



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

Т.Ф. Орехова
Н.Ф. Ганцен
О.А. Колмогорова

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ НАУКАМ

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

Магнитогорск
2015

УДК 378.147.88
ББК 74.00

Рецензенты:

Кандидат педагогических наук, директор МАОУ «Академический лицей»,
г. Магнитогорск
Л.Н. Смушкевич

Кандидат философских наук, доцент кафедры сервиса и туризма,
ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
В.А. Чернобровкин

Орехова Т.Ф., Ганцен Н.Ф., Колмогорова О.А.

Организация экспериментальной работы в исследованиях по педагогическим наукам [Электронный ресурс] : учебное пособие / Татьяна Федоровна Орехова, Наталья Федоровна Ганцен, Ольга Анатольевна Колмогорова ; ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (0,49 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2015. – 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.

В предлагаемом учебном пособии подробно описывается процесс подготовки, проведения и описания экспериментальной работы по теме научного педагогического исследования, раскрываются методические подходы к формулированию гипотезы в научно-педагогических исследованиях, даются методические рекомендации по разработке программы экспериментальной работы, приводятся примеры формулировки гипотез в научных педагогических исследованиях и образцы описания методологической основы исследования.

Кроме того, дается приложение «Образцы описания литературных источников», в котором представлены образцы описания электронных ресурсов локального и удаленного доступа, а также описывается способ автоматического создания оглавления.

Данное учебное пособие составлено с учетом требований, предъявляемым к диссертационным исследованиям по педагогическим наукам, и предназначено для студентов специалитета, бакалавриата и магистратуры, получающих профессиональную подготовку по направлению «Педагогическое образование» с разными профилями и по разным магистерским программам. Оно может быть полезно и студентам других специальностей и направлений подготовки, а также аспирантам и соискателям ученой степени кандидата педагогических наук, так как в нем описываются общие подходы к формулированию таких параметров исследования, как объект, предмет, задачи, методы исследования и пр., которые определяются в научных работах по всем научным дисциплинам.

УДК 378.147.88
ББК 74.00

© Орехова Т.Ф., Ганцен Н.Ф.,
Колмогорова О.А., 2015
© ФГБОУ ВПО «Магнитогорский
государственный технический
университет им. Г.И. Носова», 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ	7
Пример формулировки целей и задач экспериментальной работы в исследовании по педагогике	9
Методика заполнения сводных таблиц	15
Методика выявления уровней сформированности у испытуемых (учащихся, студентов) искомого качества	15
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМУЛИРОВАНИЮ ГИПОТЕЗЫ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ НАУКАМ	18
Основания для формулирования гипотезы	20
Методические рекомендации по формулированию гипотезы с использованием предложенных оснований	25
Примеры формулирования описательных гипотез в исследованиях по педагогическим наукам	26
СОЗДАНИЕ АВТОМАТИЧЕСКОГО ОГЛАВЛЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИХ СТИЛЕЙ ПРИ ПОМОЩИ ОПЦИИ «ГИПЕРССЫЛКА»	29
Методические рекомендации по подготовке доклада по тексту выпускной квалификационной (дипломной) работы для защиты	30
Методические рекомендации по подготовке доклада по тексту магистерской диссертации для защиты	31
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО НАПИСАНИЮ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ НАУКАМ	36
Типы статей	36
Общие рекомендации к изложению материала в научных статьях	40
Ссылки на цитируемые литературные источники	41
Сведения об авторе	41
Пример текста статьи первого типа	41
Пример текста статьи второго типа	44
ПРИЛОЖЕНИЯ	49
Приложение 1. Образцы библиографического описания литературных источников в списке использованной и цитируемой литературы в научно-исследовательских работах	49
Приложение 2. Библиографическое описание электронных ресурсов	50
Примеры библиографических записей электронных ресурсов	51
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	54

ПРЕДИСЛОВИЕ

Цель данного учебного пособия – расширить представление студентов-исследователей о содержании, планировании, подготовке, организации экспериментальной работы и описании и интерпретации её результатов. Поскольку данное учебное пособие является как бы второй частью к методическому пособию «Подготовка курсовых и дипломных работ по педагогическим наукам» (далее первое пособие), то в настоящем учебном пособии предусмотрено обращение к вышеназванному пособию, а также повторение некоторых его фрагментов.

Итак, первый шаг – это прочтение текста данного пособия подряд от начала до конца один раз с тем, чтобы понять, какую информацию можно извлечь из каждого его раздела.

Второй шаг – создание электронной (можно также и бумажной) папки с названием КР (то есть курсовая работа) или ДР (то есть дипломная работа) или МД (то есть магистерская диссертация) или ВКР (то есть выпускная квалификационная работа) Фамилия студента и название группы. Например, [КР Иванова ППОб-14-2] или [МД Петрова ППОм-14-2].

Третий шаг – создание в данной папке файлов для титульного листа, содержания, введения, для каждого параграфа, заключения и списка использованной и цитируемой литературы. Каждый файл нужно назвать по его содержанию и указать кодированное название курсовой/дипломной/выпускной квалификационной работы или магистерской диссертации. Например, Введение КР Иванова ППОб-14-2 или МД Степанова ППОм-14-2; ТЛ КР ППОб-14-2 или ТЛ МД Степанова ППОм-14-2, Содержание КР ППОб-14-2 или Содержание МД Степанова ППОм-14-2, Библиография ППОб-14-2 или Библиография МД Степанова ППОм-14-2 и подобным образом назвать все другие структурные части работы. Это необходимо для того, чтобы научный руководитель, у которого несколько студентов, разрабатывающих научное исследование, мог копировать в свой компьютер электронные версии данных студентов, не опасаясь заменить работу одного студента на работу другого.

Четвертый шаг – это определение темы курсовой/дипломной/выпускной квалификационной работы или магистерской диссертации (см. раздел «Структура курсовой/дипломной работы по педагогическим наукам и выбор ее темы» в первом пособии). Тема курсовой/дипломной/выпускной квалификационной работы или магистерской диссертации может корректироваться в процессе написания работы, но все корректировки следует осуществлять в соответствии с правилами, установленными на той кафедре, по которой пишется данная работа.

Пятый шаг – определение пяти основных параметров курсовой/дипломной/выпускной квалификационной работы или магистерской диссертации, которые можно сформулировать только на основании темы. Это: *проблема* исследования, *цель* исследования, *объект* исследования и *предмет* исследования, *задачи* исследования (см. соответствующие разделы первого пособия «Формулирование проблемы исследования», «Формулирование цели исследования», «Формулирование объекта исследования», «Формулирование предмета исследования», «Формулирование задач исследования»).

Шестой шаг – определение структуры курсовой/дипломной/выпускной квалификационной работы или магистерской диссертации и формулирование рабочих названий глав и параграфов (см. раздел «Определение структуры работы и формулирование названий глав и параграфов» в первом пособии).

Седьмой шаг – работа с литературными источниками с целью сбора материала для курсовой/дипломной/выпускной квалификационной работы или магистерской диссертации (см. раздел «Требования к анализу литературы» в первом пособии) и одновременно составление списка использованной и цитируемой литературы (см. раздел «Работа с

литературными источниками и составление списка использованной и цитируемой литературы» в первом пособии).

Восьмой шаг – написание первого параграфа первой главы и формулирование рабочей гипотезы (см. соответствующие разделы первого пособия: «Логика изложения материала в параграфе 1.1.» и «Формулирование гипотезы исследования»).

Девятый шаг – разработка критериев оценки результатов исследования (см. разделы «Формулирование критериев, показателей и уровней оценки результатов исследования» и «Логика изложения материала в параграфе 1.3.» абзацы первый и второй в первом пособии).

Десятый шаг – описание процесса реализации педагогических условий, которые прописаны в гипотезе исследования (см. раздел «Логика изложения материала в параграфе 2.2.»).

Одиннадцатый шаг – подбор и разработка диагностических методик для выявления уровней сформированности у субъектов, по отношению к которым осуществляется исследование, искомого качества (см. раздел первого пособия «Логика изложения материала в параграфе 2.1.» абзацы первый, второй, третий).

Все *последующие шаги* – это последовательное написание всех остальных параграфов, дописывание введения и написание заключения.

Заключительный шаг – это оформление списка использованной и цитируемой литературы и внутритекстовых ссылок на литературные источники (см. разделы первого пособия «Работа с литературными источниками и составление списка использованной и цитируемой литературы» и Приложение 1 «Образцы библиографического описания литературных источников в списке использованной и цитируемой литературы в курсовых/дипломных работах»).

На рис. 1 представлена схема взаимосвязи основных элементов курсовой/дипломной/выпускной квалификационной работы и магистерской диссертации.

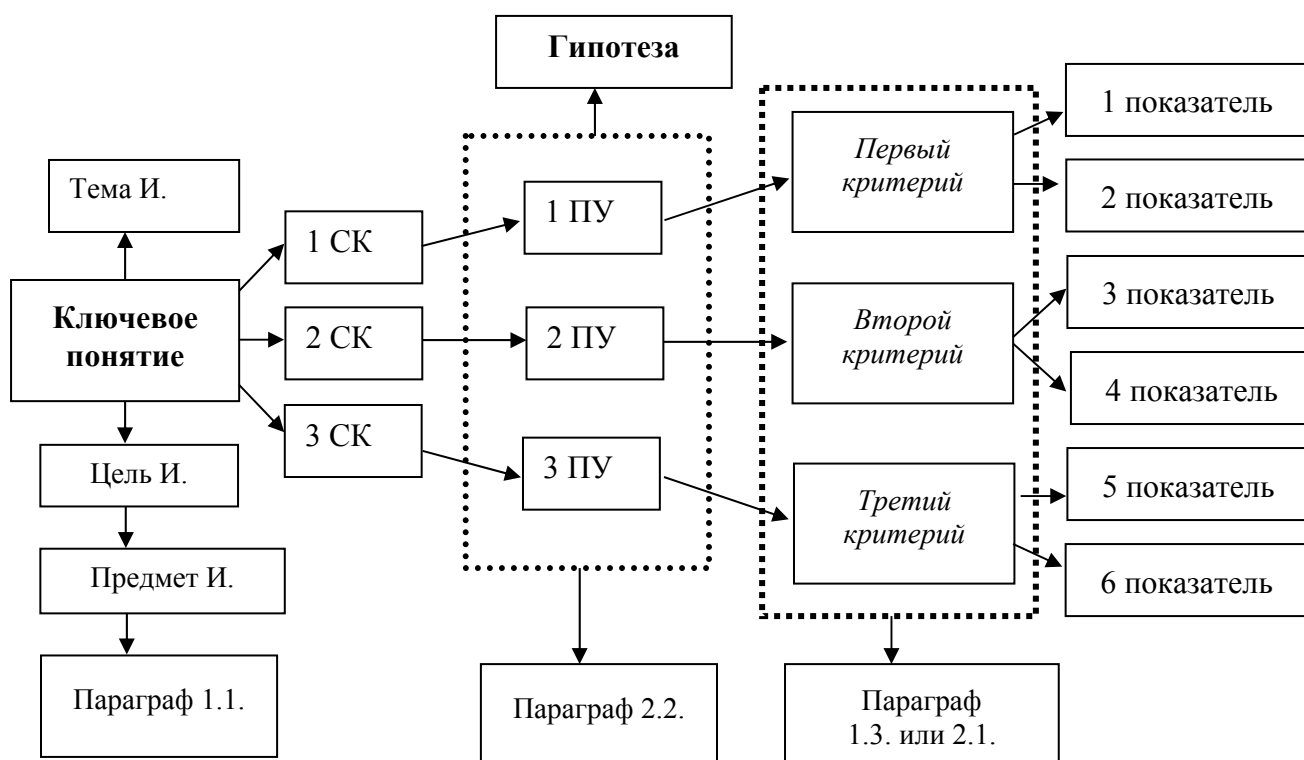


Рис. 1. Схема взаимосвязи ведущих элементов исследования и логика их разработки

Принятые для схемы сокращения: **ПУ** – педагогическое условие: **1** – первое, **2** – второе, **3** – третье; **И.** – исследование; **СК** – структурный компонент: **1** – первый, **2** – второй, **3** – третий.

На схеме видно, что *ключевое понятие* исследования вытекает из *темы* и просматривается в *цели* исследования и его *предмете*. В параграфе 1.1. разрабатывается содержание ключевого понятия и формируется его структура из двух-трех-четырех компонентов. Под каждый *структурный компонент* ключевого понятия разрабатывается нормативно одно *педагогическое условие*, реализация которого обеспечит формирование соответствующего структурного компонента ключевого понятия (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.

Таким образом, целесообразно разрабатывать первоначально первый параграф первой главы, затем второй параграф второй главы, а затем можно дописывать все остальные разделы курсовой/дипломной/выпускной квалификационной работы или магистерской диссертации.

Будьте внимательны при техническом оформлении (форматировании) текста курсовой/дипломной/выпускной квалификационной работы или магистерской диссертации. Обратите внимание на требования по форматированию параметров исследования и на знаки препинания в каждом из них. Внимательно изучите требования к форматированию таблиц и рисунков.

Желаем настойчивости, упорства, и успех к Вам обязательно придет.

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Как отмечается в первом пособии, в теоретико-экспериментальных работах описанию опытно-экспериментальной работы посвящена вторая глава. В первом параграфе второй главы описывается процесс организации эксперимента, во втором – процесс реализации педагогических условий, а в третьем – анализ полученных результатов. Дадим некоторые указания по методике описания педагогического эксперимента (экспериментальной работы) и обсчету ее результатов.

Прежде всего, следует отметить, что в 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 рис. 2.



