результат)* – формирование самостоятельности; *субъектная основа* – младшие школьники; *средство* – технология согласования; *время* – 4 года, то есть время обучения учащихся в начальной школе; *место (пространство)* – учебный процесс, который протекает в школе.

Самостоятельность – это качество личности, которое, с одной стороны, является прирожденным свойством организма и проявляется в стремлении ребенка делать все самому, но, с другой стороны, для придания ему законченности, определенной формы устойчивости проявления требуется его *формирование*.

В теме **«Воспитание у младших школьников трудолюбия в процессе образования»** *цель (результат)* – воспитание трудолюбия; *субъектная основа* – младшие школьники; *средство* – процесс образования (то есть учебное и внеучебное время учащихся в школе); *время* – 4 года – время обучения учащихся в начальной школе; *место (пространство)* – процесс образования, который протекает в школе.

Трудолюбие – это качество культурной личности, которое человек приобретает в процессе жизни в социуме, в процессе специально организованной трудовой деятельности в ходе реальной жизни, оно связано с эмоциональной сферой личности (любовь к чему-то) и отражает уровень *культуры* человека, то есть уровень его развития как культурного существа.

В теме **«Развитие у младших школьников внимания в процессе обучения»** *цель (результат)* – развитие внимания; *субъектная основа* – младшие школьники; *средство* – процесс обучения; *время* – 4 года – время обучения учащихся в начальной школе; *место (пространство)* – процесс обучения.

Внимание – это *прирожденно* присущее человеку, как природному существу, *свойство, психический процесс*, с которым человек *рождается*.

На примере второй и третьей тем видно, что один и тот же параметр может выполнять две функции. Так, младшие школьники – это элемент темы, который включает в себя одновременно указание и на субъектную основу исследования, и на время протекания исследования – четыре года обучения детей в начальной школе, а процесс образования (во второй теме) или процесс обучения (в третьей теме) одновременно обозначают и пространство, в котором происходит достижение цели (результата), и средство, так как и сам образовательный процесс, и образование как система обладают определенным потенциалом в направлении развития личности обучающихся и имеют свои специфические ресурсы, посредством которых достигается результат.

6. БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ ПОИСК В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ И НАПИСАНИЯ НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

6.1. Библиографический поиск: общие замечания

Библиографический поиск (от англ. Bibliographic search; английский синоним – Bibliographic retrieval) – это один из видов *информационного* поиска, который осуществляется на основании библиографических данных.

Библиографический поиск как необходимый этап научного исследования начинается после определения темы и продолжается на протяжении всего исследования. *Результатом библиографического поиска* является список литературных и других информационных источников, который завершает любое научное исследование.

Библиографический поиск осуществляется исследователем с *двойкой целью*: прежде всего, с целью выявления степени разработанности проблемы исследования в педагогической теории и практике и написания на этой основе обзора литературы во введении; во-вторых, на основе анализа найденных исследователем источников по теме исследования разрабатывается ключевое понятие исследования и пишется первый параграф первой главы (1.1), а также во втором параграфе первой главы (1.2) описывается педагогический опыт на основе анализа журнальных статей и других источников, в которых данный опыт представлен.

Качество библиографического поиска, результатом которого является список проработанных автором источников, выступает показателем глубины изученности исследователем разрабатываемой проблемы. Чем более источники, представленные в списке литературы, соответствуют теме исследования, тем выше информационная грамотность исследователя.

6.2. Виды источников, включаемых в список использованных источников в научных педагогических исследованиях

В список литературных источников в исследованиях по педагогическим наукам допустимо включать следующие виды информационных источников:

– *фундаментальные работы* (научные исследования, монографии, трактаты, диссертации, авторефераты диссертаций, научные разработки, концепции, теории и пр. т. п.);

– *работы научно-методического характера и методические материалы* (научно-методические разработки, авторские учебно-методические пособия и научно-методические разработки, методические разработки для учителя, авторские методические рекомендации и указания, книги серии «Из опыта учителя» или «Для учителя» и пр. т. п.);

– *научные статьи* (из сборников: научных трудов, научных статей, материалов и тезисов научных, научно-теоретических и научно-практических конференций разного уровня (международных, всероссийских, региональных, межвузовских, вузовских, студенческих и т. д.);

– *публикации из периодических изданий* (научных, научно-методических, научно-практических, научно-популярных журналов (типа журнала «Будь здоров»), методических газет (типа приложения к газете «Первое сентября»), непериодических научных изданий (типа Ведомостей какого-либо научного учреждения – университета, института, академии, научно-исследовательского института) и пр. т. п.);

– *справочные издания* (энциклопедии, словари, справочники);

– *нормативно-правовые документы* (законы, постановления правительства, документы, регулирующие организацию и функционирование системы образования, государственные программы в области образования, законодательные документы и акты, регулирующие деятельность образовательных организаций, государственные образовательные стандарты, учебные планы, учебные программы и пр. т. п.);

– *школьные учебные материалы* (учебники, программы учебных предметов, рабочие тетради и изданные типографским способом дидактические материалы для учащихся и пр. т. п.), если этого требует разрабатываемая тема, и на эти источники в тексте исследования делается ссылка;

При необходимости в список использованных источников можно включать:

– различные *государственные стандарты* (ГОСТ), которые упоминаются в тексте исследования;

– *архивные материалы*, если этого требует разрабатываемая научная тема;

– *локальные нормативно-правовые акты*, использующиеся в образовательных организациях (напечатанные на бумажном носителе и утвержденные руководителем организации. Такие акты представляют собой рукопись, то есть документ, не изданный типографским способом, например документы системы менеджмента качества (СМК), регулирующие деятельность данной конкретной образовательной организации и пр. т. п.);

– *рукописи* с обязательным указанием в библиографическом описании рукописи ее местонахождения;

– *электронные ресурсы на электронных носителях локального доступа* (на дисках), которые как средства хранения информации получают в последнее время все более широкое распространение в силу своей экономичности и с позиции занимаемого места в хранилище, и с позиции затрат на их издание;

– *электронные ресурсы удаленного доступа*, то есть хранящиеся в интернет-сетях.

Все названные материалы можно искать в библиотеках вуза или в интернете. При включении в список литературы материалов из интернета необходимо их описывать в строгом соответствии с требованиями (см. раздел 15.1. данного пособия «Образцы библиографического описания источников по ГОСТ 7.0.100-2018»).

6.3. Методика эффективного библиографического поиска

Для рационального осуществления библиографического поиска целесообразно первоначально составить список слов и словосочетаний, тождественных, то есть близких по смыслу ключевому понятию исследования. По этим словам, которые являются ориентирами, можно осуществлять поиск источников по теме исследования по библиотечным каталогам (систематическому и тематическому), а также по электронным библиотечным каталогам или на сайтах в сети интернет.

Кроме того, можно пользоваться источниками, представленными в приставных списках литературы в журнальных статьях, в статьях, включенных в сборники научных статей, материалов и тезисов конференций; а также списками литературы из диссертационных исследований, монографий, книг, учебных пособий. При этом необходимо уточнять правильность библиографического описания найденного источника. Для этого следует впечатать название источника в адресную строку в любом браузере, открыть страницу или сайт, на котором опубликована данная работа и сверить выходные данные.

Если библиографический поиск осуществляется только через интернет, то все найденные литературные источники оформляются (описываются) как электронные ресурсы удаленного доступа (см. раздел 15.1. данного пособия «Образцы библиографического описания источников» по ГОСТ Р 7.0.100-2018).

6.4. Работа с литературными источниками и составление списка использованных источников

Составление списка использованных источников, представляющего собой библиографическое описание включенной в список литературы, является важным умением при работе с литературой. Таким списком, как сказано выше, заканчивается любая исследовательская работа. **Все источники в списке располагаются в алфавитном порядке по фамилии автора или по названию работы, если автора нет.** Исключение составляют архивные материалы, которые оформляются в отдельном подразделе списка использованных источников.

В ходе библиографического поиска выбранные для включения в список литературные источники следует описывать сразу же с соблюдением всех требований актуального ГОСТа к их библиографическому описанию (см. раздел 15.1. данного пособия «Образцы библиографического описания источников по ГОСТ 7.0.100-2018», а также представленный ниже образец фрагмента списка использованных источников по теме исследования «Формирование у младших школьников нравственной устойчивости личности в процессе образования»). Это позволяет экономить время и не возвращаться неоднократно к одной и той же работе.

Как показывает опыт, информационные источники в процессе библиографического поиска, как правило, находятся не по алфавиту; также бывают случаи, когда вроде весь список составлен и вдруг появляется необходимость добавить в него какие-то дополнительные источники или наоборот исключить

ненужные, лишние. Приходится многократно переделывать номера источников в тексте, что приводит к дополнительным, зачастую достаточно значительным и бесплодным затратам драгоценного для исследователя времени.

В нашем опыте работы сложился достаточно **рациональный способ работы с литературными источниками**, который является экономичным, дает возможность видеть количество найденных источников, в конце работы отобрать необходимые (которые процитированы и названы в работе) и исключить лишние и при этом располагать источники в процессе работы не по алфавиту, а по мере нахождения. Опишем этот способ.

Первый шаг. В заранее созданный файл с названием Библиография или Список литературы заносятся названия всех найденных литературных источников (статьи, книги, официальные документы и пр.) в порядке по мере их нахождения (то есть не по алфавиту). Порядковый номер найденного литературного источника ставится *в конце его библиографического описания* со звездочкой, 1*, 2*, 3*, ...23*, 24*, 25*, ...57* и т. д.

Пример первого шага при составлении списка использованных источников

Словарь иностранных слов. – 10-е изд., стереотип. – Москва : Рус. яз., 1983. – 608 с. – Текст : непосредственный. 1*

Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – [5-е изд.]. – Москва : Политиздат, 1987. – 590. – Текст : непосредственный. 2*

Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с. – Текст : непосредственный. 3*

Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – Москва : Наука, 1975. – 720 с. – Текст : непосредственный. 4*

И так далее до тех пор, когда все изученные литературные источники не будут внесены в список. Этот номер со звездочкой в процессе написания чернового варианта исследования вносится в ссылку на литературный источник в тексте. Например, [2*].

Второй шаг. **После того, как вся работа полностью написана, выведена и отформатирована**, все литературные источники в списке следует выстроить по алфавиту (при помощи специальной опции «Сортировка»).

Пример второго шага при составлении списка использованных источников

Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с. – Текст : непосредственный. 3*

Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – Москва : Наука, 1975. – 720 с. – Текст : непосредственный. 4*

Словарь иностранных слов. – 10-е изд., стереотип. – Москва : Рус. яз., 1983. – 608 с. – Текст : непосредственный. 1*

Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – [5-е изд.] – Москва : Политиздат, 1987. – 590. – Текст : непосредственный. 2*

Третий шаг. Оформить автоматический нумерованный список при помощи соответствующей кнопки (в текстовых редакторах Word, начиная с 2007 года, эта кнопка находится во вкладке Главная на панели меню кнопка Нумерованный список, см. рисунок 3). После создания списка выделить его и задать требуемые параметры:

- выравнивание по ширине,
- отступ слева и справа – 0,
- абзацный отступ – 1,25 см,
- интервал перед и после – 0,
- межстрочный интервал – полуторный.

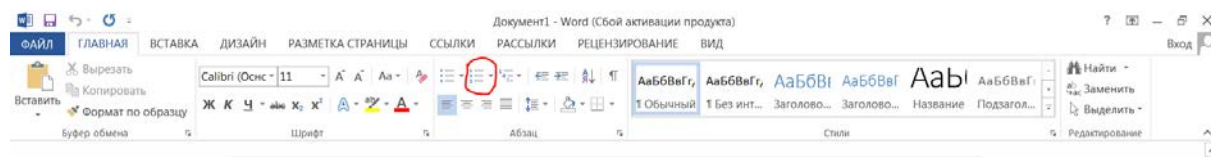


Рис. 3. Вид кнопки Нумерованный список

В текстовом редакторе Word 1997-2003 автоматический нумерованный список выполняется при помощи кнопки Список. Выделить текст списка, подлежащего нумеровке, соответствующей вкладкой вызвать окно Список (см. рисунок 4), задать формат списка: положение номера – 1,25 см; положение текста после табуляции – 2 см; отступ (от поля) – 0 см), нажать кнопку ОК (см. рисунок 5).

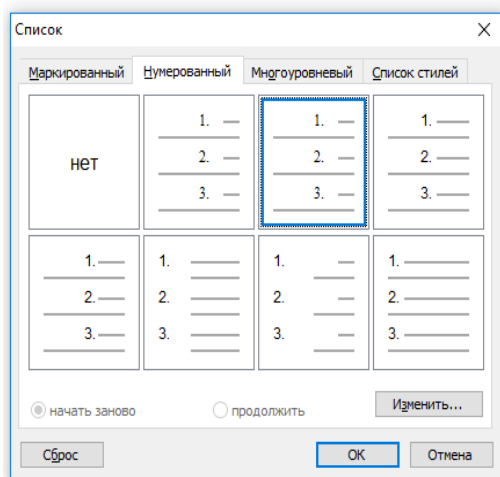


Рис. 4.
Вид окна Список

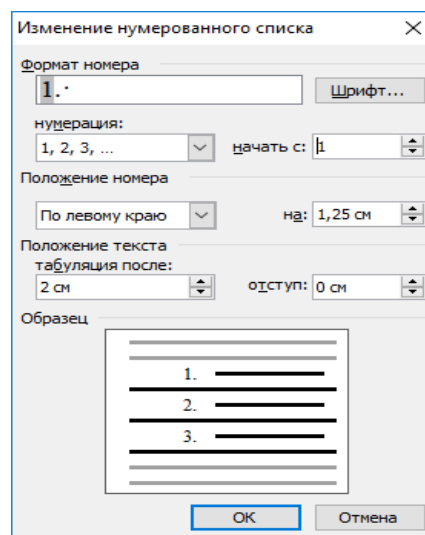


Рис. 5. Вид окна
Изменение нумерованного списка

Пример третьего шага при составлении списка использованных источников

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с. 3*
2. Словарь иностранных слов. – 10-е изд., стереотип. – Москва : Рус. яз., 1983. – 608 с. 1*
3. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – Москва : Наука, 1975. – 720 с. – Текст : непосредственный. 4*
4. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – [5-е изд.]. – Москва : Политиздат, 1987. – 590. 2*

Четвертый шаг – вывести отформатированный по алфавиту список на бумагу (чтобы легче было искать нужный источник) и, пользуясь бумажным вариантом списка, заменить в ссылках в тексте ВКР номера со звездочкой **на номер** каждого процитированного литературного источника в выстроенном по **алфавиту** списке.

Пятый шаг – удаление номеров со звездочкой из списка использованных источников. Этот шаг выполняется после полного завершения исследования и написания окончательного (чистового) варианта текста. Пока текст ВКР находится еще в компьютере, номера со звездочкой в алфавитном списке использованных источников удаляются вручную (кнопкой Delete). После этого текст ВКР можно выводить на бумагу или сдавать на хранение в электронном виде.

Как показывает опыт, такой способ работы рационален, рентабелен и дает возможность своевременно учитывать все литературные источники, которые изучаются по мере написания работы.

7. ТРЕБОВАНИЯ К АНАЛИЗУ И ЦИТИРОВАНИЮ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ В ТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Одним из показателей качественно выполненного научного исследования является анализ изученных автором литературных источников и грамотное отражение результатов этого анализа в тексте ВКР. Анализ источников является основанием, *во-первых*, для характеристики степени разработанности проблемы исследования (во введении); *во-вторых*, для разработки ключевого понятия и обоснования его правомерности, что отражается в первом параграфе первой главы (1.1); *в-третьих*, для анализа практического педагогического опыта по решению заявленной в исследовании проблемы, который описывается во втором параграфе первой главы (1.2). Наряду с этим на основе анализа литературных источников осуществляется теоретическое обоснование педагогических условий, разработка методологических подходов, описание использованных для достижения цели педагогических средств.

Таким образом, работа с используемыми источниками проводится на протяжении всего исследования, что отражается практически во всех параграфах. Признаком данной работы является наличие в тексте фамилий авторов цитируемых работ. Этим автор ВКР показывает, насколько он изучил степень разработанности проблемы в педагогической теории и практике. Следует помнить, что ВКР – это не конспект чужих работ, а *исследование* (!). Это значит, что при изложении текста в форме цитат или свободного пересказа позиции других авторов необходимо выделять главное, сравнивать позиции разных авторов по признакам сходства и различия, аргументировать свое отношение к цитируемым или излагаемым положениям, определять подходы, наиболее близкие к тем, на которых стоит автор исследования, оценивать современность (актуальность) поставленных в работах других авторов вопросов и проблем и т.д.

7.1. Требования к анализу литературных источников в тексте исследования

При изложении текста исследования (и особенно первого параграфа) должно быть ясно видно, где излагается собственная позиция исследователя, а где – позиции других авторов (исследователей). Это можно показать, используя определенные речевые обороты.

Для указания на то, что это мнение (позиция) автора данного исследования можно пользоваться оборотами типа:

- ✓ «с нашей точки зрения»;
- ✓ «по нашему мнению»;
- ✓ «на наш взгляд»;
- ✓ «как нам представляется (думается)»;
- ✓ «согласно подходам, представленным в нашем исследовании»;
- ✓ «согласно позиции, (концепции) нашего исследования»;

- ✓ «в соответствии с нашими предположениями»;
- ✓ «мы считаем (полагаем, предполагаем), что...»;
- ✓ «на основании вышеизложенного (сделанного анализа, результатов опытно-экспериментальной (или экспериментальной) работы) можно сделать вывод о том, что...»;
- ✓ «представленный анализ позволяет нам (дает основание, дает возможность) сделать вывод (заклЮчить, утверждать, говорить, настаивать)»;
- ✓ «из этого можно сделать вывод...»;
- ✓ «все сказанное позволяет сделать вывод...»;
- ✓ «на основании изложенного можно сделать умозаключение...»;
- ✓ «исходя из этого, мы может высказать несколько суждений...»;
- ✓ «на основании изложенного можно заклЮчить, что...; и т. д. и т. п.

Примечание. В современной научно-исследовательской практике сложилось негласное правило, согласно которому исследователь называет себя «мы», так как наука в XX веке, по замечанию Э. Г. Юдина [42], стала делом коллективным.

Для изложения высказываний других авторов, то есть авторов других исследований, можно пользоваться следующими приемами.

– **Во-первых**, это цитирование в форме прямой речи. Например, автор исследования пишет: «По данному вопросу целесообразно привести мнение такого-то (указываются инициалы и фамилия цитируемого автора): «Далее излагаются слова указанного автора в точном соответствии с текстом оригинала» и в квадратных скобках делается ссылка на литературный источник, то есть указывается порядковый номер данного литературного источника в списке использованной и цитированной в данном исследовании литературы, и номер страницы (или страниц), на которой (или на которых) расположена данная цитата. Например, [64, с. 22].

Примечание. Обратите внимание, что *точка* в конце цитаты ставится *после (!!!) закрывающей скобки, а после закрывающих кавычек*, (закрывающих цитату), точка **НЕ ставится (!!!)**.

– **Во-вторых**, это использование вводных оборотов типа:

- ✓ «согласно позиции (точке зрения, мнению, утверждению, суждению, умозаключению, подходу, идее) такого-то или таких-то»;
- ✓ «как считает (думает, говорит, утверждает, заклЮчает, полагает, размышляет, предполагает и т. д.) такой-то или такие-то»;
- ✓ «по мнению (утверждению, суждению, умозаключению, мысли) такого-то или таких-то»;
- ✓ «согласно положениям, изложенным в работе (или работах/исследовании или исследованиях) такого-то или таких-то»;
- ✓ «по мысли такого-то или таких-то» и т. д.;

– **в-третьих**, формами придаточного предложения, причастного или деепричастного оборотов:

- ✓ «Рассуждая о том-то, такой-то говорит (утверждает, делает вывод, заклЮчает, полагает), что...».

✓ «Анализируя результаты своего исследования, такой-то говорит настаивает на необходимости чего-либо...»;

✓ «Такой-то замечает (отмечает, пишет, заключает...), что ...» и пр. т. п.

Приведем перечень глаголов и словосочетаний из учебного пособия Т. П. Сальниковой [15], которые можно использовать при ссылке на авторские высказывания (суждения) и выражения своего к ним отношения:

«анализирует, возражает, высказывает мнение, добавляет, доказывает, допускает, задает вопрос, вскрывает проблему, излагает, констатирует, надеется, находит, начинает, не разделяет точку зрения, не соглашается, обнаруживает, обсуждает, объясняет, одобряет, отвечает, отстаивает, определяет, отмечает, пересказывает, пишет, повторяет, поднимает проблему (вопрос), поддерживает, подтверждает, позволяет, полагает, понимает, предлагает, предполагает, представляет, признает, принимает точку зрения, приходит к выводу, рассматривает вопрос, разделяет позицию, размышляет, разрешает, разъясняет, рекомендует, решает проблему, следует, соглашается, сомневается, сообщает, спрашивает, ссылается, считает, указывает, упоминает, утверждает, уточняет, фиксирует» [15, с. 41].

Излагая высказывания какого-либо автора (авторов) необходимо показывать, зачем в тексте курсовой/дипломной работы помещается это высказывание, какую ценность оно имеет для темы данного исследования, как это можно использовать в данном исследовании, то есть всегда должно быть понятно, зачем предпринимается цитирование и какое отношение цитируемое имеет к теме данного исследования.

Примечание. Для того чтобы научиться свободно излагать свои мысли, полезно иметь так называемый «стилистический словарь». Это может быть блокнот или записная книжка или отдельные карточки, на которых следует записывать фразы и речевые обороты их разных книг, статей научного характера. При необходимости (то есть при затруднениях в подборе слов или выражений) можно обращаться к этому словарю и или брать из него подходящие фразы и обороты, или прочитывать его с целью стимулирования, активизации работы своей мысли.

Методическое замечание. В конспективно излагаемых цитатах из литературных источников зачастую можно встретить местоимение «мы», используя которое автор исследования показывает, что он причисляет себя к той категории лиц, о которых идет речь в данном фрагменте текста. В этом случае следует заменять местоимение «мы» на указание тех лиц, которые подразумеваются в контексте данной фразы.

Например, в оригинале: «Неслучайно, что к родителям, особенно к матери, **мы** мысленно обращаемся в тяжелую минуту жизни».

Пример корректировки. «Неслучайно, что к родителям, особенно к матери, **каждый человек** мысленно обращается в тяжелую минуту жизни».

В оригинале: «Объясняя поведение ребенка, **мы** зачастую склонны приписывать ему свои недостатки».

Пример корректировки. «Объясняя поведение ребенка, **взрослые** зачастую склонны приписывать ему свои недостатки».

Таким образом, анализ литературы по проблеме исследования считается полноценным и качественным, если в даются ответы на следующие вопросы.

1. Что каждый цитируемый автор говорит об исследуемом в курсовом/дипломном исследовании явлении.

2. Что в позиции каждого цитируемого автора соответствует представлениям автора курсового/дипломного исследования?

3. Что в позиции каждого цитируемого автора является общепринятым?

4. Что в позиции каждого цитируемого автора противоречит позиции автора курсового/дипломного исследования (что отличается от принятого в курсовом/дипломном исследовании подхода к рассматриваемому явлению)?

5. Кто из других авторов стоит на позициях, аналогичных позициям автора курсового/дипломного исследования?

6. У кого из цитируемых авторов отличная точка зрения? Чем она отличается от точки зрения автора данного курсового/дипломного исследования?

7. Что в позиции цитируемого автора является прогрессивным (перспективным) для педагогики (системы образования)? Что соответствует современности? Что устарело?

8. Что ценного у цитируемого автора можно взять в данное курсовое/дипломное исследование?

7.2. Несколько полезных рекомендаций по изложению текста исследования

1. При анализе литературных источников наряду с цитированием, целесообразно пользоваться приемами рерайтинга (см. раздел 14 данного пособия «Приложение (полезные материалы)» п. 14.8 «Приемы рерайтинга для переработки текста»).

2. Излагая материал исследования, нужно связывать абзацы между собой. Этого можно достичь, если в каждом предыдущем параграфе упоминать то, что будет разворачиваться в следующем абзаце. Образно говоря, «связное» изложение материала – это как многие русские народные песни, в которых последняя фраза предыдущего куплета является первой фразой следующего куплета.

Так, если в последующем абзаце предполагается говорить о чем-либо, то в предыдущем абзаце об этом должно быть упомянуто. Например, в последующем абзаце предполагается говорить о необходимости формирования у младших школьников самостоятельности как качестве личности, тогда в предыдущем абзаце об этом нужно упомянуть, допустим, так: *(Завершающее предложение предыдущего абзаца)*. «... При формировании личности младших школьников наряду с обозначенными выше психическими процессами важно развитие у них различных личностных качеств, среди которых значительное место отводится самостоятельности.

(Первое предложение следующего абзаца). Самостоятельность в нашем исследовании мы рассматриваем как качество личности, позволяющее расту-

щему человеку постепенно овладевать умениями и навыками «взрослой жизни». ...

3. Следует грамотно, в соответствии с лексическими и стилистическими нормами русского языка использовать глаголы. Как известно, глагол – это часть речи, обозначающая действия. Однако есть глаголы, обозначающие действия, которые может осуществлять только одушевленное существо, а есть глаголы, которые обозначают действия, совершаемые с неодушевленными предметами. Например, подход реализуется кем-то, то есть каким-то субъектом; подход может требовать каких-то действий, может обеспечивать достижение какой-то цели, какого-то результата, может предполагать выполнение каких-то шагов; но подход не может предлагать, обучать, формировать ...

4. Желательно избегать слова «должен», особенно по отношению к учащимся и в адрес учителя, так как все долженствования (обязанности) участников образовательного процесса прописаны в требованиях, изложенных в нормативных документах, регулирующих функционирование системы образования. Избежать слова «должен» можно, если говорить об **условиях эффективной организации образовательного процесса и способах организации учебной деятельности обучающихся**. Так, вместо фразы «Учитель должен создавать ситуации успеха...» фразу можно построить в виде закономерности или обоснования цели. Например: «Для того чтобы поддерживать у учащихся положительную мотивацию на активное усвоение учебного материала, целесообразно создавать на уроке ситуации успеха»; или «Положительная мотивация младших школьников на активное усвоение учебного материала зависит от переживания ими радости от достижения цели, что обеспечивается созданием на уроках ситуаций успеха».

7.3. Требования к цитированию литературных источников в тексте исследования

Следует помнить, что грамотное цитирование – это один из критериев оценки качества текста исследования. Обозначим основные требования к цитированию.

1. Не допускается цитирование или конспективное (реферативное, аннотированное) изложение материала из оригинальных источников без упоминания фамилии цитируемого автора. Такое цитирование можно образно назвать «слепым цитированием», когда переписываются фрагменты текста из литературных источников и при этом не упоминается фамилии их авторов, что является, по сути, плагиатом или компиляцией.

Во многих исследовательских работах в последнее время (даже в диссертациях) повсеместно можно наблюдать такое некорректное отношение к авторским текстам. Это нетактично и свидетельствует о неуважительном отношении исследователя к авторам используемых литературных источников, или о его исследовательской небрежности, или об отсутствии исследовательской культуры. Следует помнить, что в студенческих научно-исследовательских работах

«слепое цитирование» является серьезным недостатком и отражается на оценке работы.

2. Не допускается цитирование или конспективное (или реферированное, или аннотированное) изложение материала из оригинальных источников без отсылки к цитируемому источнику. После каждой цитаты, а также после простого упоминания фамилии автора (без цитирования) необходимо в квадратных скобках делать отсылку к источнику, размещенному в списке литературы (использованных источников). При этом работы **ВСЕХ** упоминаемых в тексте исследования авторов должны быть представлены в списке использованных источников (в списке литературы).

7.4. О стиле научных текстов (некоторые рекомендации по стилистике научного педагогического исследования)

7.4.1. Научный стиль речи

Научный стиль речи : статья // Справочник от Автор24. – [сайт]. – URL: https://spravochnick.ru/russkiy_yazyk/stili_rechi/nauchnyy Stil_rechi/#yazykovye-priznaki-nauchnogo-stilya (дата обращения: 14.02.2019).

Понятие научного стиля речи

Определение 1

Стиль речи – система исторически сформировавшихся речевых оборотов в определенной сфере общения, разновидность литературного языка с определенной функцией воздействия.

Определение 2

Научный стиль речи – стиль научной области функционирования деятельности общества.

Научный стиль речи характеризует употребление абстрактной лексики, вещественных и малых терминов преимущественно имен существительных, доказательность и однозначность.

Общими чертами разновидностей научного стиля являются: предварительное прорабатывание текста, монологическая форма сообщения, строгость языковых форм и нормирование терминов.

Языковые признаки научного стиля

1. Лексические признаки:

– научное повествование носит отвлеченный и общий характер текста на лексическом уровне посредством использования абстрактных и бытовых фраз и выражений (диспозиция, конъюнкция, муфта и др.);

– насыщенность терминами, использование заимствованных и интернациональных терминов (полиграф, секвестр);

– наличие существительных, выражающих понятие изменения и признака определенного состояния, существительных с окончанием «-тель», прилагательных с суффиксом «-истый» (инерция, кульминация, строитель, извилистый, илистый).

2. Морфологические признаки:

- отвлеченность стиля посредством выбора формы употребления частей речи;
- особая форма использования глаголов несовершенного вида в настоящем времени, обобщающего типа (изучим, докажем, приведем);
- употребление возвратных глаголов с суффиксом «-ся» пассивного вида (определяется, доказывается, применяется);
- распространенное употребление кратких страдательных причастий и прилагательных (составлено, однообразны);
- существительные во множественном числе для определения типа вещественных существительных (масло, йод, металл), отвлеченных понятий (емкость, сила, напряжение), количественных показателей (ширина, долгота, насыщенность), животных и растений (млекопитающие, крупнорогатый).

3. Синтаксические признаки научного стиля:

- стремление к сжатию или увеличению объема информации с параллельным сокращением или расширением текста – существительные родительного падежа (коробка передач, обмен веществ, слабая диффузия);
- наличие именных сказуемых для создания соответствующего характера текстового смысла (Облигация – именная ценная бумага);
- употребление кратких причастий типа «может быть использовано»;
- привлечение внимание адресата с помощью вопросительных предложений;
- использование безличного предложения (происходит существенное изменение климатических условий);
- распространение причинно-следственных связей и сложных предложений с разными видами союзных связей;
- применение вводных слов с указанием источника сообщения (по мнению автора, на мой взгляд);
- связанная композиционная трактовка и установление взаимосвязей частей высказывания с помощью наречий и связующих фраз (таким образом, поэтому, так как) [23].

7.4.2 Научный стиль: понятие и признаки

Школа вдохновения. Литературные курсы он-лайн : [сайт]. – URL: <http://school-of-inspiration.ru/nauchnyj-stil-ponyatie-priznaki-i-primery> (дата обращения: 13.02.2019).

Научный стиль текста – это язык науки, научной сферы деятельности. Жанры, в которых он функционирует, в основном **письменные**:

- научные статьи и заметки,
- методические пособия и монографии,
- рецензии и аннотации,
- курсовые, дипломные и кандидатские работы для получения или защиты ученой степени.

В устной форме научный стиль представлен жанрами выступлений – научными докладами, лекциями.

В научном стиле выделяют ряд некоторых черт, отличающих его от иных функциональных стилей текста. Причем данные черты характерны для любой сферы научной деятельности – технической, гуманитарной, естественнонаучной.

Среди черт научного стиля прежде всего выделяются такие:

1) безличность автора – или сухое «мы» (предполагаем, делаем вывод, считаем и др.), или полное отсутствие указания на автора; монологичность речи;

2) обилие научной терминологии; масса речевых клише; минимум экспрессивно-эмоциональной лексики (а то и полное ее отсутствие);

3) преобладание существительных, прилагательных и наречий над глаголами, и, как следствие, – статичный, медленно читаемый и трудный для восприятия текст;

4) логичность и тезисность изложения;

5) обилие вводных слов, сложные конструкции предложений с массой приточных; предельная насыщенность предложений словами, уточняющими различные понятия (явления).

Пример научного текста (отрывок из статьи):

Среди феноменологических моделей наибольшее распространение получили модели, основанные на лучевых представлениях полей рассеяния, и модели базирующиеся на принципе Гюйгенса-Френеля, согласно которому каждая точка волнового фронта рассеянного поля рассматривается как источник вторичных волн. К этому типу моделей относится модель локальных источников рассеяния. Несмотря на то, что все эти модели имеют одни и те же методологические основы, они имеют особенности, которые проявляются при дополнительных упрощениях и допущениях математического и физического характера. Аналоговой моделью принято называть стохастическую модель «блестящих» точек, получившую широкое распространение при анализе рассеянных полей от объектов, которые представлены в виде совокупности локальных отражателей.

Главные стилевые черты в данном отрывке таковы: употребление терминов и их последующая интерпретация, близость авторского «я», монологичность, однозначность слов, доказательное изложение, наличие важной информации, официальность, точность, стандартизованность, четкость изложения.

Дополнительно можно назвать следующие черты:

1) терминологичность (*феноменологические модели, модели основанные на лучевых представлениях полей рассеяния, совокупности локальных отражателей*);

2) количественное преобладание существительных и прилагательных в тексте над глаголами (*Аналоговой моделью принято называть стохастическую модель «блестящих» точек, получившую широкое распространение при анализе*

рассеянных полей от объектов, которые представлены в виде совокупности локальных отражателей);

3) выбор отглагольных оборотов и слов (*широкое распространение, отражатели, допущения и пр.*);

4) **использование глаголов в настоящем времени**, которые выражают «вневременное», другими словами, **признаковое значение и у которых ослаблено лексико-грамматическое значение времени, лица, числа** (Выделено нами. – Т. О.) (*принято называть, представлены, получили*);

5) широкое применение предложений большой длины, и при этом следует отметить их безличный характер в совокупности с пассивными конструкциями и необычным расположением членов предложений (*Среди феноменологических моделей наибольшее распространение получили модели основанные на лучевых представлениях полей рассеяния и модели базирующиеся на принципе Гюйгенса-Френеля, согласно которому каждая точка волнового фронта рассеянного поля рассматривается как источник вторичных волн*) [41].

7.4.3. Научный стиль – особенности и языковые средства

Культура – здесь и сейчас : сайт о великой русской культуре моим Учителям посвящаю. – [сайт]. – URL: <http://velikayakultura.ru/kultura-rechi-russkiy-yazyk/nauchnyiy-stil-osobennosti-i-yazykovyie-sredstva> (дата обращения: 14.02.2019).

Материалы публикуются с личного разрешения автора – к. ф. н. О. А. Мазневой (см. «Наша библиотека»)

Научный стиль обслуживает сферу аналитической деятельности человека (науки), он предназначен для описания фактов действительности, объяснения их взаимодействия, формулировки закономерностей и законов.

Добавим, что в научной речи преобладает **рассуждение** как функционально-смысловой тип речи, и это понятно: **чтобы выявить и описать закономерности, надо доказать, что сделанное истинно.**

Мы уже знакомы с экстралингвистическими факторами, определяющими специфику этого стиля. (Экстралингвистические факторы (социальные факторы) – параметры внеязыковой социальной действительности, обуславливающие изменения в языке как глобального, так и частного характера. К экстралингвистическим факторам относятся: 1) демографические параметры: а) численность населения, говорящего на том или ином языке; б) способ расселения; в) возрастная дифференциация носителей языка; 2) социальная структура общества; 3) культурно-языковые особенности: а) наличие письменных традиций; б) культурно обусловленные языковые контакты и т. п. Например, принятие решений о создании письменности для ранее бесписьменного языка, законодательная и материальная поддержка функционирования языка в определенных сферах, приводят к формированию литературного языка, возникновению новых функциональных стилей и т. п. [11]).

Стилевые черты научного стиля

Таковыми являются:

- *подчеркнутая логичность,*
- *доказательность,*

- *точность (однозначность),*
- *отвлеченность (обобщенность).*

Подчеркнутая логичность речи должна позволить автору доказать свою правоту и убедить адресата в этой правоте. Практически такую же цель выполняют доказательства. От автора текста требуется точность, которая должна исключить возможность непонимания текста. Наука, имея дело с конкретными примерами, извлекает из них общие закономерности. И поэтому, говоря о конкретном, одновременно говорит и о всеобщем – этим зачастую объясняется отвлеченность и обобщенность научного стиля.

Некоторые ученые отмечают и такую стилевую черту, как *неэмоциональность, безобразность текста*. Действительно, цель науки – воздействовать на адресата не с помощью эмоций, а используя логику и доказательства.

Стилевые черты научного стиля проявляются в *языковых средствах: лексических, морфологических, синтаксических* и т. д.

Лексические средства научного стиля

В данном стиле встречаются специальные слова, обозначающие понятия – термины. Основное требование к термину – лексическая однозначность. Любое слово в научном тексте употребляется лишь в одном значении, так как в науке недопустима игра слов. Слово чаще выступает в обобщенном значении.

Например в предложении – Осина растет быстро – имеется в виду любая осина, а не какая-то определенная, конкретная. В этом стиле очень много слов, которые имеют отвлеченное (абстрактное) значение: установление, зависимость, закономерность, происхождение и т. д., В качестве основного средства связности обычно используется повтор слова. Как правило, здесь не используют эмоционально окрашенную лексику, а также синонимическую замену в качестве средства связности.

Морфологические средства научного стиля

Здесь чаще используются глаголы несовершенного вида настоящего времени (Выделено нами. – Т. О.). Это особая форма настоящего времени. Иногда его называют «настоящее вневременное», потому что оно имеет значение «всегда», «постоянно». Система терминов данной области науки, производства или искусства составляет ее терминологию (например, терминология лингвистическая, физическая, медицинская и др.). В отличие от остальных слов языка термины создаются искусственно. Так, слово «корень» (растения) возникло в языке, а термин «корень» (слова) образован в лингвистике. Поэтому в каждой терминологии термин имеет дефиницию – точное, строго логическое определение. Многие глаголы (является, представляется, считается и т. п.) выступают в роли связок в составном именном сказуемом.

Существительных в предложении значительно больше, чем глаголов (соотношение 4:1), при этом чаще используются существительные среднего рода. Местоимения необходимы для того, чтобы текст не казался однообразным.

Другие части речи, в частности прилагательные, могут употребляться в значении местоимений: *Это явление имеет определенные характеристики.*

В предложениях используются также наречия со значением следования: сначала, потом, затем.

Особую роль в научном стиле играет местоимение мы. Его используют для обозначения автора: Мы пришли к выводу = Я пришел к выводу. Местоимение «мы» выступает в качестве авторского «я». Надо заметить, что в последнее десятилетие XX века мы авторское все чаще заменяется Я, а также местоимение мы выступает в значении мы совокупности: Итак, мы видели = Мы с вами видели.

Синтаксические средства научного стиля

Как правило, предложения стиля науки сложные, повествовательные, распространенные, достаточно большие по объему.

В научной речи практически не используются восклицательные и побудительные предложения. Очень частотны причастные и деепричастные обороты, страдательные конструкции и безличные предложения. В тексте используются вводные слова и предложения, которые подчеркивают логичность текста: во-первых, во-вторых, итак, следовательно. Употребляются специальные слова и обороты связи, а иногда это целые предложения – предложения-скрепы: вначале рассмотрим..., перейдем к проблеме.... Об этом говорилось выше.

Цитаты являются одним из способов доказательств.

Текстовые особенности научного стиля

В научной речи четко выдержана структура абзаца. Первое предложение абзаца, как правило, является новым положением. Предложение строится по схеме:

– тезис – доказательство.

Каждый абзац в научном тексте начинает новую микротему.

(Микротема – это наименьший предельный отрезок текста, тему которого можно назвать. Микротеме можно выделить из готового текста или закладывать при его создании. Например, тема «Сад» разделяется на подтемы: «Плодовые деревья», «Кустарники» и т. д. Подтема «Плодовые деревья» в свою очередь на подтемы «Яблони», «Груши», вид дерева разделяется на новую подтему: сорт дерева и т.д.)

Научный текст легко делится на части, потому что каждая часть достаточно четко композиционно оформлена: зачин – развитие мысли – концовка-вывод.

Для такой речи также характерны особые стандартные обороты:

Нам представляется возможным доказать..., Нетрудно заметить, что..., Из всего сказанного можно сделать вывод... [21].

7.4.4. Основные характеристики научного стиля

Таким образом, основные требования к научному стилю изложения – это:

- точность речи (однозначность выбора слов, использование терминов);
- логичность речи (смысловая связанность абзацев);

– *доказательность речи* (доказательность – необходимое свойство рассуждений, приводящих к расширению знания. Состоит в том, что в процессе всякого логически правильного рассуждения присоединение нового суждения в качестве истинного к составу имеющегося знания происходит лишь тогда, когда это суждение либо непосредственно основано на показаниях органов чувств, либо выведено (доказано), исходя из ранее включенных в состав знания истинных суждений по законам и правилам логики, – вообще, так или иначе обосновано);

– *обобщенность и абстрактность речи*, что достигается использованием безличных предложений (например, «Исходя из этого, правомерно предполагать...», «...можно увидеть...», «...целесообразно применять...», «можно сделать вывод...» и т. п.);

– *использование фраз-клише (речевые клише* – это готовая устойчивая форма слова или словосочетания, которая несёт точное и конкретное значение. Например, содействовать развитию, решать текущие вопросы. Такие стандарты речи применяются в деловой речи как должное, а в разговорной их обзывают канцеляризмами. *Речевые стандарты* – это готовые выражения, которые зачастую используют в публицистическом стиле и воспроизводят в разговорной речи. Например, работник бюджетной сферы, силовая структура. Наиболее близки к речевым клише, потому что тоже обладают чётким смысловым значением, а поэтому не имеют негативного окраса);

– *наличие ссылок на используемые в тексте источники;*

– *использование символов и чертежей;*

– *использование интернациональных слов* (интернациональные слова (интернационализмы) (от лат. *inter* – между и *patio* [nationis] – народ) – слова или выражения, употребляющиеся во многих языках с одним и тем же значением. Словарный фонд интернациональных слов разных языков пополняется за счет заимствования слов и выражений одного языка другим. Основную часть интернациональной лексики составляют термины науки, техники, военного дела, экономики, торговли, искусства, спорта и т. д. [36]);

Дадим еще несколько полезных рекомендаций.

В научных текстах недопустимо:

– *обращение к читателю* (обороты типа «вы можете увидеть» заменяются оборотами «можно увидеть...», «из таблицы видно...»);

– *использование вопросительных предложений* (так, при необходимости активизировать внимание читателя на какой-либо проблеме, вместо прямого вопросительного предложения (с вопросительным знаком в конце) целесообразно использовать обороты типа: «В связи с этим возникает вопрос о ...»; «Исходя из этого, возникает необходимость поставить (поднять) вопрос о ...»);

– *нежелательно начинать новое предложение с союзов и союзных слов* (также, так как, поэтому и других тому подобных. Так, например, вместо союза «но» в начале предложения можно использовать противительный союз «однако»).

Целесообразно также избегать слова «должен» по отношению к субъектам образовательного процесса (учащимся и педагогам). Например, оборот «учащиеся должны выполнить задание», можно заменить оборотом «учащиеся выполняют задание» или «учащимся предлагается выполнить задание», а вместо описания деятельности учителя следует описывать организацию педагоги-

ческого процесса в форме изложения закономерности. Например, вместо фразы «учитель должен создавать комфортные условия...» или «...ситуации успеха...» можно написать: «достижение высоких образовательных результатов обеспечивается посредством создания комфортных условий обучения таких, как ...» или «...ситуации успеха. Так, например, учащимся предлагается выполнить задание, соответствующее уровню их актуальных возможностей, что способствует переживанию ими успеха и тем самым повышает их учебную активность».

7.4.5. Основные правила пунктуации в научных текстах

Из статьи: Валгина, Н. С. Синтаксис современного русского языка. – URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook089/01/part-059.htm> (дата обращения, 20.03.2019).

Основные правила пунктуации имеют нормативный характер, они относительно устойчивы в практике печати и одинаковы для разных видов письменной речи... Так, синтаксис научной литературы довольно четок, отличается последовательной связанностью отдельных построений, их завершенностью и полнотой. В научной речи преобладают сложные синтаксические конструкции, с очень развернутой и упорядоченной логической связью между компонентами. В ней преобладают многочленные сложноподчиненные предложения с причинно-следственной и определительно-изъяснительной зависимостью.

Научный стиль «тяготеет к речевым средствам, лишенным эмоциональной нагрузки и экспрессивных красок», поэтому в синтаксисе научных произведений, рассчитанных отнюдь не на эмоциональное восприятие, обычно отсутствуют конструкции, передающие экспрессивные качества речи. Для научного стиля **не** характерны эмоционально окрашенные предложения, умалчивания, недоговоренность, семантико-стилистические тонкости и т. д. Такой синтаксис, естественно, не требует пунктуационной сложности. Пунктуация такого вида литературы стандартизирована и лишена индивидуальной осмысленности. Преобладают знаки, имеющие логико-грамматическое основание: это знаки, членящие текст на отдельные предложения и части предложения, составляющие его структурные элементы (главные и придаточные; однородные члены; среди обособлений – только обязательные, т. е. вызванные структурными показателями).

Пример научного текста:

«Сложные условия эксплуатации офсетных форм в процессе печатания выдвигают многообразные требования к увлажняющим растворам. Увлажняющий раствор не должен обладать агрессивными свойствами к лаковой пленке, лежащей на цинковой или алюминиевой поверхности, а также пленке ксантата меди на биметаллических формах. Состав увлажняющего раствора должен гарантировать максимальную сохранность коллоидной пленки на поверхности металла, сообщать ей оптимальную степень гидратации, чтобы не нарушать ее структурно-механических свойств и устойчивости при печатании».

Нетрудно заметить, что в тексте нет чисто интонационных и смысловых знаков, которые обычно связываются с индивидуально-авторской манерой изложения. Здесь нет вообще экспрессивных элементов синтаксиса. Случаи употребления знаков абсолютно нормативны: запятые, отделяющие придаточные части от главных; запятые между однородными членами; запятые, отделяющие постпозитивные причастные обороты; точки в конце предложений.

Ряд работ и исследований, так или иначе затрагивающих вопросы стилей, и, в частности, научного, подтверждают этот общий вывод (в качестве особенностей синтаксиса научного стиля приводятся примерно одни и те же черты: насыщенность сложными предложениями с союзной связью; обилие причастных оборотов; отсутствие показателей экспрессивности и эмоциональности; большая средняя длина предложения; слабо выраженный модальный план и т. д.) [4].

7.4.6. Несколько полезных замечаний по стилистике научной речи

Зачастую тексты разных научных работ (научных статей, монографий, выпускных квалификационных и диссертационных работ) изобилуют неграмотными речевыми оборотами. Приведем несколько примеров (желтым и бирюзовым цветами выделены недостатки текста; красным цветом букв – оценочные комментарии по поводу этих недостатков).

Пример 1. *Неграмотно:* В качестве доказательств данному тезису... (**неправильное использование падежа**).

Грамотно: В качестве доказательства данного тезиса... (**правильное использование падежа**).

Пример 2. В качестве **доказательств данному тезису** (неграмотный речевой оборот) формулируются (**Кем?; Где?**) ключевые аспекты (**Чего?**), демонстрирующие недопустимость смешения педагогического сопровождения с близкой по смыслу **дефиницией «педагогическая поддержка»** (**неграмотное использование термина «дефиниция», так как речь идет о понятии, а точнее о термине «педагогическая поддержка»**).

Пример 3. Неграмотно: Ю. В. Кечкин **в своем диссертационном исследовании считает** необходимым... (**стилистически неграмотный речевой оборот**)

Грамотно: Ю. В. Кечкин в своем диссертационном исследовании пишет о необходимости...

ИЛИ

Грамотно: Ю. В. Кечкин, рассуждая в своем диссертационном исследовании о ..., считает необходимым ...

Пример 4. В то же время, **применение** в изучении конкретного вопроса более трех подходов **уводит** исследование от практической, экспериментальной составляющей в сторону общетеоретического обзора научной литературы, что также снижает уровень эффективности результатов разработки в реалиях общеобразовательного учреждения.

...применение в изучении ... (неграмотно)
...применение при изучении ... (грамотно)
...применение ... уводит ... (стилистически неграмотный речевой оборот).

Пример 5. Аксиологический подход позволяет рассмотреть настоящее исследование с точки зрения ценностной основы **Чего?**, на которую оно опирается.

Пример 6. В **составе** образовательной **среды** общеобразовательной организации необходимо **обратить внимание** на следующие компоненты
Как можно в составе ... среды (!) ... обратить внимание (!)

Пример 7. В соответствии с **подходами**, на которые **опирается** созданная **модель** педагогического сопровождения, мотивационно-целевой структурный **компонент** **отвечает**: во-первых, за...

Как модель может опираться на подходы и как компонент может за что-то отвечать?

Пример 8. Сущность понятия «здоровье» в науке и **прикладной деятельности** **Что это за деятельность? К чему она прилагается?** представляется поразному, лишняя запятая в зависимости от **критериев, определяющих основу для его** выражения. Обобщенную характеристику этого понятия можно представить в виде некой системы, включающей в себя совокупность критериев, соотносимых с составляющими **общей культуры человечества**.

**Как критерии могут определять основу для выражения понятия?
Что такое «общая культура человечества»?**

Пример 9. Региональный **уровень** этой структуры **интегрирует** муниципальные образовательные **пространства**, **создавая** единую региональную **систему** совместной **деятельности** различных социальных институтов в аспекте формирования культуры здоровья подрастающего поколения.

Как уровень может интегрировать пространства и создавать систему деятельности?

Пример 10. **Развитие** российского общества **сознательно** **культивирует** фундаментальную человеческую **способность** – самостоятельно **строить** собственную **жизнедеятельность**, **быть** ее подлинным **субъектом**. Самостоятельность приобрела особую ценность и **выдвинута** Кем? главным личностным качеством.

Получается, что развитие имеет сознание, культивирует способность самостоятельно строить жизнедеятельность и быть субъектом этой жизнедеятельности (!).

Однако, став **явлением широкого общественного диапазона (!)**, а в научно-публицистической литературе – одним из самых употребляемых слов, термин «самостоятельность» **используется** не столько рабочим **понятием**, сколько оценочным **суждением**.

Диапазон в прямом значении – это звуковой объем певческого голоса, музыкального инструмента, звукоряда, мелодии и т. п.; определяется интервалом

между самым низким и самым высоким звуком голоса, инструмента и т. п.; а в переносном смысле – объем, охват, размер (знаний, интересов и т. п.).

Как при таком значении термина «диапазон» самостоятельность может стать явлением диапазона, а также использоваться понятием или суждением?

Для того чтобы избежать таких несуразных грамматических ошибок, целесообразно использовать следующие приемы.

1. После написания предложения выделить в нем подлежащее, сказуемое и один дополнительный член предложения и проверить их на сочетаемость.

2. Уточнять значение научных терминов, которые используются в тексте, обращаясь к словарям (словарным определениям). Для этого полезно создать на компьютере папку «Термины» и заносить в нее определения всех понятий, включаемых в тексте научной работы. При этом целесообразно посмотреть определение термина в нескольких словарях по разным наукам.

3. Следует также аккуратно относиться к глаголам, помня о том, что в русском языке существуют глаголы, которые не могут употребляться в сочетании с неодушевленными предметами (например, подход формирует (?!), процесс изучает (?!) и т. п.). Использовать, формировать, реализовывать осуществлять может только человек (субъект). Например, использование похода (имеется в виду человеком) обеспечивает ..., ...позволяет достигать ... и т. д.

В заключение представляется необходимым сказать о **согласовании элементов списка**: *начальные слова каждого элемента списка следует согласовывать между собой в роде, числе и падеже, а также все элементы списка следует согласовывать в роде, числе и падеже со словами (или словом) в предваряющем перечень предложении, после которого стоит двоеточие.*

Пример неправильного согласования:

«Системный подход в различных науках представлен многочисленными теориями междисциплинарного характера: теория открытых систем, теория линейных систем, теория больших систем, теория знаковых систем (семиотика), теория управляемых систем (кибернетика), общая теория организации, общая теория информации, общая прогностика, а также более конкретные теории – системотехника, исследование операций, теория игр и т. д.».

В приведенном примере в предваряющем перечень предложении обобщающее слово «теориями» стоит в творительном падеже, а слово «теория» в элементах списка – в именительном. Это несогласованность.

Пример правильного согласования:

«Системный подход в различных науках представлен многочисленными теориями междисциплинарного характера: теорией открытых систем, теорией линейных систем, теорией больших систем, теорией знаковых систем (семиотикой), теорией управляемых систем (кибернетикой), общей теорией организации, общей теорией информации, общей прогностикой, а также более конкретными теориями – системотехникой, исследованием операций, теорией игр и т. д.».

7.4.7. Резюме по научному стилю изложения текстового материала в научном педагогическом исследовании

Таким образом, основные требования к научному стилю изложения – это:

– *точность* речи (однозначность выбора слов, использование терминов);

– *логичность* речи (смысловая связанность абзацев);

– *доказательность* речи (доказательность – необходимое свойство рассуждений, приводящих к расширению знания. Состоит в том, что в процессе всякого логически правильного рассуждения присоединение нового суждения в качестве истинного к составу имеющегося знания происходит лишь тогда, когда это суждение либо непосредственно основано на показаниях органов чувств, либо выведено (доказано), исходя из ранее включенных в состав знания истинных суждений по законам и правилам логики, – вообще, так или иначе обосновано);

– *обобщенность* и *абстрактность* речи, что достигается использованием безличных предложений (например, «Исходя из этого, правомерно предполагать...», «...можно увидеть...», «...целесообразно применять...», «можно сделать вывод...» и т. п.);

– *использование фраз-клише* (*речевые клише* – это готовая устойчивая форма слова или словосочетания, которая несёт точное и конкретное значение. Например, содействовать развитию, решать текущие вопросы. Такие стандарты речи применяются в деловой речи как должное, а в разговорной их обзывают канцеляризмами. *Речевые стандарты* – это готовые выражения, которые зачастую используют в публицистическом стиле и воспроизводят в разговорной речи. Например, работник бюджетной сферы, силовая структура. Наиболее близки к речевым клише, потому что тоже обладают чётким смысловым значением, а поэтому не имеют негативного окраса);

– *наличие ссылок на используемые в тексте источники*;

– *использование символов и чертежей*;

– *использование интернациональных слов* (интернациональные слова (интернационализмы) (от лат. *inter* – между и *patio* [nationis] – народ) – слова или выражения, употребляющиеся во многих языках с одним и тем же значением. Словарный фонд интернациональных слов разных языков пополняется за счет заимствования слов и выражений одного языка другим. Основную часть интернациональной лексики составляют термины науки, техники, военного дела, экономики, торговли, искусства, спорта и т. д. [36]);

Дадим еще несколько полезных рекомендаций.

В научных текстах недопустимо:

– *обращение к читателю* (обороты типа «вы можете увидеть» заменяются оборотами «можно увидеть...», «из таблицы видно...»);

– *использование вопросительных предложений* (так, при необходимости активизировать внимание читателя на какой-либо проблеме, вместо прямого вопросительного предложения (с вопросительным знаком в конце) целесообразно использовать обороты типа: «В связи с этим возникает вопрос о ...»; «Исходя из этого, возникает необходимость поставить (поднять) вопрос о ...»);

– *нежелательно начинать новое предложение с союзов и союзных слов* (также, так как, поэтому и других тому подобных. Так, например, вместо союза

«но» в начале предложения можно использовать противительный союз «однако»).

Целесообразно также избегать слова «должен» по отношению к субъектам образовательного процесса (учащимся и педагогам). Например, оборот «учащиеся должны выполнить задание», можно заменить оборотом «учащиеся выполняют задание» или «учащимся предлагается выполнить задание», а вместо описания требований к учителю следует описывать организацию педагогического процесса в форме закономерности. Например, вместо фразы «учитель должен создавать комфортные условия...» или «...создавать ситуации успеха...» можно написать: «Достижение учащимися высоких образовательных результатов обеспечивается посредством создания комфортных условий обучения таких, как ...» или «...посредством создания ситуации успеха», и далее раскрываются эти условия: «Так, например, учащимся предлагается выполнить задание, соответствующее уровню их актуальных возможностей, что способствует переживанию ими успеха и тем самым повышает их учебную активность»; или «Так, например, переживание учащимися успеха при выполнении учебных заданий зависит от соответствия этих заданий уровню актуальных возможностей детей».

Для расширения словарного запаса полезно создавать специальный словарь (назовем его стилистический). Для этого из разной научной литературы целесообразно выписывать общие фразы типа клише. Например:

– Растущий интерес к ... можно объяснить следующими причинами: ...

– Опираясь на рассуждения такого-то, можно охарактеризовать выявленные нами /разработанные нами ...

– Как показывают исследования отечественных психологов, ...

Как показывает практика преподавания, понимание и использование ...

В современной отечественной психологии накоплен опыт ...

Согласно исследованиям в области педагогики /психологии /философии...

В педагогике в основном проводились исследования различных аспектов использования и формирования ...

В истории педагогики /психологии исследования велись в направлении изучения закономерностей развития

Кроме того, можно выписывать другие лингвистически грамотные авторские стилистические обороты, перерабатывая которые можно строить свои рассуждения в соответствии с темой своего научного исследования. Например:

– Выбор и обоснование комплекса методов, наиболее адекватно и полно позволяющих изучить объект исследования, является методологической проблемой для автора научной работы. От ее успешного решения зависят степень достижения исследовательских целей и достоверность полученных результатов. С развитием исследовательского аппарата, увеличением количества методов и методик данная проблема становится все более актуальной. Верный выбор можно сделать лишь хорошо понимая функции и соотношение различных методов, область их применения и ограничения.

В современной отечественной психологии накоплен опыт теоретико-экспериментальных исследований знаково-символической деятельности, позволивший выделить уровневую структуру знаково-символической деятельности на основании функции, то есть места и роли знаково-символических средств в деятельности (Из статьи: Дегтярев, С. Н. Качественные и количественные методы в педагогическом исследовании креативных способностей учащихся / С. Н. Дегтярев. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2013. – № 3 (102). – С. 3–13 [9]).

8. ПОНЯТИЕ ОБ ОСНОВНЫХ ПАРАМЕТРАХ НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ИХ ФОРМУЛИРОВАНИЯ

8.1. Общие замечания

Введение – это, как отмечается выше, первый раздел научного педагогического исследования. Во введении научного педагогического исследования любого уровня (в учебных научных исследованиях (курсовых работах и ВКР бакалавров и магистрантов), в кандидатских и докторских диссертациях) излагается методологический аппарат исследования. Различаются введения в работах разных уровней по количеству представленных в них элементов (исходных параметров).

В *студенческих ВКР* это: актуальность темы исследования, степень разработанности проблемы, противоречие, проблема исследования, цель исследования, объект исследования, предмет исследования, гипотеза исследования, задачи исследования, методологическая основа исследования, методы исследования, экспериментальная база исследования, теоретическая значимость исследования, практическая значимость исследования. Наряду с этим при необходимости после описания экспериментальной базы исследования можно добавить описание этапов исследования, если исследование длилось более одного (выпускного) года.

В *кандидатских и докторских диссертациях* дополнительно к элементам введения ВКР методологический аппарат исследования включает в себя описание *научной новизны, апробации результатов, достоверности полученных данных, личного вклада автора, положений, выносимых на защиту, соответствия паспорту научной специальности и структуры диссертационной работы*, а в докторской диссертации перед гипотезой раскрывается *ведущая идея исследования*.

Таким образом, введение в научных педагогических работах всех уровней включает в себя:

- обоснование актуальности темы исследования (в кандидатских и докторских диссертациях на трех уровнях: социально-педагогическом, научно-теоретическом и научно-методическом),
- анализ степени разработанности проблемы исследования,
- выявленное в результате анализа степени разработанности проблемы противоречие (или противоречия),
- формулировку проблемы исследования,
- постановку цели исследования,
- определение объекта исследования,
- определение предмета исследования,
- выдвижение гипотезы исследования,
- перечисление задач исследования,
- описание методологической основы исследования,

- описание использованных в исследовании научных методов,
- характеристику экспериментальной базы исследования и участников экспериментальной работы,
- характеристику теоретической значимости исследования,
- характеристику практической значимости исследования.

В диссертационных исследованиях кандидатского и докторского уровня во введении после экспериментальной базы исследования раскрывается содержание этапов исследования с одновременной характеристикой использованных научных исследовательских методов, и перед теоретической значимостью раскрывается научная новизна исследования.

Структурные элементы введения располагаются в строго установленном порядке, выделяются в тексте работы жирным шрифтом, и каждый параметр начинается с красной строки (с нового абзаца). Образцы оформления элементов введения в научных педагогических исследованиях разных уровней представлены в нижеследующих примерах.

Примечание. NB! Обратите внимание! В образцах технического оформления исходных параметров исследования, составляющих структурные элементы введения, поставлены знаки препинания в соответствии с нормами русского языка и требованиями, предъявляемыми к работам данного вида.

Пример 1

8.1.1. Образец оформления элементов введения в студенческих ВКР (уровня бакалавриата и магистратуры)

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Текст, текст, текст

Степень разработанности проблемы. Текст, текст, текст

... **противоречие** текст, текст, текст

Проблема исследования: каковы педагогические условия ... текст, текст, текст...?

Цель исследования – выявление, описание и экспериментальная проверка педагогических условий ... текст, текст, текст

Объект исследования – текст, текст, текст

Предмет исследования – текст, текст, текст

Гипотеза исследования: текст, текст, текст ...:

– текст, текст, текст ...;

– текст, текст, текст ...;

– текст, текст, текст

Задачи исследования:

1) изучить текст, текст, текст ...;

2) текст, текст, текст ...;

3) разработать и экспериментально проверить педагогические условия ...
текст, текст, текст ...;

4) разработать критерии оценки уровня текст, текст, текст

Методологическая основа исследования: текст, текст, текст

Методы исследования: текст, текст, текст

Экспериментальная база исследования. Исследование ... текст, текст,
текст

Теоретическая значимость исследования заключается (состоит, определяется) текст, текст, текст

Практическая значимость исследования состоит в (заключается, определяется) ... текст, текст, текст

Пример 2

8.1.2. Образец оформления элементов введения в кандидатских и докторских диссертациях

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Текст, текст, текст ...

Степень разработанности проблемы исследования. Текст, текст, текст,
текст ...

... **противоречие 1** (на социально-педагогическом уровне актуальности)
текст, текст, текст ...

... **противоречие 2** (на научно-теоретическом уровне актуальности)
текст, текст, текст ... текст, текст, текст ...

... **противоречие 3** (на научно-методическом уровне актуальности) текст,
текст, текст ...

Проблема исследования: каковы педагогические условия ... текст, текст,
текст...? (или ... состоит в ...).

Цель исследования – выявление, описание и экспериментальная проверка педагогических условий ... текст, текст, текст ... (или разработка и теоретическое обоснование его, что отражено в проблеме исследования).

Объект исследования – текст, текст, текст ...

Предмет исследования – текст, текст, текст ...

Ведущая идея исследования* (для докторских диссертаций) ... текст, текст, текст ...

Гипотеза исследования: текст, текст, текст ...

– текст, текст, текст ...;

– текст, текст, текст ...;

– текст, текст, текст

Задачи исследования:

1) изучить текст, текст, текст ...;

2) текст, текст, текст ...;

3) разработать модель ...;

4) разработать и экспериментально проверить педагогические условия ... текст, текст, текст ...

5) разработать критерии оценки уровня ... текст, текст, текст ...

Методологическая основа исследования: (или **Методологическую основу исследования** составляют) текст, текст, текст ...

Экспериментальная база исследования.

Этапы и методы исследования. Текст, текст, текст ...

Научная новизна исследования ... состоит (определяется, заключается) ... текст, текст, текст ...

Теоретическая значимость исследования заключается (состоит, определяется) ... текст, текст, текст ...

Практическая значимость исследования определяется в (заключается, состоит) ... текст, текст, текст ...

Достоверность и обоснованность результатов исследования ... текст, текст, текст ...

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.* Текст, текст, текст (данный элемент включается во введение автореферата).

Личный вклад автора ...текст, текст, текст ...

Апробация и внедрение результатов исследования. Текст, текст, текст, текст ...

На защиту выносятся следующие положения: ...текст, текст, текст
(или **Положения, выносимые на защиту.** Текст, текст, текст ...)

Структура диссертации. Диссертация состоит из ...текст, текст, текст ...

Таким образом, введение в любом научном педагогическом исследовании представляет собой своеобразный план исследования, поэтому **написание исследования** после обнаружения/выявления проблемы, с которой исследователь встретился в процессе своей практической деятельности и которая требует теоретической и практической разработки, **начинается с написания введения.** Отметим это особо, так как зачастую в опыте исследовательской деятельности наблюдается порочная практика, когда сначала пишется текст параграфов, а потом уже пишется введение. Это в корне неправильно и непродуктивно, так как лишает исследователя возможности составить целостное представление о работе. В результате увеличивается время написания исследования, так как исследователю иногда по несколько раз приходится переписывать один и тот же параграф.

8.2. Требования к формулированию основных параметров исследования

8.2.1. Обоснование актуальности темы исследования

Актуальность темы исследования – первый элемент введения. В первых трех-четырёх абзацах введения обосновывается **актуальность темы исследования**, объясняются причины ее выбора исследователем, то есть раскрывается, чем она привлекла внимание студента-исследователя, чем она интересна для педагогической науки, для социума в целом. Например, веским аргументом необходимости разработки проблем, связанных с развитием у младших школьников таких психических процессов, как мышление (всех видов), память, внимание и т. п., может быть изменение, расширение, совершенствование информационной сферы жизни общества, научно-технический прогресс, технологизация жизни людей и т. п.; необходимость разработки вопросов, связанных с воспитанием учащихся, с формированием их личности, может быть объяснена социальными изменениями, происходящими в России, снижением общей культуры современного общества, его нравственной деградацией и пр.

Скажем несколько слов о **построении первой фразы введения**, с которой начинается обоснование актуальности темы исследования. Целесообразно, чтобы эта первая фраза сразу же была связана с темой ВКР. Например, в иссле-

довании по теме «**Формирование у младших школьников нравственной устойчивости личности в процессе образования**», первая фраза введения может звучать примерно следующим образом.

Образец формулирования первой фразы введения

Проблема формирования у растущего человека нравственной устойчивости как социально значимого личностного качества является для современной школы одной из важных (или актуальных) педагогических (или воспитательных) задач. Это обусловлено ...

Далее называются факторы или причины (социальные, социально-педагогические, социально-психологические, экономические, политические, культурно-исторические и другие соответствующие разным аспектам исследования), которые обуславливают, объясняют данное утверждение. В качестве факторов, обуславливающих необходимость разработки заявленной темы исследования, могут выступать нормативные государственные и законодательные документы и акты, регулирующие функционирование исследуемой сферы, в данном случае, сферы образования Российской Федерации (Закон об образовании, федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) и пр. государственные программы, указы и акты, касающиеся системы образования, а также актуальные концепции образования и пр.).

Наряду с документами актуальность темы исследования обуславливается такими факторами, как восполнение каких-либо пробелов в науке; необходимость дальнейшего развития заявленной в теме исследования проблемы в современных условиях; наличие у исследователя своего мнения по рассматриваемым в исследовании вопросам, по которым в педагогической науке или практике нет единого мнения; потребность в обобщении накопленного опыта; необходимость суммирования и продвижения знаний по разным аспектам темы исследования; обнаружение новых проблем в разрабатываемых в исследовании вопросах; необходимость привлечения внимания общественности в заявленной в исследовании проблеме и т. д.

Таким образом, в обосновании актуальности темы исследования доказываемая степень его важности на данный момент и в данной ситуации для решения определенной проблемы, задачи или вопроса, востребованность изучения и решения данной проблемы в обществе, объяснение необходимости изучения данной темы и проведения исследования в данном направлении.

8.2.2. Описание степени разработанности проблемы исследования

Степень разработанности проблемы исследования – второй элемент введения (см. образец структуры введения). Написание этого элемента введения осуществляется по результатам библиографического поиска. В этом элементе введения представлен обзор изученных литературных источников по теме исследования. Обзор литературы выполняется с двумя целями:

1) дает возможность выявить степень разработанности проблемы, выделить еще не изученные аспекты и обнаружить противоречие (или противоречия), которое требует разрешения;

2) показывает глубину изученности проблемы автором исследования.

Обзор литературы начинается с *библиографического поиска*. Для этого целесообразно составить список слов и словосочетаний, тождественных (то есть близких по смыслу) ключевому понятию исследования. Например, для темы «Формирование у младших школьников нравственной устойчивости в процессе образования» это могут быть слова: *устойчивость, нравственное, нрав, нравственность, мораль, этика, культура поведения, воспитанность, нравственная ценность, нравственная ориентация, нравственные качества, нравственность личности, нравственное воспитание, духовно-нравственное воспитание, духовность*.

По этим словам можно осуществлять поиск литературных источников по теме исследования. Все эти слова являются ориентирами в библиографическом поиске по данной теме, который можно осуществлять как по библиотечным каталогам (систематическому и тематическому), так и в интернете. Каждое ключевое слово вводится в поисковую строку. Из предложенных в компьютерном списке источников, выбираются только те, которые имеют отношение к теме. Для этого необходимо открыть каждый источник и коротко ознакомиться с его содержанием. Если данный источник подходит к теме исследования, то его название следует скопировать и вставить в файл «Библиография» или «Список литературы» (в зависимости от названия соответствующего файла в заготовленной для ВКР электронной папке).

Обзор литературы – это краткий анализ имеющихся в настоящее время исследований разных авторов, близких по тематике, поднимаемым вопросам, аспектам проблеме исследования (курсовой или выпускной квалификационной работы). Обзор литературы состоит из двух элементов: 1) перечисления фамилий авторов, занимающихся исследованием аналогичных проблем, и 2) краткой характеристики конкретных направлений исследований названных авторов. В первом предложении называются фамилии авторов, изучавших данную проблему, Далее, начиная с нового абзаца, дается краткая характеристика конкретных направлений, конкретных аспектов исследований каждого ранее названного автора (с обязательным указанием его фамилии), обнаруженных студентом-исследователем и близких по проблематике теме данного исследования.

Примечание. Обзор литературы в курсовой работе допустимо строить на основе 10-12 источников, в ВКР бакалавра – не менее 15 источников, в ВКР магистранта – не менее 20 источников.

Такой краткий обзор литературы необходим, *во-первых*, для того, чтобы выявить те аспекты, стороны данной проблемы, которые еще не подвергались изучению и разработке или недостаточно изучены и исследованы, и, *во-вторых*, для того, чтобы обозначить место данного исследования в решении содержащейся в теме проблемы, то есть показать, что есть еще такие аспекты, такие вопросы, которые целесообразно разрабатывать в связи с изменившимися

социальными, экономическими, политическими, экологическими, культурными и прочими условиями. Заканчивается обзор степени разработанности проблемы выводом о необходимости, целесообразности, важности разработки заявленной в исследовании темы в связи с тем, что в существующих исследованиях разработке заявленной автором ВКР проблемы уделено недостаточно внимания.

Примечание. 1. Называя авторов, работы которых, по мнению автора, имеют отношение к проблеме его исследования, следует подходить к их отбору взвешенно, чтобы в перечне были названы **именно те авторы, которые занимаются изучением аналогичных вопросов**. Не следует называть фамилии авторов только потому, что у них имеются работы в области педагогики. Педагогика – наука, как известно, многогранная. Ее предметом являются разнообразные педагогические процессы, поэтому каждый ученый, как правило, исследует не только один какой-то педагогический процесс, но зачастую даже только один компонент, один вектор одного конкретного педагогического явления.

2. **Фамилии авторов** в тексте перечисляются **в алфавитном порядке** (по первой букве фамилии), **инициалы** пишутся **перед фамилией** (через неразрывный пробел, который выполняется одним из двух способов: а) Ctrl + Shift + пробел или б) правый Alt + 0160 на правой клавиатуре Num Lock), **после фамилии в квадратных скобках указывается номер, под которым работа данного автора размещена в прилагаемом к исследованию списке использованных источников** (см. образец).

3. Перечисление фамилий авторов в первом и в последующих предложениях и абзацах обзора литературы заканчивается словами «и другие». При этом слово «другие» принято писать сокращенно (и др.). Это допустимое общепринятое нормативное сокращение. Этим исследователь указывает на допустимость того, что могут существовать и другие исследования по данной проблеме.

4. Если в обзоре литературы построение предложения требует склонения фамилии перечисляемых авторов, то в случае, если по фамилии трудно определить пол автора (например, В. К. Невярович или Г. М. Брадик), следует через интернет уточнить имя и отчество данного автора (например, В. К. Невярович – Владимир Константинович, Г. М. Брадик – Галлия Мирославовна) и склоняемые мужские фамилии писать в соответствующем падеже в соответствии с правилами русского языка, а женские оставлять без изменения (В. К. Невяровича, В. К. Невяровичу, В. К. Невяровичем, о В. К. Невяровиче).

Образец оформления элемента введения «Степень разработанности проблемы исследования»

Тема исследования **«Формирование у младших школьников нравственной устойчивости личности в процессе образования»**.

Степень разработанности проблемы исследования. Проблему формирования нравственной устойчивости личности в разных аспектах и направлениях рассматривают Л. М. Аболин [1], Р. М. Алиева [2], В. И. Бакштановский [4],

О. С. Богданова [5, 6], Н. И. Болдырев [7], Б. И. Вайцекаускень [9], М. И. Воловикова [10], Е. Н. Головки [11], В. Е. Гурин [12], В. А. Данилова [13], Л. И. Катаева [5], О. В. Михайлова [15, 16, 17], Н. И. Неверова [18], Е. Н. Пьянкова [18], А. В. Сажин [20, 21], И. Б. Свеженцева [23], Е. Ю. Стрижова [24], З. М. Хизроева [25], В. Э. Чудновский [26], А. И. Шемшурина [4], Н. А. Яшина [27] и др.

Организацию нравственного воспитания обучающихся в процессе образования исследуют О. С. Богданова [5, 6], Л. И. Катаева [5], Н. И. Болдырев [7], О. В. Михайлова [15], С. В. Черенкова [6], А. И. Шемшурина [5] и др.; процесс формирования нравственной устойчивости обучающихся вузов в разных аспектах разрабатывают В. А. Данилова [13], И. Б. Свеженцева [23] и др.; нравственную устойчивость личности в связи с поведением рассматривают В. Г. Асеева [3], Б. И. Вайцекаускень [9], Е. Н. Головки [11], В. Е. Гурин [12], Н. И. Неверова [18] и др.; изучению психологических аспектов нравственной устойчивости личности посвящены исследования Л. М. Аболина [1], А. В. Сажина [20, 21], Е. Ю. Стрижовой [24], З. М. Хизроевой [25], В. Э. Чудновского [24] и др.; вопросы морального выбора и взаимосвязи морали и нравственности в контексте этнокультуры изучают Р. М. Алиева [2], В. И. Бакштановский [4] и др.; в отношении младших школьников нравственная устойчивость рассматривается как условие противостояния отрицательным влияниям микросреды в исследовании Е. Н. Головки [11], и как задача их гражданского образования – в работах Н. А. Яшиной [27] и др.

Проведенный анализ исследований по проблеме формирования у младших школьников нравственной устойчивости позволяет констатировать, что это актуальная проблема, пути разрешения которой разрабатываются по отношению к обучающимся разных возрастов, с использованием разных средств и методов разных наук. Однако как качество личности, которое формируется у младших школьников в процессе образования, проблема нравственной устойчивости не получает достаточного внимания.

Примечание

В образце видно, что в квадратных скобках около некоторых разных фамилий стоят одинаковые номера: О. С. Богданова [5, 6], Л. И. Катаева [5], С. В. Черенкова [6], А. И. Шемшурина [5]. Это говорит о том, что данные авторы являются соавторами в одних и тех же работах.

Образец оформления списка использованных источников, на основе которых выполнен анализ степени разработанности проблемы ВКР по теме исследования в предложенном образце см. в п. 14.13 данного пособия «Образец оформления списка использованных источников, на основе которых выполнен анализ степени разработанности проблемы ВКР по теме исследования во введении» в разделе 14 «Приложение (полезные материалы)».

8.2.3. Формулирование противоречие

Противоречие – третий элемент введения, следующий за описанием степени разработанности проблемы исследования. Противоречие выводится из обоснования актуальности темы исследования и обзора литературных источников. Анализ разработанности проблемы исследования является основанием для обнаружения противоречия, в котором отражается несоответствие между актуальным состоянием проблемы, то есть тем, что имеется в данной области образования в настоящее время, и тем, что требует развития, совершенствования. Противоречие отражает несоответствие между тем, что необходимо достичь, согласно социальному заказу, и тем, что имеется в существующей педагогической практике на данный момент. Таким образом, противоречие – это расхождение между социальным заказом, то есть требованиями общества к кому-либо или к чему-либо и возможностями имеющихся на данное время средств удовлетворения этих общественных потребностей.

Следует отметить, что в науке и в практике можно выделить два вида противоречий: *антагонистические* и *диалектические*.

Антагонистическое противоречие (от греч. *antagonisma* – спор – борьба) – это противоречие *неразрешимое*, которое невозможно ни преодолеть, ни снять его остроту. Таковыми можно считать противоречия между людьми мужского и женского пола, между родителями и детьми и вообще между взрослыми и детьми; таковыми являются классовые противоречия.

Диалектическое противоречие (от греч. *dialektike (techne)* – искусство вести беседу, спор) – философская теория, утверждающая внутреннюю противоречивость всего существующего и мыслимого и считающая эту противоречивость основным или даже единственным источником всякого движения и развития) – это противоречие разрешимое или, по крайней мере, содержащее в себе ресурсы для снятия остроты несоответствия между противодействующими силами.

Противоречие – «...источник всякого развития, движения». В противоречии «...хотя и выдвигается на первый план отрицание, исключение новым старого», но «новое образуется из старого», то есть в противоречии зарождается связь нового со старым, «...новое завершает отрицание, преобразование старо-

го, включая старое в снятом, преобразованном виде как свой собственный момент». В противоречии его стороны не столько отрицают друг друга, сколько «...порождают друг друга в качестве отличных друг от друга. Отрицая друг друга, противоположные стороны переходят друг в друга, являются тождественными» (Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – [5-е изд.] – Москва : Политиздат, 1987. – С. 391–392).

Образцы формулирования противоречия в студенческих ВКР

Первый пример

Тема «**Управление формированием у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования**»

Все сказанное позволяет обнаружить **противоречие** между потребностью общества в личности, способной самостоятельно решать возникающие перед ней жизненные задачи, и преимущественной нацеленностью имеющих в настоящее время воспитательных технологий на формирование у современных школьников исполнительской позиции».

ИЛИ

...**между** потребностью детей в самостоятельности и необходимостью направляющего руководства их деятельностью со стороны взрослых.

Второй пример

Тема «**Управление формированием у младших школьников познавательной деятельности в процессе обучения**»

Проведенный анализ исследований по проблеме организации познавательной деятельности учащихся позволяет обнаружить **противоречие** между необходимостью формирования у младших школьников познавательной деятельности как важного фактора повышения эффективности процесса их обучения и ориентированностью современного процесса образования преимущественно на результат, то есть на получение оценки за выполненное учащимся задание, в то время как познание – это, прежде всего, процесс.

Третий пример

Тема «**Управление формированием у младших школьников нравственной устойчивости личности в процессе образования**»

Проведенный нами обзор литературных источников показывает наличие **противоречия** между необходимостью формирования у младших школьников нравственной устойчивости как значимого для культурной личности качества и нацеленностью современного образовательного процесса на развитие интеллектуальной сферы личности (или на развитие мышления учащихся).

Дополнительный материал

Фрагмент статьи: Орехова Т. Ф., Кружилина Т. В. К вопросу о формулировании противоречий и гипотезы в научных педагогических исследованиях // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 138–143.

Проблема выявления и формулирования противоречий в педагогических исследованиях не нова и не раз обсуждалась на страницах журнала «Педагогика». И, тем не менее, анализ диссертационных исследований последних десяти лет показывает, что соискатели и аспиранты имеют об этом не вполне чёткое представление. Во всяком случае, в диссертационных исследованиях противоречия, в большинстве случаев, формулируются скорее как обнаружение причин существующих противоречий, а не сами противоречия. Часто в педагогических исследованиях противоречиями называют недостатки, несоответствия в педагогической действительности или в педагогических явлениях. Приведу примеры подобным образом сформулированных противоречий:

1) противоречие между педагогическим потенциалом, заложенным в декоративно-прикладном искусстве, и отсутствием рекомендаций по его использованию в русле повышения эффективности художественно-творческой деятельности студентов, неразработанностью в педагогической науке данного вопроса;

2) между резким ростом потребности в специалистах, не только владеющих иностранным языком, но и в специалистах, для которых иноязычная культура является личностной ценностью, и недостаточной теоретической и практической разработанностью содержания и структуры иноязычной культуры, а также путей, обеспечивающих её формирование у студентов колледжа.

3) между осознанием преподавателями вузов необходимости нравственного развития студентов и недостаточной разработанностью механизмов реализации данного процесса;

4) противоречие между потребностью общества в повышении качества высшего образования и уровня подготовки специалистов высокой квалификации и недостаточной разработанностью педагогических основ организации процесса адаптации студентов в техническом вузе на современном этапе;

5) между объективно существующей потребностью общества в повышении качества информационной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства и отсутствием дидактических условий и методик, обеспечивающих формирование информационной компетентности;

6) между возросшей потребностью общества в социально активной эстетически образованной личности специалиста и неразработанностью теоретических основ организации эстетической деятельности в процессе профессиональной подготовки.

Этот список можно продолжать до бесконечности. Подавляющее большинство противоречий именно так и формулируются. Если бы противоречия разрешались путём разработки рекомендаций, уточнения структуры понятий, выстраивания моделей, разработкой концепций, то общество и педагогическая наука давно шагнули бы очень далеко в своём развитии.

Как известно, диалектическое противоречие есть взаимодействие противоположных, взаимоисключающих сторон объекта или системы, которые вместе с тем находятся во внут-

реннем единстве и взаимопроникновении, являясь источником самодвижения и развития объективного мира и познания. Выражая сущность закона единства и борьбы противоположностей, категория «диалектическое противоречие» занимает центральное место в материалистической диалектике. В своём развёртывании диалектическое противоречие проходит несколько ступеней: различие, поляризация, столкновение, антагонизм. Высший момент в развитии диалектического противоречия – переход системы из одного качественного состояния в другое. Формы диалектического противоречия: основные и неосновные, существенные и несущественные, внутренние и внешние (по-разному влияющие на развитие системы) антагонистические и неантагонистические, такую трактовку противоречия можно встретить в советском энциклопедическом словаре [34, с. 1069].

Противоречие «...источник всякого развития, движения». В противоречии «...хотя и выдвигается на первый план отрицание, исключение новым старому», но «новое образуется из старого» и тут образуется связь нового со старым, «...новое завершает отрицание, преобразование старого, *включая старое в снятом, преобразованном виде как свой собственный момент*». В противоречии его стороны не столько отрицают друг друга, сколько «...порождают друг друга в качестве отличных друг от друга. Отрицая друг друга, противоположные стороны переходят друг в друга, являются тождественными» [40, С. 391-392].

«Развитие объекта, пишет Г. А. Клековкин, – это особая связь его состояний. Поэтому в непрерывном развитии можно выделить последовательную цепь отдельных этапов (стадий). Любой отдельный этап развития имеет начало и конец. Причём в начале каждого этапа развития в тенденции уже содержится его конец, а завершение одного этапа кладёт начало следующему этапу. При этом на каждом новом этапе у объекта не только появляются некоторые дополнительные свойства, но и сохраняются определённые характеристические свойства предыдущего этапа, то есть реализуется преемственность, взаимосвязанность предыдущих и последующих стадий развития. Таким образом, целостный процесс развития представляет собой *единство изменения и сохранения, единство нового и старого, единство непрерывного и дискретного. Повторяемость и преемственность*, будучи необходимыми атрибутами процесса *развития, определяют его направленность* и вместе с необратимостью детерминируют спиралевидную форму реализации» [17, с. 40-41].

...Перестройка в нашей стране (с 1990 г. и по сегодняшней день) породила ряд противоречий, которых до этого времени в России не было, либо они существовали в скрытой форме. В своих разных работах В. Ф. Романов описывает противоречия, ярко характеризующие общество и общественные отношения этого времени: а) «между назревшей общественной потребностью в реализации идеи естественного равенства людей от рождения и пирамидальным расслоением нашего общества»; б) «между объективной необходимостью утверждения общечеловеческих ценностей в условиях любого цивилизованного общества и криминально варварской капиталистической действительностью»; в) «между необходимостью интернационализации всех сторон жизни разных народов, в том числе и образовательных систем, и одновременно естественной тягой особенно малочисленных народов и групп к сохранению самобытности и уникальности»; «между естественным исторически сложившимся стремлением народов России к соборности и коллективистским началам организации общественной жизни и не менее естественной потребностью личности сохранить свою индивидуальность в разных формах свободы» [32, 194 с.].

В. Ф. Романов высветил некоторые противоречия, возникшие в системе высшего образования в перестроечный период: «между необходимостью обучать студента в современной системе «на рубль» при наличии в кармане «10 копеек» из госбюджета»; «между необходимостью дать студентам интегративное, методологическое, теоретическое знание и стремлением одновременно усилить утилитарно прикладную направленность образования» [Там же].

В качестве примера грамотно сформулированного противоречия в педагогическом исследовании можно привести работу И. Ф. Исаева доперестроечного периода «Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей шко-

лы»: «...между требованиями, предъявляемыми обществом к уровню подготовки специалистов в новых социально-экономических условиях, и уровнем профессионально-педагогической культуры преподавателей, обеспечивающих подготовку специалистов ранее заданного типа» [14, с. 4].

Можно привести примеры, на наш взгляд, грамотно сформулированных противоречий из диссертационных исследований последних лет:

1) между все возрастающей потребностью общества в профессионально ориентированных специалистах, обладающих организаторскими способностями, и преимущественно исполнительской позицией студентов вузов в организации своей жизни и деятельности в период обучения в вузе;

2) между объективной потребностью общества в социоприродной активной личности, способной к позитивному созиданию и преобразованию существующей среды, и возможностями современных научно обоснованных программ и средств использования социально-природной среды в целях развития личности;

3) между изменившимися требованиями к уровню индивидуального здоровья студентов как их профессионально-личностному качеству, обеспечивающему формирование ценностных ориентаций на здоровье у своих будущих воспитанников, и полнотой использования возможностей современного образовательного процесса педагогического колледжа в сохранении и укреплении здоровья студентов;

4) между назревшей необходимостью продуктивного взаимодействия администрации вуза и студентов в организации учебно-воспитательного процесса в вузе, и использованием для решения этой проблемы организационных форм, построенных на основе субъект-объектных отношений между участниками образования;

5) между возросшими требованиями общества к военно-патриотическому воспитанию будущих офицеров, соответствующему духу нынешнего времени, и сохранившимися подходами к организации образовательного процесса в военных вузах, ориентированными преимущественно на сугубо военную подготовку;

6) между социальным заказом общества на подготовку творческих, нестандартно мыслящих инженеров, способных к решению сложных профессиональных задач, и реальной подготовкой специалистов в вузах, основу которой составляет алгоритмическая деятельность;

7) между потребностью общества в специалистах-архитекторах, способных создавать и реализовывать на практике архитектурные замыслы, отвечающие современным требованиям удобства, красоты, многофункциональности, неожиданности и надёжности, и преимущественно репродуктивным характером учебной деятельности студентов, тормозящей формирование у будущих архитекторов креативности как основы проектной культуры;

8) между системой подготовки специалистов, ориентированной на накопление суммы знаний и умений, и изменением парадигмы образования с ориентацией на повышение самооценки и творческой удовлетворённости личности.

8.2.4. Формулирование проблемы исследования

Проблема исследования – четвёртый элемент введения. **Проблема исследования является первым из пяти основных параметров исследования, которых формулируются после определения темы научного педагогического исследования.** В то же время проблема связана с противоречием, так как касается тех аспектов процесса образования, которые доступны творчеству учителя. Раскроем сказанное подробнее.

Как известно, педагогика как наука изучает различные взаимосвязанные между собой *педагогические процессы*, основными из которых являются обра-

зование, воспитание и обучение. В рамках этих процессов осуществляются еще два процесса – развитие и формирование (об отличиях этих процессов см. в п. 5.2.). Исходя из этого, в каждой форме организации педагогического процесса (будь то школьный урок, внеклассное мероприятие, или любая форма занятий в образовательных учреждениях дошкольного, среднего профессионального и высшего образования) всегда решаются три базовых задачи: образовательная, развивающая и воспитательная. Решение этих задач в образовательном процессе направлено на поэтапное достижение цели образования, отраженной в различных государственных нормативных документах, регулирующих организацию и функционирование системы образования.

Анализ различных дефиниций понятий «система» (фр. *systeme* < лат. *systema* < греч. *systema* – соединенное, составленное из частей) и «система педагогическая» дает основание определять **педагогическую систему** как единство и иерархически взаимосвязанной совокупности закономерно расположенных (то есть находящихся в определенной связи) элементов, которые взаимодействуют друг с другом и зависят в своем функционировании друг от друга. В **педагогической системе** такую совокупность упорядоченных взаимосвязанных компонентов составляют: цель, содержание, принципы, методы, средства, организационные формы обучения, воспитания и развития учащихся, характеризующие в наиболее общем, инвариантном виде все составляющие педагогической деятельности в данных социально-экономических условиях.

Исходя из этого, в педагогической системе правомерно выделять следующие теоретически обоснованные в педагогической науке взаимообуславливающие друг друга структурные компоненты:

- цель образования,
- задачи образования (обучения и воспитания),
- содержание образования,
- принципы обучения и воспитания,
- методы (технологии) обучения и воспитания,
- средства обучения и воспитания,
- организационные формы обучения и воспитания,
- учебный процесс, как пространство практической материализации (реализации) всех элементов педагогической системы.

При этом цель, задачи и содержание образования, а также основные организационные формы задаются нормативными документами, регулирующими функционирование системы образования. Учитель в процессе преподавания конкретизирует эти элементы педагогической системы в соответствии с изучаемой темой. Кроме того, в педагогической науке определены принципы обучения и воспитания, обеспечивающие достижение заданной цели образования, выявлены, раскрыты и теоретически обоснованы и классифицированы многообразные методы и средства обучения и воспитания, а также определены основные организационные формы для образовательных учреждений разных видов и уровней.

Таким образом, исходя из этого, **предметом творчества учителя** в образовательном процессе из всего перечисленного является *подбор, структури-*

рование и порядок использования **методов** (технологий) и **средств** обучения и воспитания, обеспечивающих достижение цели. Следовательно, можно заключить, что **содержание педагогических условий** составляет **совокупность, порядок, способы использования подбираемых учителем** для реализации поставленных целей и задач **педагогических инструментов**, в качестве которых выступают *методы, технологии, средства и формы организации учебной работы учащихся*. Кроме того, творчеству учителя доступны:

во-первых, разработка собственных авторских методик и технологий обучения и воспитания;

во-вторых, разработка и применение наряду с обязательными собственными принципов обучения и воспитания;

в-третьих, выделение и использование методологических подходов, определяющих стратегию и тактику образовательного процесса;

в-четвертых, разработка и реализация методического обеспечения процессов обучения и воспитания в виде системы заданий, задач,

в-пятых, изобретение оригинальных, то есть неизвестных ранее приемов учебной деятельности обучающихся, которые впоследствии могут стать достоянием широкой педагогической общественности (как например, опорные сигналы В. Ф. Шаталова, комментированное управление учебной деятельностью и опережающее обучение С. Н. Лысенковой, коллективные творческие дела И. П. Иванова и другие педагогические находки педагогов-практиков);

в-шестых, конструирование собственно учебного и воспитательного процесса в соответствии с нормативными требованиями и возрастными особенностями обучающихся каждой ступени образования.

Отсюда, **проблема исследования** может касаться только тех изменений в реализуемых учителем педагогических процессах, которые доступны ему как педагогу и исследователю, и которые, как показано выше, составляют содержание **педагогических условий**. Исходя из трактовки понятия «проблема» (от греч. πρόβλημα – преграда, трудность, задача, задание), под которой Б. А. Старостин понимает «объективно возникающий в ходе развития познания вопрос или целостный комплекс вопросов, решение которых представляет существенный практический или теоретический интерес» [38], целесообразно формулировать проблему в виде вопроса, который предполагает поиск педагогических условий, способствующих целесообразному изменению педагогической ситуации в направлении достижения желаемых результатов образования.

Формулирование проблемы может осуществляться двумя способами. *Первый способ* – формулировка в форме вопроса: «каковы педагогические условия ...» или «при каких педагогических условиях будет происходить (осуществляться)...». *Второй способ* – формулировка в виде обозначения необходимого действия. Например, «**Проблема исследования** заключается (состоит) в необходимости поиска педагогических условий ...». Далее и в первом, и во втором случае излагается тема, первое слово которой пишется в соответствующем падеже (см примеры формулировки проблемы исследования).

Примечание: обратите внимание, что определение «педагогические» для условий необходимо, так как педагог-исследователь (то есть учитель в позиции исследователя) может изменять только *педагогические*, и в отдельных случаях – *организационно-педагогические* условия.

Образцы формулирования проблемы исследования в научных исследованиях по педагогическим наукам

Первый пример

Тема «**Формирование у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования**».

Проблема исследования: каковы педагогические условия формирования у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования?

ИЛИ

Проблема исследования: при каких педагогических условиях у младших школьников будет осуществляться (или происходить) формирование самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования?

ИЛИ

Проблема исследования заключается в необходимости поиска (разработки, выявления, создания, выявления) педагогических условий формирования у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования.

ИЛИ

Проблема исследования состоит в необходимости разработки (или создания) педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования.

Второй пример

Тема «**Формирование у младших школьников познавательной деятельности в процессе обучения**»

Проблема исследования: каковы педагогические условия формирования у младших школьников познавательной деятельности в процессе обучения?

ИЛИ

Проблема исследования: при каких педагогических условиях будет осуществляться (или происходить) формирование у младших школьников познавательной деятельности в процессе обучения?

ИЛИ

Проблема исследования состоит в необходимости поиска (разработки, выявления, создания, выявления) педагогических условий формирования у младших школьников познавательной деятельности в процессе обучения.

ИЛИ

Проблема исследования заключается в необходимости разработки (или создания) педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирования у младших школьников познавательной деятельности в процессе обучения.

Третий пример

Тема «**Формирование у младших школьников нравственной устойчивости личности в процессе образования**»

Проблема исследования: каковы педагогические условия формирования у младших школьников нравственной устойчивости личности в процессе образования?

ИЛИ

Проблема исследования: при каких педагогических условиях будет осуществляться (или происходить) формирование у младших школьников нравственной устойчивости личности в процессе образования?

ИЛИ

Проблема исследования заключается в необходимости поиска (разработки, выявления, создания, выявления) педагогических условий формирования у младших школьников нравственной устойчивости личности в процессе образования.

ИЛИ

Проблема исследования состоит в необходимости разработки (или создания) педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование у младших школьников нравственной устойчивости личности в процессе образования.

Методическое замечание

Обратите внимание на знаки препинания при формулировке проблемы в форме вопроса: после слов **«проблема исследования»** (которые должны быть выделены **жирным шрифтом**), ставится двоеточие (:), далее текст пишется с маленькой (строчной) буквы на текущей (этой же) строке, и в конце предложения ставится знак вопроса (?).

8.2.5. Формулирование цели исследования

Цель исследования – пятый элемент введения. **Цель исследования является вторым из пяти основных параметров исследования, которые формулируются после определения темы исследования.** Цель исследования связана с проблемой и формулируется через имя существительное. Как отмечается выше, в ходе педагогического исследования исследователь создает или изменяет педагогические условия, реализация которых обеспечивает достижение цели исследования. Таким образом, педагогические условия являются своеобразным инструментом организации эффективного педагогического процесса, в рамках которого у обучающихся возникают необходимые, запланированные личностные новообразования.

В ходе исследования исследователь может «производить» с условиями *три вида исследовательских действий*. Это действия: 1) *научные* (выявление, обнаружение, определение, разработка); 2) *теоретические* (раскрытие, обоснование, описание); 3) *практические* (экспериментальная проверка, апробация, реализация, внедрение) (см. таблицу 2).

Основание для формулировки цели исследования

<i>Первая группа действий (научных)</i>	<i>Вторая группа действий (теоретических)</i>	<i>Третья группа действий (практических)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • выявление • определение • разработка 	<ul style="list-style-type: none"> • раскрытие • обоснование • описание 	<ul style="list-style-type: none"> • экспериментальная проверка • апробация • реализация • внедрение

При формулировании цели исследования из каждой группы приведенных в таблице слов выбирается одно слово, обозначающее действие, которое наиболее всего подходит к теме данного исследования.

Образцы формулирования цели исследования в научных исследованиях по педагогическим наукам

Тема «Формирование у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования»

Цель исследования – выявление, обоснование и реализация педагогических условий формирования у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования.

Цель исследования – определение, описание и экспериментальная проверка педагогических условий формирования у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования.

ИЛИ

Цель исследования – разработка, обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий формирования у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования.

Методическое замечание

После слов «**цель исследования**» – ставится тире (–). Если в формулировке цели используется глагол (например, «**цель исследования** состоит (включается) в ...», то никакие знаки препинания не ставятся.

8.2.6. *Формулирование объекта и предмета исследования*

Объект исследования и предмет исследования – это шестой и седьмой элементы введения, два параметра исследования, которые связаны между собой и оба вытекают из темы исследования. **Объект и предмет исследования – это третий и четвертый из пяти основных параметров исследования, которые формулируются после определения темы исследования.**

Под **объектом исследования** понимаются реальные педагогические процессы, которые содержат противоречия и порождают проблемную ситуацию. Объект исследования – это педагогическое явление, в области которого лежат интересы исследователя, «...то, на что направлена познавательная или иная деятельность», в частности исследовательская. В формулировке темы исследования объектом исследования является процесс, который выступает образовательным пространством, в рамках которого решается конкретная задача, составляющая содержание предмета (см. таблицу 1 в п. 5). В формулировке темы объект исследования – это ответ на вопрос «Где?».

В качестве объекта в педагогических исследованиях могут выступать процессы: образования, обучения, воспитания (как в целом, так и в их разных направлениях), учебно-воспитательный процесс, семейное воспитание, учебная деятельность учащихся, учебный процесс, воспитательный процесс, уроки по какому-либо конкретному учебному предмету, внеурочная деятельность по направлению, соответствующему предмету исследования, и прочие тому подобные педагогические процессы.

Предмет исследования – это седьмой элемент введения, который характеризует определенные стороны, свойства и отношения объекта, представляющие интерес для исследователя в связи с проблемой исследования. В качестве предмета исследования выступают те компоненты объекта, которые могут подвергаться исследователем изменению в ходе его экспериментальной работы. В формулировке темы исследования предмет – это ответ на вопрос «Что?» (см. таблицу 1 в п. 5.3 данного пособия, раздел 5 – Выбор и формулирование темы ВКР).

Так, например, предметом педагогического исследования может быть формирование отдельных качеств личности учащихся, развитие тех или иных психических процессов, формирование знаний, умений и навыков и т. п. Кроме этого в формулировку предмета можно включить название педагогического средства, использование которого в образовательном процессе обеспечивает достижение результата (например, посредством реализации конкретных принципов обучения и воспитания, применения определенных методов обучения и воспитания, использования организационных форм обучения, средств обучения и воспитания, осуществления контроля (мониторинга) качества знаний, умений и навыков учащихся, организации разных направлений воспитания (физического, эстетического, нравственного, умственного, трудового, экологического, правового, экономического, гражданского, патриотического и пр. т. п.).

Как уже сказано выше, и объект, и предмет исследования «выводятся» из темы. *Объект* – это крупный, можно сказать базовый педагогический процесс, а *предмет* – это отдельные педагогические задачи, которые решаются в рамках базового педагогического процесса. *Соотношение объекта и предмета* можно образно представить через соотношение *пирога и его кусочка*: *пирог* – это *объект*, то есть целостное педагогическое явление, которое находится в центре внимания исследователя; а *кусочек пирога* – это *предмет*, педагогическая, конкретная сторона, часть данного целостного явления, отличающаяся четкостью границ, в пределах которых лежит интерес исследователя, и которая может изменяться под влиянием действий организатора педагогического процесса (см. рисунок 6).

Методическое замечание. И объект исследования, и предмет исследования формулируется только на основании темы, то есть ни в формулировке объекта, ни в формулировке предмета не должны появляться новые понятия, которых нет в теме. Можно при необходимости учебный процесс назвать процессом обучения (как в представленном выше примере), однако следует понимать, что процесс обучения – это элемент процесса образования личности, поэтому часто требует обозначения субъекта: обучения кого? – младших школьников, то есть если в качестве объекта исследования обозначается процесс обучения, то нужно писать: процесс обучения младших школьников.

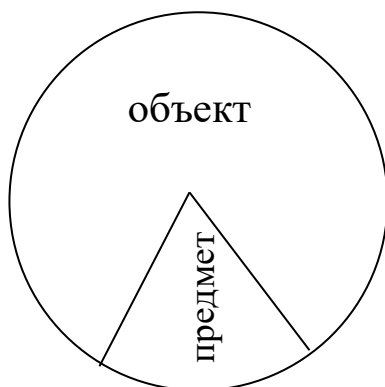


Рис. 6. Соотношение объекта и предмета в научных исследованиях по педагогическим наукам

Учебный процесс – это структурная единица целостного педагогического процесса, который протекает в школе, поэтому при употреблении понятия «учебный процесс» следует добавлять название ступени, например, учебный процесс в начальной школе.

Следует также иметь в виду, что и объект исследования, и предмет исследования относятся к одному субъекту – обучающимся. Недопустимо в объекте указывать процесс обучения, а в предмете – деятельность учителя.

Образцы формулирования объекта и предмета исследования в научных исследованиях по педагогическим наукам

Первый пример

Тема «Формирование у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования»

Объект исследования – учебный процесс в начальной школе.

Предмет исследования – формирование у младших школьников самостоятельности посредством использования технологии согласования.

ИЛИ

Второй пример

Тема «Формирование у младших школьников познавательной деятельности в процессе обучения»

Объект исследования – процесс обучения младших школьников.

Предмет исследования – формирование у младших школьников познавательной деятельности.

ИЛИ

Третий пример

Тема «Формирование у младших школьников нравственной устойчивости личности в процессе образования»

Объект исследования – процесс образования в начальной школе.

Предмет исследования – формирование у младших школьников нравственной устойчивости личности.

8.2.7. Формулирование гипотезы исследования

Гипотеза исследования – это восьмой элемент введения, который располагается после элемента «**Предмет исследования**». Формулирование гипотезы – это стратегическое действие, которое направляет весь ход исследования. Гипотеза в ВКР уровня бакалавриата и магистратуры связана с ключевым понятием, с критериями оценки результатов исследования и определяет логику изложения материала во втором (центральном) параграфе второй – практической – главы, поэтому грамотная формулировка гипотезы является одним из важных условий эффективного проведения экспериментальной работы.

Формулируется гипотеза исследования после разработки ключевого понятия и написания чернового варианта первого параграфа первой главы (1.1). Первоначально в ходе разработки параметров введения допустимо сформулировать так называемую рабочую гипотезу, которая в ходе исследования и экспериментальной работы может корректироваться и в окончательном варианте вносится в соответствующий пункт (элемент) введения при доработке окончательного варианта ВКР.

Гипотеза – от греческого *hypothesis* – основание, предположение. В словаре иностранных слов в одном из значений гипотеза – это «научное предположение, выдвигаемое для объяснения какого-либо явления, требующее проверки на опыте и теоретического обоснования для того, чтобы стать достоверной теорией» [13, с. 131]. Гипотеза имеет две (а иногда при необходимости три) части. Одну часть можно условно назвать *обуславливающей*. В этой части обозначаются условия, реализация которых, по предположению исследователя, может привести к желаемому результату, то есть в обуславливающей части гипотезы говорится о том, **что следует делать для решения проблемы**. Формулирование обуславливающей части гипотезы начинается со слова «**если**», которое может присутствовать в формулировке реально или подразумеваться. Другую часть гипотезы можно назвать *результатирующей*. В этой части утверждается тот результат, достижение которого обеспечивается в процессе реализации предлагаемых автором условий, то есть говорится о том, **что получится в результате** предполагаемых действий. В данном случае формула гипотезы будет выглядеть следующим образом: «**если..., то**».

Кроме того, в гипотезе при необходимости может быть еще одна часть – *аргументирующая*, в которой дается обоснование или объяснение того, **почему** возможен данный результат в процессе выполнения данных действий, то есть объясняется, благодаря какой закономерности или зависимости возможно получение желаемого результата при реализации отражаемых в гипотезе условий.

Гипотезу можно формулировать двумя способами: 1) сначала располагать обуславливающую часть, а затем результирующую; 2) сначала располагать результирующую часть, а затем обуславливающую. Например, в *первом случае* гипотеза начинается со слова «если»: «если делать то-то и то-то, то получается то-то и то-то» («ибо существует такая-то связь или зависимость между действиями и их результатом» – это возможная аргументирующая часть). Во *втором случае* гипотеза начинается с описания результата: «что-то достигается, если делать то-то», или «что-то достигается при таких-то и таких-то условиях, («ибо существует такая-то связь или зависимость между действиями и их результатом» – это возможная аргументирующая часть).

В науке сложилось два вида гипотез – **объяснительная** и **описательная**. В объяснительной гипотезе высказывается предположение о наличии зависимости между двумя какими-либо явлениями, процессами, или о влиянии одного какого-либо процесса или явления на другой процесс или явление. Объяснительная гипотеза направлена на подтверждение или опровержение наличия такой зависимости. В объяснительной гипотезе может также высказываться

предположение о влиянии одного какого-либо процесса или явления (процессов или явлений) на другой какой-либо процесс или явление (процессы или явления). Результатом доказательства объяснительной гипотезы является обнаруженная исследователем закономерность. Объяснительная гипотеза формулируется, как правило, в научных работах, посвященных исследованию психологических проблем.

Объяснительная гипотеза может формулироваться двумя способами:

1) в форме закономерности – чем лучше что-то одно, тем лучше (или хуже) зависящее от него что-то другое;

2) через раскрытие детерминации, то есть влияния чего-то одного на что-то другое или зависимости чего-то одного от чего-то другого (с использованием слов «влияет», «зависит», «обуславливает» и т. л.).

Объяснительные гипотезы присущи исследованиям, направленным: а) на обнаружение взаимосвязей между какими-либо объектами, процессами и прочими тому подобными явлениями, б) на установление наличного состояния исследуемого объекта, в) на выявление иерархической зависимости между исследуемыми объектами, процессами, явлениями.

Приведем несколько примеров объяснительных гипотез из диссертаций на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

Первый пример. Так, в исследовании Д. В. Калугина на тему «Мотивация социального поведения участников образовательного процесса и ее роль в оценке характеристик психологической безопасности образовательной среды» в общей гипотезе высказывается предположение о том, что «восприятие комфортности образовательной среды и ее безопасность для участников образовательного процесса в психологическом плане может быть связана с особенностями мотивации их социального поведения», которое конкретизируется в трех частных гипотезах. «Первая частная гипотеза: значимые характеристики образовательной среды (удовлетворенность и защищенность) взаимосвязаны с мотивацией достижения успехов. Вторая частная гипотеза: значимые характеристики образовательной среды (удовлетворенность и защищенность) взаимосвязаны с мотивацией аффилиации [(от affiliation – соединение, связь) – стремление быть в обществе других людей, потребность человека в создании тёплых, эмоционально значимых отношений с другими людьми. Стремление к сближению с людьми, дружба, любовь, общение – всё это подпадает под понятие аффилиация (расшифровка наша. – Т. О.)]. Третья частная гипотеза: различные участники образовательного процесса (учителя, учащиеся средних и старших классов) по-разному оценивают психологическую безопасность и комфортность образовательной среды».

Второй пример. В исследовании Т. А. Липской Т. А. на тему «Метафора как средство изучения школьных страхов детей младшего школьного возраста» общая гипотеза исследования «метафора представляет собой информативное средство опосредованного изучения школьных страхов у младших школьников» раскрывается затем в трех частных гипотезах: 1) сочиненные младшими школьниками концовки специально разработанных сказочных зачинов отражают переживаемые ими школьные страхи; 2) авторская психодиагностическая процедура, основанная на метафоре, отличается различной диагностической

силой в изучении разных видов школьных страхов; 3) школьные страхи, выраженные в сочиненных младшими школьниками сказочных историях, имеют половозрастную специфику».

Третий пример. В исследовании Кузнецова Валерия Борисовна на тему «Чувствительность к подкреплению как фактор психологического здоровья детей и подростков» общая гипотеза исследования: «нарушения психологического здоровья в форме интернальных [внутренних, существующих и проявляющихся только в психологии человека, а не в его поведении] и экстернальных [зависящих прежде всего от внешних обстоятельств – условий окружающей среды, действий других людей, случайности, везения или невезения и т. д.] проблем у детей и подростков обусловлены чувствительностью к подкреплению и средовыми факторами риска и защиты», три частных гипотезы: 1) с возрастом уровень психологического здоровья возрастает; 2) высокая чувствительность к наказанию предрасполагает к нарастанию интернальных проблем; 3) высокая чувствительность к вознаграждению предрасполагает к нарастанию экстернальных проблем».

В научных исследованиях по различным направлениям педагогической науки предположения, как правило, выдвигаются в форме *описательных гипотез*. Положениями таких гипотез являются педагогические условия, в которых создание которых обеспечивает формирование у учащихся искомого качества. В содержании каждого положения (педагогического условия) прописываются действия учащихся, осуществление которых приведет, по предположению исследователя, к достижению желаемого, планируемого, искомого результата, то есть к появлению в личности учащихся новообразований в соответствии с формируемым качеством.

Описательную гипотезу можно формулировать двумя способами: 1) сначала располагать обуславливающую часть, а затем результирующую; 2) сначала располагать результирующую часть, а затем обуславливающую. Например, в *первом случае* гипотеза начинается со слова «если»: «если делать то-то и то-то, то получим то-то и то-то» («ибо существует такая-то связь или зависимость между действиями и их результатом» – это возможная аргументирующая часть). Во *втором случае* гипотеза начинается с описания результата: «что-то достигается или обеспечивается или происходит, если делать то-то», или «что-то достигается, или обеспечивается, или происходит при реализации таких-то и таких-то условий, («ибо существует такая-то связь или зависимость между действиями и их результатом» – это возможная аргументирующая часть).

Приведем несколько примеров оснований для формулирования педагогических условий в гипотезах.

Основания для формулирования гипотезы. В гипотезах ВКР обучающихся бакалавриата по профилю подготовки «Начальное образование» описываются действия учащихся, выполнение которых обеспечивает формирование (развитие) у них искомого качества. При этом в формулировках используются глаголы настоящего времени несовершенного вида, которые позволяют характеризовать продолжающиеся действия.

Например, что-то достигается (обеспечивается), если:

- учащиеся включаются в какую-то соответствующую целям исследования деятельность (практическую или теоретическую);
- учащиеся усваивают какую-то определенную систему знаний (объем знаний, определенное знание);
- учащиеся приобретают какие-то определенные знания;
- учащиеся выполняют задания (систему заданий, комплекс заданий), способствующих стимулированию у них мотивации на что-то;
- учащиеся регулярно осуществляют некую деятельность (или выполняют некие действия), обеспечивающие достижение какого-либо умения, навыка;
- учащиеся выполняют какие-то действия, активизирующие их творческую инициативу, или побуждающие трудовую активность в каком-либо процессе.

В описательной гипотезе в ВКР бакалавров и магистрантов целесообразно формулировать не более трех-четырех педагогических условий.

8А. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМУЛИРОВАНИЮ ГИПОТЕЗЫ НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (ВКР)

8а.1. Общие замечания

Формулирование гипотезы в студенческих ВКР, как отмечается выше, осуществляется после разработки ключевого понятия исследования, то есть разработка ключевого понятия предшествует формулированию гипотезы.

После того, как ключевое понятие сформулировано полноценно, следует *определиться с основанием, в контексте которого будет формулироваться гипотеза*. Это первый шаг в формулировании гипотезы, так как формулировка ключевого понятия (которое составляет основу предмета исследования) является ориентиром в выборе основания для формулирования гипотезы.

Рассмотрим возможные основания для формулирования гипотезы в научных исследованиях по педагогическим наукам.

Для формулирования описательной гипотезы можно использовать одно из трёх оснований:

– *первое* основание – *операции со знаниями* (назовем это основание **когнитивной парадигмой**. Под парадигмой в данном контексте будем понимать исходную схему, модель, метод решения задачи);

– *второе* основание – *компоненты познавательной деятельности* (или по-другому **деятельностная парадигма**);

– *третье* основание – *компоненты готовности субъекта как качества личности* (**личностно-ориентированная парадигма**).

При выдвигании гипотезы следует опираться на одно какое-либо основание и в его логике формулировать все педагогические условия данного исследования. Заметим, что содержание каждого основания составляют практически одинаковые действия, но с акцентом на разных сторонах образовательной (учебной) деятельности учащихся. Этот факт объясняется тем, что **развитие человека во всех его статусных позициях** (как *индивида* – природного существа, как *личности* – культурного существа, «единицы» общества, как *субъекта* – индивидуального или коллективного деятеля, как *индивидуальности* – носителя совокупности характеристик, отличающих его других индивидуальностей) **детерминируется** (определяется) **двумя факторами**: деятельностью и общением, в которых человек выступает как активное существо, то есть он САМ активно взаимодействует с партнером по общению вербально и/или невербально; сам выполняет различные действия или с целью достижения результата (тогда это деятельность по сути – как активность, направленная на результат), или с целью проживания процесса (тогда это игра – как активность, направленная на процесс), но во всех этих случаях человек находится в позиции актива.

Особо следует заметить, что в гипотезе описываются **действия субъектов образовательной деятельности** (в исследованиях по общеобразовательной школе – это действия учащихся; в исследованиях по начальной школе – это

действия младших школьников; в исследованиях по дошкольной педагогике – это действия детей дошкольного возраста; в исследованиях по педагогике дополнительного образования – это действия воспитанников учреждений дополнительного образования; в исследованиях по теории и методике профессионального образования – это действия студентов и т. д.).

Важное примечание. Некорректно формулировать гипотезу, в которой предъявляются требования к субъектам **педагогической** деятельности (*учителям, педагогам, преподавателям*). Например, так: что-то достигается, если учитель использует систему упражнений или имеет какую-то разработанную программу. Недопустимость такой формулировки педагогических условий объясняется тем, что в педагогическом исследовании измеряются те *изменения* (новообразования), которые происходят *в личности субъектов образовательной деятельности* (то есть в личности обучающихся – учащихся, студентов, воспитанников, детей определенного возраста) благодаря реализации в педагогическом процессе предлагаемых исследователем педагогических условий.

8а.2. Первое основание для формулирования гипотезы – когнитивная парадигма

Первое основание для формулирования описательной гипотезы – когнитивная парадигма (операции со знаниями). Субъект образовательной деятельности со знаниями может производить следующие действия:

- 1) добывать знания,
- 2) перерабатывать знания,
- 3) применять знания,
- 4) преобразовывать знания,
- 5) накапливать знания,
- 6) передавать знания.

При выборе данного основания в гипотезе прописываются те действия субъектов образовательной деятельности, которые обеспечивают достижение искомого результата. Перечислим некоторые способы оперирования знаниями.

Способы добывания знаний:

- 1) *чтение текстов* на бумажных носителях (книг, журналов, газет и пр. т. п.) и на электронных носителях (диски, интернет);
- 2) *слушание* монологической и диалогической речи;
- 3) *наблюдение* явлений, процессов, объектов, предметов окружающего мира, окружающей действительности посредством рассматривания (активности органа зрения), слушания (активности органа слуха), осязания (активности тактильных ощущений), нюхания (активности органа обоняния), пробы на язык (активности органа вкуса);
- 4) *практическая деятельность* посредством осознания, осмысления субъектом производимых действий;

5) *рефлексивная деятельность* – размышление посредством анализа а) процесса и результатов теоретической и практической деятельности, б) личного опыта имеющегося и нового приобретенного;

б) и т. д.

Например:

1) ...если учащиеся включаются в процесс добывания информации (знаний) посредством (и далее называются те средства, которые исследователь предполагает использовать в процессе формирования у учащихся необходимых знаний);

2) ...если учащиеся наблюдают за ... (указывается конкретные явления, процессы, объекты, предметы) посредством... (указывается какой орган или какие органы активны в процессе наблюдения – слушания музыки, или разглядывания картин... (природы, живописи и т. д.);

3) если учащиеся читают тексты, содержащие в себе... (указывается, какую конкретно информацию содержат в себе эти тексты, или на какие конкретно темы предлагаются тексты и т. д.);

4) и т. д.

Способы переработки знаний:

1) запоминание;

2) осмысление;

3) пересказ;

4) анализ;

5) умозаключение;

б) и т. д.

Например:

1) ...если учащиеся овладевают специальными приемами рационального запоминания (называется какими конкретно);

2) ...если учащиеся сознательно используют в своей учебной деятельности специальные приемы рационального запоминания (называется какие конкретно);

3) ...если учащиеся учатся размышлять о... (указывается, о чем конкретно);

4) ...если учащиеся делают умозаключения (или выводы) по результатам своих наблюдений за... (указывается конкретно за какими явлениями, предметами, объектами, процессами);

5) и т. д.

Способы применения знаний:

1) выполнение различных учебных заданий;

2) выполнение внеучебных поручений;

3) участие в организации каких-либо дел, мероприятий, процессов;

4) умение применять полученные знания в новых ситуациях;

5) проявление активности в использовании полученных (добытых, приобретенных) знаний;

б) и т. д.

Например:

- 1) ...если учащиеся включаются в выполнение каких-либо (называется конкретно каких) учебных заданий...;
- 2) ...если учащиеся овладевают умением применять полученные знания о... (указывается конкретно какие) в новых ситуациях;
- 3) ...если учащиеся регулярно выполняют сознательно взятые на себя обязательства по выполнению ... поручений (указываются конкретные поручения);
- 4) и т. д.

Способы преобразования знаний:

- 1) переструктурирование информации, текстов, других материалов (изменение последовательности информационных блоков);
- 2) изложение материала в собственной логике;
- 3) перенос знания в новые ситуации, то есть применение в новых условиях и обстоятельствах;
- 4) изменение целевой направленности знания;
- 5) прогнозирование перспектив развития знания;
- 6) систематизация посредством выделения главных и второстепенных положений;
- 7) оценка знаний с определенной позиции;
- 8) и т. д.

Например:

- 1) ...если учащиеся выполняют задания, стимулирующие развитие у них умения планировать процесс расширения знаний о... (указать, о чем конкретно);
- 2) ...если учащиеся выполняют комплексы содержательно (или технологически) связанных творческих заданий по темам (или модулям, или направлениям указать конкретно по каким);
- 3) ...если учащиеся овладевают умением перерабатывать (структурировать/излагать в собственной логике) полученные знания о (указывается какие конкретно) на основе принципа (или какого-либо другого основания) (указывается какого конкретно);
- 4) и т. д.

Способы накопления знаний:

- 1) систематизация посредством ранжирования, классификации (группировки по разным основаниям);
- 2) расширение содержания посредством добывания дополнительной информации о предмете познания;
- 3) индукция и дедукция;
- 4) запоминание посредством использования ресурсов произвольной памяти: сравнения, ассоциации, «якорения» («маркирования»);
- 5) и т. д.

Например:

- 1) ...если учащиеся овладевают способами группировки информации посредством метода ранжирования;
- 2) ...если учащиеся овладевают умением самостоятельного добывания дополнительной информации о ... (называется конкретный предмет познания);
- 3) ...если учащиеся овладевают способами запоминания учебного материала на основе (или посредством) сравнения (указывается чего и как);
- 4) и т. д.

Способы передачи знаний:

- 1) устное изложение;
- 2) письменное изложение;
- 3) объяснение;
- 4) пересказ;
- 5) и т. д.

Например:

- 1) ...если учащиеся включаются в процесс взаимообъяснения; или
- 2) ...если учащиеся учатся писать письма (или какой-либо текст другого вида – очерк, рассказ, служебную записку, заявление, рекламный листок, информационную листовку и пр. т. п.) с изложением информации о том или ином полученном знании (называется о каком конкретно);
- 3) ...если учащиеся выполняют функции лектора (спикера, оратора) на занятиях ... (каких), или в процессе представления продуктов своей учебной деятельности (проектов, докладов и пр. т. п.);
- 4) и т. д.

8а.3. Второе основание для формулирования гипотезы – деятельностная парадигма

Второе основание для формулирования описательной гипотезы – деятельностная парадигма. В структуре любой деятельности обучающихся выделяются а) мотивационный, б) когнитивный, в) деятельностный, г) рефлексивный компоненты. Приведем примеры содержания каждого компонента.

Мотивационный компонент:

- 1) возникновение интереса к познанию (деятельности);
- 2) стимулирование потребности в познании (в деятельности);
- 3) осознание личностной или социальной значимости предмета познавательной активности;
- 4) активизация исследовательского потенциала субъекта (базирующегося на исследовательском инстинкте);
- 5) и т. д.

Например:

- 1) ...если стимулируется интерес учащихся к познанию (обозначается чего конкретно) посредством ... (указываются действия учащихся, стимулирующие у них интерес к познанию);

2) ...если учащиеся выполняют задания, стимулирующие у них развитие потребности в познавательной деятельности в области... (указывается в каком конкретно направлении);

3) ...если учащиеся выполняют различные задания (как творческие, так и репродуктивные), требующие от них принятия решения в ситуациях выбора;

4) и т. д.

Когнитивный компонент:

1) оснащение учащихся знаниями посредством использования всего многообразия познавательных ресурсов (методов, технологий, средств);

2) оснащение учащихся знаниями о способах деятельности (теоретической – познавательной и практической);

3) включение учащихся в процесс добывания знаний;

4) включение учащихся в процесс переработки знаний;

5) включение учащихся в процесс преобразования знаний;

6) включение учащихся в процесс накопления знаний;

7) и т. д.

Например:

1) ...если учащиеся приобретают знания о... (указать какими конкретно);

2) ...если учащиеся включаются в процесс самостоятельного добывания знаний о... (указывается о чем) посредством поисковой деятельности;

3) ...если учащиеся получают знания о (указывается конкретно о чем) в режиме проживания определенной (указывается конкретно какой) технологии (или метода, способа, приема);

4) и т. д.

Деятельностный компонент:

1) включение учащихся в деятельность по применению знаний;

2) включение учащихся в процесс передачи знаний;

3) включение учащихся в практическую деятельность разных видов (трудовую (самообслуживание, отклик на нужду, общественно-полезную), художественную разных видов, экологическую (разные виды взаимодействия с природой), коммуникативную – разные виды взаимодействия с другими людьми);

4) включение учащихся в процесс накопления знаний;

5) стимулирование деятельностной активности и самостоятельности учащихся в процессе добывания знаний;

6) стимулирование деятельностной активности и самостоятельности учащихся в процессе переработки знаний;

7) стимулирование деятельностной активности и самостоятельности учащихся в процессе преобразования знаний;

8) стимулирование деятельностной активности и самостоятельности учащихся в процессе накопления знаний;

9) стимулирование деятельностной активности и самостоятельности учащихся в процессе передачи знаний;

10) и т. д.

Например:

1) ...если учащиеся выполняют задания, требующие от них творческого применения полученных знаний в новых для них ситуациях... (указывается, в каких конкретно);

2) ...если учащиеся овладевают способами передачи полученных (или добытых самостоятельно или с помощью какого-либо другого человека) знаний о... (указывается конкретно каких);

3) ...если учащиеся выполняют задания, требующие от них приобретения дополнительных знаний о... (указывается, о чем конкретно) или дополнительной информации о... (указывается, о чем конкретно);

4) и т. д.

Рефлексивный компонент:

1) анализ процесса и результатов деятельности;

2) оценка процесса и результатов деятельности;

3) самооценка процесса и результатов собственной деятельности;

4) самооценка своих поведенческих проявлений;

5) самоанализ системы отношений с окружающим миром;

6) самоанализ своего эмоционального состояния;

7) анализ эмоционального состояния других окружающих людей;

8) анализ поведенческих проявлений других окружающих людей;

9) и т. д.

Например:

1) ...если учащиеся систематически анализируют качество процесса своей деятельности... (указывается в каком конкретно направлении);

2) ...если учащиеся систематически анализируют результаты своей деятельности... (указывается какой конкретно);

3) ...если учащиеся в процессе выполнения учебных заданий включаются в самооценку процесса (или результатов) собственной деятельности (указывается какой конкретно);

4) и т. д.

8а.4. Третье основание для формулирования гипотезы – личностно-ориентированная парадигма

Третье основание для формулирования гипотезы описательной гипотезы – личностно-ориентированная парадигма. Структурными элементами основания личностно-ориентированной парадигмы являются компоненты *готовности* как *качества личности*, включающей в себя а) потребность, б) способность, в) решимость. Раскроем деятельностную наполненность каждого компонента.

Потребность (все позиции, обозначенные в содержании мотивационного компонента познавательной активности личности (см. Второе основание формулирования гипотезы – деятельностную парадигму):

1) формирование интереса к познанию (деятельности);

- 2) стимулирование потребности в познании (в деятельности);
- 3) осознание личностной или социальной значимости предмета познавательной активности;
- 4) развитие исследовательского потенциала субъекта (базирующегося на исследовательском инстинкте);
- 5) и т. д.

Например:

1) ...если учащиеся выполняют задания, стимулирующие возникновение у них интереса к познанию (обозначается чего конкретно) посредством ... (указываются конкретные виды деятельности учащихся);

2) ...если выполняемые учащимися учебные задания способствуют удовлетворению их потребности в познавательной (трудовой, художественно-творческой, патриотической, эстетической, экологической или любой другой) деятельности в области... (указывается в каком конкретно направлении) посредством ... (указываются конкретные виды деятельности учащихся);

3) ...если учащиеся выполняют различные упражнения на целеполагание, стимулирующие их интерес к учению (или потребность в учении); или ... выполняют различные упражнения на целеполагание, способствующие становлению у них ученической позиции;

4) и т. д.

Способность (все позиции, обозначенные в содержании когнитивного и деятельностного компонентов познавательной активности личности (см. Второе основание формулирования гипотезы):

1) приобретение учащимися знаний посредством использования всего многообразия познавательных ресурсов (методов, технологий, средств);

2) приобретение учащимися знаний о способах деятельности (теоретической – познавательной и практической);

3) включение учащихся в процесс добывания знаний;

4) включение учащихся в процесс переработки знаний;

5) включение учащихся в процесс преобразования знаний;

6) включение учащихся в процесс накопления знаний;

7) включение учащихся в деятельность по применению знаний;

8) включение учащихся в процесс передачи знаний;

9) включение учащихся в практическую деятельность разных видов (трудовую (самообслуживание, отклик на нужду, общественно-полезную), художественную разных видов, экологическую (разные виды взаимодействия с природой), коммуникативную – разные виды взаимодействия с другими людьми);

10) включение учащихся в процесс накопления знаний;

11) стимулирование деятельностной активности и самостоятельности учащихся в процессе добывания знаний;

12) стимулирование деятельностной активности и самостоятельности учащихся в процессе переработки знаний;

13) стимулирование деятельностной активности и самостоятельности учащихся в процессе преобразования знаний;

14) стимулирование деятельностной активности и самостоятельности учащихся в процессе накопления знаний;

15) стимулирование деятельностной активности и самостоятельности учащихся в процессе передачи знаний;

16) и т. д.

Например:

1) ...если учащиеся самостоятельно добывают знания о... (указать какими конкретно);

2) ...если учащиеся включаются в процесс самостоятельного добывания знаний о... (указывается о чем) посредством поисковой деятельности; или

3) ...если учащиеся приобретают знания о (указывается конкретно о чем) в режиме проживания определенной (указывается конкретно какой) технологии (или метода, способа, приема) и т. д.

а также,

4) ...если учащихся выполняют задания, требующие от них творческого применения полученных знаний в новых ситуациях... (указывается, в каких конкретно);

5) ...если учащиеся овладевают способами передачи полученных (или добытых самостоятельно или с помощью какого-либо другого человека) знаний о... (указывается конкретно каких); или

6) ...если учащиеся выполняют задания, требующие от них приобретения дополнительных знаний о... (указывается, о чем конкретно) или дополнительной информации о... (указывается, о чем конкретно); и т. д.

Решимость:

1) направленность личности на деятельность;

2) устремленность к деятельности;

3) активность в деятельности;

4) инициативность в деятельности;

5) стимулирование к деятельности других;

6) и т. д.

Например:

1) ...если учащиеся осуществляют ... действия (указывается какие) в направлении ... (указывается конкретно в каком);

2) ...если учащиеся проявляют инициативность посредством... (указывается используемые для решения этой задачи конкретные способы, методы, средства, технологии и т. д.) или на основе принципа... (указывается какого конкретно);

3) ...если учащиеся овладевают умением принимать самостоятельные решения;

4) ...если учащиеся выполняют задания, способствующие стимулированию их деятельностной активности посредством ... (указывается какими конкретно средствами);

5) и т. д.

Алгоритм формулирования гипотезы

1 шаг – выбор основания для формулирования гипотезы. Для этого из трех предложенных оснований выбирается какое-либо одно, исходя из темы исследования, или структуры ключевого понятия. Например, если в теме заявлено формирование у младших школьников *готовности*, то формулировать гипотезу целесообразнее в *личностно-ориентированной парадигме*; если исследование ориентировано на развитие *познавательной деятельности* учащихся, то в качестве основания можно выбрать *когнитивную парадигму*; если согласно теме предполагается формирование у младших школьников различных аспектов базовой культуры личности, то при формулировании гипотезы правомерно опираться на *деятельностную парадигму*.

2 шаг – выбор позиций для формулирования каждого конкретного педагогического условия. Для этого из каждого компонента каждого основания выбирается одно-два (но в совокупности не более четырех) условий.

3 шаг – наполнение каждого условия содержанием, соответствующим ключевому понятию (предмету) исследования.

Показателем качества сформулированной гипотезы является наличие в каждом педагогическом условии фраз, слов, формулировок, связанных с темой научного исследования. Другими словами, по содержанию гипотезы должна быть понятна тема исследования.

Особо заметим, что в учебных ВКР педагогические условия – это и есть собственно гипотеза.

Отметим также, что в магистерских ВКР в гипотезу можно включать еще одно-два положения, например, дефиницию – краткое определение ключевого понятия, а также определение средства, в качестве которого в магистерских ВКР по профилю «Управление качеством общего образования» выступает понятие «управление педагогическими процессами». При этом в гипотезе дается дефиниция управления тем педагогическим процессом, который является предметом исследования. Например, в теме «**Управление развитием у младших школьников познавательной активности средствами проектной деятельности**» управляемым процессом является развитие познавательная активность младших школьников, поэтому в соответствующем положении гипотезы раскрывается дефиниция понятия «*управление познавательными процессами в развития младших школьников*», в которой акцент делается на **управлении** именно **развивающими процессами** в процессе общего образования младших школьников.

8а.5. Примеры формулировок гипотез из разных научных педагогических исследований

Образцы формулирования описательных гипотез в научных педагогических исследованиях

Тема выпускной квалификационной (дипломной) работы **«Формирование у младших школьников познавательной деятельности в процессе обучения»**.

Гипотеза исследования: формирование у младших школьников познавательной деятельности в процессе обучения обеспечивается, если учащиеся:

– включаются в процесс освоения учебных знаний и одновременно приобретают знания о способах деятельности;

– учатся ставить цели своей деятельности и планировать процесс ее осуществления;

– в процессе рефлексивного анализа, завершающего каждый цикл деятельности, осознают, что нового они узнали в результате осуществленной деятельности.

Тема выпускной квалификационной (дипломной) работы **«Организация динамических пауз на уроках в начальной школе для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата как средство коррекции осанки»**.

Гипотеза исследования: организация динамических пауз на уроках в начальной школе для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата обеспечивается, если:

– учащиеся во время динамических пауз выполняют комплексы взаимосвязанных упражнений, последовательно воздействующих на разные группы мышц спины;

– эти комплексы упражнений выполняются учащимися в течение дня в определенной последовательности, то есть по циклам в соответствии с порядковым номером урока;

– упражнения, включенные в комплекс, подбираются с учетом индивидуальных особенностей нарушения опорно-двигательного аппарата каждого конкретного ребенка;

– учащиеся включаются в контроль за своей осанкой в течение всего учебного дня посредством целенаправленной положительной мотивации на сохранение и поддержание правильной осанки.

Тема кандидатской диссертации **«Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности как основа их социальной адаптации»**.

Гипотеза исследования: формирование коммуникативных способностей младших школьников как основы их социальной адаптации возможно при внедрении в учебно-воспитательную деятельность структурно-содержательной модели, основанной на системном, коммуникативно-деятельностном и личностно ориентированном подходах, ядром которой выступает комплекс педагогических условий, обеспечивающих:

– включение младших школьников в диалоговую систему обучения, направленную на формирование общеучебных коммуникативных знаний и умений;

– поэтапное включение учащихся в коммуникативно-игровую деятельность, способствующую развитию умений продуктивного общения со сверстниками;

– использование учащимися общеучебных коммуникативных знаний и умений продуктивного общения в процессе решения жизненных задач, связанных с их социальным поведением;

– вовлечение учащихся в рефлексивно-оценочную деятельность социально-коммуникативного опыта.

Тему выпускной квалификационной работы **«Формирование у младших школьников культуры отношения к своему здоровью в процессе образования средствами физического воспитания»**.

Гипотеза исследования: формирование у младших школьников культуры отношения к своему здоровью в процессе образования средствами физического воспитания обеспечивается, если:

– внимание учащихся в течение каждого учебного дня направляется на их здоровье, которое одновременно осознается ими в качестве главного условия полноценной и счастливой жизни;

– учащиеся в процессе физического воспитания активно усваивают знания о здоровье и законах его сохранения и укрепления;

– учащиеся в процессе образования являются активными субъектами деятельности по овладению доступными их возрастным возможностям практическими умениями и навыками сохранения и укрепления своего здоровья.

Тема выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) **«Управление развитием проектного мышления младших школьников посредством Лего-конструирования в системе дополнительного образования».**

Гипотеза исследования: управление развитием проектного мышления младших школьников посредством Лего-конструирования в системе дополнительного образования обеспечивается, если учащиеся:

– проявляют интерес к проектной деятельности;

– приобретают необходимые и достаточные знания о проектной деятельности, используя средства Лего-конструирования;

– реализуют свои проекты в логике управления процессами Лего-конструирования.

Тема выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) **«Управление развитием наглядно-образного мышления дошкольников в частной дошкольной студии «Подсолнух».**

Гипотеза исследования: управление развитием наглядно-образного мышления дошкольников в рамках частной дошкольной студии «Подсолнух» обеспечивается, если дошкольники:

– учатся различать предметы, объекты и явления окружающей действительности;

– включаются в практическую деятельность с предметами и объектами окружающего мира;

– моделируют и разрешают проблемные ситуации на уровне формируемых у них представлений.

Тема выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) **«Организация двигательной активности младших школьников в процессе образования средствами физического воспитания».**

Гипотеза исследования: организация двигательной активности младших школьников в процессе образования обеспечивается, если:

– двигательная активность учащихся как на уроках физического воспитания, так и на уроках по другим учебным предметам строится на основе их осознанного наблюдения за реакциями своего организма;

– учащиеся сознательно и добровольно на основе своего интереса принимают участие в спортивной деятельности и физкультурно-оздоровительных мероприятиях во внеурочное время;

– учащиеся выполняют разнообразные комплексы физкультурно-оздоровительных упражнений, удовлетворяющих возрастным двигательным потребностям.

Тема выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) **«Формирование у младших школьников исследовательских умений в процессе опытно-экспериментальной работы при изучении курса «Окружающий мир».**

Гипотеза исследования: развитие у младших школьников исследовательских умений посредством опытно-экспериментальной работы обеспечивается, если учащиеся:

– при изучении природы на уроках и во процессе внеклассной работы осуществляют опытно-экспериментальную деятельность;

– самостоятельно разрабатывают программы экспериментов с природными объектами, предметами и явлениями;

– систематически проводят опытническую работу с использованием всех доступных их возрасту исследовательских методов.

Тема выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) **«Формирование у младших школьников лидерских качеств личности во внеклассной работе».**

Гипотеза исследования – формирование у младших школьников лидерских качеств личности во внеклассной работе обеспечивается, если реализуются следующие педагогические условия:

- приобретение учащимися на внеклассных занятиях знаний о способах взаимодействия с людьми;
- включение каждого учащегося в общественно-полезную деятельность через выполнение определенного поручения в качестве организатора в течение года;
- участие младших школьников в разработке и организации коллективно-творческих дел.

Тема выпускной квалификационной (дипломной) работы **«Развитие творческих способностей младших школьников на уроках окружающего мира посредством проектной деятельности»**.

Гипотеза исследования: развитие у младших школьников творческих способностей на уроках окружающего мира посредством проектной деятельности обеспечивается, если: учащихся

- включаются в творческую деятельность в процессе изучения окружающего мира сообразно своим личным познавательным интересам;
- участвуют в разработке проектов по темам, изучаемым на уроках окружающего мира;
- внедряют в практику свои творческие проекты, связанные с исследованием окружающего мира.

Дополнительный материал: Фрагмент статьи: Орехова Т. Ф., Кружилина Т. В. К вопросу о формулировании противоречий и гипотезы в научных педагогических исследованиях // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 138–143.

В последнее время в научных кругах появилось мнение, что проблема диссертационного исследования должна быть напрямую направлена на разрешение выявленных противоречий. С. А. Днепров по этому поводу пишет: «Если в актуальности правильно сформулированы противоречия, противоположности и несоответствия, то они поражают исследователя своей масштабностью. Как быть исследователю? Система образования, научное сообщество и практики оказались не в состоянии их разрешить». И вот тут-то перед исследователем стоит задача грамотно сформулировать проблему исследования. Проблема, продолжает С. А. Днепров, «...это часть противоречий, противоположностей и несоответствий, отражённых в социально-педагогической, научно-теоретической и научно-методической актуальности, ко-

тору исследователю в состоянии разрешить самостоятельно, не прибегая к чьей-либо помощи. Именно в этом главное отличие диссертационных исследований как квалификационных работ от всех остальных». По мнению автора, проблема может быть поставлена в форме вопроса, например: «Каковы педагогические условия, педагогические возможности...?», или формулироваться повествовательно, например: «Проблема исследования заключается в поиске педагогических условий, педагогических возможностей...» и т. д. [10, С. 28-29].

...В грамотной формулировке противоречия уже заложены пути его разрешения, которые конкретизируются в гипотезе исследования, где раскрываются те *необходимые конкретные преобразования в целостном педагогическом (образовательном) процессе*, которые закономерно приведут или к разрешению обозначенного противоречия или, или, учитывая все объективные сложности организации образовательного процесса в учреждениях самых разных уровней, хотя бы к снижению его остроты. В связи с этим представляется целесообразным высказать несколько соображений по поводу формулировки гипотезы в педагогических исследованиях.

Анализируя тексты гипотез во многих современных педагогических исследованиях, мы видим, что в гипотезе прописываются действия, по сути, являющиеся задачами, которые предполагает решать исследователь на первом – подготовительном – этапе исследования и которые можно назвать организационными условиями, обеспечивающими проведение исследования. Приведем несколько примеров таких гипотез.

Первый пример: «...развитие познавательных способностей старшеклассников средствами педагогического дизайна будет успешным, если: ...разработать и внедрить модель, позволяющую от теоретического понимания проблемы перейти к практическим действиям по достижению высокого уровня развития познавательных способностей старшеклассников средствами педагогического дизайна...». Из содержания данного условия следует, что все прописанные в нем действия – это задачи исследования, которые решаются исследователем, и совершенно непонятно, благодаря чему развиваются познавательные способности старшеклассников, какая их собственная деятельность стимулирует развитие их познавательных способностей. Кроме того, в формулировке данного условия практически слово в слово повторяется результирующая часть гипотезы – «развитие познавательных способностей старшеклассников средствами педагогического дизайна»).

Другое условие: «для оценки эффективности модели разработать критериально-диагностический инструментарий, включающий критерии и показатели, позволяющие охарактеризовать уровни и определить динамику развития познавательных способностей старшеклассников средствами педагогического дизайна»... Прежде всего вызывает удивление словосочетание «эффективность модели». Видимо правомернее говорить об эффективности педагогического процесса, а не об эффективности модели. Кроме того, критериально-оценочный инструментарий разрабатывается для измерения результатов экспериментальной работы, а не для оценки эффективности модели. И опять мы видим повтор результирующей части гипотезы, и опять не ясно, как разработка критериально-диагностического инструментария приводит к развитию познавательных способностей старшеклассников, ибо известно, что разработка критериев – это пропедевтическая часть исследования, без осуществления которой невозможно провести констатирующий эксперимент ни на начальном, ни на заключительном этапах экспериментальной работы.

В педагогических условиях гипотезы в приведенном примере должен быть, на наш взгляд, дан ответ на вопрос: **в какие виды образовательной деятельности** посредством педагогического дизайна следует **включать учащихся**, чтобы это приводило (или обеспечивало) развитие их познавательных способностей?».

Приведем еще один пример гипотезы, сформулированной в виде задач исследования: «...процесс формирования социокультурной позиции у будущих специалистов менеджмента в вузе будет эффективным, если: а) социокультурную позицию рассматривать как целостное новообразование личности менеджера, базирующееся на социокультурных ценностях и качествах специалиста, необходимых для участия в межкультурной коммуникации; б) тех-

нология формирования социокультурной позиции студентов, базирующаяся на использовании авторского учебного модуля, будет разработана и реализована как совокупность взаимосвязанных и взаимовлияющих друг на друга компонентов (цель, содержание, методы, формы, средства, деятельность преподавателей и обучающихся, этапы), обеспечивающих эффективность организации и осуществления исследуемого процесса...». Возникает закономерный вопрос: что изменится в социокультурной позиции менеджера, если эта позиция будет только **рассматриваться** как целостное новообразование личности менеджера(?!). Во втором условии (б) вновь речь идет о пропедевтической задаче исследования – «технология ...разработана и реализована ...как совокупность компонентов...» и непонятно, какую деятельностную активность будущих менеджеров стимулирует использование этой технологии.

Примеры подобных формулировок педагогических условий можно привести бесконечное множество. При их чтении возникает закономерный вопрос: а что изменится в учебной деятельности обучающихся, если будет разработана модель... (модель – это инструмент, при помощи которого описывается педагогический процесс), или будут разработаны критерии... (которые также выполняют функцию инструментов оценки результатов исследования). Из таких гипотез совершенно непонятно, во-первых, какая учебная (образовательная, деятельностная) активность обучающихся приводит к появлению у них тех или иных личностных (психологических, деятельностных) новообразований, которые обозначаются в результирующей части гипотезы, и, во-вторых, как и в какие виды учебной деятельности исследователь предполагает включать обучающихся для достижения цели исследования, заявленной в его названии в виде темы и в предмете.

Если мы согласны с тем, что в самом общем плане целью образования любого уровня является формирование личности (для общего образования – готовой к взрослой жизни; для профессионального образования – готовой к профессиональной деятельности; для дополнительного образования – готовой к художественному, техническому, научному и прочим видам творчества), то и в гипотезе должны прописываться те виды образовательной деятельности обучающихся, которые обеспечивают возникновение у них соответствующих искомым личностных качеств.

Для отражения хода наших размышлений, приведем несколько дефиниций понятия «гипотеза» (от греч. от греч. *hypothesis* – основа, основание, предположение) – это: 1) предположение, положение, выдвигаемое в качестве предварительного, условного объяснения некоторого явления или группы явлений; предположение о существовании некоторого явления. Гипотеза может касаться существования объекта, причин его возникновения, его свойств и связей, его прошлого и будущего, и т. д.; (Философия : энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – Москва : Гардарики, 2004); 2) хорошо продуманное предположение, выраженное в форме научных понятий, которое должно в определенном месте восполнить пробелы эмпирического познания или связать различные эмпирические знания в единое целое либо дать предварительное объяснение факту или группе фактов (Философский энциклопедический словарь. 2010); 3) особого рода предположение о непосредственно ненаблюдаемых формах связи явлений или причинах, производящих эти явления; особого рода умозаключение в форме которого происходит выдвижение некоторого предположения; сложный прием, включающий в себя как выдвижение предположения, так и его последующее доказательство. Гипотезы как предположение ... о той или иной форме связи между наблюдаемыми явлениями ...называются описательными (Л. Баженов // Философская энциклопедия. В 5-х т. / под ред. Ф. В. Константинова. Москва : Советская энциклопедия, 1960-1970); 4) научное допущение или предположение, истинностное значение которого неопределенно. Различают гипотезу как метод развития научного знания, включающий в себя выдвижение и последующую экспериментальную проверку предположений, и как структурный элемент научной теории (И. П. Меркулов // Новая философская энциклопедия: В 4 тт. / под редакцией В. С. Стёпина. Москва : Мысль, 2001).

Анализ приведенных дефиниций позволяет выделить некоторые важные моменты, отражающие существенные характеристики гипотезы: «условное объяснение некоторого явле-

ния или группы явлений», объяснение причин возникновения объекта, (о котором идет речь в гипотезе), его свойств и связей», «предварительное объяснение факта или группы фактов», «выдвижение и последующее доказательство предположения о той или иной форме связи между наблюдаемыми явлениями посредством его экспериментальной проверки». Все эти характеристики дают основание утверждать, что, **для педагогических экспериментальных исследований наиболее приемлемыми являются описательные гипотезы, сформулированные в виде педагогических условий, субъектом в которых выступают обучающиеся**, ради развития и совершенствования которых собственно и осуществляется любой образовательный процесс.

При формулировании педагогических условий в гипотезе важно, на наш взгляд, учитывать следующие моменты: 1) при выдвижении гипотезы следовать в логике «...если, то...»; 2) педагогические условия целесообразно формулировать таким образом, чтобы их мог использовать в своей практике любой педагог соответствующего уровня и получать аналогичный результат, (а иначе, зачем осуществляется и защищается исследование, если его результаты нельзя экстраполировать); 3) педагогические условия в гипотезе не искусственно придумываются, а вытекают из потребности (необходимости) разрешить проблему исследования, то есть сформировать обозначенное в предмете искомое качество личности, обеспечивающее решение актуальных образовательных задач. Взаимосвязь гипотезы со структурными элементами исследования можно представить в виде схемы (см. рисунок 1 данного пособия. – Т. О.).

Приведем несколько примеров грамотно, на наш взгляд, сформулированных гипотез из педагогических исследований.

ПРИМЕР 1: ...подготовка будущих учителей в образовательном пространстве педагогического колледжа к сохранению и укреплению здоровья учащихся обеспечивается посредством реализации следующих педагогических условий:

- если студенты получают знания о здоровье человека и способах его сохранения и укрепления через интеграцию этих знаний в содержание учебных дисциплин их профессиональной подготовки, что одновременно способствует повышению соответствующей компетентности преподавателей;
- если студенты в реальном времени протекания образовательного процесса включаются в кооперации с преподавателями в практическую деятельность по сохранению и укреплению здоровья посредством комплексного коллективного системного оздоровления (ККСО);
- если студенты являются активными организаторами и участниками валеологической службы колледжа, функционирующей в структуре студенческого самоуправления, что способствует их методической подготовке к сохранению и укреплению здоровья как своего, так и своих будущих учеников.

ПРИМЕР 2: ...студенческое самоуправление в вузе обеспечивает становление личности специалиста при создании следующих педагогических условий:

- деятельность студенческого самоуправления организуется самими студентами по направлениям, отражающим сферы их жизни в вузе в период обучения;
- состав руководящего органа студенческого самоуправления в виде центра состоит из студентов, представляющих интересы учебных групп, которые одновременно являются руководителями отделов этого центра;
- студенты сами организуют студенческую жизнь с учетом своих потребностей, интересов и профессиональных задач на основе принципов самостоятельности, самодеятельности и консультативной поддержки административных органов, данного конкретного структурного подразделения вуза, преподавателей и кураторов.

ПРИМЕР 3: ...аналитическая деятельность субъектов образования выступает средством управления качеством профессиональной подготовки будущих учителей в педагогическом колледже при реализации следующих педагогических условий:

– включения всех субъектов образования (студентов и преподавателей) в аналитическую деятельность посредством рефлексии процесса и результатов образовательной деятельности;

– включения всех субъектов образования в проектирование качества профессиональной подготовки студентов на уровне, соответствующем статусной позиции каждой группы (администрации колледжа, преподавателей и студентов) посредством моделирования операционально задаваемой цели (основной и второстепенных) на всех иерархических уровнях управления: первоначально на уровне администрации, затем последовательно – преподавателей и студентов с последующим анализом соотношения результата и поставленной цели;

– осуществление субъектами образования (представителями администрации, преподавателями и студентами) содержательно связанного с качеством профессиональной подготовки студентов научно-обоснованного мониторинга всех компонентов учебно-воспитательного процесса педагогического колледжа на основе единых алгоритмов.

ПРИМЕР 4: ...формирование у младших школьников культуры отношения к своему здоровью в образовательном процессе средствами физического воспитания обеспечивается, если учащиеся:

– в учебное и внеучебное время включаются на основе принципа личностного интереса в процесс самостоятельного добывания знаний о здоровье и законах его сохранения и укрепления;

– овладевают практическими умениями и навыками сохранения и укрепления своего здоровья на уровне, соответствующем их возрастным и психофизиологическим особенностям посредством поддержания и стимулирования в ходе учебного процесса их двигательной активности;

– в качестве активных субъектов включаются в различные виды физкультурно-спортивной оздоровительной деятельности.