Рис. 2. Схема соотношения цели и задач исследования с целью и задачами экспериментальной работы

Таким образом, программа экспериментальной работы включает в себя следующие компоненты:

- цель экспериментальной работы;
- задачи экспериментальной работы;
- принципы организации экспериментальной работы;
- этапы организации экспериментальной работы;
- краткую характеристику содержания экспериментальной работы;
- описание диагностического инструментария для оценки результатов экспериментальной работы, который может быть представлен в двух формах – в виде таблицы и/или вербального описания.

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. 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. В экспериментальных исследованиях эти два объекта называют соответственно *экспериментальной группой* (обучаемой по предложенной методике) и *контрольной группой* (обучаемой, например, по традиционной методике). На рис. 5 представлена схема структуры педагогического эксперимента, составленная Д. А. Новиковым.

Рис. 5. Структура педагогического эксперимента (по Д. А. Новикову)

До начала экспериментальной работы должны быть разработаны: во-первых, содержание ключевого понятия исследования; во-вторых, критерии, показатели и уровни оценки результатов исследования; в-третьих, подобран диагностический инструментарий для мониторинга и оценки получаемых исследователем по ходу эксперимента результатов, который может быть представлен в двух формах – таблицы и/или вербального (словесного) описания, а также, в-четвертых, определена экспериментальная база исследования, то есть та образовательная организация или те образовательные организации, в которых планируется проводить экспериментальную работу.

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 определяются экспериментальная и контрольная группы. 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 педагогически условий. Затем аналогичным образом с использованием тех же самых, что и в

констатирующем эксперименте диагностических методик обрабатываются результаты формирующего эксперимента с целью выявления динамики в изменении искомого качества. И, наконец, на основе сравнительного анализа результатов констатирующего и формирующего экспериментов делается вывод о достоверности гипотезы исследования.

Приведем макет формулировки **задач экспериментальной работы**:¹

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 контрольную группы 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 целей и задач экспериментальной работы в исследовании по педагогике

Приведем пример цели и задач экспериментальной работы из курсовой работы по теме «**Формирование субъектной позиции младших школьников на уроках математики**».

¹ Заметим, что задачи экспериментальной работы, так же, как и задачи исследования формулируются через глагол совершенного вида неопределенной формы.

Цель экспериментальной работы – выявление возможности реализации педагогических условий формирования субъектной позиции младших школьников на уроках математики в традиционной системе обучения.

Задачи экспериментальной работы:

- 1) изучить организацию педагогического процесса на уроках математики в начальной школе в традиционной системе обучения с целью выявления возможности реализации педагогических условий формирования субъектной позиции младших школьников;
- 2) определить экспериментальную и контрольную группу учащихся;
- 3) провести констатирующий эксперимент в экспериментальной и контрольной группах с целью выявления начального уровня сформированности субъектной позиции младших школьников;
- 4) проанализировать результаты констатирующего эксперимента с целью определения исходного уровня сформированности у младших школьников экспериментальной и контрольной групп субъектной позиции;
- 5) провести формирующий эксперимент по реализации в экспериментальной группе педагогических условий формирования субъектной позиции младших школьников на уроках математики;
- 6) проанализировать результаты формирующего эксперимента с целью фиксации достигнутого уровня сформированности у младших школьников экспериментальной группы субъектной позиции;
- 7) провести сравнительный анализ результатов констатирующего² и формирующего экспериментов с целью выявления динамики формирования субъектной позиции младших школьников на уроках математики;
- 8) сделать выводы об эффективности разработанных педагогических условий формирования субъектной позиции младших школьников на уроках математики.

В следующем разделе программы экспериментальной работы могут быть представлены **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. Например, «принцип однонаправленности педагогического воздействия, заимствованный нами из исследования В. Ф. Неретина, и позволяющий вытраивать работу всего педагогического коллектива в направлении достижения одной цели, мы спроецировали на работу учащихся в микрогруппах, сориентировав их на достижение одной общей цели». Подобным образом прописываются и все другие принципы организации экспериментальной работы. Заметим, что таких принципов может быть немного: от трех до пяти максимум. Однако можно взять за основу и традиционные принципы обучения или воспитания, если их использование отвечает общей направленности экспериментальной работы по данной теме исследования.

Далее раскрывается содержание **этапов экспериментальной работы** (см. первое пособие [4]) с указанием использованных на каждом этапе методов научного исследования. В общих чертах этот раздел программы экспериментальной работы строится на основе аналогичного раздела введения с той разницей, что во введении при описании этапов экспериментальной работы достаточно обозначить их краткое содержание и временную продолжительность, а в программе экспериментальной работы указывается содержание

² В контрольной группе учащихся констатирующий эксперимент проводится второй раз после окончания формирующего эксперимента в экспериментальной группе учащихся. Это необходимо для того, чтобы сравнить результаты педагогической работы учителя по экспериментальной программе и в обычном режиме.

каждого этапа, используемые на каждом этапе методы исследования и целевая направленность каждого метода, то есть с какой целью использовал исследователь каждый конкретный метод на каждом этапе экспериментальной работы.

Итак, содержанием **первого этапа** экспериментальной работы является проведение констатирующего эксперимента, нацеленного на выявление исходного, наличного состояния изучаемого объекта в данный момент. На констатирующем этапе эксперимента на основе результатов использованных методик обследования осуществляется сравнительный анализ начального состояния экспериментальной и контрольной группы по всем показателям.

На **втором этапе** организуется формирующий эксперимент (или по-другому, формирующий этап экспериментальной работы), цель которого состоит в реализации разработанных исследователем педагогических условий достижения искомого результата исследования и проверки эффективности этих условий. На формирующем этапе эксперимента осуществляется спланированное экспериментатором воздействие на экспериментальную группу, то есть реализуются задачи экспериментальной работы, содержание которой составляют новые методы, приемы, задания, упражнения и прочее тому подобное.

На **третьем** – заключительном (или как его в последних исследованиях все чаще называют контрольным) – **этапе** педагогического эксперимента (или экспериментальной работы) еще раз по тем же самым методикам, что и на первом этапе экспериментальной работы, повторно проводится констатирующий эксперимент с целью выявления достигнутого уровня развития искомого качества у испытуемых (учащихся, студентов) экспериментальной и контрольной группы. При продолжительности экспериментальной работы более трех лет возможно 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.

Для обработки результатов экспериментальной работы на всех её этапах разрабатываются несколько видов таблиц:

- четыре сводных таблицы (см. табл. 3) обследования испытуемых по показателям (Сводная таблица уровней оценки сформированности искомого качества (*дается название этого качества*) на этапе констатирующего и формирующего экспериментов у экспериментальной группе и в контрольной группе;
- техника оценки (см. табл. 1) уровня сформированности искомого качества (*дается название этого качества*);
- шкала оценки (см. табл. 5) уровня сформированности искомого качества (*дается название этого качества*);
- динамика эффективности (см. табл. 2) формирования у испытуемых (учащихся, студентов) искомого качества (*дается название этого качества*);
- методы диагностики результатов исследования по критериям и показателям (см. табл. 4).

В сводные таблицы заносятся результаты обследования по каждому испытуемому (учащемуся, студенту) 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 (учащегося, студента), а также вычисляется коэффициент эффективности осуществляемого педагогического процесса.

В таблице «Техника оценки уровня сформированности искомого качества (*дается название этого качества*)» прописываются критерии, показатели и баллы по уровням. Однако эти данные можно отразить в таблице «Критерии, показатели и уровни оценки

сформированности искомого качества». Наиболее важными являются три следующие таблицы: «Шкала оценки уровня сформированности искомого качества (*дается название этого качества*)», в которой представлен интервал баллов по уровням; «Динамика эффективности формирования у испытуемых (учащихся, студентов) искомого качества (*дается название этого качества*)», из которой наглядно видно соотношение между первоначальными и конечными результатами по каждой группе (экспериментальной и контрольной), а также разница первоначальными и конечными результатами каждой группы; «Методы диагностики результатов исследования по критериям и показателям», в которой представлены все использованные в ходе экспериментальной работы диагностические методики по каждому показателю.

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, наблюдение, изучение результатов учебной деятельности испытуемых (контрольных работ, домашних заданий, самостоятельных работ и т. п.), ранжирование, шкалирование, рейтинг и прочие другие эмпирические и статистические исследовательские методы, направленные на изучение реальной педагогической действительности.

Таблица 1

Техника оценки уровня сформированности у испытуемых (учащихся, студентов) искомого качества по критериям и показателям

Первый критерий (его название)			
Уровень	Баллы по показателям		
	Первый показатель (его название)	Второй показатель (его название)	
Высокий	2	2	
Средний	1	1	
Низкий	0	0	
Второй критерий (его название)			
Уровень	Баллы по показателям		
	Первый показатель (его название)	Второй показатель (его название)	
Высокий	2	2	
редний	1	1	
Низкий	0	0	
Третий критерий (его название)			
Уровень	Баллы по показателям		
	Первый показатель (его название)	Второй показатель (его название)	Третий показатель (его название)
Высокий	2	2	2
Средний	1	1	1
Низкий	0	0	0
Четвертый критерий (его название)			
Уровень	Баллы по показателям		
	Первый показатель (его название)	Второй показатель (его название)	
Высокий	2	2	
Средний	1	1	
Низкий	0	0	

Таблица 2

Динамика эффективности формирования у испытуемых
(учащихся, студентов) искомого качества

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
К _{эфф}	0,53 неэффективная		0,54 неэффективная		0,87 эффективная		0,65 неэффективная	

Таблица 3

Сводная таблица оценки уровней сформированности у испытуемых (учащихся, студентов) искомого качества экспериментального класса на констатирующем этапе эксперимента³

№ п/п	Имя учащегося	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											
9.	N											
10.	N											
11.	N											
12.	N											
13.	N											
14.	N											
15.	N											
16.	N											
17.	N											
18.	N											
19.	N											
Итого баллов											число	—
Итого по уровням											Высокий	число
											Средний	число
											низкий	число

³ Таких таблиц в работе должно быть четыре: две таблицы для испытуемых экспериментальной группы (на этапе констатирующего и на этапе формирующего эксперимента) и две таблицы для испытуемых контрольной группы (на начало и на конец экспериментальной работы)

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

Методика заполнения сводных таблиц

Заполнение сводных таблиц позволяет вычислить коэффициент эффективности организованного учебного процесса. Покажем пошагово работу с этими таблицами.

Первый шаг – это заполнение двух таблиц для экспериментальной и контрольной группы после их определения для занесения данных констатирующего эксперимента. 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 соотнесены с кодовыми наименованиями. Этот список должен быть **доступен только исследователю**. По технике психологической безопасности категорически запрещается писать фамилии испытуемых. В графы 3-11 заносятся номера показателей, согласно разработанному в данном исследовании критериально-оценочному аппарату.

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 итога 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 (графа 12 строка «Итого»).

Шестой шаг – подсчет количества испытуемых по каждому уровню и фиксация в соответствующих строках таблицы.

Методика выявления уровней сформированности у испытуемых (учащихся, студентов) искомого качества

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. Техника оценки каждого критерия по показателям, как отмечалось ранее, представлена в табл. 1.

Введение балльных оценок позволяет определить уровень сформированности у испытуемых (учащихся, студентов) искомого качества по каждому критерию. Для его выявления целесообразно пользоваться методикой, предложенной А. А. Кыверялгом [3]. Соланой его концепции, опыт деятельности 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 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.

Для определения интервала баллов по каждому уровню следует провести следующие подсчеты.

Первое (1) действие – определить максимально возможное количество баллов, которое может набрать один испытуемый, если по всем показателям обнаружит высокий уровень сформированности искомого качества. Для этого нужно 2 балла умножить на количество показателей (в нашем примере – это девять), получаем 18 баллов: 2 (максимальное количество баллов по одному показателю) $\times$ 9 (общее количество показателей) = 18 баллов.

Второе (2) действие – делим полученное число (18 баллов) на четыре, чтобы определить интервал, равный 25 %. В нашем примере получается 4,5 балла. Однако в данной методике предусмотрены только целые числа, поэтому определяем 25 % интервал, равный 4 или 5 баллам.

Третье (3) действие – строим схему распределения испытуемых по уровню (см. рис. 4). Поскольку суммарный балл, отражающий обобщенный результат, меняется в приведенном примере от 0 до 18, так как наивысший балл равен 2, а показателей 9 (умножаем два на девять), то максимальное число баллов равно 18. В соответствии с изложенной выше методикой уровни определились интервалами, представленными в табл. 4 (низкий от 0 баллов до 4, средний – от 5 до 13 баллов и высокий – от 14 до 18 баллов).

Четвертое (4) действие – полученные интервалы, отражающие количество баллов, которые может набрать каждый испытуемый по каждому уровню, заносим в табл. 4 «Шкала оценки уровней сформированности у испытуемых (учащихся, студентов) искомого качества».

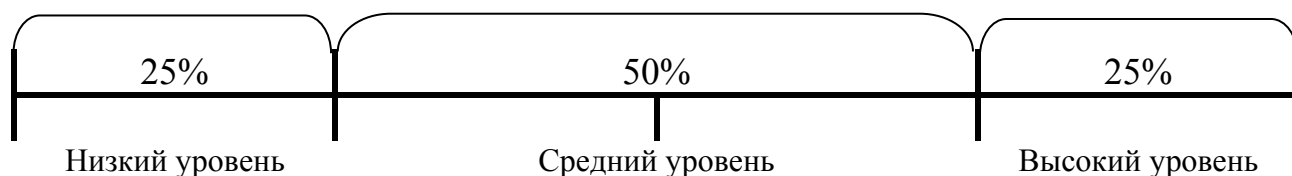


Рис. 4. Схема шкалы определения уровней

Таблица 5

Шкала оценки уровней сформированности у испытуемых (учащихся, студентов) искомого качества

Уровень сформированности у младших школьников самостоятельности	<i>Низкий</i>	<i>Средний</i>	<i>Высокий</i>
Оценка в баллах	0 – 4	5 – 13	14 – 18

В ходе экспериментальной работы уровень сформированности искомого качества у каждого учащегося как экспериментального, так и контрольного класса по каждому критерию и показателю выявляется, по меньшей мере, дважды; на констатирующем этапе

эксперимента до начала экспериментальной работы и по завершении формирующего эксперимента посредством проведения констатирующего эксперимента с использованием тех же самых методики диагностики сформированности искомого качества по показателям. Этот 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, позволяет сделать 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 табл. 6. Этот относительный показатель в научно-педагогической литературе называют **коэффициентом эффективности педагогического процесса** ($K_э$).

Таблица 6

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

Итак, как сказано выше, 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 таблицы. Сравнение данных двух таблиц отражает динамику развития искомого качества, достигнутого в ходе экспериментальной работы.

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.

К примеру, мы определили коэффициент эффективности ($K_э$) по уровень сформированности у испытуемых искомого качества до реализации педагогических условий, то есть в начале экспериментальной работы. При количестве испытуемых, равному 20 чел., коэффициент эффективности оказался равным $K_э = 190 : 360 = 0,53$ в экспериментальном классе и $K_э = 194 : 360 = 0,54$ в контрольном классе. После проведения формирующего эксперимента и диагностики достигнутого уровня сформированности у испытуемых искомого качества $K_э = 313 : 360 = 0,87$ в экспериментальном классе и $K_э = 234 : 360 = 0,65$ в контрольном классе. Все полученные данные заносятся в таблицу (см. в качестве примера табл. 2 «Динамика эффективности формирования у испытуемых (учащихся, студентов) искомого качества») и на их основании делаются соответствующие выводы.

О других статистических критериях обсчета результатов исследования см. в первом пособии и в работе Грабарь и Краснянского [1].

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМУЛИРОВАНИЮ ГИПОТЕЗЫ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ НАУКАМ

Одним из важных условий эффективного проведения экспериментальной работы является грамотное формулирование гипотезы. Первоначально в ходе разработки введения формулируется так называемая рабочая гипотеза, которая в ходе исследования и экспериментальной работы может корректироваться и в окончательном варианте вносится в соответствующий подраздел введения.

Гипотеза – от греческого hypothesis – основание, предположение. В словаре иностранных слов в одном из значений гипотеза – это «научное предположение, выдвигаемое для объяснения какого-либо явления и требующее проверки на опыте и теоретического обоснования для того, чтобы стать достоверной теорией» [5, с. 131].

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. п.).

Объяснительные гипотезы присущи исследованиям, или направленным на установление взаимосвязей между какими-либо объектами, явлениями, процессами и пр. т. п., или в которых высказываются предположения о наличном состоянии исследуемых объектов, процессов, явлений. Приведем несколько примеров 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. 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 и экстернальных 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 чаще всего выдвигаются предположения в форме *описательных гипотез*. Описательная гипотеза имеет **две** основных части. Одну часть можно условно назвать *обуславливающей*. В этой части обозначаются педагогические условия, реализация которых, по предположению исследователя, может привести к желаемому результату. Другими словами, 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 контекстно (то есть подразумеваться). Другую часть можно назвать *результатирующей*. В этой части утверждается тот результат, достижение которого обеспечивается в процессе реализации предлагаемых автором педагогических условий, то есть обозначается то, **что получится в результате** выполнения предполагаемых действий. В данном случае «формула» гипотезы будет выглядеть следующим образом: «**если..., то**». Таким образом, в описательной гипотезе раскрываются те действия, осуществление которых приведет, по предположению исследователя, к достижению желаемого, планируемого, искомого результата.

Кроме того, в гипотезе при необходимости может быть еще одна – третья – 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 предлагаемых педагогических условий.

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).

Гипотеза – это, безусловно, предположение о будущем, но поскольку экспериментальная работа протекает в настоящем, то целесообразно формулировать гипотезу, используя глаголы настоящего времени, например, если у учащихся формируется..., если учащиеся включаются..., если учащиеся выполняют поручения и т. д.

Условия в гипотезе должны показывать, как, каким образом формируется каждый структурный компонент тех новообразований личности, которые обозначаются ключевым понятием исследования. В описательной гипотезе целесообразно формулировать не более трех-четырех педагогических условий.

Основания для формулирования гипотезы

Для формулирования описательной гипотезы можно выделить три основания:

- *первое* основание – **операции со знаниями** (назовем это основание **когнитивной парадигмой**⁴);
- *второе* основание – **компоненты познавательной деятельности** (или по-другому **деятельностная парадигма**);
- *третье* основание – **компоненты готовности как качества личности** (**личностно-ориентированная парадигма**).

При выдвижении гипотезы следует опираться на одно какое-либо основание и в его логике формулировать все педагогические условия данного исследования, так как каждое основание предполагает выполнение практически одинаковых действий, но с акцентом на разных сторонах образовательной (учебной) деятельности учащихся. 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. Объясняется данное требованием тем, что в педагогическом исследовании измеряются те *изменения* (новообразования), которые произошли *в субъектах образовательной деятельности* (то есть в учащихся, в студентах, в воспитанниках и т. д.) благодаря реализации в педагогическом процессе предлагаемых исследователем педагогических условий.

Первое основание для формулирования гипотезы описательной гипотезы – когнитивная парадигма (операции со знаниями):

- 1) добытие знаний,
- 2) переработка знаний,
- 3) применение знаний,
- 4) преобразование знаний,
- 5) накопление знаний,
- 6) передача знаний.

При выборе данного основания в гипотезе прописываются те действия субъектов образовательной деятельности, которые обеспечивают достижение искомого результата.

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;

⁴ Под парадигмой в данном контексте будем понимать исходную схему, модель, метод решения задачи.

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;

6) 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); или 2) ...если учащиеся включаются в процесс наблюдения (указывается конкретно каких явлений, процессов, объектов, предметов) посредством... (указывается какой орган или какие органы активны в процессе наблюдения) слушания музыки, или разглядывания картин... (природы, живописи и т. д.); 3) если учащимся предлагаются для чтения тексты, содержащие в себе.. (указывается какую конкретно информацию или на какие конкретно темы и т. д.); и т. д.

Способы переработки знаний:

1) запоминание;

2) осмысление;

3) пересказ;

4) анализ;

5) умозаключение;

6) и т. д.

Например: 1) ...если учащиеся овладевают специальными приемами рационального запоминания (называется какими конкретно); или 2) ...если учащиеся сознательно используют в своей учебной деятельности специальные приемы рационального запоминания (называется какие конкретно); или 3) ...если учащиеся учатся размышлять о... (указывается, о чем конкретно); или 4) ...если учащиеся учатся делать умозаключения (или выводы) на основе своих наблюдений за... (указывается конкретно за какими явлениями, предметами, объектами, процессами); и т. д.

Способы применения знаний:

1) выполнение различных учебных заданий;

2) выполнение 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;

6) и т. д.

Например: 1) ...если учащиеся включаются в выполнение каких-либо (называется конкретно каких) учебных заданий...; или 2) ...если учащиеся овладевают умением применять полученные знания о... (указывается конкретно какие) в новых ситуациях; и т. д.

Способы преобразования знаний:

1) реструктурирование (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 умения планировать процесс расширения знаний о... (указать о чем конкретно); или 2) ...если учащиеся выполняют комплексы содержательно (или технологически) связанных творческих заданий по темам (или модулям, или направлениям указать конкретно по каким); или 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); 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; или 2) ...если учащиеся овладевают умением самостоятельного добывания дополнительной информации о ...(называется конкретный предмет познания); или 3) ...если учащиеся овладевают способами запоминания на основе сравнения (указывается чего и как); 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 учащимся предлагается написать другу письмо (или какой-либо документ 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) и т. д.

Второе основание для формулирования описательной гипотезы – деятельностная парадигма (компоненты познавательной деятельности личности): а) мотивационный, б) когнитивный, в) деятельностный, г) рефлексивный.

Мотивационный компонент:

- 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 стимулируется интерес учащихся к познанию (обозначается чего конкретно); или 2) ...если стимулируется потребность учащихся в познавательной деятельности в области... (указывается в каком конкретно направлении); 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 оснащаются знаниями о... (указать какими конкретно); или 2) ...если учащиеся включаются в процесс самостоятельного добывания знаний о... (указывается о чем) посредством поисковой деятельности; или 3) ...если учащиеся получают знания о (указывается конкретно о чем) в режиме проживания определенной (указывается конкретно какой) технологии (или метода, способа, приема) 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 учащихся выполняют задания, требующие от них творческого применения полученных 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); или 3) ...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.

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); или 2) ...если учащиеся систематически анализируют результаты своей деятельности... (указывается какой конкретно); или 3) ...если у учащихся развивается способность (готовность) к самооценке процесса (или результатов) собственной деятельности (указывается какой конкретно); и т. д.

Третье основание для формулирования гипотезы описательной гипотезы – личностно-ориентированная парадигма (компоненты готовности как качества личности); а) потребность, б) способность, в) решимость.

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

- 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 стимулируется интерес учащихся к познанию (обозначается чего конкретно); или 2) ...если стимулируется потребность учащихся в познавательной деятельности в области... (указывается в каком конкретно направлении); и т. д.

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

- 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) 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 личности в процессе добывания знаний;
- 12) стимулирование деятельностной активности и самостоятельности личности в процессе переработки знаний;
- 13) стимулирование деятельностной активности и самостоятельности личности в процессе преобразования знаний;
- 14) стимулирование деятельностной активности и самостоятельности личности в процессе накопления знаний;
- 15) стимулирование деятельностной активности и самостоятельности личности в процессе передачи знаний;
- 16) и т. д.

Например: 1) ...если учащиеся оснащаются знаниями о... (указать какими конкретно); или 2) ...если учащиеся включаются в процесс самостоятельного добывания знаний о... (указывается о чем) посредством поисковой деятельности; или 3) ...если учащиеся получают 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 в новых для них 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 деятельность учащихся организуется в направлении (указывается конкретно в каком); 2) ...если стимулируется проявление учащимися 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 стимулируется деятельностная активность учащихся посредством (указывается какими конкретно средствами); и т. д.

Методические рекомендации по формулированию гипотезы с использованием предложенных оснований

1 шаг – выбор основания для формулирования гипотезы. Для этого из трех предложенных оснований выбирается какое-либо одно, руководствуясь, например, особенностями темы исследования, или структурой ключевого понятия, или собственными

предпочтениями автора исследования. 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.

Примеры формулирования описательных гипотез в исследованиях по педагогическим наукам

Приведем примеры формулирования описательных гипотез из кандидатских диссертаций и дипломных работ студентов по педагогическим наукам.

Дипломная работа на тему **«Организации динамических пауз на уроках в начальной школе для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата»**.

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

- упражнения, включенные в динамические паузы, составляют взаимосвязанные комплексы, последовательно воздействующие 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;
- целенаправленно стимулируется положительная мотивация учащихся на сохранение и поддержание правильной осанки в течение всего дня.

Кандидатская диссертация на тему **«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 общеучебных коммуникативных знаний и умений продуктивного общения в решении жизненных задач, связанных с социальным поведением учащихся;
- вовлечение учащихся в рефлексивно-оценочную деятельность социально-коммуникативного опыта.

Дипломная работа на тему **«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 будет обеспечиваться, если:

- стимулируется интерес младших школьников к своему здоровью как главному условию 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.

Кандидатская диссертация на тему **«Подготовка будущих учителей в образовательном пространстве педагогического колледжа к сохранению и укреплению здоровья учащихся»**.

Гипотеза исследования: подготовка будущих учителей в образовательном пространстве педагогического колледжа к сохранению и укреплению здоровья учащихся будет обеспечиваться в процессе реализации следующих педагогических условий:

- если знания о здоровье человека и способах его сохранения и укрепления интегрированы в содержание учебных курсов профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа;
- если систематически повышается компетентность преподавателей педагогического колледжа в вопросах сохранения и укрепления здоровья участников образования;
- если учебно-воспитательный процесс педагогического колледжа ориентирован на сохранение и укрепление здоровья преподавателей и студентов;
- если в образовательный процесс педагогического колледжа внедрена коллективная комплексная система оздоровления преподавателей и студентов.

Магистерская диссертация на тему **«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 будет достигаться, если:

- учащиеся проявляют интерес к проектной деятельности;
- учащиеся получают необходимые и достаточные знания проектной деятельности в Лего-конструировании;
- учащиеся реализуют свои проекты по Лего-конструированию в логике управления процессами.

Магистерская диссертация на тему **«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» будет эффективнее, если:

- дошкольники учатся различать предметы, объекты и явления окружающей действительности;
- дошкольники включаются в практическую деятельность с предметами и объектами окружающего мира;

- дошкольники моделируют и разрешают проблемные ситуации на уровне представлений.

Магистерская диссертация на тему «Организация двигательной активности младших школьников в процессе образования средствами физического воспитания».

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

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

- учащиеся сознательно принимают участие в спортивной деятельности и физкультурно-оздоровительных мероприятиях во внеурочное время;

- физкультурно-оздоровительные мероприятия удовлетворяют возрастным двигательным потребностям младших школьников.

Магистерская диссертация на тему «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 будет обеспечиваться, если:

- учащиеся при изучении природы включены в опытно-экспериментальную деятельность;

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

- учащиеся систематически проводят опытническую работу с использованием всех доступных из возраста исследовательских методов.

Магистерская диссертация на тему «Формирование у младших школьников лидерских качеств личности во внеклассной работе».

Гипотеза исследования – формирование у младших школьников лидерских качеств личности во внеклассной работе будет эффективным, если реализован ряд педагогических условий:

- оснащение учащихся на внеклассных занятиях знаниями 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.

Дипломная работа на тему «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 будет проходить эффективнее, если:

- учащихся включают в творческую деятельность в процессе изучения окружающего мира согласно своим личным познавательным интересам;

- школьники участвуют в проектной деятельности на уроках «Окружающего мира»;

- учащиеся реализуют свои творческие проекты, связанные с исследованием окружающего мира.