ПРИМЕР 5: ...формирование самооценки младших школьников как основы достижения личностных результатов образования будет эффективным, если этот процесс будет осуществляться в рамках модели, которая разработана на основе системного, личностно-деятельностного, рефлексивного и фасилитарного подходов, ядром которой является комплекс педагогических условий, предполагающих:

– включение учащихся в процесс самопознания, направленного на формирование у них осознанной мотивации к самооценочной деятельности;

– поэтапное вовлечение учащихся в самооценочную и рефлексивную деятельность;

– взаимодействие субъектов образовательного процесса: учителя, учащихся и родителей с целью достижения (выработки) единства требований к формированию самооценки учащихся.

ПРИМЕР 6: ...формирование педагогического сознания родителей учащихся начальной школы в системе «Родительского университета» осуществляется, если:

– включать родителей в интерактивные формы работы (тренинги, деловые игры, лекции-диалоги и пр.), направленные на формирование интереса к проблемам воспитания детей и обогащение их педагогических знаний;

– вовлекать родителей в обмен педагогическим опытом;

– включить родителей в работу по ведению педагогического дневника, написания эссе на тему воспитания и т. д.

– включать родителей в рефлексии, происходящего на лектории и в своей родительской практике.

Таким образом, видно, что приведенные гипотезы позволяют каждому читателю составить ясное представление о тех изменениях, которые необходимо произвести в организации целостного педагогического процесса, чтобы получить желаемый результат и при необходимости их повторить в своём опыте» [19].

8.2.8. Формулирование задач исследования

Задачи исследования – это девятый элемент введения. **Задачи исследования – это пятый из пяти основных параметров исследования, которые формулируются после определения темы научного педагогического исследования.**

Как правило, в ВКР ограничиваются постановкой 3–5 задач.

Примечание. Обратите внимание! Цель исследования формулируется через имя существительное, а задачи – через глагол. Отсюда, если в цели «выявление и обоснование педагогических условий ...», то в задачах – «разработать и реализовать педагогические условия...».

Первая задача связана с изучением степени разработанности проблемы в педагогической теории и практике. Ее можно формулировать двумя способами.

Первый способ – изучить степень разработанности в педагогической теории и практике такой-то проблемы; или изучить степень разработанности такой-то проблемы в педагогической теории и практике;

второй способ – изучить такую-то (педагогическую, психолого-педагогическую или философскую, психологическую, педагогическую, специальную) литературу по проблеме такой-то.

Вторая задача предполагает разработку (раскрытие) или характеристику ключевого понятия исследования, то есть того, что составляет основу предмета исследования. Ее также можно формулировать несколькими способами:

первый способ – раскрыть (уточнить, разработать) ключевое понятие исследования;

второй способ – дать характеристику того, что обозначено в предмете исследования;

третий способ – осуществить педагогический анализ ключевого понятия исследования.

Третья задача связана с целью исследования, поэтому в ней обозначаются действия, которые намеревается совершить исследователь с педагогическими условиями, чтобы решить поставленную проблему. Например, «разработать и экспериментально проверить педагогические условия...» и далее называется предмет исследования, то есть тот результат, который намеревается достигнуть исследователь благодаря созданию разработанных им педагогических условий.

В исследованиях теоретико-практического характера третью задачу можно сформулировать следующим образом: разработать педагогические условия... (и далее называется предмет исследования) и показать (или описать, или раскрыть) процесс их реализации на каких-либо определенных уроках (по какому-либо определенному предмету) или на внеклассных занятиях (и пр. т. п.).

Четвертая задача связана с разработкой критериев оценки уровня развития или формирования того, что планируется достичь в исследовании, или с разработкой или подбором диагностических методик, при помощи которых можно выявить уровень полученного в исследовании результата. Подбор (или разработку) диагностического аппарата (диагностических методик, разработку

анкет, тестов и пр.) для выявления эффективности полученного результата исследования можно вывести как отдельную задачу (эта задача приемлема в исследовании теоретико-практического плана). Тогда это будет пятая задача, а разработка материалов, помещенных в приложение, – шестая. Следовательно, в зависимости от содержания четвертой задачи зависит ее формулировка. Например,

4) разработать критерии оценки уровня сформированности у младших школьников самостоятельности и подобрать соответствующие диагностические методики;

или

4) разработать критерии оценки уровня сформированности у младших школьников самостоятельности;

или

4) подобрать диагностические методики, обеспечивающие выявление и объективную оценку уровня сформированности у младших школьников самостоятельности.

Пятая задача, как правило, связана с разработкой каких-то определенных дидактических и практических педагогических материалов для учащихся (комплекса или системы дидактических заданий, цикла конспектов уроков, комплекса игр, ряда сценариев воспитательных мероприятий, каких-либо программ или одной программы и т. п.) или методических материалов для учителя (методических рекомендаций по применению какого-либо подхода или принципа или метода, или по работе с родителями и т. д.). Пятая задача ставится, если в исследовании предполагается разработка материалов для приложения.

Образцы формулирования задач исследования в научных педагогических исследованиях

Первый пример

Тема «**Формирование у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования**».

Задачи исследования:

1) изучить степень разработанности в педагогической теории и практике проблемы формирования у младших школьников самостоятельности в процессе обучения (или изучить психологическую и педагогическую литературу по проблеме формирования у младших школьников самостоятельности в процессе обучения);

2) дать характеристику самостоятельности младших школьников как качества их личности (или охарактеризовать особенности самостоятельности младших школьников как личностного качества);

3) раскрыть сущность технологии согласования и особенности ее использования в начальной школе;

4) разработать и реализовать на практике педагогические условия формирования у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования;

5) разработать критерии оценки подобрать диагностические методики выявления уровня сформированности у младших школьников самостоятельности.

Второй пример

Тема «Формирование у младших школьников познавательной деятельности в процессе обучения».

Задачи исследования:

1) изучить психологическую и педагогическую литературу по проблеме формирования у младших школьников познавательной деятельности в процессе обучения (или изучить степень разработанности в педагогической теории и практике проблемы формирования у младших школьников познавательной деятельности в процессе обучения);

2) дать характеристику познавательной деятельности младших школьников (или раскрыть понятие «познавательная деятельность» с учетом возрастных особенностей младших школьников);

3) разработать и реализовать на практике педагогические условия формирования у младших школьников познавательной деятельности в процессе обучения;

4) разработать критерии оценки уровня развития познавательной деятельности младших школьников;

5) разработать комплекс дидактических заданий, нацеленных на формирование познавательной деятельности младших школьников.

Третий пример

Тема «**Формирование у младших школьников нравственной устойчивости в процессе образования**».

Задачи исследования:

1) изучить степень разработанности в педагогической теории и практике проблемы формирования у младших школьников нравственной устойчивости личности в процессе образования (или изучить психологическую и педагогическую литературу по проблеме формирования у младших школьников нравственной устойчивости личности в процессе образования);

2) раскрыть содержание понятия «нравственная устойчивость личности младших школьников»;

3) разработать и реализовать на практике педагогические условия формирования у младших школьников нравственной устойчивости личности в процессе образования;

4) разработать критерии оценки уровня сформированности нравственной устойчивости личности младших школьников.

Методические замечания

Обратите внимание на знаки препинания при формулировке задач:

- 1) все задачи нумеруются;
- 2) после порядкового номера ставится закрывающая скобка;
- 3) точка после закрывающей скобки **не (!!!)** ставится;
- 4) первое слово в формулировке задачи пишется со строчной (маленькой) буквы;
- 5) в конце текста каждой задачи ставится точка с запятой (;);
- 6) после текста последней задачи ставится точка.

Примечание: образцы оформления задач исследования в вышеприведённых примерах выполнены в соответствии с требованиями.

8.2.9. Методологическая основа исследования

Методологическая основа исследования – это элемент введения ВКР, следующий за задачами исследования (см. образец структуры введения ВКР). В этом пункте введения дается характеристика исходных методологических предпосылок, теоретических положений, методологических подходов, принципов, с позиции которых исследуется заявленная в теме проблема. В ученических научных исследованиях методологическую основу целесообразно формулировать, прописывая конкретные положения из работ тех ученых, на которые автор исследования опирается в своих рассуждениях.

Например, положение о ведущей роли деятельности в развитии личности (А. Н. Леонтьев [***]); или положение о зонах актуального и ближайшего развития детей в процессе обучения (Л. С. Выготский [***]); или положение о приоритете гуманистических ценностей в процессе формирования личности (В. А. Караковский [***], А. В. Кирьякова [***] и др.); или концепция гуманистической этики (Э. Фромм [***]); или тезис о детерминирующей роли в становлении и развитии человека как личности целенаправленного процесса воспитания, построенного на принципах природосообразности, культуросообразности и дополнительности (Я. А. Коменский [***], Э. Фромм [***] и Ш. А. Амонашвили [***], Г. Г. Гранатов [***], В. П. Зинченко [***], Э. В. Ильенков [***], М. С. Каган [***], А. В. Кирьякова [***] и др.); или положения гуманной педагогики (Ю. П. Азаров [***], Ш. А. Амонашвили [***], А. С. Валявский [***] и др.); или положения нравственной психологии (А. Гармаев [***], Б. С. Братусь [***] и др.).

В качестве методологической основы могут выступать подходы, с позиции которых осуществляется изучение и разработка заявленной в исследовании проблемы, например, в качестве ведущих в исследовании выступают подходы: деятельностный (Л. С. Выготский [***], П. Я. Гальперин [***], А. Н. Леонтьев [***] и др.), аксиологический (А. В. Кирьякова [***], М. Рокич [***], В. П. Тугаринов и др.) и гуманистический (Ш. А. Амонашвили [***], В. А. Сухомлинский [***], К. Д. Ушинский [***] и др.).

Методические замечания

1. Обратите внимание, что после всех фамилий авторов, упоминаемых в этом элементе введения, в квадратных скобках указывается номер, под которым работа упоминаемого автора находится в списке использованных источников в данном исследовании.

2. Все фамилии при перечислении располагаются в алфавитном порядке. Исключение составляют фамилии классиков, которые целесообразно располагать в хронологическом порядке, например, (Я. А. Коменский [***], Э. Фромм [***] и Ш. А. Амонашвили [***], Г. Г. Гранатов [***], В. П. Зинченко [***], Э. В. Ильенков [***], М. С. Каган [***], А. В. Кирьякова [***] и др.).

3. С целью ознакомления с примерами описания методологической основы исследования целесообразно почитать соответствующий раздел введения из разных диссертаций, более всего близких по проблематике и теме данного (Вашго) исследования. Однако не следует бездумно копировать тексты диссертаций. Пусть в этом (Вашем) исследовании будут обозначены один-два подхода, один-два принципа и одно-два положения, но только те, которые имеют непосредственное отношение к проблеме именно данной конкретной работы.

4. При изучении литературы целесообразно выписывать те идеи, на которые возможно опираться при формулировании методологической основы данного исследования.

8.2.10. Описание методов исследования

Методы исследования – это следующий после методологической основы элемент введения. В этом разделе введения в назывном порядке (то есть без содержательной характеристики) перечисляются те методы исследования, которые используются в данной ВКР.

При выборе методов исследования воспользуйтесь данным ниже описанием методов педагогического исследования из учебного пособия, под ред. В. А. Сластенина [35].

Кроме того, полезно ознакомиться с материалами, представленными в ЭОР «Хрестоматия по методологии научного исследования» [27].

Под **методами педагогического исследования** в педагогике принято понимать «сами способы изучения педагогических явлений, получения научной информации с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий». Для каждого этапа исследования определяется оптимальный комплекс методов и такое их сочетание, которое позволит получить разносторонние системные сведения по теме работы.

В педагогических исследованиях принято выделять три группы методов.

Первая группа – методы изучения педагогического опыта (эмпирические методы или, по Т. Е. Климовой, экспериментально-эмпирические методы) – это способы исследования реально складывающегося опыта организации образовательного процесса:

– наблюдение (*включенное*, если работу проводит сам исследователь и *опосредованное* (*невключенное*), если его идеи реализует в педагогической практике другой учитель);

методы опроса (устного и письменного):

– беседа – метод устного опроса. Проводится по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения, но при этом допускается импровизация, то есть незначительное отхождение от плана, поэтому беседа ведется в свободной форме без записи ответов учащихся;

– интервью – также метод устного опроса – является разновидностью беседы. При интервьюировании исследователь придерживается заранее намеченных и записанных вопросов, задаваемых в определенной последовательности и фиксирует ответы учащихся;

– анкетирование – метод письменного опроса, применяемый с целью массового сбора материала с помощью анкеты, в которой вопросы предъявляются опрашиваемым в письменном виде. При анкетировании можно пользоваться анкетами, разработанными другими авторами, и собственными, самостоятельно разработанными;

– тестирование – метод письменного опроса, направленный на выявление задаваемых исследователем позиций. Тест в отличие от анкеты содержит в себе кроме вопросов, предлагаемые исследователем ответы на них;

– изучение продуктов деятельности учащихся (письменных, графических, творческих и контрольных работ, рисунков, чертежей, деталей, тетрадей по отдельным дисциплинам и т. п.);

– изучение школьной документации (личных дел учащихся, медицинских карт, классных журналов, ученических дневников, протоколов собраний, заседаний);

– контент-анализ (описание дается по определению Н. Н. Богомоловой) – это анализ содержания информации, является одним из методов изучения документов, используется в различных социальных (в том числе и педагогических) исследованиях. Под документами в данном случае понимается любая информация, зафиксированная в рукописном или печатном тексте, а также на магнитной ленте, киноплёнке или каким-либо из других способов (сегодня это аудио- или видеоносители самых разных типов). Специфика контент-анализа по сравнению с другими методами исследования содержания документов заключается в том, что это, прежде всего, метод формализованного наблюдения и статистических процедур, при котором осуществляется перевод массовой текстовой информации в количественные показатели. Полученные при помощи контент-анализа количественные характеристики текста дают возможность сделать выводы о качественном, в том числе латентном (скрытом, невидимом) содержании текста» [2, с. 3].

– эксперимент – представляет собой специально организованную проверку того или иного метода, приема работы педагога. Различают эксперимент *естественный* (в условиях обычного образовательного процесса) и лабораторный (который проводится в специально созданных искусственных условиях для проверки, например, того или иного метода обучения, когда отдельные учащиеся изолируются от остальных). Педагогический эксперимент, согласно определению, это «исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явление; измерение результатов педагогического воздействия и взаимодействия» [35, с. 107].

В связи с этим «выделяют следующие этапы эксперимента:

– *теоретический* (постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотезы);

– *методический* (разработка методики исследования и его плана, программы, методов обработки полученных результатов);

– *собственно эксперимент* – проведение серии опытов (создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление опытом и измерение реакций испытуемых);

– *аналитический* – количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и практических рекомендаций.

В педагогике, как правило, практикуется эксперимент двух видов: а) так называемый *констатирующий эксперимент*, который проводится на начальном этапе исследования и направлен на выявления исходного состояния предмета исследования, на установление реального состояния дел в процессе, б) *формирующий эксперимент*, в рамках которого осуществляется проверка гипотезы исследования, то есть реализуются разработанные педагогические условия и

проверяется их целесообразность. Для доказательства достоверности выдвинутой в исследовании гипотезы и подлинности полученных результатов на формирующем этапе экспериментальной работы возможно включение контрольных групп, в которых не реализуются разработанные исследователем педагогические условия.

Вторая группа – методы теоретического исследования (теоретические методы) необходимы для определения проблем, формулирования гипотез и для оценки собранных фактов:

теоретический анализ – «это выделение и рассмотрение отдельных сторон, признаков, особенностей, свойств педагогических явлений. ...Анализ сопровождается синтезом и позволяет проникнуть в сущность изучаемых педагогических явлений»;

индуктивные и дедуктивные методы – это логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. *Индуктивный* метод предполагает движение мысли от частных суждений к общим, а *дедуктивный* – от общего суждения к частному выводу;

моделирование (от лат. modis, фр. modéle – образец) – исследование каких-либо объектов (конкретных и абстрактных) на *моделях* (см. дальше), то есть на условных образах, схемах или физических конструкциях, аналогичных исследуемому объекту, с применением методов аналогии и теории подобия при проведении и обработке данных экспериментов. Моделирование применяется тогда, когда по каким-либо причинам трудно или невозможно изучать предмет в естественных условиях, или тогда, когда необходимо облегчить процесс исследования объекта. Моделирование может быть предметным, физическим, логическим, математическим, знаковым и т. д. Так, физическое моделирование осуществляется на моделях, которые вещественно адекватны исследуемому объекту и отличаются, как привило, лишь масштабом (модель плотины – это плотина небольшого размера). Математическое же моделирование осуществляется на моделях, физическая природа которых отлична от физической природы изучаемого объекта, но сходна с ним в математических соотношениях процессов функционирования компонентов [18, с. 360].

В педагогических исследованиях моделирование осуществляется с помощью знаков, символов, чертежей (схем).

Модель (от лат. modis, фр. modéle – образец) – искусственно созданный объект в виде схемы, чертежа, логико-математических знаковых формул, физической конструкции и т. п., который будучи аналогичен (подобен, сходен) исследуемому объекту отображает и воспроизводит в более простом, уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта, непосредственное изучение которых связано с какими-либо трудностями, большими затратами средств и энергии или просто недоступно, и тем самым облегчает процесс получения информации об интересующем исследователя предмете. Исследуемый объект, по отношению к которому изготавливается модель, называется оригиналом, образцом, прототипом [18, с. 360-361].

Методическое замечание. Теоретические методы связаны с изучением и анализом литературы:

- трудов классиков (философов, психологов, педагогов и др.) по вопросам человекознания в целом и педагогики в частности;
- общих и специальных работ по педагогике;
- историко-педагогических работ и документов;
- периодической педагогической (и другой) печати;
- художественной литературы о школе, воспитании, учителе;
- справочной литературы (в том числе специальной справочной педагогической), учебников и методических пособий по педагогике и смежным наукам.

Изучение литературы дает возможность узнать, какие педагогические проблемы и в каких аспектах уже достаточно изучены, по каким ведутся научные дискуссии, что устарело, а какие вопросы еще не решены.

Работа с литературой предполагает такие методы, как

- *составление библиографии* – перечня источников, отобранных для работы в связи с исследуемой проблемой;
- *реферирование* – сжатое переложение основного содержания одной или нескольких работ по общей тематике;
- *конспектирование* – ведение более детальных записей, основу которых составляет выделение главных идей и положений работы;
- *аннотирование* – краткая запись общего содержания книги или статьи;
- *цитирование* – дословная запись выражений, фактических ли цифровых данных, содержащихся в литературном источнике.

Третья группа – математические и статистические методы или, по-другому, *методы статистической обработки данных экспериментальной работы* (по Т. Е. Климовой, методы сводки и обработки результатов) применяются в педагогике для обработки данных, полученных с использованием методов опроса и эксперимента, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Наиболее распространенными из математических методов, применяемых в педагогике, являются:

- *регистрация* – запись, письменная фиксация данных эксперимента с целью учета, научного наблюдения;
- *ранжирование* – расположение данных исследования в последовательности в соответствии с нарастающей или убывающей их значимостью;
- *шкалирование* – расположение величин, цифр в восходящем или нисходящем порядке.

С помощью статистических методов определяются средние величины полученных показателей:

- *среднее арифметическое* (например, определение правильных ответов в проверочных работах контрольных и экспериментальных групп);
- *медиана* (показатель середины ряда);
- *степень рассеивания* (дисперсия – отклонение от среднего значения определяющей для исследования величины показателя, коэффициент вариации и др.).

Предлагаем также две таблицы, составленных доктором педагогических наук, профессором кафедры педагогики МаГУ Т. Е. Климовой – таблицу методов педагогического исследования (таблица 3) и таблицу методов сводки и обработки результатов педагогического эксперимента (таблица 4).

Следует заметить, что для каждого исследования определяется свой набор методов, наиболее адекватных поставленным задачам. Например, в теоретических работах могут преобладать теоретические методы; в теоретико-практических исследованиях наряду с теоретическими могут использоваться эмпирические методы; в теоретико-экспериментальных – применяются методы из всех трех групп, при этом достаточно весомую роль играют статистические методы обработки результатов исследования; а в научно-методических разработках наряду с теоретическими методами в качестве ведущих могут выступать моделирование и проектирование.

Таблица 3

Таблица методов педагогического исследования

<i>Теоретические методы</i>	<i>Экспериментально-эмпирические методы</i>	<i>Методы сводки и обработки результатов</i>
<ul style="list-style-type: none"> • диалектические: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, идеализация, конкретизация, систематизация, классификация; • методы формулировки гипотезы: аналогия, индуктивный, дедуктивный; • операции с понятиями; • моделирование 	<ul style="list-style-type: none"> • обсервационные: наблюдение, самонаблюдение • диагностические: тестирование, анкетирование, интервьюирование, беседа, рейтинг, парное сравнение, метод экспертных оценок, самооценка; • праксиметрические: анализ деятельности учителя и учащихся и ее продуктов; • социометрия; • эксперимент 	<ul style="list-style-type: none"> • методы первичной обработки результатов: регистрация, статистическая группировка, ранжирование, шкалирование, частота, мода, медиана, размах, вариация, среднее арифметическое, дисперсия; • методы вторичной обработки результатов (методы доказательства гипотезы); • методы наглядного представления результатов: таблицы, графики, диаграммы, рисунки, схемы

Таблица 4

Таблица методов сводки и обработки результатов эксперимента (по шкалам)

<i>Этапы</i>	<i>Шкала наименования</i>	<i>Шкала порядка</i>	<i>Интервальная шкала</i>
Методы первичной обработки результатов	<ul style="list-style-type: none"> – регистрация, – ранжирование, – частота, – мода 	<ul style="list-style-type: none"> – регистрация, – ранжирование, – частота, – мода, – медиана 	<ul style="list-style-type: none"> – регистрация, – ранжирование, – частота, – мода, – медиана, – среднее арифметическое, – дисперсия, – коэффициент вариации

Методы вторичной обработки результатов	Коэффициент ассоциаций	Коэффициенты Спирмена и Кендела	Линейная корреляция (по Пирсону)
	– критерий χ^2 Пирсона, – критерий Макнамары	– критерий χ^2 Пирсона, – критерий Макнамары, – критерий медиана, – критерий Вилкоксона, – критерий Манна-Уитни, – критерий Колмогорова-Смирнова	– критерий χ^2 Пирсона, – критерий Фишера, – критерий Стьюдента, – критерий Вилкоксона

Расширенная характеристика методов исследования представлена в разделе 14 данного пособия «Приложение (полезные материалы)» п. 14.4. «Хрестоматийный материал по методам педагогического исследования».

Образец описания методов исследования в научных педагогических исследованиях

Первый пример

Тема «**Формирование у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования**»

Методы исследования: теоретический анализ, сравнение, реферирование, цитирование, обобщение, наблюдение, беседа, изучение продуктов деятельности учащихся, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, регистрация, ранжирование, шкалирование, методы наглядного представления результатов (составление диаграмм, схем).

Второй пример

Тема «**Формирование у младших школьников нравственной устойчивости в процессе эстетического воспитания в школе**»

Методы исследования: *теоретические:* анализ, сравнение, реферирование, цитирование, обобщение; *эмпирические:* обобщение, наблюдение, беседа, изучение продуктов деятельности учащихся, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент; *методы сводки и обработки результатов:* методы первичной обработки результатов (регистрация, ранжирование, шкалирование), методы вторичной обработки результатов (критерий χ^2 Пирсона, коэффициент эффективности по В. П. Беспалько).

8.2.11 Описание экспериментальной базы исследования

Экспериментальная база исследования – это девятый элемент введения в научных педагогических исследованиях. Описание **экспериментальной базы**

исследования является необходимым элементом введения в теоретико-экспериментальных научных педагогических исследованиях. При формулировании экспериментальной базы исследования называется то предприятие – образовательное учреждение (образовательная организация), в котором осуществлялась экспериментальная работа по теме исследования, а также указывается количество и статус обучающихся, принявших участие в экспериментальной работе. При этом недопустимо указывать букву класса, учащиеся которого составляют субъектную основу исследования. Если в эксперименте участвовали учащиеся нескольких классов, тогда указывается и количество учителей, принявших участие в эксперименте. При этом также недопустимо называть имена, отчества и фамилии учителей.

Образец описания экспериментальной базы исследования во введении научного педагогического исследования

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе В исследовании приняли участие ... обучающихся ... классов.

Первый пример

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе МОУ «СОШ № 3» г. Магнитогорска. В исследовании приняли участие 40 учащихся первых и вторых классов.

Второй пример

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе МОУ «Ивановская СОШ» с. Иваново. В исследовании приняли участие 15 учащихся третьего класса.

8.2.12 Формулирование теоретической значимости исследования

Теоретическая значимость студенческого научного педагогического исследования – десятый элемент введения. В студенческих учебных исследованиях (КР/ВКР) теоретическая значимость может состоять, например: в уточнении (раскрытии) содержания ключевого понятия; в разработке комплекса педагогических условий; в их теоретическом обосновании; в моделировании какого-либо педагогического процесса; в разработке подходов или методики использования какого-либо средства обучения/воспитания, эффективность которого доказывается в процессе проведения экспериментальной работы.

8.2.13. Формулирование практической значимости исследования

Практическая значимость студенческого научного педагогического исследования – это одиннадцатый элемент введения. Практическая значимость исследования может определяться (закключаться, состоять) в разработке каких-

либо практических материалов (заданий, игр, конспектов уроков или сценариев воспитательных мероприятий и пр. т. п.), а также в разработке каких-либо конкретных инновационных методов, средств, организационных форм, или в оригинальном их сочетании, или нестандартном использовании и т. д.

Образцы формулирования теоретической и практической значимости во введении научного педагогического исследования

Теоретическая значимость исследования заключается (или состоит, или определяется):

- ...;
- ...;
-

Практическая значимость исследования определяется (заключается, состоит) ...; ...;

Первый пример

Тема «Формирование у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования».

Теоретическая значимость исследования заключается:

- в выявлении особенностей проявления самостоятельности у учащихся начальных классов современной городской (или сельской) школы;
- в разработке педагогических условий формирования у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования;
- в разработке критериев выявления уровня сформированности у младших школьников самостоятельности.

Практическая значимость исследования определяется разработкой подходов к использованию технологии согласования в обучении младших школьников и апробацией различных вариантов использования технологии согласования на уроках по разным учебным предметам.

Второй пример

Тема «Формирование у младших школьников познавательной деятельности в процессе обучения».

Теоретическая значимость исследования определяется:

- выявлением особенностей проявления познавательной деятельности младших школьников в процессе обучения;
- разработкой и теоретическим обоснованием педагогических условий формирования у младших школьников познавательной деятельности в процессе обучения;
- разработкой критериев оценки уровня познавательной деятельности младших школьников.

Практическая значимость исследования заключается в разработке дидактических материалов, обеспечивающих активизацию и эффективное развитие познавательной деятельности младших школьников на уроках по дисциплинам естественнонаучного цикла.

Третий пример

Тема **«Формирование у младших школьников нравственной устойчивости в процессе образования»**.

Теоретическая значимость исследования состоит:

- в уточнении понятия «нравственная устойчивость личности младших школьников» с учетом их возрастных особенностей;
- в выявлении потенциала процесса образования в начальной школе для формирования нравственной устойчивости личности младших школьников;
- в теоретическом обосновании педагогических условий формирования у младших школьников нравственной устойчивости личности в процессе образования.
- в разработке критериев оценки уровня сформированности у младших школьников нравственной устойчивости.

Практическая значимость исследования состоит в подборе практических методов и средств к формированию у младших школьников нравственной устойчивости личности в процессе образования.

Резюме по введению. Перечисленные и раскрытые выше *элементы введения* научного педагогического исследования: актуальность темы, противоре-

чие, степень разработанности проблемы (обзор литературы), проблема, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методологическая основа, методы, экспериментальная база, теоретическая и практическая значимость представляют собой **методологический аппарат** исследования, являются его исходными **параметрами**, которые последовательно наполняются содержанием и подробно раскрываются в основной части исследования – в главах и параграфах. При этом **первоначально после определения темы исследования формулируются пять основных параметров: проблема, цель, объект, предмет и задачи**. Затем разрабатывается ключевое понятие и на его основе формулируется гипотеза исследования. После сбора материала в процессе осуществления библиографического поиска обосновывается актуальность исследования, описывается степень разработанности проблемы исследования, формулируется противоречие, определяется методологическая основа, описываются выбранные исследователем методы и экспериментальная база, а после завершения экспериментальной работы и написания чернового варианта ВКР формулируются теоретическая и практическая значимость исследования.

Таким образом, введение в любом научном педагогическом исследовании представляет собой своеобразный план исследования, поэтому **написание исследования** после обнаружения/выявления проблемы, с которой исследователь встретился в процессе своей практической деятельности и которая требует теоретической и практической разработки, **начинается с написания введения**. Отметим это особо, так как зачастую в опыте исследовательской деятельности студентов и соискателей научных степеней наблюдается порочная практика, когда сначала пишется текст параграфов, а потом уже пишется введение. Это в корне неправильно и непродуктивно, так как лишает исследования целостного представления о работе. В результате увеличивается время написания исследования, так как исследователю иногда по несколько раз приходится переписывать один и тот же параграф.

9. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ФОРМУЛИРОВАНИЕ НАЗВАНИЙ ГЛАВ И ПАРАГРАФОВ

Структура научного педагогического исследования (ВКР) определяется содержанием поставленных задач. Важно помнить, что при формулировании названий глав и параграфов следует использовать преимущественно те слова, которые имеются в формулировке темы. Как отмечалось выше, структура ВКР раскрывается в СОДЕРЖАНИИ (см. п. 4 данного руководства «Структура выпускной квалификационной работы»). Это вторая страница ВКР.

Примечание. Шрифт, которым далее будут написаны слова «первая глава» и «первый (второй) параграф», показывает, каким шрифтом пишутся названия глав и параграфов в тексте ВКР.

9.1.1. Формулирование названия первой главы

ПЕРВАЯ ГЛАВА (ГЛАВА 1.) – это второй раздел ВКР, теоретическая часть исследования. Этим и определяется название данной главы, которое связано с названием темы, но при этом обязательно незначительно отличается от нее, указывая на теоретический характер представленного в главе материала. Как правило, первая глава может формулироваться двумя способами:

1) *первый способ*: формулировка темы исследования + как педагогическая (или психолого-педагогическая) проблема. Например, для темы исследования «**Формирование у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования**» первая глава может формулироваться следующим образом: **ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ТЕХНОЛОГИИ СОГЛАСОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**;

2) *второй способ*: теоретическое обоснование проблемы + формулировка темы исследования. Например, для темы «**Формирование у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования**» первая глава может формулироваться следующим образом: **ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ТЕХНОЛОГИИ СОГЛАСОВАНИЯ**.

9.1.2. Формулирование названия первого параграфа первой главы (1.1)

В первой главе в зависимости от темы два или три параграфа, каждый из которых, так же как и глава, имеют свое название, отражающее суть содержания изложенного в них материала и конкретизирующее название главы.

Первый параграф, как правило, посвящен рассмотрению *ключевого понятия исследования*. (Ключевым понятием исследования мы будем называть то, что отражается в теме исследования как ее цель, результат, и то, что заключено в содержании предмета исследования). Этим определяются и варианты форму-

лировки названия первого параграфа. Например, для темы «**Формирование у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования**» первый параграф может формулироваться следующим образом:

1.1 Общая характеристика самостоятельности младших школьников как качества их личности

или

1.1 Самостоятельность младших школьников как предмет педагогического анализа

или

1.1 Формирование самостоятельности младших школьников как педагогическая задача

9.1.3. Формулирование названия второго параграфа первой главы (1.2)

Во втором параграфе дается подробный анализ современной педагогической практики: описывается *имеющийся педагогический опыт по проблеме исследования* (существующая школьная практика), то есть отражается то, что уже сделано в педагогической практике, то, что исследователь наблюдает в школе. Кроме того, в этом параграфе аргументируется то, что разработано в достаточной степени, то есть удовлетворяет современным требованиям, а также то, что тормозит развитие образовательного процесса или развитие личности и может быть улучшено. В результате становится ясно, каким образом исследователь может дополнить имеющийся опыт своими наработками.

При этом из формулировки второго параграфа следует исключить название средства, которое обозначено в теме исследования, а также, если в теме в качестве объекта (места) выступают уроки по каким-то учебным предметам, или внеурочная деятельность по какому-либо направлению, или другие педагогические процессы, осуществляемые в школе, то в названии второго параграфа их следует заменить на процесс образования.

Например, для темы «**Формирование у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования**» это могут быть такие формулировки параграфа 1.2:

1.2 Анализ современного педагогического опыта по решению проблемы формирования у младших школьников самостоятельности в процессе обучения

или

1.2 Анализ опыта учителей начальных классов по формированию у младших школьников самостоятельности в процессе обучения

или

1.2 Современные подходы к решению проблемы формирования у младших школьников самостоятельности в процессе обучения

или

1.2 Практика формирования у младших школьников в процессе обучения самостоятельности в современной начальной школе

Примечание. В примере приведены варианты возможных формулировок, которыми не ограничивается все многообразное других возможных формулировок. В каждой конкретной работе могут быть свои особенности и, соответственно, свои формулировки, которые следует согласовывать с научным руководителем.

9.1.4. Формулирование названия третьего параграфа первой главы (1.3)

В зависимости от темы в первой главе ВКР может быть еще один параграф, содержание и местоположение которого согласовывается с научным руководителем. В этом параграфе может описываться модель исследуемого педагогического явления или процесса, могут быть представлены характеристика особенностей развития детей того возраста, которые выступают в исследовании субъектной основой (например, если работа пишется по детям с проблемами в развитии), может описываться средство, при помощи которого достигается результат и т. д. Например, в теме «**Формирование у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования**» в параграфе 1.3 можно дать характеристику технологии согласования.

Приведем возможные формулировки параграфа 1.3.

1.3 Технология согласования как педагогическое средство

или

1.3 Домашнее задание как средство формирования у младших школьников готовности к самоуправлению в процессе обучения

В магистерских ВКР в третьем параграфе первой главы (1.3) дается характеристика управления педагогическими процессами, протекающими в образовательной организации в начальной, или основной, или средней (в зависимости от темы) школе.

Например,

1.3 Управление образовательными процессами как предмет педагогического анализа

или

1.3 Управленческие аспекты проблемы организации проектной деятельности обучающихся основной школы

или

1.3 Особенности управления педагогическими процессами в системе современного начального (или основного, или среднего) образования

В работах по методике преподавания учебных предметов в начальной школе третий параграф первой главы может быть посвящен анализу учебников и учебных программ по соответствующему предмету. Например,

1.3. Возможности программ и учебников по математике для начальной школы в развитии логического мышления младших школьников

9.1.5. *Формулирование названия второй главы*

ВТОРАЯ ГЛАВА – это третий раздел ВКР. В работах теоретико-экспериментального характера вторую главу целесообразно назвать: «**ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ (ИЛИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ) РАБОТА ПО...**» и далее формулировка темы исследования с первым словом в родительном падеже. Например, в исследовании по теме «**Формирование у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования**», название второй главы может формулироваться следующим образом: «**ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ (ИЛИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ) РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ТЕХНОЛОГИИ СОГЛАСОВАНИЯ**».

9.1.6. *Формулирование названия первого параграфа второй главы (2.1)*

В теоретико-экспериментальных научных педагогических исследованиях вторая глава состоит из *трех параграфов*, в которых последовательно описывается экспериментальная работа, которая проводилась исследователем с целью апробации в реальном педагогическом процессе гипотезы и теоретических положений, представленных в первой главе. Следовательно, в первом параграфе второй главы описывается организация эксперимента (его цель, задачи, принципы), представлена таблица критериев оценки результатов исследования с комментариями (в которых раскрывается содержание каждого показателя по уровням), таблица методов диагностики с краткой характеристикой каждой диагностики (цели диагностики, способа ее реализации в условиях педагогического эксперимента с целью проверки уровня сформированности или развития у испытуемых искомого качества по показателям, соотнесения баллов по диагностике с баллами по критериям).

Исходя из этого, для формулировки названия первого параграфа второй главы могут использоваться следующие варианты:

2.1 Организация экспериментальной работы по формированию у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования

или

2.1 Цель и задачи экспериментальной работы по формированию у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования

или

2.1 Цель, задачи и организация экспериментальной работы по формированию у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования

или

2.1 Организационно-методические основы экспериментальной работы по формированию у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования

9.1.7. Формулирование названия второго параграфа второй главы (2.2)

Во *втором параграфе второй главы в теоретико-экспериментальных исследованиях* раскрывается реализация представленных в гипотезе педагогических условий, предлагаемых автором исследования для достижения результата. Таким образом, второй параграф второй главы связан с гипотезой, то есть в нем показывается, как обозначенные в гипотезе педагогические условия реализуются на практике в опыте работы самого автора и учителей-экспериментаторов, реализующих его идеи. Отсюда, название данного параграфа может иметь следующие формулировки:

2.2 Реализация педагогических условий формирования у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования

или

2.2. Методика реализации педагогических условий формирования у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования

9.1.8. Формулирование названия третьего параграфа второй главы (2.3)

В *третьем параграфе второй главы в теоретико-экспериментальных исследованиях* представлен анализ результатов экспериментальной (опытно-экспериментальной) работы: дается описание результатов констатирующего эксперимента на первом этапе экспериментальной работы и на заключительном этапе (после проведения формирующего эксперимента). В этом параграфе помещаются таблицы, диаграммы и графики, в которых наглядно отражается динамика организуемого в исследовании экспериментального педагогического процесса. Исходя из этого, можно предложить следующую формулировку третьего параграфа:

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной (или экспериментальной) работы по формированию у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования

9.2.1 Методические рекомендации по написанию аннотаций к главам и параграфам научного педагогического исследования

Каждую главу и каждый параграф следует начинать с аннотации, то есть краткого изложения содержания данного раздела. *Аннотация* – это [от латинского *annotatio* – примечание, пометка] краткая характеристика книги, статьи, рукописи, раскрывающая ее содержание, идейную направленность, назначение и другие особенности. Цель аннотации – зафиксировать для памяти основную мысль или основные идеи, положения аннотируемой работы. Объем аннотации, как правило, равен одному небольшому абзацу и зависит от объема

аннотируемой работы. В оптимальной по размеру аннотации содержится 3–5 единиц информации, это 3–5 фраз, в которых отражаются основные положения данного раздела ВКР.

Таким образом, аннотации к каждой главе и каждому параграфу представляют собой краткий план того, о чем пойдет речь в каждом из аннотируемых разделов. При этом аннотации к главам пишутся на основе названий параграфов, а аннотации к параграфам представляют собой план изложения материала в данном параграфе и пишутся в научном стиле. При этом следует учитывать, что научная аннотация пишется в строгом стиле от третьего лица, поэтому в ней нежелательно употребление личных местоимений.

В аннотациях к главам порядковый номер главы пишется прописью, например: «В первой главе ...», «Во второй главе ...».

В аннотациях к параграфам прописью пишутся порядковые номера и глав, и параграфов данной главы, например: «В первом параграфе первой главы ...», «Во втором параграфе первой главы ...» и т. д.; «В первом параграфе второй главы ...», «Во втором параграфе второй главы ...» и т. д.

9.2.2. Образец аннотаций к главам и параграфам научного педагогического исследования

Приведем примеры аннотаций к главам и параграфам научного педагогического исследования по теме **«Формирования у младших школьников нравственной устойчивости в процессе эстетического воспитания в школе»**.

Примечание: аннотации к введению, заключению и выводам по главам **НЕ** пишутся.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НРАВСТВЕННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ

В первой главе раскрываются два аспекта изучаемой проблемы: 1) рассматривается содержание ключевого понятия исследования, в качестве которого выступает понятие «нравственная устойчивость младших школьников» как качество их личности; 2) дается краткая характеристика опыта нравственного воспитания младших школьников в отечественной школе в контексте его использования в современной начальной школе.

1.1 Общая характеристика особенностей нравственной устойчивости младших школьников как качества личности

В первом параграфе первой главы представлена разносторонняя характеристика понятия нравственная устойчивость с позиции разных наук (философии, этики, эстетики, педагогики, психологии); дается анализ исследований по проблеме формирования у младших школьников нравственной устойчивости и выводится принятое за основу в нашем исследовании определение нравственной устойчивости младших школьников как качества их личности.

1.2 Анализ опыта нравственного воспитания младших школьников в системе современного начального образования

Во втором параграфе первой главы представлен краткий экскурс в историю становления нравственного воспитания младших школьников в отечественной системе общего образования и описывается опыт учителей начальных классов по формированию у младших школьников нравственной устойчивости в свете современных тенденций духовно-нравственного развития растущего человека.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НРАВСТВЕННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ

Во второй главе описывается организация экспериментальной работы по формированию у младших школьников нравственной устойчивости в процессе эстетического воспитания в школе; описывается процесс реализации соответствующих педагогических условий, составляющих содержание гипотезы исследования; а также представлен анализ полученных результатов и дана их интерпретация с целью доказательства достоверности выдвинутых в гипотезе исследования предположений.

2.1 Цель, задачи и методика организации экспериментальной работы по формированию у младших школьников нравственной устойчивости в процессе эстетического воспитания в школе

В первом параграфе второй главы раскрывается программа экспериментальной работы по формированию у младших школьников нравственной устойчивости в процессе эстетического воспитания в школе; дается характеристика критериев оценки результатов исследования и описывается диагностический инструментарий, обеспечивающий выявление уровня сформированности у младших школьников нравственной устойчивости.

2.2 Реализация педагогических условий формирования у младших школьников нравственной устойчивости в процессе эстетического воспитания в школе

Во втором параграфе второй главы описывается методика последовательной реализации разработанных в данном исследовании педагогических условий формирования нравственной устойчивости младших школьников с учетом особенностей организации процесса эстетического воспитания в современной начальной школе.

2.3 Анализ результатов экспериментальной работы по формированию у младших школьников нравственной устойчивости в процессе эстетического воспитания в школе

В третьем параграфе второй главы представлены результаты экспериментальной работы по формированию у младших школьников нравственной устойчивости в процессе эстетического воспитания в школе, полученные на начальном и заключительном этапах исследования; дается их сравнительный анализ, обоснование и интерпретация, а также характеризуются факторы, влияющие на достижение полученных показателей.

Примечание. В заключение напомним, что разделы исследования (титульный лист, содержание, введение, главы, заключение, список использованных источников, приложение) начинаются с новой страницы, переход к которой осуществляется при помощи опции «Разрыв страницы», а параграфы и вы-

воды по главам начинаются на текущей странице. Обратите также внимание, что точка в заголовках не ставится, а предлоги, которые оказываются при выравнивании по центру в конце строки, переносятся на следующую строку при помощи опции «Незрывная строка» (подробно об этом см. в соответствующих разделах).

10. ЛОГИКА ИЗЛОЖЕНИЯ МАТЕРИАЛА В ПЕРВОЙ ГЛАВЕ НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Первая глава в научных педагогических исследованиях любого уровня (студенческих курсовых и выпускных квалификационных работах, в кандидатских диссертациях) – *теоретическая*. Как правило, в этой главе раскрываются теоретические основания, на которых строится данное исследование. Это научные идеи, положения, которые автор кладет в основу своего исследования; разработка ключевого понятия исследования, которое выполняется на основе анализа теоретической разработанности проблемы исследования; обобщение и описание педагогического опыта, который дает основание сделать вывод о степени реализации разных аспектов рассматриваемой проблемы в педагогической практике. Кроме того, в первой главе в зависимости от темы исследования могут быть представлены: исторический анализ рассматриваемой проблемы; характеристика педагогических инструментов, посредством которых достигается результат; описание особенностей управления соответствующими педагогическими процессами, протекающими в системе образования данного уровня; а также в этой главе можно дать теоретическое обоснование научной основы исследования, педагогических условий, методологических подходов.

Таким образом, материал первой главы является основанием для определения и теоретической значимости исследования (а в кандидатских диссертациях и научной новизны) и позволяет составить представление о глубине теоретической проработанности автором проблемы исследования.

10.1. Логика изложения материала в параграфе 1.1

В первом параграфе первой главы дается характеристика ключевого понятия исследования. Это необходимо для представления степени разработанности проблемы исследования в педагогической теории, а также для того, чтобы показать, как подходит исследователь к трактовке ключевого понятия своего исследования. В этом параграфе на основе анализа литературных источников кратко представляется история вопроса, разрабатывается понятийный аппарат исследования, раскрывается содержание ключевого понятия, (которое отражено в теме исследования) и понятий, являющихся для него базовыми. Если, например, ключевым понятием исследования, зафиксированным в теме, является *представление учащихся о нравственных ценностях*, то базовыми для него (то есть требующими отдельного рассмотрения) будут понятия «*нравственность*», «*нрав*», «*ценности*», «*представления*». Следовательно, начинается первый параграф первой главы с раскрытия в теоретическом плане содержания данных понятий. Для этого проводится анализ словарных определений данных понятий с целью выявления их существенных свойств и отношений, значимых для ключевого понятия исследования; раскрывается связь исследуемых понятий с другими тождественными им понятиями, характеризуется мера и точность, с которой они выражают сущность педагогических процессов и явлений, исследованию которых посвящается исследование.

Первоначально значение каждого понятия выписывается из разных словарей (толкового словаря русского языка, словаря иностранных слов, всех философских словарей, всех психологических и педагогических словарей, энциклопедий по соответствующим наукам и энциклопедических словарей, а также других словарей, в которых могут рассматриваться базовые понятия: по этике, по эстетике, по социологии и пр.). На основании анализа всех выписанных определений исследователь выявляет наиболее важные для себя аспекты ключевого понятия своего исследования и выбирает ту трактовку, которой будет пользоваться в своем исследовании. В случае, если ни одно из выписанных определений не соответствует позиции исследователя или не отвечает его требованиям, то исследователь имеет полное право сформулировать свое собственное определение нужного ему понятия.

Не следует цитировать в тексте ВКР определения из всех изученных справочных изданий (см. об этом подробно в разделе 9 данного пособия: Разработка ключевого понятия – четвертый этап научного педагогического исследования). Выписывание определений из разных словарей, сравнение этих определений по признакам сходства и отличия, выделение в выписанных определениях оснований для формулирования рабочего определения каждого базового понятия – это предварительный этап разработки ключевого понятия, который осуществляется для того, чтобы провести сравнительный анализ всех выписанных определений и выбрать или сформулировать те дефиниции, которые берутся за основу в данном исследовании.

Примечание: напомним, что базовыми называются понятия, из которых состоит сложносоставное ключевое понятие исследования, например, ключевое понятие исследования – конструктивно-позитивное взаимодействие, базовыми для него являются понятия – «взаимодействие», «конструктивность», «позитивность», а рабочим определением будем называть сформулированную автором исследования дефиницию (кратное определение) базовых понятий. В нашем примере это дефиниции терминов «взаимодействие», «конструктивность», «позитивность», на основании которых затем формулируется понятие «конструктивно-позитивное взаимодействие».

После определения содержания базовых понятий исследования и формулирования рабочего определения ключевого понятия дается анализ исследований разных авторов по данной проблеме, осуществляется сравнение их позиций, выявляется общее и различное в этих позициях. Это необходимо для того, чтобы выбрать положения, наиболее близкие позиции автора ВКР, выбрать позицию, на которую он будет ориентироваться в своем исследовании, а также показать недостаточность, или устарелость, или ошибочность позиции автора анализируемого исследования.

Если ключевое понятие исследования требует рассмотрения психофизиологических и возрастных особенностей младших школьников (или учащихся другой возрастной категории, составляющих субъектную основу данного исследования), то в первом параграфе дается характеристика тех особенностей обучающихся соответствующего возраста, которые являются **наиболее важ-**

ными для формулирования ключевого понятия исследования, то есть имеют прямое отношение к формируемому (развиваемому) качеству.

Напомним также что, полнота разработки содержания ключевого понятия определяется наличием ответа на вопросы системного анализа: что это такое?; откуда это возникает?; из чего это складывается (состоит)?; как и в чем проявляется?, а также что обеспечивает наличие данного качества у испытуемых (какие позволяет решать жизненные задачи).

Завершается первый параграф первой главы, как правило, характеристикой и представлением окончательного полноценно сформулированного определения ключевого понятия исследования (данной ВКР), которым автор будет руководствоваться в своих дальнейших научных изысканиях (рассуждениях).

10.2. Разработка ключевого понятия научного педагогического исследования и написание первого параграфа первой главы (1.1)

Разработка ключевого понятия исследования – это одна из основных задач научного педагогического исследования. От качества его формулировки, по сути, зависит, прежде всего, качество формулирования педагогических условий, представленных в гипотезе, так как в студенческих ВКР **педагогические условия** – это суть основное содержание **гипотезы**.

От качества формулировки ключевого понятия зависит также качество разработки критериев оценки результатов исследования (см. об этом подробно в разделе 11 данного пособия «Описание проведенной в процессе научного педагогического исследования экспериментальной работы» п. 11.1.2 «Разработка и логика описания критериально-оценочного аппарата исследования в параграфе 2.1»). Таким образом, приступать к разработке критериев показателей и уровней возможно **только после полноценной разработки ключевого понятия исследования**. Заметим, что **полноценным** считается понятие, в котором представлены (имеются) ответы на следующие **вопросы**: 1) что это такое; 2) откуда возникает; 3) из чего складывается; 4) в чем и как проявляется; 5) какие функции выполняет (в исследуемом или организуемом педагогическом явлении)? Эти вопросы составляют содержание **системного анализа** определяемого явления.

Для полноценной разработки ключевого понятия предлагаем следующий алгоритм.

10.3. Алгоритм разработки ключевого понятия исследования

Разработку ключевого понятия исследования начинается с выделения *базовых понятий*, из которых состоит термин, обозначающий ключевое понятие. Понятием «термин» в данном случае (от лат. *terminus* – предел, граница) называется **слово** или **словосочетание**, обозначающее эмпирические или абстрактные объекты, значение которого уточняется в рамках научной теории [25].

Если ключевое понятие исследования представляет собой словосочетание, то первоначально, в логике предлагаемого ниже алгоритма, разрабатывает-

ся каждое базовое понятие, а затем на этой основе формулируется содержание ключевого понятия исследования. Например, если ключевое понятие исследования – «*познавательная деятельность младших школьников*», то сначала разрабатывается понятие «*деятельность*»; затем понятие «*познание*», которое определяет направленность деятельности субъекта; затем формулируется понятие «*познавательная деятельность*» безотносительно к возрасту ее субъекта; затем выявляются возрастные особенности младших школьников, значимые для познавательной деятельности, то есть от которых зависит познавательная деятельность именно младших школьников; и только после этого появляются все необходимые и достаточные основания для формулирования понятия «*познавательная деятельность младших школьников*».

Итак, представим пошаговую последовательность этапов разработки ключевого понятия исследования.

1. *Первый шаг* – выписать из разных справочных изданий (словарей и энциклопедий: по философии, психологии, педагогике, толковых словарей русского языка, словарей иностранных слов и из разных других словарей по другим наукам). Чем больше разных понятий выписано и изучено, тем богаче по содержанию определение ключевого понятия.

2. *Второй шаг* – проанализировать все понятия на предмет наличия в них сходных и различных характеристик. При этом сходства выделить каким-либо одним образом (видом шрифта, или цветом текста, или цветом букв), а различия – другим. При этом целесообразно проанализировать каждое понятие на предмет его полноты, то есть наличия в нем ответов на следующие *вопросы системного анализа*:

- 1) что это такое;
- 2) откуда возникает;
- 3) из чего складывается;
- 4) в чем и как проявляется;
- 5) какие функции выполняет в исследуемом явлении?

3. *Третий шаг* – сформулировать полное определение данного базового понятия (полным считается определение, в котором наличествуют ответы на представленные выше вопросы системного анализа).

4. *Четвертый и последующие шаги*, (количество которых зависит от количества базовых понятий), – разработка по данному алгоритму всех остальных базовых понятий, составляющих ключевое понятие.

Так, например, разработка ключевого понятия исследования – «*познавательная деятельность младших школьников*» – осуществляется в следующей последовательности: **деятельность – познание – познавательная деятельность – возрастные особенности младших школьников, значимые для их познавательной деятельности, – познавательная деятельность младших школьников**, то есть в описанном выше порядке разрабатывается понятие «*деятельность*» и дается определение деятельности, которое берется за основу в данном исследовании; затем разрабатывается понятие «*познание*» и также дается его рабочее для данного исследования определение; затем на основе определений понятий «*деятельность*» и «*познание*» формулируется понятием «*позна-*

вательная деятельность» безотносительно к возрасту обучающихся; после этого выявляются возрастные типические особенности детей младшего школьного возраста, которые обуславливают протекание их познавательной деятельности; и только после этого формулируется ключевое понятие «познавательная деятельность младших школьников». Это определение является авторским, а точнее *уточненным* автором исследования, поэтому его уточнение может быть указано в качестве одного из положений теоретической значимости исследования.

В предлагаемом примере *четвертый, пятый и шестой шаги* – разработка базового понятия «познание»; *седьмой шаг* – формулирование определения понятия «познавательная деятельность субъекта», подразумевающая взрослого человека; *восьмой шаг* – ознакомление с возрастными и психологическими особенностями младших школьников и выявление тех характеристик, которые имеют отношение к познавательной деятельности детей младшего школьного возраста.

9. *Девятый шаг* (в данном случае заключительный) – сформулировать полноценное определение ключевого понятия исследования – «*познавательная деятельность младших школьников*», в котором явно просматриваются ответы на вопросы:

- что это такое *познавательная деятельность младших школьников*;
- откуда возникает *познавательная деятельность младших школьников*;
- из чего состоит (из каких компонентов) *познавательная деятельность младших школьников*;
- как и в чем проявляется *познавательная деятельность младших школьников*;
- какие функции *познавательная деятельность* выполняет в процессе общего образования младших школьников (в учебной деятельности, в становлении личности и т. д.).

Приведем примеры ключевых понятий научного педагогического исследования, выполненного в форме ВКР, грамотно сформулированных студентами, обучающимися по направлению бакалавриата «Педагогическое образование» по профилю «Начальное образование».

10.2. Примеры грамотно сформулированных определений ключевого понятия из ВКР студентов бакалавриата

Пример 1

Тема ВКР «**Развитие мышления младших школьников на уроках математики в процессе выполнения нестандартных заданий**»

Ключевое понятие – мышление младших школьников.

Авторское определение: «*Мышление младших школьников – это психический процесс, с помощью которого младшие школьники учатся строить умозаключения, приводить доказательства, делать выводы, обосновывая свои суждения, и которое опирается на данные чувственного познания – ощущения, восприятия и представления, получаемые в процессе приобретения жизненного*

опыта и учебной деятельности, и, в конечном итоге, проявляется в самостоятельном приобретении новых знаний.

Доказательство полноты формулировки:

- Что это? – ... психический процесс,
- Откуда возникает? – ... опирается на данные чувственного познания – ощущения, восприятия и представления,
- Из чего складывается? – ... получаемые в процессе приобретения жизненного опыта и учебной деятельности,
- В чем проявляется? – ... в самостоятельном приобретении новых знаний.
- Какие функции выполняет? – ... с помощью которого младшие школьники учатся строить умозаключения, приводить доказательства, делать выводы, обосновывая свои суждения

Пример 2

Тема ВКР «Формирование у младших школьников учебной самостоятельности на уроках математики в процессе изучения величины «площадь»

Ключевое понятие – учебная самостоятельность младших школьников.

Авторское определение: «Учебная самостоятельность младших школьников – это волевое качество личности, формирующееся и развивающееся в процессе целенаправленного преодоления учащимися учебных трудностей, характеризующееся способностью систематизировать, планировать, регулировать и активно осуществлять учебные действия без постоянного руководства и практической помощи извне, проявляющееся в умении ставить перед собой определённые цели, достигать их собственными силами, осуществлять контроль и оценку процесса и результатов учебной деятельности, обеспечивающее им право на автономное существование без посторонней помощи или поддержки».

Доказательство полноты формулировки:

- Что это такое? – ... волевое качество личности,
- Откуда возникает? – ... формирующееся и развивающееся в процессе целенаправленного преодоления учащимися учебных трудностей,
- Из чего состоит? – ... характеризующееся способностью систематизировать, планировать, регулировать и активно осуществлять учебные действия без постоянного руководства и практической помощи извне,
- В чем и как проявляется? – ... проявляющееся в умении ставить перед собой определённые цели, достигать их собственными силами, осуществлять контроль и оценку процесса и результатов учебной деятельности,
- Какие функции выполняет? – ... обеспечивающее им право на автономное существование без посторонней помощи или поддержки.

Пример 3

Тема ВКР «Формирование исследовательских умений младших школьников в процессе образования»

Ключевое понятие – исследовательские умения младших школьников

Авторское определение: «**Исследовательские умения младших школьников – (Что это такое?)** это освоенные ими на уровне их возрастных возможностей способы осуществления **(Что включает?)** интеллектуальных и практических (поисковых, организационных, рефлексивных) действий **(Откуда возникают?)** в процессе проведения исследовательской и экспериментальной работы, которые **(В чем проявляются?)** обеспечивают учащимся способность решать учебные задачи **(Что обеспечивают?)** с целью получения нового для них знания».

– **Что это такое?** – ...освоенные ими на уровне их возрастных возможностей способы осуществления ... действий,

– **Что включает?** – ...интеллектуальных и практических (поисковых, организационных, рефлексивных) действий,

– **Откуда возникают?** – ... в процессе проведения исследовательской и экспериментальной работы,

– **В чем проявляются?** – ...обеспечивают учащимся способность решать учебные задачи

– **Что обеспечивают?** – ... с целью получения нового для них знания.

10.3 Практический пример последовательной разработки ключевого понятия «самостоятельность младших школьников»

Покажем последовательность разработки ключевого понятия «**самостоятельность младших школьников**» по теме «**Формирование у младших школьников самостоятельности посредством технологии согласования в процесс образования**».

Примечание: работа со словарями при разработке ключевого понятия исследования – это подготовительный этап исследования, результаты которого можно не включать в текст ВКР.

Итак, *первый шаг* – начинаем с изучения разных определений понятия «самостоятельность» в разных словарях и затем по своему усмотрению выписываем ряд определений из словарей по разным наукам.

Эта подготовительная работа со словарями может иметь следующий вид.

Определения понятия «самостоятельность» из разных словарей

Самостоятельность – способность человека или группы людей полагаться на себя в решении проблем и эмоционально не зависеть от других.

[Викицитатник. – URL: https://ru.wikiquote.org](https://ru.wikiquote.org)

Самостоятельность – способность личности к деятельности, совершаемой без вмешательства со стороны.

[Педагогика и психология высшей школы: методика работы с понятийным аппаратом. 2013.](#)

Самостоятельность – независимость, свобода от внешних принуждений, а также возможность существовать без посторонней помощи или поддержки.

[Словарь терминов по общей и социальной педагогике.](#)

Самостоятельность – обобщенное свойство личности, появляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение.

[Педагогика. Словарь системы основных понятий.](#)

Самостоятельность – личностное качество, выраженное в способности мыслить, анализировать ситуации, вырабатывать собственное мнение, принимать решения и действовать по собственной инициативе, независимо от навязываемых взглядов и способов разрешения тех или иных проблем. Самостоятельные действия эффективны при наличии высокой компетентности.

[Профессиональное образование. Словарь.](#)

Самостоятельность – волевое свойство личности как способность систематизировать, планировать, регулировать и активно осуществлять свою деятельность без постоянного руководства и практической помощи извне. Свободное воспитание – концепция воспитания, согласно которой ребенок должен развиваться сам и ему для развития нужны лишь благоприятные условия. Свободное воспитание игнорирует необходимость специальной помощи ребенку со стороны взрослых.

[Словарь терминов по общей и социальной педагогике](#)

Самостоятельность – положительное духовно-нравственное качество личности, проявляющееся в инициативности, критичности, саморегуляции, чувстве личной ответственности за себя и свою деятельность, в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами. Это волевое свойство, основанное на умении анализировать жизнь, систематизировать данные, планировать, регулировать и осуществлять свою деятельность без посторонней помощи. Существует самостоятельное мышление, ум, суждения как готовность памяти к приобретению и активному использованию знаний, навыков, умений в конкретных ситуациях. Есть также самостоятельность действий, работы, самой познавательной деятельности как готовность к новациям и инновациям, к творчеству в изменяющихся условиях среды. Самостоятельность предусматривает ответственное отношение человека к своему поведению.

[Основы духовной культуры \(энциклопедический словарь педагога\)](#)

Самостоятельность – одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами. Самостоятельность означает ответственное отношение человека к своим поступкам, способность действовать сознательно в любых условиях, принимать нетрадиционные решения. Самостоятельность формируется по мере взросления ребенка и на каждом возрастном этапе имеет свои особенности. Уже в младенческом возрасте ребенок способен предпринимать самостоятельные действия (садится, к концу 1-го года встает, берет игрушку и др.). На 3-м году жизни закладываются основы самосознания, что выражается в обостренном стремлении к самостоятельности, иногда вопреки желанию родителей. Этот период называют кризисом 3 лет (см. Кризисы возрастные). На

этом этапе необходимо разумно поощрять детскую самостоятельность, развивать полезные навыки и умения. Ограничение самостоятельной деятельности ребенка приводит к подавлению личности, вызывает негативные реакции (см. Негативизм).

Дальнейшее развитие самостоятельности наиболее осложняется в подростковом возрасте. Подростки, как правило, воспринимают свою самостоятельность как полную независимость от мнения взрослых (родителей, педагогов и т. д.), но легко подчиняются авторитету сверстников, стандартам детской и молодежной субкультуры. В целях воспитания гармонически развитой личности необходимо с максимальным педагогическим тактом поощрять положительную направленность самостоятельной деятельности подростков.

(Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. С. 253–254)

Самостоятельность – одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собств. силами. Самостоятельность предусматривает ответственное отношение человека к своему поведению, способность действовать сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, в том числе требующих принятия нестандартных решений.

Самостоятельность не является врожденной чертой, она формируется по мере взросления ребенка и на каждом возрастном этапе имеет свои особенности. На 5–6-м месяце жизни ребенок начинает предпринимать самостоятельные действия – садится, пытается достать игрушку и т. п., к концу 1-го года жизни – стоит, поддерживает равновесие своего тела, осуществляет целенаправленные действия. Таким образом, пробуждается стремление к самостоятельности, связанное с потребностью ребенка удовлетворять свои желания без помощи и поддержки со стороны взрослых. На 3-м году жизни в силу возросших физических возможностей ребенку становятся доступны разнообразные действия. В этом возрасте происходит также первоначальное осознание ребенком себя, выделение себя из окружающего мира, таким образом закладываются основы самосознания. Это проявляется в обостренном стремлении к самостоятельности, нередко даже вопреки желаниям родителей. Наступает так называемый кризис 3 лет (см. Кризисы возрастные) – этап становления личности, для которого характерен переход к новому, более совершенному уровню сознания и поведения. Этот этап является чрезвычайно благоприятным для разумного поощрения, побуждения ребенка, привития ему полезных навыков. Родители и воспитатели, стремящиеся подавить дет. активность, сталкиваются, как правило, с острыми негативными реакциями и нарушениями поведения. Если им удастся сделать подчинение главным механизмом поведения ребенка, это серьезно затрудняет формирование самостоятельности.

Становление самостоятельности в младшем школьном возрасте протекает относительно ровно. Осложнение этого процесса возможно в подростковом возрасте. Обостренная потребность в самоутверждении у подростков нередко основывается на искаженном представлении о самостоятельности, которая вос-

принимается ими как полная независимость от чужих мнений, советов и оценок. При этом демонстративное отвержение авторитета старших нередко сочетается с пассивной зависимостью от стандартов подростковой субкультуры. В практике воспитания учет растущих возможностей подростков, поощрение положительной направленности их стремлений и активности позволяют смягчить протекание подросткового кризиса и сформировать подлинную самостоятельность.

[Российская педагогическая энциклопедия](#)

Самостоятельность – 1) вообще – характеристика любой системы, когда во всех ее отдельных частях проявляется или отражается модель всеобщей совместимости всех ее компонентов. Когда рассматривается такая система, как опросник или тест, используется термин внутренняя согласованность; 2) в более широком смысле – модель поведения человека, отражающая эту характеристику. Этот термин имеет тенденцию использоваться дополнительным предположением, что проявляющаяся самостоятельность определяется скорее внутренними факторами психологической природы, чем внешними факторами окружения.

Толковый словарь по психологии. 2013.

Самостоятельность – обобщенное свойство личности, появляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение. Самостоятельность личности связана с активной работой мысли, чувств и воли. Эта связь двусторонняя: 1) развитие мыслительных и эмоционально-волевых процессов – необходимая предпосылка самостоятельных суждений и действий; 2) складывающиеся в ходе самостоятельной деятельности суждения и действия укрепляют и формируют способность не только принимать сознательно мотивированные действия, но и добиваться успешного выполнения принятых решений вопреки возможным трудностям.

Евразийская мудрость от А до Я. Толковый словарь.
– Алматы : Создік-Словарь. В. И. Зорин. 2002.

Самостоятельность – одно из свойств личности. Характеризуется двумя факторами: во-первых, совокупностью средств – знаний, умений и навыков, которыми обладает личность; во-вторых, отношением личности к процессу деятельности, её результатам и условиям осуществления, а также складывающимися в процессе деятельности связями с другими людьми.

Эти два фактора взаимосвязаны. Если, например, при постановке некоторой задачи у человека обнаруживается побуждение к действию, желание отказаться от посторонней помощи, то он обладает необходимой для самостоятельности мотивационной установкой. Однако, если при этом он не имеет соответствующих знаний, умений или навыков, то, характеризуя этого человека, можно сказать, что он самоуверен, самонадеян и т. п., но не самостоятелен. И в том случае, когда человек обладает необходимой суммой средств для выполнения деятельности без чьей-либо помощи, но отсутствие необходимой мотивацион-

ной установки не даёт ему возможности совершать действие без побуждения извне, нельзя приписать ему такое свойство личности, как самостоятельность.

Педагогическая энциклопедия / глав. ред. И. А. Каиров и Ф. Н. Петров. Т. 3. – Москва : Советская энциклопедия, 1966. – 880 с. с илл. – URL: <http://pedagogic.ru/pedenc/item/f00/s02/e0002154/index.shtml> (дата обращения: 29.04.2021). – Текст : электронный).

Самостоятельность, самостоятельности, мн. нет, жен. 1. Отвлеченное существительное к самостоятельный. Самостоятельность государства. Самостоятельность работы. 2. Независимость, свобода от внешних влияний, принуждений, от посторонней поддержки, помощи. Политическая самостоятельность. Он рано начал обнаруживать самостоятельность. || Способность к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой, решительность. Проявить самостоятельность.

Толковый словарь Ушакова. Д. Н. Ушаков. 1935–1940.

Самостоятельность – обобщенное свойство личности, появляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение. Самостоятельность личности связана с активной работой мысли, чувств и воли. Эта связь двусторонняя: 1) развитие мыслительных и эмоционально-волевых процессов – необходимая предпосылка самостоятельных суждений и действий; 2) складывающиеся в ходе самостоятельной деятельности суждения и действия укрепляют и формируют способность не только принимать сознательно мотивированные действия, но и добиваться успешного выполнения принятых решений вопреки возможным трудностям.

Словарь практического психолога. – Москва : АСТ, Харвест. С. Ю. Головин. 1998.

Самостоятельность – (англ. self-dependence; нем. Selbständigkeit) – независимость, склонная полагаться скорее на себя, чем на других, и не искать поддержки у других.

Antinazi. Энциклопедия социологии, 2009.

В заключение приведем педагогическое определение понятия «самостоятельность» из Педагогической энциклопедии, взятое в нашем примере за основу (см.: Педагогическая энциклопедия. – М. : Сов. энциклопедия. 1966. – С. 786–787). В этом определении говорится о том, что при установлении уровней самостоятельности исходят прежде всего из того, какое содержание может быть усвоено учащимися при обучении без внешней помощи: «Определяющим здесь является такой компонент самостоятельности, как наличие соответствующих знаний, умений, навыков. Первое общее различие в русле этой идеи было получено на основе разработанного в гештальтпсихологии (К. Коффка, О. Зельц, М. Вертхеймер, К. Дункер) членения деятельности на репродуктивную – воспроизводящую и продуктивную – творческую. В первом случае деятельность осуществляется на основе заранее заданного образца, заранее заданного учителем средства – правила, формулы и т. п.

В этом случае говорится о самостоятельности в воспроизводящей деятельности. Во втором случае вносится изменение в осуществление самого действия по сравнению с заданным образцом или средством деятельности. И здесь уже самостоятельность заключается не в получении продукта по заданному пути, а в самом факте нахождения некоего нового, в чем-то отличного пути. Такую самостоятельность можно определить как творческую.

Самостоятельность в воспроизводящей деятельности функционально выступает как первичная форма самостоятельности. Именно функционально, ибо усложнение самих видов деятельности неизбежно приводит к необходимости формировать это свойство личности на протяжении всего периода обучения. При характеристике самостоятельности имеет значение не только тип решаемой задачи, но и степень ее сложности. В творческой самостоятельности может быть выделено, в свою очередь, ряд ступеней или уровней (эта проблема ещё далека от полной и детальной разработки). Одна из наиболее простых форм творческой самостоятельности – деятельность с комбинированием ранее заданных по отдельности средств. Творчество здесь проявляется в том, что эти средства берутся совместно с некоторой ранее не встречавшейся ученику комбинацией. Например, при решении геометрических задач, когда ученик должен сам использовать некоторое количество порознь объясняемых ему учителем теорем. Функционально (в выше объяснённом смысле этого слова) более высокий уровень творческой самостоятельности проявляется тогда, когда ученик начинает перестраивать данный ему для изучения материала, например, составляет план, несколько отличный от изложения в стандартном пособии, привлекает дополнительные материалы и т. п. Ещё более высокий уровень творческой самостоятельности проявляется тогда, когда ученик, решая поставленные перед ним задачи, без помощи учителя овладевает новым для себя знанием, вырабатывает новые умения и навыки. Наиболее высокий уровень самостоятельности – стремление к самостоятельной постановке проблем и их решению, самостоятельность в осуществлении поисковой деятельности (см. исследовательский принцип в обучении).

Развитие самостоятельности как качества личности в процессе обучения состоит не только в совершенствовании знаний, умений и навыков, но и в усложнении мотивов. Здесь также можно выделить ряд последовательных уровней. Например, мотивация при самостоятельности в воспроизведении (сделать так же хорошо, как и учитель) наиболее характерна для начала обучения. Позднее начинают приобретать значение такие мотивы к самостоятельной работе, как получение высокой оценки, соревнование с др. учащимися и т. п. Наиболее высокий уровень мотивации связан с интересом к изучаемому предмету и с общественно-практической значимостью осуществляемой деятельности. Эти мотивы уже более характерны для самостоятельности старших школьников. Выше суммарно рассматривались – как один из компонентов самостоятельности – знания, умения и навыки. Ядро этого компонента – умения и навыки логической работы с материалом, то есть совокупность многочисленных логико-психологических средств. К ним относятся: умение проводить сравнение и сопоставление, овладение классификацией (Ж. Пиаже), приемы индуктивного

выявления причин некоторых явлений (Ф. Бэкон, Дж. С. Милль), правило силлогистического вывода; умение составлять план и отделять главное от второстепенного, выделять основные соотношения и др. Важно подчеркнуть, что подлинная самостоятельность в обучении, прежде всего, является результатом развития у учащихся умения владеть совокупностью этих приемов. Другими словами, результатом развития их мышления» [29, с. 786–787]. Из этого определения можно выделить три таких составляющих (компонента) самостоятельности, как: 1) знания, умения и навыки осуществления деятельности без руководства и практической помощи извне; 2) умение ставить и достигать личные цели их за счет собственных ресурсов; 3) мотивационная установка на выполнение действий без посторонней помощи и поддержки, которые могут выступать основанием для разработки критериев оценки уровня сформированности у младших школьников данного качества личности, а также вывести показатели из всех представленных выше определений.

Второй шаг подготовительного этапа разработки ключевого понятия исследования – анализ выписанных определений с целью обнаружения элементов в соответствии с вопросами системного анализа. Затем из выписанных определений выбираем эти элементы, объединяем их в группы в соответствии с логикой вопросов системного анализа, а затем конструируем определение, используя приемы ререйтинга (см. раздел 14 данного пособия «Приложение (полезные материалы)», п. 14.4 «Приемы ререйтинга для переработки текста»).

Третий шаг подготовительного этапа – выделение возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников, значимых для формирования у них самостоятельности. Так, для определения содержания понятия «самостоятельность младших школьников» важно, что основной, ведущей деятельностью младших школьников становится учение, а важнейшей обязанностью – обязанность учиться, приобретать знания. Это серьёзный труд, требующий от учащихся организованности, дисциплины, волевых усилий. Возрастает значимость мыслительных действий как основы освоения приемов: сравнения, выделения существенных и несущественных признаков, обобщения, определения понятия, выделения причин и следствий. Более управляемым и целенаправленным становится процесс восприятия; дети постепенно учатся направлять и устойчиво сохранять внимание на нужных предметах, что способствует расширению его объема и формированию умения распределять внимание между разными видами действий. Возрастает продуктивность памяти младших школьников в зависимости от понимания ими характера задачи и от овладения соответствующими приемами и способами осмысленного запоминания, воспроизведения и самоконтроля, по мере формирования которых произвольная память у них оказывается во многих случаях более продуктивной, чем произвольная. Младший школьный возраст – период достаточно заметного становления личности через формирование и закрепление новой системы отношений к людям, коллективу, к учению и к связанным с ними обязанностям, в также развития характера, воли, способностей, расширения круга интересов.

Четвертый шаг – собственно разработка ключевого понятия – формулирование полноценного определения понятия «самостоятельность» как качества любого человека безотносительно к возрасту младших школьников.

Пример описания авторского определения ключевого понятия исследования (*фрагмент текста первого параграфа первой главы (1.1)*)

«Анализ словарных определений понятия «самостоятельность» позволяет понимать **самостоятельность** как *обобщенное волевое личностное качество человека; которое формируется по мере его взросления и развития в процессе планирования, регулирования и активного осуществления своей деятельности без постоянного руководства, практической помощи извне и вмешательства со стороны; основывается на способности действовать сознательно и инициативно как в знакомой обстановке, так и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений; проявляется в критичности, умении анализировать возникающие в жизни ситуации, вырабатывать собственное мнение, действовать по собственной инициативе, независимо от навязываемых взглядов и способов разрешения тех или иных проблем, ставить перед собой определенные цели и достигать за счет собственных сил; обеспечивает возможность существовать без посторонней помощи и поддержки, полагаться на себя в решении своих жизненных задач, эмоционально не зависеть от других, адекватно оценивать себя и нести личную ответственность за свою деятельность и поведение.*

Согласно принятому в педагогической науке определению [***]¹, **самостоятельность** – это свойство личности, характеризующееся двумя факторами: во-первых, **совокупностью средств** – знаний, умений и навыков, которыми обладает личность; во-вторых, **отношением личности** к процессу деятельности, ее результатам и условиям осуществления, а также к складывающимся в процессе деятельности связями с другими людьми. Эти два фактора взаимосвязаны между собой. Если, например, при постановке некоторой задачи у человека обнаруживается побуждение к действию, желание отказаться от посторонней по-

¹ В скобках пишется порядковый номер словаря (согласно списку использованных источников), из которого взято данное определение.