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», «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**.

2. Откройте вкладку **Оглавление**.

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**.

5. В окне **Изменение стиля** с использованием кнопок на панели форматирования и при необходимости кнопки **Формат** (которая расположена в нижнем левом углу окна) установите параметры стиля для заголовка 1 (все прописные, шрифт 14 размера, не жирный, выравнивание по левому краю, отступ табуляции установленный, страницы по правому краю). Нажмите **ОК**.

6. Произойдет переход в Окно **Стиль**. Вновь нажмите **ОК**.

7. Произойдет переход в Окно **Оглавление**. Вновь нажмите **ОК**. Это последняя операция, после которой в месте, где находится курсор, появится оглавление.

8. При необходимости внесения в оглавление изменений, надо сначала внести эти изменения в заголовки в тексте документа.

9. 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**.

9. В случае, если в оглавлении появился текст, который не является заголовком, необходимо перейти к этому тексту, 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. 9.

Подобным образом можно многократно вносить изменения в оглавление до тех пор, пока оно не будет соответствовать нормативным требованиям.

Полезные замечания.

1. При написании курсовой (дипломной/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 установления курсора в тексте оглавления на страницу нужного раздела или на его название.

Методические рекомендации по подготовке доклада по тексту выпускной квалификационной (дипломной) работы для защиты

Для доклада по тексту дипломной работы, согласно процедуре защиты дипломных работ, 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 или 1,27, 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 при наличии 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 дипломная работа *(можно вместо слов «дипломная работа» сказать «выпускная квалификационная работа»)* на тему... *(далее называется тема дипломной работы)*.

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 заявленная в теме исследования проблема)* позволило выявить противоречие между... *(зачитывается противоречие)*. Выявленное противоречие послужило основанием для постановки проблемы исследования: каковы педагогические условия *(зачитывается проблема исследования)*.

Для данной проблемы нами была выдвинута гипотеза, согласно которой... *(зачитывается гипотеза)*.

Проверка гипотезы потребовала от нас разработки ключевого понятия нашего исследования, в качестве которого выступает понятие «...» *(обозначается ключевое понятие исследования. Далее излагается содержание первого параграфа первой главы)*.

Изучив состояние разрабатываемой проблемы в опыте учителей начальных классов, 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. Согласно гипотезе, реализация первого педагогического условия обеспечивается, если... *(зачитывается первое педагогическое условие и далее дается краткая характеристика процесса его реализации)*. Реализация второго педагогического условия осуществлялась... *(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... (обозначается то, что подвергалось измерению. Далее называются и кратко характеризуются критерии и показатели, по которым отслеживалась динамика эффективности экспериментальной работы). Анализ результатов экспериментальной работы показал, 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. Выступление на защите полезно сопровождать презентацией. При этом не следует включать в презентацию текст, который зачитывается по тексту доклада. Не стоит также включать в презентацию мелкий текст и таблицы с большим количеством информации.

Если предполагается показать критерии, то каждый критерий с показателями целесообразнее располагать на отдельном слайде. Лучше всего на слайдах показывать диаграммы и какие-то цифровые данные по результатам экспериментальной работы. Одним словом презентация должна сопровождать текст доклада, но не копировать его текст.

2. Можно также предложить членам комиссии раздаточный материал. В раздаточный материал можно поместить таблицы с критериями оценки результатов исследования, диаграммы, отражающие результаты исследования и при необходимости другие материалы по усмотрению студента.

3. После доклада студенту задаются вопросы. После ответа студента на вопросы, заместителем председателя или другим членом аттестационной комиссии зачитывается отзыв научного руководителя и рецензия на дипломную работу. На этом процедура защиты считается завершенной.

4. После защиты студенты покидают аудиторию, комиссия в отсутствии студентов обсуждает результаты защиты и выставляет оценки.

Затем студенты приглашаются в аудиторию для объявления оценок.

Методические рекомендации по подготовке доклада по тексту магистерской диссертации для защиты

Для доклада по тексту магистерской диссертации, согласно процедуре защиты магистерских диссертаций, 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 или 1,27, 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 при наличии 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 магистерская диссертация (*можно вместо слов «дипломная работа» сказать «выпускная квалификационная работа»*) на тему... (*далее называется тема дипломной работы*).

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 заявленная в теме исследования проблема*) позволило выявить противоречие между... (*зачитывается противоречие*). Выявленное противоречие послужило основанием для постановки проблемы исследования: каковы педагогические условия (*зачитывается проблема исследования*).

Для данной проблемы нами была выдвинута гипотеза, согласно которой... (*зачитывается гипотеза*).

Проверка гипотезы потребовала от нас разработки ключевого понятия нашего исследования, в качестве которого выступает понятие «...» (*обозначается ключевое понятие исследования. Далее излагается содержание первого параграфа первой главы*).

Изучив состояние разрабатываемой проблемы в опыте учителей начальных классов, 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. Согласно гипотезе, реализация первого педагогического условия обеспечивается, если... (*зачитывается первое педагогическое условие и далее дается краткая характеристика процесса его реализации*). Реализация второго педагогического условия осуществлялась... (*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... (*обозначается то, что подвергалось измерению. Далее называются и кратко характеризуются критерии и показатели, по которым отслеживалась динамика эффективности экспериментальной работы*). Анализ результатов экспериментальной работы показал, 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: текст доклада можно сопровождать:

а) презентацией, в которую помещаются все параметры исследования, таблицы с критериями оценки результатов исследования, рисунки с диаграммами и другой интересный, зрительно яркий материал;

б) предоставлением аттестационной комиссии раздаточного материала, в который также можно поместить материалы с параметрами исследования, таблицы с критериями оценки результатов исследования, рисунки с диаграммами, и другие материалы, отражающие результаты исследования;

в) а также при необходимости другими материалами по усмотрению студента.

Процедура защиты состоит из нескольких этапов.

1 этап – чтение магистрантом доклада, в котором представляются результаты исследования.

2 этап – ответ магистранта на вопросы комиссии.

3 этап – слово научного руководителя с отзывом о характере и качестве научно-исследовательской деятельности магистранта.

4 этап – слово рецензента или зачитывание рецензии, если рецензент на защите отсутствует.

5 этап – ответ магистранта на замечания рецензента, если таковые имеются.

6 этап – заключительное слово магистранта.

На этом процедура защиты считается завершенной.

После защиты студенты покидают аудиторию, комиссия в отсутствии студентов обсуждает результаты защиты и выставляет оценки.

7 этап – обсуждение комиссией оценок.

Затем студенты приглашаются в аудиторию для объявления оценок.

8 этап – объявление оценок магистрантам.

Таблица 7

Критерии оценки качества экспериментальной работы

Критерии (разделы работы)	Показатели (требования)	Уровни (соответствие требованиям)		
		Высокий (2 балла.)	Средний (1 балл)	Низкий (0 баллов)
Качество описания экспериментальной работы	1. Разработка и обоснование критериев оценки результатов исследования (не менее трех критериев, соответствующих содержанию ключевого понятия исследования)	В работе представлены и обоснованы разработанные автором критерии, показатели и уровни (не менее трех критериев, соответствующих содержанию ключевого понятия исследования)	Разработанные автором критерии, показатели и уровни в работе представлены, но не обоснованы или обоснованы не все разработанные критерии (не менее трех критериев, соответствующих содержанию ключевого понятия исследования)	Критерии, показатели и уровни в работе не представлены или представлены вне соответствия требованиям
	2. Описание использованных в исследовании диагностических методов и методик	Описание использованных в исследовании диагностических методов и методик представлено в достаточной степени	Описание использованных в исследовании диагностических методов и методик представлено в недостаточной степени	Описание использованных в исследовании диагностических методов и методик отсутствует
	3. Описание процесса реализации использованных в исследовании диагностических методов и методик	Описание процесса реализации использованных в исследовании диагностических методов и методик представлено в достаточной степени	Описание процесса реализации использованных в исследовании диагностических методов и методик представлено в недостаточной степени	Описание процесса реализации использованных в исследовании диагностических методов и методик отсутствует

Критерии (разделы работы)	Показатели (требования)	Уровни (соответствие требованиям)		
		Высокий (2 балла.)	Средний (1 балл)	Низкий (0 баллов)
Качество описания экспериментальной работы	3. Обоснование эффективности результатов исследования	Обоснование эффективности результатов исследования представлено в достаточной степени	Обоснование эффективности результатов исследования представлено в недостаточной степени	Обоснование эффективности результатов исследования отсутствует
	5. Наличие диаграмм, отражающих результаты исследования	Представленные в работе диаграммы в достаточной степени отражают результаты исследования	Представленные в работе диаграммы не в полной мере отражают результаты исследования	Диаграммы, отражающие результаты исследования, в работе отсутствуют

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО НАПИСАНИЮ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ НАУКАМ

Дефиниция

Научная статья – научное, публицистическое сочинение небольшого размера в сборнике, журнале или газете (Ожегов С. И. Сл. русского языка. – М., 1978. – С. 703). Научная статья, как своеобразная форма предъявления результатов научно-исследовательской работы, представляет собой письменную разработку какого-либо нового вопроса или новой стороны уже известного явления или процесса. Статья может быть посвящена разработке новых понятий, описанию новых методов, образовательных (педагогических) технологий, новых подходов к организации педагогических процессов, новых средств и пр.

Требования к форматированию

Обычно требования к форматированию прописываются в информационном письме о подготовке к печати сборника статей или материалов какой-либо конференции. Однако для расчета можно ориентироваться на следующие параметры: объем статьи – от 5 до 8 страниц компьютерного текста, выполненного стандартизированным шрифтом (тип шрифта – Times New Roman, размер шрифта – 14, межстрочный интервал – одинарный; поля – по 2 см каждое или в соответствии с требованиями издателя, оговоренными в информационном письме; абзацный отступ – 1,25 или 1,27 см, выравниванием – по ширине).

Оформление названия

На первой странице текста справа (с выравниванием по правому краю) на расстоянии 2 см от верхнего и от правого края листа пишется фамилия и инициалы автора (строкой ниже может указываться место работы автора или город, если того требует издатель); ниже через строчку заглавными буквами с выделением жирным шрифтом и выравниванием по центру пишется название статьи; ниже еще через строчку начинается собственно текст статьи.

Типы статей

Можно условно обозначить шесть типов научных статей и в соответствии с этим шесть алгоритмов их построения. При этом каждая статья начинается с обоснования необходимости ее написания.

Первый тип – это статьи, которые условно можно назвать «*К вопросу о ...*». Такие статьи строятся на основе анализа позиций разных исследователей, которые с той или иной стороны рассматривают изучаемую автором статьи проблему, и представляют собой, по сути, оценочные рефераты. Необходимость написания статей подобного типа можно объяснить следующими причинами: во-первых, наличием резервов в решении обозначенной в названии статьи педагогической задачи; во-вторых, недостаточной теоретической исследованностью данной проблемы; в-третьих, ее непреходящей ценностью и т. п. Анализ работ разных авторов невозможен без цитирования или пересказа фрагментов их работ. Нормы писательского этикета требуют от пишущего предельного уважения к автору цитируемого текста.

Если какая-либо мысль излагается дословно по тексту, то это считается цитатой, которая оформляется как прямая речь и заключается в кавычки. Если это приближенный к оригинальному текст или буквальный пересказ, то можно использовать форму сложноподчиненного придаточного предложения или вводные (дополнительные) обороты типа «по мнению такого-то или такой-то», «с точки зрения таких-то», «согласно позиции такого-то или такой-то», «как считает такой-то или такая-то» и т. п. Приведем два примера.

Пример первый. Н. В. Самоукина считает, что психотехнические игры, представленные в книге, расширяют профессиональное самосознание учителя, вырабатывают у него средства

новой профессиональной позиции – позиции, основанной на самоанализе, самоконтроле, автокоррекции, саморазвитии [4].

Пример второй. Н. В. Самоукина говорит: «Учитель, умеющий занять позицию «над» своей профессией и «над» самим собой, готов к нововведениям в школе» [8, с. 14].

Числа в скобках означают соответственно порядковый номер цитируемого издания, указанного в списке цитированной в статье литературы (первое число); и порядковый номер страницы, на которой расположена в первоисточнике данная цитата (второе число).

Однако считается некорректным строить статью только на основе цитирования или реферирования работ других авторов, поэтому в таких статьях – реферативного типа – автору следует каким-либо образом обозначить свою позицию относительно процитированных или приведенных высказываний: дать их сравнительный анализ с позиции педагогической целесообразности, или дать их оценку с позиции своего представления о раскрываемом вопросе, или сделать выводы и ценности приведенных точек зрения для современной образовательной ситуации.

Последний абзац статьи – это краткое резюме о результатах анализа с позиции заявленной темы статьи.

Второй тип – это статьи, посвященные **анализу** каких-либо **понятий**. Необходимость написания таких статей можно объяснить, во-первых, многогранностью явления, которое обозначает понятие, рассматриваемое в статье, что делает возможным еще один подход к его трактовке; во-вторых, отсутствием подобного понятия в педагогической науке; в-третьих, отсутствием теоретической разработки данного понятия и т. п.

В одной статье целесообразно рассматривать одно понятие. Логика таких статей соответствует логике системного анализа, предполагающего ответ на четыре вопроса. Ответ на первый вопрос – «Что это такое?» – позволяет выявить суть рассматриваемого педагогического явления, объекта, процесса и обозначить его признаки.

Второй вопрос – «Откуда это возникло?» – направлен на выявление генезиса (истории происхождения) рассматриваемого явления, объекта, процесса.

Ответ на третий вопрос – «Из чего это состоит (складывается)?» – дает представление о структуре описываемого явления, объекта, процесса.

Ответ на пятый вопрос – «Для чего это нужно?» или «Какие функции выполняет в процессе образования?» – дает возможность раскрыть значимость данного явления, объекта, процесса для педагогической науки и практики; показать место и роль знания об описываемом в статье явлении, объекте, процессе в педагогическом научном знании; обозначить его функциональную сущность.

Сюда же можно отнести статьи, посвященные сравнительному анализу нескольких родственных понятий. В этом случае первоначально в предложенной выше логике раскрывается содержание каждого понятия, а затем дается их сравнительная характеристика по признакам сходства и различия с обязательным представлением рассуждений и оценки автора статьи о ценности, значимости, целесообразности для педагогической теории и практики проанализированных в статье понятий.

Если в статье данного типа раскрывается понятие, разрабатываемое автором статьи, то целесообразно первоначально в логике системного анализа раскрыть все базовые понятия, на которые оно опирается, то есть те понятия, на основе которых автор строит свое – новое – понятие, а затем в этой же логике представить разработку «сотворенного» им самим понятие.

Разновидность статей второго типа – это статьи, посвященные **описанию** новых **методов**, новых **технологий**, новых **средств** и прочего тому подобного. Структурно такие статьи выстраиваются аналогично статьям по определению понятия: после обоснования необходимости рассмотрения данного метода, технологии или средства, дается определение того, что рассматривается (через ответ на вопрос «Что это такое?»), затем кратко

раскрывается его история (причины возникновения и этапы становления, развития); описывается структурная организация (этапы, если описывается технология; приемы, если рассматривается метод; структурные компоненты, если рассматривается средство); далее представляется методика применения (пошаговая реализация) описываемой технологии или использования представляемого метода или средства на примере конкретного педагогического процесса или конкретной педагогической ситуации.

В резюме по статье делается вывод о педагогической ценности описываемого метода, технологии, средства и возможных сферах его применения.

Третий тип – это статьи, в которых *описывается* какой-либо *педагогический процесс*. Как и в предыдущих типах, данные статьи начинаются с обоснования необходимости их написания. Эту необходимость можно объяснить: во-первых, недостаточной результативностью реальных педагогических процессов; во-вторых, особой организацией описываемого педагогического процесса; в-третьих, особыми региональными условиями, в которых разворачивается описываемый процесс; в-четвертых, специфическими особенностями образовательного учреждения, в котором организуется описываемый процесс, и пр.

Затем дается характеристика образовательного пространства, в котором разворачивается описываемый педагогический процесс и последовательно представляется содержание и организация каждого его этапа. Желательным моментом в статьях подобного типа является описание критериев оценки эффективности данного педагогического процесса.

В качестве отличительной особенности данных статей можно назвать представленность в них закономерностей, отражающих зависимость характера протекания процесса (или его эффективности) от тех или иных объективных или субъективных факторов. Для формулирования закономерностей можно предложить одну из следующих форм: 1) «чем активнее (выше, ярче, больше и т. п.) нечто (действия субъектов педагогического процесса, определенные условия и пр.), тем эффективнее (лучше, активнее, интенсивнее и т. п.) результат (то есть то, на что нацелен описываемый процесс)»; 2) «эффективность чего-то (то есть описываемого процесса) зависит (определяется, обусловлена) от каких-то причин или факторов (то есть действий субъектов данного педагогического процесса)».

Инвариантом статей *третьего типа* можно считать статьи, посвященные раскрытию *новых подходов к организации педагогических процессов*. Необходимость написания таких статей можно объяснить, во-первых, недостаточностью имеющихся в педагогике подходов; во-вторых, отсутствием исследований, посвященных реализации рассматриваемого в статье подхода к образованию учащихся определенного возраста; в-третьих, спецификой реализации описываемого в статье подхода. В данных статьях первоначально дается характеристика описываемого подхода в логике системного анализа (см. статьи первого типа), а затем раскрываются способы его реализации в конкретном педагогическом процессе конкретного образовательного учреждения.

В качестве резюме в статьях третьего типа выступает вывод об эффективности предлагаемой организации педагогического процесса (или предлагаемого подхода) и о достижении доступных в рамках данного процесса результатов.

Четвертый тип – это статьи, в которых представляется *педагогический опыт автора*. Необходимость написания данных статей можно обосновать уникальностью опыта автора статьи. Эта уникальность может проявляться, во-первых, в особенности *целей* его педагогической деятельности; во-вторых, в модернизации *содержания* образования, которое реализуется в опыте автора, или оригинальной его организации; в-третьих, в специфических принципах, реализуемых в педагогическом опыте автора, в-четвертых, в особом подборе методов, или средств, используемых автором в своей педагогической деятельности; в-пятых, в особенной *организации* учебно-воспитательного процесса. Статьи подобного рода можно излагать в логике освещения нижеследующих вопросов.

Ответ на первый вопрос – «Что я делаю?» – позволяет раскрыть цель и содержание педагогической деятельности автора.

Ответ на второй вопрос – «Как я это делаю?» – дает возможность раскрыть методологические основания деятельности, охарактеризовать ее способы и этапы.

Ответ на третий вопрос – «Почему я делаю это именно так, а не иначе?» – направлен на аргументацию и доказательство целесообразности описываемого опыта организации педагогической деятельности автора статьи.

Ответ на четвертый вопрос – «Что мне помогает в организации данного процесса, и почему я оцениваю эти факторы как положительные?» – обеспечивает выявление ресурсов, обуславливающих эффективность в достижении результата.

Ответ на пятый вопрос – «Что мне мешает в организации данного процесса, и как я преодолеваю эти помехи?» – дает возможность вскрыть причины, препятствующие достижению результата с тем, чтобы в дальнейшем спланировать действия по их преодолению или предупреждению.

В ответе на шестой вопрос – «Какие результаты я получаю при организации процесса в описываемой логике?» – описываются критерии оценки результативности описываемого процесса.

Ответ на седьмой вопрос – «В чем педагогическая ценность получаемых результатов?» – позволяет обосновать общественную значимость получаемых автором результатов и раскрыть важность этих результатов для современной образовательной практики. Ответ на седьмой вопрос в статьях данного типа может выполнять функцию резюме.

Предлагаемые вопросы выстроены в логике системного анализа процесса и результатов деятельности, а именно: первый вопрос «*что я делал*» направлен на раскрытие содержания деятельности; второй вопрос «*как я это делал*» – на раскрытие способов деятельности; третий вопрос «*что мне помогало*» – на осмысление субъектом ресурсных возможностей своей деятельности с тем, чтобы можно было в дальнейшем эти ресурсы использовать сознательно»; четвертый вопрос «*что мне мешало*» позволяет выявить причины, помешавшие достижению желаемого результата и оценить эти причины с позиции того, какие из них можно в последующем предупредить, а какие при любых условиях будут неизбежны; пятый вопрос «*что нового, полезного я узнал в результате осуществления данной деятельности*» дает субъекту возможность осмыслить результативность процесса деятельности и осознать ее ценность для себя, для своего развития; шестой вопрос «*что из вновь узнанного я буду использовать в своей жизни и деятельности*» направлен на мысленное моделирование своей будущей аналогичной деятельности с помощью новых приобретенных знаний и является очень важным вопросом для обнаружения субъектом деятельности личностного смысла в ее результатах; и, наконец, седьмой вопрос «*что во мне изменилось*» обеспечивает субъекту развитие умения отслеживать и фиксировать ступени личностного самосовершенствования.

Пятый тип – это статьи, посвященные ***обобщению передового педагогического опыта***. Необходимость написания данных статей можно объяснить: во-первых, уникальностью описываемого педагогического опыта; во-вторых, высокой результативностью педагогической деятельности, представленной в описываемом опыте; в-третьих, региональными особенностями описываемого опыта. Подобные статьи могут начинаться с информационной справки о носителе данного опыта: если это опыт одного учителя, то сообщаются его личные данные: фамилия, имя, отчество, место и стаж работы; если это опыт педагогического коллектива, то дается информация об образовательном учреждении, в котором реализуется описываемый опыт, представляется инициатор данного коллективного педагогического опыта; фамилии, имена и отчества учителей – носителей данного опыта. Далее раскрывается *идея*, лежащая в основе данного педагогического опыта, и *способ ее реализации*: педагогические пути и условия, методы, технологии и средства,

обеспечивающие реализацию передовой педагогической идеи; результативность описываемого педагогического опыта. В заключение можно обозначить географию распространения данного педагогического опыта.

Шестой тип – это статьи, в которых описываются **методы педагогической диагностики**. Целесообразность написания данных статей можно обосновать необходимостью учета результативности процессов обучения и воспитания не только на этапе итоговой аттестации учащихся, направленной на фиксацию уровня их знаний, (которая проводится, как правило, в форме контрольных, самостоятельных работ, зачетов и экзаменов). Эти виды диагностики направлены на выявление уровня и качества обученности обучающихся. Однако на современном этапе развития образования знаниевый подход к оценке качества образования уступает место новым подходам, нацеленным на оценивание личностных результатов образования, в качестве которых выступают приобретенные обучающимся компетенции, педагоги оказываются перед необходимостью использовать мониторинговые способы и средства оценки результатов образования, которые свидетельствуют о перманентном развитии учащихся, то есть об их обучаемости на уровне всех сфер их личности: *интеллектуальной* (качество и уровень умственного развития), *психической* (уровень и качество развития психических процессов – сознания, мышления, памяти, внимания, воображения, и пр.), *эмоционально-волевой* (развития воли, культуры проявления собственного Я, культуры поведения, межличностного взаимодействия и пр.), *духовной* (развитие уровня готовности к саморазвитию, самообразованию, самосовершенствованию и пр.). Отсюда встает проблема поиска адекватных методов педагогической диагностики результатов образования обучающихся, которые можно условно назвать процессуальными.

В первом абзаце статьи, посвященной описанию одного или нескольких методов педагогической диагностики, обосновывается актуальность рассматриваемого в статье метода и возможности его использования для отслеживания этапных результатов тех или иных педагогических процессов.

После этого дается характеристика предлагаемой диагностики: 1) ее автор, 2) цель и время создания, 3) структура или инструментарий, 4) способ проведения; 5) требования к месту проведения; 6) требования к времени проведения; 7) способ обработки результатов диагностирования; 8) методика интерпретации результатов диагностирования. Особую пользу принесут статьи подобного рода, если в них будут предложены варианты использования описываемой диагностики в конкретном учебном процессе; на школьных уроках, в воспитательном процессе в школе, на занятиях в других образовательных учреждениях, в системе дополнительного образования, в профессиональных учреждениях среднего и высшего профессионального образования и т. п.

Общие рекомендации к изложению материала в научных статьях

1. В научных статьях нежелательно использовать в тексте речевые обороты типа: к сожалению, может быть, должен и т. п. Эти обороты более подходят для статей типа «эссе, изложенных в публицистическом стиле.

2. Если в статье идет перечисление, то полезно первоначально назвать количество рассматриваемых позиций и перечислить их, а затем раскрыть подробно каждую (см. в качестве приближенного примера третий абзац данных рекомендаций).

3. Желательно отказаться в тексте от резкой критики каких-либо субъектов (учителей, учащихся, представителей администрации и пр.) объектов (идей, позиций, систем, опыта и пр.). Корректнее говорить не о недостатках других систем, а о достоинствах предлагаемой в данной статье системы.

4. Не имеет смысла в научных статьях употреблять предложения в вопросительной форме. Если появляется необходимость в вопросе, то уместнее использовать речевые

обороты типа: «...возникает закономерный вопрос»; «на основании сказанного можно поставить вопрос о...» и т. п.

5. Следует избегать наукообразности, ибо наукообразность – это не научность. В связи с этим можно напомнить о четырех уровнях «писания»: *первый уровень* – это уровень, образно говоря, «новичка», когда написано *просто и непонятно*; *второй уровень* – это уровень «умничающего», когда написано *сложно и непонятно*; *третий уровень* – это уровень «ученого», когда написано *сложно, но понятно*; *четвертый уровень* – это уровень «мастера», когда написано *и просто, и понятно*.

6. Не совсем приемлем в научных статьях рекомендательный стиль изложения, например, «учителю следует...» или «на уроке необходимо использовать...» и т. п. Целесообразнее излагать рекомендации в форме закономерностей, например, «эффективность того-то зависит от таких-то действий учителя» или «достижение желаемого результата определяется тем-то» и т. п.

Ссылки на цитируемые литературные источники

Ссылки на цитируемые литературные источники делаются в соответствии с нормами, принятыми для научных исследований диссертационного уровня, а именно: после цитаты двумя числами обозначается ее место в первоисточнике (первое число обозначает порядковый номер первоисточника в списке цитированной в статье литературы, а второе число – это номер страницы или страниц, на которых помещается в первоисточнике данная цитата). Если в статье идет пересказ оригинального текста какого-либо автора (без кавычек), то в ссылке допустимо указать только одно число, обозначающее номер данного литературного источника в списке цитируемой в данной статье литературы. Ссылки на цитируемые литературные источники делаются в соответствии с редакционными к цитированию в данном сборнике статей или данном периодическом печатном издании. В настоящее время практически повсеместно ссылки на литературные источники оформляются в квадратных скобках.

Список цитированной в статье литературы также представляется в соответствии с редакционными требованиями в конце статьи после заголовка «Литература» или «Список литературы» на текущей странице (текущей называется страница, на которой заканчивается текст статьи). Библиографическое описание использованных и процитированных в статье литературных источников делается в соответствии с заданными редакционными требованиями. При отсутствии таковых, используются требования ГОСТа 2008 года.

Сведения об авторе

Сведения об авторе, как правило, прилагаются к статье на отдельном листе и оформляются в соответствии с требованиями заказчика статьи. Если таковые отсутствуют, то в сведениях об авторе указываются его фамилия, имя, отчество (полностью), место работы и должность, адрес для переписки с индексом (домашний или служебный), номер (или номера) контактного телефона для оперативной связи редакторов с автором статьи.