мощи, то он обладает необходимой для самостоятельности мотивационной установкой. Однако если при этом он не имеет соответствующих знаний, умений или навыков, то, характеризуя этого человека, можно сказать, что он самоуверен, самонадеян и т. п., но не самостоятелен. В том случае, когда человека обладает необходимой суммой средств для выполнения деятельности без чьей-либо помощи, но отсутствие необходимой мотивационной установки не даёт ему возможности совершать действие без побуждения извне, нельзя приписать ему такое свойство личности как самостоятельность.

Выяснение условий формирования самостоятельности как свойства личности является основным в данной проблеме. Самостоятельность не абстрактная характеристика личности вообще, а характеристика, соотносимая с поведением личности. Человек самостоятельный в одних сферах деятельности может оказаться весьма несамостоятельным в других [29].

Исходя из возрастных и психологических особенностей детей младшего школьного возраста, **самостоятельность младших школьников** правомерно определять как *обобщенное волевое личностное качество, которое формируется по мере их взросления и развития* в процессе планирования, регулирования и активного осуществления своей деятельности, включая учебную, без руководства и практической помощи извне; **основывается на способности действовать сознательно в разных обстоятельствах**, требующих, в том числе, принятия нестандартных решений; **проявляется в умении анализировать** возникающие в жизни ситуации, *вырабатывать собственное мнение, действовать по собственной инициативе, ставить перед собой цели и достигать их за счет собственных сил; обеспечивает* возможность существовать без посторонней помощи и поддержки, полагаться на себя в решении своих жизненных задач, адекватно оценивать себя и нести личную ответственность за свою деятельность и поведение».

Таким образом, полноценно сформулированное определение ключевого понятия исследования является смысловым ядром первого параграфа первой главы.

10.4. Логика изложения материала в параграфе 1.2

Второй параграф первой главы в ВКР уровня бакалавриата посвящается описанию педагогического опыта решения заявленной в исследовании проблемы. Это необходимо для представления *степени разработанности проблемы в педагогической практике*.

Второй параграф первой главы также начинается с аннотации, в которой кратко в обобщенном плане говорится о том, какой опыт и в каком направлении будет представлен.

Описание педагогического опыта можно строить как на результатах констатирующего эксперимента (проведенного самим исследователем или учителем по плану исследователя), так и на обобщении опыта учителей, описанного в литературе (в периодических педагогических изданиях (журналах), в книгах серии «Из опыта работы учителя», в статьях из сборников научно-практических конференций, в журналах соответствующего профиля и прочих тому подобных изданиях). При этом необходимо указывать точный полный «адрес» описываемого опыта, то есть фамилию, имя, отчество и координаты учителя, опыт которого анализируется. При возможности целесообразно представить характеристику класса, с которым работает данный учитель и пр.

Описание педагогического опыта можно строить, отвечая на следующие вопросы.

1. Что данный учитель делает для решения проблемы, аналогичной проблеме, заявленной в выпускной квалификационной или курсовой работе? (*Примечание:* далее мы будем говорить о ВКР, но все что относится к ВКР, имеет равноценное отношение и к курсовым работам по педагогическим наукам).

2. На каких принципах строит свою работу данный учитель?

3. Какие методы использует данный учитель для решения аналогичных задач?

4. Каким образом организует образовательный (педагогический) процесс?

5. На какие исходные теоретические и методические основания/предпосылки опирается автор описываемого педагогического опыта в своей практической работе?

6. Как автор описываемого педагогического опыта отслеживает результаты своей практической работы? Какими пользуется диагностическими методами и методами?

7. Что в описываемом педагогическом опыте (опыте данного учителя) приемлемо для решения проблемы, заявленной в данном курсовом/дипломном исследовании (то есть возможно использовать для реализации педагогических условий, разработанных автором данного курсового/дипломного исследования)?

10.4. Логика изложения материала в параграфе 1.3

Первая глава ВКР при необходимости может содержать еще один параграф – **третий**. Этот параграф может быть посвящен:

- или описанию педагогического средства, посредством которого достигается результат исследования;
- или теоретическому обоснованию разработанных автором данной ВКР педагогических условий;
- или описанию модели процесса формирования искомого качества;
- или обоснованию ведущих методологических подходов, составляющих методологическую основу данного исследования,
- или особенностям управления образовательными учреждениями (вопросам педагогического менеджмента) или управления педагогическими процессами, организуемыми в образовательных учреждениях системы общего или дополнительного образования.

Как видно из приведенного тематического перечня, данный параграф по сути является теоретическим, так как в нем рассматриваются теоретические основы отдельных элементов исследования. Отсюда материал третьего параграфа первой главы излагается в логике описания материала в параграфе 1.1. Обозначим основные позиции данного параграфа соответственно приведенной выше тематике.

10.4.1. Логика изложения материала в параграфе 1.3, посвященном описанию педагогического средства

Если третий параграф первой главы посвящен описанию педагогического средства, то после аннотации к параграфу раскрывается содержание термина, обозначающего заявленное в теме средство; формулируется определение данного педагогического средства, принятое за основу в данном исследовании; обосновывается эффективность данного средства как инструмента, обеспечивающего достижение заявленного в исследовании образовательного результата, то есть материал излагается в логике изложения материала в параграфе 1.1. Например, формирование какого-то качества обеспечивается посредством проектной деятельности. Следовательно, предметом третьего параграфа первой главы является сложносоставное понятие «проектная деятельность». Исходя из этого, раскрываются его базовые понятия «проект» и «деятельность», затем формулируется понятие «проектная деятельность»; затем описываются особенности деятельности обучающихся той возрастной группы, которые составляют субъектную основу следования. В заключение формулируется понятие, например, «проектная деятельность младших школьников» или «проектная деятельность обучающихся основной школы», или «проектная деятельность учащихся 8-9 классов» и т. д.

10.4.2. Логика изложения материала в параграфе 1.3, посвященном теоретическому обоснованию педагогических условий

Если третий параграф первой главы посвящен теоретическому обоснованию разработанных автором данной ВКР *педагогических условий*, то после аннотации к параграфу в логике следования педагогических условий в гипотезе

теоретически раскрываются все понятия, включенные в формулировку каждого педагогического условия. При этом характеристика каждого понятия осуществляется в логике рассмотрения любого понятия (в логике вопросов системного анализа). Например, в гипотезе исследования по теме «Управление развитием коммуникативных способностей младших школьников в процессе внеурочной деятельности по духовно-нравственному направлению» одно из условий (*если учащиеся овладевают умениями эффективной групповой коммуникации в процессе специально организуемых тренинговых занятий*) включает в себя понятия «групповая коммуникация» и «тренинговые занятия». Соответственно, в данном параграфе последовательно рассматриваются понятия: «группа», «коммуникация», «групповая коммуникация», «тренинг», «тренинговое занятие». При этом все эти понятия раскрываются с учетом возрастных особенностей тех учащихся, которые являются участниками эксперимента в данном исследовании.

Примечание: однако в студенческих ВКР теоретическое обоснование педагогических условий может быть включено в содержание второго параграфа второй главы (2.2), в котором описывается реализация разработанных автором ВКР педагогических условий.

10.4.3. Логика изложения материала в параграфе 1.3, посвященном описанию модели процесса формирования искомого качества

Если третий параграф первой главы посвящен описанию модели процесса формирования искомого качества, то после аннотации к параграфу, раскрывается понятие «модель» в логике рассмотрения любого простого (односоставного) понятия, затем представляется принятое в данном исследовании понимание модели; размещается схема модели и раскрывается содержательная наполненность ее каждого блока (компонента). Если в исследовании разрабатывается модель какого-то определенного типа, то сначала указывается тип модели, обосновывается целесообразность именно такого типа, затем дается описание каждого компонента модели с объяснением необходимости его наличия в данной модели. В педагогике сложилось несколько типов моделей педагогических процессов: структурно-содержательная, функционально-содержательная, структурно-функциональная.

В *структурно-содержательной модели* отражаются структурные компоненты педагогического процесса и описывается содержание каждого компонента; в *функционально-содержательной модели* представлены элементы содержания педагогического процесса и отражены функциональные связи между этими элементами; в *структурно-функциональной модели* отображаются структурные компоненты педагогического процесса и раскрываются функциональные связи между этими компонентами. Автор курсового/дипломного исследования имеет право выбрать модель любого типа, обосновав свой выбор.

10.4.4. Логика изложения материала в параграфе 1.3, посвященном описанию ведущих методологических подходов

Если третий параграф первой главы посвящен обоснованию *ведущих методологических подходов*, составляющих методологическую основу данного *исследования*, то после аннотации к параграфу каждый подход рассматривается в логике раскрытия содержания сложносоставного педагогического понятия.

Первоначально, руководствуясь разными словарями, следует определиться с понятием «подход», который взят за основу в данном исследовании; затем в логике системного анализа понятия формулируется понятие, определяющее содержание данного подхода. Например, для аксиологического подхода это понятие «аксиология», для здоровьесотворяющего – здоровье, для деятельностного – деятельность, для личностно-ориентированного – личность, для кибернетического – кибернетика, для технологического – технология, для практико-ориентированного – практика и т. д. При этом понятие, означающее подход, рассматривается также в логике вопросов системного анализа.

После этого дается дефиниция данного подхода (*Что это такое?*), раскрывается генезис, происхождение данного подхода [*гénéзис (от греч. γένεσις – рождение, происхождение)*], то есть дается ответ на вопрос: *откуда этот подход пришел в педагогику?* Ответ на этот вопрос требует: или указания конкретного автора, который ввел в педагогический или научный обиход данное понятие; или описания ситуации, сложившейся в системе образования, которая потребовала введения данного подхода в педагогическую практику и его теоретического осмысления; или обозначения периода или конкретного времени, с которого данный подход получил употребление в педагогической теории и практике.

Затем характеризуется форма, структура данного подхода (*Из чего данный подход складывается, состоит?*). Если подход рассматривается как **процесс**, то в качестве структурных элементов в нем выделяются **этапы**; если подход рассматривается как **способ, средство**, то в нем выделяются составляющие его **компоненты**. Чаще всего составляющими в любом подходе являются его принципы, обеспечивающие реализацию данного подхода.

В заключение дается обоснование целесообразности применения данного подхода для достижения желаемого результата (*Для чего нужен данный подход в данном научном педагогическом исследовании*), то есть раскрываются функции данного подхода, описываются особенности его реализации в соответствии с сутью формируемого (развиваемого) у обучающихся новообразования (личностного качества, умения, навыка и т. д.).

10.4.5. Логика изложения материала в параграфе 1.3, посвященном описанию особенностей управления процессами в системе образования

Если третий параграф первой главы посвящен особенностям управления образовательными учреждениями (вопросам педагогического менеджмента) или педагогическими процессами, организуемыми в образовательных учреждениях общего или дополнительного образования, то после аннотация к параграфу дается характеристика педагогических процессов, протекающих в соответствующем образовательном учреждении; затем рассматривается содержание педагогического процесса, заявленного в теме, и его отношение к другим процессам, протекающим в образовательном учреждении. В заключительной части параграфа раскрываются особенности управления педагогическими процессами, которые имеют значимость для процесса, организуемого в данном исследовании.

Например, в теме заявлено – управление формированием у обучающихся какого-то личностного качества: рассматривается понятие «управление» во всех его значениях и аспектах в логике вопросов системного анализа; раскрывается понятие «формирование» в соответствии с требованиями полноты; выявляется связь процесса формирования с другими педагогическими процессами – обучения, воспитания, развития, образования; и в заключение доказывается его обоснованность в отношении заявленного в теме личностного качества обучающихся данного конкретного возраста.

11. ОПИСАНИЕ ПРОВЕДЕННОЙ В ПРОЦЕССЕ НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Описанию опытно-экспериментальной работы в теоретико-экспериментальных работах посвящена вторая глава ВКР.

Вторая глава, как отмечалось выше, практическая и, как установлено, предваряется аннотацией, которая строится на основании названий параграфов второй главы. В работах теоретико-экспериментального характера эта глава посвящена описанию процесса организации экспериментальной работы, а в работах теоретико-практического характера (это, как правило, первая курсовая работа по педагогике, которая пишется до практики пробных уроков, которая проводится после написания данной курсовой работы) – описанию практики реализации выдвинутой автором ВКР гипотезы исследования. Следовательно, во второй главе теоретико-практических научных педагогических исследований отсутствует третий параграф, в котором характеризуются результаты проведенной исследователем экспериментальной работы.

В **первом параграфе второй главы (2.1)** описывается процесс организации экспериментальной работы (педагогического эксперимента), раскрываются: программа экспериментальной работы, обоснование критериев оценки результатов исследования (таблица критериев с комментариями), описание диагностических методик, с помощью которых обосновывается достоверность полученных в исследованиях результатов (таблица диагностик, диагностических методик и методов, краткая характеристика каждой методики).

Во **втором параграфе второй главы (2.2)** раскрывается процесс реализации педагогических условий, сформулированных в гипотезе исследования.

В **третьем параграфе второй главы (2.3)** представлен сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего этапов экспериментальной работы: описываются использованные в исследовании статистические (математические) методы исследования (методы первичной и вторичной обработки результатов исследования); размещаются сводные таблицы с результатами оценки уровня сформированности (развития) у испытуемых искомого качества на начальном и на конечном этапах экспериментальной работы; размещаются рисунки с графическими объектами (диаграммами, гистограммами, графиками и пр.), позволяющими наглядно увидеть динамику в уровнях сформированности у испытуемых искомого качества.

Прежде всего следует особо отметить, что до начала проведения (!!!) экспериментальной работы по теме исследования должны быть выполнены следующие действия:

1) на основе темы ВКР **сформулированы** пять основных параметров исследования (элементов введения): **проблема, цель, объект, предмет, задачи;**

2) на основе темы ВКР **определены структура ВКР и сформулированы названия глав и параграфов;**

3) *разработано ключевое понятие* исследования, то есть, по сути, *написан первый параграф первой главы* (1.1), в котором раскрывается ключевое понятие исследования;

4) *на основе определения ключевого понятия* исследования *разработана гипотеза*, в которой формулируются педагогические условия;

5) *определена экспериментальная база* исследования, то есть та образовательная организация или те образовательные организации, в которых планируется проводить экспериментальную работу;

6) *разработаны критерии, показатели оценки* результатов исследования, то есть уровня сформированности у испытуемых искомого качества;

7) *подобран диагностический инструментарий* для мониторинга и оценки получаемых исследователем по ходу эксперимента результатов (то есть комплекс диагностических методик и методов, по каждому критерию и показателю, позволяющих выявить уровень сформированности у испытуемых искомого качества);

8) *разработана программа экспериментальной работы.*

Итак, в *структуре первого параграфа второй главы* можно условно выделить **три части**, в которых последовательно описываются: 1) программа экспериментальной работы, 2) критериально-оценочный аппарат (критерии, показатели и уровни результатов исследования) и 3) диагностический инструментарий (диагностические методики, использованные для доказательства достоверности полученных в исследовании результатов).

11.1. Логика изложения материала в параграфе 2.1

Первый параграф второй главы в научных педагогических исследованиях практически всех уровней (курсовая работа, ВКР, кандидатская диссертация) посвящается описанию основ организации экспериментальной работы: ее программы, критериев оценки результатов и методов диагностики уровня сформированности у испытуемых искомого качества с целью доказательства их достоверности. Таким образом, в параграфе 2.1, по сути, описывается методика организации и проведения экспериментальной работы по теме исследования.

После *названия* параграфа пишется *аннотация*, представляющая собой изложение плана параграфа, затем излагается программа экспериментальной работы, которая включает в себя ее цель и задачи, принципы и этапы; раскрываются критерии оценки уровня сформированности (развития) искомого качества; описываются используемые в данном исследовании диагностические средства, позволяющие выявить этот уровень (диагностические методики, тесты, анкеты, опросники и прочие другие методы и средства). В этом параграфе можно также описать способы обсчета результатов искомого качества.

11.1.1. Описание программы экспериментальной работы исследования в параграфе 2.1

В первой части первого параграфа второй главы представлена программа экспериментальной работы, описание которой начинается с формулировки её цели и задач.

Прежде всего, следует отметить, что в научном педагогическом теоретико-экспериментальном исследовании, как правило, представлены две цели и две группы задач: во *введении* – это *цель* и *задачи* всего *исследования*, а в *первом параграфе второй главы* – *цель* и *задачи* *экспериментальной работы*, направленной на экспериментальную проверку педагогических условий, сформулированных в гипотезе исследования. Схематично это соотношение отражено на рисунке 7.

Программа экспериментальной работы включает в себя следующие компоненты:

- цель экспериментальной работы;
- задачи экспериментальной работы;
- принципы организации экспериментальной работы;
- этапы экспериментальной работы.

Как известно, *целью экспериментальной работы* является подтверждение или опровержение гипотезы исследования. Эксперимент заключается в целенаправленном воздействии на объект, которое изменит его определенным образом. При проведении педагогического эксперимента необходимо обоснованно доказать, что состояние исследуемого объекта изменилось. Для того чтобы явно увидеть, что состояние объекта изменилось в результате целенаправленного воздействия на него, необходимо взять аналогичный объект и проследить, что происходит с ним при отсутствии воздействия.

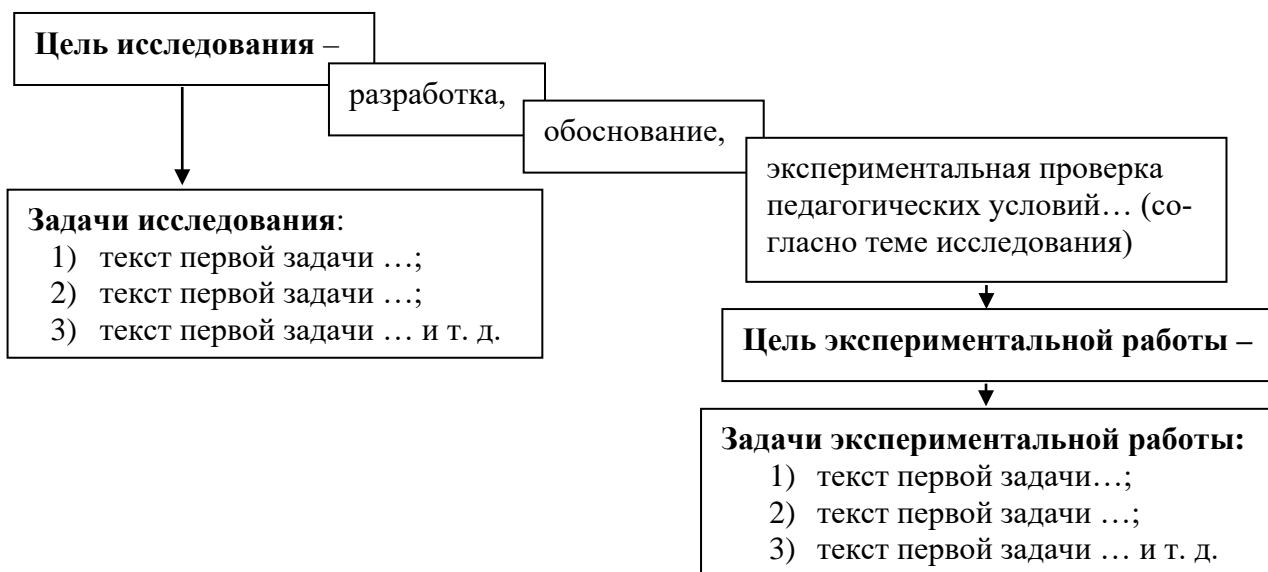


Рис. 7. Схема соотношения цели и задач исследования с целью и задачами экспериментальной работы

В экспериментальных исследованиях эти два объекта называют соответ-

ственно *экспериментальной группой* (обучаемой по предложенной методике) и *контрольной группой* (обучаемой, например, по традиционной методике). На рисунке 8 представлена схема структуры педагогического эксперимента, составленная Д. А. Новиковым [Цит. по: 6].

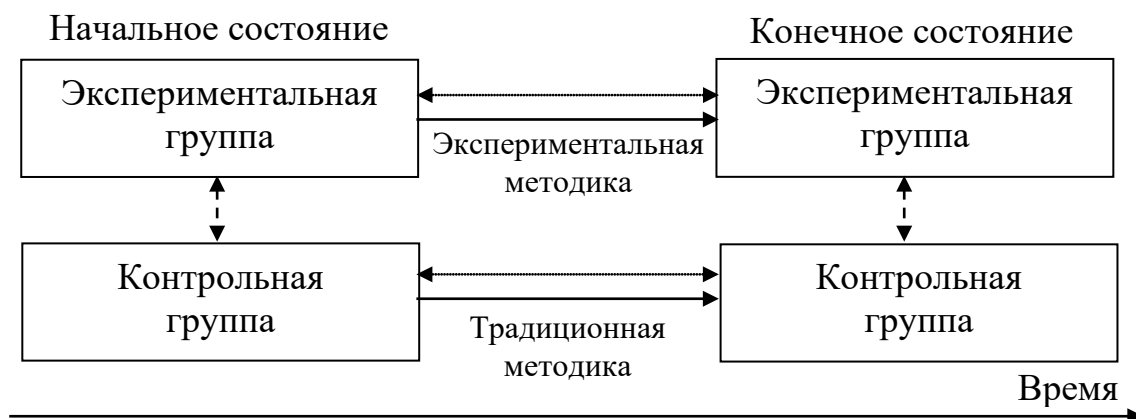


Рис. 8. Структура педагогического эксперимента (по Д. А. Новикову)

Важное замечание! Однако в студенческих исследованиях (ВКР), которые, как правило, проводятся в режиме естественного эксперимента, допустимо приводить экспериментальную работу (педагогический эксперимент) только в одном классе, который и является экспериментальной группой. В этом случае не требуется контрольной группы, а в качестве сравниваемых выступают результаты констатирующего и формирующего экспериментов, показанные испытуемыми экспериментального класса на начало и на конец экспериментальной работы и на их основании доказывается достоверность изменений в уровне искомого качества.

На рисунке 9 представлена структура педагогического эксперимента с участием только одной – экспериментальной группы испытуемых.



Рис. 9. Структура педагогического эксперимента при участии испытуемых только одной – экспериментальной – группы

Для того чтобы проверить выдвинутую гипотезу, необходимо поставить цель и решить задачи опытно-экспериментальной работы, которые отличаются от цели и задач собственно исследования и показывают, какие шаги предпринимает исследователь для организации и осуществления экспериментальной работы.

Итак, **цель экспериментальной работы** – проверка возможности реализации разработанных исследователем педагогических условий достижения искомого результата исследования, то есть другими словами проверка достоверности выдвинутой исследователем гипотезы.

В задачах экспериментальной работы раскрываются те действия (шаги), осуществление которых позволит достичь цели экспериментальной работы. Прежде всего, проводится анализ педагогического процесса в образовательной организации или образовательных организациях, выступающих в качестве экспериментальной базы исследования; затем определяется экспериментальная группа и при необходимости контрольная. После этого посредством использования заранее подобранных (или самостоятельно разработанных) диагностических методик проводится констатирующий эксперимент с целью выявления наличного уровня искомого качества (то есть того, что обозначено в предмете исследования во введении) по выделенным критериям и показателям. После анализа результатов констатирующего эксперимента организуется и проводится формирующий эксперимент, представляющий собой, по сути, процесс реализации представленных в гипотезе исследования педагогических условий. Затем аналогичным образом с использованием тех же диагностических методик, которые использовались с помощью метода констатирующего эксперимента, обрабатываются результаты формирующего эксперимента с целью выявления динамики в уровне искомого качества. И, наконец, на основе сравнительного анализа результатов констатирующего и формирующего экспериментов делается вывод о достоверности гипотезы исследования.

Приведем шаблон формулировки **задач экспериментальной работы**.

Примечание: заметим, что задачи экспериментальной работы так же, как и задачи исследования формулируются через **глагол совершенного вида неопределенной формы**.

Задачи экспериментальной работы:

1) провести анализ педагогического процесса в (*здесь указывается название конкретной образовательной организации или образовательных организаций, в которых проводится экспериментальная работа*) с целью выявления возможности реализации разработанных педагогических условий (*и далее по тексту темы или предмета исследования*);

2) определить экспериментальную (и при необходимости контрольную) группу участников экспериментальной работы;

3) провести констатирующий эксперимент с целью выявления исходного (наличного, начального) уровня сформированности у испытуемых (учащихся, студентов) искомого качества (*здесь дается название ключевого понятия, которое по сути и является этим искомым качеством*) по выделенным показателям (то есть по разработанным исследователем критериям, показателям и уровням);

4) обработать и проанализировать в количественном и качественном отношении результаты констатирующего эксперимента с целью констатации исходного (наличного, начального) уровня сформированности у испытуемых

(учащихся, студентов) искомого качества (*здесь дается название ключевого понятия, которое по сути и является этим искомым качеством*);

5) провести формирующий эксперимент с целью реализации разработанных педагогических условий в рамках реально протекающего педагогического процесса (*здесь указывается объект исследования: например, в процессе образования, или на уроках по какому-либо предмету, или в рамках изучения какого-либо курса или учебной дисциплины и т. п.*);

6) обработать и проанализировать в количественном и качественном отношении результаты формирующего эксперимента с целью фиксации (регистрации, установления) достигнутого (конечного) уровня сформированности (или развития) у испытуемых (учащихся, студентов) искомого качества (*здесь дается название ключевого понятия, которое по сути и является этим искомым качеством*);

7) провести сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего этапов экспериментальной работы с целью выявления динамики развития искомого качества (*здесь дается название ключевого понятия, которое по сути и является этим искомым качеством*) у испытуемых (учащихся, студентов) экспериментальной и контрольной групп;

8) на основе интерпретации полученных в ходе экспериментальной работы результатов сделать вывод об эффективности реализованных педагогических условий (*и далее по тексту темы или предмета исследования*) и о степени достоверности выдвинутой гипотезы исследования.

Пример формулировки цели и задач экспериментальной работы по теме «Управление формированием информационной компетентности младших школьников средствами проектной деятельности в процессе образования»

Цель экспериментальной работы – выявление возможности реализации педагогических условий формирования информационной компетентности младших школьников средствами проектной деятельности в процессе образования.

Задачи экспериментальной работы:

1) провести анализ педагогического процесса в МОУ «СОШ № 10 им. В. П. Поляничко» с целью выявления возможности реализации разработанных педагогических условий формирования информационной компетентности младших школьников средствами проектной деятельности в процессе образования;

2) определить экспериментальную группу учащихся;

3) провести констатирующий эксперимент с целью выявления исходного уровня сформированности у младших школьников информационной компетентности по выделенным показателям;

4) обработать и проанализировать в количественном и качественном отношении результаты констатирующего эксперимента с целью констатации исходного уровня сформированности у младших школьников информационной компетентности;

5) провести формирующий эксперимент по реализации в экспериментальной группе педагогических условий формирования информационной компетентности младших школьников средствами проектной деятельности в процессе образования;

6) проанализировать результаты формирующего эксперимента с целью фиксации достигнутого уровня сформированности у младших школьников экспериментальной группы информационной компетентности;

7) провести сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов с целью выявления динамики формирования информационной компетентности младших школьников средствами проектной деятельности в процессе образования;

8) сделать выводы об эффективности разработанных педагогических условий формирования информационной компетентности младших школьников средствами проектной деятельности в процессе образования.

Следующий компонент программы экспериментальной работы – **принципы её организации**. Это, как правило, те оригинальные, сугубо авторские правила и положения, которые регулируют процесс организации и проведения экспериментальной работы по теме данного конкретного исследования. Исследователь может использовать в своей работе принципы других авторов, однако при этом, необходимо обязательно показать, как эти принципы работают в данном исследовании.

Приведем пример описания в ВКР одного из принципов организации экспериментальной работы, заимствованного из диссертационного исследования В. Ф. Неретина на тему «Формирование у младших школьников культуры отношения к своему здоровью средствами физического воспитания в процессе образования».

Пример описания одного принципа организации экспериментальной работы, заимствованного у другого автора

Принцип *однонаправленности педагогического воздействия*, заимствованный нами из исследования В. Ф. Неретина, и позволяющий выстраивать работу всего коллектива в направлении достижения одной цели, мы спроецировали на работу учащихся в микрогруппах, сориентировав их на достижение одной общей цели.

Подобным образом достаточно кратко описываются и все другие принципы организации экспериментальной работы. Заметим, что таких принципов может быть немного: от трех до максимум пяти. Однако можно взять за основу и традиционные принципы обучения или воспитания, если их использование отвечает общей направленности экспериментальной работы по теме данного исследования.

Далее раскрывается содержание **этапов экспериментальной работы** с указанием использованных на каждом этапе методов научного исследования.

Опытно-экспериментальная работа, как правило, проводится в *три этапа*:

первый – констатирующий этап экспериментальной работы (или констатирующий эксперимент);

второй – формирующий этап экспериментальной работы (или формирующий эксперимент);

третий – контрольный или заключительный этап экспериментальной работы (в рамках которого повторно проводится констатирующий эксперимент по тем же самым диагностическим методикам, которые использовались на первом этапе экспериментальной работы).

Важное методическое замечание

Понятие «эксперимент» имеет два значения: 1) *эксперимент* как научно-исследовательский *метод* и 2) *педагогический эксперимент* как *экспериментальная* (опытная, поисковая) *работа*.

Как *метод эксперимент* может быть *лабораторным* или *естественным* и *констатирующим* и *формирующим*. Лабораторный и естественный эксперименты отличаются по условиям проведения, а констатирующий и формирующий эксперименты – по своей целевой направленности. *Лабораторный* эксперимент проводится в специальных помещениях или с применением специальных средств: аппаратуры, химикатов и пр. т. п. *Естественный* эксперимент проводится в условиях реальной действительности и предполагает изменения только в организации протекающих процессов или в использовании разных факторов.

Констатирующий эксперимент направлен на выявление наличного уровня искомого качества и, как правило, в научном педагогическом исследовании проводится не менее двух раз – на начальном и на заключительном этапах экс-

периментальной работы – с целью фиксации в первом случае начального, а во втором случае достигнутого уровня искомого качества. При длительном (многолетнем) проведении исследования констатирующий эксперимент может проводиться еще несколько раз – с целью фиксации этапных результатов.

Формирующий эксперимент направлен на изменение искомого качества и проводится в течение всего периода протекания экспериментальной работы.

В общих чертах описание **этапов экспериментальной работы** строится аналогично описанию этапов исследования во введении: обозначается название этапов, кратко раскрывается их содержание и характеризуются используемые на каждом этапе методы исследования.

Итак, содержанием **первого – констатирующего – этапа** экспериментальной работы является проведение констатирующего эксперимента, нацеленного на выявление исходного, наличного состояния изучаемого объекта в данный момент. На констатирующем этапе экспериментальной работы (педагогического эксперимента) на основе результатов использованных методик обследования осуществляется сравнительный анализ начального состояния искомого качества участников экспериментальной (и при наличии контрольной) группы по всем показателям. Результаты каждого испытуемого (учащегося) заносятся в сводную таблицу (см. таблицу 12). На основе этих данных определяется уровень сформированности искомого качества у каждого ученика по каждому показателю.

На **втором – формирующем – этапе** экспериментальной работы (педагогического эксперимента) проводится формирующий эксперимент, цель которого состоит в реализации разработанных исследователем педагогических условий, направленных на достижение искомого результата исследования, а также в проверке эффективности этих условий на основе выявления динамики в уровне искомого качества. На формирующем этапе экспериментальной работы (педагогического эксперимента) осуществляется спланированное экспериментатором воздействие на экспериментальную группу, то есть реализуются педагогические условия посредством внедрения в экспериментальный педагогический процесс комплекса разработанных или подобранных исследователем оригинальных методов, приемов, заданий, упражнений и прочих тому подобных образовательных средств.

На **третьем – заключительном** (или как его в последних исследованиях все чаще называют контрольным) – **этапе** экспериментальной работы (педагогического эксперимента) еще раз по тем же самым методикам, которые использовались при проведении констатирующего эксперимента на первом этапе экспериментальной работы, повторно проводится констатирующий эксперимент с целью выявления достигнутого уровня развития искомого качества у испытуемых экспериментальной (и при наличии) контрольной группы. Результаты по каждому учащемуся снова заносятся во вторую сводную таблицу, снова определяется уровень каждого обучающегося и на основе разницы между уровневными показателями исходного и достигнутого состояния испытуемых вычисляется коэффициент эффективности процесса.

При продолжительности экспериментальной работы более трех лет возможно, как отмечается выше, проводить констатирующий эксперимент не только в начале и в конце экспериментальной работы, но и в процессе её протекания, так сказать на текущих этапах, что позволяет отслеживать не только начальные и конечные, но и этапные результаты исследования. Таким образом, на формирующем этапе экспериментальной работы (или педагогического эксперимента) анализируются и обрабатываются полученные в ходе опытно-экспериментальной работы данные, проверяется результативность разработанного комплекса педагогических условий.

Приведем примеры описания этапов экспериментальной работы.

Первый пример описания этапов экспериментальной работы

Тема ВКР «Управление формированием информационной компетентности младших школьников средствами проектной деятельности в процессе образования»

Эксперимент проходил в три этапа. На *первом* констатирующем этапе экспериментальной работы посредством специально подобранных методик выявлен исходный уровень информационной компетентности младших школьников. При этом мы руководствовались тем, что у учащихся третьего класса за два года обучения в школе стихийно уже сложился определенный опыт оперирования информацией. На *втором* этапе организован формирующий эксперимент, направленный на проверку эффективности разработанных нами педагогических условий формирования информационной компетентности младших школьников посредством проектной деятельности. На *третьем* заключительном этапе педагогического эксперимента повторно проводился констатирующий эксперимент с целью выявления достигнутого уровня развития у младших школьников экспериментальной группы информационной компетентности, что позволило сделать выводы о результативности управляемого посредством разработанных нами педагогических условий процесса формирования у младших школьников информационной компетентности.

Второй пример описания этапов экспериментальной работы

Тема ВКР «Управление становлением опыта наставничества у обучающихся основной школы в процессе внеклассной работы»

Практическая работа по становлению опыта наставничества у обучающихся основной школы в процессе внеклассной работы осуществлялась нами

на базе параллели 9-х классов МАОУ «Гимназия № 19» г. Миасса, Челябинской области. Опираясь на цель и задачи нашего исследования, практическая работа проводилась в три этапа в течение 1,5 лет – с 2020 по 2021 год.

Первый этап – *аналитико-ориентационный* (первое полугодие 2020 г.), направлен на определение экспериментальной группы и на выявление учащихся этой группы готовности к осуществлению функций наставников по отношению к младшим учащимся. На этом этапе использовались методы: констатирующий эксперимент, наблюдение, тестирование, изучение продуктов деятельности учащихся, анкетирование, и методы первичной обработки его результатов (регистрация, парное сравнение шкалирование, ранжирование, метод экспертных оценок, самооценка).

На втором – *ценностно-организационном* – этапе (второе полугодие 2020 г. – первый квартал 2021 года) проведена практическая работа по реализации педагогических условий управления становлением опыта наставничества у обучающихся основной школы в процессе внеклассной работы. На этом этапе использовались методы: формирующий эксперимент, который является ведущим, наблюдение, беседа, анкетирование, анализ результатов наблюдения, систематизация, индукция и дедукция.

На третьем – *обобщающе-результативном* – этапе (апрель, май 2021 г.) повторно проведен констатирующий эксперимент с целью выявления приобретенного учащимися 9-х классов опыта наставничества. На данном этапе работа использовались эмпирические методы (сравнительный анализ, обобщение, беседа, систематизация), статистические методы (шкалирование, ранжирование, метод экспертных оценок, самооценка), а также метод вторичной обработки результатов исследования – выявление коэффициента эффективности).

Наряду с этим этапы экспериментальной работы могут быть описаны в таблице (см. пример на рисунке 10).

Таблица – Этапы экспериментальной работы (ЭР) по управлению становлением опыта наставничества у обучающихся основной школы в процессе внеклассной работы

Этапы ЭР	Содержание ЭР	Методы исследования
<i>Аналитико-ориентационный этап</i> (первое полугодие 2020 г.)	Определение экспериментальной группы и на выявление учащихся этой группы готовности к осуществлению функций наставников по отношению к младшим учащимся.	Констатирующий эксперимент, наблюдение, тестирование, изучение продуктов деятельности учащихся, анкетирование, и методы первичной обработки его результатов (регистрация, парное сравнение, шкалирование, ранжирование, метод экспертных оценок, самооценка).
<i>Ценностно-организационный этап</i> (второе полугодие 2020 г. – первый квартал 2021 г.)	<u>Проведение практической работы по реализации педагогических условий управления становлением опыта наставничества у обучающихся основной школы в процессе внеклассной работы</u>	Формирующий эксперимент, наблюдение, беседа, анкетирование, анализ результатов наблюдения, систематизация, индукция и дедукция
<i>Обобщающе-результативный этап</i> (апрель, май 2021 г.)	<u>Повторное проведение констатирующего эксперимента с целью выявления приобретенного учащимися 9-х классов опыта наставничества; осуществление сравнительного анализа результатов на начало и на конец ЭР; интерпретация полученных данных и выводы о достоверности гипотезы</u>	<u>Эмпирические методы (сравнительный анализ, обобщение, беседа, систематизация), статистические методы (шкалирование, ранжирование, метод экспертных оценок, самооценка)</u>

Рис. 10. Способ описания этапов экспериментальной работы по теме исследования в таблице

Таким образом, описание этапов экспериментальной работы – это заключительный компонент программы экспериментальной работы по теме исследования.

11.1.2. Разработка и логика описания критериально-оценочного аппарата исследования в параграфе 2.1

Во второй части первого параграфа второй главы характеризуется разработанный в исследовании критериально-оценочный аппарат. В этой части параграфа 2.1:

- раскрываются понятия «критерий», «показатель», «уровень», трактовка которых принята в данном исследовании;
- помещается таблица критериев и показателей уровня сформированности (или развития) у испытуемых искомого качества;
- дается комментарий к таблице критериев и показателей, в котором раскрываются подходы к измерению уровня сформированности (или развития) искомого качества по каждому показателю.

Заметим еще раз, что **разработка критериев, показателей и уровней оценки результатов исследования осуществляется до начала экспериментальной работы** после формулирования ключевого понятия и гипотезы исследования.

В качестве основного результата исследования в научных педагогических исследованиях выступает качество личности, с целью формирования которого проводится исследование. (Напомним, что ключевое понятие исследования отражается в теме исследования, составляет его предмет и раскрывается в первом параграфе первой главы). Будем называть это **качество искомым**.

Рассмотрим соотношение понятий «критерий», «показатель» и «признак», используя словари.

Критерий – мерило оценки, суждение [26, с. 280].

Показатель – (во втором значении) то, по чему можно судить о развитии объекта, процесса, явления, предмета в ходе чего-либо [Там же, с. 504].

Признак (в третьем значении) – примета, знак, по которым можно узнать, определить что-л. [37].

Итак, к р и т е р и и – это параметры оценки результата, который выражается в п о к а з а т е л я х , раскрывающих содержание этих параметров и проявляется п р и з н а к а м и, представляющими собой приметы, знаки, посредством которых обнаруживаются *уровни* оцениваемого явления.

В исследованиях по разным наукам используют разные подходы к выделению уровней развития искомого качества: *три* уровня – высокий, средний и низкий; *пять* уровней – высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий; *семь* уровней – высокий, оптимальный, выше среднего, средний, ниже среднего, допустимый, низкий. В педагогических исследованиях наиболее приемлемым считается установление трех уровней: *высокого, среднего и низкого*.

Как отмечается выше, разработку критериев следует начинать после разработки ключевого понятия исследования и педагогических условий, отражаемых в гипотезе исследования (см. схему на рисунке 1). Критерии оценки искомого качества выделяются из содержания ключевого понятия исследования. Затем определяются показатели, то есть те составляющие искомого качества, по которым можно увидеть результат, то есть обнаружить и установить уровень сформированности у испытуемых (учащихся) искомого качества. После этого дается характеристика каждого показателя на каждом их трех уровней, начиная с высокого.

Разработанные критерии, показатели и уровни отражаются в таблице, которая состоит из пяти граф и количества строк, соответствующих количеству показателей (за исключением строк «шапки» таблицы). Названия граф в шапке таблицы целесообразно выполнять шрифтом 11 кегля (размера) с выравниванием по центру ячейки, названия критериев и показателей – шрифтом 12 кегля (размера) с выравниванием по левому краю. При этом первая позиция в каждой ячейке пишется с заглавной буквы (см. образец шаблона таблицы на рисунке 11).

Следует особо подчеркнуть, что притупить к разработке критериев показателей и уровней возможно **ТОЛЬКО ПОСЛЕ ПОЛНОЦЕННОЙ РАЗРАБОТКИ КЛЮЧЕВОГО ПОНЯТИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ**, чему посвящен первый параграф первой главы исследования. (Пример разработки ключевого понятия см. в разделе 10 «Логика изложения материала в первой главе научного педагогического исследования» пп. 10.2–10.3).

Таблица N – Критерии, показатели и уровни сформированности у испытуемых искомого качества

Критерии	Показатели	Уровни		
		Высокий (2 балла)	Средний (1 балл)	Низкий (0 баллов)
Название первого критерия	Название первого показателя	Характеристика высокого уровня по первому показателю	Характеристика среднего уровня по первому показателю	Характеристика низкого уровня по первому показателю
	Название второго показателя	Характеристика высокого уровня по второму показателю	Характеристика среднего уровня по второму показателю	Характеристика низкого уровня по второму показателю
Название второго критерия	Название третьего показателя	Характеристика высокого уровня по третьему показателю	Характеристика среднего уровня по третьему показателю	Характеристика низкого уровня по третьему показателю
	Название четвертого показателя	Характеристика высокого уровня по четвертому показателю	Характеристика среднего уровня по четвертому показателю	Характеристика низкого уровня по четвертому показателю
третьего критерия	Название пятого показателя	Характеристика высокого уровня по пятому показателю	Характеристика среднего уровня по пятому показателю	Характеристика низкого уровня по пятому показателю
	Название шестого показателя	Характеристика высокого уровня по шестому показателю	Характеристика среднего уровня по шестому показателю	Характеристика низкого уровня по шестому показателю
Название четвертого критерия	Название седьмого показателя	Характеристика высокого уровня по седьмому показателю	Характеристика среднего уровня по седьмому показателю	Характеристика низкого уровня по седьмому показателю
	Название восьмого показателя	Характеристика высокого уровня по восьмому показателю	Характеристика среднего уровня по восьмому показателю	Характеристика низкого уровня по восьмому показателю

Рис. 11. Образец шаблона таблицы критериев, показателей и уровней

Алгоритм разработки критериев и показателей оценки искомого качества в параграфе 2.1

Итак, критерии, как указывается выше, выводятся из содержания ключевого понятия, а показатели и уровни – из содержания критериев. Для этого необходимо по типу разработки ключевого понятия разработать все понятия, которые входят в название показателей, а затем также рассмотреть все понятия, посредством которых характеризуются уровни сформированности искомого качества (см. схему разработки критериев, показателей и уровней оценки результатов исследования на рисунке 12).

Алгоритм разработки критериев, показателей и уровней, согласно схеме, представленной на рисунке 12, выглядит следующим образом.

1. Первый шаг: на основе изучения словарных определений и исследований других авторов разрабатывается содержание ключевого понятия исследования.

2. Второй шаг: выделяются *структурные компоненты ключевого понятия* исследования, которые будут выступать в качестве *критериев*.

3. Третий шаг: на основе изучения определений из словарей выявляется содержание всех понятий, которыми обозначаются все структурные компоненты искомого качества, представленные критериями.

4. Четвертый шаг: выделяются *показатели*, представляющие собой *структурные компоненты каждого критерия*, и разрабатываются понятия, обозначающие каждый *показатель*.

5. Пятый шаг: повторение третьего шага – на основе изучения определений из словарей выявляется содержание каждого понятия, которым обозначаются показатели.

6. *Структурные компоненты показателей являются признаками*, по которым определяется *уровень развития или сформированности* у испытуемых искомого качества по каждому показателю.

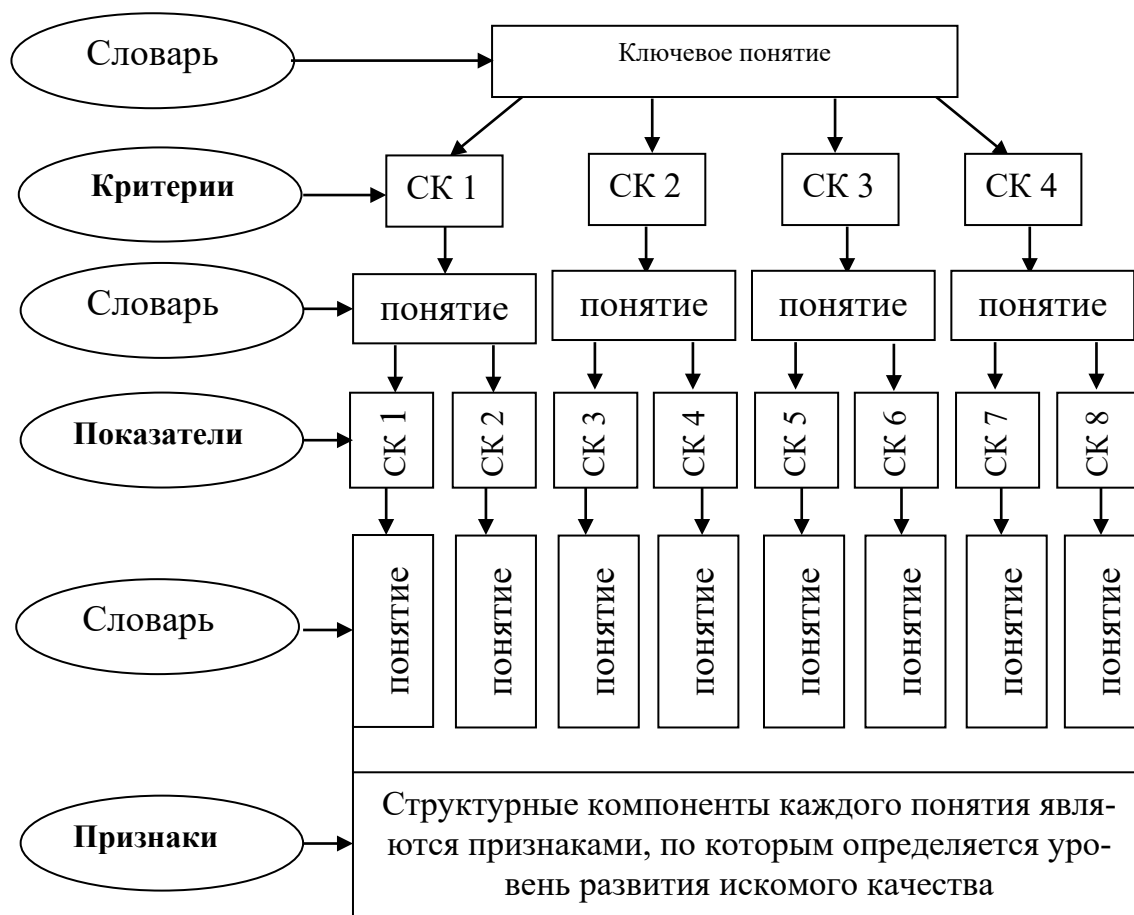


Рис. 12. Алгоритм разработки критериев и показателей искомого качества

Примечание. Сокращение «СК» означает «структурный компонент».

Эти признаки служат основанием для описания действий, по которым определяются уровни развития искомого качества по каждому показателю.

Поясним сказанное на примере ключевого понятия «**самостоятельность младших школьников**», трактуемое (как показано в разделе 9 данного пособия) как *обобщенное волевое личностное качество, которое формируется по мере взросления и развития учащихся в процессе планирования, регулирования и активного осуществления своей деятельности, включая учебную, без руководства и практической помощи извне; основывается на способности действовать сознательно в разных обстоятельствах, требующих, в том числе,*

принятия нестандартных решений; **проявляется** в умении анализировать возникающие в жизни ситуации, *вырабатывать собственное мнение, действовать по собственной инициативе, ставить перед собой цели* и достигать их за счет собственных сил; **обеспечивает** возможность существовать без посторонней помощи и поддержки, полагаться на себя в решении своих жизненных задач, адекватно оценивать себя и нести личную ответственность за свою деятельность и поведение.

Исходя из этого определения, обобщенным показателем самостоятельности младших школьников является умение осуществлять свою деятельность сознательно без посторонней помощи за счет приложения только собственных сил. Следовательно, учащимся необходимо иметь представление о способах деятельности, логике ее организации; хотеть осуществлять свою деятельность самостоятельно, то есть быть замотивированным на самостоятельную деятельность, проявлять инициативу действовать самостоятельно. Отсюда можно вывести основания для определения критериев оценки самостоятельности:

1) мотивационная установка на самостоятельное выполнение деятельности (мотивационный критерий);

2) знания о способах организации и осуществления деятельности (когнитивный критерий);

3) умения и навыки, необходимые для самостоятельного осуществления деятельности (деятельностный критерий).

Можно также добавить четвертый критерий – рефлексивный, позволяющий обнаружить способность учащихся оценивать процесс и результаты своей деятельности, прикладывая усилия для ее завершения.

В качестве примера приведем таблицу критериев, показателей и уровней сформированности у младших школьников самостоятельности (см. таблицу 5).

Итак, в качестве *первого критерия* (мотивационного) возможно определить мотивацию на самостоятельную деятельность, или инициативность; *вторым критерием* (когнитивным) целесообразно определить знания о деятельности и способах ее осуществления; *третьим критерием* (деятельностным) может выступать умение ставить цели своей деятельности и своими силами их достигать; четвертым критерием (*рефлексивным*) правомерно определить умение (способность) анализировать и оценивать процесс и результаты деятельности.

После разработки критериев для определения показателей выявляется содержание понятий, посредством которых обозначаются критерии. Так, для первого критерия – это, например, понятие мотивация. Для выявления показателей по этому критерию данное понятие разрабатывается по алгоритму разработки ключевого понятия исследования, а именно: их разных словарей выписываются разные определения понятия «мотивация»; проводится анализ этих определений и выводятся показатели наличия у учащихся мотивации, например, *стремление* самостоятельно осуществлять деятельность (первый показатель) и *активность* в деятельности (второй показатель). Для того чтобы выделить признаки, которые свидетельствуют о проявлении стремления и инициативности, эти понятия разрабатываются по алгоритму разработки ключевого понятия. После

этого заполняются первые две строки таблицы критериев, показателей и уровней.

Как показывает научно-исследовательский опыт, в педагогических исследованиях наиболее целесообразно выделять три уровня диагностируемого явления и оценивать каждый показатель на высоком уровне 2 баллами; на среднем – 1 баллом; на низком – 0 баллов. Эти баллы могут прописываться в таблице критериев, показателей и уровней в скобках после названия уровня или в отдельной таблице «Техника оценки каждого критерия по показателям» (см. шаблон в таблице 8, а пример оценки уровня сформированности у младших школьников самостоятельности – в таблице 9).

Следует особо заметить, что в таблице критериев, показателей и уровней характеризуются **уровни проявления показателя**, которым обозначается определенный компонент искомого (формируемого) качества учащихся, поэтому в таблице **не** описываются действия учащихся (или учащегося) и **не** упоминается слово «учащийся» или «ученик». Например, показателем формируемого качества учащихся в рамках деятельностного критерия является **умение ставить цели деятельности и планировать процесс ее осуществления**. На **высоком уровне** сформированности искомого качества это *умение проявляется всегда*, то есть в любой наблюдаемой исследователем ситуации; на среднем уровне это *умение проявляется ситуативно*, то есть при наличии, например, интереса к деятельности, а если возникают какие-либо неблагоприятные обстоятельства, то умение не проявляется; на **низком уровне** умение проявляется редко или только при внешнем стимулировании.

Как видно из примера, характеризуется частотность проявления данного компонента искомого качества, а в совокупности с оценкой формируемого качества личности учащихся на основе когнитивного критерия дает возможность оценить уровень сформированности искомого качества не только количественно, но и качественно.

Действия же учащихся, которые свидетельствуют о наличии у них оцениваемого умения, описываются в комментарии к таблице критериев, показателей и уровней. Например, первый показатель мотивационного критерия – *стремление самостоятельно осуществлять деятельность* может обнаруживаться в следующих действиях учащихся:

1) озвучивает (вслух проговаривает) свое желание самому осуществлять деятельность, то есть без внешнего руководства выполнять учебные действия (решать математические задачи и примеры, выполнять упражнения по русскому языку, физкультуре, делать поделки и т. д.);

2) проявляет интерес ко всем предлагаемым для выполнения учебным заданиям, то есть берётся за выполнение всех учебных заданий;

3) настойчиво движется к своей цели, то есть выполняет работу сосредоточенно, не отвлекаясь на внешние раздражители, пока не доводит ее до конца.

Критерии, показатели и уровни сформированности у младших школьников самостоятельности

Критерии	Показатели	Уровни		
		Высокий (2 балла)	Средний (1 балл)	Низкий (0 баллов)
Мотивация на самостоятельную деятельность (мотивационный критерий)	1. Стремление самостоятельно осуществлять деятельность	Стремление самостоятельно осуществлять деятельность проявляется всегда	Стремление самостоятельно осуществлять деятельность ситуативно	Стремление самостоятельно осуществлять деятельность редко
	2. Активность в деятельности	Активность в деятельности вполне устойчивая	Активность в деятельности ситуативно устойчивая	Активность в деятельности неустойчивая
Знания о способах деятельности (когнитивный критерий)	3. Полнота знаний о способах деятельности	Полнота знаний о способах деятельности вполне достаточная	Полнота знаний о способах деятельности не вполне достаточная	Полнота знаний о способах деятельности недостаточная
	4. Прочность знаний о способах деятельности	Прочность знаний о способах деятельности вполне достаточная	Прочность знаний о способах деятельности не вполне достаточная	Прочность знаний о способах деятельности недостаточная
Осуществление деятельности собственными силами (деятельностный критерий)	5. Умение без посторонней помощи определять цель деятельности и планировать процесс ее достижения	Умение без посторонней помощи определять цель деятельности и планировать процесс ее достижения проявляется всегда	Умение без посторонней помощи определять цель деятельности и планировать процесс ее достижения ситуативно	Умение без посторонней помощи определять цель деятельности и планировать процесс ее достижения проявляется редко
	6. Умение осуществлять деятельность до получения конечного результата без внешнего руководства	Умение осуществлять процесс деятельности до получения конечного результата без внешнего руководства проявляется всегда	Умение осуществлять процесс деятельности до получения конечного результата без внешнего руководства ситуативно	Умение осуществлять процесс деятельности до получения конечного результата без внешнего руководства проявляется редко
Способность оценивать собственную деятельность (рефлексивный критерий)	7. Умение осознанно анализировать процесс собственной деятельности	Умение осознанно анализировать процесс собственной деятельности проявляется всегда	Умение осознанно анализировать процесс собственной деятельности ситуативно	Умение осознанно анализировать процесс деятельности проявляется собственной деятельностью редко
	8. Умение без посторонней поддержки оценивать результаты собственной деятельности	Умение без посторонней поддержки оценивать результаты собственной деятельности проявляется всегда	Умение без посторонней поддержки оценивать результаты собственной деятельности ситуативно	Умение без посторонней поддержки оценивать результаты собственной деятельности проявляется редко

Таким образом, минимальное количество действий учащихся, по которым можно отследить наличие оцениваемого качества, при условии выделения трех уровней сформированности искомого качества, – три. Следовательно, если учащийся обнаруживает все три действия, то это дает основание оценивать искомое качество по данному показателю на высоком уровне; если наблюдается выполнение двух действий в любом сочетании, то это свидетельствует о среднем уровне проявления искомого качества по данному показателю; а если учащийся выполняет одно какое-либо действие из трех обозначенных, то правомерно оценивать сформированность искомого качества на низком уровне.

В качестве второго показателя мотивационного критерия, как показано выше, определена *активность в деятельности*, которую можно увидеть по следующим действиям учащихся (выделяется также не менее трех действий, но можно и больше):

1) учащийся сам, без напоминания приступает к работе сразу после получения задания и рекомендаций по его выполнению;

2) в случае возникающих затруднений обращается за помощью (к учителю, учебникам или учащимся, если позволяют условия);

3) обнаруживает способность без руководства сосредоточиваться на деятельности;

4) сохраняет соответствующий своим индивидуальным особенностям достаточно высокий темп работы.

5) стремится довести свою работу до установленного уровня качества (то есть несколько раз проверяет выполненное задание на предмет соответствия его требованиям).

Если учащийся обнаруживает четыре-пять действий, то это свидетельствует о высоком уровне сформированности искомого качества по данному показателю; выполнение трех действий – о среднем уровне; одного или двух – о низком.

Аналогичным образом разрабатываются все следующие критерии.

Методические указания по формулировке характеристики уровней

Для определения уровней проявления искомого качества можно пользоваться нижеприведенными формулировками.

Для определения **объема искомого качества:**

– для *высокого уровня* – «достаточно», «вполне достаточно», «в полном объеме»;

– для *среднего уровня* – «не вполне достаточно», «не всегда в полном объеме»;

– для *низкого уровня* – «недостаточно», «не в полном объеме».

Для определения **постоянства проявления качества по времени:**

– для *высокого уровня* – «всегда», «в основном всегда»;

– для *среднего уровня* – «ситуативно», «при частичной посторонней помощи (или помощи извне)»;

– для *низкого уровня* – «редко», «преимущественно при помощи извне (или при посторонней помощи)».

Для определения **степени самостоятельности**:

- для *высокого уровня* – «всегда сам», «в основном сам»;
- для *среднего уровня* – «ситуативно сам», «при частичной посторонней помощи (или помощи извне)»;
- для *низкого уровня* – «редко сам», «преимущественно (или только) при посторонней помощи (или при помощи извне)».

Для определения **степени постоянства проявления качества по усвоению**:

- для *высокого уровня* – «всегда устойчиво», «в основном устойчиво»;
- для *среднего уровня* – «ситуативно устойчиво», «устойчиво при частичной посторонней помощи (или помощи извне)»;
- для *низкого уровня* – «неустойчиво».

Методическое дополнение: при необходимости предложенные оценки могут сочетаться, например, для высокого уровня – «всегда устойчиво» или «всегда самостоятельно»; для среднего – «всегда устойчиво, но не всегда самостоятельно»; для низкого – «всегда устойчиво, но только при посторонней помощи». Способ выявления уровня по каждому показателю описывается или в процессе обоснования целесообразности предлагаемых критериев (в том параграфе, где представлены критерии) или при описании процесса организации опытно-экспериментальной (экспериментальной) работы.

Разработка комментария к оценке уровней искомого качества по показателям

После таблицы критериев обязателен **комментарий**, в котором описываются и обосновываются *единицы измерения уровня* развития искомого качества по каждому показателю. В качестве единиц измерения выступают *действия испытуемых* (учащихся), количество и качество которых дают основание установить уровень сформированности (развития) у испытуемых искомого качества. Разработка критериев и показателей, а также характеристика их содержания по уровням является **результатом личного творчества автора исследования**.

Приведем пример комментария по второму критерию оценки самостоятельности – **знания о способах деятельности**.

В комментариях к таблице критериев, показателей и уровней прописываются в количественном выражении те признаки, по наличию которых можно судить об уровне сформированности искомого качества по каждому показателю. Так, исследователь в ходе разработки ключевого понятия исследования выявляет, что самостоятельность учащихся первого класса определяется наличием у них представления о следующих способах деятельности:

- знание о постановке цели деятельности, которое проявляется в ответе на вопрос: «Что я намереваюсь (буду) делать?»;
- знание об ожидаемом результате (ответ на вопрос: «Что я хочу получить?»);

– знание о последовательности этапов деятельности, то есть знание о порядке действий, обеспечивающих успешное выполнение учебного задания, как выполняемого в классе, так и домашнего. При выполнении письменной работы это знание о следующих действиях:

- 1) подготовить тетрадь и ручку,
- 2) внимательно прочитать задание,
- 3) осмыслить результат,
- 4) осмыслить первый шаг,
- 5) начать выполнять задание в тетради,
- 6) при появлении трудностей обратиться к учителю;
- 7) после выполнения задания провести проверку, то есть сравнение с образцом.

Пример комментария оценки сформированности у испытуемых искомого качества по показателю – полнота знаний о способах деятельности

Полноту знаний о способах деятельности мы определяем по следующим действиям учащихся:

- 1) может ответить на вопрос о том, что намеревается делать;
- 2) может ответить на вопрос о том, что он хочет получить в результате своей деятельности;
- 3) может назвать в правильной последовательности этапы выполнения деятельности (учебного задания);
- 4) самостоятельно готовит к работе тетрадь и ручку.

На высоком уровне полноты знаний о способах деятельности учащийся способен ответить полно и правильно на все четыре вопроса; на среднем уровне – знает ответы три вопроса, в правильной последовательности, но отвечает неполно на один-два вопроса; на низком уровне отвечает на два вопроса, иногда неполно и путаясь в последовательности.

Пример комментария оценки сформированности у испытуемых искомого качества по показателю – умение осуществлять деятельность до получения конечного результата без внешнего руководства

Умение осуществлять деятельности до получения конечного результата без внешнего руководства мы оцениваем по следующим действиям учащихся:

- 1) внимательно (сосредоточенно, не отвлекаясь на внешне раздражители) читает задание;
- 2) может повторить задание;
- 3) сам, без напоминания начинает выполнять задание в тетради;
- 4) при затруднениях обращается к учителю;
- 5) не отвлекается на внешние раздражители до окончания работы.

На высоком уровне сформированности умения осуществлять деятельности до получения конечного результата без внешнего руководства учащийся обнаруживает все пять действий; на среднем уровне – три-четыре действия; на низком уровне – одно. Причем это не значит, что остальные действия учащиеся не выполняют. Согласно данному показателю, предполагается выполнение всех

действий без внешнего руководства. На среднем уровне учащийся способен самостоятельно выполнить три-четыре действия, а два или три действия выполняет с внешней помощью. На низком уровне ученик только одно действие из пяти способен выполнить самостоятельно, а при выполнении остальных четырех действий нуждается в помощи.

Пример комментария оценки сформированности у испытуемых искомого качества по показателю – умение без посторонней поддержки оценивать результат собственной деятельности

Признаками сформированности у учащихся умения без посторонней поддержки оценивать результат собственной деятельности могут выступать действия:

- 1) находит эталон для проверки правильности выполнения своего задания;
- 2) еще раз читает задание, чтобы удостовериться, что он сделал все в соответствии с требованиями;
- 3) просматривает свое выполненное задание, что выявить, насколько он выполнил его в соответствии с требованиями;
- 5) сравнивает свой результат с эталоном;
- б) при необходимости переделывает задание.

На высоком уровне сформированности умения без посторонней поддержки оценивать результат собственной деятельности учащийся всегда выполняет все действия сам, то есть без посторонней поддержки; на среднем уровне не менее четырех действий выполняет, а остальные – с помощью; на низком уровне не менее двух действий учащийся выполняет сам, а остальные действия – по напоминанию.

Подобным образом раскрывается содержание всех показателей, отраженных в таблице критериев, показателей и уровней сформированности (развития) искомого качества. При этом исследователь сам для каждого уровня устанавливает количество и качество действий испытуемых, а также их сочетание. Самое главное – четко понимать и уметь доказать, что набор выделенных действий является необходимым и достаточным для субъектов данного возраста в конкретных сложившихся ситуациях.

Методическое примечание по установлению уровня сформированности (развития) искомого качества

Для того чтобы установить уровни сформированности (развития) искомого качества по каждому показателю, можно использовать один из двух нижеописанных способов.

Первый способ применяется в том случае, если отсутствие уровня недопустимо, то есть на конец экспериментальной работы имеются учащиеся, неспособные выполнить ни одного действия. В этом случае общее количество баллов по данному показателю делится на три. Например, для сформированности измеряемого качества на высоком уровне исследователь определяет девять (9) действий, каждое из которых оценивается 1 баллом (итого 9 баллов). Это число делится на три, что соответствует количеству принятых уровней, ($9 : 3 =$

3) и выводится интервал уровня, равный в нашем трем (3) единицам. При таком способе установления уровней шкала выглядит следующим образом (см. таблицу 6).

Таблица 6

Шкала определения уровней сформированности
искомого качества по первому способу

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Интервал	7-9	4-6	1-3

Из таблицы следует, что, если учащийся обнаруживает 7–9 действий, то искомое качество сформировано у него на высоком уровне; если демонстрирует 4–6 действий – на среднем; если от одного до трех – на низком.

Второй способ удобен для тех случаев, когда допускается отсутствие уровня (то есть возможна отрицательная оценка за качество выполненного задания), а также для каждой оценки существует свой эталон качества. Этот способ удобен также при 100-балльной оценке. Условно его можно назвать процентным. При этом способе общее количество баллов принимается за 100 %; количество баллов от 1 % до 50 % – говорит об отсутствии уровня, а вторая половина баллов – от 51 % до 100 % – делится на три и определяется интервал (приблизительно 16-17 %).

Например, в приведенном примере с 9 баллами, эти вычисления будут выглядеть следующим образом: 9 единиц знаний делим на два, получаем 4,5 единицы и устанавливаем шкалу уровней (см. таблицу 7): четыре и ниже четырех (4) единиц знаний – уровень установить невозможно, так как учащийся не обнаруживает необходимого для оценки объема знаний (это по современным меркам неудовлетворительно (отметка «2»)); пять (5) единиц знаний соответствует низкому уровню знаний (оценке «удовлетворительно» (отметка «3»)), 6-7 единиц знаний – среднему уровню (оценке «хорошо» (отметка «4»)), 8-9 единиц знаний дает основание оценить уровень знаний учащихся на «отлично» и поставить отметку «5», что является показателем высокого уровня сформированности искомого качества по когнитивному критерию.

Таблица 7

Шкала определения уровней сформированности
искомого качества на основе процентного соотношения баллов

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Интервал по шкале	8-9	6-7	Не менее 5
Балльная оценка	Отлично (5)	Хорошо (4)	Удовлетворительно (3)

Процентный способ определения уровней целесообразен в том случае, когда невозможно заранее установить общее количество элементов для оценки или общее количество участников педагогического эксперимента. Например, когда речь идет о большом количестве участников эксперимента, тогда весь объем признаков принимается за 100 % и по второму способу разрабатывается шкала определения уровней.

Образец комментария показателей по первому критерию оценки уровня сформированности у младших школьников самостоятельности – знания о способах деятельности – установленному первым способом

Критерий – знания о способах деятельности

Первый показатель – полнота знаний о способах деятельности.

Высокий уровень – полнота знаний о способах деятельности вполне достаточная (учащийся усвоил и может воспроизвести без помощи 7-9 единиц информации);

Средний уровень – полнота знаний о способах деятельности не вполне достаточная (учащийся усвоил и может воспроизвести без помощи 4-6 единиц информации);

Низкий уровень – полнота знаний о способах деятельности недостаточная (учащийся усвоил и может воспроизвести без помощи 1-3 единицы информации).

Второй показатель – прочность знаний о способах деятельности (устанавливается таким же образом, но через какое-то определенное время, например, для первоклассников этот срок может составлять две недели или один месяц, или прочность знаний проверяется несколько раз в год).

Высокий уровень – прочность знаний о способах деятельности вполне достаточная (учащийся может воспроизвести без помощи 7-9 единиц информации через месяц или другой установленный исследователем промежуток времени).

Средний уровень – прочность знаний о способах деятельности не вполне достаточная (учащийся может воспроизвести без помощи 4-6 единиц информации через месяц или другой установленный исследователем промежуток времени).

Низкий уровень – прочность знаний о способах деятельности недостаточная (учащийся может воспроизвести без помощи 1-3 единицы информации через месяц или другой установленный исследователем промежуток времени).

Образец комментария показателей по первому критерию оценки уровня сформированности у младших школьников самостоятельности – знания о способах деятельности – установленному вторым способом

Критерий – знания о способах деятельности

Первый показатель – полнота знаний о способах деятельности.

Высокий уровень – полнота знаний о способах деятельности вполне достаточная (учащийся усвоил и может воспроизвести без помощи от 86 до 100 процентов единиц информации);

Средний уровень – полнота знаний о способах деятельности не вполне достаточная (учащийся усвоил и может воспроизвести без помощи от 68 до 85 процентов единиц информации);

Низкий уровень – полнота знаний о способах деятельности недостаточная (учащийся усвоил и может воспроизвести без помощи от 50 до 67 процентов единиц информации).

Второй показатель – *прочность знаний* о способах деятельности (устанавливается таким же образом, но через какое-то определенное время, например, для первоклассников этот срок может составлять две недели или один месяц, или прочность знаний проверяется несколько раз в год).

Высокий уровень – прочность знаний о способах деятельности вполне достаточная (учащийся может воспроизвести без помощи от 86 до 100 процентов единиц информации через месяц или другой установленный исследователем промежуток времени).

Средний уровень – прочность знаний о способах деятельности не вполне достаточная (учащийся может воспроизвести без помощи от 68 до 85 процентов единиц информации через месяц или другой установленный исследователем промежуток времени).

Низкий уровень – прочность знаний о способах деятельности недостаточная (учащийся может воспроизвести без помощи 50 до 67 процентов единицы информации через месяц или другой установленный исследователем промежуток времени).

После таблицы критериев и показателей оценки уровня сформированности у испытуемых искомого качества можно разместить дополнительную таблицу – техники оценки уровней сформированности у испытуемых искомого качества. Эта таблица так и называется – «Техника оценки уровня сформированности у испытуемых (*называется статус испытуемых*) искомого качества (*дается название этого качества*)». В этой таблице прописываются критерии, показатели и баллы по уровням (см. шаблон таблицы и образец таблицы техники оценки уровня сформированности у младших школьников самостоятельности в таблицах 8 и 9). Однако если баллы для оценки уровней сформированности искомого качества отражаются в таблице критериев и показателей, то в этом случае таблица техники оценки уровня сформированности искомого качества выполняет вспомогательную функцию – конкретизирующего средства – и может быть размещена в тексте работы.

Однако если баллы для оценки уровней сформированности искомого качества отражаются в таблице критериев и показателей, то в этом случае таблица техники оценки уровня сформированности искомого качества выполняет вспомогательную функцию – конкретизирующего средства – и может быть размещена в тексте работы.

Таблица 8

**Техника оценки уровня сформированности у испытуемых
искового качества по критериям и показателям (шаблон таблицы)**

Название первого критерия			
Уровень	Баллы по показателям		
	Название второго показателя	Название второго показателя	
Высокий	2	2	
Средний	1	1	
Низкий	0	0	
Название второго критерия			
Уровень	Баллы по показателям		
	Название третьего показателя	Название четвертого показателя	
Высокий	2	2	
Средний	1	1	
Низкий	0	0	
Название третьего критерия			
Уровень	Баллы по показателям		
	Название пятого показателя	Название шестого показателя	Название седьмого показателя
Высокий	2	2	2
Средний	1	1	1
Низкий	0	0	0
Название четвертого критерия			
Уровень	Баллы по показателям		
	Название восьмого показателя	Название девятого показателя	
Высокий	2	2	
Средний	1	1	
Низкий	0	0	

**Образец таблицы «Техника оценки уровня сформированности
у младших школьников самостоятельности»**

Таблица 9

**Техника оценки уровня сформированности у младших
школьников самостоятельности**

Мотивация на самостоятельную деятельность (мотивационный критерий)		
Уровень	Баллы по показателям	
	1. Стремление самостоятельно осуществлять деятельность	2. Активность в деятельности
Высокий	2	2
Средний	1	1
Низкий	0	0
Знания о способах деятельности (когнитивный критерий)		
Уровень	Баллы по показателям	
	3. Полнота знаний о способах деятельности	4. Прочность знаний о способах деятельности
Высокий	2	2
Средний	1	1
Низкий	0	0

Осуществление деятельности собственными силами (деятельностный критерий)		
Уровень	Баллы по показателям	
	5. Умение без посторонней помощи определять цель деятельности и планировать процесс ее достижения	6. Умение осуществлять деятельность до получения конечного результата без внешнего руководства
Высокий	2	2
Средний	1	1
Низкий	0	0
Способность оценивать собственную деятельность (рефлексивный критерий)		
Уровень	Баллы по показателям	
	7. Умение осознанно анализировать процесс собственной деятельности	8. Умение без посторонней поддержки оценивать результаты собственной деятельности
Высокий	2	2
Средний	1	1
Низкий	0	0

Ниже представлены два примера таблиц техники оценки уровня сформированности у испытуемых искомого качества по критериям и показателям из ВКР обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (см. рисунки 13 и 14).

Первый пример: Тема ВКР «Управление формированием информационной компетентности младших школьников средствами проектной деятельности в процессе образования»

Таблица 2 – Техника оценки уровня сформированности информационной компетентности младших школьников

Когнитивный				
Уровни	Баллы по показателям			
	1. Полнота знаний об информации и способах оперирования ей	2. Осознанность знаний об информации и способах оперирования ей		
Высокий	3	3		
Средний	2	2		
Низкий	1	1		
Деятельностный				
Уровни	Баллы по показателям			
	3. Умение использовать источники информации и извлекать из них необходимые знания по теме проекта	4. Умение перерабатывать информацию по теме проекта	5. Умение оформлять конечный результат работы с информацией в рамках проектной деятельности	
Высокий	3	3	3	
Средний	2	2	2	
Низкий	1	1	1	
Оценочно-рефлексивный				
Уровни	Баллы по показателям			
	6. Умение анализировать процесс своей деятельности и деятельности одноклассников в рамках создания проекта		7. Умение оценивать результат своей работы по критерию информационной полноты	
Высокий	3		3	
Средний	2		2	
Низкий	1		1	

Рис. 13. Пример таблицы «Техника оценки уровня сформированности информационной компетентности младших школьников»

Второй пример: Тема ВКР «Управление предпрофессиональным становлением личности обучающихся в системе дополнительного образования»

Таблица 3 – Техника оценки уровня предпрофессионального становления личности обучающихся

Когнитивный критерий		
Уровни	Баллы по показателям	
	1. Полнота знаний о выбранной профессии	2. Прочность знаний о выбранной профессии
Высокий	2	2
Средний	1	1
Низкий	0	0
Мотивационный критерий		
Уровни	Баллы по показателям	
	3. Наличие интереса к профессиональной деятельности	4. Желание заниматься профессиональной деятельностью
Высокий	2	2
Средний	1	1
Низкий	0	0
Рефлексивный критерий		
Уровни	Баллы по показателям	
	5. Способность к анализу полученной о профессиях информации	6. Способность к осознанному выбору профессии
Высокий	2	2
Средний	1	1
Низкий	0	0

Рис. 14. Пример таблицы «Техника оценки уровня предпрофессионального становления личности обучающихся»

Введение балльных оценок позволяет определить уровень сформированности у испытуемых искомого качества как по каждому критерию и показателю, так и по всем критериям и показателям в совокупности. Для этого разрабатывается шкала по методике А. А. Кыверялга. Описание методики разработки данной шкалы см. в разделе 11 данного пособия «Описание проведенной в процессе научного педагогического исследования экспериментальной работы» п. 11.3.2 «Методика разработка шкалы для установления уровня сформированности (развития) у испытуемых искомого качества по критериям».