Пример текста статьи первого типа

В качестве примера приводится фрагмент текста из второго параграфа первой главы докторской диссертации Т. Ф. Ореховой на тему «Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного общего образования». Тема параграфа «Методологические подходы к пониманию человека как носителя здоровья».

О сущности человека, о специфичности его натуры говорят многие мыслители и прошлого, и настоящего: М. А. Антонович [***]⁵, Н. М. Бердяев [***], Х. Г. Гадамер [***],

⁵ Звездочки в квадратных скобках стоят вместо порядкового номера цитируемого литературного источника в списке литературы, использованной в данной статье.

Г. В. Ф. Гегель[***] , К. А. Гельвеций [***], И. В. Гете [***], Т. Гоббс [***], Э. В. Ильенков [***], И. Кант [***], Э. Кассирер [***], К. Маркс [***], Б. Паскаль [***], А. Г. Спиркин [***], Л. Фейербах[***] , В. Франкл [***], Э. Фромм [***], М. Хайдеггер [***], П. Т. де Шарден [***], М. Шелер [***], Ф. Шлегель [***], Ф. Энгельс [***] и многие-многие др. Анализ различных многочисленных рассуждений о человеке позволяет сформулировать ряд важных для нас тезисов.

Практически всеми исследователями человек, безусловно, признается животным, природным существом, ибо имеет общие с животным потребности и способности: питаться, двигаться, размножаться, чувство, сознание и т. п. В то же время человек – животное, одаренное разумом, ибо способен усовершенствовать самого себя, как в отношении своего тела, так и в отношении своего духа. «Человек, – говорит Г. В. Ф. Гегель, – по своему непосредственному существованию есть сам по себе нечто природное, внешнее своему понятию; лишь через усовершенствование своего собственного тела и духа, главным же образом благодаря тому, что его самосознание постигает себя как свободное, он вступает во владение собою и становится способностью себя самого и по отношению к другим» [***, с. 27]. Таким образом, можно утверждать, что всеми мыслителями и учеными признается двойственность человеческой натуры. При этом считается, что каждый человек должен знать и о той стороне, и о другой, чтобы он не мог себя приравнивать, как говорит Б. Паскаль, ни к животным, ни к ангелам, а мог знать, каков он в действительности [***, с. 19].

Существенным отличием человека от животных является его отношение к миру, которое характеризуется (по Х. Г. Гадамеру) свободой от окружающего мира. Суть этой свободы состоит в свободе человека по отношению к именам, которыми он наделяет вещи. «Противостоять натиску встречающихся в мире вещей, возвыситься над ними – значит иметь язык и иметь мир...» [***, с. 58]. Указание на двузначность понятия «человек» и противоположно отличное от животного его положение в природном мире находим также у Ф. Шлегеля, который утверждает, что «как природное существо человек тем совершеннее, чем более самостоятельным и индивидуальным он является» [***, с. 27]. *Идея своеобразной автономности человека по отношению к окружающему миру* – это для нашего исследования одна из основополагающих идей, так как здоровый человек – это человек в определенной мере независимый от внешних условий.

Аналогичная мысль звучит у Э. Кассирера, который считает, что человек сумел открыть новый способ приспособления к окружению, ибо у него между системой рецепторов и эффекторов, имеющих у всех видов животных, есть и третье звено, которое можно назвать символической системой: «По сравнению с другими животными человек живет не просто в более широкой реальности – он живет как бы в новом измерении реальности» [***, с. 59].

Достаточно глубокий и пространный сравнительный анализ отличий человека от животного дал Л. Фейербах. Его главный вывод касается сознания человека, которое в строгом смысле этого слова, по его мнению, имеется лишь там, где субъект способен понять свой *род*, свою *сущность*. В результате человек в отличие от животного живет **двоякой** жизнью: **внешней** и **особой внутренней**, которая связана с его родом, с его сущностью. Особенно ценна мысль Л. Фейербаха, что «человек мыслит, то есть беседует, говорит с *самим собой*... Человек одновременно и «Я», и «ты»; он может стать на место другого именно потому, что объектом его сознания служит не только его индивидуальность, но и его род, его сущность» [***, с. 33]. Таким образом, мышление есть неизбежный результат и свойство человеческого существа.

В рассуждениях о принадлежности человека к миру животных находит место и тезис о том, что тело человека (хотя и имеет много общего с телом животных) есть, по М. Хайдеггеру, нечто сущностно другое, чем животный организм [***, с. 74]. Человек, как пишет М. А. Антонович, и первенец, и венец природы. При этом вся его природа – все его

человеческие свойства, силы, инстинкты, стремления – имеет целью и задачей поддержание его жизни. Жизнь – это и цель, и функция человеческого организма. «Поэтому совершенно противоестественно, – делает М. А. Антонович вывод, – ставить человеку какую-нибудь задачу помимо жизни; это значило бы отвлекать его деятельность от ее цели и тем вредить самой жизни. Вне жизни нет и не может быть для человека ничего, а в жизни все» [***, с. 4]. Эта глубокая мысль соотносится с пониманием здоровья как атрибута жизни, в связи с чем утрата здоровья совпадает с одновременной утратой жизни.

Таким образом, *смысл жизни* человека **в жизни**, суть которой – движение в самом широком значении этого слова. Причем это и движение физическое, и движение духовное, основой которого является способность человека мыслить, думать. Суть человеческого естества, как пишет Б. Паскаль, – в движении, ибо полный покой означает смерть... Человек «несомненно сотворен для того, чтобы думать: в этом и главное его достоинство, и главное дело жизни, а главный долг в том, чтобы думать пристойно. И начать ему следует с размышлений о себе самом, о своем создателе и о своем конце... Только мысль возносит нас, а не пространство и время, в которых мы – ничто. Постараемся же мыслить достойно: в этом – основа нравственности...» [***, с. 17-18].

Л. Фейербах также считает, что в существе, в котором пробудилось сознание, происходит качественное изменение всей его сущности. А сущность человека – это «разум, воля и сердце». Совершенный человек, с точки зрения Л. Фейербаха, обладает силой мышления, силой воли и силой чувства. «Сила мышления есть свет познания, сила воли – энергия характера, сила чувства – любовь. Разум, любовь и сила воли – это совершенства. В воле, мышлении и чувстве заключается высшая абсолютная сущность человека как такового и цель его существования. Подлинное существо есть существо мыслящее, любящее, наделенное волей. Истинно совершенно, божественно только то, что существует ради себя самого». Таковыми, то есть существующими «ради себя самого», согласно Л. Фейербаху, являются любовь, разум и воля [с. 33-34]. Великолепная, поразительная по своей здоровьесотворяющей сущности и фундаментальнейшая в рамках нашего исследования идея: «истинно совершенно, божественно только то, что существует ради себя самого (!)». Отсюда, следует, что не только знание своего предназначения, но и активное участие в его определении является истинно «человеческой» характеристикой человека.

Все вышеизложенное позволяет вывести две методологически важных и наиболее ценных для нас мысли: во-первых, о значимости для жизни и деятельности человека его воли, благодаря которой он может овладевать собой, и, во-вторых, о необходимости одновременного **усовершенствования** и тела человека, и духа, без чего в принципе невозможно существование человека как человека.

В связи с темой нашего исследования представляется уместным привести достаточно актуальный на сегодня тезис М. Шелера, в котором он утверждает, что поскольку существуют три вида антропологии – естественнонаучная, философская и теологическая, – постольку *«единой идеи человека у нас нет»*. «И если принять во внимание, что названные три традиционных круга идей ныне повсюду подорваны, в особенности совершенно подорвано дарвинистское решение проблемы происхождения человека, то можно сказать, что еще никогда в истории человек не становился настолько проблематичным для себя, как в настоящее время» [***, с. 81]. Э. Фромм указывает на диалектичность сущности человека, трактуя его как единство общего, особенного и единичного, утверждая, что любой человек является представителем всего человечества. Он обладает своими отличительными особенностями и в этом смысле уникален, но в то же время в нем воплощены все характерные черты человеческого рода в целом [***, с. 59].

Сравнивая человека с животным, Э. Фромм указывает на его биологическое несовершенство: «Первый признак, отличающий человеческое существование от животного, имеет отрицательную характеристику, а именно относительную недостаточность

инстинктивной регуляцию в процессах адаптации к окружающему миру» [***, с. 59]. Исследуя способ адаптации к изменяющемуся миру у животных и человека, Фромм выводит закономерность: «чем менее совершенна и устойчива инстинктивная организация животных, тем более развивается их мозг и, следовательно, способность к обучению». Этот тезис позволяет Э. Фромму связать происхождение человека с тем моментом в процессе эволюции, когда адаптация с помощью инстинктов достигла минимального уровня, благодаря чему появление человека сопровождалось возникновением у него новых качеств, отличающих его от животных. В их составе *осознание человеком себя как отдельного, самостоятельного существа, способность помнить прошлое и предвидеть будущее, обозначать различные предметы и действия с помощью знаков и символов; способность разумного постижения и понимания мира; способность воображения, позволяющая ему достичь более глубокого познания, чем это возможно только на уровне чувственного восприятия*. «Человек, – пишет Э. Фромм, – самое беспомощное из всех животных, но именно эта его биологическая беспомощность – основа его силы, главная причина развития его специфических человеческих качеств» [***, с. 60].

Многие ученые признают дихотомию существования человека и возможность сознательного управления человеком своей природой. Именно эта дихотомия, по мнению Э. Фромма, побуждает человека постоянно искать пути ее преодоления, стремиться к созданию собственного мира, в котором бы он чувствовал себя дома с самим собой и с другими. Э. Фромм считает, что человек одинок, поскольку является уникальной сущностью, совершенно не похожей ни на кого другого. Он осознает себя существом отдельным и отделенным от других. Он знает, что должен руководствоваться только силами собственного разума, когда требуется вынести суждение или принять решение, оставаясь в этой ситуации один на один с собою. «И в то же время он не может выносить своего одиночества, не может не вступать в связи с другими людьми. Его счастье зависит от чувства солидарности, которое он испытывает к своим соотечественникам, к прошлым и будущим поколениям» [***, с. 63-64]. Уникальность человека, по мнению Э. Фромма, проявляется еще и в том, что каждый посвоему, свойственным только ему путем, решает возникающие перед ним проблемы.

Это одно из важнейших методологических положений, которое лежит в основе нашего подхода к трактовке здоровья человека и путей его становления, ибо ставит под сомнение возможность общенормативного подхода к оценке индивидуального здоровья каждого конкретного человека. Свою концепцию человека Э. Фромм строит на важнейшей для нас методологической идее, согласно которой человек не изолированный индивид, а субъект, существующий только в результате своих взаимоотношений с природой, самим собой и другими людьми. В дальнейшем мы покажем, что здоровье человека зависит именно от характера его *взаимоотношений* с окружающим миром во всем многообразии его проявлений.

Пример текста статьи второго типа

Счастье и здоровье в программе жизни человека

(или к чему готовит детей наша новая школа)

Кто я? Откуда я пришел? Зачем я пришел на эту землю? Куда я уйду?... Эти вопросы в разной интерпретации встают перед каждым человеком в разные периоды его жизни и каждый человек ищет ответы на эти вопросы и каждый человек отвечает на каждый вопрос по-своему. Именно на эти вопросы, по мнению Я. А. Коменского, ученики должны получать ответы, изучая разнообразные школьные предметы. Так, может быть это и есть те главные вопросы для жизни человека, на которые должна давать ответ школа, если она есть «школа жизни», то есть школа подготовки растущего человека к взрослой (подчеркнем – именно к ВЗРОСЛОЙ) жизни?!

И тогда встает вопрос относительно НАШЕЙ НОВОЙ ШКОЛЫ: это чья школа – школа детей? Школа родителей? Школа государства? Школа общественности? Мы не случайно

задаем эти вопросы, потому что именно ответы на них определяют цели и задачи обучения в НАШЕЙ НОВОЙ школе, а затем и содержание образования, и методы обучения, и технологии и средства обучения, а также все другие компоненты системы общего образования ЧЕЛОВЕКА как СУБЪЕКТА (то есть активно действующего представителя) человеческого сообщества.

Если задача школы научить человека жить во всем многообразии проявлений именно человеческой жизни, тогда в содержании школьного обучения необходимы учебные дисциплины, предметом изучения в которых были бы, во-первых, каждый конкретный **ребенок сам для себя** самого как человек и, во-вторых, **жизнь** этого каждого конкретного ребенка для него самого **как явление его собственного существа**, а результатом обучения в этом случае становятся: на *социальном* уровне **успешность** ребенка и человека в жизни, показателем которой является его умение ставить и достигать своих целей (причем сугубо за счет своих собственных ресурсов, что, однако, не исключает при необходимости помощи со стороны других людей, к которым человек сам сознательно за помощью обращается), на *психосоматическом* уровне – ощущение здоровья; на *психологическом* уровне – переживание состояния счастья, и на *духовном* уровне – состояние творческой удовлетворенности своей жизнью и устремленность к ее полноценному продолжению.

Достижение всего вышеобозначенного возможно, на наш взгляд, при двух следующих необходимых условиях: во-первых, если в процессе изучения каждой учебной дисциплины школьного курса дети получают ответы на два вопроса: 1) зачем мне нужно получаемое знание и 2) как я этим знанием могу пользоваться в своей собственной жизни для решения своих собственных жизненных задач; и, во-вторых, если в системе школьных учебных дисциплин есть курс, предметом изучения в рамках которого является каждый ребенок сам для себя во всем многообразии своих проявлений – как человека, как личности, как субъекта, как индивид и индивидуальности. Другими словами, если школьно обучение обеспечивает оснащение учащихся способами и средствами реализации программы жизни. Поясним, что вкладывается в данном контексте в понятие «программа жизни».