Таким образом, **обобщенный план разработки критериев, показателей и уровней** включает следующие элементы:

- 1) трактовку понятий «критерий», «показатель» и «уровень», принятый в данном исследовании;
- 2) характеристику оснований для разработки критериев и соответствующих этим критериям показателей;
- 3) обоснование правомерности установленных уровней сформированности (развития) искомого качества;
- 4) таблицу критериев, показателей и уровней;
- 5) комментарий к таблице критериев, показателей и уровней;
- 6) таблицу с техникой оценки уровней сформированности у испытуемых искомого качества (дополнительную).

11.1.3. Логика описания диагностического инструментария в параграфе 2.1

После описания критериально-оценочного аппарата исследования, включающего в себя характеристику критериев и показателей уровня сформированности у испытуемых искомого качества, дается описание диагностического инструментария, посредством которого доказывается достоверность полученных в исследовании результатов. Для этого разрабатывается таблица, в которой отражаются критерии, показатели и соответствующие каждому показателю методы и методики диагностики оценки сформированности (развития) у испытуемых искомого качества по каждому показателю.

Таблица диагностических методик искомого качества по каждому показателю имеет три графы (Критерии, Показатели, Методы диагностики показателей) и количество строк, равное количеству показателей. Шаблон данной таблицы представлен в таблице 10.

После таблицы методов диагностики формируемого искомого качества, как отмечается выше, дается краткая характеристика каждой представленной в таблице методики, описывается способ ее использования в данном исследовании с учетом особенностей разрабатываемой проблемы, раскрывается подход к оценке уровней по данной методике и показан способ соотносении баллов по данной методике с балльной оценкой искомого качества по критериям и показателям, разработанном в данном исследовании.

Таблица 10

Методы диагностики сформированности у испытуемых
(учащихся, студентов) искомого качества по критериям и показателям

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>	<i>Методы диагностики показателей</i>
Первый критерий	Первый показатель	Метод диагностики первого показателя
	Второй показатель	Метод диагностики второго показателя
Второй критерий	Третий показатель	Метод диагностики третьего показателя
	Четвертый показатель	Метод диагностики четвертого показателя
Третий критерий	Пятый показатель	Метод диагностики пятого показателя
	Шестой показатель	Метод диагностики шестого показателя
	Седьмой показатель	Метод диагностики седьмого показателя
Четвертый критерий	Восьмой показатель	Метод диагностики восьмого показателя
	Девятый показатель	Метод диагностики девятого показателя

В качестве методов диагностики могут использоваться любые диагностические методики, разработанные как в педагогике, так и в других смежных науках (психологии, физиологии, экологии, эстетике и др.): анкеты, тесты, опросы, карты наблюдения, тесты, изучение результатов учебной деятельности испытуемых (контрольных работ, домашних заданий, самостоятельных работ и т. п.). Для обсчета результатов по этим методикам используются статистические методы (ранжирование, шкалирование, рейтинг и др.), обеспечивающие распределение результатов экспериментальной работы по установленным в исследовании уровням. На рисунках 15, 16 и 17 представлены примеры таблиц

методов диагностики из ВКР студентов по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень магистратуры).

Первый пример: Тема ВКР «Управление предпрофессиональным становлением личности обучающихся в системе дополнительного образования»

Таблица 6 – Методы диагностики уровня предпрофессионального становления личности обучающихся по критериям и показателям

Критерии	Показатели	Методы диагностики показателей
Когнитивный	Полнота знаний о выбранной профессии	Методика «Большая пятерка личностных качеств» (А. Г. Грецов), «Владение словом» (Дж. Барретт)
	Прочность знаний о выбранной профессии	Методика диагностики направленности учебной мотивации (по Т. Д. Дубовицкой) Тест П. Торренса на изучение гибкости мышления
Мотивационный	Наличие интереса к профессиональной деятельности	Методика «Карта интересов» (О. П. Мешковская)
	Желание заниматься профессиональной деятельностью	Методика «Профессиональные занятия» (Дж. Барретт, модификация А. В. Фефилова)
Рефлексивный	Способность к анализу полученной о профессиях информации	Задание в тестовой форме для развития умения задавать вопросы (С. М. Коломнец)
	Способность к осознанному выбору профессии	Задание «Тема одна – сюжетов много» (О. В. Дранко)

Рис. 15. Пример таблицы методов диагностики уровня предпрофессионального становления обучающихся

Второй пример: Тема ВКР «Управление формированием информационной компетентности младших школьников средствами проектной деятельности в процессе образования»

Таблица 4 – Таблица методов диагностики сформированности информационной компетентности младших школьников

Критерий	Показатель	Методы диагностики
Когнитивный	1. Полнота знаний об информации и способах оперирования ей	Тест «Информация, её источники и способы оперирования ей» (приложение 1) Методика изучения уровня осознанности знаний об информации (приложение 2)
	2. Осознанность знаний об информации и способах оперирования ей	
Деятельностный	3. Умение использовать источники информации и извлекать из них необходимые знания по теме проекта	Диагностическая работа по проверке сформированности информационных умений у младших школьников: – уровень сформированности умения искать и извлекать информацию; – уровень сформированности умения перерабатывать информацию; – уровень сформированности умения оформлять конечный результат работы с информацией (приложение 3)
	4. Умение перерабатывать информацию по теме проекта.	
	5. Умение оформлять конечный результат работы с информацией в рамках проектной деятельности	
Оценочно-рефлексивный	6. Умение анализировать процесс своей деятельности и деятельности одноклассников в рамках создания проекта	Наблюдение, беседы. Приём «Оцени себя и своего одноклассника» (приложение 4) Приём «Плюс – минус – интересно» (приложение 5) Приём «Закончи предложение...» (приложение 6)
	7. Умение оценивать результат своей работы по критерию информационной полноты	

Рис. 16. Пример таблицы методов диагностики уровня информационной компетентности младших школьников

Третий пример: Тема ВКР «**Формирование межличностных отношений младших школьников в процессе образования**»

Таблица 3 – Методы диагностики сформированности межличностных отношений младших школьников по критериям и показателям

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>	<i>Методы диагностики показателей</i>
Потребность взаимодействия с классом	Желание входить в контакт с одноклассниками	Социометрическая методика «Два домика» (Т. Д. Марцинковская)
	Наличие положительных установок на взаимодействие с одноклассниками	Анкета для оценки привлекательности классного коллектива (Н. Г. Лусканова)
Способность тактично взаимодействовать с классом	Уважительное отношение к одноклассникам	«Оценка агрессивности в отношениях» (тестирование А. Ассингера)
	Соблюдение норм поведения в коллективе	Анкета «Как я веду себя?» (Л. С. Колмогорова)
Стремление к взаимодействию с одноклассниками	Инициативность при вступлении в контакт с одноклассниками	Процентное соотношение между ситуациями контакта и проявлением стремления первому вступить в контакт
	Активное участие в беседах и обсуждениях	Тестовая карта коммуникативной деятельности (А. А. Леонтьева)

Рис. 17. Пример таблицы «Методы диагностики сформированности межличностных отношений младших школьников по критериям и показателям»

Приведем также несколько примеров описания некоторых диагностических методов и методик в ВКР по теме «**Формирование межличностных отношений младших школьников в процессе образования**» (уровня бакалавриата).

Первый пример

Методика Н. Г. Лускановой предназначена для оценки привлекательности классного коллектива для каждого ученика. В нашем исследовании данная методика позволяет выявить наличие у учащихся *положительных установок*, которыми они руководствуются в процессе общения с одноклассниками. Учащимся предлагается **анкета Н. Г. Лускановой**, которая содержит 5 вопросов и 6 вариантов ответа на каждый вопрос. Максимальное количество баллов, которое может набрать ребенок после заполнения анкеты, составляет 25 баллов. Учащиеся, набравшие по анкете от 17 до 25 баллов, согласно нашим критериям, имеют высокий уровень сформированности межличностных отношений по наличию положительных установок и получают 2 балла; средний уровень соответствует по анкете интервалу от 9 до 16 баллов и оценивается 1 баллом; а к

низкому уровню по данному показателю мы относим учащихся, набравших по анкете от 1 до 8 баллов (Приложение 1).

Второй пример

Диагностику показателя «уважительное отношение к одноклассникам» мы проводим по методике **А. Ассингера «Оценка агрессивности в отношениях»**. Данная методика представляет собой тест, содержащий 10 вопросов с единичным выбором одного из трех вариантов ответа. В зависимости от ответа, испытуемый учащийся получает 1, 2 или 3 балла. Максимальный балл по тесту – 30. Высокий уровень сформированности качества констатируется у учащихся, набравших по тесту 16 и менее очков, что по нашей шкале равняется 2 баллам; средний уровень – у учащихся, набравших от 23 до 17 очков равняется 1 баллу; а низкий уровень диагностируется у учащихся, набравших 24 и более очков, что соответствует 0 баллов (Приложение 2).

Третий пример

Анкета Л. С. Колмогоровой «Как я веду себя?» позволяет выявить *уровень знаний младших школьников о нормах поведения и умение соблюдать их в своем поведении*. Данный тест состоит из 24 высказываний, к которым мы подобрали, согласно формируемому нами качеству, три варианта ответа: редко, ситуативно, всегда. По количеству набранных баллов оценивается умение применять знания о нормах поведения: за ответ «редко» присуждается 0 баллов, за ответ «ситуативно» – 1 балл, «всегда» – 2 балла. Относительно нашей системы оценивания интервал по методике от 1 до 16 баллов характеризует низкий уровень сформированности качества по данному показателю; от 17 до 33 баллов – средний уровень; выше 34 баллов – высокий. (Приложение 3).

Как видно из приведенных примеров, каждая методика представлена в Приложении к ВКР или в оригинальном изложении, или так, как она использована в исследовании, то есть в адаптированном к возрасту испытуемых виде (в данном случае – это младшие школьники).

Таким образом, **первый параграф второй главы** во всех педагогических исследованиях любого уровня (в учебных курсовых работах, в выпускных квалификационных работах, в диссертационных исследованиях на соискание уче-

ной степени кандидата педагогических наук) имеет практически одинаковую трехчастную структуру:

- изложение программы экспериментальной (или опытно-экспериментальной, или опытно-поисковой, или практической) работы;
- описание с обоснованием разработанного в исследовании критериально-оценочного аппарата (критериев и показателей выявления и оценки уровня сформированности (развития) у испытуемых искомого качества);
- характеристика диагностического инструментария (методов и методик, использованных в исследовании для измерения уровня сформированности (развития) у испытуемых искомого качества по каждому показателю и доказательства достоверности полученных результатов).

11.2. Логика изложения материала в параграфе 2.2

Во втором параграфе второй главы описывается процесс реализации разработанных автором педагогических условий, обеспечивающих достижение желаемого результата. Материал этого параграфа излагается в логике описания педагогических условий в гипотезе.

После аннотации к параграфу целесообразно раскрыть понятие «педагогическое условие». Рассмотрение этого понятия строится в логике разработки любого сложносоставного педагогического понятия (см. об этом в разделе 10 данного пособия «Логика изложения материала в первой главе научного педагогического исследования» п.п. 10.1–10.3). После анализа словарных определений понятия «педагогическое условие», полезно представить определения этого понятия из исследований разных других авторов, а затем на их основе или самостоятельно сформулировать определение, которое принято за основу в данном исследовании.

Затем последовательно описывается реализация каждого условия. Если в формулировке педагогического условия имеется некое понятие, которое не было теоретически раскрыто ранее (в третьем параграфе первой главы), то перед описанием методики организации педагогического процесса в соответствии с данным педагогическим условием необходимо дать теоретическое обоснование этого понятия. Например, в теме **«Формирование у младших школьников познавательной деятельности в процессе обучения»** в первом условии гипотезы (*если учащиеся выполняют задания, соответствующие их познавательным интересам*) имеется ранее не раскрытое понятие *«познавательные интересы»*, которое целесообразно теоретически обосновать в процессе описания методики реализации этого педагогического условия. Такое понятие имеется и в третьем педагогическом условии – *«рефлексивный анализ»* (*если каждый цикл деятельности учащихся завершается рефлексивным анализом, главным вопросом в котором является вопрос о том, что нового учащиеся узнали в результате осуществленной деятельности*), которое также требует теоретического обоснования. Теоретическое обоснование понятий, которые упоминаемых в педагогическом условии, осуществляется в логике изложения материала в параграфе 1.1: дается анализ словарных определений данного понятия; затем рас-

смаstrиваются определения данного понятия других авторов научных; затем дается формулировка рассматриваемого понятия, принятая в данном исследовании. Подобным образом разрабатывается каждое ранее не раскрытое понятие в каждом педагогическом условии.

Особо заметим, что при описании процесса реализации педагогических условий обозначаются **действия учащихся**: что они делают, зачем они это делают, как они это делают, с какими трудностями они встречаются, как корректируется педагогический процесс для преодоления этих трудностей и т. д. При этом вопросы учителя включаются в текст от третьего лица. Приведем несколько примеров.

Первый пример

ВКР уровня магистратуры по теме «Управление формированием информационной компетентности младших школьников средствами проектной деятельности в процессе образования».

...Разработка проекта начинается с постановки перед учащимися проблемы и формулирования темы проекта. Затем учащиеся знакомятся с разными носителями информации. Для этого им предлагается ответить на вопрос: «Откуда человек получает информацию?». Если учащиеся затрудняются ответить на этот вопрос сразу, то им предлагается серия дополнительных конкретизирующих лично-ориентированных вопросов. Например, как и откуда они узнают о погоде на завтра; как и откуда узнают о событиях, которые происходят в мире; откуда они узнают о том, какое домашнее задание им следует выполнить по математике или по русскому языку; откуда узнают какое упражнение задано на дом; откуда узнают, как заданное на дом упражнение надо выполнять, а также в зависимости задаются и другие подобные вопросы. В результате школьники приходят к выводу, что среди всех источников информации одним из главных для учащихся начальной школы является учебник, который дополняется различными ученическими учебными пособиями...

Второй пример

ВКР уровня бакалавриата по теме «Развитие у младших школьников познавательных способностей в процессе обучения».

Согласно второму педагогическому условию, формирование познавательной деятельности младших школьников обеспечивается *посредством включения учащихся в наблюдение за объектами и явлениями окружающей дей-*

ствительности. Наблюдательность, как известно, является одной из общих познавательных способностей, поэтому для развития у младших школьников умения наблюдать, на уроках здоровья им дается задание: рассмотреть ухо своего соседа по парте и найти сходство с каким-либо объектом или предметом окружающего мира. Для этого мы предлагаем детям объединиться в пары; затем договориться, кто будет первым наблюдателем. При этом сразу проверяется правильность выполнения задания: для этого сначала первому наблюдателю предлагается поднять правую руку, а затем второму наблюдателю – левую (или наоборот, первому наблюдателю поднять левую руку, а затем второму – правую). Таким образом, тренируется не только внимание учащихся, но также запоминание правой и левой стороны. После этого предлагается первому наблюдателю рассмотреть ухо своего соседа и подумать на что оно похоже, не отвечая вслух, а свой ответ записать свой на листочке, не показывая его соседу. Затем такое же задание выполняет второй наблюдатель, и так же записывает свой ответ на листочке. После выполнения задания всеми учащимися, они по очереди дают варианты своих ответов на вопрос: «На что похоже ухо человека?».

Подобным образом описывается содержание уроков, праздников, любых мероприятий, любых процессов, заданий, упражнений и пр. т. п.

Важное примечание! Недопустимо помещать во втором параграфе второй главы тексты конспектов уроков, заданий, упражнений, игр, сценариев каких-либо мероприятий. Все эти материалы при необходимости размещаются в приложении

Таким образом, методика описания процесса реализации одного педагогического условия состоит из следующих структурных элементов:

- формулировки педагогического условия,
- теоретического обоснования не раскрытых ранее понятий, встречающихся в формулировке данного педагогического условия;
- описания методики применения педагогических средств, обеспечивающих формирование (развитие) у испытуемых искомого качества через описание учебных действий учащихся;
- вывода о целесообразности описанных педагогических средств.

Подобным образом раскрываются все остальные педагогические условия, включенные в гипотезу исследования. Завершается второй параграф второй главы выводом о целесообразности предлагаемого подхода к реализации разработанных автором ВКР педагогических условий.

11.3. Логика изложения материала в параграфе 2.3

Третий параграф второй главы (2.3) в экспериментальных исследованиях посвящен аналитическому описанию результатов проведенной по теме ВКР экспериментальной работы. Этот параграф так же, как и все другие, начинается с аннотации.

По структуре параграф 2.3. состоит условно из четырёх частей.

В *первой части* указывается экспериментальная база исследования и количество учащихся, принявших участие в исследовании. При наличии экспериментальной и контрольной группы – отдельно обозначается количество участников экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы/групп (КГ). Если экспериментальных и контрольных групп несколько, то указывается количество участников каждой группы (ЭГ-1, ЭГ-2 и т. д., КГ-1, КГ-2 и т. д.).

Важное примечание! Согласно требованиям психологической безопасности, при обозначении участников экспериментальной работы (учащихся определенного класса), указывается только уровень класса без буквы. Например, «в исследовании принимают участие учащиеся второго класса (или вторых классов) МОУ «СОШ № 11» г. Магнитогорска в количестве 25 человек»; или «участниками экспериментальной работы являются 25 учащихся второго класса МОУ «СОШ № 11» г. Магнитогорска».

Во *второй части* параграфа 2.3. описываются: результаты констатирующего эксперимента, полученные на первом этапе экспериментальной работы (данные нулевого среза); размещаются сводные таблицы с данными всех участников; графические материалы (гистограммы, диаграммы, графики), наглядно отражающие представленные в таблицах данные; дается общая характеристика этих результатов и объясняются причины их получения.

В *третьей части* параграфа 2.3. представляются результаты формирующего эксперимента, полученные по завершению экспериментальной работы, то есть после внедрения в образовательный процесс разработанных автором педагогических условий: представляются сводные таблицы, в которых отражаются данные, полученные на конец экспериментальной работы (ЭР); размещаются графические материалы (гистограммы, диаграммы, графики), наглядно отражающие представленные в таблицах данные; дается их вербальная интерпретация (общая характеристика этих результатов); объясняются причины их получения.

В *четвертой части* данного параграфа дается сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего этапов экспериментальной работы; описываются использованные для доказательства достоверности этих данных статистические критерии; помещаются таблицы и диаграммы, наглядно отражающие динамику организуемого педагогического процесса, его результативность. На основании итогов сравнительного анализа полученных в процессе экспериментальной работы первичных и вторичных данных дается их общая характеристика, объясняются причины получения таких результатов, и в заключение делаются выводы об эффективности организованного педагогического процесса и достоверности выдвинутой в исследовании гипотезы.

Для обработки результатов экспериментальной работы на всех её этапах разрабатываются несколько видов таблиц. Часть этих таблиц размещается в параграфе 2.1, а часть – в параграфе 2.3. Исходя из того, что в этом последнем параграфе исследования дается сравнительная характеристика данных, полученных на констатирующем и формирующем этапах экспериментальной работы, в нем размещаются следующие таблицы:

- сводные таблицы в количестве, соответствующем количеству групп испытуемых, участвующих в экспериментальной работе;
- таблица со шкалой для установления уровня сформированности (развития) у испытуемых искомого качества (если данная таблица при необходимости размещается в параграфе 2.1, то в параграфе 2.3 на нее делается ссылка. Например, «Шкала установления уровней сформированности ... представлена в первом параграфе 2.1. в таблице *)»);
- таблица с правилом определения уровня эффективности педагогического процесса;
- таблица с данными, отражающими динамику эффективности формирования (развития) у испытуемых искомого качества;
- таблица с данными расчета критерия χ^2 Пирсона (если этот критерий применяется для доказательства достоверности полученных в процессе ЭР данных).

Опишем подробно логику изложения материала в параграфе 2.3.

После описания количества участников экспериментальной работы, размещаются **сводные таблицы**, в которых зафиксированы результаты обследования испытуемых по показателям в процессе экспериментальной работы. При наличии одной экспериментальной группы разрабатывается как минимум две таблицы (*одна таблица* в начале экспериментальной работы с показателями исходного уровня сформированности (развития) у испытуемых искомого качества, и *вторая таблица* в конце экспериментальной работы с показателями достигнутого уровня сформированности (развития) у испытуемых искомого качества). Шаблон сводной таблицы см. в таблице 12.

Таблица 12

Сводная таблица оценки уровней сформированности
у испытуемых экспериментального класса искомого качества
на констатирующем этапе эксперимента (шаблон)

№ п/п	Имя уч-ся	Показатели									Сумма баллов	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.	Алеша А.	2	1	1	1	0	1	1	1	1	9	Средний
2.	Лена Б.	2	2	1	1	1	1	2	2	2	14	Высокий
3.	Оля В.	1	1	1	0	0	0	0	1	0	4	Низкий
4.	N											
5.	N											
6.	N											
7.	N											
8.	N											

№ п/п	Имя уч-ся	Показатели									Сумма баллов	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
9.	N											
10.	N											
11.	N											
12.	N											
13.	N											
14.	N											
15.	N											
16.	N											
17.	N											
18.	N											
19.	N											
Итого баллов		Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z (чис- ло)	–
Итого по уровням											<i>Высокий</i>	Число/%
											<i>Средний</i>	Число/%
											<i>Низкий</i>	Число/%

Если в экспериментальной работе участвует несколько групп, то для каждой группы разрабатываются как минимум по две сводные таблицы. Например, при наличии одной экспериментальной и одной контрольной группы на констатирующем этапе экспериментальной работы заполняются две таблицы – одна для экспериментальной группы и одна для контрольной (при ее наличии), а также две таблицы заполняются по завершении формирующего этапа экспериментальной работы – одна для экспериментальной группы и одна для контрольной.

Таким образом, в сводные таблицы заносятся результаты обследования по каждому испытуемому первый раз после проведения констатирующего эксперимента и второй раз после проведения формирующего эксперимента. По данным, отраженным в этой таблице, определяется уровень сформированности искомого качества у каждого испытуемого, а также вычисляется коэффициент эффективности осуществляемого педагогического процесса.

Примечание: сводные таблицы могут размещаться в тексте третьего параграфа второй главы, а могут помещаться в приложении со ссылкой на них в тексте исследования.

11.3.1. Методика заполнения сводных таблиц в параграфе 2.3

Заполнение сводных таблиц позволяет вычислить коэффициент эффективности организованного педагогического процесса. Покажем пошагово работу с этими таблицами.

Первый шаг – это заполнение двух таблиц для экспериментальной и контрольной группы (при ее наличии), в каждую из которых заносятся данные констатирующего эксперимента по каждой группе. В графу 2 вписываются имена испытуемых или их кодовое (символическое) наименование. Если исследователь пользуется кодовым наименованием, то необходимо составить список, в

котором фамилии и имена испытуемых соотношены с кодовыми наименованиями. Этот **список должен быть доступен только исследователю**. По технике психологической безопасности категорически запрещается писать фамилии испытуемых. В графы 3–11 заносятся порядковые номера показателей, согласно разработанному в данном исследовании критериально-оценочному аппарату, которые отражаются в таблице критериев и показателей уровня сформированности (развития) у испытуемых искомого качества, размещающейся в параграфе 2.1.

Второй шаг – занесение в графы 3–11 баллов, набранных каждым испытуемым по каждому показателю, по результатам констатирующего эксперимента.

Третий шаг – подсчет общей суммы набранных каждым испытуемым по каждому показателю баллов и занесение итогов в графу 12.

Четвертый шаг – определение уровня сформированности у каждого испытуемого искомого качества и занесение названия этого уровня в графу 13.

Пятый шаг – подсчет общего количества баллов, набранных данной группой (в последней строке 3–11 граф отмечается общая сумма баллов по каждому показателю по каждому участнику данной группы, а в данной строке в графе 12 строка – общая сумма баллов, набранных всеми участниками данной группы по всем показателям).

Шестой шаг – подсчет количества и процента испытуемых по каждому уровню и фиксация этих цифр в соответствующих строках таблицы.

Примеры двух сводных таблиц с результатами обследования участников экспериментальной группы на начало и на конец экспериментальной работы из ВКР студента бакалавриата представлены на рисунках 18 и 19).

Таблица 4 – Сводная таблица оценки уровня сформированности межличностных отношений младших школьников по критериям и показателям на начало экспериментальной работы

№ п/п	Имя учащегося	Показатели						Сумма баллов	Уровень
		1	2	3	4	5	6		
1.	Альби Б.	1	1	2	1	1	1	7	Средний
2.	Евгения Б.	1	1	1	0	1	0	4	Низкий
3.	Елизавета Б.	1	1	1	2	1	1	7	Средний
4.	Людмила Б.	1	2	1	2	2	2	10	Высокий
5.	Матвей Г.	2	2	1	1	1	1	8	Средний
6.	Арсений Е.	2	2	2	1	1	2	10	Высокий
7.	Елена Е.	1	0	1	1	0	1	4	Низкий
8.	Полина Ж.	2	2	2	2	2	2	12	Высокий
9.	Арина З.	2	2	2	1	2	2	11	Высокий
10.	Дарья И.	1	1	1	0	1	0	4	Низкий
11.	Юлия К.	1	2	2	2	2	2	11	Высокий
12.	Савелий К.	2	1	1	2	1	1	8	Средний
13.	Тимофей Н.	2	2	2	1	2	2	11	Высокий
14.	Евгения Н.	1	2	1	2	1	1	8	Средний
15.	Дмитрий П.	1	1	1	2	1	2	8	Средний
16.	Виктория Р.	2	2	2	2	2	2	12	Высокий
17.	Екатерина С.	0	1	0	1	1	1	4	Низкий
18.	Арсений С.	1	2	2	2	2	2	11	Высокий
19.	Мария С.	2	1	1	1	2	2	9	Высокий
20.	Григорий С.	2	2	2	2	2	2	12	Высокий
21.	Павел Т.	0	0	1	0	1	0	2	Низкий
22.	Никита Т.	2	2	2	2	1	2	11	Высокий
23.	Андрей Ф.	2	1	2	2	2	2	11	Высокий
24.	Ника Ч.	1	1	1	2	1	1	7	Средний
25.	Анна Я.	2	1	1	2	1	1	8	Средний
Итого по баллам:		35	35	34	36	34	35	210	–
								Итого по уровням	
								Высокий	12 (48 %)
								Средний	8 (32 %)
								Низкий	5 (20 %)

Рис. 18. Пример сводной таблицы оценки уровня сформированности межличностных отношений младших школьников по показателям на начало экспериментальной работы

Таблица 5 – Сводная таблица оценки уровня сформированности межличностных отношений младших школьников по критериям и показателям на конец экспериментальной работы

№ п/п	Имя учащегося	Показатели						Сумма баллов	Уровень	
		1	2	3	4	5	6			
1.	Альби Б.	1	2	2	2	2	2	11	Высокий	
2.	Влада Б.	1	2	1	1	1	0	6	Средний	
3.	Елизавета Б.	1	1	1	2	1	2	8	Средний	
4.	Людмила Б.	2	2	1	2	2	2	11	Высокий	
5.	Матвей Г.	2	2	2	2	2	2	12	Высокий	
6.	Арсений Е.	2	2	1	2	1	2	10	Высокий	
7.	Елена Е.	1	1	2	1	1	1	7	Средний	
8.	Полина Ж.	2	2	2	2	2	2	12	Высокий	
9.	Арина З.	2	2	2	2	2	2	12	Высокий	
10.	Дарья И.	0	1	1	1	1	1	5	Средний	
11.	Юлия К.	2	2	2	2	2	2	12	Высокий	
12.	Савелий К.	2	1	1	2	2	1	9	Высокий	
13.	Тимофей Н.	2	2	2	2	2	2	12	Высокий	
14.	Влада Н.	1	2	2	2	2	2	11	Высокий	
15.	Дмитрий П.	1	1	1	1	2	2	8	Средний	
16.	Виктория Р.	2	2	2	2	2	2	12	Высокий	
17.	Екатерина С.	1	1	1	1	1	1	6	Средний	
18.	Арсений С.	1	2	2	2	2	2	11	Высокий	
19.	Мария С.	2	1	2	1	2	2	10	Высокий	
20.	Григорий С.	2	2	2	2	2	2	12	Высокий	
21.	Павел Т.	0	0	1	1	1	1	4	Низкий	
22.	Никита Т.	2	2	2	2	1	2	11	Высокий	
23.	Андрей Ф.	2	2	2	2	2	2	12	Высокий	
24.	Ника Ч.	2	1	1	2	1	1	8	Средний	
25.	Анна Я.	2	2	1	2	2	2	11	Высокий	
Итого по баллам:		38	39	39	43	41	42	243	-	
								Итого по уровням	Высокий	17 (68 %)
									Средний	7 (28 %)
									Низкий	1 (4 %)

Рис. 19. Пример сводной таблицы оценки уровня сформированности межличностных отношений младших школьников по показателям на конец экспериментальной работы

Определение уровня сформированности (развития) у испытуемых искомого качества осуществляется по шкале, разработанной по методике А. А. Кыверялга [20]. Опишем данную методику.

11.3.2. Методика разработки шкалы для установления уровня сформированности (развития) у испытуемых искомого качества по критериям

Согласно концепции А. А. Кыверялга, опыт деятельности у большинства испытуемых (участников эксперимента) преимущественно формируется на среднем, реже на низком и высоком уровнях, поэтому следует устанавливать неравномерные интервалы группировки значений.

В соответствии с данной методикой средний уровень определяется 25 % отклонением от среднего значения по диапазону балльных оценок. В результате оценка из интервала от R (min) до R (max) в пределах 25 % позволяет констатировать низкий уровень сформированности у учащихся искомого качества, а оценки, превышающие 75 % до максимально возможных, свидетельствуют о высоком уровне его сформированности, то есть из всего числа испытуемых 25 % имеют низкий уровень сформированности искомого качества, 25 % – высокий уровень и 50 % – средний уровень (см. рисунок 20).

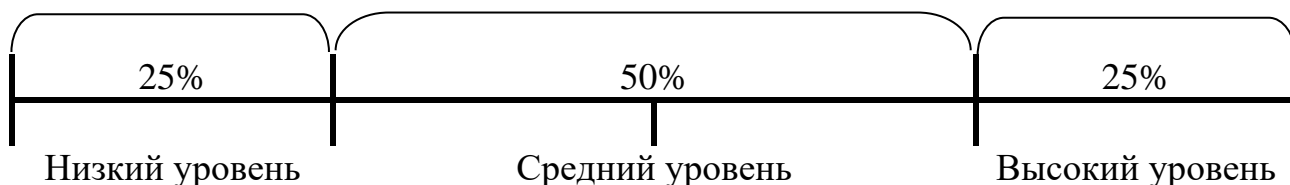


Рис. 20. Схема определения интервалов для установления уровней сформированности у испытуемых искомого качества

Для определения интервала баллов по каждому уровню производятся следующие расчеты.

Первое действие – определяем максимально возможное количество баллов, которое может набрать один испытуемый, если по всем показателям обнаружит высокий уровень сформированности искомого качества. Для этого 2 балла (оценка высокого уровня) умножаем на количество показателей (так, например, в исследовании по теме «**Формирование у младших школьников самостоятельности посредством использования в учебном процессе технологии согласования**» – это девять (9) показателей); получаем 18 баллов {2 (максимальное количество баллов по одному показателю) x 9 (общее количество показателей) = 18 баллов}.

Второе действие – делим полученное число (18 баллов) на четыре, чтобы определить интервал, равный 25 %. В приведенном примере получается 4,5 балла. Однако в данной методике предусмотрены только целые числа, поэтому определяем 25-типроцентный интервал, равный 4 или 5 баллам. Это возможно, потому что в реальности рассчитывается 19 баллов, так как низкий уровень оценивается 0 баллов.

Третье действие – определяем интервал баллов по каждому уровню: низкий уровень: 25 % – пять баллов (от 0 до 4); средний уровень: 50 % – девять баллов (от 5 до 13 баллов); высокий уровень: 25 % – 5 баллов (от 14 до 18 баллов).

В соответствии с изложенной выше методикой в нашем примере (см. таблицу 5) уровни сформированности у младших школьников самостоятельности определяются интервалами, представленными в таблице 13:

- высокий – от 14 до 18 баллов,
- средний – от 5 до 13 баллов,
- низкий – от 0 баллов до 4).

Таблица 13

Шкала для установления уровней сформированности у младших школьников самостоятельности (один вариант)

Уровень сформированности у младших школьников самостоятельности	Высокий	Средний	Низкий
Оценка в баллах	14 – 18	5 – 13	0 – 4

Примечание: если для оценки уровней выбраны другие числа, например: 1 балл для низкого уровня, 2 балла – для среднего, и 3 балла – для высокого, то цифры интервалов уровней будут другие, а именно:

- 1) 3 балла умножаем на 9, получаем 27 баллов;
- 2) 27 баллов делим на 4, получаем 6,75 баллов,
- 3) округляем до 7 баллов,
- 4) выстраиваем шкалу (см. таблицу 14).

Таблица 14

**Шкала для установления уровней сформированности
у младших школьников самостоятельности (другой вариант)**

Уровень сформированности у младших школьников самостоятельности	<i>Высокий</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
Оценка в баллах	21 – 27	8 – 20	1 – 7

На основании данной шкалы по сумме всех показателей, отраженной в графе 12 сводной таблицы, определяется уровень каждого учащегося, информация о котором заносится в 13 графу сводной таблицы. Затем подсчитывается количество учащихся с одинаковыми уровнями и на этой основе устанавливается процент учащихся по каждому уровню. Данная информация также отражается в сводной таблице в трех нижних строках (см. шаблон сводной таблицы и примеры на рисунках 18 и 19).

Примечание. Шкала выявления уровней сформированности у младших школьников самостоятельности, как правило, размещается в параграфе 2.3 или до сводных таблиц, или после них. Однако при необходимости ее можно разместить в параграфе 2.1 после описания критериально-оценочного аппарата.

11.3.3. Методика оценки эффективности процесса реализации педагогических условий

Как отмечается выше, в ходе экспериментальной работы уровень сформированности искомого качества у каждого учащегося как экспериментального, так и контрольного класса по каждому показателю выявляется, по меньшей мере, дважды: на констатирующем этапе эксперимента (на начало экспериментальной работы) и по завершении формирующего эксперимента (на конец экспериментальной работы) посредством метода констатирующего эксперимента с использованием одних и тех же диагностических методик. (Этот заключительный этап экспериментальной работы часто называют контрольным). На основе сравнения результатов констатирующего эксперимента, проведенного в начале экспериментальной работы, с результатами констатирующего эксперимента, проведенного по завершении экспериментальной работы, делается вывод об эффективности предлагаемых в исследовании педагогических условий.

Наиболее простым, доступным и достоверным способом такого доказательства представляется подсчет коэффициента эффективности педагогического процесса по методике В. П. Беспалько [1], представленной в таблице 15.

Этот относительный показатель в научно-педагогической литературе называется *коэффициентом эффективности педагогического процесса* ($K_э$).

Коэффициент эффективности исследуемого процесса вычисляется по формуле: $K_э = N_1 : N_2$, где

N_1 – фактическое количество баллов, набранное всей группой участников эксперимента,

N_2 – максимально возможное количество баллов, которое может набрать вся группа.

Таблица 15

Правило определения уровня эффективности педагогического процесса

Значение коэффициента эффективности ($K_э$)	Уровни эффективности
$0,9 \leq K < 1,0$	Оптимально эффективная
$0,8 \leq K < 0,9$	Эффективная
$0,7 \leq K < 0,8$	Минимально эффективная
Менее 0,7	Неэффективная

Так, например, коэффициент эффективности ($K_э$) по уровню сформированности у испытуемых искомого качества до реализации педагогических условий, то есть в начале экспериментальной работы при количестве испытуемых, равном 20 чел., составляет 0,53 (в экспериментальном классе) ($K_э = 190 : 360 = 0,53$) и 0,54 и в контрольном классе ($K_э = 194 : 360 = 0,54$). После проведения формирующего эксперимента и диагностики достигнутого уровня сформированности у испытуемых искомого качества в экспериментальном классе этот коэффициент становится 0,87 ($K_э = 313 : 360 = 0,87$), а в контрольном классе 0,65 ($K_э = 234 : 360 = 0,65$). Все полученные данные заносятся в таблицу (см. в качестве примера таблицу 16 «Динамика эффективности формирования у испытуемых искомого качества») и на их основании делаются соответствующие выводы.

Таблица 16

Динамика эффективности формирования у младших школьников самостоятельности

Уровни	На начало опытно-экспериментальной работы				На конец опытно-экспериментальной работы			
	Э группа		К группа		Э группа		К группа	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Высокий	2	10	1	5	7	35	3	15
Средний	4	20	6	30	9	45	8	40
Низкий	14	70	13	65	4	20	9	45
$K_{эфф}$	0,53		0,54		0,87		0,65	
	неэффективная		неэффективная		эффективная		неэффективная	

На основании данных, занесенных в таблицу 16, делается вывод о повышении уровня эффективности педагогического процесса. В нашем примере в

экспериментальной группе разница на начало и на конец экспериментальной работы составляет 0,34 (единицы), а в контрольной группе – 0,21.

Если в экспериментальной работе участвуют испытуемые только экспериментальной группы, то эффективность организуемого педагогического процесса посредством реализации разработанных в исследовании педагогических условий оценивается по динамике, выявляемой посредством сравнения *исходного* и *достигнутого* уровня сформированности (развития) у них искомого качества. В этом случае таблица динамики эффективности формирования у испытуемых искомого качества имеет другой вид (см. таблицу 17).

Таблица 17

**Динамика эффективности формирования
у младших школьников самостоятельности**

Уровни	На начало опытно-экспериментальной работы (ОЭР)		На конец опытно-экспериментальной работы (ОЭР)	
	кол-во	%	кол-во	%
Высокий	2	10	7	35
Средний	4	20	9	45
Низкий	14	70	4	20
$K_{эфф}$	0,53 неэффективная		0,87 эффективная	

После обозначения разницы в показателях эффективности педагогического процесса на начало и на конец экспериментальной работы обязательно объясняются причины получения данных цифр и на основании приведенных разъяснений делается вывод об эффективности разработанных в исследовании педагогических условий.

Таким образом, уровень сформированности у каждого учащегося искомого качества определяется путем сравнения полученного им суммарного балла по всем показателям в соответствии с установленной шкалой оценки его уровня по результатам первой и второй диагностики, занесенным в соответствующие сводные таблицы. Сравнение данных двух таблиц отражает динамику сформированности (развития) у испытуемых искомого качества, что позволяет сделать вывод о правомерности выдвинутой гипотезы.

11.3.4. Методика проверки достоверности результатов исследования посредством статистического критерия χ^2 («хи-квадрат») К. Пирсона

Проверку гипотезы в экспериментальных научных педагогических исследованиях можно осуществлять с помощью статистического критерия χ^2 («хи-квадрат») К. Пирсона. Использование критерия χ^2 дает возможность ответить на вопрос: имеются ли существенные положительные изменения в уровне сформированности самостоятельности у младших школьников экспериментального класса по сравнению с учащимися контрольного класса, не испытывавших на себе такой организации обучения, и если они имеются, то каковы причины этих изменений?

Для ответа на этот вопрос выдвигаются две гипотезы: *нулевая* (H_0), в которой утверждается, что искомое качество *будет* одинаково формироваться у учащихся экспериментальной и контрольной группы, несмотря на реализацию в экспериментальном классе разработанных исследователем педагогических условий; и *альтернативная* (H_1), согласно которой искомое качество *не будет* одинаково формироваться у учащихся экспериментальной и контрольной группы.

В нашем примере с формированием у младших школьников самостоятельности эти две гипотезы будут иметь следующие формулировки:

– согласно *нулевой гипотезе* (H_0), формирование у младших школьников самостоятельности *будет одинаково обеспечиваться* у учащихся контрольной и экспериментальной групп в процессе их обучения;

– согласно *альтернативной гипотезе* (H_1): формирование у младших школьников самостоятельности *не будет одинаково обеспечиваться* у учащихся контрольной и экспериментальной групп в процессе их обучения.

Из этих двух гипотез следует, что повышение уровня сформированности у младших школьников самостоятельности в период обучения могло произойти либо вследствие случайных факторов, либо под влиянием целенаправленного педагогического воздействия. Если различия в уровнях сформированности у младших школьников самостоятельности на начало и на конец эксперимента существенно, то T (набл.) $>$ T (крит.) при 5 % уровне значимости, и, согласно критерию χ^2 , оно не может быть объяснено случайными причинами, а является следствием специально организованной деятельности. Это значит, что предложенная система формирования у младших школьников самостоятельности обеспечивает ее эффективность в современных условиях.

Критерий χ^2 вычисляется по формуле:

$$\chi^2 = \frac{(f_1 - f_2)^2}{f_1 + f_2}, \text{ где } f_1, f_2 - \text{частоты двух сопоставляемых выборок.}$$

Для применения критерия необходимо выполнение следующих требований:

1) обе выборки участников экспериментальной и контрольной групп случайные (то есть выбираются две любые группы учащихся либо одного класса, либо двух разных классов);

2) участников экспериментальной и контрольной групп группы выбирают случайно, члены групп независимы между собой (то есть один и тот же участник не может быть членом и той, и другой группы);

3) объекты групп распределяются более чем на две категории (первая категория – верно или частично верно выполнившие задание; вторая группа – неверно выполнившие задание);

4) общее количество членов групп должно быть не меньше 20.

Результативность проведенного в нашем примере эксперимента, выявленная с помощью вычисления критерия χ^2 , отражена в таблице 18.

Из таблицы 18 видно, что в экспериментальной группе, где были реализованы разработанные педагогические условия, T (набл.) = 10,4, то есть больше

T (крит.) = 5,99, а в контрольной группе T (набл.) = 2,7, то есть меньше T (крит.). Это дает основание отклонить нулевую гипотезу при 5-процентном уровне значимости, принять альтернативную гипотезу и сделать вывод о том, что уровень самостоятельности у учащихся экспериментальной группы выше, чем у учащихся контрольной группы, а также утверждать, что повышение этого уровня произошло в результате внедрения в процесс обучения спроектированных (разработанных) в ходе исследования педагогических условий.

Критические значения $\chi^2_{0,05}$ критерия χ^2 для уровня значимости 0,05 приведены в таблице 15, где L – это количество уровней. Если определить три уровня оцениваемого явления – высокий, средний и низкий, – то $L = 3$. Из этой таблицы выбираем критическое значение χ^2 для уровня значимости $L - 1 = 2$, которое, согласно представленным в таблице данным (см. таблицу 19), равно 5,99.

Таблица 18

Таблица расчета критерия χ^2

Контрольная группа						
Уровни	Количество		$f_1 - f_2$	$(f_1 - f_2)^2$	$f_1 + f_2$	$\frac{(f_1 - f_2)^2}{f_1 + f_2}$
	Начало f_1	Конец f_2				
Высокий	1	3	- 2	4	4	1,0
Средний	6	8	- 2	4	14	0,9
Низкий	13	9	4	16	22	0,8
Σ	20	20	T (крит.) = 5,99		T (набл.) = 2,7	
Экспериментальная группа						
Уровни	Количество		$f_1 - f_2$	$(f_1 - f_2)^2$	$f_1 + f_2$	$\frac{(f_1 - f_2)^2}{f_1 + f_2}$
	Начало f_1	Конец f_2				
Высокий	2	7	- 5	25	9	2,8
Средний	4	9	- 5	25	13	2,0
Низкий	14	4	10	100	18	5,6
Σ	20	20	T (крит.) = 5,99		T (набл.) = 10,4	

Таблица 19

Критические значения критерия χ^2
для уровня значимости $\alpha = 0,05$

$L-1$	1	2	3	4	5	6	7	8	9
$\chi^2_{0,05}$	3,84	5,99	7,82	9,49	11,07	12,59	14,07	15,52	16,92

Если в результате проведенного эксперимента получаем результат менее 5,99, то можно утверждать, что выдвинутая гипотеза не подтверждается, а если результата будет больше 5,99, то гипотеза подтверждается.

При условии, если в исследовании определено пять уровней сформированности оцениваемого явления (формируемого качества) – низкий, ниже среднего, средний, выше среднего и высокий, – то $L = 5$. Из таблицы выбираем кри-

тическое значение χ^2 для этого уровня значимости: $L - 1 = 4$, которое равно 9,49.

Наряду с критерием χ^2 Пирсона для доказательства достоверности гипотезы можно использовать другие непараметрические критерии: U-критерий Манна-Уитни, критерий Уилкоксона Вилкоксона, критерий Макнамары, t-Стьюдента, мода, медианна, среднее арифметическое Q-критерий Розенбаума, критерий Колмогорова-Смирнова, критерий Андерсона-Дарлинга, критерий согласия Кёйпера, критерий корреляции, критерий знаков и др. (подробно об этом см.: Грабарь М. И., Краснянская К. А. Непараметрические критерии; Портал Знаний : глобальный интеллектуальный ресурс. – [сайт]. – URL: <http://statistica.ru/theory/neparametricheskie-kriterii/> (дата обращения: 28.07.2021) и др.).

12.7. Логика изложения материала в выводах по главам

Выводы по главам целесообразно делать по параграфам, резюмируя те идеи, суждения, умозаключения, которые отражают то главное, что в наибольшей степени соответствует теме данного исследования. При этом желательно так излагать текст каждого вывода, чтобы он был связан с содержанием каждого параграфа, но не повторял его точно. Так, *вывод по первому параграфу первой главы* следует связать с ключевым понятием, отразив свои уточнения, то есть те изменения, которые внесены автором данного исследования в содержание (формулировку) ключевого понятия, а также обосновать необходимость внесения данных изменений. *В выводе по второму параграфу первой главы*, в котором описывается педагогический опыт, можно суммировать то, что можно считать наиболее ценным в этом опыте применительно к теме данного исследования. *В выводах по третьему параграфу первой главы* резюмируются результаты проделанной автором работы в соответствии с его содержанием (темой):

– если рассматривается педагогическое средство, посредством которого достигается результат исследования, то делается вывод о сути этого средства и целесообразности его применения;

– если дается теоретическое обоснование разработанных автором данной ВКР педагогических условий, то делается вывод о связи этих условий (если они представляют собой комплекс) и о возможности достижения результата только в случае полноценной реализации всех условий;

– если описывается модель процесса формирования искомого качества, то делается вывод о целостности и полноценности разработанной модели, а также о ее соответствии логике организуемого процесса (формирования или развития у испытуемых искомого качества) и структуре педагогической системы;

– если дается обоснование ведущих методологических подходов, составляющих методологическую основу данного исследования, то делается вывод о целесообразности данных методологических подходов и их достаточности для достижения цели исследования;

– если раскрываются особенности управления образовательными учреждениями (вопросам педагогического менеджмента) или управления педагоги-

ческими процесса, организуемыми в образовательных учреждениях системы общего или дополнительного образования, то делаются выводы о существенных сторонах управления организуемым, согласно теме исследования, процессом – формированием или развитием у испытуемых искомого качества.

Выводы по второй главе также делаются по параграфам. В *выводах по первому параграфу второй главы* отмечаются особенности организации экспериментальной работы по теме данного исследования, целесообразность разработанных критериев оценки уровня сформированности у испытуемых искомого качества, и правомерность выбранных диагностических методик. В *выводах по второму параграфу второй главы* резюмируется эффективность, целесообразность и достаточность реализованных педагогических условий. В *выводах по третьему параграфу второй главы* обосновывается достоверность данных о полученных в ходе экспериментальной работы результатах.

12.8. Логика изложения материала в заключении

В заключении исследования делаются выводы по всей работе. В заключении **не требуется аннотация**. Выводы в заключении целесообразно делать по задачам (в отличие от выводов по главам, которые делаются по параграфам). При этом следует помнить, что заключение – это не отчет о проделанной работе, а изложение тех основных резюмирующих положений, умозаключений, к которым автор пришел в результате проведенного исследования.

В *выводе по первой задаче* можно изложить те мысли, к которым пришел автор в процессе изучения литературы по проблеме исследования и отметить, что уже сделано, что находится в стадии разработки, а что требует внимания со стороны исследователей.

Вывод по второй задаче (связанной с раскрытием содержания ключевого понятия исследования) может содержать в себе краткую характеристику тех уточнений в определении ключевого понятия, которые внес исследователь.

В *выводах по задаче, связанной с разработкой и реализацией педагогических условий*, следует подчеркнуть достаточность и эффективность предлагаемых условий, возможность их реализации в системе современного образования (общего начального или дополнительного, то есть того вида образования, о котором идет речь в данном исследовании), об их комплексности и взаимосвязанности. Кроме того, здесь же можно сделать заключение о достоверности выдвинутой гипотезы и эффективности организованного в рамках исследования педагогического процесса.

В *выводах по задаче, связанной с разработкой критериев оценки уровня сформированности (развития) у испытуемых искомого качества* можно назвать разработанные автором исследования критерии и показатели, коротко обосновать их соответствие содержанию искомого качества, подтвердив этот вывод достоверностью полученных статистических данных.

В последнем выводе констатируется доказанность выдвинутой гипотезы.

Так, например, вывод по первой задаче может звучать следующим образом: «Изучение исследований по проблеме формирования у младших школьни-

ков самостоятельности показывает, что этой проблеме уделяется значительное внимание в психологии и педагогике. При этом психологи рассматривают такие аспекты самостоятельности как осознанность и мотивационная направленность, а педагоги – как управляемость и целесообразная активность». Подобным образом формулируются выводы по всем другим задачам. При этом следует стремиться к тому, чтобы в выводах в заключении не повторялся текст выводов по параграфам и по главам.

Умение делать выводы – это один из главных показателей уровня развития исследовательской культуры автора работы. При формулировании выводов в заключении целесообразно применять приемы ререйтинга.

13. ТРЕБОВАНИЯ К ТЕХНИЧЕСКОМУ ОФОРМЛЕНИЮ ТЕКСТА РАБОТЫ

Качество технического оформления (форматирования) текста ВКР влияет на ее общую оценку. **Качество технического оформления** оценивается по уровню его **соответствия требованиям** к форматированию компьютерного текста и графических объектов (таблиц и рисунков), изложенным в данном практическом руководстве. Все предъявляемые к техническому оформлению текста ВКР требования отвечают соответствующим ГОСТам.

13.1. Требования к форматированию основного текста работы

13.1.1. При форматировании основного текста следует соблюдать стандартные требования:

- поля: верхнее и нижнее по 2 см, левое – 3 см, правое – 1 см (см. рисунок 21 – Вид окна «Параметры страницы»);
- тип шрифта – Times New Roman;
- размер шрифта (кегель) – 14;
- начертание шрифта – обычный;
- отступ первой (красной) строки 1,25 см для всего документа;
- отступ от полей справа и слева – 0 см;
- выравнивание – по ширине;
- межстрочный интервал – полуторный.

Параметры основного текста представлены на рисунках 22 (Вид окна «Абзац» и «Шрифт» для основного текста ВКР) и 23 (Вид окна «Шрифт» для основного текста ВКР).

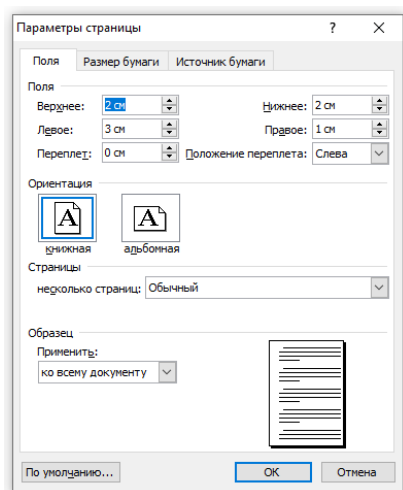


Рис. 21. Вид окна «Параметры страницы»

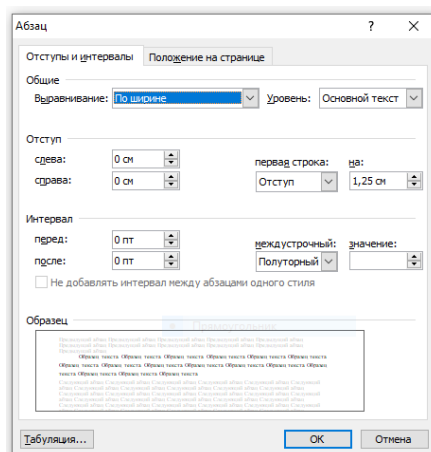


Рис. 22. Вид окна «Абзац» для основного текста ВКР

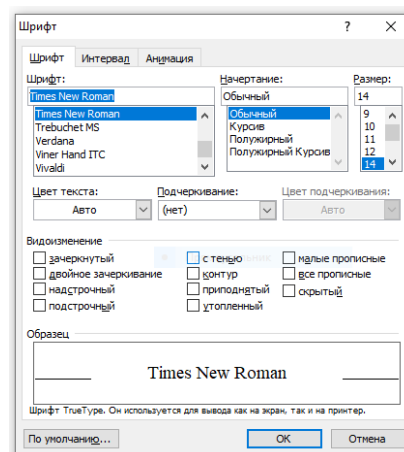


Рис. 23. Вид окна «Шрифт» для основного текста ВКР

Примечание: если на Вашем рабочем компьютере (на котором планируется написание текста ВКР) по умолчанию установлены другие параметры, то целесообразно установить **по умолчанию** параметры страницы в соответствии с установленными для ВКР требованиями технического оформления основного текста. Для этого выполняются следующие операции.

13.1.2. Вызвать окно «Абзац», установить требуемые параметры и нажать кнопку «По умолчанию» (см. рисунок 24). Выйдет окно с вопросом: «Задать используемые по умолчанию выравнивание, отступы и интервалы для абзацев для: ...» (см. рисунок 25). Затем выделить кружок перед словами: «всех документов, основанных на шаблоне NORMAL.» (см. рисунок 25). Нажать кнопку «ОК». Затем нажать кнопку «ОК» поочередно во всех открытых окнах. В результате во всех последующих документах автоматически будут устанавливаться заданные параметры.

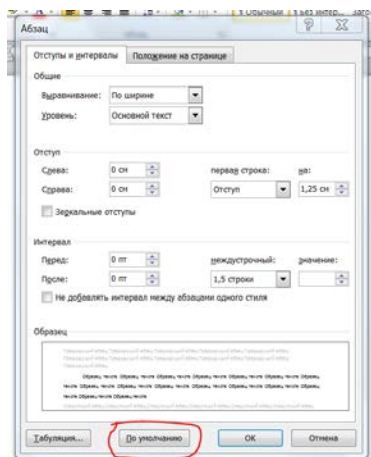


Рис. 24. Вид окна Абзац

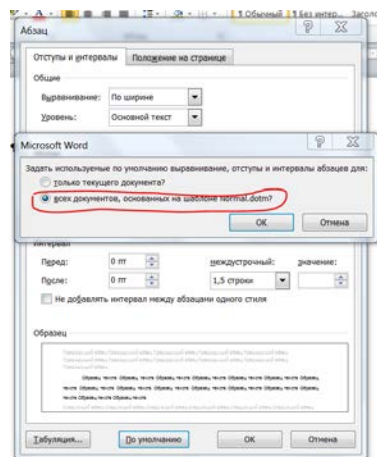


Рис. 25. Изменение шаблона NORMAL для абзаца

13.1.3. Затем аналогичные действия произвести с окном «Шрифт»: вызвать окно «Шрифт» (см. рисунок 26), установить параметры, нажать кнопку по умолчанию (см. рисунок 27); выйдет окно с вопросом: «Изменить шрифт (по умолчанию) Times New Roman, 14 пт? Эти изменения будут отражены во всех новых документах, использующих шаблон NORMAL.»; нажать кнопку «ДА». Затем нажать кнопку «ОК» поочередно во всех открытых окнах. В результате во всех последующих документах автоматически будут устанавливаться заданные параметры.

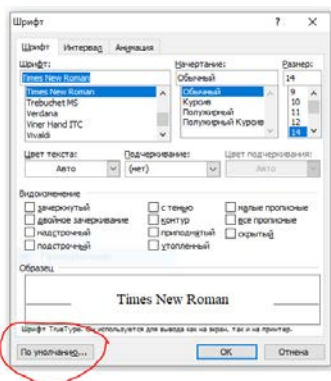


Рис. 26. Вид окна Шрифт

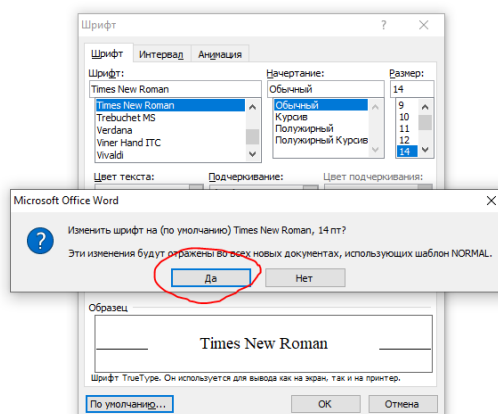


Рис. 27. Изменение шаблона NORMAL для шрифта

Благодаря этим двум операциям все установленные по умолчанию параметры будут сразу отражаться во всех вновь создаваемых документах.

13.2. Требования к форматированию заголовков

Названия разделов текста ВКР выполняются стилями Заголовок 1 и Заголовок 2.

Названия разделов – **ВВЕДЕНИЕ, ГЛАВА 1, ГЛАВА 2, ЗАКЛЮЧЕНИЕ, СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ, ПРИЛОЖЕНИЯ** – выполняются стилем «**ЗАГОЛОВОК 1**»:

- тип шрифта – Times New Roman;
- шрифт – все прописные;
- размер шрифта (кегель) – 14;
- начертание шрифта – полужирный;
- межстрочный интервал – полуторный;
- отступа первой (красной) строки нет;
- отступ от полей: слева – 0 см, справа – 0 см;
- выравнивание – по центру;
- интервал – полуторный;
- интервал перед абзацем – 12 пт (устанавливается автоматически), интервал после абзаца – 3 пт (устанавливается вручную);
- поля: левое – 3 см, правое – 1 см, верхнее и нижнее – по 2 см.

Параметры стиля **ЗАГОЛОВОК 1** представлены на рисунках 28 (Вид окна Абзац для стиля **ЗАГОЛОВОК 1** и **Заголовок 2**) и 29 (Вид окна Шрифт для стиля **ЗАГОЛОВОК 1**).

Названия параграфов выполняется стилем **Заголовок 2**:

- тип шрифта – Times New Roman;
- шрифт – полужирный, начиная с заглавной;
- размер шрифта (кегель) – 14;
- начертание шрифта – полужирный;
- межстрочный интервал – полуторный;
- отступа первой (красной) строки нет;
- отступа от полей ни справа, ни слева нет;
- выравнивание – по центру;
- интервал – полуторный;
- интервал перед абзацем – 12 пт (устанавливается автоматически), интервал после абзаца – 3 пт (устанавливается вручную);
- поля: левое – 3 см, правое – 1 см, верхнее и нижнее – по 2 см.

Параметры стиля **Заголовок 2** представлены на рисунках 28 (Вид окна Абзац для стилей **ЗАГОЛОВОК 1** и **Заголовок 2**) и 30 (Вид окна Шрифт для стиля **Заголовок 2**).

Название выводов по главам (**ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ И ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**) выполняются стилем «**ЗАГОЛОВОК 1**», но с выравниваем по левому краю с абзацным отступом:

- тип шрифта – Times New Roman;
- шрифт – все прописные;
- размер шрифта (кегель) – 14,
- начертание шрифта – полужирный;

- отступ первой (красной) строки 1,25 мм (как в основном тексте);
- отступа от полей ни справа, ни слева нет;
- выравнивание – по левому краю;
- интервал – полуторный;
- текст выводов начинается на текущей странице на следующей после текста параграфа строке.

Параметры стиля **ЗАГОЛОВОК 1** для выводов по главам представлены на рисунках 29 (Вид окна Шрифт для стиля **ЗАГОЛОВОК 1** (для глав и выводов по главам) и 31 (Вид окна Абзац для стиля **ЗАГОЛОВОК 1** для выводов по главам).

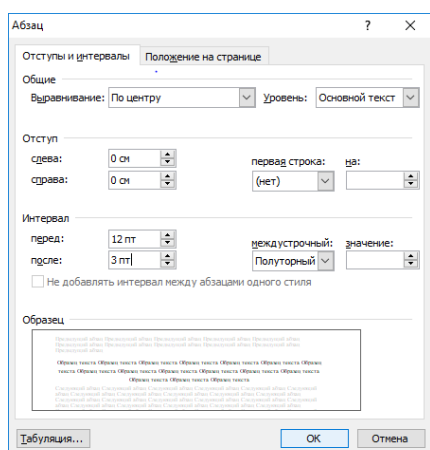


Рис. 28. Вид окна Абзац для стилей **ЗАГОЛОВОК 1** и **Заголовок 2**

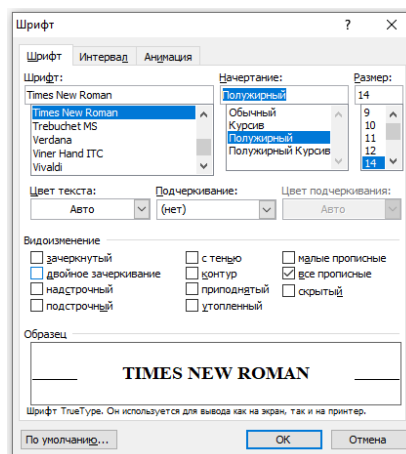


Рис. 29. Вид окна Шрифт для стиля **ЗАГОЛОВОК 1** (для глав и выводов по главам)

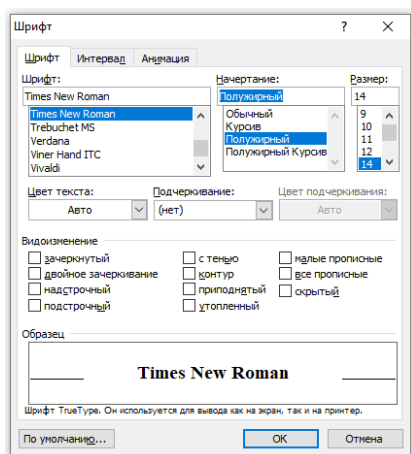


Рис. 30. Вид окна Шрифт для стиля **Заголовок 2**

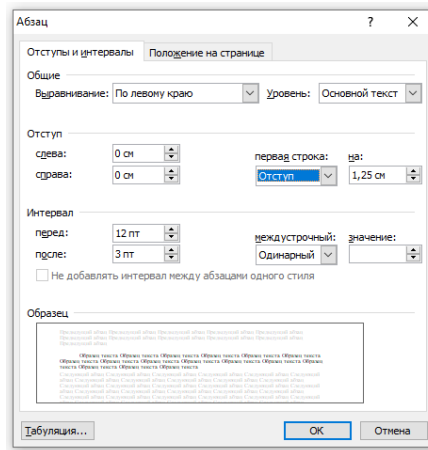


Рис. 31. Вид окна Абзац для стиля **ЗАГОЛОВОК 1** для выводов по главам

13.3. Требования к техническому оформлению элементов текста научного педагогического исследования (ВКР)

13.3.1. Каждый раздел в тексте ВКР (титальный лист, СОДЕРЖАНИЕ, ВВЕДЕНИЕ, ГЛАВА 1, ГЛАВА 2, ЗАКЛЮЧЕНИЕ, СПИСОК ИСПОЛЬЗО-

ВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ, ПРИЛОЖЕНИЯ) начинается с новой страницы, переход на которую выполняется посредством опции «Разрыв страницы».

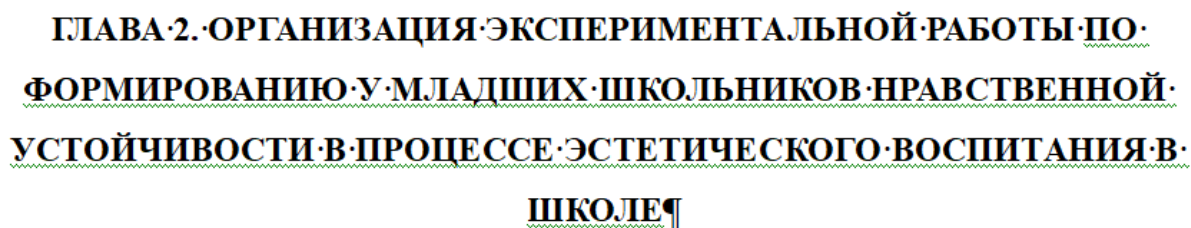
13.3.2. Заголовки параграфов и текст каждого параграфа пишутся на текущей странице.

13.3.3. Выводы по главам пишутся на текущей странице.

13.3.4. Точки в заголовках **НЕ** ставятся (!!!).

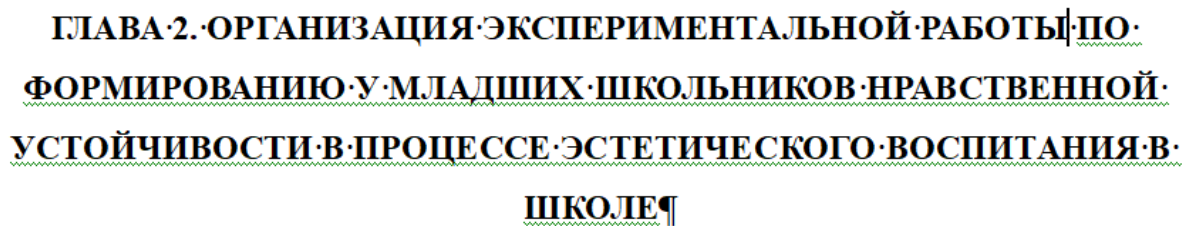
13.3.5. Если название главы или параграфа не укладывается в одну строку, то переход на вторую (третью и т. д.) строки выполняется с помощью опции «неразрывная строка», которая выполняется сочетанием клавиш Shift + Enter. При этом **предлоги и союзы, оказавшиеся в конце строки, переносятся на следующую строку** аналогичным приемом «неразрывная строка».

13.3.6. Предлоги и союзы, которые в заголовках оказываются в конце строки, при форматировании заголовков переносятся на следующую строку при помощи опции «Неразрывная строка» (выполняется одновременным нажатием кнопок Shift+Enter). Для этого ставим курсор перед предлогом на предыдущей строке и нажатием указанных кнопок переносим его на следующую строку (см. последовательное выполнение данных операций на рисунках 32, 33 и 34).



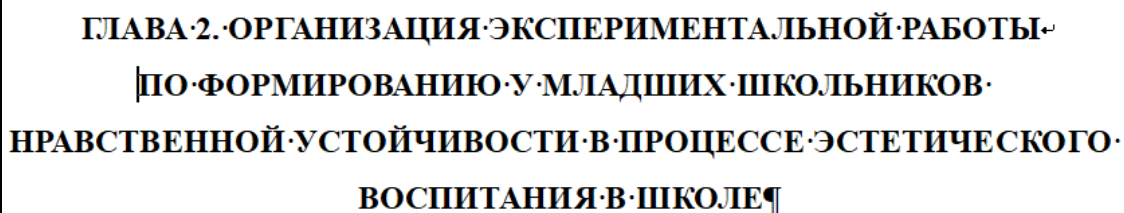
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО
ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НРАВСТВЕННОЙ
УСТОЙЧИВОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В
ШКОЛЕ¶

Рис. 32. Вид заголовка с предлогами в конце строки



ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ| ПО
ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НРАВСТВЕННОЙ
УСТОЙЧИВОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В
ШКОЛЕ¶

Рис. 33. Вид заголовка с курсором перед предлогом в конце строки



ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ
| ПО ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НРАВСТВЕННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ¶

Рис. 34. Вид заголовка с предлогом, перенесенным на другую строку

Примечание: обратите внимание, что неразрывная строка выполняет функцию пробела, поэтому после переноса предлога на следующую строку обычный пробел следует убрать (см. рисунок 34).

13.3.7. Аналогичным способом переносятся предлоги, оказавшиеся в конце строки в заголовках в содержании (оглавлении) ВКР (см. рисунки 35, 36, 37, 38). Следует учитывать, что выполнять данное действие следует после заключительного обновления оглавления.

ГЛАВА · II · ОРГАНИЗАЦИЯ · ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ · РАБОТЫ · ПО ·
ФОРМИРОВАНИЮ · У · МЛАДШИХ · ШКОЛЬНИКОВ · НРАВСТВЕННОЙ ·
УСТОЙЧИВОСТИ · В · ПРОЦЕССЕ · ЭСТЕТИЧЕСКОГО · ВОСПИТАНИЯ · В ·
ШКОЛЕ ¶

Рис. 35. Вид заголовка в содержании с предлогом в конце строки

ГЛАВА · II · ОРГАНИЗАЦИЯ · ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ · РАБОТЫ · ПО ·
ФОРМИРОВАНИЮ · У · МЛАДШИХ · ШКОЛЬНИКОВ · НРАВСТВЕННОЙ ·
УСТОЙЧИВОСТИ · В · ПРОЦЕССЕ · ЭСТЕТИЧЕСКОГО · ВОСПИТАНИЯ · В ·
ШКОЛЕ ¶

Рис. 36. Положение курсора перед предлогом в конце первой строки
(в заголовке в содержании)

ГЛАВА · II · ОРГАНИЗАЦИЯ · ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ · РАБОТЫ ·
ПО · ФОРМИРОВАНИЮ · У · МЛАДШИХ · ШКОЛЬНИКОВ · НРАВСТВЕННОЙ ·
УСТОЙЧИВОСТИ · В · ПРОЦЕССЕ · ЭСТЕТИЧЕСКОГО · ВОСПИТАНИЯ · В ·
ШКОЛЕ ¶

Рис. 37. Положение курсора перед предлогом в конце второй строки
(в заголовке в содержании)

ГЛАВА · II · ОРГАНИЗАЦИЯ · ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ · РАБОТЫ ·
ПО · ФОРМИРОВАНИЮ · У · МЛАДШИХ · ШКОЛЬНИКОВ · НРАВСТВЕННОЙ ·
УСТОЙЧИВОСТИ · В · ПРОЦЕССЕ · ЭСТЕТИЧЕСКОГО · ВОСПИТАНИЯ ·
В · ШКОЛЕ ¶

Рис. 38. Вид заголовка в содержании с предлогами, перенесенными
на следующую строку

13.3.8. В заголовках **недопустимо** написание слов с переносами. Если при автоматической расстановке переносов в заголовках образуются слова с переносами, то их также следует переносить на следующую строку посредством опции «неразрывная строка» (см. рисунки 39, 40, 41).

▪ ГЛАВА·I·ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ·ОБОСНОВАНИЕ·ПРОБЛЕМЫ·ФОРМИ-
РОВАНИЯ·У·МЛАДШИХ·ШКОЛЬНИКОВ·НРАВСТВЕННОЙ·УСТОЙ-
ЧИВОСТИ·В·ПРОЦЕССЕ·ЭСТЕТИЧЕСКОГО·ВОСПИТАНИЯ·В·ШКОЛЕ·¶

Рис. 39. Вид заголовка с переносами слов после автоматической расстановки переносов

▪ ГЛАВА·I·ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ·ОБОСНОВАНИЕ·ПРОБЛЕМЫ·ФОРМИ-
РОВАНИЯ·У·МЛАДШИХ·ШКОЛЬНИКОВ·НРАВСТВЕННОЙ·УСТОЙ-
ЧИВОСТИ·В·ПРОЦЕССЕ·ЭСТЕТИЧЕСКОГО·ВОСПИТАНИЯ·В·ШКОЛЕ·¶

Рис. 40. Вид заголовка с курсором перед «разорванным» после автоматической расстановки переносов словом

▪ ГЛАВА·I·ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ·ОБОСНОВАНИЕ·ПРОБЛЕМЫ·
ФОРМИРОВАНИЯ·У·МЛАДШИХ·ШКОЛЬНИКОВ·НРАВСТВЕННОЙ·
УСТОЙЧИВОСТИ·В·ПРОЦЕССЕ·ЭСТЕТИЧЕСКОГО·ВОСПИТАНИЯ·
|В·ШКОЛЕ·¶

Рис. 41. Вид заголовка с переносом на следующую строку слова, «разорванного» автоматической расстановкой переносов, и перенесенным на следующую строку предлогом

Образец оформления элементов ВКР в тексте работы представлен на рисунках 42 и 43.

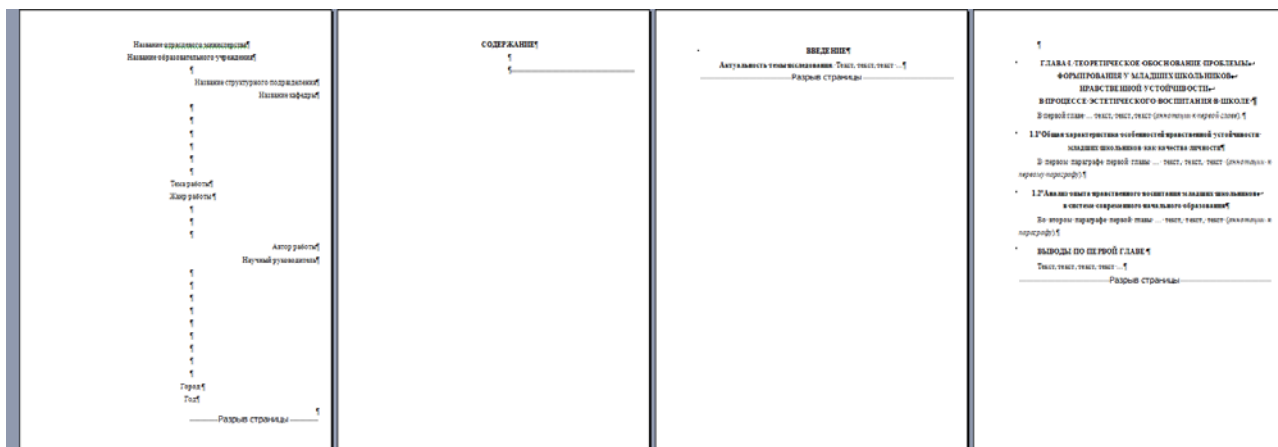


Рис. 42. Образец оформления элементов ВКР (титульный лист, содержание, введение, глава 1, параграфы 1.1 и 1.2, выводы по первой главе)

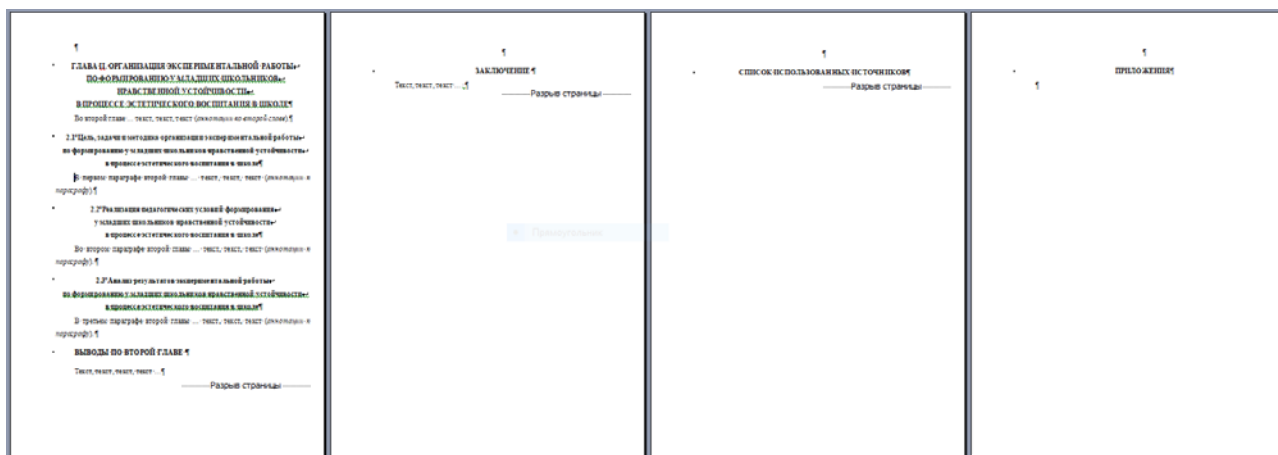


Рис. 43. Образец оформления элементов ВКР (глава 2, параграфы 2.1, 2.2, 2.3, выводы по второй главе, заключение, список использованных источников, приложения)

13.4. Требования к форматированию таблиц

13.4.1. Все таблицы появляются после ссылки на каждую из них (см. примеры 1 и 2).

13.4.2. Название таблицы пишется сверху перед таблицей. Допустимо писать название с одинарным интервалом и с интервалом перед названием и после названия 6 пт.

13.4.3. Название таблицы оформляется шрифтом 14 размера.

13.4.4. Внутри таблицы допустим шрифт 12 размера.

13.4.5. Все таблицы нумеруются сквозной нумерацией по всему тексту ВКР.

13.4.6. Если в таблицах используется сокращенное написание слов, то после таблицы или перед таблицей дается их расшифровка.

13.4.7. В названиях рисунков предлоги и союзы переносятся на следующую строку при помощи опции Неразрывная строка, выполняется одновременным нажатием двух кнопок: Shift+Enter.

13.4.8. Если таблица занимает несколько страниц, то обязательно перенести «шапку» (строчку с названиями граф) на каждую страницу. Это можно делать автоматически. Для этого необходимо выделить строчку «шапки» таблицы, «захватив» поле справа от таблицы (см. рисунок 44), правой кнопкой вызвать контекстное меню и в этом окне выбрать «Свойства таблицы»; затем выбрать вкладку «Строка», установить флажок в окне « повторять как заголовок на каждой строке» (см. рисунок 45), и нажат кнопку ОК.

Таблица 5 — Методы диагностики уровня сформированности профессионально-педагогической устойчивости бакалавров физической культуры

Критерии	Показатели	Методы диагностики показателей
Мотивация на физкультурно-спортивную и педагогическую деятельность	1. °Желание заниматься физкультурно-спортивной и педагогической деятельностью	Анкета «Мотивация на физкультурно-спортивную и педагогическую деятельность студентов» (авторская) 1
	2. °Интерес к физкультурно-спортивной и педагогической деятельности	Анкета «Мотивация на физкультурно-спортивную и педагогическую деятельность студентов» (авторская)
		Методика К. °Замфир в модификации А. °Реана по выявлению мотивации на профессиональную деятельность
3. °Потребность в физкультурно-спортивной и педагогической деятельности		Методика Е. °П. °Ильина по оценке мотивов выбора деятельности преподавателя
		Анкета «Мотивация на физкультурно-спортивную и педагогическую деятельность студентов» (авторская)
Знания о физкультурно-спортивной и педагогической деятельности	4. °Полнота знаний о физкультурно-спортивной и педагогической деятельности	Анкета «Знания о физкультурно-спортивной и педагогической деятельности» (авторская)
	5. °Прочность знаний о	

Рис. 44. Образец выделения «шапки» таблицы

Таблица 5 – Методы диагностики уровня сформированности профессионально-педагогической устойчивости бакалавров физической культуры

Критерии	Показатели	Методы диагностики показателей
Мотивация на физкультурно-спортивную и педагогическую деятельность	1. Желание заниматься физкультурно-спортивной и педагогической деятельностью	Анкета «Мотивация на физкультурно-спортивную и педагогическую деятельность студентов» (авторская) 1
	2. Инициативность в физкультурно-спортивной и педагогической деятельности	Мотивация на физкультурно-спортивную и педагогическую деятельность студентов» (авторская) 2 Замфир в модификации выявления мотивации на физкультурно-спортивную и педагогическую деятельность
	3. Понимание физической культуры и педагогической деятельности	П.Ильина по оценке мотивов деятельности преподавателя Мотивация на физкультурно-спортивную и педагогическую деятельность студентов» (авторская) 3 Выявления ценностных личностей М.Рокича
Знания о физкультурно-спортивной и педагогической деятельности	4. Полнота знаний о физкультурно-спортивной и педагогической деятельности	Знания о физкультурно-спортивной и педагогической деятельности» (авторская) 4
	5. Прочность знаний о физкультурно-спортивной и педагогической деятельности	

Рис. 45. Вид окна «Свойства таблицы»

Пример 1

Техника оценки каждого критерия представлена в таблице 6.

Таблица 6

Техника оценки уровня сформированности у младших школьников самостоятельности по критериям и показателям

Мотивация на самостоятельную деятельность (мотивационный критерий)		
Уровень	Баллы по показателям	
	1. Стремление самостоятельно осуществлять деятельность	2. Активность в деятельности
Высокий	2	2
Средний	1	1
Низкий	0	0
Знания о способах деятельности (когнитивный критерий)		
Уровень	Баллы по показателям	
	3. Полнота знаний о способах деятельности	4. Прочность знаний о способах деятельности
Высокий	2	2
Средний	1	1
Низкий	0	0
Осуществление деятельности собственными силами (деятельностный критерий)		
Уровень	Баллы по показателям	

	5. Умение без посторонней помощи определять цель деятельности и планировать процесс ее достижения	6. Умение осуществлять деятельность до получения конечного результата без внешнего руководства
Высокий	2	2
Средний	1	1
Низкий	0	0
Способность оценивать собственную деятельность (рефлексивный критерий)		
	Баллы по показателям	
Уровень	7. Умение осознанно анализировать процесс собственной деятельности	8. Умение без посторонней поддержки оценивать результаты собственной деятельности
Высокий	2	2
Средний	1	1
Низкий	0	0

Пример 2

Уровни эффективности педагогического процесса определяются по методике В. П. Беспалько [1], представленной в таблице 9.

Таблица 9

Правило определения уровня эффективности сформированности у младших школьников самостоятельности

Значение коэффициента эффективности (Кэ)	Уровни эффективности
$0,9 \leq K < 1,0$	Оптимально эффективная
$0,8 \leq K < 0,9$	Эффективная
$0,7 \leq K < 0,8$	Минимально эффективная
Менее 0,7	Неэффективная

13.5. Требования к форматированию рисунков

13.5.1. Все рисунки появляются после ссылки на каждую из них (см. примеры 1 и 2).

13.5.2. Название рисунка пишется снизу, после отступа. Допустимо писать название с одинарным межстрочным интервалом и с интервалом 6 пт (отступом) перед названием и после названия рисунка.

13.5.3. Название рисунка оформляется шрифтом 14 размера.

13.5.4. Внутри рисунка допустимы шрифты разного начертания и разного размера. Это творчество автора ВКР.

13.5.5. Все рисунки нумеруются сквозной нумерацией по всему тексту ВКР.

13.5.6. Если в рисунках используется сокращенное написание слов, то после рисунка или перед рисунком дается их расшифровка.

13.5.7. В названиях рисунков предлоги и союзы переносятся на следующую строку при помощи опции Нерезрывная строка, выполняется одновременным нажатием двух кнопок: Shift+Enter.

Пример 1

На рисунке 1 представлена схема взаимосвязи основных элементов научного педагогического исследования (курсовой работы /ВКР).

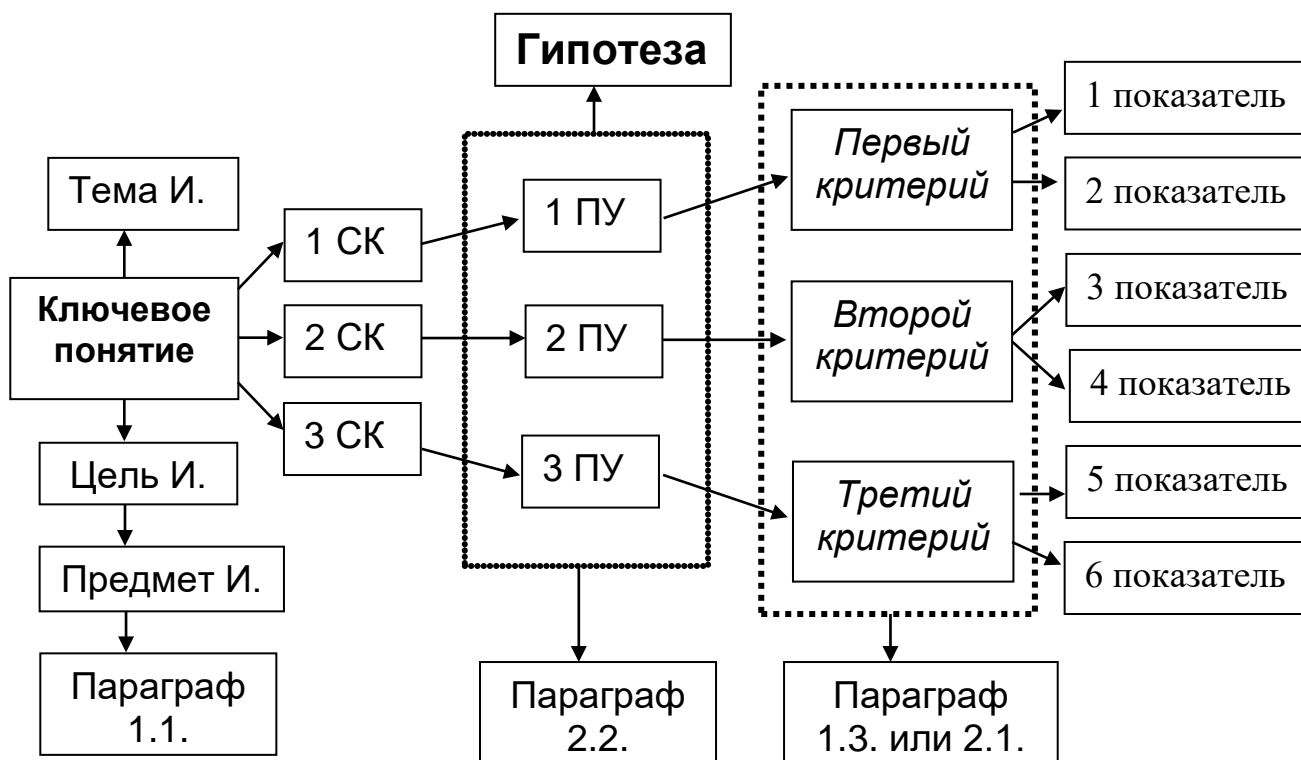


Рис. 1. Схема взаимосвязи ведущих элементов исследования и логика их разработки

Принятые в схеме сокращения:

ПУ – педагогическое условие: **1** – первое, **2** – второе, **3** – третье;

И. – исследование;

СК – структурный компонент: **1** – первый, **2** – второй, **3** – третий.

Пример 2

Описанный алгоритм представлен на рисунке 3.

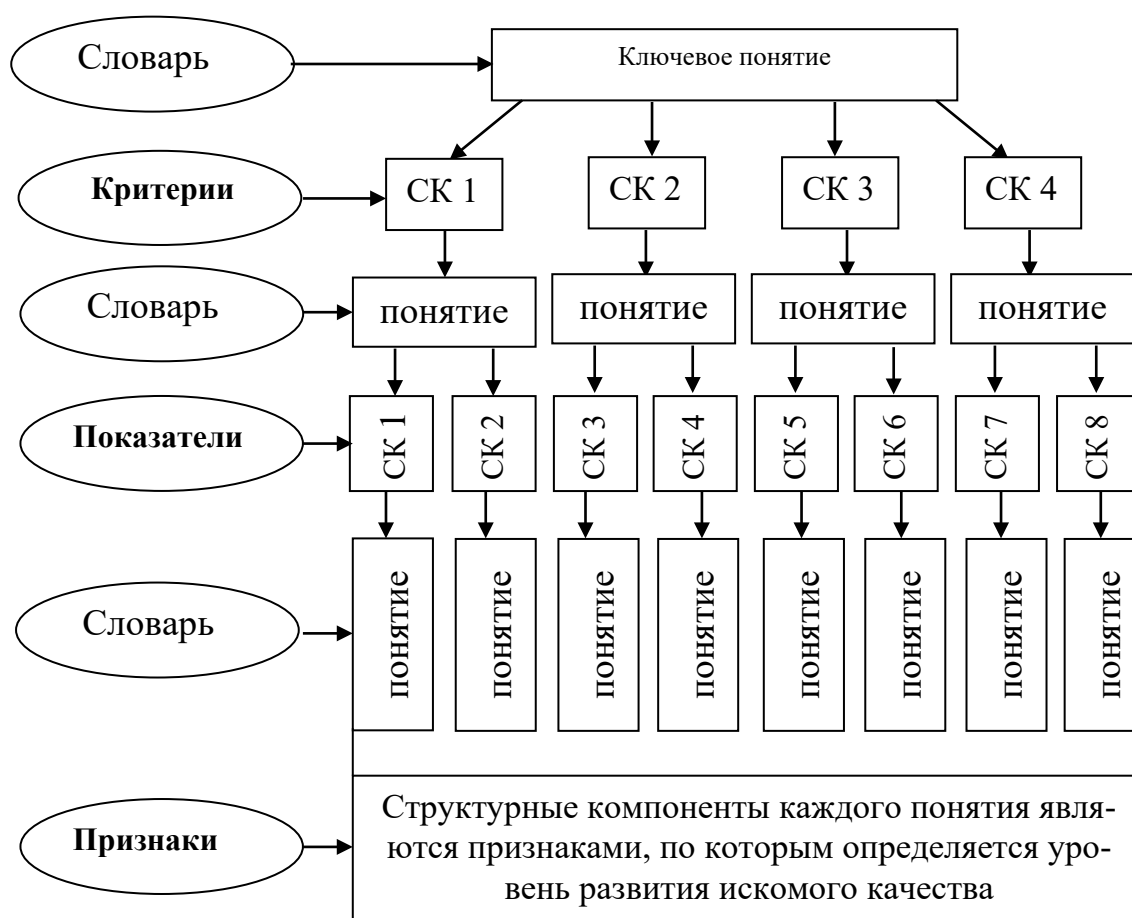


Рис. 3. Алгоритм разработки критериев и показателей искомого качества

Сокращение «СК» означает «структурный компонент».

13.6. Требования к техническому оформлению цитируемых источников

13.6.1. Все цитируемые источники должны быть представлены в списке использованных источников.

13.6.2. После каждой цитаты в квадратных скобках делается отсылка к цитируемому источнику посредством указания номера источника, согласно его положению в списке использованных источников, и номера страницы

13.6.3. Допустимо не указывать номер страницы, если цитата излагается конспективно (посредством использования приемов рерайтинга). В этом случае цитату можно излагать без кавычек.

13.6.4. Допустимо не указывать номер страницы при цитировании источников, опубликованных в виде электронного издания.

Пример 1

С точки зрения Г. В. Алябушевой, обучение проектированию, проектной деятельности есть способ формирования у учащихся проективного способа взаимодействия с миром, поэтому проектная деятельность как педагогическая технология может быть эффективно использована, начиная с начальной школы [3, с. 116].

Пример 2

В философии понятие «проект» (от лат. *projectus* – выступающий вперед) – означает прототип, прообраз предлагаемого объекта. Работа по созданию проекта требует, во-первых, знания об объектах проектирования и знания о назначении и функционировании сферы деятельности (действительности), в которую вводятся преобразуемые объекты; во-вторых, знания методик и понятийных средств проектирования как специфической деятельности [29, с. 504].

Пример 3

А. Л. Блохин под методом проектов понимает «комплексный обобщающий процесс рационального сочетания репродуктивной и продуктивной деятельности, позволяющий комбинировать и соединять формальные знания с практическим опытом» [7, с. 17].

Примечание: первое число в квадратных скобках – это номер источника в списке использованных источников в данной работе; второе число – страница, на которой располагается в данном источнике цитируемый текст.

13.7. Методические рекомендации по форматированию автоматически создаваемых списков

13.7.1. Для того чтобы выстроить **нумерованный** автоматически создаваемый **список** (в текстовом редакторе **Word 2003**), необходимо произвести следующие действия:

- выделить требующий форматирования список;
- одним кликом правой кнопкой вызвать контекстное меню;
- выбрать вкладку **Список**; появится окно **Список** (см. рисунок 46);
- выбрать вкладку **Нумерованный** (см. рисунок 46);
- затем в этом окне выбрать вкладку **Изменить**. Появится окно **Изменение нумерованного списка** (см. рисунок 47);

- установить параметры списка в соответствии с параметрами в окне Изменение нумерованного списка (см. рисунок 47);
- сохранить ОК.

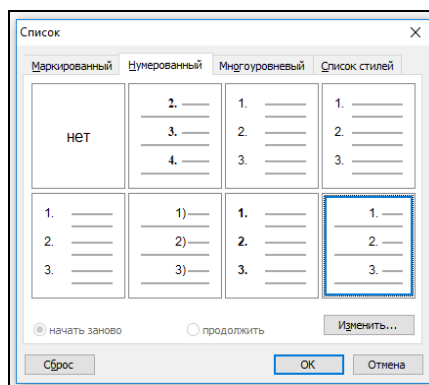


Рис. 46. Вид окна «Список нумерованный»

Пример «Список литературы»¶

1. - Аверина, О.В. Формирование профессионально-математической компетентности экологов. Дис. ... канд. пед. наук. / О.В. Аверина. - М., 2007. - 175 с.¶

2. - Акманова, З. Математической культуры студентов университета в процессе профессиональной подготовки. Дис. ... канд. пед. наук. / З.С. Акманова. - М., 2005. - 170 с.¶

3. - Акманова, З. Развитие навыков самообучения у студентов университетов. Дис. ... канд. пед. наук. / З.С. Акманова. - Магнитогорск, 2004.

Рис. 47. Вид окна «Изменение нумерованного списка»

Примеры нумерованного одноуровневого списка

Пример 1 (образец списка с нумерацией, выполненной вручную)

Анализ данной проблемы преследует решение следующих задач:

- 1) выявить философско-этические основания теории нравственного воспитания школьников в 1920–1950 гг.;
- 2) раскрыть содержание политики советского государства в вопросах воспитания в 1920–1950 гг.;
- 3) раскрыть содержание нравственного идеала в 1920–1950 гг.;
- 4) раскрыть особенности процесса развития теории нравственного воспитания школьников в отечественной педагогике в 1920–1950 гг.

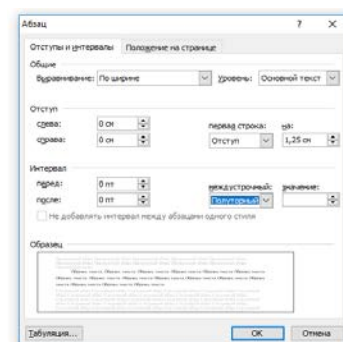
Пример 2 (образец нумерованного списка с нумерацией, выполненной автоматически)

Если мы обратимся к историко-этимологическому словарю П. Я. Черных, то увидим: что слово «дух» употребляется в нескольких значениях:

- 1) умственные способности, разум и вообще нравственная сторона человеческого существа, «настроение», сущность, истинный смысл, содержание человека;
- 2) разг. «воздух»;
- 3) разг. «дыхание»;
- 4) прост. «запах»;
- 5) религ. «душа»;
- 6) мифолог. сверхъестественное бесполое существо [8, с. 275].

13.7.2. Для того чтобы выстроить **нумерованный** автоматически создаваемый **список** в текстовом редакторе **Word 2007** (или в более поздних версиях **Word**), необходимо произвести следующие действия:

- выделить текст, подлежащий форматированию;
- вызвать окно Абзац;
- установить требуемые параметры и сохранить (ОК).



13.7.3. Для того чтобы выстроить **маркированный** автоматически создаваемый **список** (в текстовом редакторе **Word 2003**), необходимо произвести следующие действия:

- выделить требующий форматирования список;
- одним кликом правой кнопкой вызвать контекстное меню;
- выбрать вкладку Список; появится окно Список (см. рисунок 48);
- выбрать вкладку Маркированный (см. рисунок 48);
- затем в этом окне выбрать вкладку с нужным маркером (см. рисунок 49) нажать кнопку ОК. Если нужного маркера во вкладках окна «Список маркированный» нет, то выбрать в этом окне вкладку «Изменить» и нажать кнопку ОК; появится окно Изменение маркированного списка (см. рисунок 50); нажать вкладку Знак, появится окно «Символ» (см. рисунок 18);
- в окне «Символ» (см. рисунок 51) выбрать нужный маркер и нажать кнопку ОК;
- затем последовательно нажать кнопки ОК: в окне «Изменение маркированного списка» (см. рисунок 50) и в окне «Список маркированный» (см. рисунок 48).

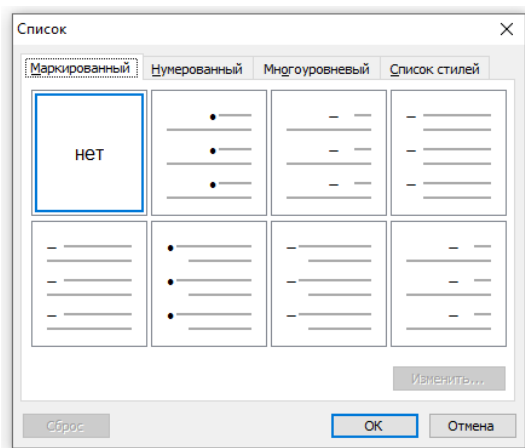


Рис. 48. Вид окна «Список Маркированный»

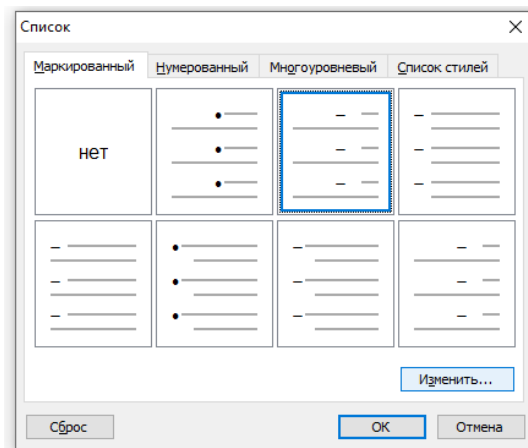


Рис. 49. Вид окна «Список» маркированный с выбранным нужным маркером

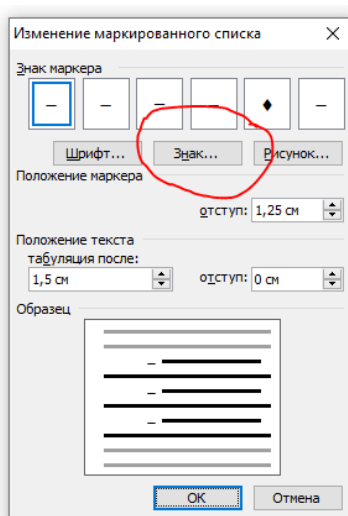


Рис. 50. Вид окна «Изменение маркированного списка»

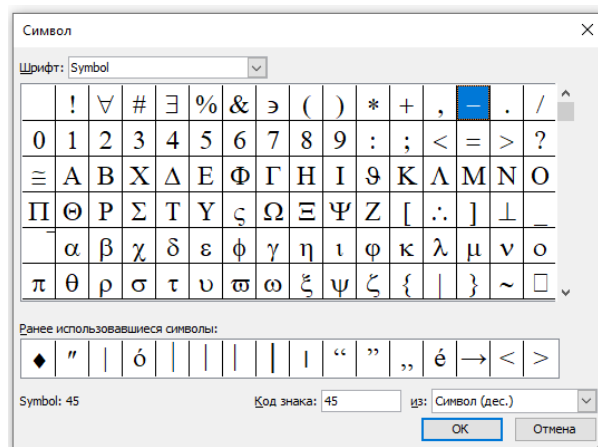


Рис. 51. Вид окна «Символ» для выбора нужного маркера

Примеры маркированного списка

Пример 1 (образец маркированного списка с маркировкой, выполненной вручную).

Раздел включает пять основных направлений духовно-нравственного воспитания обучающихся:

- воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека;
- воспитание нравственных чувств и этического сознания;
- воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни;

– воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание);

– воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание).

Примечание: для того чтобы текст перечисляемых позиций располагался по отношению к маркеру на одном расстоянии во всех строках, целесообразно отделять маркер от последующего текста неразрывным пробелом (выполняется одновременным нажатием трех кнопок Ctrl+Shift+Пробел).

Пример 2 (образец автоматически выполненного маркированного списка)

Духовно-нравственное воспитание школьников в урочной и внеурочной деятельности происходит с помощью:

– экологически благоприятной окружающей предметной среды;

– личного примера педагога (профессионализма, высоконравственного поведения, справедливого выставления оценок и т. д.);

– налаженных уважительных и комфортных отношений между учащимися и педагогом, основанных на постоянном межличностном диалоге, взаимопонимании, сотрудничестве;

– организации самостоятельной работы учащихся (учитывающей раскрытие природных способностей, интерес, мотивированность, сознательность, самооценку, рефлексию, самореализацию, самоопределение и т.п.), взаимопомощи между учениками (толерантность, терпимость, чуткость);

– адекватного подбора содержания учебного материала, методов, приёмов, организационных форм обучения, где во главу угла ставятся гуманизация, демократизация, дифференциация, индивидуализация);

– погружения образовательного материала в историю с привлечением биографий учёных, писателей, художников, философов;

– духовно-нравственной интерпретации содержания образовательного материала.

13.8. Полезные рекомендации по форматированию некоторых элементов текста

13.8.1. Инициалы упоминаемых **в тексте** авторов литературных источников пишутся **перед** фамилией через **неразрывный пробел**, а **в списке** использованной и цитируемой литературы – **после** фамилии.

13.8.2. Литературные источники в списке использованных в ВКР источников располагаются в алфавитном порядке общим списком.

13.8.3. Через *неразрывный пробел*, который выполняется сочетанием клавиш Ctrl+Alt+пробел или Alt + 0160 на клавиатуре Num Lock, пишутся следующие элементы текста.

– Инициалы упоминаемых в тексте и в списке авторов цитируемых и использованных в исследовании литературных источников.

– Знак процента (%) после числа (например, 20 %).

– Порядковый номер выполненного вручную нумерованного списка, отделяемого от текста круглой скобкой.

Пример 1:

- 1) ... текст нумерованной позиции;
- 2) ... текст нумерованной позиции;
- 3) ... текст нумерованной позиции.

Пример 2:

- а) ... текст нумерованной позиции;
- б) ...;
- в) ... текст нумерованной позиции.

– Нумерация перечисляемых позиций, написанных в строчку:

Пример 1

Текст обобщающего предложения: 1) ... текст перечисляемой позиции; 2) ... текст перечисляемой позиции; 3) ... текст перечисляемой позиции.

Пример 2

Текст обобщающего предложения: а) ... текст перечисляемой позиции; б) ... текст перечисляемой позиции; в) ... текст перечисляемой позиции.

– Сокращенное обозначение слов: год (г. после цифр, например, 2001 г.) и город (г. перед его названием, например, г. Москва).

– Две косые черты (//) перед названием журналов или сборников статей в библиографическом описании статей (например, // Образование и жизнь. –);

– После сокращенного обозначения слова «страницы» перед указанием их количества в статьях в библиографическом описании этих статей в списке использованной и цитируемой литературы (например, С. 11–24).

– Перед сокращенным обозначением слова «страниц» после указания их количества в книгах в библиографическом описании этих книг в списке использованной и цитируемой литературы (например, 325 с.).

– После одной косой черты (/), которая ставится перед повторением фамилии автора в библиографическом описании литературных источников в списке использованных источников (например, / В. А. Слостёнин);

– Между названием города и последующим двоеточием в библиографическом описании литературных источников в списке использованных источников (например, Москва :). Напоминаем, что двоеточие ставится, если после названия города далее следует название издательства; если же после города пишется год издания работы, то после названия города ставится запятая (например, Москва, 2012). Неразрывный пробел ставится также между основным названием источника и двоеточием, если у работы есть второе название (например, Психология человека : учебное пособие).

13.9. О термине «жизнедеятельность» применительно к человеку

В научных исследованиях зачастую встречаешь термин «жизнедеятельность», который употребляется в сочетании со словом «человек» («жизнедеятельность человека»). Такое словосочетание правомерно употреблять, если речь идет об активности человека как природного существа, то есть представителя животного мира. В подтверждение данного тезиса приведем несколько словарных определений термина «жизнедеятельность».

Жизнедеятельность, жизнедеятельности, мн. нет, жен. (книжн.) – 1) совокупность жизненных отправлений, составляющих деятельность организма (биол.); 2) работа, деятельность человека за время его жизни ([устар.](#)).

Толковый словарь Ушакова. Д. Н. Ушаков. 1935–1940.

Жизнедеятельность – совокупность всех форм человеческой активности.

Российская энциклопедия по охране труда / под ред. В. К. Варова, И. А. Воробьева, А. Ф. Зубкова, Н. Ф. Измерова. – Москва : НЦ ЭНАС, 2007.

Жизнедеятельность – совокупность видов активности, объединяемых понятием жизни и свойственная живым существам.

Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Москва : АСТ, Харвест, 1998.

Жизнедеятельность – функционирование организма; цикл развития организма; состоит в удовлетворении потребностей организма; явление природы, сущностью которого является постоянная самоорганизация; функционирование нуклеопротеиновых комплексов.

Баранов, О. С. Идеографический словарь русского языка / О. С. Баранов. – Москва : Издательство ЭТС, 1995.

Жизнедеятельность, -и, ж. – способность живого организма к существованию, функционированию в определенной среде.

Большой толковый словарь русских существительных :
Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы
/ под ред. проф. Л. Г. Бабенко. – Москва : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005.

Таким образом, из определений видно, что понятие «жизнедеятельность» относится к организму живых существ. Следовательно, правомерно употреблять данное понятие только в том случае, если речь идет о неосознаваемой человеком активности его организма. В этом случае правомерно употреблять данное понятие только в словосочетании «**жизнедеятельность организма человека**».

Если же речь идет об активности человека как разумного, то есть культурного существа, обладающего способностью к осознаваемому, сознательно регулируемому управлению своей деятельностью (деятельностной активностью), то правомерно разделять понятия «жизнь» и «деятельность» и говорить о **жизни и деятельности человека**.

13.10. Методические рекомендации по подготовке доклада и презентации для защиты ВКР

Составлено Т. Ф. Ореховой

13.10.1. Требования к докладу

Для доклада по тексту выпускной квалификационной работы (далее ВКР), согласно процедуре защиты ВКР, отводится 10 минут. Объем текста доклада, рассчитанного на 10 минут, составляет 5-6 страниц текста, напечатанного на компьютере с соблюдением требований стандартного форматирования:

- тип шрифта – Times New Roman,
- размер шрифта – 14 кегль,
- межстрочный интервал – полуторный,
- абзацный отступ – 1,25 см,
- выравнивание по ширине,
- поля: левое – 3 см, правое – 1 см, верхнее и нижнее – по 2 см.

Текст доклада допустимо читать (в среднем темпе).

В докладе отражаются:

- актуальность темы исследования,
- противоречие,
- гипотеза исследования (*это все занимает ориентировочно 1-1,5 страницы. Все остальные параметры – цель исследования, объект исследования, предмет исследования, задачи исследования, методы исследования, теоретическая и практическая значимость исследования – опускаются, то есть не зачитываются, так как они должны быть представлены или в раздаточном материале, или на слайдах в презентации*).

Далее раскрывается содержание первой главы (*ориентировочно на 1,5-2 страницы*), содержание второй главы (*на 1,5-2 страницы*) с акцентированием внимания на методике реализации педагогических условий и критериях оценки результатов исследования и делаются выводы по тексту заключения (*0,5 страницы*).

Начинается доклад со слов:

«Уважаемый председатель и члены государственной аттестационной комиссии! Вашему вниманию предлагается выпускная квалификационная работа на тему... (*далее называется тема ВКР*).

Актуальность данной темы обусловлена... (*далее полностью зачитывается актуальность, если объем этого элемента во введении не превышает двух-трех абзацев. Обзор литературы, представленный во введении, опускается*). Изучение степени разработанности проблемы... (*называется сформулированная тема исследования*) позволило выявить противоречие между... (*зачитывается противоречие*). Выявленное противоречие послужило основанием для постановки проблемы исследования: каковы педагогические условия (*зачитывается проблема исследования в формулировке данного параметра во введении*). Разрешите не зачитывать цель, объект, предмет и задачи исследования, так как они представлены на слайдах (или в раздаточном материале).

Для разрешения данной проблемы выдвинута гипотеза, согласно которой... (*зачитывается гипотеза*).

Проверка гипотезы потребовала разработки ключевого понятия нашего исследования, в качестве которого выступает понятие «...» (*зачитывается сформулированное в первом параграфе первой главы (1.1) определение ключевого понятие исследования*).

Изучив состояние разрабатываемой проблемы в опыте учителей начальных классов (или в опыте организации образования в основной/средней школе), мы пришли к выводу, что... (*кратко раскрываются главные выводы о том, что делается в современной школе в направлении решения заявленной в исследовании проблемы*).

Для проверки достоверности выдвинутой гипотезы мы провели экспериментальную работу. Реализация первого педагогического условия обеспечивается, если... (*зачитывается первое педагогическое условие и далее дается краткая характеристика процесса его реализации*). Реализация второго педагогического условия осуществляется ... (*раскрывается процесс реализации второго педагогического условия. Подобным образом описывается процесс реализации всех остальных педагогических условий, представленных в гипотезе*).

Для оценки результатов исследования и эффективности проведенной экспериментальной работы мы разработали критерии оценки уровня сформированности (или развития) ... (*называется то искомое качество личности, или умение, или нечто другое, что подвергается в исследовании измерению. Далее называются и кратко характеризуются критерии и показатели, по которым отслеживается динамика эффективности экспериментальной работы*).

Анализ результатов экспериментальной работы показывает, что... (*называются числовые данные, свидетельствующие об эффективности проведенной экспериментальной работы*).

По результатам проведенного исследования мы сделали следующие выводы: (*излагается текст заключения*).

Благодарю за внимание».

Примечание

1. Не следует после слов «Благодарю за внимание» говорить: «Готов/а ответить на вопросы». Задавать вопросы выступающему предлагает член государственной экзаменационной комиссии, ведущий защиту.

2. Текст доклада полезно сопровождать презентацией, в которую помещаются все параметры исследования, критерии оценки результатов исследования, рисунки с диаграммами и другой интересный материал (рекомендации по подготовке презентации см. ниже – в п. 13.10.2 Методические рекомендации по презентации).

3. Наряду с этим аттестационной комиссии может быть предоставлен раздаточный материал, в который также можно поместить материалы с параметрами исследования, таблицы с критериями оценки результатов исследования, важные рисунки и другие материалы, раскрывающие суть проведенного исследования.

4. При необходимости на защиту можно также представить другие материалами по усмотрению студента (научные статьи, изданные за период обучения; значимые материалы, помещенные в приложения; примеры ученических работ и пр. т. п.).

13.10.2. Методические рекомендации по подготовке презентации

Презентация, сопровождающая доклад во время защиты, нормативно может включать от 15 до 20 слайдов.

– *Слайд 1*: название темы, фамилия, имя, отчество студента, номер группы, фамилия и инициалы научного руководителя, фамилия имя отчество и регалии рецензента.

– *Слайд 2*: противоречие.

– *Слайд 3*: проблема исследования и цель исследования.

– *Слайд 4*: объект исследования и предмет исследования.

– *Слайд 5*: гипотеза исследования.

– *Слайд 6 и 7*: задачи исследования (*не более двух на слайде*).

Примечание: в заголовке слайдов 2–7 написано слово «ВВЕДЕНИЕ».

– *Слайд 8*: ключевое понятие исследования (*этот слайд демонстрируется, пока докладчик раскрывает содержание первой главы исследования*).

Примечание: в заголовке 8 слайда написано «Ключевое понятие исследования».

– Слайд 9: **первое** педагогическое условие, представленное в гипотезе исследования во введении (этот слайд демонстрируется, пока докладчик описывает процесс реализации первого педагогического условия исследования. В заголовке слайда 9 написано «Первое педагогическое условие»).

– Слайд 10: **второе** педагогическое условие, представленное в гипотезе исследования во введении (этот слайд демонстрируется, пока докладчик описывает процесс реализации второго педагогического условия исследования. В заголовке слайда 10 написано «Второе педагогическое условие»).

– Слайд 11: **третье** педагогическое условие, представленное в гипотезе исследования во введении (этот слайд демонстрируется, пока докладчик описывает процесс реализации третьего педагогического условия исследования. В заголовке слайда 11 написано «Третье педагогическое условие»).

Примечание: в заголовке слайдов 9–11 написано «Педагогические условия исследования».

– Слайды 12: **первый критерий** и его показатели (в заголовке слайда 12 написано «Первый критерий»).

– Слайд 13: **второй критерий** и его показатели (в заголовке слайда 13 написано «Второй критерий»).

– Слайд 14: **третий критерий** и его показатели (в заголовке слайда 14 написано «Третий критерий»).

– Слайд 15: **четвертый критерий** и его показатели (в заголовке слайда 15 написано «Четвертый критерий»), если таковой имеется.

– Слайды 16, 17, 18/19: на следующих трёх-четырёх слайдах (но не более чем на пяти) представляются диаграммы, графики и другие графические объекты, наглядно отражающие результаты исследования.

Последний слайд: Благодарю за внимание.

Примечания

1. Не следует размещать на слайдах таблицы, на которых больше 5 единиц информации; более пяти числовых показателей.

2. Допустимо размещать в презентации небольшие по размеру схемы, рисунки и другие наглядные элементы исследования.

3. Можно использовать приемы анимации и прочие изобразительные возможности компьютера.

4. В докладе целесообразно отметить места, где необходима демонстрация соответствующего слайда. Например, в нужном месте текста написать в скобках (слайд № *).

13.10.3. О процедуре защиты ВКР

Согласно нормативным документам МГТУ, *защита* выпускных квалификационных работ обучающихся всех уровней *проводится в открытой форме*, то есть на защите могут присутствовать научные руководители, не входящие в состав государственной аттестационной комиссии; все другие желающие: студенты младших курсов, члены семей защищаемых студентов, студенты выпускных курсов другого уровня обучения, абитуриенты и др.

Процедура защиты состоит из нескольких *этапов*.

1 этап – чтение студентом доклада, в котором представляются результаты исследования.

2 этап – ответы студента на вопросы комиссии.

3 этап – слово научного руководителя с отзывом о характере и качестве научно-исследовательской деятельности студента (если научный руководитель на защите не присутствует, то его отчет зачитывает председатель или назначенный председателем член государственной аттестационной комиссии).

4 этап – слово рецензента или зачитывание рецензии, если рецензент на защите отсутствует.

5 этап – ответ студента на замечания рецензента, если таковые имеются.

6 этап – заключительное благодарственное слово студента.

На этом процедура защиты ВКР студентом считается завершенной.

7 этап – обсуждение комиссией оценок. После защиты студенты покидают аудиторию, комиссия в отсутствие студентов обсуждает результаты защиты и выставляет оценки.

8 этап – объявление оценок магистрантам. После обсуждения членами комиссии результатов защиты студенты приглашаются в аудиторию для объявления оценок.

Полезные советы по подготовке к защите

1. При подготовке к защите полезно прочитать свой доклад несколько раз перед зеркалом, чтобы услышать свой голос, привыкнуть к его звучанию и привыкнуть к своему виду во время чтения доклада. Такая процедура позволяет отрепетировать силу голоса и интонационную линию при чтении доклада.

2. Полезно в тексте доклада на бумажном носителе подчеркнуть слова, требующие логического акцентирования; поставить ударения в трудно произносимых словах; поставить галочки в тех местах, где по логике необходимо сделать паузу и т. д.

3. Для того чтобы свободно отвечать на вопросы комиссии, полезно **выучить наизусть:**

– формулировку ключевого понятия исследования,

- гипотезу (формулировку педагогических условий),
- формулировку критериев и показателей
- фамилии ведущих специалистов области рассматриваемой в ВКР проблемы.

4. Целесообразно также выписать на отдельном листе (или карточках) определения других понятий, которые встречаются в формулировках гипотезы, критериев и показателей. Например, если показателями мотивационного критерия в ВКР являются желание заниматься чем-то и стремление выполнять какую-то деятельность, то следует четко различать состояния желания и стремления, то обозначить (назвать) четко сформулированные, видимо проявляемые и количественно измеряемые признаки различия этих состояний.

14. ПРИЛОЖЕНИЕ (ПОЛЕЗНЫЕ МАТЕРИАЛЫ)

14.1. Образцы библиографического описания источников (ГОСТ 7.0.100-2018)

14.1.1. Образцы библиографического описания источников на бумажных носителях

Книга одного автора

1. Пушкин, А. С. Борис Годунов : трагедия / А. С. Пушкин. – Москва : Дет. лит., 1988. – 125 с. – Текст : непосредственный.
2. Элиаде, М. Миф о вечном возвращении / М. Элиаде ; пер. с фр. Е. Морозовой. – Санкт-Петербург : Алетейя, 1998. – 249 с. – Текст : непосредственный.
3. Абрамова, Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. – 3-е изд., перераб. – Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – 365 с. – Текст : непосредственный.
4. Брёкерс, М. «Мы хорошие» : точка зрения человека, понимающего Путина, или Как средства массовой информации манипулируют нами / М. Брёкерс, П. Шрайер ; [пер. с нем. Я. М. Элькина]. – Москва : РОССПЭН, 2017. – 134 с. – ISBN 978-5-906594-09-9. – Текст : непосредственный.

Книга двух авторов

1. Бурлачук, Л. Ф. Психология жизненных ситуаций / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – Москва : Рос. пед. агентство, 1998. – 263 с. – Текст : непосредственный.
2. Крутецкий, В. А. Психология подростка / В. А. Крутецкий, Н. С. Лукин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1965. – 316 с. – ISBN 978-5-4458-7425-6. – Текст : непосредственный.
3. Николов, Н. Загадка тысячелетий : Что мы знаем о памяти / Н. Николов, Г. Нешев ; под ред. М. И. Самойлова. – Москва : Мир, 1988. – 142 с. – Текст : непосредственный.
4. Игнатъев, С. В. Принципы экономико-финансовой деятельности нефтегазовых компаний : учеб. пособие / С. В. Игнатъев, И. А. Мешков. – Москва :

МГИМО (университет), 2017. – 144 с. – ISBN 978-5-9228-1632-8. – Текст : непосредственный.

Книга трех авторов

1. Орлов, Ю. М. Психологические основы воспитания и самовоспитания / Ю.М. Орлов, Н. Д. Творогова, И. С. Косарева. – Москва : Высш. шк., 1989. – 60 с. – Текст : непосредственный.

2. Рудычева И. 100 знаменитых художников. XIX-XX вв. / И. Рудычева, В. Складенко, Т. Иовлева ; худож.-оформ. Л. Д. Киркач. – Харьков : Фолио, 2006. – 528 с. – ISBN 966-03-3368-4. – Текст : непосредственный.

3. Варламова, Л. Н. Управление документацией : англо-русский аннотированный словарь стандартизированной терминологии / Л. Н. Варламова, Л. С. Баюн, К. А. Бастрикова. – Москва : Спутник+, 2017. – 398 с. – ISBN 978-5-9973-4489-4. – Текст : непосредственный.

Книга четырех и более авторов

1. Управленческий учет и контроль строительных материалов и конструкций : монография / В. В. Говдя, Ж. В. Дегальцева, С. В. Чужин, С. А. Шулелина ; под общ. ред. В. В. Говдя. – Краснодар : КубГАУ, 2017. – 149 с. – ISBN 978-5-9500276-6-6. – Текст : непосредственный.

2. Распределенные интеллектуальные информационные системы и среды : монография / А. Н. Швецов, А. А. Суконщиков, Д. В. Кочкин [и др.]. – Курск : Университетская книга, 2017. – 196 с. – ISBN 978-5-9909988-3-4. – Текст : непосредственный.

Издание в целом

1. Самойлов, Д. С. Избранные произведения : [в 2 т.] / Д. С. Самойлов ; вступ. ст. И. Шайтанова. – Москва : Худож. лит., 1989. – Т. 1 : Стихотворения. – 558 с. – Т. 2 : Поэмы. Стихи для детей. Портреты. – 333 с. – Текст : непосредственный.

2. Голсуорси, Д. Сага о Форсайтах : [в 2 т.] / Д. Голсуорси ; пер. с англ. М. Лорие [и др.]. – Москва : Время, 2017. – (Сквозь время). – ISBN 978-5-00112-035-3 (в пер.). – Текст : непосредственный.

Т. 1 : Собственник ; Последнее лето Форсайта ; В петле. – 734 с. – ISBN 978-5-00112-033-9. Т. 2 : Пробуждение ; Сдается в наем ; Из цикла «На Форсайтской бирже» / послесл. Е. Катишонок. – 458 с. – ISBN 978-5-00112-034-6.

или (другой вариант описания)

1. Самойлов, Д. С. Избранные произведения : [в 2 т.] / Д. С. Самойлов ; вступит. ст. И. Шайтанова. – Москва : Худож. лит., 1989. – 2 т. – Текст : непосредственный.

2. Голсуорси, Д. Сага о Форсайтах : [в 2 т.] / Д. Голсуорси ; пер. с англ. М. Лорие [и др.]. – Москва : Время, 2017. – 2 т. ; – (Сквозь время). – ISBN 978-5-00112-035-3 (в пер.). – Текст : непосредственный.

Отдельный том

1. Самойлов, Д. С. Избранные произведения: в 2 т. Т. 2. Поэмы. Литературные портреты. Стихи для детей / Д. С. Самойлов. – Москва : Худож. лит., 1989. – 333 с. – ISBN 978-00-1260253-0. – Текст : непосредственный.

2. Казьмин, В. Д. Справочник домашнего врача : в 3 ч. / В. Д. Казьмин. – Москва : АСТ : Апрель, 2002. – Ч. 2. : Детские болезни. – 2002. – 503 с. – Текст : непосредственный.

Статья из многотомного издания

1. Кисунько, В. Музыкальная проблематика в работах А. В. Луначарского, 1903-1920 гг. / В. Кисунько // Луначарский А. В. О музыке и музыкальном театре : в 3 т. / А. В. Луначарский. – Москва, 1981. – Т. 1. – С. 9–74. – Текст : непосредственный.

2. Гомер. Песнь пятая. Подвиги Диомеда / Гомер // Илиада : поэма : в 2 т. / Гомер ; пер. с греч. Н. И. Гнедича. – Москва, 2003. – Т. 1. – С. 92–117. – Текст : непосредственный.

Статья из собрания сочинений

1. Паустовский, К. Г. Перстенок : пьеса / К. Г. Паустовский. – Текст : непосредственный // Собр. соч. : в 9 т. – Москва, 1984. – Т. 8. – С. 57–101.

2. Радзинский, Э. Моцарт / Э. Радзинский. – Текст : непосредственный // Соч. : в 7 т. – Москва, 1998. – Т. 4. : Загадки истории, ч. 1. – С. 311–360.

Статья из сборника статей

1. Сахаров, В. Возвращение замечательной книги : Заметки о романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» / В. Сахаров. – Текст : непосредственный // За строкой учебника : сб. ст. – Москва, 1989. – С. 216–229.

2. Серяпкина, Т. М. Взаимосвязь искусств как фактор оптимизации гуманитарного образования учащихся / Т. М. Серяпкина. – Текст : непосредственный // Художественное воспитание и проблемы искусствознания : тез. докл. межвуз. науч. конф. – Магнитогорск, 1993. – С. 44–45.

3. Ячменева, В. В. К вопросу о методике подготовки бакалавра инженера-конструктора / В. В. Ячменева. – Текст : непосредственный // Формирование предметно-пространственной среды современного города : материалы ежегодной Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 16-17 октября 2014 года. – Магнитогорск, 2014. – С. 184–191.

Статья из журнала или газеты

1. Фельдштейн, Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д. И. Фельдштейн. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 3–19.

2. Урнов, Д. Оруэлл, Толстой и Шекспир / Д. Урнов. – Текст : непосредственный // Литературная учеба. – 1989. – № 4. – С. 160–161.

3. Агропромышленному комплексу – приоритетное развитие. – Текст : непосредственный // Известия. – 1991. – 16 нояб. – С. 2.

Статья из энциклопедии, словаря

1. Гвоздецкий, Н. А. Эльбрус / Н. А. Гвоздецкий. – Текст : непосредственный // БСЭ. – [3-е изд.] – Москва, 1978. – Т. 30. – С. 151.

2. Образное мышление. – Текст : непосредственный // Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова [и др.] – Москва, 1983. – С. 223–224.

Официальные материалы

1. Российская Федерация. Совет Федерации. О ситуации в Чеченской республике : постановление. – Текст : непосредственный // Российская газета. – 2000. – 12 июля. – С. 6.

2. Российская Федерация. Законы. Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации : Федеральный закон № 131-ФЗ : [принят Государственной думой 16 сентября 2003 года : одобрен Советом Федерации 24 сентября 2003 года]. – Москва : Проспект ; Санкт-Петербург : Кодекс, 2017. – 158 с. – ISBN 978-5-392-26365-3. – Текст : непосредственный.

Диссертация и автореферат диссертации

1. Ашуров, М. Д. Исследование методов активизации учебно-творческой деятельности младших школьников в кружках декоративно-прикладного искусства : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М. Д. Ашуров. – Москва, 1993. – 16 с. – Текст : непосредственный.

2. Копосова, М. В. Развитие творческого потенциала детей средствами театрального искусства : дис. ... канд. пед. наук / М. В. Копосова. – Москва, 1994. – 272 с. – Текст : непосредственный.

14.1.2. Образцы библиографического описания электронных ресурсов

Образцы библиографического описания электронных ресурсов локального доступа

1. Цветков, В. Я. Компьютерная графика : рабочая программа : для студ. заоч. формы обучения геодез. и др. специальностей / В. Я. Цветков. – Электрон. дан. и прогр. – Москва : МИИГАиК, 1999. – 1 дискета. – Текст : электронный.

2. Художественная энциклопедия зарубежного классического искусства. – Электрон. текстовые, граф., зв. дан. и прикладная прогр. (546 Мб). – Москва : Большая Рос. энцикл. [и др.], 1996. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) + рук. Пользователя (1 л.) + открытка (1 л.). – Текст : электронный.

3. Нижегородский регион XXI : электрон. база данных. – Нижний Новгород : Центр маркетинга Нижегород. обл., 2000. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Текст : электронный.

4. Московский Кремль [Мультимедиа] : мультимед. путеводитель. – Москва : КОМИНФО, 1996. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Текст : электронный.

5. Абилова, М. Г. Основы внешнеэкономической деятельности : учебное пособие / М. Г. Абилова. – Магнитогорск : МГТУ, 2017. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – URL: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=1584.pdf&show=dcatalogues/1/127178/1584.pdf&view=true> (дата обращения: 07.10.2019). – Макрообъект. – Текст : электронный.

Образцы библиографического описания электронных ресурсов удаленного доступа

1. Городец. – URL: <http://fortress.vif.ru> (дата обращения: 11.03.2018). – Текст : электронный.

2. Исследовано в России : многопредмет. науч. журн. / Моск. физ.-техн. ин-т. – Электрон. журн. – Долгопрудный : МФТИ, 1998. – URL: <http://zhurnal.mipt.rssi.ru> (дата обращения: 15.09.2017). – Текст : электронный. – Доступен также на дискетах.

3. Российская Федерация. Законы. Градостроительный кодекс Российской Федерации от 07.05.1998 № 73-ФЗ : [ред. от 10.01.2003]. – URL: Консультант-Плюс. Законодательство (дата обращения: 22.01.2016). – Текст : электронный.

или

3. Российская Федерация. Законы. Градостроительный кодекс Российской Федерации : [федер. закон Рос. Федерации от 07.05.1998 № 73-ФЗ] : [ред. от 10.01.2003]. – URL: <http://www.consultant.ru/> (КонсультантПлюс. Законодательство) (дата обращения: 22.01.2016). – Текст : электронный.

4. Нижний Новгород. Администрация. О государственной кадастровой оценке земель : распоряжение Администрации г. Нижнего Новгорода от

01.03.2002 № 635-р. – URL: <http://www.consultant.ru/> (КонсультантПлюс. Законодательство. Нижегород. вып. (дата обращения: 22.01.2016). – Текст : электронный.

5. Исследовано в России : многопредмет. науч. журн. / Моск. физ.-техн. ин-т. – Электрон, журн. – Долгопрудный : МФТИ, 1998. – URL: <http://zhurnal.mipt.rssi.ru> (дата обращения: 03.03.2014). – Текст : электронный.

6. Российская государственная библиотека / Центр информ. технологий РГБ ; ред. Власенко Т. В. ; Web-мастер Козлова Н. В. – Электрон, дан. – Москва : Рос. гос. б-ка, 1997. – URL: <http://www.rsl.ru>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус, англ. (дата обращения: 08.04.2018). – Текст : электронный.

7. Российский сводный каталог по НТЛ : база данных содержит сведения о зарубеж. и отечеств. кн. и зарубеж. период, изд. по естеств. наукам, технике, сел. хоз-ву и медицине, поступившие в организации-участницы Автоматизированной системы Рос. свод. кат. по науч.-техн. лит. : ежегод. пополнение ок. 30 тыс. записей по всем видам изд. – Электрон. дан. (3 файла). – Москва, [199]. – URL: <http://www.gpntb.ru/win/search/help/rsk.html>. – Загл. с экрана (дата обращения: 18.02.2017). – Текст : электронный.

8. Электронный каталог ГПНТБ России : база данных содержит сведения о всех видах лит., поступающей в фонд ГПНТБ России. – Электрон. дан. (5 файлов, 178 тыс. записей). – Москва, [199]. – URL: <http://www.gpntb.ru/win/search/help/el-cat.html>. – Загл. с экрана (дата обращения: 12.11.2016). – Текст : электронный.

9. Антонов, В. Н. Проектирование тепловой схемы и выбор основного оборудования промышленно-отопительной ТЭС : учебное пособие / В. Н. Антонов, Т. П. Семенова. – Магнитогорск : МГТУ, 2017. – 82 с. – URL: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=3465.pdf&show=dcatalogues/1/1514266/3465.pdf&view=true> (дата обращения: 09.10.2019). – Текст : электронный.

11. Крутецкий, В. А. Психология подростка / В. А. Крутецкий, Н. С. Лукин. – Москва : Просвещение, 1965. – 316 с. – URL:

<https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=230192> (дата обращения: 21.09.2021). – ISBN 978-5-4458-7425-6. – Текст : электронный.

Образцы библиографического описания статей ...из монографического издания

1. Янушкина, Ю. В. Исторические предпосылки формирования архитектурного образа советского города 1930–1950-х гг. / Ю. В. Янушкина. – Текст : электронный // Архитектура Сталинграда 1925–1961 гг. Образ города в культуре и его воплощение : учебное пособие / Ю. В. Янушкина. – Волгоград : ВолГАСУ, 2014. – ISBN 978-5-982766-693-9. – Раздел 1. – С. 8–61. – URL: http://vgasu.ru/attachments/oi_yanushkina_01.pdf (дата обращения: 20.06.2018).

...из периодических изданий

1. Янина, О. Н. Особенности функционирования и развития рынка акций в России и за рубежом / О. Н. Янина, А. А. Федосеева. – Текст : электронный // Социальные науки: social-economic sciences. – 2018. – № 1. – (Актуальные тенденции экономических исследований). – URL: http://academymanag.ru/journal/Yanina_Fedoseeva_2.pdf (дата обращения: 04.06.2018).

2. Крокинская, О. К. Образование постиндустриальной эпохи: настройка на индивида и интеллект / О. К. Крокинская. – Текст : электронный // Высшее образование в России. – 2019. – № 7. – С. 30–42. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-postindustrialnoi-epohi-nastroi-kana-individa-i-intellekt> (дата обращения: 30.11.2020).

... из сборников статей

1. Бондаренко, А. В. Способы идентификации человека при помощи информационных технологий / А. В. Бондаренко. – Текст : электронный // Студенческая наука для развития информационного общества : сб. матер. VIII Всерос. науч.-техн. конф. (г. Ставрополь, 22-23 мая 2018 года). – Часть 1. – Ставрополь, 2018. – С. 49–52. – URL: <https://www.ncfu.ru/export/uploads/Dokumenty-Nauka/materialy-VIII-konferencii-studencheskaya-nauka-dlya-razvitiya->

[informacionnogo-obshchestva_chast-1_22-23.05.2018.pdf](#) (дата обращения: 25.12.2020).

2. Котова, В. А. Проблемы организации деятельности кризисного центра для женщин, попавших в трудную жизненную ситуацию (на примере кризисного центра для женщин г. Старый Оскол) / В. А. Котова, Ю. А. Гребенникова. – Текст : электронный // Актуальные проблемы современного социального знания : матер. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (27 апреля 2018 г. Красноярск) ; под общ. ред. Л. Е. Ананьиной. – Красноярск, СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2018. – С. 88–91. – URL: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/> (дата обращения: 22.12.2020).

...с сайта в сети Интернет

1. Грязев, А. «Пустое занятие»: кто лишает Россию права вето в СБ ООН : в ГА ООН возобновлены переговоры по реформе Совета Безопасности / А. Грязев. – Текст : электронный // Газета.ru : [сайт]. – 2018. – 2 февр. – URL: https://www.gazeta.ru/politics/2018/02/02_a_11634385.shtml (дата обращения: 09.02.2018).

14.2. Грамотное использование дефиса и тире в тексте научного исследования

14.2.1. Дефис и тире: в чём разница?

ПЕРЕМЕНА. Пермь. – [сайт]. – URL: <http://peremena-perm.ru/navigator-podetstvu/obrazovanie/defis-i-tire-v-chyom-raznica> (дата обращения: 21.08.2021)



Да, тут следует учесть, что в текстах, написанных от руки, это не имеет значения, то есть неважно, насколько длинная будет ваша черточка, и только в

зависимости от контекста знак будет либо дефисом, либо тире. Но в электронных материалах это абсолютно разные знаки препинания, которые употребляются в разных случаях и пишутся, соответственно, по-разному. Давайте разбираться.

Дефис

Это орфографический знак для переноса, который делит собой части целого слова. Он обязательно должен быть короче тире (минимум в два раза). Его главная функция – присоединение. Дефис не разделяют пробелами.

В каких случаях ставить дефис?

Для переноса слова на вторую строчку: го-род-ской, Ма-ри-на;

При написании некоторых названий городов: Санкт-Петербург, Лос-Анджелес, Ростов-на-Дону;

При написании ряда частиц или приставок: пришёл-таки, по-домашнему, кое-что, когда-то, как-нибудь;

Если части составных слов поочередно подставляют в первые части: аудио- и видеотехника, теле- и радиоккомпания;

При написании многих иностранных или двойных имён и фамилий: Анна-Мария, Салтыков-Щедрин, Мамед-оглы, Комияма-сан, Турсун-заде;

В сокращениях, образованных высеканием срединной части слова: г-н – господин, св-во – свойство, р-н – район, пр-т – проспект;

В буквенных сокращениях словосочетаний, пишущихся через дефис: инж.-мех. – инженер-механик, физ.-мат. – физико-математический;

В буквенных сокращениях прилагательных, пишущихся слитно. Это необходимо, чтобы отличать их от сокращений словосочетаний из прилагательного и существительного: ж.-д. – железнодорожный, но: ж. д. – железная дорога.

Тире

Главное отличие тире от дефиса в том, что *дефис* – это *орфографический* знак, а *тире* – *пунктуационный*. Оно похоже по написанию на дефис, но длиннее и в некоторых случаях может отделяться от слов пробелами с обеих сторон.

Виды тире и особенности написания:

1) короткое тире еще называют «эн-дэш» (n-dash), потому что его длина равна ширине буквы N. Короткое тире ставится между числами, например, 5–10. В данном случае пробелы не используются;

2) длинное тире, или «эм-дэш» (m-dash), так как его длина равна ширине буквы M. Длинное тире – это и есть тире, в каком виде мы привыкли с ним взаимодействовать. Оно обозначает длительную паузу в предложении и ставится между словами на синтаксическом уровне и от окружающих слов отделяется пробелами, то есть оно разделяет части предложения.

В каких случаях ставится длинное тире?

Между подлежащим и сказуемым, которые являются существительными в именительном падеже, инфинитивами, числительными и т. д. Например: Тире

– знак препинания. Мыслить – значит парить во вселенной. Его работа – учить детей. Четыре – чётное число.

В предложениях с однородными членами, при которых имеется обобщающее слово: Жужелицы, пауки, черви – все это попадает на стол к дикому ежу.

Для обособления одиночного или распространенного приложения в конце предложения: За окном качается белая береза – дерево, воспетое Есениным.

Для разделения двух предложений, когда второе предложение является результатом или следствием первого: Пришел учитель – сейчас начнется урок.

При оформлении прямой речи: «Я люблю тебя!» – сказала девушка).

Итак, подытожим. Рассмотрев, что такое дефис и тире, разница становится очевидной. Важно только разобраться, как они функционируют, для чего употребляются, и можно понять, в чем заключается различие между знаками. Орфографический знак дефис служит для разделения слов и их частей, а пунктуационный знак тире ставится в простых и сложных предложениях [30].

14.2.2. Использование тире и дефиса

Орфограммка. – [сайт]. – URL:

<https://orfogrammka.ru/%D1%82%D0%B8%D0%BF%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0/%D0%BE%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5/%D0%B8%D1%81%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5%D1%82%D0%B8%D1%80%D0%B5%D0%B8%D0%B4%D0%B5%D1%84%D0%B8%D1%81%D0%B0/>

Употребление тире

Тире в качестве знака интервала значений рекомендуется ставить:

1. При словесной форме чисел (прописью) в изданиях художественной литературы, а также близких к ней. Например: ...*длиной пять – десять метров*. При этом, как и обычно между словами, тире, по техническим правилам набора, должно быть отбито от слов на 2 п., что и должно быть обозначено в оригинале.

2. В тексте изданий общественно-полит., гуманитарной и подобной лит. Например: План выполнялся на 110–115 процентов; 30–35 тыс. юношей и девушек. При этом, как и обычно, между числами в цифровой форме, тире, по техническим правилам набора, не должно отбиваться от цифр.

Не рекомендуется применять тире в качестве знака интервала значений, когда одно из значений величины положительное, а другое – отрицательное или когда оба значения отрицательные. Например:

Рекомендуется:

Температура –5... +10°C;

Температура достигала –20... –30 градусов Цельсия.

Не рекомендуется:

Температура -5 — +10 °C;

Температура достигала -20 — -30 градусов Цельсия.

Соединительное тире

1. Тире ставится между двумя или несколькими словами для обозначения пределов:

а) пространственных, например: поезд Москва – Иркутск – Хабаровск – Владивосток;

б) временных, например: Крестовые походы 11–13 веков; массовые отпуска в июле – августе,

в) количественных, например: рукопись объемом восемь – десять авторских листов (то же цифрами: 8–10); 5–6-кратное превосходство.

В этих случаях тире заменяет по смыслу слова «от ... до». Если же между двумя рядом стоящими числительными можно по смыслу вставить союз или, то они соединяются дефисом, например: уехал на два-три дня (но при цифровом обозначении ставится тире ...2–3 дня).

2. Тире ставится между двумя или несколькими собственными именами, совокупностью которых называется какое-либо учение, научное учреждение и т. д., например: космогоническая теория Канта – Лапласа; закон Тафта – Хартли; счетчик Гейгера – Мюллера; матч Каспаров – Карпов.

Употребление дефиса

Когда два числа в словесной форме (прописью) означают не «от такого-то до такого-то числа», а «то ли то, то ли другое число», то между числительными ставят *дефис*. Напр.: *У дома стояло машин пять-шесть*. В цифровой форме сохраняется тире: *машин 5–6* [28].

14.2.3. Различие тире и дефиса

Типографика. Оформление текстов. – [сайт]. – URL: https://orfogrammka.ru/%D1%82%D0%B8%D0%BF%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0/%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BB%D0%B8%D1%87%D0%B8%D0%B5_%D1%82%D0%B8%D1%80%D0%B5_%D0%B8_%D0%B4%D0%B5%D1%84%D0%B8%D1%81%D0%B0/

Тире и дефис – внешне очень похожие знаки, которые напоминают небольшую горизонтальную черту, но существенно отличаются по употреблению. Очень часто в интернете и даже в печатных изданиях авторы и редакторы не обращают внимания на правильное употребление тире и дефисов (!!!) Выделено нами. – Т. О.).

Дефис (стар. **Дивизь** из нем. *Divis* – соединительный знак, знак деления, от лат. *divisio* – (раз)деление), **чёрточка** – небуквенный орфографический знак русской и многих других письменностей, который разделяет части слова. Графически дефис короче тире.

Он делит слово на слоги при переносе на новую строку, а также делит части составных слов, например, *кирпично-красный, шкаф-купе, ярко-желтый, жар-птица, юго-запад, социал-демократ, Мамин-Сибиряк, Ростов-на-Дону, Дон-Кихот*.

Через дефис также пишутся сокращения *о-во* (общество), *д-р* (доктор) и т. д.

Дефис используется для присоединения некоторых приставок или частиц к слову: *скажи-ка*, *по-английски*.

Через дефис пишутся частицы *-то*, *-либо*, *-нибудь*.

При переносе слова с одной строки на другую, дефис всегда остается на первой строке.

Дефис пишется слитно со словами как предшествующими ему, так и с последующими, то есть **дефис никогда не отделяется пробелами (!!!)** Выделено нами. – Т. О.). Единственный случай, когда после дефиса ставится пробел – когда ко второй части составного слова по очереди подставляются две первые части. Например: *радио-*, *теле-* и видеоспектакли.

Тире (фр. *tiret*, от *tirer* – растягивать) – один из знаков препинания, применяемый во многих языках. В русскую письменность тире ввёл писатель и историк Н. М. Карамзин. Тире бывает среднее (его еще называют коротким) и длинное.

Короткое тире еще называют «эн-дэш», «n-dash», потому что его длина равна ширине буквы N. Короткое тире ставится между числами, например, 5–10. В данном случае короткое тире не отбивается пробелами.

Длинное тире еще называют «эм-дэш», «m-dash», потому что его длина равна ширине буквы M). Длинное тире это и есть тире. Оно ставится между словами на синтаксическом уровне и от окружающих слов отделяется пробелами, то есть оно разделяет части предложения: подлежащее и сказуемое, которые являются существительными в именительном падеже. Длинное тире обозначает длительную паузу в предложении. Например, «Тире — знак препинания». Также тире используется в неполных предложениях, когда нет сказуемого или обоих главных членов предложения. Например, «Над головой — безоблачное небо». С помощью тире выражают особую интонацию. Длинное тире используется в прямой речи.

Примечание: в научных педагогических исследованиях целесообразнее использовать короткое тире (–).

Употребление тире и дефисов легко запомнить, если усвоить следующий принцип: **тире** – черта, которая обычно используется в пределах предложения, а не слов; **дефис** – короткая черта, которая обычно используется в пределах одного слова [39].

14.2.4. Как набором создать тире

Как пишется? : полезная информация для копирайтеров, рерайтеров и для обычных пользователей интернета. – [сайт]. – URL: <https://kak-pishetsa.ru/kogda-stavitsya-tire-a-kogda-defis/> (дата обращения: 21.08.2021).

Чтобы создать **длинное тире** (—) надо набрать 2014, затем выделить это число и нажать Alt и X (в английской раскладке). Получится длинное тире «—».

Второй способ – Ctrl+Alt+- (клавишу «-» следует нажимать справа, на цифровой клавиатуре).

Чтобы создать **короткое тире** (–) надо набрать 2012, затем выделить это число и нажать Alt и X (в английской раскладке). Получится короткое тире «-».

Чтобы создать **дефис** (-) надо набрать 2011, затем выделить это число и нажать Alt и X. Получится дефис «-».

14.2.5. О функциях дефиса и тире

Дубчак А. Дефис – тире. От небрежности к языковой безграмотности / А. Дубчак. – Текст : электронный // Учительская газета. – 2010. – № 5. – 9 февр. – URL: <http://www.ug.ru/archive/30233> (дата обращения: 12.04 2018).

*Дефис и тире графически похожи – черточка. Однако с точки зрения грамматики это совершенно разные знаки: **дефис** – элемент, соединяющий части слова, или знак переноса, а **тире** – знак препинания, функции которого довольно-таки разнообразны. Почему же мы так часто видим в печатных текстах замену пунктуационного знака тире дефисом?! Многие, объясняя это замещение, ссылаются на компьютер – он-де виноват. Нет, он ни в чем не виноват, его функциональные возможности позволяют пользоваться и тире, и дефисом, надо только **разграничивать эти знаки и употреблять их в соответствии с правилами.***

Давайте смотреть правде в глаза: мы, педагоги, по своему статусу призванные формировать языковую культуру новых поколений, не всегда бываем грамотны и корректны. Одна из важнейших составляющих педагогической компетентности – коммуникативная компетентность, предусматривающая, в частности, владение ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором адекватных форм и методов презентации.

Абсолютно прав Владимир Аннушкин: «В обществе требуется создать обстановку нетерпимости к проявлениям словесной безнравственности» («УГ» № 46 за 2009 год). И эту обстановку общественной нетерпимости в первую очередь создавать надо в педагогической среде. Каждый учитель в состоянии сделать многое для формирования речевой культуры сегодняшнего и будущего общества. Увы, это не всегда так.

К великому сожалению, довольно-таки часто бывает обидно и стыдно за коллег-педагогов, когда читаешь в материалах научно-практических конференций некоторые перлы владения родным языком. Вот несколько примеров (сохранена орфография, пунктуация и стилистика научных изданий).

1. «Осмотр здоровья детей проводится до начала сезона лагеря и заполняется банк данных о здоровье учащихся». *Во-первых*, нельзя осмотреть здоровье, *во-вторых*, налицо тавтология, *в-третьих*, отсутствует запятая в сложносочиненном предложении.

2. «Учителя, работающие творчески, работают на доверии и самоконтроле». Опять бросающаяся в глаза тавтология...

Подобные примеры можно продолжить, их много. На первый взгляд мелочи, но, с другой стороны, эти ошибки опубликованы в научных изданиях.

Многие издатели сборников научно-практических конференций тоже культурно «открещиваются» от допущенных в публикуемых материалах ошибок и опечаток стыдливо мелко напечатанной фразой: «Тексты статей приведены в авторской редакции». Возникает вопрос: должности редакторов и корректоров упразднены напрочь за ненадобностью? Компьютерный век! Или это экономия рыночной экономики (простите за вынужденную тавтологию)?

Имея педагогическое образование, я более двадцати лет работаю в учреждении начального профессионального образования. Иногда приходится слышать от учителей школ обидные слова, адресованные не совсем успешным своим ученикам: «Будешь плохо учиться – дорога тебе только в училище». А что плохого в училище? Задумайтесь: именно из училищ выходят те, чьими руками созданы и создаются все материальные блага, которыми мы пользуемся. Выпускниками учреждений начального профессионального образования гордиться надо! В том числе и школьным учителям.

Если, к примеру, сварщик оставит небольшое отверстие при сварке трубы – это брак. Однозначно и неоспоримо. А в чем состоит *педагогический брак*, свидетельствующий о низком уровне педагогической квалификации учителя? Безусловно, параметров много, и один из них – *языковая безграмотность*.

Дефис и тире всего лишь черточки в тексте, но всякая река начинается с маленького ручейка, и, впадая в море, она теряет свои берега. Не растеряем ли и мы языковые правила и нормы, пренебрежительно относясь к нашей устной и письменной речи?

Александр ДУБЧАК,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе ПУ № 55,
Юрга, Кемеровская область [11].

14.3. Техническое оформление перечней в тексте научного педагогического исследования

Как оформлять перечни?

ГРАМОТА.РУ. – [сайт]. – URL:
<http://new.gramota.ru/spravka/letters/83-rubric-77>
(дата обращения: 21.08.2021)

Обратите внимание: в этой статье все приведенные перечни одновременно выступают в качестве примеров технического оформления.

Какой знак препинания ставится перед перечнем?

Фраза перед перечнем может оканчиваться двоеточием или точкой. Двоеточие ставится, если:

– в этой фразе содержится слово или словосочетание, указывающее на то, что далее последует перечень;

– перечень разъясняет то, о чем говорится в предшествующей ему фразе;

– перечень непосредственно продолжает текст.

Если данные условия **НЕ соблюдаются**, то **перед перечнем ставится точка.**

Примечание. Двоеточие перед перечнем может ставиться и в том случае, если элементы перечня начинаются с прописной буквы.

Как выделить элементы перечня?

Существует множество способов графического выделения элементов перечня. Вот основные:

1. Арабская или римская цифра с точкой.

2. Арабская цифра со скобкой.

3. Прописная буква с точкой.

4. Строчная буква со скобкой.

5. Тире.

6. Наборный знак (точка, квадрат, ромб, звездочка и т. д. (Примечание Т. О.: в научных исследованиях лучше использовать в качестве маркера обычное тире (–) в виде математического минуса).

Различают **внутриабзачные** перечни (элементы следуют в подбор) и **перечни с элементами-абзацами** (элементы перечня начинаются с красной строки).

В многоуровневых перечнях принято следующее разграничение:

– прописные буквы и римские цифры обозначают высший уровень членения;

– арабские цифры с точкой – средний уровень;

– арабские цифры со скобкой, буквы со скобкой и наборные знаки используются для обозначения низшего уровня членения.

Когда в перечнях используются прописные, а когда строчные буквы?

С прописной буквы начинается текст каждого элемента в перечне, если ему предшествует **цифра с точкой** или **прописная буква с точкой**.

1. Язык.	А. Язык.
2. Речь.	Б. Речь.

Со строчной буквы начинается текст каждого элемента в перечне, если ему предшествует **цифра со скобкой**:

1) новое и старое;

2) старое и новое.

Аналогичным образом оформляются перечни, элементы которых начинаются **строчной буквой со скобкой**:

а) новое и старое;

б) старое и новое.

Какие знаки препинания ставятся после элементов перечня?