Прежде всего, следует отметить, что жизнь человеку дается (именно дается!), ибо человек – это, и прямом, и в переносном смысле слова, существо нерукотворное. Думается, что никто не будет оспаривать тот факт, что ни родители, ни сам человек по своей воле (то есть просто по своему желанию) не может естественным образом (то есть без применения специальных средств) ни задать, ни изменить в себе ни одного параметра организма. Окраска волос, увеличение длины тела при помощи специальных физических упражнений и прочее тому подобные – это уже всё акты культуры, то есть сознательной человеческой деятельности, и потому к природе не имеющие никакого отношения, если под природой понимать все то, что возникает на земле без вмешательства человека, без, и более того, помимо его воли (то есть мир нерукотворный). Ответ на вопрос «кем дается человеку жизнь» – это серьезный философский вопрос, который требует отдельного разговора. Однако для понимания сути программы жизни совершенно неважно кем дается человеку жизнь, важнее понять, для чего, зачем человеку дается жизнь...

Как показывает наш опыт, на этот, совсем не сакраментальный вопрос каждый психически нормальный человек знает ответ с момента сознательного детства. Мало того, каждый человек за свою жизнь многократно проговаривает ответ на этот вопрос в виде пожеланий, которые он высказывает другим людям, поздравляя их с каким-то событием в их жизни. Что мы обычно желаем? С небольшими вариантами это в всегда пожелание «**счастья**», «**здоровья**» и «**успехов**» (в жизни, в любви, в творчестве и пр. т. п., в зависимости от личности того, кому высказывается пожелание). Быть счастливым, здоровым и успешным – это и есть та программа жизни, для реализации которой человек приходит на землю, хотя и не осознает это как программу. Исходя из своего многолетнего опыта выступлений перед различными аудиториями слушателей, осмелимся утверждать, что нет ни одного человека, который бы хотел в своей жизни быть несчастным, больным или

неуспешным. В тоже время один из парадоксов жизни заключается в том, что человека любят, если он в своей характеристике имеет три качества, определяемыми словами, начинающимися с буквы «б»: если он бедный, больной и бездарный... Тогда его любят, жалеют, ему сочувствуют и помогают. Если человек счастливый, здоровый, богатый и успешный, то..., как можно догадаться, ему завидуют и тихо ненавидят. Или еще как будто бы радуясь на него говорят: «Я завидую тебе «белой» завистью». Однако все дело в том, что зависть не имеет цвета, она не бывает ни черной, ни белой, ни желтой, ни красной... Она просто зависть – чувство убивающее, изничтожающее, иссушающее, причем, не того, кому завидуют, а того, кто завидует.

Что же есть счастье, здоровье и успехи в программе жизни человека? Представим наш взгляд на данный вопрос.

Что такое «счастье»? Читатель может ответить, что нет общего понятия для всех. Да, каждый, скорее всего, понимает счастье по-своему, но логично предположить, что, если есть общее понятие, которым выражается нечто желаемое для всех, и если мы все, как представители рода человеческого устроены в целом структурно одинаково, то и в счастье должно быть и какое-то общее для всех людей содержание, общая основа. Если посмотреть на русское написание слова «счастье», то мы увидим, что корень этого слова – «часть»: с-ЧАСТЬ-е, то есть человек суть часть некоего общего, с которым он составляет гармоничное целое. Отсюда правомерен вывод, что человек чувствует себя счастливым, если ощущает себя органичной частью своего рода, своего народа, своего трудового коллектива, а именно: своей семьи, в которой он родился, в которой его любят, помогают ему расти и развиваться, удовлетворяют его насущные материальные потребности (в пище, в доме, в одежде и т. п.)... Человек чувствует себя счастливым, если по мере взросления он создает свою собственную семью, где его ценят, уважают, почитают, где прислушиваются к его советам и не только прислушиваются, но и следуют им... Человек чувствует себя счастливым, если у него есть любимая работа в коллективе, где его уважают, ценят как работника и специалиста, помогают профессионально развиваться и расти... Человек чувствует себя счастливым, если у него есть возможности организовать свой культурный досуг, если он причастен к культуре и черпает из нее свои душевные силы... Человек чувствует себя счастливым, если ощущает себя органичной частью природы, живет в гармонии с ней и как ее часть получает от природы все необходимые для существования блага... Человек чувствует себя счастливым, если у него есть друзья, с которыми он находится в отношениях гармонии, которые верны и преданы ему и на которых он может положиться, как на себя самого...

Одним словом, человек счастлив, если он – человек – органичная часть окружающего его мира во всем многообразии проявлений этого мира. Это, на наш взгляд, есть то объективное содержание счастья, которое желаемо для каждого человека, а вот объем этого желаемого как в духовном, так и в материальном отношении определяется различными, так сказать, земными факторами, обуславливающими жизнь каждого конкретного человека. Таким образом, можно утверждать, что в приведенной выше формуле программы жизни человека *счастье – это смысл его жизни*. Данный вывод требует подробнее остановиться на содержании понятия «жизнь».

В современной философской трактовке понятие «жизнь» имеет три значения.

В первом значении жизнь – это термин классической философии, фиксирующий **способ бытия наделенных внутренней активностью сущностей**, в отличие от нуждающихся во внешнем источнике движения и эволюции неживых предметов. В рамках гилозоизма жизнь мыслится как имманентное свойство праматерии, фактически синонимичное бытию, в отличие от смерти как небытия.

Во втором значении – это понятие неклассической философии, фундирующее собой философию «жизненного мира» и обозначающее интуитивно постигаемую целостность реальности бытия: живое как *естественное* в противоположность сконструированному как

искусственному (Ницше); «жизненный порыв» как *формотворчество космической силы жизни* (Бергсон); жизнь как *непосредственное внутреннее переживание, уникальное по своему содержанию и раскрывающееся в сфере духовно-коммуникативного или духовно-исторического опыта* (Дильтей, Зиммель).

В третьем значении жизнь – это термин естествознания, обозначающий **такой способ существования систем, который предполагает обмен веществ, раздражимость, способность к саморегуляции, росту, размножению и адаптации к условиям среды**. В этом понимании жизнь является объектом исследования многих естественных наук, но, прежде всего, биологии.

Вопрос о сущности жизни и ее определения был и остается предметом дискуссии различных философских и естественнонаучных направлений... Современной наукой обосновано положение о многообразии форм жизни и о том, что их носителями выступают живые системы различной степени сложности и организованности... При этом выделяются следующие основные уровни организации живого: организменный, популяционно-видовой, биоценотический и биосферный.

Ориентация исследователей на познание особенностей того или иного уровня организации живого привела к вычленению уровней познания, исследования его. В настоящее время наиболее результативным оказался уровень, связанный с познанием молекулярных основ жизни. Результатом осуществления этого уровня стало эпохальное открытие в области биологии, связанное с универсальностью молекулярных основ жизни для всего живого. Возможности этого уровня исследования еще далеко не реализованы, однако тенденции развития современного научного знания подвели его к необходимости перехода на исследование еще более глубинных структур и процессов живого. Объектом исследования становятся атомный и электронный уровни организации структур живого, согласно которому, по Дж.Берналу, «жизнь есть частичная, непрерывная, прогрессирующая, многообразная и взаимодействующая со средой **самореализация потенциальных возможностей электронных состояний атомов**» (выделено нами. – Т.О.).

Другой тенденцией в познании сущности жизни является исследование особенностей ее проявления на надорганизменных уровнях организации живого. Эту тенденцию обосновал еще В. И. Вернадский. В системе своего учения о живом веществе он подчеркивал важность изучения «совокупностей организмов», их комплексов, что позволит открыть и «новые свойства жизни», ее «проявления» на биоценотическом и биосферном уровне. Сегодня необходимость такого исследования определяется не только познавательными задачами, но и задачами сохранения жизни на Земле [2, с. 243].

Из вышеприведенной достаточно обширной цитаты следует, что жизнь это некий процесс бытия живых сущностей, обладающих активностью, раздражимостью, способностью к обмену веществ, к саморегуляции, росту, размножению и адаптации к условиям среды и проявляющейся как на организменном, так и на надорганизменном уровнях организации живого. В проекции на жизнь человека это значит, что активностью, раздражимостью, способностью к саморегуляции, развитию и тем самым совершенствованию обладают все системы человеческой сущности: и тело человека как материальная, заданная природой субстанция, и психика человека как основа его душевной организации, и его разум, интеллект как феномен, характеризующий принадлежность человека к культуре (то есть миру рукотворному) и выводящий человека на уровень высшего «венца природы», способного стать сознательно развивающимся духовным существом. Именно это последнее – возможность и необходимость духовного (то есть сугубо человеческого в истинном смысле этого слова) развития – есть счастье как смысл жизни человека.

Здоровье – вторая позиция формулы программы жизни человека – выступает **условием достижения счастья**, ибо без здоровья, как показывает практика, человек не способен

чувствовать себя счастливым. Думается, что не требуется доказывать значимость здоровья. Каждый, кто хотя бы раз в жизни утрачивал хотя бы небольшую часть своего здоровья, прекрасно помнит свои ощущения, когда «свет не мил». Как говорил Сократ, здоровье, конечно, не всё, но всё без здоровья ничто. Таким образом, в этой своей ипостаси здоровье является средством, обеспечивающим человеку достижение его жизненных целей.

В связи с этим имеет смысл привести слова И. И. Брехмана, который в одной из своих работ пишет: «Здоровье – одна из основных жизненных ценностей, важнейший эмоциональный, социальный, экономический фактор, значение которого в условиях научно-технической революции не уменьшается, а увеличивается». И чуть позже: «Проблема здоровья неотделима от проблемы человека, она возникает вместе с человеком и видоизменяется соответственно движению человеческой культуры. Здесь следует подчеркнуть, что проблема человека не может не включать в себя проблему здоровья, так как только здоровый человек может решить свою историческую миссию на Земле» [1, с. 12]. Таким образом, здоровье – это одно из наиболее желанных для человека состояний, один из важнейших жизненно необходимых атрибутов жизни индивида, ибо считается, что утрата здоровья несовместима с жизнью. Здоровье – это тот дар, который дается человеку от природы при рождении, но для сохранения которого человеку необходимо прикладывать усилия, все более значительные и неуклонно возрастающие прямо пропорционально прожитым годам. Здоровье – это ценность, имеющая не только индивидуальную личностную, но и общечеловеческую значимость.

И, наконец, третий элемент формулы, раскрывающей программу жизни человека – это **успехи, успешность**, представляющая собой **цель жизни человека**. Успешность – это тот результат человеческой деятельности, к достижению которого стремится каждый человек. Успешный человек – это человек, умеющий, прежде всего, ставить цели и успешно (то есть с достижением желаемого результата) достигать их, причем преимущественно за счет активизации своих собственных ресурсов.

Закljučая все вышесказанное, можно обобщенно раскрыть смысл главной задачи школьного обучения – это подготовка растущего человека к **взрослой жизни**, то есть жизни, прежде всего, самостоятельной, и очень желательно – счастливой, здоровой и успешной. Отсюда, все школьные предметы должны давать учащимся ответы на вопросы о том, что есть человек как культурно-природное, биосоциальное, духовно-нравственное существо; какие жизненные задачи решает человек на протяжении всего периода своего земного существования; каковы истинно человеческие способы решения этих жизненных задач и т. д. Коротко говоря, задача школы – оснастить ребенка как созревающего человека (ибо ребенок приходит в мир незрелым на уровне всех своих структур и сфер: телесной, психической и психологической, духовной и социальной) всеми необходимыми и достаточными для счастливой, здоровой и успешной жизни сугубо человеческими способами жизни.

Литература

1. Брехман И. И. Человек и биологически активные вещества / И. И. Брехман. – 2-е. изд. – М. : Наука, 1980. – 119 с.
3. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Образцы библиографического описания литературных источников в списке использованной и цитируемой литературы в научно-исследовательских работах

Книга одного автора

1. Пушкин, А. С. Борис Годунов : трагедия / А. С. Пушкин. – М. : Дет. лит., 1988. – 125 с.
2. Элиаде, М. Миф о вечном возвращении / М. Элиаде; пер. с фр. Е. Морозовой. – СПб. : Алетейя, 1998. – 249 с.
3. Абрамова, Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. – 3-е изд., перераб. – Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – 365 с.

Книга двух авторов

1. Бурлачук, Л. Ф. Психология жизненных ситуаций / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – М. : Рос. пед. агентство, 1998. – 262 с.
2. Крутецкий, В. А. Психология подростка / В. А. Крутецкий, Н. С. Лукин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1965. – 316 с.
3. Николов, Н. Загадка тысячелетий : Что мы знаем о памяти / Н. Николов, Г. Нешев; под ред. М. И. Самойлова. – М. : Мир, 1988. – 142 с.

Книга трех авторов

1. Орлов, Ю. М. Психологические основы воспитания и самовоспитания / Ю. М. Орлов, Н. Д. Творогова, И. С. Косарева. – М. : Высш. шк., 1989. – 60 с.
2. Скляренко, В. 100 знаменитых художников. XIX-XX вв. / В. Скляренко, Т. Иовлева, И. Рудычева; худож.-оформ. Л. Д. Киркач. – Харьков : Фолио, 2003. – 511 с.

Издание в целом

1. Самойлов, Д. С. Избранные произведения : в 2 т. / Д. С. Самойлов; вступ. ст. И. Шайтанова. – М. : Худож. лит., 1989. – Т. 1 : Стихотворения. – 558 с. – Т. 2 : Поэмы. Стихи для детей. Портреты. – 333 с.

или (другой вариант описания)

1. Самойлов, Д. С. Избранные произведения : в 2 т. / Д. С. Самойлов; вступит. ст. И. Шайтанова. – М. : Худож. лит., 1989. – 2 т.

Отдельный том

1. Самойлов, Д. С. Избранные произведения: в 2 т. Т. 2. Поэмы. Стихи для детей. Портреты / Д. С. Самойлов. – М. : Худож. лит., 1989. – 333 с.
2. Казьмин, В. Д. Справочник домашнего врача : в 3 ч. / В. Д. Казьмин. – М. : АСТ : Апрель, 2002. – Ч. 2. : Детские болезни. – 2002. – 503 с.