После абзацев – элементов перечня ставится:

а) **запятая**, если абзацы-элементы очень просты – из нескольких слов, без знаков препинания внутри, обозначены цифрой с закрывающей скобкой, строчной буквой с закрывающей скобкой, наборным знаком (например, тире) и начинаются со строчной буквы; но не будет ошибкой и постановка в подобных случаях после абзацев точки с запятой;

б) **точка с запятой**, если элементы не совсем просты, со знаками препинания внутри, обозначены цифрой с закрывающей скобкой, строчной буквой с закрывающей скобкой, наборным знаком и начинаются со строчной буквы, то есть строчной букве в начале элемента соответствует точка с запятой в конце его. Пример – настоящий перечень;

в) **точка**, если элементы обозначены цифрой с точкой или прописной буквой с точкой. Точке после обозначения элемента соответствует точка в конце элемента.

Что читать об оформлении перечней и рубрикации?

1. Правила русской орфографии и пунктуации : полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. – Москва, 2013. – С. 282–286. – Текст : непосредственный.

2. Мильчин, А. Э. Справочник издателя и автора / А. Э. Мильчин, Л. К. Чельцова. – [2-е изд.]. – Москва, 2003. – С. 38–44. – Текст : непосредственный [7].

14.4. Хрестоматийный материал по методам педагогического исследования

(Примечание: хрестоматийный материал собран из разных учебников и учебных пособий и структурирован мною. – Т. О.).

Под *методами исследования* понимаются способы разрешения научно-исследовательских задач. Это разнообразные инструменты проникновения учебного в глубину исследуемых объектов. Чем богаче арсенал методов той или иной науки, тем выше успехи деятельности ученых.

Методы педагогического исследования – это способы изучения (познания) и преобразования педагогической действительности, способы получения научной информации с целью установления закономерных связей, отношений, зависимостей и построения научных теорий. Исходный путь познания – от конкретного к абстрактному: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него – к практике. Производный путь – обратное движение: анализ явлений действительности с помощью накопленных обобщений, от абстрактного к конкретному. В педагогике накоплен свой опыт изучения воспитательской практики, разработана своя система методов и экспериментальных методик. Запас научного инструментария педагогики непрерывно пополняется за счет конструирования новых методов и заимствования пригодных для педагогических целей методов из других (смежных) наук: философии, социологии, истории, психологии, физиологии.

В настоящее время наблюдается тенденция превращения методов педагогической науки в методы практической деятельности специалистов общеобразовательных и профессиональных учебных заведений. Причиной такого процесса является обновление дидактических моделей и появление в практике методик исследовательского обучения. Познавательный процесс в этом случае осуществляется обучающимися (школьниками и студентами) в логике научного поиска.

Существует несколько подходов к классификации методов педагогического исследования. Согласно одному из них (Сластенин В. А. и др. Педагогика. – Москва, 2002), **методы педагогического исследования** подразделяются на **методы изучения педагогического опыта** (методы практического исследования, эмпирические методы), **методы теоретического исследования** и **методы математической статистики**.

Среди методов изучения педагогического опыта выделяются: **методы опроса**: 1) *беседа*; 2) *анкетирование*; 3) *интервьюирование*;

4) *наблюдение* (наиболее распространенный метод, с помощью которого изучают педагогические явления в различных условиях без вмешательства в их течение);

5) *изучение продуктов учебной деятельности, ученического творчества*: сочинений, рисунков, ученических тетрадей, домашних и классных работ, сочинений, рефератов, отчетов, «продуктов свободного времени», «хобби-занятий» и т. п.;

б) *изучение школьной документации*: личных дел учащихся, дневников, медицинских карт, планов работы школы, классных журналов, книг протоколов собрания и заседаний, расписания учебных занятий, правил внутреннего распорядка, календарных и поурочных планов учителей, конспектов, стенограмм уроков и т. п.);

7) *педагогическое тестирование* (метод, в процессе применения которого испытуемые выполняют определенные действия по заданию исследователя);

8) *метод экспертных оценок* (метод, при котором исследуемое педагогическое явление оценивает группа компетентных в этом вопросе людей – экспертов);

9) *биографический метод* (изучение результатов обучения и воспитания человека по сведениям, содержащимся в биографических характеристиках);

10) *сопоставление независимых характеристик* (предполагает выявление и анализ мнений о результатах обучения и воспитания, полученных от различных людей);

11) *метод изучения хода и результатов педагогической деятельности*, отраженных в виде фото, кино-, теле- и аудио материалов и документов (школьной хроники);

12) *педагогический эксперимент* (метод, предполагающий активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания наилучших условий для изучения явлений, встречающихся в процессе обучения и воспитания).

Названные выше *эмпирические методы* (которые некоторые исследователи называют практическими) можно также классифицировать, объединив их в следующие группы:

- *методы сбора и накопления данных* (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование и др.);
- *методы обработки данных* (математические, статистические, графические, табличные);
- *методы оценивания* (самооценка, рейтинг, педагогический консилиум);
- *методы внедрения результатов исследования в педагогическую практику* (эксперимент, опытное обучение, масштабное внедрение).

Рассмотрим некоторые из них подробнее.

Беседа, интервьюирование и анкетирование – это три общеизвестных разновидности опросных метода. *Беседа* – диалог исследователя с испытуемыми по заранее разработанной программе. К общим правилам использования беседы относятся:

- выбор компетентных респондентов (то есть тех, кто отвечает на вопросы),
- обоснование и сообщение мотивов исследования, соответствующих интересам испытуемых,
- формулировка вариаций вопросов, включающих а) вопросы «в лоб», б) вопросы со скрытым смыслом, в) вопросы, позволяющие проверить искренность ответов, и другие. Практикуются открытые и скрытые фонограммы исследовательской беседы.

К методу исследовательской беседы близок метод *интервьюирования*.

Здесь исследователь как бы задает тему для выяснения точки зрения и оценок испытуемого по изучаемому вопросу. В исследовательской практике используется *два типа интервью*, различающихся: по стандартизованности (*стандартизованное, нестандартное*). Правила интервьюирования включают создание условий, располагающих испытуемых к искренности. Как беседа, так и интервью более продуктивны в обстановке неофициальных контактов, симпатий, вызываемых исследователем у испытуемых. Лучше, если ответы опрашиваемого не будут записываться на его глазах, а будут воспроизводиться позже по памяти исследователя. Нельзя допускать, чтобы опрос был похож на допрос.

В число опросных входит и *метод анкетирования* – *письменный опрос*, который, благодаря фиксации ответов на вопросы самим испытуемым, более продуктивен, документален, гибок по возможностям получения и обработки информации. Существует несколько видов анкетирования: 1) *контактное*, 2) *заочное*, 3) *прессовое*.

1. *Контактное анкетирование* осуществляется при раздаче, заполнении и сборе исследователем заполненных анкет при непосредственном его общении с испытуемыми.

2. *Заочное анкетирование* организуется посредством корреспондентских связей. Анкеты с инструкциями рассылаются по почте, возвращаются таким же способом в адрес исследовательской организации.

3. *Прессовое анкетирование* реализуется через анкету, размещенную в газете. После заполнения таких анкет читателями редакция оперирует полученными данными в соответствии с целями научного или практического замысла опроса.

Инструментом анкетирования как метода массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников, является *анкета*, которые различают по *типу*, по *виду* и по *цели*:

По *типу* существуют анкеты:

- *анонимные* и *именные*;
- *открытые* (содержит вопросы без сопровождающих готовых ответов на выбор испытуемого, которые допускают возможность самостоятельных, то есть открытых ответов);
- *закрытые* построены таким образом, что на каждый вопрос даются готовые для выбора анкетиремым ответы, то есть допускающие выбор ответа только из готовых вариантов);
- *смешанные* (содержат элементы и открытой, и закрытой анкет. В таких анкетах часть ответов предлагается на выбор и в то же время оставляются свободные строки с предложением сформулировать ответ, выходящий за пределы предложенных вопросов).

По *виду* выделяются анкеты:

- *полные*;
- *урезанные*.

По *цели* используются анкеты:

- *пропедевтические*;
- *контрольные*.

Организация анкетного опроса предполагает тщательную разработку структуры анкеты, ее предварительное испытание путем так называемого «пилотажа», то есть пробного анкетирования на нескольких испытуемых. После этого дорабатываются формулировки вопросов, тиражируются анкеты в достаточном количестве и выбирается тип анкетирования. Техника обработки анкет предопределяется как числом лиц, вовлеченных в опрос, так и степенью сложности и громоздкости содержания анкеты. Обработка «вручную» производится путем подсчета типов ответов по категориям запоминающего. Машинная обработка анкет возможна при индексированных и поддающихся формализации и статистической обработке ответов.

Письменным опросным методом является **педагогическое тестирование** – *целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса*. Например: тесты успеваемости, тесты элементарных умений.

Методы тестирования (от английского слова «test» – опыт, проба) трактуются как методы психологической диагностики испытуемых. Тестирование осуществляется по тщательно отработанным стандартизованным вопросам и задачам со шкалами их значений для выявления индивидуальных различий тестируемых. Со времени их разработки тесты используются прежде всего с

практическими целями для подбора специалистов по их способностям и практической подготовке к выполнению различных социальных ролей.

Наиболее развитой считается американская отрасль тестологической индустрии. Существуют международные тесты для сравнения показателей достигнутого в образовании и развитии детей и взрослых уровня. Тесты воспринимаются как экзамены на пригодность людей к той или иной сфере деятельности. Все большее распространение получают компьютерные программы тестирования, позволяющие использовать ЭВМ в интерактивном режиме диалога в системе человек-машина. Различают тесты для выявления успеваемости учащихся, тесты для определения профессиональной предрасположенности людей. Используются тесты и в педагогических исследованиях. В психологической науке используются тесты достижений, тесты интеллекта, тесты креативности (способностей), тесты проективные, тесты личностные и т. д.

Метод наблюдения является едва ли не самым распространенным из эмпирических методов. Наблюдение – это непосредственное, целенаправленное, систематическое изучение определенного педагогического явления. Наблюдение широко используется в педагогической науке. Оно может быть как основным методом накопления научного материала, так и вспомогательным, составляющим часть какой-то более общей методики. Наблюдение наряду с самонаблюдением является старейшим исследовательским методом.

Наряду с *непосредственным* восприятием, отслеживанием хода наблюдаемых процессов практикуется и *опосредованное наблюдение*, когда сам процесс скрыт, а его реальная картина может фиксироваться по каким-либо показателям. Например, ведутся наблюдения за результатами эксперимента по стимулированию познавательной активности учащихся. В этом случае одним из показателей происходящих изменений служит успеваемость школьников, зафиксированная в форме оценок, темпов освоения учебной информации, объемов освоенного материала, фактов личной инициативы учащихся в добывании знаний. Как видно, сама познавательная активность учащихся поддается регистрации не прямо, а опосредованно.

Существует несколько видов наблюдений. Прежде всего, это *наблюдение непосредственное* и *опосредованное*, где действует сам исследователь или его ассистенты, либо факты фиксируются по нескольким косвенным показателям. Далее выделяются *сплошные* или *дискретные* наблюдения. Первыми охватываются процессы в целостном виде, от их начала до завершения. Вторые представляют собой пунктирное, выборочное фиксирование тех или иных изучаемых явлений, процессов. Например, при исследовании трудоемкости учительской и ученической работы на уроке наблюдается весь цикл обучения от его старта в начале урока до конца.

Материалы наблюдения фиксируются с помощью таких *средств*, как *протокольные, дневниковые записи, видео- и кинорегистрация, фонографические записи* и др. В заключение важно заметить, что метод наблюдения при всех его возможностях ограничен. Он позволяет обнаруживать лишь внешние проявления педагогических фактов. Внутренние же процессы остаются для наблюдения недоступными.

Слабым моментом организации наблюдения подчас является недостаточная продуманность системы признаков, по которым можно фиксировать проявление того или иного факта, отсутствие единства требований в применении этих признаков всеми участниками наблюдений.

Наблюдение как исследовательский метод имеет ряд черт, которые отличают его от обыденного восприятия человеком происходящих событий. Основные из них:

- *целенаправленность* наблюдения;
- *аналитический характер* наблюдения. Из общей картины наблюдатель выделяет отдельные стороны, элементы, связи, которые анализируются, оцениваются и объясняются;
- *комплексность* наблюдения. Следует не выпускать из поля зрения ни одной существенной стороны наблюдаемого;
- *систематичность* наблюдения. Необходимо не ограничиваться разовым «снимком» наблюдаемого, а на основе более или менее продолжительных (пролонгированных) наблюдений выявлять статистически устойчивые связи и отношения, обнаруживать изменение и развитие наблюдаемого за определенный период.

Существует много *видов* наблюдений, подразделяемых по различным признакам.

По *временной организации* выделяют *непрерывное* и *дискретное* (в отдельные промежутки времени) наблюдение.

По *объему* наблюдение бывает *широкое* (сплошное), когда фиксируются все особенности поведения, доступные для максимально подробного наблюдения, или ведутся наблюдения за группой наблюдаемых в целом; и *узкоспециальное* (выборочное), направленное на выявление отдельных сторон явления или отдельных объектов.

По *способу получения сведений* наблюдение бывает *непосредственным* (прямым), когда наблюдатель регистрирует непосредственно увиденные факты во время наблюдения, и *косвенным* (опосредованным), когда непосредственно наблюдается не сам предмет или процесс, а его результат.

По *типу связи* наблюдателя и наблюдаемого различают *включенное* и *невключенное* наблюдение. Включенное наблюдение предполагает, что наблюдатель сам является членом группы, поведение которой он исследует. Включенное наблюдение, при котором исследователь маскируется, а цели наблюдения скрываются, порождает серьезные этические проблемы. В невключенном наблюдении позиция исследователя открыта, это восприятие какого-либо явления со стороны.

По *условиям проведения* выделяют *полевые* наблюдения (в естественных условиях) и *лабораторные* (с применением специального оборудования).

По *плановости* различают *неформализованное* (свободное) наблюдение и *формализованное* (стандартизированное). Неформализованное наблюдение не имеет заранее установленных рамок, программы и процедуры его проведения. В процессе этого наблюдения может меняться предмет, объект и характер наблюдения в зависимости от желания наблюдателя. Формализованное наблю-

дение ведется по предварительно продуманной программе в строгом соответствии с ней, независимо от того, что происходит в процессе наблюдения с объектом или наблюдателем.

По *частоте применения* наблюдения бывают постоянные, повторные, однократные, многократные.

По *способу получения информации* выделяют прямое и косвенное наблюдение. Прямое – это такое наблюдение, когда сам исследователь его проводит, а косвенное – наблюдение через описание явлений другими людьми, непосредственно наблюдавшими его.

Тип наблюдения зависит от характера объекта и поставленных целей.

Как и любой метод, наблюдение имеет свои позитивные и негативные стороны.

Достоинство этого метода состоит в том, что позволяет:

- изучить предмет в целостности;
- в естественных условиях;
- в многогранных связях и проявлениях.

Недостаток этого метода в том, что:

- не позволяет охватить большое количество лиц, явлений; активно вмешиваться в изучаемый процесс, изменять его или намеренно создавать определенные ситуации; делать точные замеры;
- требует много времени существует вероятность ошибок, связанных с личностью наблюдателя;
- возможна недоступность наблюдения некоторых явлений, процессов;
- это довольно пассивная форма проведения научного исследования.

Метод эксперимента – это один из ведущих методов в любом экспериментальном исследовании. В научно-педагогических исследованиях, в которых метод эксперимента выполняет определяющую роль, понятие «педагогический эксперимент» используется как синоним понятию «опытно-экспериментальная работа». При этом опытная работа нацелена на выявление наиболее эффективных условий использования научных рекомендаций. В ходе опытной работы накапливается фактический материал, представляющий эмпирическую основу для теоретических суждений, выводов, обобщений. Научно-педагогический эксперимент представляет собой процесс проверки научных предположений, гипотез относительно разрешения жизненных воспитательных противоречий, сформулированных проблем. В контексте данных рассуждений педагогический эксперимент, по сути, является основой опытно-экспериментальной работы, которая проводится исследователем с целью проверки педагогических условий, изложенных в гипотезе и обеспечивающих достижение искомого результата исследования.

Проведение педагогического эксперимента обусловлено некоторыми *обязательными требованиями (правилами)*.

Во-первых, недопустимость риска для здоровья и развития испытуемых, гарантии от нанесения вреда для их самочувствия, от ущерба для жизнедеятельности в настоящем и будущем. Педагог-экспериментатор должен быть

убежден, что организация эксперимента не причинит детям вреда, не несет в себе негативных явлений.

Во-вторых, соблюдение единства организации экспериментальной работы и реальностей учебно-воспитательного процесса, проведение эксперимента в условиях, которые позволяют в дальнейшем использовать полученные результаты в массовой практике.

В-третьих, обеспечение достоверности, репрезентативности, научной значимости экспериментальных данных достигается последовательным расширением эксперимента от единичных лабораторных фактов до широкой массовой практики. Реализация этого требования предполагает поиск экспериментальной базы по правилам репрезентативной выборки, предэкспериментальную разработку показателей, критериев и измерителей для оценки эффективности влияния на результаты обучения, воспитания, управление гипотетическими разработками, которые проходят опытную проверку.

В-четвертых, учет методологических предписаний, среди которых а) поиск экспериментальной базы по правилам репрезентативной выборки; б) предэкспериментальная разработка показателей, критериев и измерителей для оценки эффективности влияния на результаты обучения, воспитания; в) управление гипотетическими разработками, которые проходят опытную проверку.

В последнее время получает все большее признание открытый характер эксперимента. Школьники, студенты, вовлеченные в опытную проверку гипотетических новаторских разработок, становятся участниками поиска. Их самонаблюдение, мнения, рациональные и эмоциональные состояния дают исследователям ценные материалы о качестве и эффективности экспериментально проверяемых разработок. В технике проведения эксперимента, как правило, выделяются *две группы испытуемых*. Одна получает статус *экспериментальной*, другая – *контрольной*. В первой реализуется инновационное решение. Во второй – те же дидактические задачи или проблемы воспитания реализуются в рамках традиционных педагогических решений. Ученые получают возможности сопоставить два результата, доказывающих или опровергающих верность их гипотезы. Сравнивается, например, усвоение раздела математики при последовательном изучении школьниками программных тем и посредством использования укрупненных дидактических единиц (УДЕ). И когда экспериментатор (проф. П. М. Эрдниев) сопоставил последствия своей инновационной дидактической конструкции с развивающими влияниями традиционных способов обучения, он увидел доказательства превосходства своих разработок над традиционными методиками обучения математике.

Кроме того, различают такие виды экспериментов, как *«мысленный»*, *«стендовый»* и *«натуральный»*. Уже по названию нетрудно догадаться, что *мысленный эксперимент* представляет собой воспроизведение экспериментальных действий и операций в уме. Благодаря многократному проигрыванию экспериментальных ситуаций исследователю удастся обнаружить условия, при которых его опытная работа может натолкнуться на препятствия, потребовать каких-либо дополнительных реконструкций разработки. *Стендовый эксперимент* предполагает воспроизведение экспериментальных действий с привлечением

участников в лабораторных условиях. Он аналогичен ролевой игре, где воспроизводится опытная модель, чтобы проверить ее прежде, чем включить в *натуральный эксперимент*, где участвуют испытуемые в реальной обстановке педагогического процесса. В результате программа эксперимента после такого рода предварительной проверки получает всесторонне откорректированный и подготовленный характер.

Таким образом, *педагогический эксперимент* – это *научно поставленный опыт преобразования педагогической действительности в точно учитываемых условиях*. Основной принцип любого эксперимента – изменение в каждой исследовательской процедуре только одного фактора при неизменности и контролируемости остальных. Если надо проверить влияние другого фактора, проводится следующая исследовательская процедура, где изменяется именно этот фактор, а все другие контролируемые факторы остаются неизменными.

В ходе эксперимента исследователь сознательно изменяет ход явления путем введения в него нового фактора. Новый фактор, вводимый или изменяемый экспериментатором, называется экспериментальным фактором или независимой переменной. Факторы, изменившиеся под влиянием независимой переменной, называются зависимыми переменными. Если, например, исследователь испытывает новый метод обучения и проверяет, как он влияет на успешность овладения учащимися знаниями, умениями, на развитие каких-либо качеств их личности, то независимой переменной является метод, а зависимыми переменными – знания, умения, качества личности учащихся.

Эксперимент, происходящий в условиях обучения целого класса, учебной группы без нарушения естественного хода учебно-воспитательного процесса, называется естественным.

В педагогической практике педагогические эксперименты различаются по разным основаниям.

По *масштабу* выделяются эксперименты:

- *глобальные* (то есть охватывающие значительное число испытуемых);
- *локальные* (в рамках которых исследуются отдельные стороны педагогической действительности);
- *микроэксперименты* (проводимые с минимальным охватом их участников).

По *цели*:

- *констатирующий* (с помощью которого изучаются существующие педагогические явления с целью констатации исходного или наличного уровня развития искомого качества испытуемых, или исходного или наличного состояния изучаемых педагогических явлений, процессов, объектов. Констатирующий эксперимент обязательно проводится в начале и в конце экспериментальной работы, но может проводиться и для фиксации этапных результатов);
- *формирующий*, направленный на выявление динамики изменений, происходящих в педагогической действительности (в образовательном процессе). В литературе этот эксперимент иногда используются синонимы – созидательным, проверочным, уточняющим (проверяется гипотеза), преобразующим (в процессе которого создаются новые педагогические явления). Однако **в строго**

научном понимании по отношению к эксперименту как исследовательскому методу с позиции его целевой направленности правомерно говорить о двух его видах: констатирующем эксперименте и формирующем, а все синонимы (созидательный, проверочный, уточняющий, преобразующий) употреблять для названия этапов экспериментальной работы.

По месту проведения:

– *естественный* (который проводится в условиях протекания реального педагогического процесса. Естественный эксперимент осуществляется посредством ввода опытной конструкции в обыденные сценарии учебной, воспитательной, управленческой работы педагога-экспериментатора или его партнеров по научным исследованиям);

– *лабораторный* (который проводится в специально созданных лабораторных условиях или с применением аппаратных исследований и предполагает создание искусственных условий, где проверяется выдвинутая автором исследования рабочая гипотезам).

Педагогический эксперимент является методом комплексного характера, так как предполагает совместное использование методов наблюдений, бесед, интервью, анкетных опросов, диагностирующих работ, создание специальных ситуаций и др. Этот метод служит для решения следующих задач исследования:

– установление зависимости между определенным педагогическим воздействием (или их системой) и достигаемыми при этом результатами в обучении, воспитании, развитии школьников;

– выявление зависимости между определенным условием (системой условий) и достигаемыми педагогическими результатами;

– определение зависимости между системой педагогических мер или условий и затратами времени и усилий педагогов и учащихся на достижение определенных результатов;

– сравнение эффективности двух или нескольких вариантов педагогических воздействий или условий и выбора для них оптимального варианта с точки зрения какого-то критерия (эффективность, время, усилия, средства и т. д.);

– доказательство рациональности определенной системы мер по ряду критериев одновременно при соответствующих условиях;

– обнаружение причинных связей.

Сущность эксперимента состоит в том, что он позволяет а) ставить изучаемые явления в определенные условия, б) создавать планомерно организуемые ситуации, в) выявлять факты, на основе которых устанавливается неслучайная зависимость между экспериментальными воздействиями и их объективными результатами.

В отличие от изучения педагогического явления в естественных условиях путем непосредственного наблюдения *эксперимент позволяет:*

– искусственно отделять изучаемое явление от других;

– целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых;

– повторять отдельные изучаемые педагогические явления примерно в тех же условиях.

Наиболее важными условиями эффективности педагогического эксперимента являются:

– предварительный тщательный теоретический анализ явления, его исторический обзор, изучение массовой практики с целью максимального изучения поля эксперимента и его задач;

– конкретизация гипотезы, чтобы она требовала экспериментального доказательства ввиду новизны, необычности, несовпадения с существующими мнениями. В этом смысле гипотеза не просто постулирует, что данное средство улучшит результаты процесса (порой это очевидно и без доказательства), а высказывает предположение, что это средство из ряда возможных окажется наилучшим для определенных условий.

Существует общая логика педагогического эксперимента. Ее можно представить в такой инвариантной схеме:

1) автор разрабатывает некую новую педагогическую конструкцию (метод, средство, систему, комплекс, модель, условия и т. д.);

2) вслед за этим составляет программу опытной ее проверки на эффективность;

3) предварительно конструирует критерии оценки ее эффективности по достаточно диагностичным показателям;

4) отрабатывает регламент процедур проверки;

5) подготавливает экспериментальную базу и условия реализации опытной работы;

б) осуществляет намеченное и проверяет его итоги по реальным показателям с помощью надежных критериев.

Таким образом, эффективность эксперимента зависит от умения четко сформулировать его задачи, разработать признаки и критерии, по которым будут изучаться явления, средства, оцениваться результат и пр.

К эмпирическим относится **метод изучения результатов учебной деятельности обучающихся**, среди которых одним из ведущих является **метод диагностирующих контрольных работ**. Такие работы могут носить письменный или лабораторно-практический характер. Их эффективность обуславливается рядом *требований*:

– проверка должна: а) давать информацию обо всех основных элементах подготовленности учащихся: фактических знаниях, специальных умениях, навыках учебного труда и познавательной деятельности; б) представлять достаточно полный объем информации, чтобы можно было сделать объективные выводы о той или иной стороне подготовленности учащихся; в) обеспечивать валидность информации, даваемой каждым приемом контроля;

– используемые методы должны давать информацию как можно более оперативно, с оптимальной частотой и желательно в те моменты, когда еще можно регулировать процесс обучения;

– задания, включаемые в содержание контрольных работ, должны удовлетворять следующим требованиям: а) они должны содержать вопросы наибо-

лее сложные и трудные для усвоения, а также актуальные для дальнейших этапов обучения; б) выполнение совокупности заданий должно дать материалы для построения целостного представления об особенностях умственной деятельности ученика; в) их выполнение должно отражать сформированность наиболее универсальных и интегрированных приемов учебного труда, сложных для овладения и актуальных для основных этапов обучения.

Диагностирующие работы классифицируются:

– по *цели* – комплексные, проверяющие весь путь основных параметров учебных возможностей, а также локальные, проверяющие отдельные параметры;

– по *месту в учебном процессе* – тематические, четвертные и годовые;

– по *форме организации* – контрольная письменная, текущая письменная, экспериментальная работа; дошкольные упражнения;

– по *объему и структуре содержания* – работы по одной теме, по ряду тем, работы программированного типа, непрограммированного типа;

– по *оформлению ответов* – работы с описанием хода рассуждений, с лаконичными ответами, с решениями без описания хода рассуждений;

– по *расположению заданий* – работы с нарастанием сложности задания и убыванием их сложности, с разнообразным чередованием заданий по их сложности.

К числу *эмпирических* методов можно отнести и ряд широко применяющихся в педагогической практике методов, среди которых: *изучение и обобщение педагогического опыта, методы изучения коллективных явлений* (социологические); *методы рейтинга и самооценки, метод «педагогического консилиума»*.

Изучение и обобщение педагогического опыта – организованная познавательная деятельность исследователя, направленная на установление исторических связей воспитания, вычленение общего, устойчивого в учебно-воспитательных системах. При организации научного педагогического исследования следует иметь в виду, что обобщение педагогического опыта – это лишь первый шаг в исследовании проблемы, а не самостоятельная процедура. Обобщение опыта начинается с его описания на основе наблюдения, бесед, опросов, изучения документов. Далее проводятся классификация наблюдаемых явлений, их истолкование, подведение под известные определения и правила.

Методы изучения коллективных явлений (социологические), среди которых в педагогических исследованиях широко используются социометрические методы как средство изучения и измерения скрытых межличностных отношений в коллективе, где партнеры знают друг друга. С помощью социометрических методов можно решить несколько задач. Одна из них – определение социометрического индекса личности в коллективе. Для этого используется известная формула: $R_1 + S_i = N - 1$, где S – величина индекса, R_+ – количество положительных выборов, N – число партнеров в коллективе.

Кроме выявления индекса личности в коллективе, посредством социометрических методов решаются и другие задачи. Например, посредством социогаммы определяется место личности в коллективе, выявляются лидеры и

так называемые «отвергнутые». Социограмма обычно представляется в форме вписанных прямоугольников.

В центральном вписанном прямоугольнике располагаются фамилии лиц, получивших максимальное количество положительных выборов. Второй прямоугольник содержит фамилии лиц с меньшим числом выборов. Третий – с минимальным. И за пределами прямоугольников записываются фамилии испытуемых, не получивших ни одного выбора. Используется также и социосхема взаимного притяжения и предпочтений партнеров в коллективе. Если для расчета индекса и построения социограммы испытуемые не указывают себя на листках опроса («с кем бы вы хотели жить в одном доме, выполнять творческое задание, участвовать в походе и т. д.»), то для построения социосхемы испытуемые указывают себя в опросном листке и таким образом исследователь получает возможность выявить, зафиксировать линии взаимных притяжений и отталкиваний.

Для этой цели, как правило, используется форма окружности, на которой располагаются порядковые номера испытуемых по спискам их фамилий.

Линии, соединяющие номера фамилий испытуемых, наглядно показывают взаимное расположение партнеров в коллективе. Одним из спорных вопросов считается верность социометрического отнесения испытуемых к так называемым отвергнутым и лидерам. Опыт показывает, что и лидер, и отвергнутый могут получать максимальное или минимальное количество выборов в зависимости от той гипотетической или реальной ситуации, для которой устанавливаются социометрические показатели. Так в лидеры в ситуации опасности может выйти один, а в ситуации встречи с коллегами-иностранцами – другой.

Методы рейтинга и самооценки позволяют получить данные, достоверность которых можно проверить путем сравнения объективных (оценки экспертов) и субъективных (оценки самих испытуемых) оценок одного и того же явления. *Рейтинг* – оценка тех или иных сторон деятельности компетентными судьями (экспертами). К *подбору экспертов* предъявляются такие *требования*:

- компетентность;
- креативность – способность решать творческие задачи;
- положительное отношение к экспертизе;
- научная объективность, отсутствие склонности к конформизму, то есть к чрезмерному следованию авторитету в науке;
- аналитичность и широта мышления;
- конструктивность мышления;
- коллективизм;
- самокритичность.

Самооценка осуществляется по программе, предполагающей указание степени затруднений, которые испытывают испытуемые в том или ином виде деятельности. Эта программа должна охватывать все *основные звенья управления процессом обучения и воспитания* – планирование, организацию, стимулирование, контроль и учет.

Метод «педагогического консилиума» является разновидностью метода рейтинга. Он предполагает коллективное обсуждение результатов изучения

воспитанности школьников по определенной программе и по единым признакам, коллективное оценивание тех или иных сторон личности, выявление причин возможных отклонений в сформированности тех или иных черт личности, а также совместную выработку средств преодоления обнаруживаемых недостатков.

Метод групповой дифференциации позволяет анализировать внутриколлективные отношения, выделять лидеров и изгоев.

К теоретическим методам исследования относятся:

– *теоретический анализ* – осмысление результатов исследования на основе теоретических постулатов и моделей, разработанных педагогической наукой;

– *индукция и дедукция* – методы логических рассуждений, выстраиваемых при анализе полученных данных (при индукции рассуждение строится от частных фактов к общим умозаключениям; при дедукции – от общих, заранее известных исследователю принципов, закономерностей к выявлению и объяснению частных фактов);

– *методы изучения литературы* по предмету исследования: конспектирование, реферирование, составление библиографии, аннотирование, цитирование;

– *педагогическое моделирование* (метод создания и исследования моделей – мысленно представленных или материально реализованных систем, адекватно отображающих исследуемый предмет педагогической действительности).

Теоретические методы исследования позволяют уточнить, расширить и систематизировать научные факты, объяснить и предсказать явления, повысить надежность полученных результатов, перейти от абстрактного к конкретному знанию, установить взаимоотношения между различными понятиями и гипотезами, выделить среди них наиболее существенные и второстепенные.

Дадим более подробную характеристику вышеназванных методов.

Анализ – мысленное разложение исследуемого целого на составляющие, выделение отдельных признаков и качеств явления. Одно и то же исследуемое явление можно анализировать по многим аспектам. Всесторонний анализ явления позволяет глубже раскрыть его.

Синтез – мысленное соединение признаков, свойств явления в смысловое (абстрактное) целое. Однако синтез – это не просто суммирование, а смысловое соединение. Если просто соединить явления, между ними не возникает системы связей, образуется лишь хаотическое накопление отдельных связей.

Анализ и синтез тесно взаимосвязаны между собой в любом научном исследовании.

Сравнение – установление сходства и различия между рассматриваемыми явлениями. При сравнении прежде всего необходимо определить основу сравнения – критерий. Для того чтобы сравнить между собой определенные явления, необходимо выделить в них известные признаки и установить, как они представлены в сравниваемых объектах. Несомненно, составной частью сравнения всегда является анализ, так как во время сравнения в явлениях следует вычленить измеряемые признаки. Поскольку сравнение – это установление

определенных соотношений между признаками явлений, то ясно, что в ходе сравнения используется и синтез.

Абстрагирование – мысленное отвлечение какого-либо свойства или признака предмета от других его признаков, свойств, связей.

Конкретизация – мысленная реконструкция, воссоздание предмета на основе вычлененных ранее абстракций (по своей логической природе противоположен абстрагированию).

Обобщение – выделение в процессах и явлениях общих черт, то есть обобщение исследуемого.

Сравнивая явления между собой, исследователь устанавливает общие признаки явлений и на основе последних объединяет явления в одну смысловую группу. Обобщение тем убедительнее, чем большее количество существенных признаков явлений подвергалось сравнению.

Моделирование – исследование процессов и явлений при помощи их реальных или идеальных моделей.

Индукция и дедукция – логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. Индуктивный метод предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный – от общего суждения к частному выводу.

Дадим более подробную характеристику отдельных теоретических методов педагогического исследования, которые направлены на анализ реальных педагогических процессов. Одним из таких методов, непосредственно связанных с творческим аспектом педагогического исследования, является моделирование как построение идеализированных объектов (идеализация), который фактически, в явном, а чаще – в неявном виде применяется в любой исследовательской работе.

Моделирование – это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Второй из объектов называют моделью первого. В наиболее общем виде модель определяют как систему элементов, воспроизводящую некоторые стороны, связи, функции объекта исследования. В основе моделирования лежит определенное соответствие (но не тождество!) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью. Например, модель фюзеляжа самолета может использоваться для изучения потоков воздуха, обтекающих реальный самолет в настоящем полете.

На этом примере можно показать главные характеристики моделирования. Объект-оригинал, то есть реальный самолет, разумеется, не нужно, да и невозможно строить только для определения лучшей формы фюзеляжа. Создается минимальное по размерам его подобие, оснащается электронными датчиками и помещается в аэродинамическую трубу. Это и есть модель самолета, воспроизводящая объект-оригинал – настоящий самолет – лишь по контуру, по внешним очертаниям. Разумеется, нет необходимости в это крошечное подобие самолета встраивать пассажирские кресла, двигатели и т. п. Модель похожа на моделируемый объект, но не тождественна ему, поскольку отражает только то его свойство или свойства, которые определяет исследователь выбираем. Она похожа на ракету-носитель: ее используют как познавательное средство для

решения определенной исследовательской задачи, а потом с ней можно расстаться.

Данный пример относится к моделям материальным (или вещественным, физическим). Наряду с ними существуют модели мысленные, которые называют идеализированными. В таком наименовании отображен способ их конструирования. *Идеализированная модель* – средство познания, существующее столь же давно, сколь и сама наука. В сущности, любое теоретическое представление, сложившееся в результате наблюдений и экспериментов, может выступать как модель. При условии, что такое представление не изолировано от процесса научного познания, а включено в этот процесс, оно служит средством познания. Теоретическое представление выступает как модель при сопоставлении с объектом-оригиналом. В этом мысленная модель ничем не отличается от модели материальной. В приведенном выше примере модель самолета создается с целью выявления только одного свойства реального объекта с отвлечением от многих жизненно важных для реального самолета «подробностей», таких, как, допустим, двигатели. Теория также отражает объект действительности в определенном отношении, выделяя что-то одно, отвлекаясь от другого. Именно идеализированная модель позволила И. Ньютону усмотреть родство между падением яблока и движением небесных светил.

Теоретическая модель (модельное представление), как и материальная, подобна действительности лишь в определенном отношении. Она не может быть пассивным, «прикрепленным» к своему объекту, его зеркальным отпечатком. Теоретическое представление становится моделью именно вследствие того, что отношение адекватности заменяется отношением подобия: благодаря относительной самостоятельности представления человек может соотносить его с предметами, чьим непосредственным образом оно не является.

Полезность и универсальность метода моделирования в научном исследовании несомненна. Можно утверждать, что эта процедура научного познания является для педагогики особенно трудной и в то же время насущно необходимой. Течение педагогического процесса определяется сложными, множественными и разнонаправленными факторами, что затрудняет обнаружение в нем закономерных связей. Необходимость и целесообразность построения в педагогических научных исследованиях теоретических моделей, дающих мысленное, «идеальное» представление об изучаемых объектах, определяются практической невозможностью создания условий, в которых школьник, класс или школа в целом не испытывали бы влияния множества факторов, которые не могут быть учтены. Особенно это важно в экспериментальном исследовании, где сочетаются несколько методов.

Таким образом, проведение педагогического исследования на должном научно-теоретическом уровне возможно только при условии построения теоретических моделей-представлений. Мысленное конструирование «чистого» образа (идеализированной модели) школьника, класса или педагогического процесса, на которые не воздействуют никакие другие влияния, кроме допущенных или введенных самим исследователем, позволяет, сопоставляя такой образ с

действительностью, выявлять и в дальнейшем исследовать те самые факторы, от которых в данном случае отвлекся ученый.

«Идеальный» в этом смысле ученик предстает только с одной стороны, выступает лишь в одном отношении: не как реальный, живой человек, ребенок, а лишь как весьма «тощая» абстракция, которую только в таком нарочито обедненном виде и можно «вписать» в систему теоретического отражения обучения. В этой системе ученик будет определен в качестве идеализированной модели реального ученика лишь с одной стороны: как объект преподавания и субъект учения. Зато он по определению учится «идеально», усваивает ровно столько материала, сколько положено, не больше и не меньше. Он не ест, не спит, а только учится. Разумеется, при сопоставлении этого неживого образа с настоящим учеником обнаруживаются расхождения между идеальным и реальным положением дел. Следующей задачей становится исследование причин расхождения и, если понадобится, способов их преодоления. Возможно, учебник оказался слишком сложным, поэтому реальный ученик не может усвоить этот материал. Причиной может оказаться неэффективная организация процесса обучения. Значит, нужно заняться разработкой другого содержания и форм организации процесса обучения. *Моделирование, таким образом, позволяет выявить то самое несоответствие результатов целям как одного из факторов, обуславливающих обновление цикла связи науки и практики.* После этого искусственная конструкция «идеализированный ученик» будет отброшена подобно ракете-носителю, выполнившей свое предназначение.

Общее представление о том, что должно быть сделано, чтобы изменить педагогическую действительность так, чтобы она оказалась максимально приближенной к теоретически обоснованному, а значит – к мысленно конкретному представлению о ней, содержится в модели должного, **нормативной модели**. Такая модель, как и модель теоретическая, является *идеализированной и обобщенной*. Она не составляет непосредственного проекта, «сценария» педагогической деятельности, а выступает как прообраз таких проектов, дает ответ на вопрос: что должно быть сделано для достижения лучших результатов?

Наконец, это общее представление находит свою конкретизацию в проекте педагогической деятельности. Как уже говорилось, проект содержит конкретные нормы такой деятельности, адресованные практике.

Таким образом, моделирование выступает как общий метод познания на всех этапах педагогического исследования.

Третья группа методов исследования – статистические методы (методы математической статистики), использующиеся для *контроля, измерения, обработки и осмысления* полученных педагогических данных, которые можно объединить в следующие группы:

– *методы изображения педагогических явлений в цифровых показателях:*

а) *регистрация* – выявление определенного качества у явлений данного класса и подсчет количества по наличию или отсутствию данного качества (например, количество успевающих и неуспевающих учеников и т. п.);

б) *ранжирование* – расположение собранных данных в определенной последовательности (убывания или нарастания зафиксированных показателей), определение места в этом ряду изучаемых объектов (например, составление списка учеников в зависимости от числа пропущенных занятий и т. п.);

в) *шкалирование* – присвоение баллов или других цифровых показателей исследуемым характеристикам;

– *методы первичной статистической обработки информации* – методы вычисления элементарных статистик (средних арифметических оценок, процентных показателей и т. п.);

– *методы математического выявления связей, зависимостей, закономерностей*: метод корреляций, факторный анализ, графопостроение и т. д.

Наряду с описанными в педагогических исследованиях могут применяться и другие методы, число которых велико и, в принципе, может возрастать за счет общенаучных методов, потребность в использовании которых заранее нельзя предусмотреть. Сравнительно реже применяются заимствованные из других наук: методы *контекст-анализа, рейтинга, провокаций, документального анализа, репертуарной решетки, методы парного сравнения, Дельфи, мемуаров* и др. Педагогика использует ряд инструментальных *методов физиологии и медицины*: тремограммы, ЭЭГ, КГР, изменяющиеся скорости реакции, другие объективные показатели *состояния человека*. Применяются комбинации методов.

Выбор методов исследования и их количество должны определяться объективной необходимостью в совокупности именно данных исследовательских методов, спецификой темы и задач данного исследования, его логикой, а не их количеством (чем больше, тем лучше) или формальным стремлением «придать научность» получаемым результатам.

Для правильного, то есть адекватного целям и задачам исследования, выбора методов исследования необходимо знать общие и частные возможности каждого метода, его место в системе исследовательских процедур в соответствии с особенностями изучаемого материала и уровнем изучения педагогической действительности.

14.5. Движущие силы педагогического процесса (к формулированию противоречий)

Поступательное движение педагогического процесса от решения одних задач к другим, более сложным и ответственным, осуществляется в результате научно обоснованного разрешения *объективных* и своевременного осознания и устранения *субъективных педагогических противоречий*, являющихся следствием ошибочных педагогических решений.

Наиболее *общим внутренним противоречием* объективного характера, определяющим движение педагогического процесса, является **несоответствие реальных возможностей воспитуемых тем требованиям, которые к ним предъявляются со стороны общества: школы, учителей**. Однако если требования слишком завышены или, наоборот, занижены, то они не становятся ис-

точниками движения школьника, а следовательно, и всей педагогической системы к намеченной цели. Только задачи, ориентированные на завтрашний день развития, вызывают интерес и потребность в их решении. Это говорит о необходимости проектирования близких, средних и далеких перспектив развития коллектива и отдельных воспитанников, их конкретизации и обеспечения принятия самими детьми.

В последние годы в связи с демократизацией образования выявилось *главное внутреннее противоречие педагогического процесса* и развития личности в детском возрасте. Это **несоответствие между активно-деятельной природой ребенка и социально-педагогическими условиями его жизни.**

Главное противоречие конкретизируется целым рядом частных:

- между общественными интересами и интересами личности;
- между коллективом и личностью;
- между сложными явлениями общественной жизни и недостатком детского опыта для их понимания;
- между стремительно нарастающим потоком информации и возможностями учебно-воспитательного процесса и др.

К субъективным относятся противоречия:

- между целостностью личности и функциональным подходом к ее формированию, односторонностью педагогического процесса;
- между отставанием процесса генерализации знаний и умений и нарастающей необходимостью применять преимущественно обобщенные знания и умения;
- между индивидуальным творческим процессом становления личности и массово-репродуктивным характером организации педагогического процесса;
- между определяющим значением деятельности в развитии личности и установками преимущественно на словесное воспитание;
- между возрастающей ролью гуманитарных предметов в гражданском становлении человека и тенденцией к технократизации педагогического процесса и др.

14.6. Семь противоречий нового образования (Гин Анатолий)

Гин Анатолий Образование

// Научно-популярный психологический портал. – [сайт]. – URL: <https://5psy.ru/obrazovanie/sem-protivorechii-novogo-obrazovaniya.html>

(дата обращения: 15.03.2021).

Будущее школы определяется не президентом отдельно взятой страны, не министром образования, и даже не учителем. Каждый участник образовательного процесса сам решает, идти в ногу с будущим или вышагивать пятками вперед.

После изобретения атомной бомбы Фрейд задал Эйнштейну вопрос, можно ли как-то оградить людей от новой опасности? На что Эйнштейн отреагировал скептически: к сожалению, ничего в мире не меняется так медленно, как человеческое сознание.

Однако человеческое сознание с развитием цивилизации меняется, в том числе и под «давлением» новых знаний, изобретений, открытий. Микроскоп, паровой двигатель, радио, та самая атомная бомба, компьютер – все это решительно меняет стиль жизни и сознание людей.

Речь идет не только о технике и науке. Двадцатый век, например, показал, что бывают войны, в которых нет победителей, и что страны, победившие в войне, но отставшие технологически, могут оказаться в хвосте каравана истории и увидеть впереди себя побежденных. Что богатства не приносят счастья, а лучшие в мире пушки не позволяют чувствовать себя в безопасности, если рядом желающий тебе зла сосед. А «рядом» в наше время – все население планеты.

Уроки новейшего времени иногда были жестокими. Цивилизованное человечество кое-чему научилось. А главное, начало привыкать к тому, что в новых условиях старый опыт не помогает. Более того, мешает.

Наполеон твердо знал, что корабль движется ветром. Он отказал изобретателю парохода Фултону – и новые возможности прошли мимо. Говорят, уже в изгнании император признал: «Прогнав Фултона, я потерял корону».

Успешный командарм Буденный искренне считал, что танки не устоят перед конной атакой.

Если что-то мешает, это что-то можно уничтожить. В этом были уверены китайцы, когда приняли решение извести клюющих зерно воробьев. Потом этих птиц пришлось покупать у соседей за валюту...

Новое вино в старые мехи не заливают – мудрость библейская. Новые задачи требуют новых подходов – ее современное звучание. А кто знает, каких подходов потребует решение будущих задач?

14.6.1. Противоречие 1

Мы должны научить детей жить в мире, которого не знаем сами, то есть – в мире будущего. Это противоречие возникло исторически недавно – когда технологические и научные парадигмы стали меняться в течение жизни одного поколения.

Мой отец учился работать с радиосхемами на электронных лампах. Он был хорошим специалистом, знал предмет «от и до». Но через 10 лет его знания начали стремительно устаревать – техника переходила на транзисторы. Пришлось переучиться, фактически поменять специальность. У него получилось, хотя прежней уверенности в своем мастерстве уже не было. Когда техника стала переходить на микросхемы, он испытал большие трудности и специалистом стать уже не смог. Еще до выхода отца на пенсию появилось новое поколение техники на больших интегральных схемах...

Такова реальность: те технологические знания, которые мы приобретаем сегодня, завтра уже никому не нужны. Касается ли эта реальность образования? Вопрос риторический.

Будь моя воля, я бы ввел новое грамматическое правило: писать слово «Образование» вот так, с большой буквы. Образование – единственное сред-

ство, позволяющее человеку стать Человеком. И Образование – такое, с большой буквы, – главная цель человечества.

Образование есть взросление. Человечество находится в своем детстве. Человек избавился от биологического хвоста, но тащит за собой хвосты психосоциальные: страх, агрессивность, неумное желание занять в своем стаде ступеньку повыше. На мой взгляд, человечество еще не Образовалось.

Президенты стран пугают друг друга клыками и когтями, то есть ракетами и пушками, и заставляют уважать себя демонстративным рычанием на ближних и дальних своих по телевизору. Знакомая картина?

Мальчик не ходил в школу и упорно отказывался учиться читать. Почему – никто не понимал. Постепенно, шаг за шагом открылось: он боялся взрослеть. Боялся, потому что его напугали тюрьмой. Мальчик боялся, что его детские старые грехи не простят, и нашел для себя способ защиты – не взрослеть. Нужно просто оставаться ребенком, и тогда тебя никто не накажет. Способ ухода от ответственности... (По мотивам статьи: М. Максимов. О Бруно Беттельгейме).

Складывается впечатление, что человечество боится взрослеть. И поэтому Образование заменяется неживой копией, которую называют системой образования. Копией, которая ухитряется почти триста лет оставаться без существенных изменений.

Можно ли сделать сотовый телефон на устаревшей элементной базе – на радиолампах? Можно, но он будет размером с дом, не очень надежен и очень энергоемок. Будет ли кто-то пользоваться таким телефоном? Будет – пока нет альтернативы. Но вряд ли будет доволен.

Джордж Вашингтон: 64 % крупных компаний страдают из-за того, что пополняющие рабочую силу выпускники средних школ плохо читают, неграмотно пишут и не умеют логически мыслить, свидетельствует опрос руководителей предприятий. (Т. Генри. «Ассошиейтед пресс» «LOS ANGELES TIMES», Monday, July 16, 1990.)

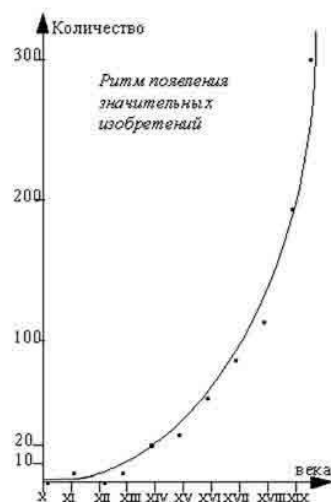
Жан Фукамбер, сотрудник Национального института педагогических исследований (Франция), говорит: «20 процентов детей в возрасте до 12 лет воспринимают только треть информации, содержащейся в тексте, 30 процентов читают слишком медленно и только один из шестидесяти читает быстро и осмысленно».

Из интервью с министром образования России В. М. Филипповым:

– Владимир Михайлович, Вы довольны образованием, которое получили Ваши дети?

– Нет, абсолютно не доволен. (Журнал «Народное образование». – 2000. – № 10. – С. 400.)

Мы пользуемся устаревшей системой образования. Хотя, говоря по правде, устаревшего образования не бывает. Устаревшее образование – вообще не Образование. И устаревшая школа (под термином «школа» автор понимает и средние, и высшие учебные заведения) работает против Образования.



Сегодняшняя школа опирается на передачу знаний, устаревших задолго до того, как войти в учебники. А реформы предлагают как следует напрячься и догнать вчерашний день. Нам предлагают бежать навстречу Солнцу, но за собственной тенью.

Нужно честно признать: обучение, построенное на усвоении конкретных фактов, изжило себя в принципе, ибо факты быстро устаревают, а их объем стремится к бесконечности.

Гипотеза: объем совокупных знаний цивилизации растет по экспоненте. Есть только косвенные доказательства этой гипотезы, но они достаточно убедительны.

Вот, скажем, график Мэмфорда (А. Моль. Социодинамика культуры. – М. : Прогресс, 1977.), отражающий экспоненциальный рост числа значительных изобретений во времени. Отклонения от кривой объясняются политико-экономическими событиями, войнами...

Технология и на рабочем месте, и дома меняется все быстрее. В современной промышленности и торговле «период полураспада» полезного технологического знания оценивается в полтора года. Таким образом, через полтора года половина первоначальных технологических знаний работника оказывается бесполезной, через три года – уже три четверти. (Из доклада: Дж. Питт, Великобритания. Материалы международного семинара Proceedings of International Seminar. Санкт-Петербург, 2001).

Конечно, система образования заметила эту тенденцию. Увеличение времени обучения и перегрузка учащихся – ее прямые следствия. Пытаясь уйти от серьезных изменений, старая система образования придумала рецепт «спасения»: переход к ранней специализации. И наткнулась на следующее противоречие.

14.6.2. Противоречие 2

Образование должно быть узкоспециальным, ибо «нельзя объять необъятное». Но узкий специалист плохо переучивается, трудно ориентируется в межпредметных знаниях, ему тяжело найти общий язык со специалистами других профилей при решении общей задачи.

В концентрированном виде это противоречие выражается формулой: «узкая специализация = широкая идиотизация». (Формула сконструирована по афоризму Б. Шоу).

Успешный человек должен быть не только первоклассным специалистом, но и успешным гражданином, успешным родителем, успешным потребителем и т. д. Успешный гражданин понимает, как устроена власть, финансовая система, гражданское общество. Успешный родитель знает правила воспитания и методы развития ребенка. Успешный потребитель знает, что ему нужно, как и где это приобрести... И все это в быстро меняющемся мире. Решение производственных, маркетинговых, социальных и даже бытовых задач все больше требует системного, межпредметного подхода, умения видеть отдаленные последствия.

Ни вузовское, ни школьное образование этому требованию в настоящее время не удовлетворяют. Крупные коммерческие компании все чаще пытаются самостоятельно – с переменным успехом – решать для себя эту проблему.

Американская компания «Белл Телефон Систем» создала «Гуманитарный институт» для перспективных менеджеров – в качестве средства против узкой специализации. (Факт из книги: М. и Э. Де Лиу. Как научиться быстро читать. – С. 167).

Однако в целом противоречие не разрешено, и существующая система образования не может его разрешить в принципе. Это противоречие поддерживается и следующим, которое связано с исторически (и не случайно) сложившейся системой науки и учебы.

14.6.3. Противоречие 3

Обучение должно быть предметным, так как оно копирует, повторяет организационную структуру науки. Но предметное обучение мешает цельности восприятия мира.

Мы уже говорили, что одна из основных целей Образования – передача культуры. А культура обладает свойством цельности и делима только условно. Особенности языка и веры, например, обязательно сказываются на развитии технологии и искусства. В определенном смысле нахождение способа изображения удаленной перспективы художником Леонардо да Винчи (Впервые линейную перспективу разработал Филиппо Брунеллеско (1377-1446), а Леонардо да Винчи усовершенствовал этот метод, научившись размывать контуры удаленных объектов) и изобретение способа сохранения продуктов в холодильнике инженером Теллье – равнозначные события человеческой культуры.

Разбиение на «физиков» и «лириков» ущербно в своей основе. Леонардо да Винчи был сильнейшим инженером-фортификатором, он разработал идеи подводной лодки и вертолета. Эйнштейн играл на скрипке, интересовался психологией. (Стал даже соавтором Фрейда в работе «Почему война?», 1933). Кто-то скажет – ведь они были гениями! Да, но верно и обратное: они были гениями может быть именно потому, что не ограничивали себя рамками узкой предметной сферы.

Сегодняшнее «предметно-кусочное» образование – причина многих бед. У нас даже культивировалось суженное сознание: «Вот здесь я – специалист, а всего остального не понимаю и этим горжусь». Это было целесообразно в индустриальной модели общества, где каждый должен был «делать свое дело», а во всем остальном «слушаться и повиноваться».

У меня не раз складывалось впечатление, что литература и химия, например, лежат у людей в разъединенных отсеках мозга.

Даю в сильном классе на уроке физики задачу, в которой нужно применить «химические» знания. Результаты плачевные. Начинаем разбираться. И тогда ребята говорят: «Ну, Вы бы нам сказали, что нужно химию применить, мы бы задачу решили...».

Трудно ожидать, что после многих лет «предметно-кусочного» образования само по себе возникнет системное мышление. Образно о результатах такого образования для «среднего ученика» сказал К. Д. Ушинский:

«...Понятия и даже идеи лежат в голове его такими мертвыми вереницами, как лежат по преданию оцепенелые от стужи ласточки: один ряд лежит возле другого, не зная о существовании друг друга, и две идеи, самые близкие, самые родственные между собой, могут прожить в такой, поистине темной, голове десятки лет и не увидеть друг друга». (Цитируется по книге: В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. Мозг. Обучение. Здоровье. – М. : Просвещение, 1989. – С. 69.).

Требование целостности образования становится все более насущным. Существующая система выполнить его не в состоянии. Слабые попытки наладить «межпредметные связи» уже лучше, чем ничего, хотя зачастую они сводятся к поверхностным и столь же «кусочным» фактам типа: а Менделеев еще и стихи писал...

Можно спорить о том, изжило ли себя предметное образование или оно еще имеет свои не использованные пока возможности улучшения, но несомненно одно: требования к образованности человека растут. И, похоже, не просто растут, а в геометрической прогрессии – в соответствии с графиком Мэмфорда.

И здесь нас встречает следующее противоречие.

14.6.4. Противоречие 4

Чем больше требований предъявляет образование, тем больше разрыв между сильными и слабыми учениками.

Люди перемешиваются по всей планете: массовые миграции, смешанные браки, Интернет-технологии знакомств... Географических барьеров практически нет, языковые преодолеваются все более просто.

Однако, на этом фоне не столь заметно, вырисовывается и другая тенденция: все более жесткое деление на образованных и необразованных. На тех, кто готов к завтрашнему дню, и на тех, кому милее вчерашний. Эта тенденция содержит в себе социальную опасность. Оно делит человечество на две части...

Несомненно одно: всегда были успевающие и неуспевающие. Но только теперь, в новом мире, зависимость судьбы от образования становится все больше. Я думаю, влияние образования на судьбу конкретного человека в исторически короткий период станет больше, чем влияние стартовых возможностей: происхождения, капитала и пр.

В то время, когда Америка вступает в 21-е столетие преисполненная надеждой и ожиданиями лучшего будущего, слишком много наших учеников – самых нуждающихся, оказываются отстающими. Как показывают данные национального тестирования, сегодня почти 70 процентов четвероклассников, проживающих в центральных районах наших городов, не владеют навыками чтения на базовом уровне. (...)

Мы стоим перед лицом настоящего общенационального кризиса. Во все большей и большей степени мы из одной нации превращаемся в две разные.

Одна умеет читать, а другая нет. Одной есть о чем мечтать, а другой нет. (Краткие выдержки из первого радиообращения президента США Д. Буша 27 января 2001 года, по материалам сайта «Курьер образования»).

В апреле 1996 года, гуляя по Москве, я удивился объявлению на стене автостроительного института: «Автосалон «ЗИЛ» приглашает молодых людей с высшим образованием на работу автослесарем или электриком. Обучение на месте, перспектива роста». Сегодня подобное объявление – банальность.

К примеру, у автомехаников в агентствах по продаже Ford могут и сегодня быть руки в смазке, но и они пользуются компьютерными сетями, сконструированными Hewlett-Packard, которые обеспечены экспертными системами, помогающими в поиске неисправностей, и имеют мгновенный доступ к 100 мегабайтам технических чертежей и данных, содержащихся на CD-ROM. Система запрашивает данные об автомобиле, который подлежит ремонту, ... делает заключение и устанавливает последовательность ремонта. (Э. и Х. Тоффлер Создание новой цивилизации. Политика Третьей Волны. – Новосибирск: «Сибирская молодежная инициатива», 1996.).

Эти люди – не «тупые придатки» к компьютеру. Они постоянно учатся. Парк машин непрерывно обновляется, компьютерные программы диагностики усложняются.

Навыки производственной, бытовой, социальной жизни становятся столь разнообразными, многоходовыми, информационно насыщенными, что без соответствующего образования невозможно быть успешным ни в одной сфере жизни.

В цивилизованных странах качество жизни большинства населения пропорционально уровню образования. Степень бакалавра позволяет ее обладателю за 40 лет заработать дополнительно \$ 2 млн. по сравнению со своим сверстником, закончившим только среднюю школу. Степень магистра (уровень выпускника университета) дает в среднем дополнительно \$ 2,3 млн. И этот разрыв со временем только увеличивается.

Еженедельные заработки выпускников средней школы упали от 387 долларов 24 центов в 1969 году до 335 долларов 20 центов в 1989 году. Федерация приписывает это 12-ти процентное понижение потере в производительности труда так называемых «работников передней линии». Федерация сравнивает это с примерно 8-ми процентным повышением заработков выпускников колледжей. (LOS ANGELES TIMES», Monday, July 16, 1990.).

Пропасть между двумя «нациями» – образованных и необразованных – серьезная социальная проблема. Любой путь ее решения будет наткнуться на новые противоречия. Рассмотрение этих противоречий – тема отдельной статьи, если не книги. Здесь мы рассмотрим только одно из них, не самое сложное, но самое обсуждаемое. Это противоречие цены.

14.6.5. Противоречие 5

Образование должно быть дорогим, чтобы быть качественным, и должно быть дешевым (Или вообще бесплатным...), чтобы быть доступным.

Качественное образование очень дорого. Оно предполагает высокие зарплаты учителей, серьезную материально-техническую базу, постоянное обновление содержания и много чего еще.

Александр I тратил на содержание Царскосельского лицея пятую часть доходов семьи Романовых. Семьи, которую со времен Екатерины II считали богатейшей в мире. Иезуитский орден был сказочно богат – дни латиноамериканские золотые и серебряные рудники чего стоят! – тратил на свои «образовательные программы» больше половины доходов. (Журнал «Знание – сила», № 4, 1993.).

Не нужно надеяться, что государство – даже богатое государство – может легко решить эту проблему. Государство может и должно вкладывать в образование – с этим давно никто не спорит. Однако противоречие остается...

В 1986-м году предложение правительства Франции поднять плату за обучение в вузах вызвало взрыв возмущения студентов, что привело к отставке министра просвещения. Но уже через несколько лет молодые люди сами выразили намерение заплатить при поступлении суммы, в 2-3 раза превышающие обычный «налог на абитуриентов». При условии, что эти средства помогут университетам повысить уровень преподавания и коренным образом улучшить материальное оснащение учебного процесса. И таких активистов-студентов набралось 60 процентов.

Есть еще один аспект цены образования, который определяется известным психологическим эффектом: то, что досталось дешево, не ценится. Когда-то я, обнаружив интересную книгу, покупал несколько экземпляров и раздавал знакомым. Вскоре я обнаружил, что эти книги не читают. Тогда я поменял тактику: стал продавать книги. И что вы думаете – «коэффициент читаемости» сразу вырос.

В Австрии высшее образование бесплатное. Допуск – без вступительных экзаменов, то есть любой абитуриент = выпускник гимназии имеет право поступить в любой университет... В расчете на 1000 населения в Австрии — один из самых высоких показателей числа студентов в мире. Качество выпускников не вызывает сомнений. Казалось бы – все прекрасно, но... В расчете на 1000 населения – в Австрии один из самых низких показателей в Европе числа специалистов с законченным высшим образованием! Продолжительность учебы намного превышает оптимальные сроки (в полтора-два раза). Стоимость выпускников для государства намного выше, чем в других странах ЕС. Пока единственное решение властей – введение символической платы за семестр (\$ 315). (Из частного письма австрийского студента).

Хорошее образование стоит дорого. Еще дороже обходится плохое образование – его последствия разрушительны. Мы вступили в эпоху, когда некомпетентность – инженера ли, генерала ли, политика ли – становится все более общественно опасной.

14.6.6. Противоречие 6

Образование должно быть добровольным, ибо в этом случае оно максимально эффективно, и образование должно быть обязательным, ибо некомпетентность стала социально опасной.

Юристы придумали: незнание законов не освобождает от ответственности. Хочется добавить: незнание законов химии не освобождает от ответственности за отравление рек, незнание законов физики не освобождает от ответственности за чернобыли, незнание законов биосферы не освобождает от ответственности за экологические катастрофы...

Непонимание экономики и политики, законов существования социума позволяет манипулировать людьми против их собственного интереса, против развития общества.

Незнание опасно, а значит знание обязательно. Причем круг обязательных знаний растет по той же экспоненте. Конечно, в идеале ученик должен добровольно, с удовольствием осваивать знания. Тогда обучение будет высокоэффективным. Только часто ли встречается такой идеал?

Представьте себе, что мы с вами находимся в музыкальной школе. Вот привели мальчишку-новичка. Но никто не говорит ему: ты будешь учиться играть на этом инструменте. Никто не заставляет его что-то брать или делать.

– Можно пойти туда послушать?

– Можно.

– А можно понажимать клавиши?

– Можно.

– А потрогать струны?

– Можно.

Все можно... Ребенок осторожно оглядывается, потихоньку привыкает. Не сразу, на третий или четвертый раз он сам выбирает инструмент. Вот теперь, и только теперь, его можно начинать чему-то учить.

Учеба идет хорошо, когда ребенок сам выбрал, чему он будет учиться. Но и здесь много подводных камней. А если не выбрал – ничего не выбрал? А если сегодня выбирает одно, завтра другое, послезавтра третье – и конца не видно? Сунь огурец в рассол – и он обязательно станет соленым. Пока взрослые не научились строить образовательную среду таким образом, что ребенок в ней обязательно захочет учиться, – противоречивая ситуация будет сохраняться.

Страны – Гонконг, Тайвань и другие – которые совершили рывок из нищеты, сделав ставки на высокие стандарты образования, это противоречие не разрешили. Жесткий прессинг обязательного образования позволил войти в нишу высокоинтеллектуального производства и поднять материальный уровень, но он же калечит психику и ослабляет нервную систему.

В странах «зрелой демократии» другой перекосяк. Учителя боятся хоть чуть-чуть напрячь детей и вызвать этим гнев родителей. Один учитель на спор с учениками съедает дождевых червей, другая учительница заключает пари на право бросить ей торт в лицо – отчаянные попытки хоть как-то вызвать актив-

ность учеников. В США большое количество детей, в основном из бедных семей, вообще бросает школу, не доучившись – это уже стало национальной проблемой. Уровень образования тем временем падает. Как быть? Решение пока не найдено, хотя кое-какие попытки предпринимаются.

В штате Западная Виржиния пару лет назад власти штата приняли закон, согласно которому каждый, кто бросает школу, автоматически лишается водительских прав. Причем неважно, есть ли у того или иного школьника средство передвижения. Бросил школу – не получишь разрешения водить машину или мотоцикл. И что же? В нынешнем году число выпускников средних школ в Западной Виржинии побило все рекорды. Не только резко снизился отсев, но закон многих вернул обратно в классы. («Правда», 28 июня 1989.).

Образование – область сложных противоречий, парадоксов, открытых задач. Над проблемами образования «ломали голову» умнейшие из умнейших.

Альберт Эйнштейн в переписке с Жаном Пиаже удивлялся смелости ученого, поставившего задачей изучить процесс формирования мышления ребенка. Решаемые им физические проблемы он назвал детской игрушкой по сравнению с тайнами сознания и подсознания ребенка. (По материалам сайта: igumo.ru).

Образование – это всегда вложение в будущее. И здесь кроется важное.

14.6.7. Противоречие 7

Жить хорошо хочется сейчас, сегодня. А вложение в будущее требует ограничений в настоящем.

Образование требует пристального внимания. Те страны, которые занимаются системой образования по остаточному принципу, всегда будут жить по этому же принципу. Парадоксы и противоречия образования нужно решать. И не просто решать, а красиво.

P.S. Зачем обо всем этом пишу?

В последнее время я прочел несколько популярных американских книг по образованию. (Самая яркая из них, на взгляд автора: Драйден Г., Вос Дж. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому: Пер. с англ. – М.: ООО «ПАРВИНЭ», 2003.). Огромные тиражи, хороший язык, масса достоинств. Авторы дают рецепты революционных изменений в Образовании. Но при этом не видят противоречий – поэтому их рецепты кажутся простыми и доступными. Но это обманчивая простота – «гладко было на бумаге...».

Говорят, правильная постановка вопроса – половина решения. Если мы действительно хотим решать задачи образования, а не «делать вид», то жесткая, сформулированная в противоречиях постановка вопросов необходима. Иначе – самообман [5].

14.7. Как правильно сформулировать гипотезу (материал И. П. Бугровой «Гипотеза исследования»)

Как правильно формулировать гипотезу? :
материал И. П. Бугровой «Гипотеза исследования». –
URL: <https://studylib.ru/doc/439270/gipoteza-issledovaniya>
(дата обращения: 12.05.2020) [3].

*Не бойся необычных идей и "сумасшедших" ответов!
Будь смелее и раскованнее в своих мыслях и фантазиях!
Помни, ты талантлив и способен на гениальные открытия!*

Установив необходимость проблемной ситуации для организации исследования и определения его (исследования) темы попробуем определиться с методами и приемами ее разрешения.

Нельзя разрешить проблему, не наметив пути ее разрешения. Мы можем найти пути решения проблемы, только, если допустим факт возможности или невозможности, то есть для разрешения проблемы необходимо что-то предположить или допустить. Согласно, энциклопедическим данным, любым предположением или догадкой может выступать гипотеза. Следовательно, для того чтобы найти пути решения проблемной задачи, необходимо выдвинуть гипотезу.

Сначала попробуем разобраться, что такое гипотеза, какие гипотезы бывают, и какими характеристиками она должна обладать.

Гипотеза – это предположение, выдвигаемое для объяснения какого-либо явления, которое не подтверждено и не опровергнуто. Гипотеза – это предполагаемое решение проблемы. Она определяет главное направление научного поиска и является основным методологическим инструментом, организующим весь процесс исследования.

К научной гипотезе предъявляются два следующих основных требования:
– гипотеза не должна содержать понятий, которые не уточнены;
– она должна быть проверяема при помощи имеющихся методик.

Формулируя гипотезу, исследователь должен строить предположение о том, каким образом, при каких условиях проблема исследования и поставленная цель будут успешно реализованы.

Гипотеза одновременно может быть научно-обоснованным предположением, совокупностью воздействий и системой мер по реализации задач исследования.

Приёмы построения гипотез различаются по форме, уровню, характеру, механизму формирования, логической структуре и функциональному назначению (см. таблицу 1).

Приемы построения гипотезы

Г И П О Т Е З А	Форма	«если..., то...» «если..., то..., так как...»
	Уровень	Эмпирическое исследование Теоретическое исследование
	Характер	Модификационная Революционизирующая
	Механизм формирования	Простые: индуктивные или дедуктивные Комплексные: индуктивно-дедуктивные
	Логическая структура	Линейная (1 предположение) Разветвлённая (возможные следствия)
	Функциональное назначение	Объяснительная Предсказательная Смешанная

Форма гипотезы заключается в применении при формулировании и написании текста гипотезы своеобразной формулы: «если ..., то ..., так как...». При этом, выражение «так как», направленное на раскрытие сущности явления, построения причинно – следственных связей, применяется, как правило, для гипотез, соответствующих теоретическому уровню исследования.

Уровень гипотезы заключается в ее соответствии уровню проводимого исследования: эмпирического или теоретического.

Поскольку эмпирическое исследование основывается на результатах опыта, то и гипотеза формулируется о предположении изменения (либо не изменения) конкретного явления или факта, то есть эмпирическое исследование и его гипотеза выступают в функции установления новых фактов для последующего развития теории.

Для теоретического уровня исследований гипотеза формулируется с целью проверки теоретического знания, например, следствия из теории. Специфика гипотезы данного уровня заключается в том, что она является, как и теоретическое исследование, обобщающей и применимой для целой группы изучаемых объектов или явлений, направленной на раскрытие их сущности, установлением причин взаимосвязей между параметрами, подлежащими экспериментальному исследованию.

По своему функциональному предназначению гипотезы могут делиться на виды, представленные в таблице 2.

Виды гипотез

Виды гипотезы	Функциональная нагрузка
объяснительные гипотезы	для объяснения фактов или явлений
предсказательные гипотезы	для предсказания законов, закономерностей, свойств и особенностей объектов и явлений
объяснительно-предсказательные	сочетают в себе оба предназначения

По содержанию гипотезы делятся на:

- гипотезы информационного характера
- гипотезы инструментального характера.

Гипотезы информационного характера формулируются обычно на начальном этапе исследования (либо характерны для начинающих исследователей) и несут в себе зависимость от одной переменной. Другими словами, экспериментатор, начинающий исследование, строит предположение о том, как и каким образом можно достичь поставленной цели исследования. (Если сделать так..., то получится эффект ...)

Переходя к формулировке многофакторного содержания гипотезы, исследователь переводит ее содержание в **инструментальный характер**, который уже предполагает построение системы мер, управляющих воздействий, обеспечивающих достижение цели исследования.

По механизму формирования гипотезы можно разделить на простые (индуктивные и дедуктивные) и комплексные (индуктивно-дедуктивные) (см. таблицу 3).

Кратко рассмотрим механизм построения *индуктивной гипотезы*. Он заключается в построении на основе наблюдаемого опыта или данных фактов предсказательного обобщающего заключения, относящегося к группе явлений, подобных изучаемому. Ход мыслей экспериментатора – от частного к общему включает принятые исследователем допущения, разработанные на их основе предположения, индуцированную из них гипотезу.

Таблица 3

Механизмы построения гипотезы

Механизм построения гипотезы			
Простая гипотеза	Основа построения	Результат	Логическая цепочка
Индуктивная	Наблюдение факта или явления	Предсказание обобщения	От частного к общему
Дедуктивная	Анализ теоретического материала	Предсказание возможностей (следствий) из общей закономерности	От общего к частному

Дедуктивная гипотеза строится из общего теоретического положения путем разработки ряда предположений, вытекающих из него. Из выдвинутых

предположений дедуцируются выводы-опущения. Ход мыслей экспериментатора – от абстрактного (общего) к конкретному.

Индуктивно-дедуктивная гипотеза включает в себя элементы двух предыдущих типов гипотез, содержит последовательность процедур синтеза теоретических фрагментов – допущений в новое теоретическое знание, на основе анализа которого дедуцируется предсказание неизвестных ранее сторон и свойств изучаемого объекта.

По своему характеру гипотеза может быть революционизирующей (выдвижение принципиально нового положения) или модификацией известных законов, исходя из предположения о том, что некоторые законы существуют в областях, где действие их еще не выявлено.

По логической структуре гипотезы могут носить линейный характер, когда выдвигается и проверяется одно предположение, или разветвленный, когда необходима проверка нескольких предположений.

Главная характеристика гипотезы исследования

При формулировании гипотезы необходимо учитывать такую важную ее характеристику, как проверяемость, которая предполагает наличие адекватных способов или приемов проверки данной гипотезы.

Как сформулировать гипотезу?

Существует множество методов построения гипотез (по сути – поиска новых идей):

Мозговая атака – коллективный метод поиска новых идей и решений.

Аналогия символическая – аналогия, с помощью которой проблема описывается несколькими словами обобщенно.

Метод ассоциации основан на способности человека так, преобразовывать полученные ранее знания, чтобы их можно было использовать для новых условий.

Метод инверсии, предусматривающий рассмотрение задачи с противоположных позиций по отношению к принятым.

Попробуем проблемную ситуацию более конкретно с осмыслением объекта или явления, вызвавшего интерес с различных сторон, на элементарном примере.

Проблемная ситуация. Мне нравится не очень сладкое варенье, и я пробовала добавлять при варке меньше сахара, чем по рецепту, но такое варенье хранится очень недолго. Как приготовить не слишком сладкое варенье, которое будет долго храниться и не портиться?

Сформулируем некоторые возможные гипотезы. Попытаемся выдвинуть гипотезу, для чего воспользуемся несколькими приемами формулировки (построения) гипотезы из вышеуказанных.

Гипотеза № 1. Если варить варенье дольше, то оно будет хорошо храниться.

Гипотеза № 2. Если сваренное по измененному рецепту варенье поместить в холодильник, то оно будет храниться значительно дольше.

Гипотеза № 3. Попробую, найти другой рецепт варенья, для которого требуется меньше сахара.

Гипотеза № 4. Если изменить технологию обработки банки для хранения варенья, то варенье хранится дольше.

Гипотеза № 5. Если я сварю варенье из других ягод (несладких) и добавлю необходимое по рецепту количество сахара, то варенье дольше сохранится.

Гипотеза № 6. Возможно, что я так и не смогу приготовить варенье по вкусу.

Итак, перед нами стоит проблема, и мы предположили варианты ее решения. Как можно убедительно доказать правильность или ошибочность своих размышлений? Как проверить свои догадки (гипотезы)?

Способы проверки гипотезы:

1) на основе логики и анализа имеющихся знаний, полученной информации,

2) на основе наблюдений, опытов, экспериментов.

Следующий этап работы – наметить пути проверки своих предположений, выбрать методы исследования и разработать программу эксперимента.

Итак, приступить к разрешению проблемной ситуации можно, выдвинув гипотезу основываясь на имеющихся знаниях, опыте, пофантазив, применяя при этом методы поиска новых идей, и определившись со способами проверки гипотезы.

Литература

1. Пентин, А. Учебное исследование и то, что им не является / А. Пентин. – URL: <http://www.lgo.ru/model10.htm> (дата обращения: 12.07.2018). – Текст : электронный.

2. Клименюк, А. В. Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования / А. В. Клименюк, А. А. Калита, Э. П. Бережная. – Киев, 1988. – 100 с. – Текст : непосредственный.

3. Голуб Г. Б. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся : метод. рек. / Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова. – Самара 2003. – Текст : непосредственный.

4. Леонтович, А. В. Материал посвящен проблеме применения исследования как средства развития современного образования / А. В. Леонтович. – URL: http://www.abitu.ru/researcher/development/ist_0003.html (дата обращения: 12.07.2018). – Текст : электронный.

4. Intel[®] «Обучение для будущего» (при поддержке Microsoft). – 4-е изд. / общ. ред. Е. Н. Ястребцевой и Я. С. Быховского. – Москва, 2004. – Текст : непосредственный.

5. Алхимия проекта : методические разработки мини-тренингов для слушателей и преподавателей программы // Intel[®] «Обучение для будущего», под редакцией Е. Н. Ястребцевой и Я. С. Быховского. – Москва, 2004. – Текст : непосредственный.

6. Пирамида Блума. – URL: <http://www.zarealie.nm.ru/u15.htm> (дата обращения: 12.07.2018). – Текст : электронный.
7. Образовательная программа Intel «TeachtotheFuture» : сайт [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.iteach.ru/> (дата обращения: 12.07.2018). – Текст : электронный.
8. Тиссен, Е. Г. Презентационные материалы методиста МОУ ДПОС «Центр медиаобразования» г. Тольятти Тиссен Елены Гергардовны. – Текст : непосредственный.
9. Бухаркина, М. Ю. Дидактический материал «Практическая работа по теме «Разработка учебного проекта / М. Ю. Бухаркина, старший научный работник лаборатории дистанционного обучения ИОСО РАО к. п. н. – Москва, 2003. – URL: <http://www.iteach.ru/metodika/buharkina> (дата обращения: 12.07.2018). – Текст : электронный.
10. Метод проектов, д. п. н., проф. Полат Е.С., ИОСО РАО. – URL: <https://docplayer.ru/31697722-Metod-proektov-d-p-n-prof-polat-e-s-ioso-rao-k-istorii-voprosa.html> (дата обращения: 14.11.2020). – Текст : электронный.
11. Савенков, А. И. Теоретические, эмпирические и фантастические темы исследования в домашнем обучении / А. И. Савенков – URL: http://www.researcher.ru/methodics/method/home/a_xmi1t.html (дата обращения: 14.11.2020). – Текст : электронный.
12. Борзенко, В. И. Насильно мил не будешь. Подходы к проблеме мотивации в школе и учебно-исследовательской деятельности / В. И. Борзенко, А. С. Обухов – URL: http://www.researcher.ru/teor/teor_0007.html (дата обращения: 14.11.2020). – Текст : электронный.

14.8. Приемы рерайтинга для переработки текста

Рерайтингом (от англ. *rewriting*) называется переписывание текста таким образом, чтобы сделать его уникальным для поисковых систем. Рерайтинг – это чужой материал, переписанный другими словами. Рерайтинг – отличный способ создать уникальную статью на основе качественной статьи, уже опубликованной в Сети. *Процесс трансформации исходника называется рерайтингом, результат работы – рерайтом*, а человек, который переписывает уникальные тексты, написанные другими, получая сходный по содержанию текст, но написанный иначе называется *рерайтером*.

Из всех видов создания уникального текста именно рерайтинг считается самым простым, хотя и требует определённых навыков. Рерайтинг также – хорошая возможность сделать текст более лёгким для чтения и восприятия. Для этого содержание статьи передается другими языковыми средствами.

Главная цель рерайт – *изменение текста для повышения его уникальности* таким образом, чтобы смысловая нагрузка осталась прежней, но при этом текст получился как можно более уникальным. С этой целью рерайтер старается преподнести информацию несколько иначе (подбираются другие слова, меняется стиль изложения и т. д.).

Техника рерайтинга включает следующие основные приёмы

1. Неглубокий рерайтинг текста через использование словоформ, синонимов и квазисинонимов, аналогов, замену слов синонимами, кроме устоявшихся выражений и различных терминов. Иногда такой рерайтинг называют синонимизацией. Синонимизация – это метод, основанный на подборе синонимов к большинству слов в предложениях исходного текста. Из всех видов рерайта такие тексты являются самыми простыми.

2. Замена последовательности слов, самих предложений и абзацев, перемещение частей текста между собой, абзацев и предложений внутри них, если позволяет логическая последовательность. Например, допускается поменять местами предложения или даже абзацы, если при этом не теряется смысловая нагрузка текста. Это уже настоящий рерайтинг, позволяющий создавать по-настоящему интересные и уникальные статьи на основе исходного текста.

3. Перефразирование текста с сохранением основной мысли статьи. В этом случае используется техника «изложения», включающая три основных шага: а) внимательное изучение исходного текста; б) выявление его смысла (основных идей, положений, тезисов и пр. т. п.); в) пересказ текста своими словами с дополнением или отбрасыванием лишнего.

4. Перекодирование конструкций слов (использование морфологии, других залогов, наклонений и т. д.).

5. Упрощение текста (удаление вводных слов и фраз без смысловой нагрузки, облегчение грамматического строя предложения и т. д.)

6. Рерайт текста путем отбрасывания не несущих смысловую нагрузку фраз, или, наоборот, добавлением таковых, изменение конструкции предложений и т. д.

7. Отдельно следует сказать о таком нюансе, как рерайтинг прямой речи в статье, представленной в виде цитаты или других форм прямой речи, суть которого состоит в перевод прямой речи в косвенную. В таком случае прямая речь трансформируется в косвенную, в результате чего получается уникальная новая статья. При этом допускается использовать следующие словосочетания: по словам [того-то], по мнению [того-то], на вопрос о том-то [тот-то] ответил так-то, и так далее.

Данные приемы используются для легкого или поверхностного рерайтинга. Сложное или глубокое переписывание текстов предполагает изменение его формы до неузнаваемости, то есть каждое предложение автор переписывает полностью своими словами, оставляя только смысл, идею статьи. При этом работа по лексическому изменению оригинального материала должна соответствовать правилам грамматики, пунктуации, стилистики, логики и т. д. Переписанный текст по смыслу и информационному наполнению должен полностью соответствовать исходнику (при необходимости также его стилю и объему), не содержать мнение автора по каким-либо вопросам или новым данным.

Глубокий рерайт статьи заключается не в простой замене слов на синонимы, а в полном её переписывании своими словами, замене смысловых блоков, изменении стиля изложения и полной перефразировке предложений. Сле-

довательно, **опытный и грамотный рерайтер нуждается в богатом словарном запасе.**

Наряду с рерайтингом в писательской деятельности существует понятие **копирайтинга**. Копирайт – [англ. *copyright* < *copy* – копировать, размножать + *right* – право] – юридическое право, регулирующие отношения, связанные с созданием и использованием произведений литературы, науки, искусства и т. п.; авторское право охраняется как в уголовном, так и в гражданском порядке; знак © закрепляет наименование обладателя авторского права и год публикации произведения. (Источник: «Словарь иностранных слов». Комлев Н. Г., 2006).

Копирайт (англ. *copyright*) в буквальном переводе означает авторское право. В хозяйственно-правовой практике копирайтом называется знак (©), который ставится на изделии перед названием фирмы-изготовителя или фамилией автора. Таким образом, копирайт – авторское право; знак охраны авторского права (©). Копирайт вошел в 1990-е гг. в обиходный русский язык как синоним субъективного авторского права, знак охраны авторского права (знак (©) – первая буква слова «*Copyright*» в окружности). Закрепляет наименование обладателя авторского права и год первой публикации произведения.

Таким образом, рерайтинг в отличие от копирайтинга – это *написание нового уникального текста на основе уже готовой статьи*. В зависимости от глубины рерайтинга у новой статьи может быть разная степень схожести с исходным образцом.

Источники: – URL: <https://cropas.by/seo-slovar/kopirajt/>;
<https://contentmonster.ru/chto-takoe-reraiting/>;
<https://artjoker.ua/ru/big-brain/glossary/rewrite/>;
<https://artjoker.ua/ru/big-brain/glossary/rewrite/>

Рерайтингом (от англ. *rewriting*) называется переписывание текста таким образом, чтобы сделать его уникальным для поисковых систем. Для этого содержание статьи передается другими языковыми средствами.

Работа по *лексическому изменению оригинального материала* должна соответствовать правилам грамматики, пунктуации, стилистики, логики и т. д. Переписанный текст по смыслу и информационному наполнению должен полностью соответствовать исходнику (при необходимости также его стилю и объему), не содержать мнение автора по каким-либо вопросам или новым данным.

Приемы и виды рерайтинга

Рерайтинг текста осуществляется следующими методами:

- заменой слов синонимами, кроме устоявшихся выражений и различных терминов,
- перекодированием конструкций слов (использование морфологии, других залогов, наклонений и т. д.),
- переводом прямой речи и цитат в косвенную,
- перемещением абзацев и предложений внутри них, если позволяет логическая последовательность,
- упрощением текста (удаление вводных слов и фраз без смысловой нагрузки, облегчение грамматического строя предложения и т. д.),

– вынесением комментариев экспертов в отдельную часть текста.

Данные приемы используются для легкого или поверхностного рерайтинга. Сложное или глубокое переписывание текстов предполагает изменение его формы до неузнаваемости, то есть каждое предложение автор полностью передает своими словами, оставляя только смысл, идею статьи.

Источник: – URL: <https://xn--b1algedmcsb.xn--p1ai/wd/%D0%BA%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%80%D0%B0%D0%B9%D1%82> (дата обращения: 15.11.2020).

Копирайт – [англ. copyright < copy – копировать, размножить + right – право] – юридическое право, регулирующее отношения, связанные с созданием и использованием произведений литературы, науки, искусства и т. п.; авторское право охраняется как в уголовном, так и в гражданском порядке; знак © закрепляет наименование обладателя авторского права и год публикации произведения (Источник: «Словарь иностранных слов». Комлев Н. Г., 2006).

Копирайт (англ. copyright) в буквальном переводе означает авторское право. В хозяйственно-правовой практике копирайтом называется знак (©), который ставится на изделии перед названием фирмы-изготовителя или фамилией автора. Таким образом, копирайт – авторское право; знак охраны авторского права (©). Копирайт вошел в 1990-е гг. в обиходный русский язык как синоним субъективного авторского права, знак охраны авторского права (знак (©) – первая буква слова «Copyright» в окружности). Закрепляет наименование обладателя авторского права и год первой публикации произведения.

Источник: – URL: <https://xn--b1algedmcsb.xn--p1ai/wd/%D0%BA%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%80%D0%B0%D0%B9%D1%82> (дата обращения: 15.11.2020).

Таким образом, **рерайтинг** – это чужой материал, переписанный другими словами. Рерайтинг – отличный способ создать уникальную статью на основе качественной статьи, уже опубликованной в Сети. Рерайтинг также – хорошая возможность сделать текст более лёгким для чтения и восприятия.

Процесс трансформации источника называется рерайтингом, а результат работы – рерайтом. Рерайтер – человек, который переписывает уникальные тексты, написанные другими, получая сходный по содержанию текст, но написанный иначе.

Чем отличается рерайтинг от копирайтинга? Что такое «глубокий рерайт»?

Рерайтинг в отличие от копирайтинга – это написание нового уникального текста на основе уже готовой статьи. В зависимости от глубины рерайтинга у новой статьи может быть разная степень схожести с изначальным образцом.

Глубокий рерайт статьи заключается не в простой замене слов на синонимы, а в полном её переписывании своими словами, замене смысловых блоков, изменении стиля изложения и полной перефразировке предложений.

Опытный и грамотный рерайтер нуждается в богатом словарном запасе.

Техника рерайтинга включает три основных приёма:

1) неглубокий рерайтинг текста, или замена слов синонимами. Иногда такой рерайтинг называют синонимизацией. Синонимизация – это метод, основанный на подборе синонимов к большинству слов в предложениях исходного текста. Из всех видов рерайта такие тексты являются самыми недорогими.

2) замена последовательности слов, самих предложений и абзацев. Это уже настоящий рерайтинг, позволяющий создавать по-настоящему интересные и уникальные статьи на основе исходного текста;

3) перефразирование текста с сохранением основной мысли статьи. В этом случае используется техника «изложения», включающая три основных шага:

а) внимательное изучение исходного текст;

б) выявление его смысла (основных идей, положений, тезисов и пр. т. п.);

в) пересказ текста своими словами с дополнением или отбрасыванием лишнего.

Отдельно следует сказать о таком нюансе, как рерайтинг прямой речи в статье, представленной в виде цитаты или других форм прямой речи. В таком случае прямая речь трансформируется в косвенную, в результате чего получается уникальная новая статья.

URL: <https://contentmonster.ru/chto-takoe-reraiting>

(дата обращения: 15.11.2020).

14.9. Подбираем правильный стиль научной статьи

Званский, А. Подбираем правильный научный стиль статьи

// Big Time : сайт компании. – [сайт]. –

URL: <https://big-time.pro/podbiraem-pravilnyj-stil-nauchnoj-stati/>

(дата обращения: 22.07.2021)

Одним из важных и обязательных параметров для написания грамотной научной статьи, является использование соответствующего, принятого в научных кругах стиля изложения. С одной стороны это позволяет значительно проще охарактеризовать многие моменты, и при этом для опытных специалистов, работающих в данной сфере на протяжении многих лет, такой стиль больше подходит для быстрого и правильного восприятия материала.

Конечно же, для людей, только начинающих свой путь на научном поприще язык научных статей может показаться несколько витиеватым и запутанным. Однако академический стиль речи имеет свои определенные правила и существует по очень четким законам.

Терминология

Одной из важнейших основ любого научного изложения является использование общепринятой терминологии, которая позволяет безошибочно описать те или иные вещи простыми словами не вызывая никаких противоречий или дополнительных вопросов. Смысл таких терминов как гипотеза, теория, эксперимент, система или реакция понятен всем учеными в любом уголке планеты, вне зависимости от их сферы деятельности.

Существует также и ряд специализированных терминов, использующихся в определенных направлениях научной деятельности. Однако если вы используете подобные слова, отличным решением будет предоставить сноски с описанием данных слов, для того чтобы ваш материал можно было понять быстро и без использования дополнительной профессиональной литературы.

Также очень важно составлять научную статью грамотным языком, не используя вольные интерпретации слов или жаргонизмы. Это не только обесценивает ваш материал, но и делает его намного менее понятным, так как с какими-то региональными особенностями языка могут быть незнакомы люди даже в пределах одной страны. Еще один минус жаргонизмов – они могут быть трактованы неправильным образом, что повлияет на восприятие материала.

Способ обращения к читателю

Очень важным общепринятым моментом, касательно написания научных статей является тот факт, что в таких материалах просто не может использоваться прямое обращение автора к читателям. Идеальным вариантом является использование безличной формы, однако местоимение «мы» также может иметь место, и вполне успешно применяется многими известными авторами.

Построение предложений и структура текста

Написание научной статьи традиционно подразумевает использование большого количества наречий и прилагательных и практически полное отсутствие глаголов. Если же *глаголы и применяются, то их ставят в страдательный залог, где они имеют безличный вид.*

Со стороны подобные моменты могут показаться достаточно сложными, и здесь не обойтись без примеров, так что перед написанием научной работы стоит изучить несколько трудов других специалистов, для того чтобы выделить какие-то общие понятия. Со временем они будут интерпретироваться вами на интуитивном уровне.

Точность предоставляемой информации

Научные статьи базируются на фактах и результатах исследований, а потому в них должны *присутствовать выводы и аргументы*, которые превалируют над длительными витиеватыми рассуждениями и объяснениями. Наука предпочитает *сухой и конкретный стиль изложения*, в котором нет места для красивых художественных образов, абстрактных эпитетов, неуместных сравнений.

Все ваши утверждения также должны быть подтверждены ссылками на материалы исследований или сторонние источники. Иными словами, каждый сделанный вами вывод должен базироваться на конкретной информации, на которую можно было бы при необходимости легко взглянуть.

Последовательность и законченность мысли

Практически всегда научные статьи посвящены достаточно сложным темам, требующим длительных объяснений и выстраивания длительных логических цепей. Ошибкой многих молодых ученых является то, что в их работах не хватает *четкой взаимосвязи между частями материала*. Они хватаются за множество моментов, не в силах встроить четкие закономерности, которые было бы просто проследить непосвященному читателю.

Всегда старайтесь добиваться того, чтобы ваши работы были последовательны, логичны и не слишком запутанны. По возможности избегайте особенно длинных предложений, выстраивайте логические цепочки и пытайтесь преподнести информацию порционно, именно в той последовательности, которая необходима для понимания вашей работы.

Залогом любой отличной работы станет хорошее понимание автором всего материала, а также умение лаконично излагать собственные мысли. Это совсем не значит, что вы не можете использовать средства выразительного изложения, однако ваши главные инструменты, это факты, и умение излагать их четко, понятно и точно, для того чтобы у читателей не возникало никаких дополнительных вопросов и недопонимания.

Компания Big Time готова помочь Вам в публикации Вашего научного труда и сопровождению на этапах даже самого создания научной работы, предоставляя консультации [13].

14.10. Создание автоматического оглавления с применением пользовательских стилей при помощи опции «гиперссылка»

Первый шаг – создание заголовков в тексте документа с использованием стилей «Заголовок 1», «Заголовок 2» (см рисунки 52, 53, 54) (при необходимости «Заголовок 3» и т. д.) в соответствии с требуемым количеством разновидностей заголовков, подлежащих включению в оглавление.

Второй шаг – сборка оглавления. Щелкните место вставки оглавления. Как правило, это вторая или последняя страница документа.

1. В меню **Вставка** выберите команду **Ссылка**, а затем – команду **Оглавление и указатели** (см. рисунок 55).

2. Откройте вкладку **Оглавление** (см. рисунок 56)

3. В окне **Оглавление** нажмите кнопку **Изменить**. Появится окно **Стиль**.

4. В окне **Стиль** выберите уровень **Оглавление 1** и нажмите кнопку **Изменить**. Появится окно **Изменение стиля** (см. рисунок 57 для заголовков 1).

5. В окне **Изменение стиля** с использованием кнопок на панели форматирования установить параметры для заголовка 1 (размер шрифта – 14, не жирный, выравнивание по левому краю, отступ табуляции по умолчанию, страницы по правому краю); затем при помощи кнопки **Формат** (которая расположена в нижнем левом углу окна **Изменение стиля**) вызовите окно **Шрифт** и установите тип шрифта – все прописные. Нажмите **ОК**.

6. Произойдет переход в Окно **Стиль**. Выберите уровень **Оглавление 2** (см. рисунок 58) и нажмите кнопку **Изменить**.

7. Произойдет переход в Окно **Изменение стиля** (см. рисунок 59 для заголовков 2).

8. В окне **Изменение стиля** с использованием кнопок на панели форматирования установить параметры для Заголовка 2 (размер шрифта – 14, не жирный, выравнивание по левому краю, отступ табуляции по умолчанию, страницы по правому краю). Нажмите **ОК**. Произойдет переход в Окно **Стиль**.

9. Вновь нажмите **ОК**. Это последняя операция, после которой в месте, где находится курсор для создания автоматического оглавления, появится заданное для данного документа оглавление.

10. При необходимости внесения в оглавление изменений, надо сначала внести эти изменения в заголовки в тексте документа.

11. После этого поставить курсор в начале первой позиции оглавления, затем нажать на клавиатуре кнопку **F9**. Появится окно **Обновление оглавления**. Поставить флажок в кружочке **обновить целиком** (если требуется изменение текста заголовков в документе) или **обновить только номера страниц** (если требуется обновление только номеров страниц). Щелкнуть **ОК**.

12. В случае, если в оглавлении появился текст, который не является заголовком, необходимо перейти к этому тексту при помощи опции гиперссылка (поставить курсор на текст, нажать кнопку **Ctrl** и одним кликом перейти на этот текст), выделить его, очистить формат этого фрагмента текста, отформатировать этот фрагмент в соответствии с требованиями. Вновь перейти к оглавлению. Поставить курсор на первой строчке оглавления и повторить действия, начиная с п. 11.

Подобным образом можно многократно вносить изменения в оглавление до тех пор, пока оно не будет соответствовать требованиям.

Полезные замечания.

1. При написании курсовой (выпускной квалификационной) работы, магистерской (или кандидатской) диссертации целесообразно первоначально создавать для каждого раздела свой файл, и в этом файле устанавливать параметры заголовков в соответствии с требованиями.

2. После завершения работы над всеми разделами, текст работы собирается в один файл.

3. После этого создается автоматическое оглавление согласно вышеизложенному процессу.

4. При правильном создании оглавления переход от оглавления к тексту соответствующего раздела осуществляется при помощи одновременного нажатия кнопки **Ctrl** и кликом установления курсора, установленного в тексте оглавления на странице нужного раздела или на его названии.

Таблицы к Инструкции по созданию автоматического оглавления

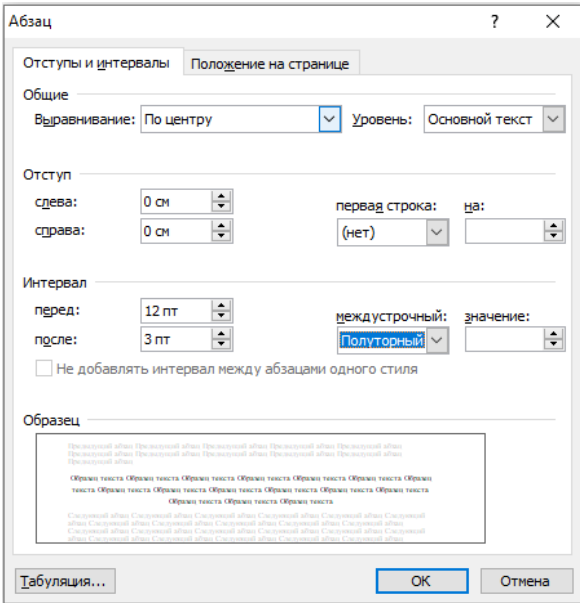


Рис. 52. Окно Абзац для стилей Заголовок 1 и Заголовок 2 в тексте

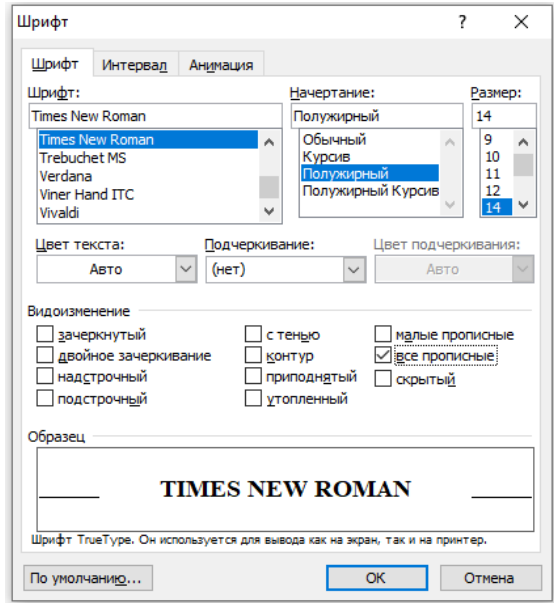


Рис. 53. Окно Шрифт для стиля Заголовок 1 в тексте

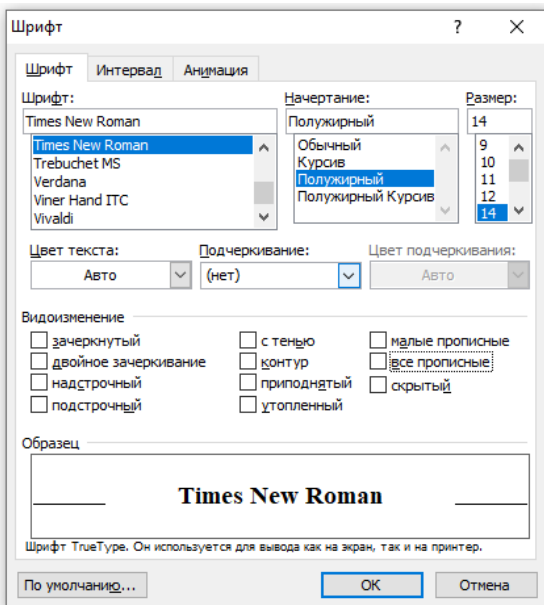


Рис. 54. Окно Шрифт для стиля Заголовок 2 в тексте

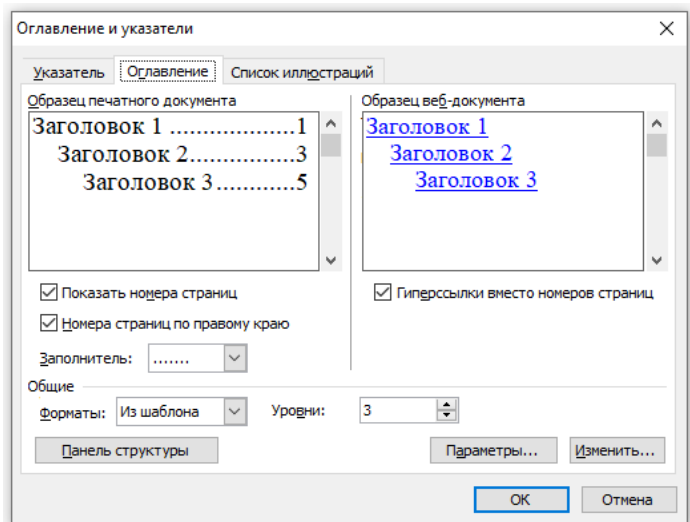


Рис. 55. Окно Оглавление и указатели (создание автоматического оглавления)

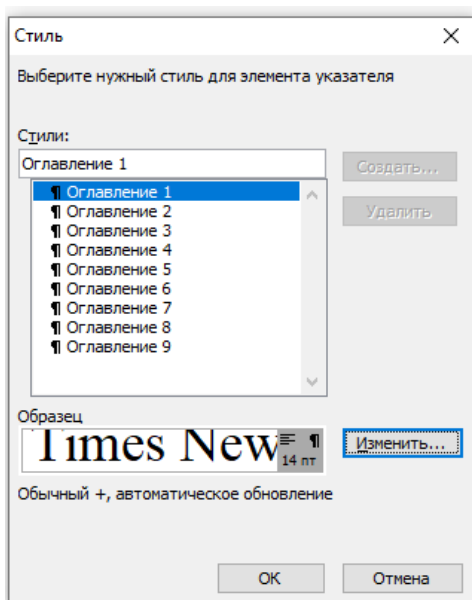


Рис. 56. Окно Стиль (при создании автоматического оглавления для заголовков, созданных стилем ЗАГОЛОВОК 1)

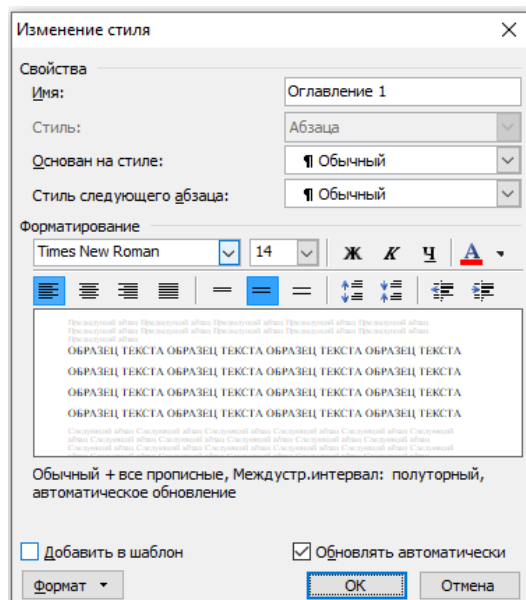


Рис. 57. Окно Изменение стиля (при создании автоматического оглавления для заголовков, созданных стилем ЗАГОЛОВОК 1)

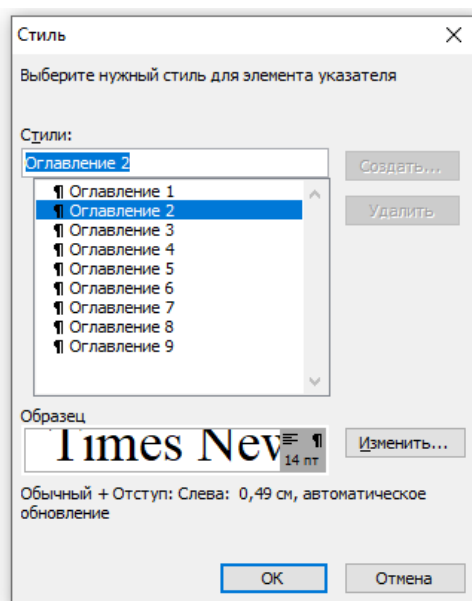


Рис. 58. Окно Стиль (при создании автоматического оглавления для заголовков, созданных стилем Заголовок 2)

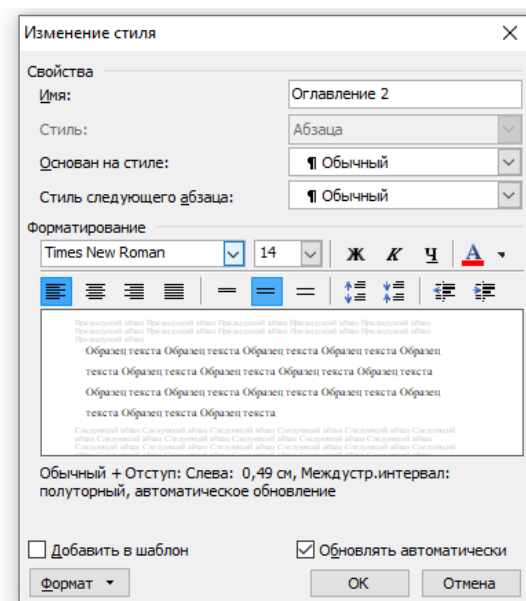


Рис. 59. Окно Изменение стиля (при создании автоматического оглавления для заголовков, созданных стилем Заголовок 2)

14.11. Алгоритм работы с текстами из интернета (методические рекомендации для студентов)

Обоснование рациональности предлагаемого способа работы с текстами из интернета. Одним из видов деятельности обучающихся при написании рефератов, статей, курсовых и выпускных квалификационных работ является анализ литературных источников по теме работы. Наряду с источниками,

хранящимися в библиотеках, в настоящее время удобно пользоваться электронными источниками, хранящимися на разных сайтах в интернете.

Как показывает практика, при копировании текста с интернет-сайтов и вставлении его в локальный документ, с текстом работы могут происходить различные метаморфозы: может меняться размер и тип шрифта, выравнивание; иногда строчки слова в строчке растягиваются и никак не получается уменьшить интервал между ними; иногда невозможно разделить слова и т. д. Для того, чтобы понять причину «поломки текста» следует приучить себя набирать текст с включенной кнопкой «Непечатаемые знаки» (см. рисунок 59). Активность этой кнопки дает возможность увидеть все знаки, которые на бумагу при печатании текста не выводятся, но видны на странице только на экране монитора. Это знаки:

- пробела,
- конца строки,
- неразрывного пробела,
- неразрывной строки,
- знак табуляции,
- конец строки в таблице (см. таблицу 20).

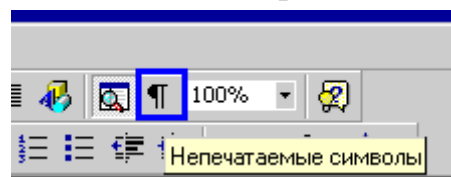


Рисунок 59 – Кнопка Непечатаемые знаки

Таблица 20

Образцы обозначения на экране монитора непечатаемых знаков

Обычный пробел	Неразрывный пробел	Конец строки	Конец неразрывной строки

Для того чтобы текст, скопированный со страницы интернет-сайта не изменял текст локального документа, рекомендуется выполнять следующие операции.

1. Найти нужный текст в интернете.
2. Скопировать текст.
3. Создать новый документ (назовем его рабочий документ).
4. Вставить скопированный из интернета текст в рабочий документ.
5. Скопировать название источника, из которого взят скопированный текст.
6. Вставить название источника в рабочий документ.
7. Скопировать адрес сайта, на котором размещен скопированный текст.
8. Вставить адрес сайта в рабочий документ.

9. После адреса сайта в круглых скобках написать дату обращения к сайту: двумя цифрами число, двумя цифрами месяц, четырьмя цифрами год (ЧЧ,ММ,ГГГГ, например, 13.08.2021). После закрывающей скобки поставить точку. Например: (дата обращения: 07.09.2018).

10. Очистить формат текста в рабочем документе (всех скопированных элементов).

11. Задать очищенному тексту установленные параметры:

- тип шрифта – Times New Roman
- размер шрифта (кегель) – 14;
- выравнивание – по ширине;
- первая строка – отступ 1,25 см;
- интервал (между абзацами) – перед – 0 пт, после – 0 пт;
- межстрочный интервал – одинарный (или полуторный, в соответствии с установленными требованиями);
- поля: левое – 3 см, правое – 1 см, нижнее и верхнее – по 2 см;

12. Скопировать отформатированный текст из рабочего документа.

13. Создать второй документ (назовем его основной) и установить в нем требуемые параметры.

14. Вставить отформатированный и скопированный из рабочего документа текст в основной документ.

15. Дать основному документу название и сохранить его в определенную папку.

16. В названии сохраненного документа, который планируется отправлять преподавателю на проверку, обязательно указание трех элементов: 1) названия материала (можно с сокращениями), 2) Фамилии студента, 3) номера группы. Например: Ключ. понятие ВКР Иванова ИПОБ-17-7; или Введение ВКР Иванова ИПОМ-18-5.

Несколько полезных советов

1. В случае если в скопированном с интернет-сайта и очищенном тексте неразрывные пробелы всё равно не убираются (см. рисунок 60), то следует выполнить следующие операции:

- а) найти вкладку «Найти и заменить» (см. рисунок 61),
- б) выбрать команду «Заменить» (см. рисунок 62),
- в) в верхней строке напечатать неразрывный пробел (сочетанием трех клавиш: Ctrl+Shift+ Пробел),
- г) в нижней строке напечатать один пробел (см. рисунок 62),
- д) после этого выбрать команду «Заменить все» (см. рисунки 63 и 64) и закрыть окно (см. рисунок 64).

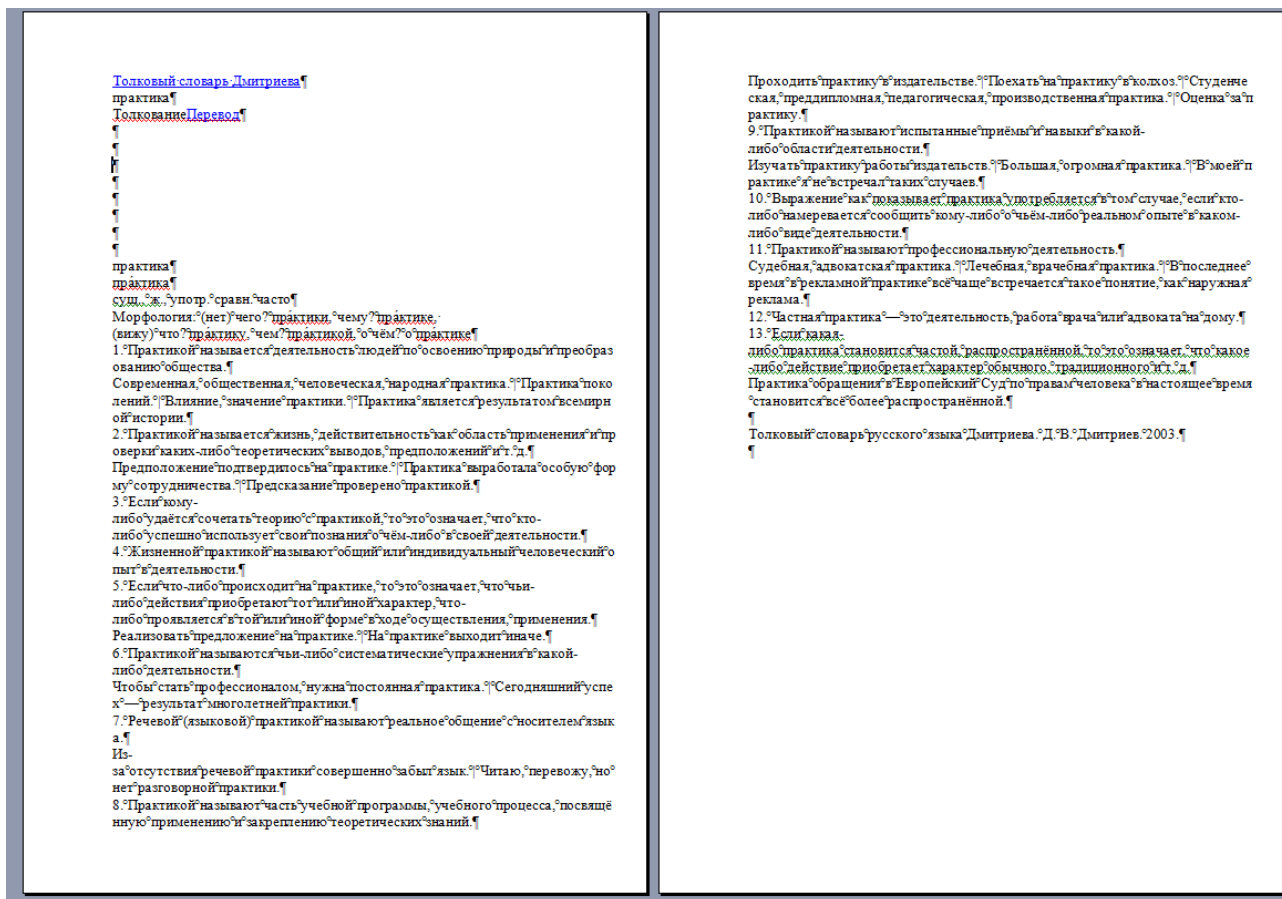


Рис. 60. Вид текста из интернета в рабочем документе после очистки формата

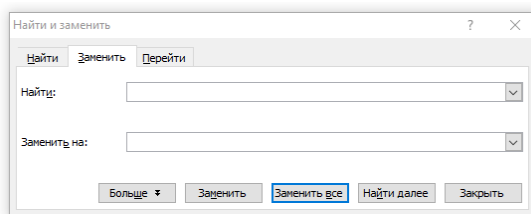


Рис. 61. Вид окна Найти и заменить с командой Заменить все

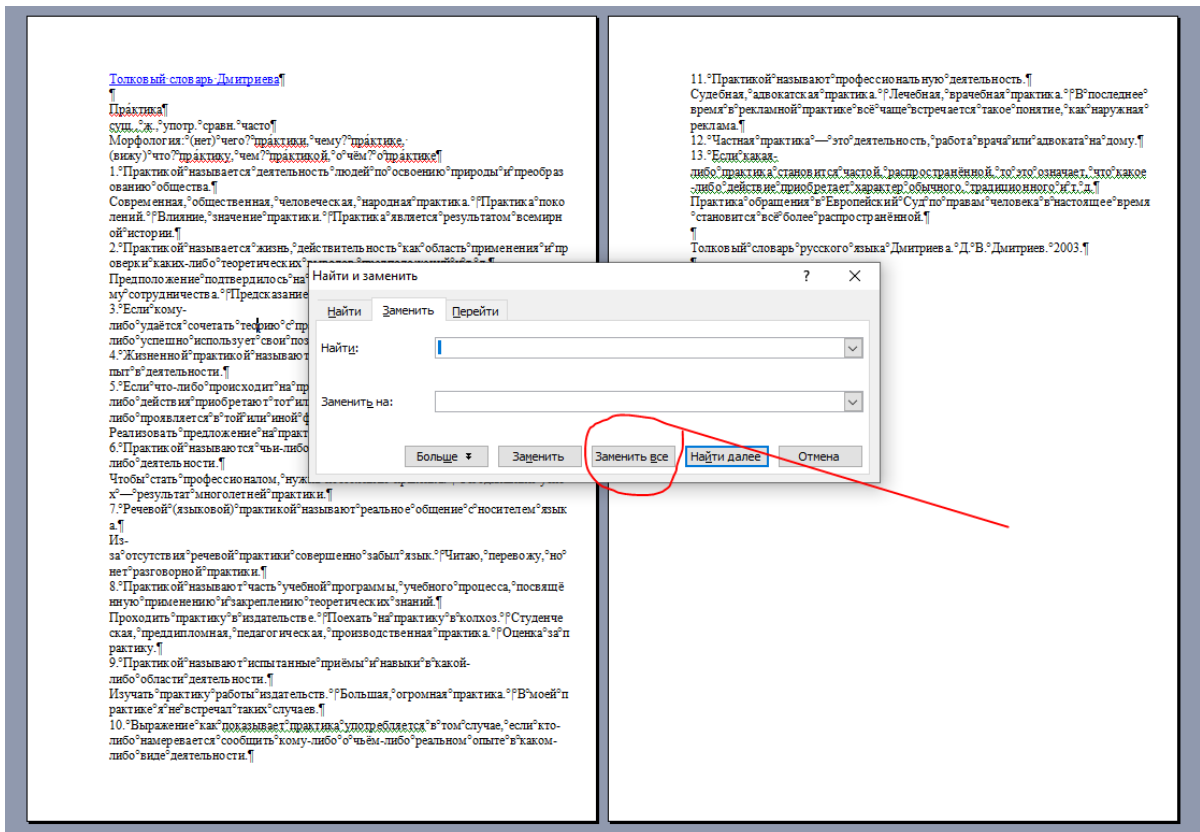


Рис. 63. Вид страницы с окном Заменить все

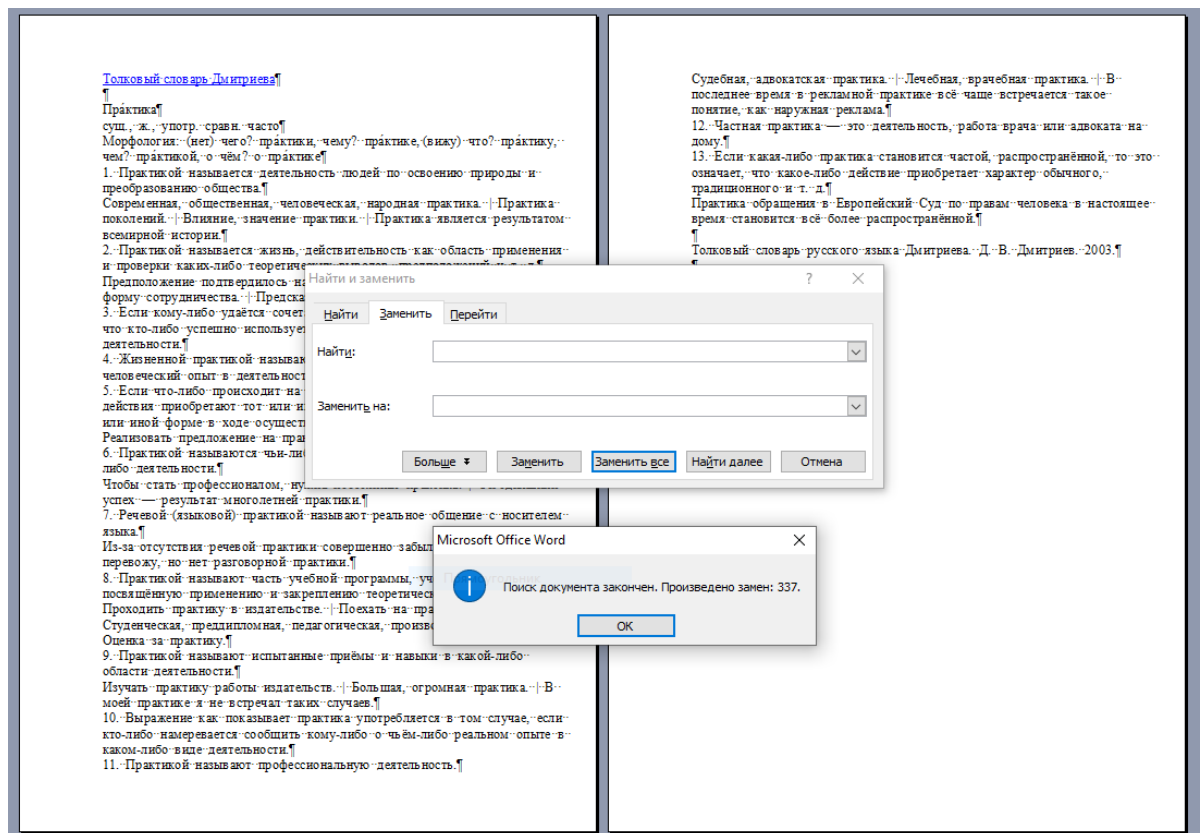


Рис. 64. Вид страницы с убранными неразрывными пробелами

**14.12. Оценка качества ВКР по педагогическим наукам
(Лист нормоконтроля)**

<i>Разделы работы</i>	<i>Элементы, подлежащие нормоконтролю</i>	<i>Наличие²</i>	<i>Соответствие требованиям³</i>	<i>№№ п/п</i>
Титульный лист	Оформление титульного листа			1.
Введение (наличие всех установленных параметров и соблюдение их порядка)	Актуальность темы исследования			2.
	Обзор литературы по теме исследования			3.
	Противоречие			4.
	Проблема исследования			5.
	Цель исследования			6.
	Объект исследования			7.
	Предмет исследования			8.
	Гипотеза исследования			9.
	Задачи исследования			10.
	Методологическая исследования			11.
	Методы исследования:			12.
	Экспериментальная база исследования (в работах экспериментального характера)			13.
	Теоретическая значимость исследования			14.
	Практическая значимость исследования			15.
Формулировка названий глав и параграфов	Формулировка названия первой главы			16.
	Формулировка названия параграфа 1.1.			17.
	Формулировка названия параграфа 1.2.			18.
	Формулировка названия параграфа 1.3 (при наличии такового).			19.
	Формулировка названия второй главы			20.
	Формулировка названия параграфа 2.1			21.
	Формулировка названия параграфа 2.2.			22.
	Формулировка названия параграфа 2.3 (при наличии такового)			23.
Аннотации к главам и параграфов	Аннотация к первой главе			24.
	Аннотация к параграфу 1.1			25.
	Аннотация к параграфу 1.2			26.
	Аннотация к параграфу 1.3 (при наличии параграфа)			27.

² Наличие элемента, подлежащего нормоконтролю, отмечается знаком плюс (+), отсутствие – знаком минус (-).

³ Соответствие требованиям отмечается: 2 баллами – при полном соответствии, 1 баллом – при частичном соответствии, 0 баллов – при несоответствии.

<i>Разделы работы</i>	<i>Элементы, подлежащие нормоконтролю</i>	<i>Наличие²</i>	<i>Соответствие требованиям³</i>	<i>№№ п/п</i>
	Аннотация ко второй главе			28.
	Аннотация к параграфу 2.1			29.
	Аннотация к параграфу 2.2			30.
	Аннотация к параграфу 2.3 (при наличии параграфа)			31.
Анализ литературных источников	Цитирование в соответствии с установленными требованиями			32.
	Соблюдение алфавитного порядка при упоминании фамилий нескольких авторов			33.
	Написание инициалов авторов, упоминаемых в тексте работы, перед фамилией			34.
	Наличие оценки анализируемых литературных источников			35.
	Наличие в списке литературы фамилий всех авторов, упоминаемых в тексте работы			36.
Логика изложения материала в параграфах, выводах по главам и в заключении	Логика изложения материала в параграфе 1.1			37.
	Логика изложения материала в параграфе 1.2			38.
	Логика изложения материала в параграфе 1.3 (при наличии параграфа)			39.
	Логика изложения материала в параграфе 2.1			40.
	Логика изложения материала в параграфе 2.2			41.
	Логика изложения материала в параграфе 2.3 (если таковой имеется)			42.
	Выводы по главам			43.
	Заключение			44.
Описание экспериментальной работы	Таблица критериев, показателей и уровней			45.
	Обоснование (раскрытие содержания) критериев, показателей и уровней			46.
Описание экспериментальной работы (продолжение)	Таблица диагностических методов и методик			47.
	Описание процесса реализации использованных в исследовании диагностических методов и методик			48.
Качество описания экспериментальной работы	Обоснование эффективности результатов исследования			49.
	Наличие диаграмм, отражающих результаты исследования			50.
Форматирование текста работы (соблюдение технических требований)	Оформление титульного листа			51.
	Автоматическое оглавление			52.
	Форматирование названий глав и параграфов			53.

<i>Разделы работы</i>	<i>Элементы, подлежащие нормоконтролю</i>	<i>Наличие²</i>	<i>Соответствие требованиям³</i>	<i>№№ п/п</i>
к форматированию основного текста)	Форматирование таблиц			54.
	Форматирование рисунков			55.
	Помещение в тексте таблиц и рисунков после ссылки на них			56.
	Форматирование содержания (оглавления) исследования			57.
	Объем работы			58.
	Нумерация страниц			59.
	Техническое оформление ссылок на литературные источники			60.
Оформление списка использованной и цитируемой литературы	Количество литературных источников в списке			61.
	Библиографическое описание литературных источников в списке			62.
	Процентное соотношение литературных источников с учетом требования – 50 % за последние 10 лет			63.
	Соответствие литературных источников теме исследования			64.
	Соблюдение алфавитного порядка в расположении литературных источников			65.
Приложение (если таковое имеется)	Обоснование материалов приложения			66.
	Наличие в тексте работы ссылок на материалы приложения			67.
Наличие установленных документов	Задание на выполнение ВКР			68.
	Реферат			69.
	Отметка нормоконтролера на титульном листе работы			70.
	Отзыв научного руководителя с его подписью			71.

Методика оценка качества ВКР по таблице нормоконтроля

1. Количество плюсов по показателю «Наличие»:

- от 81 % до 100 % соответствует оценке «отлично»;
- от 61 % до 80 % соответствует оценке «хорошо»;
- от 41 % до 60 % соответствует оценке «удовлетворительно».

2. Для определения оценки по показателю «Соответствие требованиям» подсчитывается общее количество баллов за качество ВКР и определяется оценка по таблице «Шкала оценки качества ВКР по показателю «Соответствие требованиям».

Шкала оценки качества ВКР по показателю
«Соответствие требованиям»

Оценка	Отлично (5)	Хорошо (4)	Удовлетворительно (3)
Баллы	118–142	94–117	70–93

14.13. Образец оформления списка использованных источников, на основе которых выполнен анализ степени разработанности проблемы ВКР по теме исследования во введении

Предварительное замечание: в приведенном примере представлен фрагмент списка источников, которые упоминаются (цитируются) в одном из исходных параметров исследования «Степень разработанности проблемы исследования» во введении в ВКР по теме «**Формирование у младших школьников нравственной устойчивости личности в процессе образования**». Однако это неполный список использованных в ВКР источников. Так, наряду с указанными источниками в полном списке, составляющем пятый раздел ВКР, могут быть представлены и другие источники.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аболин, Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин. – Казань : КГУ, 1987. – 163 с. – Текст : непосредственный.
2. Алиева, Р. М. Мораль и нравственность в системе этнокультуры : автореф. дисс. ... канд. филос. наук / Р. М. Алиева. – Санкт-Петербург, 1992. – 16 с. – Текст : непосредственный.
3. Асеева, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеева. – Москва : Мысль, 1976. – 158 с. – Текст : непосредственный.
4. Бакштановский, В. И. Моральный выбор личности: Альтернативы и решения / В. И. Бакштановский. – Москва : Политиздат, 1984. – 243 с. – Текст : непосредственный.
5. Богданова, О. С. О нравственном воспитании подростков / О. С. Богданова, Л. И. Катаева, А. И. Шемшурина. – Москва : Просвещение, 1979. – 89 с. – Текст : непосредственный.

6. Богданова, О. С., Нравственное воспитание старшеклассников : кн. для учителя / О. С. Богданова, С. В. Черенкова. – Москва : Просвещение, 1988. – 204 с. – Текст : непосредственный.
7. Болдырев, Н. И. Нравственное воспитание школьников / Н. И. Болдырев. – Москва : Педагогика, 1984. – 198 с. – Текст : непосредственный.
8. Бутаков, А. А. Изменчивость и устойчивость и проблема реальной истории объективных законов / А. А. Бутаков. – Текст : непосредственный // Философские науки. – 1975. – № 5. – С. 44–51.
9. Вайцекаускень, Б. И. Формирование устойчивого поведения учащихся 4-6 классов на основе их эмоционально-нравственного опыта : дис. ... канд. пед. наук. – Вильнюс, 1984. – 167 с. – Текст : непосредственный.
10. Воловикова, М. И. Представления русских о нравственном идеале / М. И. Воловикова. – Москва : Институт психологии РАН, 2004. – 312 с. – ISBN 5-9270-0062-2. – Текст : непосредственный.
11. Головки, Е. Н. Формирование нравственной устойчивости младшего школьника в отрицательных влияниях микросреды : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е. Н. Головки. – Белгород, 2004. – 22 с. – Текст : непосредственный.
12. Гурин, В. Е. Формирование нравственного сознания и поведения старшеклассников / В. Е. Гурин. – Москва : Педагогика, 1988. – 136 с. – Текст : непосредственный.
13. Данилова, В. А. Формирование нравственной устойчивости у студентов технического вуза : дис. ... канд. пед. наук / В. А. Данилова. – Чебоксары, 2007. – 276 с. – Текст : непосредственный.
14. Журавлев, А. Л. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. – Москва : Институт психологии РАН, 2003. – 436 с. – ISBN 5-9270-0038-X. – Текст : непосредственный.
15. Михайлова, О. В. Нравственная устойчивость личности и возможности ее формирования в педагогическом процессе / О. В. Михайлова. – Текст : непосредственный // Психологическая адаптация студентов в выбранной про-

фессии : сб. науч. трудов. – Чебоксары : ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2004. – С. 75–84.

16. Михайлова, О. В. Формирование нравственной устойчивости у подростков в системе деятельности классного руководителя сельской школы : дисс. ... канд. пед. наук / О. В. Михайлова. – Чебоксары, 2004. – 257 с. – Текст : непосредственный.

17. Михайлова, О. В. Формирование нравственной устойчивости у подростков : учеб.-метод. пособие / О. В. Михайлова. – Чебоксары : ОАН ЧР, 2004. – 89 с. – Текст : непосредственный.

18. Неверова, Н. И. Формирование опыта нравственного поведения подростков в процессе внеучебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Н. И. Неверова. – Москва, 1986. – 190 с. – Текст : непосредственный.

19. Пьянова, Е. Н. Нравственно-психологическая устойчивость личности как фактор противодействия негативным влияниям социальной среды / Е. Н. Пьянова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2014. – № 17.1. – С. 44–45. – URL: <https://moluch.ru/archive/76/13037/> (дата обращения: 18.07.2018).

20. Сажин, А. В. Нравственная устойчивость личности и методы ее психологического исследования / А. В. Сажин. – Текст : непосредственный // Психология обучения. – 2014. – № 1. – С. 138–148.

21. Сажин, А. В. Психологические факторы нравственной устойчивости личности : автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Москва, 2013. – 16 с. – URL: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-01/dissertaciya-psihologicheskie-factory-nravstvennoy-ustoychivosti-lichnosti#ixzz5LaygWGuD> (дата обращения: 18.07.2018). – Текст : электронный.

22. Сафонов Г. Г. Морально-нравственная устойчивость судьбы как условие оптимального регулирования конфликтогенных ситуаций в процессе судебного производства / Г. Г. Сафонов. – Текст : непосредственный // Ученые записки российского государственного социального университета. – 2014. – № 2. – С. 280–286.

23. Свеженцева, И. Б. Процесс формирования профессионально-нравственной устойчивости будущего специалиста в условиях модернизации образования / И. Б. Свеженцева. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2012. – №. 7. – С. 35–44.

24. Стрижова, Е. Ю. Нравственно-правовая надёжность личности: социально-психологические аспекты : монография / Е. Ю. Стрижова. – Тамбов : ИД ТГУ имени Г. Р. Державина, 2009. – 528 с. – Текст : непосредственный.

25. Хизроева, З. М. Основные направления исследования устойчивости личности в психологии / З. М. Хизроева. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогические науки. Известия ДПУ. – 2004. – №2. – С. 17-21.

26. Чудновский, В. Э. Нравственная устойчивость личности : психологическое исследование / В. Э. Чудновский. – Москва : Педагогика, 1980. – 208 с. – Текст : непосредственный.

27. Яшина, Н. А. Гражданское образование в начальной школе как педагогическое условие формирования нравственных представлений у младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Яшина. – Нижний Новгород, 2002. – 22 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/grazhdanskoe-obrazovanie-v-nachalnoi-shkole-kak-pedagogicheskoe-uslovie-formirovaniya-nravst> (дата обращения: 18.09.2019). – Текст : электронный.

14.14. Несколько замечаний о сокращении слов в научных исследованиях

Материал из учебного пособия:
Груздова О. Г., Стенякова Н. Е. Особенности изучения курса
«Методология и методы научного исследования»
в условиях профессионального образования :
учебно-методическое пособие
для магистров, бакалавров, студентов очного
и заочного отделений, слушателей
программ дополнительного образования
педагогического университета.
– Пенза : Пензенский государственный педагогический
университет им. В. Г. Белинского, 2012. – 135 с.

Сокращения слов научного текста применяют с целью уменьшения его объема.

При сокращении слов применяют усечение, стяжение или сочетание этих приемов. При отсечении конечной части слова оставшаяся часть должна: позволять безошибочно восстанавливать полное слово; заканчиваться на согласный; при стечении в конце нескольких разных согласных заканчиваться на последнем из них; при стечении в конце двух одинаковых согласных заканчиваться на одном из них.

Вне зависимости от используемого приема при сокращении должно оставаться не менее двух букв, например: ст. – статья, см. – смотри.

Сокращение слов до одной начальной буквы допускается только для общепринятых сокращений и отдельных слов, приведенных в разделе 5 ГОСТ, например: г. – год (при цифрах), к. – копейка (при цифрах), р. – рубль (при цифрах), с. – страница (при цифрах и в примечании), т. – том (при цифрах и в примечании), ч. – часть.

Следующий способ сокращения – пропуск нескольких букв в середине слова, вместо которых ставится дефис, например: ин-т – институт, д-р – доктор, з-д – завод, изд-во – издательство, м-во – министерство, р-н – район, ун-т – университет.

В текстах применяются следующие общепринятые сокращения слов:

– после перечисления, например: и др. (и другие), и пр. (и прочие), и т. д. (и так далее), и т. п. (и тому подобное);

– при географических названиях, например: г. Челябинск, д. Сосновка, Челябинская обл., с. Долгодеревенское;

– при цифрах, например: XX в., 2002 г., 145 млн, 100 р., 7 тыс., 50 экз.;

– при внутритекстовых ссылках, например: гл. 2 (глава 2), п. 1 (пункт 1), подп. 2 (подпункт 2), рис. 3 (рисунок 3), с. 17 (страница 17), табл. 4 (таблица 4), ч. 1 (часть 1), т. 5 (том 5);

– при именах и фамилиях, например: г-жа (госпожа), г-н (господин), им. (имени), тов. (товарищ).

Не допускается сокращение слов «и другие», «и прочие», «и тому подобное» внутри предложения. Не сокращают слова «так называемый», «так как», «например», «то есть».

В сложных словах, пишущихся через дефис, сокращают каждую часть слова, например: профессионально-технический – проф.-техн.; научно-практическая – науч.-практ.

Сокращение обозначается точкой. Точка не ставится: если сокращение образовано выбрасыванием средней части слова и заменой ее дефисом, например: изд-во (издательство), р-н (район), хоз-во (хозяйство); в конце сокращений, образованных путем удаления гласных, например: млн, млрд; после сокращенных обозначений единиц физических величин, например: 5 г, 10 кг, 1 т, 20 мм, 50 см; в буквенных аббревиатурах.

ГОСТ разрешает применять сокращения, им не предусмотренные, или более краткие варианты сокращения слов, чем в данном стандарте, при наличии справочного аппарата, обеспечивающего их расшифровку.

Это означает, что при первом использовании таких сокращений необходимо в круглых скобках или ссылке объяснить их значение. Можно в начале работы дать список принятых сокращений [8, с. 81–82].

14.15. Рекомендуемые литературные источники (рекомендуем прочитать)

1. Вероятность и математическая статистика. Энциклопедия / под ред. Ю. В. Прохорова. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2003. – 912 с. – ISBN 5710774332. – Текст : непосредственный.

2. Главгосэкспертиза России. Памятка о некоторых правилах написания и условностях, которые необходимо соблюдать при подготовке и оформлении документов. – Текст : электронный // Информационная система МЕГАНОРМ. – [сайт]. – Москва, 1999. – URL: <https://meganorm.ru/Data2/1/4294849/4294849519.htm> (дата обращения: 21.08.2021).

3. Граничина, О. А. Математико-статистические методы психолого-педагогических исследований / О. А. Граничина. – Санкт-Петербург : ВВМ, 2012. – 113 с. – ISBN 978-5-9651-0617-2. – Текст : непосредственный.

4. Дегтярев, С. Н. Качественные и количественные методы в педагогическом исследовании креативных способностей учащихся / С. Н. Дегтярев. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2013. – № 3 (102). – С. 3–13.

5. Дембицкий С. Непараметрические методы проверки статистических гипотез / С. Дембицкий. – URL: <http://www.soc-research.info/quantitative/7-2.html> (дата обращения: 28.07.2021). – Текст : электронный.

6. Кобзарь, А. И. Прикладная математическая статистика. Для инженеров и научных работников / А. И. Кобзарь. – [2-е изд.]. – Москва : Физматлит, 2012. – 816 с. – ISBN 978-5-9221-1375-5. – Текст : непосредственный.

7. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 388 с. – ISBN 5-9268-0275-7. – Текст : непосредственный.

8. Научный стиль. – Текст : электронный // Myfilology.ru – информационный филологический ресурс : [сайт]. – URL: <https://myfilology.ru//145/osobennosti-funktsionalnykh-stilei-russkogo-iazyka/nauchnyi-stil/> (дата обращения: 23.08.2021).

9. Непараметрические критерии // Портал Знаний : глобальный интеллектуальный ресурс. – [сайт]. – URL: <http://statistica.ru/theory/parametricheskie-kriterii/> (дата обращения: 13.08.2021). – Текст : электронный.

10. Памятка о знаках препинания // Слово. – [сайт]. – URL: <https://sites.google.com/site/slovo12345/pamatka-o-znakah-prepinania> (дата обращения: 22.07.2021).

11. Проверка статистических гипотез. – [сайт]. – URL: <http://www.machinelearning.ru/wiki/index.php?title=%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%B>

[А%D0%B8%D0%B9 %D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82](#) (дата обращения: 27.07.2021). Текст : электронный.

12. Смирнова, З. М. Проверка статистических гипотез / З. М. Смирнова, М. В. Крейнина. – 14 с. – URL: https://rsmu.ru/fileadmin/templates/DOC/Faculties/PF/Phys-mat/Stat_Hypoth.pdf (дата обращения: 23.08.2021). – Текст : электронный.

13. Хили, Дж. Статистика. Социологические и маркетинговые исследования : учебник / Дж. Хили. – Санкт-Петербург : Питер ; Киев : ООО Диа-СофтЮП, 2005. – 638 с. – ISBN 5-93772-122-5. – ISBN 5-469-00813-4. – Текст : непосредственный.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с. – Текст : непосредственный.
2. Богомолова, Н. Н. Контент-анализ : спецпрактикум / Н. Н. Богомолова. – Москва : МГУ, 1979. – 24 с.
3. Бугрова, И. П. Гипотеза исследования. – URL: <https://studylib.ru/doc/439270/gipoteza-issledovaniya> (дата обращения: 22.07.2021). – Текст : электронный.
4. Валгина, Н. С. Синтаксис современного русского языка : учебник / Н. С. Валгина. – URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook089/01/part-059.htm> (дата обращения, 20.03.2019). – Текст : электронный.
5. Гин, А. Образование /А. Гин // Научно-популярный психологический портал. – [сайт]. – URL: <https://5psy.ru/obrazovanie/sem-protivorechii-novogo-obrazovaniya.html> (дата обращения: 15.03.2021). – Текст : электронный.
6. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях : непараметрические методы /М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – Москва : Педагогика, 1977. – 135 с. – Текст : непосредственный.
7. ГРАМОТА.РУ. – [сайт]. – URL: <http://new.gramota.ru/spravka/letters/83-rubric-77> (дата обращения: 21.08.2021). – Текст : электронный.
8. Груздова О. Г. Особенности изучения курса «Методология и методы научного исследования» в условиях профессионального образования : учеб.-метод. пособие для магистров, бакалавров, студентов очного и заочного отделений, слушателей программ доп. образования пед. ун-та / О. Г. Груздова, Н. Е. Стенякова. – Пенза : Пензенск. гос. пед. ун-т им. В. Г. Белинского, 2012. – 135 с. – Текст : непосредственный.
9. Дегтярев, С. Н. Качественные и количественные методы в педагогическом исследовании креативных способностей учащихся / С. Н. Дегтярев. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2013. – № 3 (102). – С. 3–13.
10. Днепров, С. А. Обоснование актуальности, противоречий и проблемы диссертационного исследования по педагогике / С. А. Днепров. – Текст : непосредственный // Прогнозирование, моделирование и проектирование в структуре социально-педагогического исследования : науч.-метод. матер. Межрегион. семинара-практикума по практ. методологии пед. исследования, 24 октября 2007 г. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2007. – С. 28–29.
11. Дубчак А. Дефис – тире. От небрежности к языковой безграмотности / А. Дубчак. – Текст : электронный // Учительская газета. – 2010. – № 5. – 9 февр. – URL: <http://www.ug.ru/archive/30233> (дата обращения: 12.04 2018).
12. Жеребило, Т. В. Термины и понятия лингвистики : Общее языкознание. Социолингвистика : Словарь-справочник. – Назрань : ООО «Пилигрим», 2011. – ISBN 878-5-98993-209-2. – Текст : непосредственный.

13. Званский, А. Подбираем правильный научный стиль статьи / А. Званский // Big Time : сайт компании. – [сайт]. – URL: <https://big-time.pro/podbiraem-pravilnyj-stil-nauchnoj-stati/> (ата обращения: 22.07.2021). – Текст : электронный.
14. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы МПГУ им. В. И. Ленина, БГПУ им. М. С. Ольминского /И. Ф. Исаев. – Москва-Белгород, 1993. – 219 с.
15. Исследовательская деятельность студентов : учеб. пособие / авт.-сост. Т. П. Сальникова. – Москва : ТЦ Сфера, 2005. – 96 с. – Текст : непосредственный.
16. Как пишется? : полезная информация для копирайтеров, рерайтеров и для обычных пользователей интернета. – [сайт]. – URL: <https://kak-pishetsa.ru/kogda-stavitsya-tire-a-kogda-defis/> (дата обращения: 21.08.2021)
17. Клековкин Г. А. Преемственность в обучении: в поисках теоретических оснований. – Часть I. Философские и общепсихологические аспекты / Г. А. Клековкин. – Самара : Изд-во Самарск. обл. ин-та повышения квалификации, 2000. – 328 с. – Текст : непосредственный.
18. Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – Москва : Наука, 1975. – 720 с. – Текст : непосредственный.
19. Кружилина, Т. В. К вопросу о формулировании противоречий и гипотезы в научных педагогических исследованиях / Т. В. Кружилина, Т. Ф. Орехова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 138–143.
20. Кыверялг, А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с. – Текст : непосредственный.
21. Мазнева, О. А. Культура – здесь и сейчас : сайт о великой русской культуре моим Учителям посвящаю. – [сайт] / О. А. Мазнева.– URL: <http://velikayakultura.ru/kultura-rechi-russkiy-yazyk/nauchnyiy-stil-osobennosti-i-yazykovyie-sredstva> (дата обращения: 14.02.2019). – Текст : электронный.
22. Мильчин, А. Э. Справочник издателя и автора / А. Э. Мильчин, Л. К. Чельцова. – [2-е изд.]. – Москва : ОЛМА-Пресс, 2003. – 800 с. – ISBN 5-224-04565-7. – Текст : непосредственный.
23. Научный стиль речи // Справочник от Автора 24. – [сайт]. – URL: https://spravochnick.ru/russkiy_yazyk/stili_rechi/nauchnyy_stil_rechi/#yazykovye-priznaki-nauchnogo-stilya (дата обращения: 14.02.2019). – Текст : электронный.
24. Непараметрические критерии // Портал Знаний : глобальный интеллектуальный ресурс. – [сайт]. – URL: <http://statistica.ru/theory/parametricheskie-kriterii/> (дата обращения: 28.07.2021). – Текст : электронный.
25. Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. – Минск : Интерпрессервис ; Кн. Дом, 2001. – 1279 с. – Текст : непосредственный.
26. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / Российская АН;

Российский фонд культуры. – [3-е изд., стереотип.]. – Москва : АЗЪ, 1996. – 928 с.

27. Орехова, Т. Ф. Хрестоматия по методологии и методам научного педагогического исследования : учеб. пособие / Т. Ф. Орехова, Л. Р. Жидкова, О. А. Колмогорова ; МГТУ. – Магнитогорск : МГТУ, 2015. – 120 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Загл. с титул. экрана. – URL: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=1449.pdf&show=dcatalogues/1/1123972/1449.pdf&view=true> (дата обращения: 23.10.2020). – Макрообъект. – Текст : электронный. – Сведения доступны также на CD-ROM.

28. Орфограммка. – [сайт]. – URL: https://orfogrammka.ru/%D1%82%D0%B8%D0%BF%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0/%D0%BE%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5/%D0%B8%D1%81%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D1%82%D0%B8%D1%80%D0%B5_%D0%B8%D0%B4%D0%B5%D1%84%D0%B8%D1%81%D0%B0/ (дата обращения: 21.08.2021). – Текст : электронный.

29. Педагогическая энциклопедия / глав. ред. И. А. Каиров и Ф. Н. Петров. Т. 3. – Москва : Советская энциклопедия, 1966. – 880 с. – URL: <http://pedagogic.ru/pedenc/item/f00/s02/e0002154/index.shtml> (дата обращения: 29.04.2021). – Текст : электронный.

30. ПЕРЕМЕНА. Пермь. – [сайт]. – URL: <http://peremena-perm.ru/navigator-po-detstvu/obrazovanie/defis-i-tire-v-chyom-raznica> (дата обращения: 21.08.2021). – Текст : электронный.

31. Правила русской орфографии и пунктуации : полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. – Москва : АСТ, 2013. – 432 с. – ISBN 978-5-462-00930-3. – Текст : непосредственный.

32. Романов В. Ф. На историческом перепутье: избранные статьи и интервью (1988–2004). – Магнитогорск : МаГУ, 2005. – 194 с. – Текст : непосредственный.

33. Российский гуманитарный энциклопедический словарь. В 3 т. / гл. ред. П. А. Клубков ; рук. проекта С. И. Богданов. – Москва ; Санкт-Петербург : ВЛАДОС : Изд. Филол. фак. С.-Петерб. гос. ун-та, 2002. – ISBN 5-8465-0021-8. – Т. 1: А–Ж. – 688 с.– ISBN 5-8465-0022-6. – ISBN 5-691-00675-4. – Т. 2: З–П. – 720 с.– ISBN 5-691-00882-X. – ISBN 5-8465-0037-4. – Т. 3: П–Я. – 704 с.– ISBN 5-691-00883-8. – ISBN 5-8465-0041-2. – URL: <http://www.encyclopedia.ru/cat/online/detail/38226/> (дата обращения: 12.04.2020). – Текст : электронный.

34. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – Москва : Сов. Энциклопедия, 1980. – 1600 с. – ISBN 978-5-85270-001. – Текст : непосредственный.

35. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – [3-е изд.]. – Москва : Школа-Пресс, 2000. – 512 с. – С. 105–109. – Текст : непосредственный.

36. Словарь иностранных слов. – [10-е изд., стереотип.]. – Москва : Рус. яз., 1983. – 608 с. – Текст : непосредственный.
37. Словарь русского языка. В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований ; под ред. А. П. Евгеньевой. – [4-е изд., стер.]. – Москва : Рус. яз. ; Полиграфресурсы, 1999 ; (электронная версия): [Фундаментальная электронная библиотека](http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/16/ma341022.htm?cmd=0&istext=1). – URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/16/ma341022.htm?cmd=0&istext=1> (дата обращения: 25.02.2019).
38. Старостин Б. А. . Новая философская энциклопедия : интернет-версия издания. В 4 тт. – [2-е изд., испр. и допол.] ; председатель науч.-ред. совета В. С. Стёпин. – Москва : Мысль, 2000-2001. – URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/page/about> (дата обращения: 23.03.2021). – Текст : электронный.
39. Типографика. Оформление текстов. – [сайт]. – URL: https://orfogrammka.ru/%D1%82%D0%B8%D0%BF%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0/%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BB%D0%B8%D1%87%D0%B8%D0%B5_%D1%82%D0%B8%D1%80%D0%B5_%D0%B8_%D0%B4%D0%B5%D1%84%D0%B8%D1%81%D0%B0/ (дата обращения: 21.08.2021). – Текст : электронный.
40. Философский словарь, 2010 // Наука. Искусство. Величие. – [сайт]. – URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/philosophy/index.htm> (дата обращения 12.10.2020). – Текст : электронный.
41. Школа вдохновения. Литературные курсы он-лайн : [сайт]. – URL: <http://school-of-inspiration.ru/nauchnyj-stil-ponyatie-priznaki-i-primery> (дата обращения: 13.02.2019). – Текст : электронный.
42. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности : методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1978. – 391 с. – – Текст : непосредственный.

Учебное текстовое электронное издание

**Орехова Татьяна Федоровна
Кружилина Тамара Васильевна**

**ПРАКТИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ПО НАПИСАНИЮ
НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Учебное пособие

4,00 Мб

1 электрон. опт. диск

г. Магнитогорск, 2021 год
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
Адрес: 455000, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск,
пр. Ленина 38

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
Кафедра педагогического образования и документоведения
Центр электронных образовательных ресурсов и
дистанционных образовательных технологий
e-mail: ceor_dot@mail.ru