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. – М., 1981. – Т. 1. – С. 9-74.
2. Гомер. Песнь пятая. Подвиги Диомеда / Гомер // Илиада : поэма : в 2 т. / Гомер; пер. с греч. Н. И. Гнедича. – М., 2003. – Т. 1. – С. 92-117.

Статья из собрания сочинений

1. Паустовский, К. Г. Перстенок : пьеса / К. Г. Паустовский // Собр. соч. : в 9 т. – М., 1984. – Т. 8. – С. 57-101.

2. Радзинский, Э. Моцарт / Э. Радзинский // Соч. : в 7 т. – М., 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 // За строкой учебника : сб. ст. – М., 1989. – С. 216-229.

2. Серяпкина, Т. М. Взаимосвязь искусств как фактор оптимизации гуманитарного образования учащихся / Т. М. Серяпкина // Художественное воспитание и проблемы искусствознания : тез. докл. межвуз. науч. конф. – Магнитогорск, 1993. – С. 44-45.

Статья из журнала или газеты

1. Фельдштейн, Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 3-19.

2. Урнов, Д. Оруэлл, Толстой и Шекспир / Д. Урнов // Лит. учеба. – 1989. – № 4. – С. 160-161.

3. Агропромышленному комплексу – приоритетное развитие // Известия. – 1991. – 16 нояб. – С. 2.

Статья из энциклопедии, словаря

1. Гвоздецкий, Н. А. Эльбрус / Н. А. Гвоздецкий // БСЭ. – 3-е изд. – М., 1978. – Т. 30. – С. 151.

2. Образное мышление // Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова [и др.] – М., 1983. – С. 223-224.

Официальные материалы

1. Российская Федерация. Совет Федерации. О ситуации в Чеченской республике : постановление // Рос. газ. – 2000. – 12 июля. – С. 6.

Диссертация и автореферат диссертации

1. Ашуров, М. Д. Исследование методов активизации учебно-творческой деятельности младших школьников в кружках декоративно-прикладного искусства / М. Д. Ашуров : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993. – 16 с.

2. Копосова, М. В. Развитие творческого потенциала детей средствами театрального искусства / М. В. Копосова : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 272 с.

Приложение 2

Библиографическое описание электронных ресурсов

Библиографическое описание электронных ресурсов локального доступа

1. Цветков, В. Я. Компьютерная графика : рабочая программа [Электронный ресурс] : для студентов заоч. формы обучения геодез. и др. специальностей / В. Я. Цветков. – Электрон. дан. и прогр. – М. : МИИГАиК, 1999. – 1 дискета.

2. Художественная энциклопедия зарубежного классического искусства [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые, граф., зв. дан. и прикладная прогр. (546 Мб). – М. : Большая Рос. энцикл. [и др.], 1996. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) + рук. Пользователя (1л.) + открытка (1л.).

3. Нижегородский регион XXI [Электронный ресурс] : электрон. база данных. – Н. Новгород : Центр маркетинга Нижегород. обл., 2000. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

4. Московский Кремль [Мультимедиа] : мультимед. путеводитель. – М. : КОМИНФО, 1996. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Библиографическое описание электронных ресурсов удаленного доступа

1. Городец [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fortress.vif.ru>.

2. Исследовано в России [Электронный ресурс] : многопредмет. науч. журн. / Моск. физ.-техн. ин-т. – Электрон. журн. – Долгопрудный : МФТИ, 1998. – Режим доступа к журн. : <http://zhurnal.mipt.rssi.ru>. Доступен также на дискетах.

3. Российская Федерация. Законы. Градостроительный кодекс Российской Федерации от 07.05.1998 № 73-ФЗ [Электронный ресурс] : [ред. от 10.01.2003]. – Режим доступа : КонсультантПлюс. Законодательство.

или

3а. Российская Федерация. Законы. Градостроительный кодекс Российской Федерации [Электронный ресурс] : [федер. закон Рос. Федерации от 07.05.1998 № 73-ФЗ] : [ред. от 10.01.2003]. – Режим доступа : КонсультантПлюс. Законодательство.

4. Нижний Новгород. Администрация. О государственной кадастровой оценке земель [Электронный ресурс] : распоряжение Администрации г. Н. Новгорода от 01.03.2002 № 635-р. – Режим доступа : КонсультантПлюс. Законодательство. Нижегород.Вып.

Примеры библиографических записей электронных ресурсов

Ресурсы локального доступа

Под автором

1. Бабурина, Н. И. 1917. Плакат в революции – революция в плакате [Электронный ресурс]: из истории рус. и сов. плаката нач. XX в.: мультимед. компьютер, курс / Н. Бабурина, К. Вашик, К. Харин; Рос. гос. гуманитар. ун-т и Моск. науч. центр по культуре и информ. технологиям, Ин-т рус. и сов. культуры им. Ю. М. Лотмана (Бохум, ФРГ). – Электрон. дан. – М. : РГГУ, сор. 1999. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM): зв., цв.; 12 см. – Систем, требования : IBM PC 486 (рекомендуется Pentium или выше); Microsoft Windows 95 или Windows NT 4.0 (рекомендуются русифицир.); 20 Мб; видеокарта и монитор, поддерживающий режим 800 × 600, 65 тыс. цв.; мышь или аналогич. устройство; зв. карта, совместимая с Microsoft Windows. — Загл. с этикетки диска.

2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля [Электронный ресурс]: подгот. по 2-му печ. изд. 1880-1882 гг. – Электрон. дан. – М. : АСТ [и др.], 1998. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см + рук. пользователя (8 с.) – (Электронная книга). – Систем, требования: IBM PC с процессором 486 ; ОЗУ 8 Мб ; операц. система Windows (3x, 95, NT); CD-ROM дисковод; мышь. – Загл. с экрана.

3. Сидыганов, В. У. Модель Москвы [Электронный ресурс]: электрон. карта Москвы и Подмосковья / В. У. Сидыганов, С. Ю. Толмачев, Ю. Э. Цыганков. – Версия 2.0. – Электрон. дан. и прогр. – М. : FORMOZA, 1998. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Систем, требования: ПК 486; Windows 95 (OSR). – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0329600098, 2000 экз.

4. Цветков, Виктор Яковлевич. Компьютерная графика: рабочая программа [Электронный ресурс]: для студентов заоч. формы обучения геодез. и др. специальностей / В. Я. Цветков. – Электрон. дан. и прогр. – М. : МИИГАиК, 1999. – 1 дискета. – Систем, требования: IBM PC, Windows 95, Word 6.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0329900020

5. Российская академия наук. Отделение геологии, геофизики, геохимии и горных наук. Вестник ОГГТН РАН [Электронный ресурс] / Объед. ин-т физики Земли им. О. Ю. Шмидта Рос. Акад. наук. – Электрон. журн. – М. : ОГГТН РАН, 1997. – 4 дискеты. – Систем, требования: от 386; Windows; Internet-браузер кл. Netscape Navigator 3.0 и выше. – Загл. с экрана. – Периодичность выхода 4 раза в год.

Под заглавием

1. Александр и Наполеон [Электронный ресурс] : История двух императоров / Музей-панорама «Бородинская битва», Интерсофт. – Электрон. дан. – М. : Интерсофт, сор. 1997. – 1

электрон, опт. диск (CD-ROM): зв., цв.; 12 см. – Систем, требования: ПК с процессором 486 DX2-66; 8 Мб ОЗУ; Microsoft Windows 3.1 или Windows 95; 2-скоростной дисковод CD-ROM; видеокарта SVGA 256 цв.; зв. карта 16 бит стандарта MPC; стереоколонки или наушники. – Загл. с этикетки диска.

2. Атлас-98 [Электронный ресурс]: 3D: самый подроб. полностью трехмер. атлас мира. — Электрон, дан. и прогр. – [Б. м.], 1998. – 1 электрон, опт. диск (CD-ROM): зв., цв.; 12 см. - (abc) (Весь мир в 3D). – Систем, требования: PC 486 DX-33; 8 Мб RAM; 15 Мб HDD; Windows 3.1 или Windows 95; 2-скоростной дисковод ; 256 цв. SVGA дисплей; зв. карта; мышь. – Загл. с контейнера.

3. Библиография по социальным и гуманитарным наукам, 1993-1995 [Электронный ресурс] / Ин-т науч. информ. по обществ. наукам (ИНИОН). – Электрон, дан. и прогр. (33 файла: 459658539 байт). – М., [1995]. – 1 электрон, опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Систем, требования: ИПС «IRBIS» 500 Кб; DOS 3.3 и выше. – Загл. с вкладыша контейнера. – Содерж.: 1. Библиогр.: 241280 записей. 2. Рубрикатор ИНИОН: 4901 записей.

4. Бобовые Северной Евразии [Электронный ресурс]: информ. система на компакт-диске / Ю. Р. Росков, Г. П. Яковлев, А. К. Сытин, С. А. Жезняковский. – Электрон, дан. – СПб. : СПХФА, 1998. – 1 электрон, опт. диск (CD-ROM): цв.; 12 см. – Систем, требования: IBM-совместимый PC; CPU с сопроцессором и выше; 530 Мб; 6 Мб на винчестере; MS DOS 6.0 и Windows 95; дисковод CD-ROM 2x и выше ; SVGA монитор; видеоадаптер (800 × 600, 256 цв.); мышь. – Загл. с контейнера. – ISBN 5-8085-0019-2.

5. Большой толковый словарь английского и русского языков [Электронный ресурс]: 2 в 1. – Электрон, дан. и прогр. – Macclesfield (UK): Europa House, [1999?]. – 1 электрон, опт. диск (CD-ROM). – Систем, требования: PC 486; 4 Mb RAM; VGA; Windows 95/98; CD-ROM дисковод; mouse; 4 Mb hard disk. – Загл. с контейнера. – Содерж.: Большой оксфордский словарь. Толковый словарь живого великорусского языка / Владимир Даль.

6. Britannica CD-98 [Электронный ресурс] = Британника CD-98: Encyclopedia: Knowledge for the information age. – Multimedia ed. – Электрон, интерактив, мультимедиа. – [Б. м.], 1998. – 3 электрон, опт. диска (CD-ROM, includes: installation CD, advanced search CD, multimedia CD). – Систем, требования: Pentium 100 МГц; 16 Мб RAM; Windows 95; 2-скоростной дисковод; SVGA видеокарта, 256 цв.; зв. карта; мышь. – Загл. с контейнера. – Содерж.: text of 32-volume print set plus more..!

7. Internet шаг за шагом [Электронный ресурс]: [интерактив, учеб.]. – Электрон, дан. и прогр. – СПб. : ПитерКом, 1997. – 1 электрон, опт. диск (CD-ROM) + прил. (127 с). – Систем, требования: ПК от 486 DX 66 МГц; RAM 16 Мб; Windows 95; зв. плата; динамики или наушники. — Загл. с экрана.

8. Oxford interactive encyclopedia [Электронный ресурс]. – Электрон, дан. и прогр. – [Б.м.]: The Learning Company, 1997. — 1 электрон, опт. диск (CD-ROM): зв., цв.; 12 см. – Систем, требования: ПК с процессором 486 +; Windows 95 или Windows 3.1; дисковод CD-ROM; зв. карта. – Загл. с этикетки диска.

Ресурсы удаленного доступа

1. Исследовано в России [Электронный ресурс]: многопредмет. науч. журн. / Моск. физ.-техн. ин-т. – Электрон, журн. – Долгопрудный: МФТИ, 1998. – Режим доступа к журн. : <http://zhurnal.mipt.rssi.ru>. Доступен также на дискетах. – Систем, требования для дискет: IBM PC; Windows 3.xx/95; Netscape Navigator или Internet Explorer; Acrobat Reader 3.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0329900013.

2. Российская государственная библиотека [Электронный ресурс] / Центр информ. технологий РГБ; ред. Власенко Т. В.; Web-мастер Козлова Н. В. – Электрон, дан. – М. : Рос. гос. б-ка, 1997. – Режим доступа : <http://www.rsl.ru>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус, англ.

3. Российский сводный каталог по НТЛ [Электронный ресурс] : 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). — М., [199]. — Режим доступа : <http://www.gpntb.ru/win/search/help/rsk.html>. — Загл. с экрана.

4. Электронный каталог ГПНТБ России [Электронный ресурс] : база данных содержит сведения о всех видах лит., поступающей в фонд ГПНТБ России. — Электрон. дан. (5 файлов, 178 тыс. записей). — М., [199]. — Режим доступа : <http://www.gpntb.ru/win/search/help/el-cat.html>. — Загл. с экрана.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях : непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 135 с.
3. Кыверялг, А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.
4. Орехова, Т. Ф. Подготовка курсовых и дипломных работ по педагогическим наукам [Электрон. ресурс] : метод. пособие для студ. днев. и заоч. отд. ФПиМНО по спец. «ПиМНО» / Т. Ф. Орехова, Н. Ф. Ганцен. – М. : ФЛИНТА, 2011. – 139 с. – Режим доступа : <http://bookz.ru/authors/t-orehova.html>.
5. Словарь иностранных слов. – 10-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1983. – 608 с.

Учебное текстовое электронное издание

**Орехова Татьяна Федоровна
Ганцен Наталья Федоровна
Колмогорова Ольга Анатольевна**

**ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ
В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ НАУКАМ**

Учебное пособие

0,49 Мб

1 электрон. опт. диск

г. Магнитогорск, 2015 год
ФГБОУ ВПО «МГТУ»

Адрес: 455000, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск,
пр. Ленина 38

ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
Кафедра начального образования
Центр электронных образовательных ресурсов и
дистанционных образовательных технологий
e-mail: ceor_dot@mail.ru